



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

TESIS DOCTORAL:

LAS PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS
ESPECIALISTAS DE EDUCACIÓN FÍSICA
DESDE LA PERSPECTIVA DEL
COORDINADOR DEL PROGRAMA:
UNA APROXIMACIÓN NARRATIVA

Presentada por **Lucio Martínez Álvarez**

para optar al grado de doctor

por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Marcelino Vaca Escribano

PALENCIA. Octubre de 2015

ÍNDICE

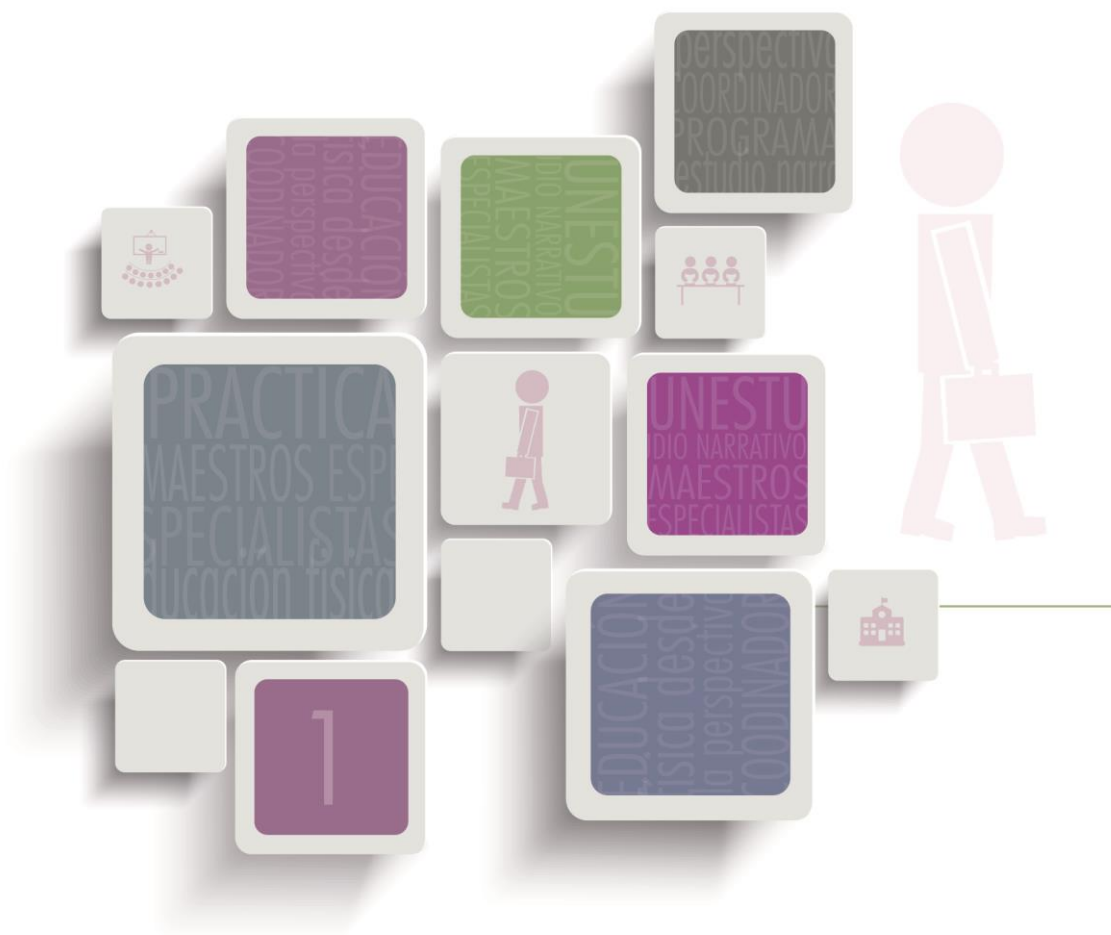
PARTE 1 • PRESENTACIÓN	9
A– Prefacio y agradecimientos	11
B– Situando el tema de la investigación: las prácticas de los futuros maestros de Educación Física	15
C– Enfocando la aproximación: la perspectiva del coordinador de prácticas de la especialidad	20
D– Escogiendo una metodología para abordar el objeto de investigación	27
1– Definiendo mi acercamiento para investigar sobre este tema.....	28
2– Situándome como investigador que también es docente	31
3– Buscando la metodología para abordar el tema: una aproximación narrativa y autobiográfica.....	37
E– Objetivos	45
F– Estructura de la tesis	46
PARTE 2 • MARCO TEÓRICO Y BIOGRÁFICO	49
Presentación del marco teórico y biográfico.....	51
PRIMER IMPULSO: LAS LECTURAS Y REFERENTES TEÓRICOS	53
2.1– Las prácticas dentro de los planes de formación inicial de maestros	56
A– Formando educadores; ¿pero qué educadores? Modelos de formación del profesorado	57
[Micropolítica de la elaboración de planes de estudio].....	61
[Los modelos de formación del profesorado: consideraciones terminológicas].....	64
[Los modelos de formación del profesorado: un primer acercamiento].....	65
B– Modelos docentes en Educación Física desde los discursos pedagógicos	69
[El discurso de la Pedagogía de la performance].....	71
[El discurso de la Pedagogía crítica].....	73
[El discurso de la Pedagogía postmoderna].....	78
[Algunos comentarios sobre los discursos].....	82
C– Componentes de formación inicial para los docentes de Educación Física	84
D– La reflexión del docente, la reflexión en formación inicial	91
E– Cierre, provisional, sobre la formación inicial	98
2.2– La socialización del docente de Educación Física: el hito de las prácticas.....	102
A– Presentación	102
B– Quiénes han estudiado la socialización de los docentes	103
C– La socialización previa a la formación inicial	105
D– Las ideas previas como filtros de la formación inicial	108
E– La socialización en prácticas	116

F– Los temores y las expectativas del Prácticum	118
G– La adaptación al centro y tutor	122
H– Para concluir	124
2.3– La cooperación interpersonal e interinstitucional y las prácticas	128
A– El Prácticum facilita situaciones de coordinación y, a la vez, la exige	128
B– Algunas manifestaciones de la poca cultura de colaboración en la docencia	129
C– Problema de esta cultura balcanizada: fragmentación del currículum y escasa profundización en sus contenidos	130
D– Segundo problema: falta de perfil profesional	132
E– Tercer problema: incongruencia discursos–prácticas referidos a la coordinación y colaboración	133
F– Los intentos de buscar alternativas más compartidas	135
G– El Prácticum como marco ligado a la coordinación o donde su ausencia es más evidente	136
H– Unas palabras de cierre	143
SEGUNDO IMPULSO: LA EXPERIENCIA BIOGRÁFICA	145
2.4– Reconstrucción de los ocho primeros cursos mediante una historia de vida	148
A– Presentación y notas metodológicas de la elaboración del relato autobiográfico	148
B– Los ocho primeros cursos: 1991-92 a 1998-99	150
Curso 91/92.....	150
Curso 92/93.....	161
Curso 93/94.....	183
Curso 94/95.....	193
Curso 95/96.....	207
Curso 96/97.....	216
Curso 97/98.....	222
Curso 98/99.....	230
2.5– Un primer acercamiento al programa y a su coordinador desde los impulsos del Prácticum.....	238
A– El problema de las plazas ofertadas	238
B– Las relaciones con los tutores y su participación en la definición y desarrollo del programa de prácticas	242
C– ideas latentes del programa y varios desafíos para años posteriores	247

Autoetnografía del curso 2008-09: Presentación	258
[Principales tareas del Prácticum de Educación Física 08-09]	260
[Proceso de elaboración y fuentes de datos de la autoetnografía]	264
[Proceso de escritura]	265
LA FASE PREPARATORIA	268
Seminarios preparatorios	269
Asignación de tutores y supervisores	272
Visitas previas a la incorporación	273
■ Carga horaria que supone para los estudiantes y el coordinador-supervisor	274
■ Síntesis de documentos entregados a los estudiantes en esta fase	277
■ Mapa de procesos de la fase	278
Ficción narrativa	278
A. Informe autoetnográfico 1: «El despertar al Prácticum»	283
[¿Habrá suficientes tutores?]	283
[Las embajadas se reúnen para poner en marcha el tratado]	287
[Las cosas de palacio van despacio (¡pero tengo tanta prisa!)]	293
[Se oyen sirenas de alarma; si pudiera anticiparme...]	295
[«El-caso-del-estudiante-que-quería-hacer-prácticas-a-toda-costa»]	298
[Alguien recoge el mensaje de la botella]	299
[Diálogos de besugos]	301
[El reducto pedagógico]	304
B- Informe autoetnográfico 2: «Adjudicación de plazas a los estudiantes»	306
Descripción general de la tarea que centra el informe y su relación con otros informes	306
Pregunta conflictiva del informe: extralimitación de las competencias y reconocimientos	306
Midiendo la caja en la que todo ha de caber	307
En busca del tutor perdido	310
El caso del estudiante que quería cursar los dos Prácticum a la vez	321
El otro cabo del hilo: los estudiantes	325
Comunicación de la asignación a los tutores	338
La distribución de los estudiantes entre los supervisores	341
A modo de conclusión	348
C- Informe autoetnográfico 3: «Seminarios de la fase preparatoria»	350
Prolegómenos	350
El primer seminario preparatorio	354
Periodo entre seminario previo 1 y 2	366
Seminario previo 2	371
Periodo entre seminario previo 2 y 3	374
Seminario previo 3	379
Algunas ideas que derivan de este informe	387
D. Informe autoetnográfico 4: «Visitas de presentación»	389
Antecedentes y función de la visitas dentro del programa	389
Las visitas de presentación	396
Comentarios sobre las visitas preparatorias desde el punto de vista del coordinador	412

LA FASE DE ESTANCIA EN CENTROS	418
Introducción.....	418
Descripción del programa y sus acciones principales en la fase de estancia en centros	419
■ Carga horaria que supone para el coordinador/supervisor	430
■ Síntesis de documentos de esta fase para estudiantes.....	432
■ Mapa de procesos de la fase de estancia en centros	433
A– Informe autoetnográfico 5: «Coordinando desde la trinchera del seminario de seguimiento»	434
Antecedentes de los seminarios	434
Sentido y función de los seminarios.....	438
El desarrollo de los seminarios en el curso 2008-09.....	440
Seminario 2. Docencia	455
Seminario 3. Investigación	459
Seminario 4: Inicio de reflexiones globales	465
Seminario 5: Una revisión general a las prácticas	469
Algunas reflexiones sobre los seminarios de seguimiento desde la perspectiva de coordinador.....	476
LA FASE DE EVALUACIÓN	480
Descripción del programa y sus acciones principales en la fase preparatoria	480
Reunión conjunta de evaluación	483
■ Carga horaria que supone para el coordinador/supervisor	484
■ Mapa de procesos de la fase de evaluación	486
A– Informe autoetnográfico 6: «Cerrando un curso y preparando el siguiente»	487
Introducción.....	487
Cierre desde mi papel burocrático	488
Los informes y su corrección.....	491
Las visitas de evaluación y la calificación de los estudiantes.....	502
Comunicar los resultados a los estudiantes	514
Cierre a este informe y cierre a la fase de prácticas	517
PARTE 4 • CONCLUSIONES: TEJIENDO MI ALMAZUELA	519
<hr/>	
Introducción	521
A– Sobre la influencia de los primeros años de profesión en la configuración del programa y la concepción de coordinador	524
[El contexto laboral y profesional ha moldeado mi forma de ser coordinador]	524
[El programa crece a impulsos, no de manera continua]	526
[Los cambios en el programa se asimilan a diferentes ritmos].....	526
B– Diferentes dimensiones que se dan cita en el Prácticum y cómo son vividas por el coordinador	528
[Dimensión personal]	528
[Dimensión académica].....	534
[Dimensión institucional]	538
[Dimensión ético–política]	542
C– Reflexiones finales sobre la figura del coordinador	548
D– Líneas de investigación futuras	551

Documentos no editados usados en la historia de vida (ordenados por curso)	557
Referencias legales	577
Referencias bibliográficas	579



PARTE 1

Presentación



PRESENTACIÓN

- A— Prefacio y agradecimientos
- B— Situando el tema de la investigación: las prácticas de los futuros maestros de Educación Física
- C— Enfocando la aproximación: la perspectiva del coordinador de prácticas de la especialidad
- D— Escogiendo una metodología para abordar el objeto de investigación
- E— Objetivos
- F— Estructura de la tesis



A— PREFACIO Y AGRADECIMIENTOS

He escrito la parte que abre este trabajo cuando ya está casi concluido. Antes había escrito otras muchas versiones, pero tuve que cambiarlas a medida que se transformaba la que debía presentar y defender.

Los manuales que describen los procesos de investigación suelen afirmar, o dar por supuesto, que el tema de la tesis y su concreción en los objetivos pretendidos son el punto de partida que contiene toda la investigación y que actúan como locomotora del resto de fases (vid. p.e. Clough y Nutbrown, 2002; Locke et al., 2000). Por ejemplo, Fox et al (2007: 6) afirman que el inicio de la investigación es formular una pregunta que pueda ser respondida. Añaden que el impulso inicial requiere un progresivo refinamiento, pero el potencial de la tesis se encontraría ya en ese núcleo primigenio.

Tal vez por limitación personal, la definición concreta del tema de tesis me ha sido esquiva y casi podría decir que no la he acotado hasta las fases finales de la investigación. Sí tenía, por supuesto, una idea sobre qué quería indagar y cuál era el ámbito en el que se iba a desarrollar mi investigación. Ese gran marco es la comprensión y mejora de las prácticas de Educación Física. Como coordinador del Prácticum específico desde los inicios de la implantación de la especialidad de Educación Física del título de maestro de la Escuela de Educación de Palencia, he visto cómo una mejor comprensión de los contextos y las intervenciones del Prácticum ayudaba a dar mejores respuestas a las aspiraciones de quienes participábamos en él como docentes o estudiantes. Pero, una vez dicho esto, no tenía muy claro cuál podría ser la aportación específica de mi investigación al conocimiento disciplinar o, mejor dicho, según iba adentrándome en la investigación, iba descubriendo diferentes posibilidades.

En cierto sentido, he pasado años persiguiendo un objeto del que solo tenía una imagen nebulosa. Era una silueta que cambiaba dependiendo de las luces que incidieran en ella. Peor aún, yo no tenía ninguna seguridad de si lo que cambiaba eran las luces o el objeto (¡o yo!). He de afirmar que esto me causó una cierta preocupación, pues si no podía iniciar con garantías la investigación hasta que no supiera bien cuál era la meta, me inquietaba saber qué era lo que me llevaba con la lengua afuera desde hacía más de una década acumulando datos, interpretaciones e intuiciones. He pasado también por momentos de incertidumbre no ya sobre a dónde me llevaba lo que estaba realizando, sino sobre cuál era el vehículo con el que me iba alejando de la seguridad de lo conocido. En esos momentos, me confortó leer una cita atribuida a Einstein: “Si supiéramos qué es lo que estamos haciendo no lo llamaríamos investigación ¿verdad?”¹.

Fue un alivio leer que escribir y hablar sobre la investigación era parte del proceso de concreción de lo que se estaba investigando pues “escribir ejercita la capacidad de ver” (Van Manen, 2003: 146 y ss.). También, que era normal darle muchas vueltas antes de ser capaz de encontrar el foco: “Sabrá que ha captado el foco del informe cuando pueda completar la oración: «el propósito de este estudio es...»” (Gibbs, 2012: 58) y que el proceso de escribir ayuda a concretar la tesis (Ibídem, p. 48). Algo parecido oí decir en los inicios de mi investigación al Dr. Barbero, quien afirmaba que tener el título de la tesis era tener la mitad de la tesis hecha. Para mi desgracia, tardé en tener el título o, más bien, en tener un título que no quisiera cambiar al poco de haberlo redactado.

¹ <http://www.iwise.com/vzfQf> (consultado el 4/1/2013)



Quizá una de las claves para lidiar con esta aparente contradicción entre que las metas sean lo que nos pone en marcha y nos dirige, pero que vayan cambiando según avanzamos hacia ellas, nos la da Robert Stake, retomando el concepto de enfoque progresivo de Parlett y Hamilton²:

But then we talk of progressive focusing, where the meanings and data gathering and issues and prospective findings change throughout the study. Is it possible to get good evidence during the study if you do not know, toward the end of the study, what the research question is finally going to be? I hope you recognize that we have some explaining to do. How would you deal with this contradiction? (Stake 2010: 132)

Como reconocen Wellington et al., (2005: 113) una tesis doctoral es, en buena manera, el proceso de obtener una historia de investigación coherente de lo que, inicialmente, se siente de manera no verbal, se experimenta de forma no lineal y se procesa a través de emociones y visceralidad. En el mismo sentido, Van Manen describe la dificultad de narrar la “experiencia vivida”:

Y aun así, la experiencia es siempre más inmediata, más enigmática, más compleja y más ambigua que cualquier descripción que le haga justicia. El investigador en ciencias humanas es un teórico–autor que debe ser capaz de mantener una fe casi irrazonable en el poder del lenguaje para hacer inteligible y comprensible lo que siempre parece residir más allá del lenguaje (Van Manen, 2003: 16).

Otros que han pasado antes por este mismo proceso han descrito la angustia de no “encontrar el momento exacto en el que pudiera determinar qué era lo que exactamente estaba buscando” (Sicilia Camacho, 2004: 63). Este mismo autor afirma que el objeto de su tesis solo quedó cerrado en el momento en que el texto adquirió su configuración definitiva. De las múltiples tesis potenciales que contiene una investigación, el proceso de redacción captura la que finalmente se hará pública y esto es así porque la redacción no se limita a narrar la investigación, sino que en cierta medida la construye al darle forma. A mí, todo me atraía, todo me parecía conectado. En una referencia ajena al ámbito académico, a veces me veía arrastrado a emular a un autor que me gusta mucho, Bill Bryson, en particular en su libro «Una breve historia de casi todo» (Bryson, 2005).

Al final, cuando ya tuve una historia que poder contar, descubrí, como tantos otros antes que yo habían hecho, que el tema de tesis no solo era la locomotora que me permitiría realizar este viaje iniciático por el terreno de la investigación, sino que en buena medida también era el destino del viaje, en cuyo trayecto, al menos en este particular recorrido que he hecho, ha sido más frecuente la curva que la línea recta. Por algunas estaciones he pasado varias veces y, en cada paso, la tarea, las dificultades y las gratificaciones han sido diferentes. En este recorrido, he realizado rápidos avances en algunos periodos y también me he demorado en otros, incapaz de retomar el tren que me conduciría a la conclusión de esta investigación.

Ahora puedo presentar el tema de investigación desde las primeras hojas del trabajo, después de no pocos esfuerzos, dudas e incertidumbres para poder sacarlo de la sombra. Durante los peores momentos releía, las palabras de Seligman (1991: 221) donde afirmaba que “el sentido de proyecto preciso para hacer un descubrimiento científico, así como para cualquier acto creativo, consiste en una cierta capacidad para tolerar el fracaso, la frustración y, sobre todo, el

² Stake sigue el artículo que estos autores publicaron en 1976 (aunque presentaron en una conferencia en 1972: Parlett, Malcolm y Hamilton, David (1972) *Evaluation and Illumination*. Reprinted in Tawney, D. (1976) *Curriculum Reevaluation Today. Trends and Implications*. London: McMillan.), que se editó en castellano en Parlett y Hamilton (1983).



aburrimento”. Y añadía que “si el descubrimiento hubiera sido fácil, pintoresco y excitante, probablemente ya lo hubiera hecho algún otro” (ibídem). Con toda la satisfacción que me ha provocado verme capaz de transitar por este camino, que es quizá el verdadero logro de todo el proceso, no añoro que el reto haya terminado y quedo razonablemente satisfecho con el producto final. Sé que cualquier persona, y en particular yo, encontrará mil detalles que mejorar, pero posiblemente fuera una empresa vana el querer hacer un texto perfecto. Me siento cerca de Borges cuando a la pregunta de Alfonso Reyes de por qué publicamos, respondió: “para dejar de corregir”.

En este momento, creo que la investigación, que en definitiva exige aventurarse en terrenos ignotos, es incompatible con la pretensión de absoluta certidumbre de qué se quiere encontrar en ella. Quizá pueda serlo en terrenos ya explorados en los que la investigación tenga un carácter confirmatorio, pero no en la educación, donde la incertidumbre es una de sus notas esenciales (Carr, 2005). Considero que esto se corresponde con mi alineamiento dentro del paradigma cualitativo que he utilizado en la investigación y también en mi propia práctica pedagógica, que no está muy alejada de aquella.

Todo proceso de investigación se hace en un rico entorno social, incluso cuando predomina el trabajo solitario, como suele ser por tradición la elaboración de una tesis doctoral. Este entorno social sirve de soporte, de contrapunto o de acicate para perseverar. Es quizá por ello costumbre recordar en las primeras páginas a quienes han formado parte de este paisaje relacional que hacía posible y tolerable el tiempo pasado frente a datos, textos, ordenador o, peor aún, frente a uno mismo³.

Para algunos, como mis hijos Rubén y David, la tesis es algo que siempre ha estado allí y, por lo tanto, una parte más de mí. Desde que tienen uso de razón, siempre he sido un—padre—haciendo—la—tesis. Para Cristina, la tesis ha sido algo así como un amigo de la familia que se instalaba largas temporadas en casa y sustraía la atención y los recursos que, en condiciones normales, hubieran estado más repartidas. Mis padres no sabían muy bien en qué consistía lo que estaba haciendo, pero, en todo caso, estaban muy orgullosos de que lo hiciera; son de esa generación maravillosa que tiene una confianza ciega en la educación como vía de progreso. Para otros miembros de mi familia y amigos, preguntar por la tesis se convirtió con el tiempo en algo que les generaba una cierta incomodidad y cuando lo hacían era con la expectativa de obtener una respuesta corta, como quien pregunta a otro “qué tal”. Solo Ana siguió preguntando hasta el final, para poder ayudar con la maquetación o con lo que hiciera falta.

Quiero mencionar también a un conjunto de personas que incluyo en el lote de los colegas de profesión, pero que igualmente podría incluir en el de las amistades más queridas. Son mis compañeros de departamento, tanto los que actualmente continúan en Palencia como los que, por diversos motivos, ya no trabajan aquí. Estar con ellos ha estimulado mis ideas y en buena medida ha conducido el curso de toda la investigación. No podría haberse hecho ni esta tesis ni el programa de prácticas en el que se basa sin la colaboración de tantos años de quienes han creado y desarrollado conmigo el programa, especialmente los que más años han estado ligados al Prácticum, como Nicolás o Benjamín, a quienes he sobrecargado sistemáticamente con las sucesivas innovaciones que incorporaba al Prácticum. Lo mismo puedo decir del resto de compañeros del área, que tanto cuando dispusieron de créditos para actuar como supervisores, como cuando se vieron afectados indirectamente por él, pusieron buena cara: Javier, Marcelino,

³ Otras tesis separan los agradecimientos de otras partes del texto, pero considero que el propio tema de esta investigación, que implica una exploración personal como parte del conocimiento profesional e investigativo, reclama que no haya en este caso una separación muy nítida.



Alfredo, Alfonso, Paco, Dolores, Juan, Ramón, Miguel, Melquíades, José Carlos, Jesús... Unos pocos kilómetros más allá, pero muy cerca en lo profesional y en lo afectivo, hay que nombrar a Azucena, Hugo o José Ignacio, a quienes debo agradecerles sus ideas, aportaciones y su paciencia al escucharme. Tuve también la suerte de contar con la colaboración y la amistad, aunque fuera solo en el corto periodo de su estancia académica en nuestro centro, de Juan David, Sandra y Walter. Amplió la lista de amigos—colegas a personas como Mariate, Henar, Eloísa, Fredy, Fátima, Carmen, Eduardo, Richard, David y más personas que apoyaron afectiva y efectivamente en momentos en los que se necesitaba un empujón externo. Aunque su efecto no fuera tan visible e inmediato como la intensidad que su dedicación merecía, fueron, sin duda, decisivos.

Debo también mencionar a todos los maestros y maestras de Educación Física que han participado como tutores de prácticas. No puedo nombrar a todos, pues han sido muchos a lo largo de todos estos años pero, en representación de todos ellos, mencionaré a algunos con los que más largo ha sido el recorrido o más implicados se han visto en demandas añadidas a la tutorización: Mercedes, Pío, Andrés, Alfonso, Pablo, Victoria, Leopoldo, Rufo, Esther, Ángel, Luis Miguel, Chusa, Jesús...

Quiero recordar igualmente a los estudiantes, algunos de los cuáles, como Gustavo o Cristina, han pasado con el tiempo a ser tutores, colegas de departamento y amigos, así que están presentes en toda la escala de agradecimientos (a excepción de la familiar, claro está). Estoy agradecido a los ‘buenos estudiantes’, a cuyo lado uno se siente inmerecidamente orgulloso, y a los ‘malos estudiantes’, que son como luces de emergencia que van señalando los cambios necesarios y que provocan la mayor de las alegrías cuando alcanzan logros que, por momentos, pensábamos que serían incapaces de conseguir.

A diferencia de lo que he oído a muchos doctorandos, en todo momento he procurado que la tesis, más allá de la dedicación intensa que requiere un trabajo de esta envergadura, no fuera un serio competidor de los afectos y atenciones que correspondían a mis allegados, ni de otros trabajos y dedicaciones laborales que he tenido que simultanear. También he intentado, y creo que conseguido, acabar en buenos términos con el tema de investigación. No digo que haya sido siempre una compañía grata, pero sí tolerable. He intentado tener la tesis presente sin que me absorbiera de tal manera que se convirtiera en ‘lo único’ y no he llegado, más que quizá en momentos muy concretos, a tener una sensación de saturación. El precio de esto ha sido demorar su finalización más de lo que cualquier director de tesis desearía. Sin embargo, el mío, Marcelino Vaca, ha sabido leer mi necesidad de cocer a fuego lento la tesis para no morir yo de abrasión. Por muchas otras razones, pero también por esa sensibilidad a la hora de dejar libertad a los caminos y ritmos profesionales, le estoy especialmente agradecido.

Gracias a estas personas y a otras no citadas expresamente, he podido cerrar la presente tesis doctoral que tiene por título: “Las prácticas de los maestros especialistas de Educación Física desde la perspectiva del coordinador del programa: una aproximación narrativa”.

En lo que resta de capítulo, quiero presentar con cierta extensión algunos apartados que permitan hacerse una idea general sobre aquello que se pretende investigar, las razones y oportunidad para ello, lo que ha supuesto para mí implicarme como investigador y la metodología empleada. Con esto abordaré los tres núcleos principales que considero que se reflejan en el título de este estudio. Por un lado, habla de las prácticas de Educación Física como ámbito donde se desarrolla la investigación. Por otro, se enfoca en el papel de coordinador. Finalmente, se usa una aproximación narrativa autobiográfica. A cada uno de estos núcleos dedicaré un apartado en las páginas siguientes. Mostraré a más adelante los objetivos de la investigación y, finalmente, terminaré esta Presentación con la estructura general del trabajo.



B— SITUANDO EL TEMA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS PRÁCTICAS DE LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Si tuviera que dar un primer punto de referencia para situar el tema de esta investigación, diría que se corresponde con los esfuerzos de los profesores del área de Didáctica de la Expresión Corporal para mejorar el plan de estudios ligado a la Educación Física que los futuros maestros de Primaria cursan en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia⁴.

Aunque mi investigación comienza en los inicios de la implantación de la diplomatura de Educación Física en los estudios de magisterio, para entender parte de lo que este nuevo plan de formar docentes para la Educación Física en Primaria implicaba para quienes asumimos ese reto tenemos que echar la vista atrás unas décadas para conocer algunos detalles de intentos previos.

[Unas notas breves de antecedentes históricos recientes]

Antes de que se implantara la especialidad de Educación Física, Palencia había tenido una cierta vinculación con la formación de especialistas de Educación Física. Como desarrollo de la Ley de Educación Física de 1961⁵, entre los años 1966 y 1969 se impartieron en España ocho cursos dirigidos a maestros del cuerpo del Magisterio Nacional para titularlos como Maestros Instructores de Educación Física. Cinco de esos cursos se impartieron en Palencia, con un total de 568 titulados (López Sánchez, 2007: 42). La creación de la especialidad de Educación Física que recoge la Orden de 11 de marzo de 1969⁶ supuso una dotación, por concurso de méritos, de hasta 1.500 plazas (MEC, 1987: 4). Más adelante, en 1972 y 1973, se impartieron en Palencia sendos cursos de especialización para responder a las demandas de la Ley General de Educación de 1970. En la década de los 70 y primeros 80, se realizaron cursos de especialización y perfeccionamiento en los que fueron calificados como aptos 2.302 profesores (Ibíd.: 5).

Todos esos intentos por especializar a maestras y maestros en Educación Física se apagaron como una bengala, respondiendo a una ley no escrita que parecía condenar a la Educación Física al punto de partida después de cada iniciativa para sacarla del segundo plano (Martínez Álvarez, 2000). De hecho, en 1987, debido a la paralización en las dotaciones y en la amortización de las ya concedidas, quedaban en el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia 129 plazas de profesores que impartieran Educación Física, según recoge el documento de trabajo que se estaba utilizando en las direcciones provinciales para elaborar un nuevo plan que preveía la extensión de la Educación Física en centros de E.G.B. y enseñanzas medias (MEC, 1987).

En un nuevo impulso propiciado por el “Plan de Extensión de la Educación Física y deporte escolar en los centros docentes no universitarios”⁷, conocido como Plan escolar, se volvió a repetir

⁴ Aunque en la actualidad el centro donde trabajo se llama Facultad de Educación de Palencia, en virtud del «ACUERDO 96/2013, de 5 de diciembre, de la Junta de Castilla y León, por el que se autoriza la creación y supresión de Centros Universitarios de la Universidad de Valladolid» (BOCyL de 10 de diciembre), mantendré en este documento el nombre de Escuela Universitaria de Educación (EUE) porque así se llamaba en el momento histórico que se narra.

⁵ LEY 77/61 sobre Educación Física, de 23 de diciembre de 1961 (BOE de 27 de diciembre)

⁶ Entre la Ley de Educación Física de 1961 y la Ley de Educación de 1970, Villar Palasí firmó la ORDEN de 11 de marzo de 1969, por la que se establece la especialidad de Educación Física a cargo de Maestros nacionales (BOE de 28 de marzo).

⁷ Este plan se aprobó por medio de la «Resolución del Consejo de Ministros de 8 de abril de 1988, donde se prevé la financiación para la dotación necesaria de profesores especialistas de Educación Física, instalaciones y material deportivo a los Centros públicos de Educación General Básica». Puede resultar interesante acudir al Diario de sesiones del Congreso del 15 de febrero de 1994 para consultar la “Comparecencia del señor Ministro de Educación



la historia y de nuevo se hizo una formación exprés de maestros especialistas en Educación Física. Hubo 11 de esos cursos en toda España en la primera convocatoria de cursos de especialización⁸, con una oferta de 360 plazas para profesores en ejercicio. El curso tenía dos fases, una teórica y otra práctica. La fase de prácticas, en la que se incluían visitas de profesores tutores, se desarrolló en un año académico, durante el que los participantes se hicieron cargo de la Educación Física de los centros en los que estaban destinados. En esta fase se incorporaron directamente 95 profesores que habían superado los cursos de perfeccionamiento convocados por la UNED-PRONED del 77 al 82 (MEC, 1987: 12).

En paralelo, continuaron los cursos de especialización. En 1986-1987, por la Orden de 26 de junio⁹, se convocan 10 nuevos cursos para 350 profesores en ejercicio con las mismas características que el anterior.

Al año siguiente, son 12 los cursos y 420 las plazas para profesores en ejercicio. En esta ocasión, las universidades se unieron al convenio que tenían el Ministerio de Educación y Ciencia y el de Cultura (de quien dependía el Consejo Superior de Deportes entonces) mediante el cual se organizaron, financiaron y ejecutaron los cursos. En el 87-88 se convocaron tres cursos adicionales para 120 profesores de EGB no funcionarios.

En octubre de 1987, el Programa de especialización, que había comenzado tres cursos atrás, había incorporado 815 profesores en ejercicio y 120 no funcionarios (MEC, 1987: 14). En el curso 1987-1988 había en plantilla 944 profesores especialistas en Educación Física y se calculaba un déficit de 2082 docentes para llegar a una plantilla de 3466 en el curso 1992-1993 dentro del ámbito gestionado por el MEC¹⁰. El documento de trabajo del Plan de extensión de la Educación Física preveía cubrir ese déficit por medio de cursos de especialización en los cuatro años siguientes (350, 210, 105 y 70 plazas respectivamente) y con oposiciones a partir del curso 89-90 (350, 405 y 592 plazas hasta el 91-92). También se contemplan numerosos cursos de especialización para no funcionarios desde el curso 87-88. El área de Educación Física es una de las más pujantes para acceder a nuevas plazas y para lograr, entre aquellos que ya la tenían, un destino en un centro más apetecible sin tener que esperar los lentos traslados.

Volvemos a Palencia, donde se celebró uno de los cursos del 85-86 para el profesorado en activo. Por medio de alguno de los participantes, puedo reconstruir lo que ocurrió¹¹. Se realizó en dos años. Durante el año 85-86, hubo cuatro meses de curso teórico a tiempo completo en los que el ministerio puso un sustituto a los participantes. El año siguiente fue de prácticas, por lo que les trasladaron a centros, mediante comisiones de servicio, donde pudieran desarrollar las funciones de especialistas sin que ese traslado conllevara pérdida de antigüedad, como suele ocurrir con los traslados. En ese segundo curso, se incorporaron al curso de especialización, sin necesidad de

y Ciencia (Suárez Pertierra), para informar sobre la valoración, a 31 de diciembre de 1992, del plan de extensión de la educación física y deporte escolar en los centros educativos, así como las previsiones del mismo para el año 1993 y sucesivos. A solicitud del Grupo Parlamentario Popular” para conocer más sobre el estado del Plan que debía haber concluido en 1992, pero que aún no lo había hecho en 1994.

⁸ ORDEN de 13 de septiembre de 1985, por la que se convocan cursos de especialización y perfeccionamiento para Profesores de Educación General Básica (BOE de 18 de septiembre).

⁹ ORDEN de 23 de junio de 1986, por la que se convocan nuevos cursos de especialización de Educación Física y se regula la fase de prácticas de cursos anteriores (BOE de 26 de junio).

¹⁰ En ese momento, estaba gestionado por el MEC todas las comunidades menos aquellas a las que se aplicó en artículo 151 de la Constitución del 78 (Cataluña, País Vasco, Andalucía y Galicia).

¹¹ Información por medio de entrevistas a un maestro que asistió al curso (Pedro Díaz Bartolomé) y a un profesor que lo impartió (Javier Castrillo Serrano) realizada el 21 de diciembre de 2000, en el primer caso, y en diversos momentos del año 2001, en el segundo.



haber cursado los meses ‘teóricos’, algunas personas que poseían titulaciones ligadas a las instituciones del franquismo. También comenzó relativamente pronto, en 89–90, el nombramiento de especialistas de Educación Física como directores de centro. Los dos primeros en la provincia de Palencia serían Pedro Díez Bartolomé, en el colegio de Paredes de Nava, y Juan Luis Rodríguez Villarroel, en el Colegio Ave María de Palencia.

Dos de los profesores que impartieron alguno de estos cursos en Palencia, se incorporaron como docentes del área de Didáctica de la Expresión Corporal cuando unos pocos años más tarde se implantó el título de la especialidad en el Campus de Palencia¹². También varios maestros que habían adquirido la especialización de Educación Física en esos cursos, colaborarían como tutores en las prácticas de especialidad, con lo que, ahora sí, el relato ya encuentra antecedentes próximos, que nos llevan a la implantación de la especialidad de Educación Física para docentes de Primaria en el campus de Palencia.

[La implantación de la especialidad de Educación Física en Palencia]

En el curso 1989–90, la Escuela de Formación del Profesorado de EGB de Palencia fue pionera, junto a otros centros como los de León, Antequera, Murcia, Huelva, Oviedo, Sevilla y Zaragoza (Aguilera Fernández, 1992: 63), en la implantación de la especialidad de Educación Física¹³. Se adelantó así a la expansión del título a raíz de que la LOGSE¹⁴, en 1990, legislara en su artículo 16 que la Educación Física debía ser impartida por especialistas de Educación Física. Una década después, más de 50 centros universitarios de toda España ofrecían el título (Martínez Álvarez, 2000) y dos décadas después, en el momento de iniciarse la transición a los grados adaptados al EEES, había 65 centros que lo impartían (MEC, 2009). Este rápido crecimiento de la especialidad dentro del sistema universitario puede hacer olvidar que en las postrimerías de los años ochenta apostar por esta titulación fue una operación arriesgada que, no por casualidad, fue abordada fundamentalmente por centros “periféricos”, que veían en este título un posible freno al descenso de matrícula que experimentaban en ese momento.

La especialidad de Educación Física supuso una nueva oportunidad para que la etapa de Educación Primaria contara con profesorado preparado para impartir el área. Los intentos previos se habían caracterizado por tener una vida corta, marcada por la discontinuidad y los cambios políticos (Martínez Álvarez, 2004b). En su mayor parte, fueron fruto de iniciativas ajenas a los centros universitarios donde se realizaba la formación inicial de maestros (Pastor Pradillo, 2000a). Quizá por ser aisladas, también fueron poco perdurables. Por ejemplo, una encuesta del Ministerio de Educación y Ciencia revelaba que solo 138 de los 2.302 profesores que fueron calificados como aptos en los cursos de especialización y perfeccionamiento realizados en la década de los 70 y primeros 80 seguían impartiendo Educación Física en 1987, 68 de los cuales con menos de 6 horas semanales (MEC, 1987: 5). Y en ese abril de 1987, cuando se realizó el estudio, seguían

¹² En realidad, uno de ellos, Marcelino Vaca, era profesor del centro antes de que se implantara la especialidad.

¹³ Las Escuelas que lo implantaron y su orden no está claro en la bibliografía, quizá en parte porque el BOE no refleja necesariamente, como bien se ve en el caso de Palencia, la implantación real. Por ejemplo, en un seminario realizado en octubre de 1989, Emilia Fernández comenta que “[...] ha permitido que en estos momentos exista la Especialidad de Educación Física en las Escuelas de León y Palencia, aprobadas con carácter experimental y con la adaptación del plan 71. Otros centros la han solicitado y ha sido aprobado para el nuevo plan de estudios” (Fernández García, 1989: 201-202). Sin embargo, alguien que estudiara la implantación solo por fecha de publicación de los estudios en el BOE podría pensar que éstos no llegaron a Palencia hasta bastante más tarde, pues la publicación es del 10 de marzo de 1992 (BOE de 27 de abril). Esta discrepancia entre fechas de publicación de planes de estudio e implantaciones efectivas es origen de algunos equívocos en la bibliografía.

¹⁴ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).



en activo en el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia tan solo 129 de los 1.500 que habían sido habilitados por concurso de méritos entre los maestros nacionales titulados como instructores de Educación Física o con otra titulación superior para impartir la asignatura tras la O.M. de 11 de mayo de 1969 que creó la especialidad de Educación Física en los Colegios Nacionales de Enseñanza Primaria (MEC, 1987: 4).

Desde octubre de 1991, cuando me incorporé a la plantilla docente de la, a la sazón, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., compartí con mis compañeros de área el reto de avanzar hacia una formación de especialistas de Educación Física que pudiera consolidarse en el sistema educativo. Pretendíamos que la formación de docentes de Educación Física tuviera una ruta autónoma que explotara sus características y posibilidades (Barbero González, 1996b), siguiendo para eso el modelo Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (Vaca Escribano, 1996). No queríamos que la especialidad de Educación Física fuera una versión reducida de la licenciatura en EF, ni que los centros que impartían el título fueran, en expresión gráfica, unos “mini-INEF”. Este intento de crear una ruta propia suponía, visto con algo de distancia, una tarea muy alejada de nuestras posibilidades y un tanto ingenua, pero, quizá, esa ingenuidad permitió consolidar un grupo que compartía una meta lo suficientemente ambiciosa para justificar una entrega que podríamos calificar de ‘pasional’ (Loughran y Russell, 1997).

[Las prácticas como experiencia destacada dentro de la especialidad]

Dentro de esa necesidad de buscar un camino propio para la formación inicial de docentes de Educación Física de Primaria, el periodo de prácticas tuvo una especial relevancia. Presentaba unas características que lo hacían único debido, entre otras cosas, a la posibilidad – y exigencia – de mostrar fuera del recinto universitario lo que hacíamos dentro de él estudiantes y docentes. Era, parafraseando un lema que haría fortuna años más tarde, una forma de mostrar que “otra Educación Física es posible”. Además, como la comunicación que se entablaba era de doble sentido, suponía una vía para llevar a la universidad lo que los especialistas en ejercicio estaban haciendo en los centros escolares. Esta dimensión pública de las prácticas se reveló desde el principio como una característica influyente para estudiantes, maestros y supervisores.

También los planes de estudio consideran esta materia importante a tenor del elevado número de créditos que le otorgan. El Real Decreto 1440/91 de 30 de agosto (BOE del 11 de octubre) fijó en sus directrices propias del título de maestro que se destinaran 32 créditos troncales al Prácticum como parte de la diplomatura. Esos son los créditos, distribuidos en los dos últimos cursos, que los diferentes planes de estudios de la especialidad de Educación Física de la Universidad de Valladolid le han destinado¹⁵.

Conscientes de este valor específico del Prácticum, nos esforzamos en buscar y mejorar aquellas experiencias de prácticas que mejor se ajustaran a la materia, a los estudiantes y al planteamiento general del título. Tras 8 años como coordinador de las prácticas específicas, en el curso 99–00 pensé que esa búsqueda y mejora podría ser el objeto de una investigación en la que, con más sistematicidad y dedicación, se profundizara en el conocimiento del programa de prácticas propuesto, de sus bases y principios, y de los efectos percibidos por sus diferentes actores, con la pretensión de poder informar las decisiones de cambio y mejora de ese programa. A lo largo de dos años, el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de

¹⁵ Con la adaptación de estos títulos al Espacio Europeo de Educación Superior, esta cifra es aún más amplia, pues la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (BOE de 29 de diciembre) señala que se deberán destinar 50 de los 240 créditos del grado al Prácticum, incluyendo aquí el Trabajo de Fin de Grado, que en el caso de la UVa son 6 créditos.



Valladolid desarrolló un proyecto de investigación, financiado por la Junta de Castilla y León, que es el antecedente más claro de esta tesis.

Ha pasado década y media desde ese proyecto de investigación, y aquella intención básica de comprender y mejorar el Prácticum de la especialidad nunca fue abandonada. La especialidad de Educación Física de la EUE de Palencia, al igual que otros muchos centros, ha considerado las prácticas como un momento cargado de promesas y ha destinado esfuerzos especiales a su clarificación, organización, evaluación y mejora, lo que se ha traducido en una evolución del programa de prácticas desde que a principios de los noventa se impartiera por primera vez. Hemos seguido indagando en aspectos que nos permitieran comprender mejor lo que ocurría en el programa para reconducirlo. En unos casos, esto se ha hecho por medio de proyectos de innovación a los que se han sumado un número variable de compañeros del área. En otros, más modestamente, lo hemos hecho por medio de lo que podríamos denominar “investigación–acción de baja intensidad”, que nos ha permitido que, incluso sin proyectos explícitos ni financiación, nunca hayamos dejado de replantear las diferentes fases del programa, las tareas con las que queríamos centrar a los estudiantes, los documentos que guiaban el proceso o las maneras mediante las que supervisores y tutores podríamos contribuir al éxito del programa.

No hemos sido, por supuesto, los únicos en considerar las prácticas como un momento de especial interés dentro de la formación inicial de los docentes. Las prácticas que los futuros docentes desarrollan en centros escolares son consideradas, tanto por maestros en activo como por estudiantes y docentes universitarios o por investigadores, un momento de especial trascendencia y valor en la formación inicial. En ellas se depositan altas expectativas y no pocos esfuerzos, toda vez que requieren una estructura especial por alterar las formas habituales de enseñar y aprender en las universidades. El potencial que se atribuye al Prácticum ha llevado a muchos docentes e investigadores a intentar comprender y mejorar esta materia del plan de estudios, lo que se ha traducido en programas, materiales de apoyo, estudios, innovaciones o congresos que han abordado y enriquecido los periodos de estancia en centros escolares. Sin pretender ser exhaustivos en la relación, el Prácticum ha sido central en un número muy importante de tesis en España (ver, p.e., Andrés Rubio, 2001; Anguita Martínez, 1995; Blasco Mira, 2002; Caballero Hernández-Pizarro, 1996; del Villar Álvarez, 1993; Delgado Noguera, 1989; Domingo Roget, 2008; González Garcés, 2008; Granda Vera, 1996; Hevia Artime, 2009; Jiménez Segura, 2013; Martínez Serrano, 2003; Medina Casaubón, 1995; Megarejo Cordero, 2014; Mendoza Lira, 2013; Rodríguez López, 1994; Romero Cerezo, 1995; Toja Reboredo, 2001; Viciano Ramírez, 1996). Esto es solo una parte de la producción científica, la más intensa y similar a la que estoy presentando en este documento, pero hay una cantidad muchísimo mayor de estudios que alcanza la mayor densidad en el encuentro que con periodicidad aproximadamente bial se realiza en el symposium internacional en Poio, impulsado por Zabalza Beraza y su equipo de la Universidad de Santiago de Compostela y otras universidades gallegas. En 2015, ha llegado a su XIII edición con una gran vitalidad¹⁶.

Con tanta gente investigando sobre el Prácticum, podemos preguntarnos si aún siguen quedando zonas de sombra sobre las que merezca la pena querer saber más. Mi respuesta es que sí, lo que trataré de justificar en los dos siguientes apartados, en los que acotaré el foco sobre el que he estado trabajando en esta investigación y la forma en la que me he acercado a ese tema de

¹⁶ Por ejemplo, el último libro de actas, (Raposo Rivas et al., 2015), recoge 146 trabajos en sus 1.899 páginas y el anterior, (Muñoz Carril et al., 2013), 138 trabajos en 1.645 páginas.



estudio. Hablaré en ellas de la perspectiva del coordinador y de la investigación narrativa autobiográfica como estrategia para generar conocimiento.

C— ENFOCANDO LA APROXIMACIÓN: LA PERSPECTIVA DEL COORDINADOR DE PRÁCTICAS DE LA ESPECIALIDAD

He citado anteriormente alguna de las tesis que se han centrado en prácticas. Muchas de ellas estaban enfocadas o bien en los programas de prácticas o bien en los actores de las mismas. La normativa del Prácticum y las investigaciones sobre las prácticas escolares suelen referirse habitualmente a tres actores principales: los estudiantes en prácticas, los maestros tutores de los centros escolares y los profesores universitarios que actúan como supervisores.

Haciendo un repaso de las tesis doctorales defendidas en nuestro país con el Prácticum como tema central, vemos que estos tres actores aparecen expresamente en la mayoría de ellas, aunque con variedad de nombres.

Megarejo Cordero (2014), por ejemplo, los denomina ‘agentes’ y cita a los estudiantes, a los maestros tutores de los centros escolares y a los supervisores de la universidad. Mendoza Lira (2013: 131 y ss) menciona a tres grupos de ‘agentes involucrados en el Prácticum de Magisterio’: profesor/Tutor universitario; profesor colaborador/Mentor de prácticas; estudiante/aspirante a maestro. Rodríguez López (1994) incluye al alumno, el tutor y el supervisor dentro de los ‘elementos personales’.

Sobre estos tres grupos es sobre los que más se ha investigado y también sobre los que las normativas de los programas de prácticas dan más detalle de cuáles son sus tareas, cometidos y responsabilidades.

Sin embargo, sorprende la ausencia (al menos relativa) de actores que tengan entre sus cometidos principales la coordinación. Llama la atención que pese a que no hay apenas texto sobre prácticas que no mencione la coordinación como uno de los ejes de la calidad del Prácticum (p.e., Zabalza, 2011: 34), las estructuras o cargos que se encargan de lograr esta coordinación en las universidades ni tan siquiera se mencionan en todos los estudios y cuando lo hacen no suelen ser más que de forma descriptiva.

La complejidad de la experiencia formativa que promueven las prácticas y la concurrencia en ella de múltiples personas e instituciones, la convierten en un terreno propicio para tensiones y discrepancias, donde se deben armonizar ritmos e intereses, donde confluyen perspectivas y responsabilidades diversas. La coordinación, o su ausencia, aparece muy a menudo conjugada con el Prácticum.

Para responder a la complejidad de prácticas, existen distintas figuras que tienen entre sus funciones coordinar diversas parcelas. Está, por ejemplo, el coordinador de prácticas de los centros escolares, una figura que apareció con claridad en la Resolución de 15 de febrero de 1995, de la Secretaría de Estado de Educación y se ha mantenido en las diferentes normativas que regularon el Prácticum, al menos en Castilla y León. También forma parte del entramado de personas ligadas a la coordinación del Prácticum el subdirector o vicedecano de prácticas.

He dejado para el final la figura de coordinador de los diferentes programas de prácticas que será, precisamente, el centro de esta tesis. Dentro del organigrama de la EUE de Palencia, por ejemplo, hay un subdirector de prácticas y coordinadores de los diferentes programas: Generalista de Primaria, Infantil, Especialista de Educación Física, Especialista de Inglés. El coordinador de cada programa suele ser el intermediario entre el subdirector y los supervisores. Es el encargado



de organizar la distribución de estudiantes entre los tutores que se le facilitan y viene a ser el responsable de que todos los supervisores (y tutores) apliquen las directrices que se indican en el programa.

La coordinación global (dejo a un lado la coordinación entre tutores de centro y universitarios) suele abordarse desde los órganos unipersonales o bien desde un órgano colegiado como es la Comisión de prácticas que casi todos los centros de formación del profesorado tienen constituida y que, dependiendo del caso, tiene unas funciones u otras.¹⁷

La imagen sobre la Comisión de prácticas de los centros universitarios que nos pintan las tesis que han estudiado diferentes aspectos del Prácticum de magisterio en nuestro país viene a ser la de un órgano colegiado que está presidido por algún miembro del equipo directivo del centro y compuesto por profesores universitarios que tutorizan el Prácticum (Martínez Serrano, 2003: 115-116). Estos son los componentes comunes. En ocasiones, hay también estudiantes. En algún caso, por ejemplo en el modelo de prácticas propuesto por Nieto (1995), también hay directores de centro o maestros de centros escolares.

En todo caso, las Comisiones de prácticas son el eje donde se organizan, diseñan y coordinan (o lo intentan) las prácticas, si bien cada centro universitario lo puede hacer de una forma. Eso, al menos, es lo que opina Nieto Díez cuando en su tesis trata de responder a la pregunta de cómo se organiza el seguimiento de prácticas. Tras analizar los cuestionarios respondidos en el curso 89-90 por 50 Escuelas Universitarias de magisterio, concluye:

Sería muy prosaica la respuesta de “cada uno como Dios le da a entender”, sin embargo es la expresión que mejor caracteriza la situación.

La normativa que establece la existencia de una Comisión de Prácticas (presidida por el Director de la Escuela, coordinada por el Profesor de Pedagogía e integrada por los Profesores titulares de las Cátedras) es adaptada en cada Escuela con absoluta flexibilidad. (Nieto Díez, 1995: 147)

En sí misma, la existencia de las Comisiones de prácticas como un órgano presente en los centros de formación del profesorado es interesante y nos remite a un origen histórico que resumo a partir de Nieto Díez (1995: 407 y ss). En ese capítulo, estudia quién ha tenido la responsabilidad de las prácticas en diferentes planes de estudio desde 1843 hasta el plan experimental de 1971 y señala que, en casi todo ese periodo, fue el denominado ‘regente’ (director de las escuelas anejas o colegios nacionales de prácticas):

¹⁷ A partir de la segunda mitad de la década de los noventa, también se han extendido las Comisiones provinciales de seguimiento de prácticas, que están compuestas por miembros de la administración educativa, de centros escolares y de las facultades de educación, aunque impulsadas y en buena medida orientadas por los primeros.

Para el caso de Castilla y León, la regulación del Prácticum para los centros sostenidos con fondos públicos que participan en él recoge la existencia de este órgano de coordinación. En las diplomaturas apareció en el punto séptimo de la Resolución de 15 de febrero de 1995, cuando aún las competencias eran estatales (denominada ‘Comisión provincial’). Se recoge también en el artículo 3 de la Orden EYC/838/2003 cuando las competencias estaban transferidas a la comunidad autónoma (en ese caso, se denominó ‘Comisión de seguimiento’). Con el paso de la diplomatura al grado hubo una modificación notable de la regulación que también se notó en esta comisión. A la existencia de una comisión provincial (Comisión provincial de prácticas de grado), se le añadió una comisión regional (Comisión regional de prácticas de grado), reguladas en los artículos 7 y 8, respectivamente de Orden EDU/641/2012. En las diplomaturas, las comisiones eran paritarias entre la administración educativa y la universidad. En las titulaciones de grado, se han incluido a representantes del profesorado y los equipos directivos, elegidos por la administración educativa, con lo que la paridad ha desaparecido.



Constatamos, a lo largo de los distintos planes habidos hasta 1971, con la salvedad del «Plan Profesional» de 1931, la existencia de un responsable de la organización general de las Prácticas: el Regente. Destacamos el especial protagonismo que esta figura ha tenido en la formación práctica y subrayamos la necesidad de centralizar en una persona la coordinación de las Prácticas de Enseñanza, por la complejidad que encarna esta tarea. Pero, al mismo tiempo y a tenor de la complejidad, señalamos la insuficiencia de una sola persona para llevar a cabo esa labor y el imperativo de contar con un equipo o comisión que afronte el control de las Prácticas, tal y como lo han planteado los Planes de 1931, 1967 y 1971. (Nieto Díez, 1995: 428)

La existencia de una comisión que apoya al responsable principal tiene una trayectoria amplia, de entre las que el autor destaca dos fechas principales:

Tanto en el Plan de 1931 como en el de 1971 se va a concebir la tarea de Prácticas como una labor colegiada en la que, sin protagonismos, la organización, supervisión y evaluación se lleve a cabo por una Comisión. En el Plan republicano se entenderá como una tarea conjunta de Maestros, Profesores de la Escuela Normal e Inspectores, mientras que en el Plan 1971 la Comisión estará integrada por Profesores de las distintas Cátedras de la Escuela Normal, coordinados por el Profesor de Pedagogía bajo la presidencia del Director de la Escuela Universitaria. (Nieto Díez, 1995: 410)

Este antecedente próximo de los títulos derivados de la LOGSE, que es donde se sitúa la presente tesis, se recoge en una instrucción de la Dirección General de Universidades para la implantación del ‘Plan experimental’¹⁸:

La organización de las Prácticas correrá a cargo de una Comisión integrada por todos los Profesores titulares de las Cátedras de la Escuela Universitaria durante las Prácticas en la Primera Etapa de E.G.B., y por los profesores especialistas de cada Área, más los de Pedagogía y Psicología, durante las Prácticas en Segunda Etapa de E.G.B. En ambos casos actuará de Coordinador técnico el titular de Pedagogía, de Presidente el Director de la Escuela, y de Secretario el Profesor más moderno. (en Nieto Díez, 1995: 388)

Reconozco en este recorrido histórico la forma en la que se había concretado la Comisión de Prácticas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B de Palencia en la que yo me incorporé, en 1991 (o, en palabras de Nieto, la forma en que “Dios había dado a entender” a los profesores de mi Escuela cómo se debían organizar las prácticas) incluido el hecho de que yo pasara a ser su secretario por ser el “más moderno”. También me ayuda a entender las reticencias que percibí fundamentalmente del área de Didáctica y Organización Escolar (y que he recogido en la reconstrucción de prácticas de los primeros años que surge de mi historia de vida) a que un área joven y sin pedigrí de prácticas como la mía ocupara posiciones que tradicionalmente había desempeñado las áreas de pedagogía.

La Comisión de prácticas es básica en la forma en la que los centros universitarios, y en cualquier caso el mío, organizan y supervisan el Prácticum. Lo mismo que señala Caballero Hernández-Pizarro (1996: 132-133) al respecto de los coordinadores de los centros escolares, la coordinación que promueve las comisiones de prácticas se pueden agrupar en dos grandes

¹⁸ Instrucciones de la Dirección General de Universidades e Investigación de 21 de Noviembre de 1972 sobre las Prácticas de Enseñanza del ‘Plan de Estudios Experimental’, remitidas a los Directores de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. (en Nieto Díez, 1995: 388).



orientaciones: cuando se basa en las exigencias administrativo–burocráticas y cuando se basa en las aspiraciones pedagógico–formativas.

Dentro de estas dos grandes orientaciones, parece que en las comisiones de prácticas de nuestro país predomina la burocrática, aunque existen intentos por salir de esta visión, como señala Jiménez Segura (2013) en su estudio de casos para conocer la perspectiva de los tutores universitarios sobre la evaluación del Prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, cuya comisión de prácticas realizó intensos esfuerzos para promover:

[L]a coordinación docente de los tutores de la universidad del Prácticum, superando las limitaciones propias de una dedicación exclusiva a las tareas de gestión, [si bien] cabe todavía reflexionar más y definir conjuntamente el rol de los miembros del equipo docente del Prácticum (sus actividades, los criterios, las pautas e instrumentos propios y característicos) y hacer extensiva esta coordinación a los tutores del centro escolar. (Jiménez Segura, 2013: 206)

En estas comisiones hay dos cargos unipersonales especialmente relevantes: el que a veces se denomina coordinador general (y que yo asimilaré como subdirector o vicedecano de Prácticas, que es quien actualmente lo asume) y el coordinador de especialidad (que será el objeto de estudio de esta tesis). Como viene siendo habitual, los nombres pueden no significar lo mismo de centro a centro, ya sea porque se usa el mismo para nombrar los dos cargos o porque se usan diferentes nombres para un mismo cargo. En cualquier caso, tal vez la confusión de nombres nos da un indicador de la indefinición de sus tareas o, más bien, del hecho de que en diferentes culturas escolares de magisterio se puedan intercambiar estas funciones y que lo que en un centro es asumido por el subdirector de prácticas, en otro lo realiza el coordinador de tal o cual programa específico de prácticas.

Dejando esta cuestión terminológica a un lado, hay una cierta persistencia en mencionar a un coordinador general (o subdirector/vicedecano cuando hay una pertenencia más clara al equipo directivo) y a coordinadores de cada programa.

El coordinador general es asociado en varios casos, como Anguita Martínez (1995) o Nieto Díez (1995)¹⁹, a profesorado de pedagogía o de didáctica. Aunque dentro de los títulos de magisterio era común que un miembro del equipo directivo fuera responsable del Prácticum, en la década de los 90 parece que se dio un impulso a esta figura, al menos en las universidades de Castilla y León, cuyos equipos directivos aumentaron en un miembro al crearse una subdirección o vicedecanato destinado exclusiva o principalmente al Prácticum. En el caso de Palencia, por ejemplo, hasta octubre de 1998, había una persona en el equipo directivo que compaginaba las funciones de subdirector de Ordenación Académica y Prácticas. En concreto, el último que desempeñó ese cargo con doble responsabilidad fui yo. Luego se desdobló el cargo, ya que se dotó de un miembro más al equipo directivo con el fin de que el Prácticum tuviera un responsable específico. Esa demanda de, llamémoslo así, profesionalizar la gestión de prácticas había sido hecha desde diferentes sectores de la universidad. Por ejemplo, es una de las recomendaciones que apareció en el Informe de autoevaluación²⁰ de la titulación de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de Valladolid que, en su página 9, proponía la “creación de un Vicedecanato para

¹⁹ En su tesis, Nieto dedica un apartado completo, desde la página 732 a la 736, a las funciones y perfil de lo que él denomina coordinador (pero que sería, en todo caso, un coordinador general).

²⁰ Para más información sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad, que es el marco en el que se realizaron las autoevaluaciones de las titulaciones de la universidad española, ver López Toro (2000).



el Prácticum: asumirá las funciones de coordinación y planificación, se ocupará del establecimiento de convenios, de contactos con centros e instituciones”²¹.

El segundo cargo unipersonal que suele aparecer en las Comisiones de prácticas es el que denominaremos coordinador de especialidad (que lógicamente implica a varias personas, pues siempre hay varias especialidades, si incluimos entre ellas las prácticas generalistas de infantil y de primaria). Esta es la figura que será objeto de estudio en esta tesis, por la que me detendré un poco más en cómo está presente en investigaciones doctorales precedentes.

Aunque no todas las tesis nombran esta figura, sí hay unas cuantas que lo hacen. No es sorprendente que aparezca en la tesis de Toja Reboredo (2001) ni en la de Romero Cerezo (1995), pues ambos coordinaban el Prácticum correspondiente cuando realizaron sus tesis²².

También se menciona expresamente al coordinador en la tesis de Anguita Martínez (1995), donde se afirma que las especificaciones sobre sus funciones son generalmente más escasas que sobre otros participantes. Añade que suele centrarse en aspectos organizativos y en el trabajo burocrático, con una preocupación especial por asegurar cada año la puesta en marcha del plan de prácticas y su funcionamiento. Para acabar de retratar esta figura, comenta:

Si existe un rasgo característico de esta figura por cómo se han ido configurando y consolidando sus funciones a lo largo de los últimos años, ése es su baja consideración. Este hecho se produce, fundamentalmente, debido a las condiciones y el tipo de trabajo a desarrollar con pocas posibilidades de propuestas e innovación de las condiciones existentes, un trabajo marcadamente burocrático, llevando el peso de la responsabilidad de coordinar a mucha gente con pocos recursos,... todo lo cual acarrea el progresivo abandono de la función de coordinador en manos del último profesor/a llegado a la EUFP o del voluntarismo personal de individuos aislados. (Anguita Martínez, 1995: 151)

Otra de las escasas referencias expresas de las funciones del coordinador, se refiere al plan de prácticas de 1994–95 de la Facultad de Educación de Granada, donde se dice del coordinador que:

[E]s el profesor/a designado/a por su Área para coordinar las prácticas de la especialidad/es cuya planificación, organización y orientación le ha sido encomendada. Son funciones de este cargo:

- Asumir la responsabilidad del Área para la correcta realización del Prácticum de todos los alumnos.
- Proporcionar a los supervisores toda la información sobre las orientaciones dimanadas de la comisión de prácticas.
- Distribuir a los alumnos por centros de enseñanza, atendiendo a su especialidad.
- Coordinar la gestión de los supervisores y velar por el cumplimiento de las funciones que corresponden a este profesorado.
- Llevar a cabo con los alumnos las reuniones necesarias previas a la iniciación de las prácticas en las que se informará sobre las actividades que se habrán de realizar en

²¹ Comunicación personal de la responsable del Gabinete de Estudios y Evaluación de la Universidad de Valladolid, Mercedes Lecue Gochicoa, remitida por correo electrónico el 10 de julio de 2003.

²² Toja Reboredo (2001) en lugar de coordinador denomina Profesores del Prácticum a cada uno de los cuatro responsables de los diferentes programas de prácticas del INEF de La Coruña (educativo, rendimiento, salud o gestión). El ámbito en el que ella realiza su tesis es el educativo.



los centros escolares, así como sobre la programación de seminarios que se desarrollarán en la Facultad.

- Organizar los seminarios de prácticas con la determinación clara de objetivos, contenidos, espacio y tiempo.
- Asistir a los seminarios de prácticas cuando cualquier supervisor o los estudiantes requieran su presencia. (Martínez Serrano, 2003: 116)

En la tesis de Hevia Artime (2009), centrada en el Prácticum de Psicopedagogía, también vemos alguna (escasa) mención al coordinador, a quien atribuye las funciones de: Resolución de problemas, Planificación y organización; Disposición; y Gestión del Prácticum. Cabe resaltar que en su estudio los supervisores universitarios del programa que evaluaba apenas si se refirieron a la figura del coordinador (Hevia Artime, 2009: 252), si bien en un trabajo posterior sí menciona que los estudiantes tenían una alta valoración del coordinador (González Riaño y Hevia Artime, 2011: 220), correlacionada, por cierto, a la calificación que alumnos hubieran obtenido. En todo caso, la figura de coordinador que su trabajo describe sigue centrada en la gestión y en la resolución de dudas y problemas.

Para acabar la presentación sobre las diferentes perspectivas desde las que se podría contemplar el Prácticum, todavía podríamos hablar de otras figuras y entidades que perciben el Prácticum de manera diferenciada: las administraciones educativas (que últimamente están siendo bastante activas en la regulación y control del Prácticum), los equipos rectorales de las universidades, los coordinadores de prácticas de los centros escolares o los propios alumnos de los centros de prácticas. Lo mismo que ocurre con el coordinador de especialidad (o con el subdirector o vicedecano de prácticas, con quien el coordinador comparte bastantes características) estas perspectivas todavía no tienen un corpus de investigación amplio en nuestro país.

En resumen, en esta breve revisión de la presencia del coordinador de especialidad del Prácticum en las tesis sobre prácticas vemos que se ha mencionado poco e indagado aún menos sobre esta figura²³, pese a que hay un consenso en que la coordinación es importante y es señalada como una de las fallas detectadas por muchos de los protagonistas. Además, cuando se ha mencionado ha sido enfatizado sus tareas más administrativas y burocráticas, con poca presencia de una coordinación pedagógica.

La presente tesis quiere cubrir, en parte, este hueco de nuestro conocimiento sobre el Prácticum, pues entiendo que los coordinadores tienen un importante papel tanto en la dimensión administrativa del Prácticum como en su planteamiento pedagógico. Con cierta frecuencia, su tarea se dirige a liderar cambios y a unificar estrategias. Otras muchas veces, a pulir las muchas fricciones que surgen de la confluencia de las diferentes perspectivas que se dan cita en los programas de prácticas. De su actuación depende, en bastantes casos, la continuidad de programas que están bajo la amenaza de la escasa estabilidad de las personas que las tutorizan (en centros y universidad) y por las condiciones del Prácticum favorecidas por las administraciones correspondientes (también de centros y de universidad) que en buena medida dejan el desarrollo de las prácticas al voluntarismo de quienes las tutorizan y supervisan.

²³ Por supuesto que no son las tesis las únicas investigaciones. Por ejemplo, Condon y Arias Blanco (2011) presentan una investigación (no tesis) sobre los coordinadores, aunque están más dirigida a las prácticas externas de títulos que no son de magisterio. Tampoco, en todo caso, hay mucho indagado sobre la figura del coordinador de especialidad (ni sobre el supervisor, para el caso). Mucho menos, he encontrado estudios con perspectiva narrativa ni autonarrativa.



Dentro del entramado de prácticas, el coordinador dispone de una perspectiva y de un acceso a fuentes que ayudan a comprender la complejidad, posibilidades y limitaciones del Prácticum. Sin embargo, y pese a que los coordinadores realizan bastantes investigaciones sobre prácticas, rara vez son investigadas sus inquietudes, sus dilemas o las fuentes en las que basa sus decisiones... El presente estudio quiere cubrir ese hueco utilizando mi propia experiencia como coordinador, labor que he desarrollado ininterrumpidamente desde 1991 hasta la fecha. Metafóricamente, en este estudio colocaré una cámara subjetiva para poder mostrar cómo se ve el Prácticum desde la posición de coordinador, igual que se hace en las carreras de Fórmula 1 para mostrarnos cómo ven la carrera y el circuito los pilotos. Considero que este enfoque de investigación es, por un lado, congruente con mi trayectoria profesional de indagar sobre mi propia práctica; por otro lado, trata de aprovechar la oportunidad que esta misma trayectoria vital e investigadora me da para iluminar un aspecto del Prácticum poco estudiado.

En una asignatura con tanta diversidad, tanta excepcionalidad y, también, tanta inestabilidad del equipo docente (tanto los maestros de centros como los supervisores en la universidad), es importante que existan referentes que armonicen y coordinen la aplicación de los programas, para que la flexibilidad que requiere el amoldarse a cada contexto no derive en una concepción totalmente individualizada de cada experiencia de prácticas que los estudiantes cursan. El coordinador de prácticas, al menos tal y como lo concibo yo, sirve para mantener un sentido de unidad en programas de naturaleza centrífuga y dados a las respuestas *ad hoc*. Por su situación entre la elaboración de los programas y su aplicación, entre las autoridades académicas y los docentes que llevan a cabo los programas, entre los estudiantes y sus tutores, o entre la universidad y los colegios, debe atender múltiples demandas con la expectativa de dar respuesta individual a cada una sin perder un rumbo reconocible. Debe negociar, armonizar, contemporizar, marcar límites, forjar acuerdos, lograr adhesiones, servir de referente, aunar voluntades, reconducir posturas o acercar visiones entre los participantes, principalmente entre los supervisores del programa que coordina, sin cuyo concurso, difícilmente sus propuestas saldrán adelante. Pero todo esto lo debe hacer, por lo general, sin un puesto que le invista con esas responsabilidades ni las herramientas de poder o de dedicación horaria que lo harían más fácil. La figura de coordinador es, como tantas otras, una figura que más que venir dada o impuesta ha de ser construida por quienes la personifican.

Acercarnos a la perspectiva del coordinador de especialidad implica conocer cuáles son las principales tareas que deben acometer, y cuáles son los dilemas que conlleva desarrollarlas. Nos debería llevar a comprender sus estrategias a corto, medio y largo plazo, y a cómo estas pueden ser contradictorias entre sí. Nos permitirá conocer sus motivaciones y entender su implicación en diferentes cometidos que quedan fuera de la responsabilidad y del reconocimiento.

Entiendo que a diferencia de estudiantes, tutores o supervisores, que suponen una población grande y accesible, el número de coordinadores es reducido y están más dispersos, lo que podría explicar en parte esta menor atención investigadora. No es tampoco desdeñable para entender el menor número de investigaciones sobre los coordinadores el hecho de que muchos de los que han investigado sobre prácticas sean, a su vez, quienes las coordinan. Ése es también mi caso y me gustaría que esta característica no solo no fuera una limitación, tal como puede ser vista por aproximaciones a la investigación más positivistas, sino que pudiera aprovecharse para acceder a ámbitos en los que solo los 'nativos' pueden adentrarse. Por supuesto, que esto implica renunciar a generalizaciones o a perseguir una objetividad imposible. Por el contrario, me lleva a profundizar en un contexto que no solo me es familiar, sino al que he contribuido a dar forma a lo largo de los casi veinticinco años que llevo implicado en él.



Quiero matizar, brevemente, el propio concepto de ‘perspectiva’ a la que me refiero cuando intento situar la forma en la que miraré y analizaré el Prácticum que coordino.

Pese a que considero que mi perspectiva es la de un coordinador, reconozco que no todos los coordinadores tendrán la misma mirada, pues ésta está configurada no solo por el rol que desempeña, sino por cómo se ha ido construyendo a lo largo de su desarrollo profesional y personal. Por eso me parece relevante dar detalles ricos de mi contexto y cómo ha ido evolucionando mi presencia en el Prácticum.

Además, aunque enfatizo que mi perspectiva es la de coordinador, soy consciente de que no se puede desgajar mi participación en el Prácticum como coordinador de otras presencias que también tengo en él, como pueden ser las de supervisor o (durante algunos años) como subdirector de prácticas. En algunos momentos de la investigación, me ha resultado más fácil posicionarme como coordinador, pero en otros me resultaba complejo diferenciar. Esto no me preocupa metodológicamente, pues esta fusión de perspectivas es, a su vez, una característica de mi forma concebir la coordinación y de entender cómo la llevo a cabo. En mi caso, ser supervisor es una fuente más que configura el modo en el que coordino el Prácticum.

En tercer lugar, si bien hablo de una perspectiva, incluso de una perspectiva particular que comparte rasgos con otros coordinadores, pero también con otros roles que he desempeñado, sé muy bien que no es una mirada desde un único punto ni inmóvil, como si estuviera mirando el valle desde un pico de montaña, sino que es una mirada que ha ido cambiando con el tiempo, que tiene un recorrido (que, en parte, también construye mi perspectiva concreta). El dinamismo del que hablo se ha manifestado no solo en la forma de ser coordinador, sino en la forma de elaborar y analizar la reconstrucción autobiográfica y la autoetnografía que constituyen las estrategias narrativas con las que me adentraré a mi perspectiva como coordinador, pues las revisiones y reescrituras que he hecho de los informes han permitido desvelar diferentes capas, y aventuro que todavía hay muchas que me han sido esquivas hasta el momento.

Todo esto, me lleva a la prudencia sobre la representatividad de mi forma particular de entender y llevar a cabo la coordinación. Estaríamos hablando no ya solo de un caso concreto, sino de una mirada entre muchas posibles hecha en un instante (o instantes) entre otros muchos posibles. Cualquier cambio, nos llevaría a otros textos, a otros análisis, a otras reflexiones.

Pero, al mismo tiempo, tampoco soy tan arrogante como para pensar que la mía es una historia única, sin conexión con nada ni con nadie, irreplicable e irreproducible. Más bien, opino lo contrario. La forma en la que encarno mi historia particular está conformada con las lecturas, condiciones laborales, normativas, estados de opinión, hechos históricos, valores o imaginarios con los que he interactuado. La elección de la aproximación narrativa contempla esta mirada doble: lo ‘auto’ y a la cultura donde esta subjetividad se constituye. Si bien los informes que presentaré se refieren a un caso muy concreto, al mío, confío en que en sus palabras resuenen las vidas y circunstancias de otros coordinadores y de otros agentes del Prácticum.

Sobre estos y otros asuntos tuve que decidir cuando pensé en cuál podría ser la aproximación metodológica que más se ajusta al objeto de estudio y a mi forma de ser investigador. Hablaré de ellos a continuación.

D— ESCOGIENDO UNA METODOLOGÍA PARA ABORDAR EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Quiero demorarme en explicar tres aspectos sobre metodología que han pesado en las decisiones que finalmente he tomado. En primer lugar, presentaré los referentes biográficos que pueden ayudar a entender mejor las razones por las que he escogido el tema y la aproximación



metodológica. Después, hablaré sobre mi posición como investigador que, también, ejerce como docente en el contexto que estudia. En tercer lugar, concretaré la elección de la aproximación narrativa y autobiográfica escogida.

1— Definiendo mi acercamiento para investigar sobre este tema

Mi interés por las prácticas tiene un importante componente profesional derivado de mi vinculación a ellas como coordinador de especialidad desde mis inicios como docente en 1991. Además, entre 1995 y 1998 fui subdirector de Ordenación Académica y Prácticas de la EUE. He tenido esta misma responsabilidad de Subdirector de Prácticas (vicedecano, cuando mi centro se transformó en facultad) desde 2011 a finales de 2014. También formo parte de la Comisión Provincial de seguimiento de prácticas desde su constitución en 1995. A esto hay que añadir que todos los años he supervisado al menos un grupo de estudiantes que cursaban esta asignatura y he participado igualmente como supervisor del programa Generalista. Estos puestos me han llevado a un contacto estrecho y continuado con las personas y contextos que encarnan y concretan cada curso las prácticas de Educación Física de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Por otro lado, eso también me coloca en una privilegiada situación para conocer lo que se pretendía con el programa de prácticas desde el inicio, sus logros y sus problemas para alcanzar las metas planteadas.

Considero que la vinculación del investigador con el tema que estudia es, en sí mismo, objeto de análisis y clarificación que nos puede ayudar a comprender las opciones que toma. Como señalan Wellington et al (2005: 21) la biografía de los investigadores tiene implicaciones sobre sus intereses de investigación así como las cuestiones que investigan, los paradigmas desde el que lo hacen o los métodos y estilos que utilizan en el desarrollo de la investigación y de su redacción.

Creo que es relevante declarar que la formación inicial y la innovación curricular de mi propia docencia han sido preocupaciones presentes en mi trabajo diario y en mi producción escrita. Echando la vista atrás, puedo trazar una línea, que se cruza con otras, en la que ya estaban presentes varios de los aspectos que han guiado la presente investigación. Me parece importante para un trabajo extenso e intenso como es una tesis doctoral que el tema abordado esté dentro de las preocupaciones cotidianas y que ayude a resolverlas o, al menos, transformarlas.

Mi interés por las prácticas –por mejorarlas, por conocer más de ellas– ni comenzó ni termina con esta tesis, aunque he de reconocer que las exigencias propias de este requisito académico han iluminado algunos ángulos que tenían previamente luz mortecina al exigir una dedicación improbable para alguien que no tenga esta motivación adicional. Sin embargo, a pesar de que las prácticas han estado presentes en mis preocupaciones, la decisión de dedicar la tesis doctoral a las mismas no fue tan evidente como después me pareció. Puedo reconocer pasos que me han ido acercando hasta la misma.

Lo más lejano en el tiempo es el proyecto de la tesis que, en el año 1994 planifiqué llevar a cabo. Su interés se centraba en conocer el uso e influencia de la formación inicial recibida por diplomados de nuestra EUE a la hora de afrontar sus primeros años de docencia. El diseño original tomaba dos objetos de estudio principales: por un lado, analizar las diferentes experiencias formativas del plan de estudios entonces vigente; por otro, hacer un seguimiento durante los dos primeros años como docentes noveles a algunos exalumnos de la EUE de Palencia. Pretendía con ese estudio ampliar el conocimiento que teníamos sobre lo que realmente suponía la formación inicial dentro de la socialización docente. Había también un deseo de conectar la formación inicial y la permanente. El apartado donde se estudiaba la formación inicial contemplaba diferentes momentos clave y se nutría, primordialmente, de los datos obtenidos por medio de cuestionarios



pasados a toda la promoción que iba a estudiar, cuyas respuestas serían posteriormente analizadas por un grupo de discusión. Había cinco momentos seleccionados: la entrada a la EUE, el final del primer curso, el periodo previo a prácticas específicas, el posterior a estas prácticas y el final del tercer curso. Como se ve, el momento de prácticas había sido destacado como una de las principales experiencias formativas. Aunque por varias razones no continué con la elaboración de esa tesis, los datos recogidos y los primeros análisis me confirmaron la trascendencia, no siempre positiva ni prevista, que la estancia en los centros tenía para el alumnado de la especialidad. Sí hubo, no obstante, un primer acercamiento sistemático al objeto de estudio, que tuvo como resultado una publicación donde se abordaba cómo se manifestaban en prácticas las relaciones entre las ideas previas y las ideas adquiridas en la formación inicial (Martínez Álvarez, 1994b).

Este trabajo permitió ver el interés de conocer con más profundidad lo que ocurría en prácticas como una aproximación a comprender la especialidad globalmente. Esto me llevó, en junio de 1995, a promover una reflexión conjunta de toda la sección departamental del área de didáctica de la Expresión corporal de Palencia cuyo objeto fue entender qué pasaba en prácticas y cómo éstas excedían el marco de los créditos y tiempos que les asignaba el plan de estudios para ser un reflejo y posibilidad de la formación inicial en su conjunto.

En 1996, unos cuantos profesores del departamento de las secciones de Palencia y Valladolid, dirigidos por los doctores Barbero y Vaca, presentamos un proyecto de investigación financiado por la Junta de Castilla y León. Se trataba del primer proyecto de nuestro grupo que contaba con financiación. Hay que recordar que la incorporación de la Educación Física a los usos y costumbres universitarias e investigadoras había sido muy reciente, por lo que nuestra tradición investigadora era escasa; cosas que hoy asumimos como rutinarias eran algo excepcional en momentos donde el número de doctores en Educación Física era muy reducido. En ese proyecto se querían evaluar los programas de la especialidad de Educación Física de la Facultad de Educación de Valladolid y de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, para lo que se retomaron algunos elementos que habían formado parte del diseño de la primera tesis en la que me había embarcado (aunque, a la sazón, ya había abandonado este tema para realizar otra centrada en una evaluación cualitativa del seminario de formación permanente del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal). Entre esos elementos rescatados estaba la toma de datos por medio de cuestionarios en diferentes momentos clave, retomando los cuestionarios que yo había pasado un par de años atrás. En el proyecto de investigación de la Junta, las prácticas tuvieron un papel destacado en el diseño y, a lo largo de la investigación, su relevancia fue confirmada. Los cuestionarios que se aplicaron en esa investigación en los diferentes momentos seleccionados han sido retomados en años posteriores como parte de nuestra estrategia de saber más sobre las prácticas. También me dio un marco más amplio donde situar el Prácticum dentro del plan de estudios.

El siguiente hito significativo, que refleja la presencia del tema no solo en mi cabeza sino en la del conjunto de los profesores del departamento, fue la solicitud de un nuevo proyecto de investigación a la Junta en 1998. En parte porque la investigación previa había señalado interesantes vías de profundización y en parte porque las prácticas eran un aspecto que podía aglutinar a un número importante de docentes de todo el departamento, ya no solo de la sección de Palencia, el proyecto presentado fue el estudio de las prácticas para avanzar en un programa unificado en los tres centros de la Universidad de Valladolid donde se impartía la especialidad. En la reconstrucción de los ocho primeros años de prácticas que presentaré más adelante, se ve cómo se juntaron diferentes aspectos personales, de política universitaria y de desarrollo profesional que explican muchas de las cosas que sucedieron. Aunque sabíamos que habíamos hecho un buen diseño de la investigación y que las prácticas se habían convertido por aquel



entonces en un tópico que interesaba a la administración educativa de la Junta y a las universidades, nos sorprendió que nos concedieran una cantidad de la que nunca antes habíamos dispuesto, más de tres millones de pesetas (equivalente a 18.000 €) para dos años. En esa época suponía más de cinco veces el presupuesto anual de nuestra sección departamental.

Desde el momento en el que iniciamos la preparación del proyecto, consideré que mi papel en él era importante y creo poder afirmar que la elección del tema y el diseño de la investigación estuvo muy próxima a las visiones que yo tenía, lo cual es lógico teniendo en cuenta que desde los inicios había coordinado las prácticas y que, en aquellos momentos, era el subdirector encargado de la organización del Prácticum en mi Escuela. Sin embargo, pasó un tiempo hasta que me di cuenta de que estaba ante una oportunidad de unificar investigación y desarrollo profesional que no debía desperdiciar. Lo mismo que había ocurrido con el primer plan de tesis, después de haber recibido una atención notable en los años previos, el segundo proyecto también se encontraba atascado desde hacía un año, al haber sufrido dos serios reveses que la habían paralizado durante más de un año. Eran dos razones de diverso tipo. Por un lado, el nacimiento de mis dos hijos mellizos unido a un periodo de especial demanda de la subdirección de Ordenación Académica y Prácticas que había asumido poco tiempo atrás. Por otro lado, el cambio de universidad del tutor que me dirigía la tesis, el doctor Ángel Lázaro. Yo había realizado mis cursos de doctorado en el MIDE de la Universidad Complutense, un departamento dominado por el paradigma cuantitativo. Mi director apoyaba mi acercamiento al paradigma cualitativo pero, si él dejaba la universidad, mi situación podría complicarse. Así que trasladé mi expediente a la Universidad de Valladolid bajo la dirección del doctor Vaca.

Y así, al converger demandas profesionales como coordinador y subdirector de prácticas y una investigación en la que estábamos implicados muchos docentes del departamento, planteé —a la tercera va la vencida— un nuevo proyecto de tesis centrado en el Prácticum que, a su vez, ha ido pasando por diferentes énfasis y enfoques; comenzando por el modelo de prácticas, siguiendo por el papel de los documentos en él y acabando, finalmente, en un enfoque narrativo que es el que finalmente presento aquí.

Cierto que ese proyecto ha tardado 15 años en ver la luz. Cierto que los cambios que ha experimentado lo hacen en algunos casos irreconocible respecto al que comenzó siendo. Cierto que ha recibido atención desigual a lo largo de estos años debido a motivos propios de la complejidad de nuestras vidas contemporáneas. Pero también es cierto que, aunque no prevista, esta demora ha permitido una sedimentación y ha abierto perspectivas que no hubiera tenido en otras circunstancias. Quizá el tipo de investigación que he empleado promueva la demora: la procrastinación ante la pantalla del autoetnógrafo ha sido descrita por Ellis (2012). Con todo, puedo decir, como Chatham-Carpenter (2010), que pese al tiempo que me ha retenido la escritura, estoy contento con las formas de expresión que me ha ofrecido. Por otro lado, ha supuesto también una etapa de creciente familiarización con de investigación narrativas y biográficas que me han servido para avanzar en la metodología utilizada en el estudio (p.e., García Monge y Martínez Álvarez, 2004; González Calvo et al., 2013, 2014; González Calvo y Martínez Álvarez, 2009; Martínez Álvarez, 1999a, 2005a, 2010, 2011; Martínez Álvarez, Bores Calle, et al., 2005; Martínez Álvarez et al., 2011; Martínez Álvarez y García Monge, 2000; Martínez Álvarez, García Monge, et al., 2010; Martínez Álvarez et al., 2014).

Para avanzar en la explicación de las decisiones metodológica que he tomado, tengo que explicar mi doble función como investigador y docente (coordinador y supervisor), lo que me lleva a interrogarme por algunos conflictos que he tenido que superar a lo largo de todo el proceso. Es lo que trataré en el siguiente apartado.



2— Situándome como investigador que también es docente

El método, en un trabajo de tesis, es una de las mayores preocupaciones para quienes aspiramos a ser admitidos en la comunidad investigadora. Nos causa indecibles dudas acercarnos a, y tomar decisiones en, los diversos niveles que se suelen presentar como dimensiones del método. Desde los aspectos más ligados a la filosofía del conocimiento, que nos hablan de los paradigmas y racionalidades, a los más ligados a las técnicas concretas de obtención, análisis y presentación de datos, hay todo un recorrido con no pocos saltos, conexiones e intersecciones. Al acudir a los libros de referencia o a las investigaciones que los han puesto en práctica se hace evidente la complejidad del tema. Es difícil descubrir los diferentes conceptos que se presentan bajo diferentes nomenclaturas y clasificaciones. Más difícil todavía, discernir los diferentes conceptos que se enmarañan bajo las mismas nomenclaturas.

El nuevo aprendizaje se ve condicionado por los saberes y actitudes que uno trae y, a su vez, sirve para modificar el punto desde el que se acerca a los siguientes. Un libro obtuso se convierte en enriquecedor cuando, años después, acudes a él. Un libro que te ayudó en su momento, te parece ahora pobre y limitado. Otra lectura te desmorona lo que creías bien asentado y, quizá, un texto breve te alumbró conexiones que hasta el momento te habían sido invisibles. Resulta claro que uno solo entiende o encuentra utilidad a un limitado conjunto de materiales en cada momento de su vida y esto es perfectamente aplicable al conocimiento que exige la investigación. Supongo que no seré el primero que ve en libros aparentemente alejados de los manuales de metodología, como pueden ser las novelas o los cuentos infantiles, interesantes metáforas para comprender los procesos de creación y transmisión de conocimientos. Esto me ha pasado constantemente a lo largo de los años destinados a esta investigación. Incluso sin pretenderlo, los libros que leía, las historias que oía, las escenas cotidianas en las que participaba o las películas que veía eran filtradas por aquellos temas que ocupaban mi interés investigador.

Aunque nadie se enfrenta por primera vez a los problemas metodológicos cuando aborda una tesis, es en ésta cuando las exigencias son máximas y los errores muy dolorosos. También es en el desarrollo de la tesis cuando aparecen nuevas demandas y nuevas dudas, cuando se manifiestan más claramente las incongruencias entre los diferentes niveles que componen la investigación. Y es, justamente, cuando menos te apetece que surjan, puesto que tienes la sensación de que todo el edificio de tu investigación se derrumbará como un castillo de naipes.

Mentiría si afirmara que mis luchas internas para comprender el método y para situarme a mí mismo han cesado, pero también mentiría si dijera que estoy igual que cuando empecé. Creo que madurar como investigador supone reconocer la limitación y la provisionalidad del saber del investigador. Es una aceptación que no elude asumir las críticas y orientaciones que otras personas puedan aportar para corregir lo que no supe hacer bien. Madurar implica entender que la investigación tiene sesgos y que el investigador ha de esforzarse por corregirlos, pero también por encuadrar los datos desde los sesgos de los que no ha podido o sabido desprenderse.

En mi caso particular, debo reconocer una influencia primera del paradigma positivista por medio de mis estudios en Ciencias de la Educación, tanto de licenciatura como de doctorado. Cuando era estudiante, esa licenciatura tenía un marcado planteamiento psicométrico en el que me encontraba cómodo, como muestran mis calificaciones en asignaturas con una clara orientación cuantitativa como Pedagogía experimental, Estadística aplicada a la educación o Pedagogía diferencial. Esta orientación me llevó a colaborar en Cuarto y Quinto curso como becario del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo (MIDE) de la Universidad Complutense. Nada más acabar la licenciatura en Ciencias de la Educación, y debido



en parte a las dificultades que todavía teníamos los licenciados en Educación Física para participar en cursos de doctorado específicos del área por ser todavía un título “equivalente a licenciado”, inicié el programa de doctorado en ese mismo departamento. Sin embargo, mi contacto con la docencia, primero en Secundaria y luego en la universidad, me hicieron considerar más pertinentes para los temas educativos los métodos cualitativos, aunque también en MIDE, a pesar de la orientación generalizadamente cuantitativa que tenía en ese momento, encontré el apoyo del que sería mi primer director de tesis, Ángel Lázaro Martínez²⁴, para desplegar mi inicial mirada cualitativa.

Frente a la mayor sistematicidad con la que fui formado en la tradición cuantitativa, en la que entré como estudiante guiado por mis profesores, mi acercamiento a la cualitativa ha sido por medio de influencias menos reguladas y coordinadas: lecturas, conferencias, cursos, estancias, charlas o reflexiones se han ido superponiendo a lo largo de los años hasta conseguir una plataforma en la que me he ido sintiendo con más confianza. Aunque no he renunciado a los conocimientos ni oportunidades que nos pueden dar las aproximaciones positivistas, y a pesar incluso de reconocer que las incertidumbres que me provocaba esa plataforma eran menores, he considerado que los principios y postulados de la investigación cualitativa se aproximaban mejor a mis posiciones. Por otro lado, el propio proceso de investigación ha ido transformando y matizando mis planteamientos metodológicos. Podría incluso afirmar que la investigación se ha ido construyendo a sí misma y en ese construirse, ha transformando la mirada del investigador sobre las formas y fines de la investigación. Este desplazamiento por diferentes concepciones de investigación ha ido dirigiéndose últimamente, dentro del paraguas cualitativo, a los enfoques narrativos y del “yo”. Aunque esto implica, inevitablemente, posicionarse en una tradición académica determinada, confío en que, aunque sea solo por una vez, Tinning no tenga razón y aún sea posible el entendimiento con otras tradiciones académicas portadoras de otros discursos (Tinning, 2013).

Antes de adentrarme en el apartado posterior en aspectos más técnicos, me gustaría presentar mi concepción del objeto y función de la investigación desarrollada y su relación con otras tareas que realizaba de forma simultánea. Para ello mostraré algunas ideas presentes a lo largo de todo el proceso, si bien se han matizado según ha evolucionado el mismo.

Una **primera idea** es que mi intención cuando trataba de indagar sobre el programa no era probar la superioridad, o inferioridad, de nuestras propuestas sobre otros programas, sino incrementar la comprensión del Prácticum de Educación Física de la EUE de Palencia y, en particular, de la forma en la que yo lo miraba e intervenía en él como coordinador. Desde el inicio entendí que el problema del Prácticum no está en la falta de propuestas. Por el contrario, es seguramente el aspecto de formación de maestros que más atención de la comunidad científica y académica ha recibido. Hay multitud de propuestas tanto en nuestro país como en el extranjero; en el área de Educación Física como en otras áreas; para el profesorado de Primaria como para el de Secundaria. De hecho, muchas de las características del Prácticum que hemos desarrollado en los últimos años provienen de las ideas de otras muchas personas con las que compartimos inquietudes e intereses.

Por lo tanto, el problema sobre el que se quería investigar no trataba de conocer las características de un buen programa de prácticas, en general, sino más bien de saber cómo surgía, se interpretaba, se implementaba y evolucionaba el programa de prácticas con el que yo tengo mayor vinculación y responsabilidad, y dentro de esto, mi participación en él como coordinador.

²⁴ Ángel Lázaro falleció en mayo de 2015. Le hubiera gustado ver concluida esta tesis de la que él es impulsor.



No quiero sugerir con ello que debamos encerrarnos en nosotros mismos, ignorando el conocimiento que la comunidad a la que pertenecemos ha generado, sino que, si se me permite la imagen, lo que debemos buscar fuera no es la forma que hay que adoptar, sino los nutrientes que hemos de asimilar para poder madurar. Stenhouse (1987: 148) lo dice mejor en su conocida cita:

Los buenos profesores se muestran necesariamente autónomos en su juicio profesional. No necesitan oír lo que han de hacer. No dependen profesionalmente de investigadores o directores, de innovadores o de supervisores. Esto no significa que no acepten el acceso a ideas concebidas por otras personas en otros lugares o en otras épocas. Ni tampoco rechazan el consejo, el asesoramiento o la orientación. Pero saben que ideas y personas no ofrecen una gran utilidad si no se las asimila hasta el punto de quedar sometidas al propio juicio del profesor. En suma, a todos los expertos en educación al margen de la clase les incumbe servir a los profesores, porque sólo ellos se hallan en disposición de crear una buena enseñanza.

Una **segunda idea** que ha marcado el diseño y desarrollo de la investigación está relacionada con el doble papel de docente e investigador que he desempeñado. Si, por un lado, soy el investigador, por otro, también he sido –antes, durante y después del periodo que centra esta tesis– coordinador y supervisor del Prácticum que pretendo evaluar. Me costó bastante desprenderme de los prejuicios que, como cualquiera formado en el paradigma positivista, tenía sobre las interferencias entre ambos roles. Velasco y Díaz de la Rada (2004, 4ª: 142) señalan que esta situación es frecuente en etnografía educativa:

La etnografía de Harry ilustra muy bien el hecho de que la situación social del etnógrafo en el campo suele ser esencial a la hora de configurar la aproximación al objeto de estudio. Este hecho es especialmente importante en el caso de la etnografía de la escuela, en la que a menudo colisionan dos intereses contrapuestos cuando son los propios educadores quienes realizan la investigación: como etnógrafos, buscamos aprender de los otros; como educadores, pretendemos enseñarles. Jugar con esta doble relación no resulta sencillo.

En mi caso, por un lado, pesó la responsabilidad que tenía como coordinador y supervisor del Prácticum. Creo que los avances que resulten de la investigación en el aula no pueden hacerse a costa de los estudiantes con los que uno está trabajando en un momento concreto. Son las propias situaciones educativas que uno explora las primeras que tienen que verse beneficiadas, si es posible, por lo que la investigación vaya desvelando. En los momentos más difíciles en los que parecía que mi intervención como docente se hacía a costa de mi papel como investigador, si tenía que optar en un momento concreto por uno de los dos papeles, no tuve duda en abandonar todo lo que me alejara de la docencia. Coincido con Stenhouse con que la investigación sobre la enseñanza ha de estar al servicio de la docencia y he querido ser congruente con el modelo de docente (y de coordinador) que refleja esto.

Podemos ver diferentes posiciones desde las que los investigadores pueden observar la realidad social que están tratando de conocer y cada una tiene unas implicaciones, unas prevenciones y unas ventajas dependiendo de cada caso. Al hablar sobre etnografía, Baker (2006) presenta un continuo desde la observación no participante hasta la plena membresía dentro de la institución que se está investigando. Mi caso es claramente el segundo, algo que por lo demás ya es moneda común en investigación educativa. Hay numerosos ejemplos en los que, en mayor o menor medida, el investigador es profesor de la realidad que investiga. Recogeré solo algunos que, en su momento, me dieron seguridad en que podría seguir con ambos roles.



Miguel Ángel Delgado Noguera (1990), en una de las tesis que se considera pionera de entre las centradas en el periodo de prácticas, en este caso de la licenciatura de Educación Física, estudió a tres estudiantes del INEF de Granada que cursaban sus prácticas como docentes de 5° de EGB. El investigador era, al mismo tiempo, supervisor universitario de esas prácticas. Hay que señalar que es una tesis que se enmarca en el paradigma positivista, por lo que su rol docente e investigador podría haber sido visto, sobre todo en el año en que se presentó, más difícil de justificar.

Christopher Hickey (1997) realizó en 1992 un estudio exploratorio para conocer las orientaciones del alumnado con siete estudiantes (cuatro hombres y tres mujeres) durante su Prácticum de cuatro semanas del último semestre. En 1994 desarrolló el estudio principal de la tesis, que trata de conocer lo que pasa con la asignatura *Pedagogical studies in Physical Education*, diseñada, en parte, para responder a lo que vio en ese estudio preliminar. Hizo un estudio de casos con cuatro estudiantes (dos chicos y dos chicas) de los veinticuatro que la cursaban dentro de un *Bachelor of education* de tres años que formaba profesores de Primaria que no eran especialistas de Educación Física.

Doune Macdonald (1992) impartía algunas horas semanales y tutorías en el centro de secundaria al que acudió para investigar con la finalidad de integrarse mejor. Los profesores a los que estudiaba estaban en prácticas.

Carmina Pascual (1994) tutorizó a siete estudiantes de Magisterio en un seminario orientado a preparar el Prácticum e intervenir en él. Dos parejas estaban en un centro tradicional; una en 4° y otra en 5ª. Un trío daba clase de 1° a 3° en un colegio innovador. Esta investigadora justifica, con palabras de McGee (1988: 95), su papel de observadora participante:

Hay una idea entre muchos investigadores educativos de que un estudio 'real' de observación participante en las escuelas (esto es, el profesor o director como investigador) no puede ser llevado a cabo a causa del carente control de las variables y los inherentes prejuicios del investigador en tal diseño. Yo propondría que los dos papeles sean tenidos en cuenta y se conviertan en las principales partes de la investigación. El investigador, quien adquiere o ya ocupaba un papel un lugar en la escuela, tendría conocimientos que el investigador de la universidad sentado periódicamente en una clase, nunca podría tener. (Pascual Baños, 1996: 252)

Tony Rossi (1999) hizo un estudio longitudinal de 10 estudiantes de Educación Física de Primaria. Él les impartió clase los tres primeros semestres de los ocho que cursaron.

La tesis de Belén Toja (2001) tiene dos partes diferenciadas. Por un lado, el estudio descriptivo de cómo evoluciona el pensamiento del alumnado entre el inicio del Prácticum I (3er curso) y el final del Prácticum II (4º curso) de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de La Coruña. Por otro, una investigación-acción, más bien la descripción de la misma, realizada con cuatro alumnas, dos profesoras de instituto (ella las denomina supervisoras) y dos profesores de universidad ('tutores' para ella). Ella, además de investigadora, es la profesora universitaria encargada del Prácticum (sería lo equivalente a coordinador).

Para terminar con esta prevención sobre mi doble papel, me resultó interesante las cinco perspectivas como investigador y práctico que señala Ragland (2006): integración subjetiva en la práctica; reflexión en la práctica; participación desde diferentes marcos de referencia; a partir de teorías emergentes y desde implicaciones personales.



Una **tercera idea**, ligada con la anterior, es que quería que la investigación repercutiera en el programa que estudiaba y en las personas que estaban en él implicadas. Estoy de acuerdo con Tardif (2004: 175) cuando señala que la investigación educativa no se orienta a producir saber sobre la enseñanza y sobre los docentes, sino para la enseñanza y con los docentes.

Ya he comentado que he tratado de anteponer, cuando las he visto en contradicción, la dimensión educadora sobre la dimensión investigadora; es decir, ha primado mi compromiso con personas concretas sobre el saber impersonal que éstas me podía facilitar. No desdeño la búsqueda de un saber menos ligado a la mejora de los contextos y personas que generan el conocimiento, siempre, por supuesto, que respete unas reglas éticas, pero he asumido el compromiso en esta ocasión con lo más próximo y concreto en detrimento de lo más lejano y abstracto. De hecho, me he ido convenciendo de que la investigación era una continuidad de la docencia que me servía para mejorar ésta. Tomé esta decisión, en parte, buscando incrementar la congruencia del programa del Prácticum pues éste tiene entre sus ideas básicas que quienes participan en él se vean beneficiados personal y profesionalmente así como que la investigación sea una estrategia al servicio de la docencia.

Tampoco me gustaría, sin embargo, que se dedujera que considero docencia e investigación la misma cosa, pues a pesar de que comparten las personas, algunos puntos de partida, algunos objetivos e incluso cierto número de datos, cada una de ellas presenta su propio mundo. Para un docente, la docencia es imprescindible, la investigación, no. El que yo defienda que la docencia debe incluir la investigación no ha de interpretarse como que pienso que una docencia sin investigación no es legítima ni, por supuesto, que toda investigación educativa debe ser similar a la que aquí he desarrollado. No puedo olvidar que el trabajo que he realizado para esta tesis es insostenible de manera rutinaria para un docente. Tampoco puedo olvidar que la extensión e implicación personal como investigador que ha caracterizado esta investigación es difícilmente reproducible, por lo que nos limitaría mucho los ámbitos de investigación. No quiero, por tanto, dar a entender que esta investigación que aquí hago sea modelo de investigación en el aula, aunque tenga entre sus objetivos tratar de delimitar cómo podría la investigación incorporarse como parte del programa habitual de la asignatura.

La **cuarta idea** que ha tenido una fuerte influencia fue buscar situaciones reales, podríamos denominarlas ‘ecológicas’ (Pradas Casas, 2010), sobre las que situar la presente investigación. Esto se ve claramente en que he tratado de que la investigación abarcara el transcurso habitual de lo que sucedía en el Prácticum de la EU de Educación de Palencia. Por ejemplo, no he escogido un grupo reducido de estudiantes con los que hacer un ‘estudio piloto’, ni he seleccionado maestros especialistas o tutores universitarios que estuvieran sensibilizados con las mismas finalidades que yo. Hemos desarrollado el programa con todas las personas y centros que nos han correspondido en el curso 08–09. Esto ha sido un freno en algunas ocasiones pero, al mismo tiempo, una fuente importante de satisfacciones y de legitimación como investigación comprometida con el cambio. Tampoco quiero con esto señalar que aquellos que seleccionan la muestra o escogen los casos sean investigaciones que no tengan transferencia. Quiero únicamente destacarlo por ser un factor importante para entender lo que pretendía e interpretar lo que sucedió. Además, mentiría si no mencionara que el contexto en el que se iba a desarrollar el Prácticum era, comparativamente, privilegiado: no demasiados estudiantes, tutores con quienes había trabajado bastantes años, compañeros universitarios que compartían buena parte de los supuestos del programa... Sé que las realidades de otros compañeros y compañeras en mi misma situación les orientan con más fuerza que a mí al aislamiento y, por tanto, resulta más comprensible en su caso el intento de buscar ‘islas’ que les permitan avanzar de acuerdo con sus ideales.



Además de por haber aplicado el programa a toda la cohorte que correspondía, la dimensión ecológica se trasluce por la continuidad del programa, con sus modificaciones, a lo largo de los cursos, tanto los previos al periodo estudiado como los posteriores a él. La investigación que se presenta en este trabajo es heredera de otras indagaciones previas y generadora de otras que han ido desarrollándose posteriormente. De todas formas, hablar de situaciones ‘reales’ no debe llevarnos a asimilarlas como ‘prototípicas’. Lo que aquí se narra ha buscado prácticas educativas de un momento y un lugar, pero en absoluto se pretende mostrarlas como ejemplo de nada.

Una **quinta idea** deriva de los diferentes roles docentes que desempeño en el programa de prácticas al mismo tiempo: supervisor y coordinador, sobre todo. En la medida en que esta tesis quiere tomar la perspectiva del coordinador, puede considerarse que mi participación como supervisor es una interferencia o, al menos, un cambio de esa perspectiva o una perspectiva híbrida. Esto puede ser cierto, pero también es cierto que, al menos en mi caso, ser coordinador está totalmente imbricado con ser supervisor. Muchas de mis intuiciones y constataciones como coordinador las tengo cuando ejerzo como supervisor; otras veces, el atender a mi propio grupo de estudiantes y de maestros tutores impide que tenga una visión más global. Parte de la estructura que he ido construyendo para la coordinación ha tratado de tener en cuenta que habría momentos en los que no podía descuidar mis propias responsabilidades como supervisor para ejercer la coordinación. Una interferencia clara entre ambos roles es que en ciertos momentos hacía anotaciones en mi diario de campo como uno o como otro: por ejemplo, escribiendo sobre las dificultades de coordinarme con mis compañeros o de transmitir determinado cambio del programa o, ya como supervisor, preocupado porque mis estudiantes estuvieran respondiendo de una forma no prevista ni deseada. Pese a que ambos roles se realimentan, tienen fines y modos particulares de ser llevados a la prácticas.

No es que esta duplicidad de miradas me preocupe excesivamente, ya que muchos de los coordinadores también son, o han sido, supervisores. Solo destaco esta idea para señalar que entender la complejidad de cualquier perspectiva incluye asumir que no hay mirada pura sino que toda vida está tejida con los retazos de las otras vidas.

Parte de las consideraciones que he señalado en las ideas precedentes muestran las dificultades de asentarse plena y coherentemente en una plataforma para investigar. A pesar de que estaba de acuerdo con Sparkes (1992a) en entender que cada paradigma nos ofrece una panorámica desde la que conocer y avanzar en una realidad múltiple, no acababa de sentirme cómodo transitando los parajes de la investigación con los ropajes de la docencia. Es sin duda una incongruencia el estar convencido de la legitimidad de la investigación en el aula y no sentirla en mis propias carnes pero, por otro lado, no hago sino manifestar una conducta bastante habitual. Tinning (2001a) explora este fenómeno de disociación entre lo emocional y lo racional, en su caso aplicado a la forma en la que se encara la propia imagen corporal en contraste con los modelos hegemónicos. Sparkes, que comenzó realizando estudios de fisiología, o Tinning, cuya tesis fue positivista (Tinning, 1983), han expresado esta misma necesidad de la voluntad de sobreponerse a la ‘tendencia natural’ para transitar desde el paradigma positivista en el que se habían formado al interpretativo o al crítico, que era del que querían formar parte.

He tenido que estar corrigiendo el sesgo de mi formación inicial en el paradigma positivista. A esta formación académica personal hay que añadir la hegemonía del positivismo en la mayor parte de las áreas de conocimiento, entre ellas la Educación Física, cuyo intento por incrementar su estatus ha estado frecuentemente ligado al acercamiento al citado paradigma (Kirk, 1992a, 1998). Debo por ello reconocer el valor de referencia que han tenido los estudios cualitativos de investigadores e investigadoras nacionales y extranjeros que han conseguido en la década de los



noventa integrar los estudios cualitativos en el ámbito de la Educación Física y que en la segunda década del siglo XXI sea perfectamente normal optar por ellos en una tesis.

Personalmente, no tengo nada en contra de los estudios positivistas, si bien entiendo que aquello que me interesa investigar se ve forzado cuando se estudia de esta manera. Como señala Curtner–Smith (2002: 42) debido a que la actividad humana se basa en intenciones y creencias y éstas son cambiantes, no es posible encontrar un conjunto de reglas universales que expliquen por qué los humanos actúan, piensan y reaccionan de determinada forma. Por el contrario, existen múltiples interpretaciones de la actividad humana. Por esta razón, creo que los enfoques interpretativos se ajustan mejor al intento de comprender la educación, en sitios y momentos específicos, desde la perspectiva de los docentes, alumnos u otros agentes.

Todo lo anterior me llevó a optar por una metodología que detallo en el siguiente apartado.

3– Buscando la metodología para abordar el tema: una aproximación narrativa y autobiográfica

Es evidente que tengo en esta investigación un interés personal, pues al fin y al cabo he coordinado el Prácticum específico de Educación Física durante media vida (literalmente)²⁵. Por medio de este trabajo doctoral he intentado comprender mejor la manera de enfrentarme a mi tarea de coordinador y cómo desde ella se podía contribuir al diseño, aplicación y transformación del programa de prácticas de la especialidad. Por ello, no es raro comprender que busco una repercusión en el contexto donde desarrollo mi práctica profesional. Pero además de esta repercusión local, también entiendo que la investigación puede tener un alcance más amplio, sin pretender ninguna generalización incompatible con el paradigma investigador en el que me sitúo. Considero que la posición que tengo y los datos que he venido acumulando a lo largo de más de dos décadas ofrecen una buena oportunidad para completar la comprensión que tenemos sobre cómo se configuran los programas de prácticas y cómo evolucionan. Desde mi enfoque de coordinador, con los condicionantes y particularidades que tiene este cargo en el centro universitario donde trabajo, esta investigación trata de ayudar a entender mejor cómo otros coordinadores pueden estar captando e interpretando las situaciones que se dan en el Prácticum. Además, sin perder de vista que lo central de este estudio es la perspectiva del coordinador, mi participación como supervisor o, en diversos momentos, subdirector (o vicedecano) de prácticas, además del prolongado contacto mantenido con tutores y estudiantes, me coloca en una situación privilegiada para comprender las diferentes perspectivas que se reúnen en el Prácticum. Sin embargo, lo que es prioritario y específico de este trabajo de investigación no es tanto saber más sobre qué piensan, por ejemplo, los estudiantes, sino comprender cómo el coordinador se construye una imagen de lo que (cree que) estos piensan y qué repercusiones tiene este conocimiento para el desarrollo del Prácticum.

El que este estudio se enfoque en la perspectiva del coordinador implica adentrarse en clarificar las tareas principales que debe afrontar; identificar sus dilemas, prioridades y limitaciones; o acceder a los recursos y fuentes de información que maneja para tomar sus decisiones.

Como coordinador, he sentido muchas veces que el vértigo de la práctica me llevaba por unos derroteros sobre los que sentía un escaso control y una limitada comprensión. Después de tantos años, siento que manejo una cantidad de información tan grande y que he de lidiar con tantas

²⁵ En octubre de 2015, a mis 48 años, cumplí 24 como profesor de la EUE y coordinador del Prácticum de EF.



influencias que se dan cita en el Prácticum que necesito un proceso de reflexión para reordenar todo con más sosiego para disponer de un cuadro más amplio y más profundo sobre lo que el Prácticum es y puede ser. El Prácticum, para mí, es como un vivienda habitada desde muchos años que se ha convertido en una extensión de nosotros mismos al personalizarse con todo tipo de objetos, marcas y usos que, en ciertos casos, ya ni sabemos cómo ni por qué llegaron allá. Siguiendo esta metáfora, investigar sobre mi papel de coordinador tiene el valor de querer replantearme cómo he llegado hasta aquí, reconocer lo que más me gusta y poder dejar de estar esclavizado por lo que se ha hecho costumbre, tal vez por puro azar.

Después de muchas vueltas en las que intenté de mil formas clarificar todo este proceso, resolví hacerlo con una aproximación nítidamente narrativa autobiográfica. Pero esto requirió también un viaje dentro del amplio conjunto de la investigación cualitativa.

Cuando se lee sobre metodología cualitativa (incluso si nos centramos en enfoques más acotados y, por tanto, previsiblemente más homogéneos como puede ser la investigación narrativa) lo que siempre se destaca es que no hay una sola forma de investigar. Más bien, es lo contrario; se entremezclan múltiples enfoques, técnicas, principios, epistemologías, etc. Existe también una confusión de términos; los que en algunos artículos son usados como sinónimos, en otros sirven para marcar diferencias.

He situado mi investigación dentro del paraguas del paradigma cualitativo y puedo matizar más diciendo que forma parte de la investigación narrativa. Si bien el paradigma cualitativo está ya plenamente aceptado (aunque no esté aún igualmente valorado), lo cuantitativo sigue siendo el referente y la mayoría de nosotros precisamos hacer un viaje desde el paradigma hegemónico al todavía alternativo. Pinnegar y Daynes (2007) proponen cuatro giros como indicadores de la intensidad con la que un investigador abraza la investigación narrativa:

La intensidad con la que el investigador abraza la investigación narrativa se muestra en cuatro indicadores de pensamiento y acción hacia la narrativa. Incluyen los siguientes: (1) un cambio en la relación entre la persona que investiga y la que participa como sujeto, (2) un desplazamiento de usar las palabras como fuente de datos en vez de usar los números, (3) un cambio de foco desde lo general y universal hacia lo local y específico, y finalmente, (4) una ampliación en la aceptación de epistemologías y formas de saber alternativas. (Pinnegar y Daynes, 2007: 7, traducción mía)

A lo largo de más de 20 años he ido recorriendo estos ‘giros’ y todos ellos se dan cita en el presente estudio. Hablaré brevemente de cada uno.

Por un lado, defiendo la idea de que no es necesaria, ni posible (Ngunjiri et al., 2010), la tajante separación entre el investigador y aquello que investiga, que es uno de los principios básicos de la investigación positivista. Defiendo más bien que existe una interacción constante entre investigador y su objeto de investigación. En este caso concreto, objeto y sujeto son coincidentes, así que uno de los aspectos importantes en esta tesis ha sido la necesidad (y deseo) de simultanear y reforzar mutuamente mis papeles como investigador y coordinador del Prácticum como hablé en el apartado precedente. Me he enfrentado, así, a una situación que no es excepcional²⁶, pero sí infrecuente, lo que ha hecho que fuera una preocupación presente en las diferentes decisiones que he ido tomando. Esta doble identidad también la he encontrado en otros profesores investigadores, como el caso de Rivera, quien afirma hablando de sus inicios: “Yo, en

²⁶ He citado varios ejemplos en el apartado previo.



esos momentos, era prácticamente un noventa por ciento docente frente a un diez por ciento investigador.” (Rivera García, 2012: 63).

Respecto al segundo giro, me alinee claramente en el uso de las palabras como fuente de datos, sobre el uso de los números con este mismo fin que caracteriza el paradigma cuantitativo. Los textos han tenido un peso central en el proceso de recoger material con el que analizar el problema de investigación y tratar de generar conocimiento de la investigación que he desarrollado. Tanto aquellos que he escrito yo como los que provenían de otras personas contenían claves que me han ido ayudando a conformar el objeto de estudio.

En tercer lugar, considero que esta investigación está enfocada a lo local y específico más que a lo universal. No es que desee quedarme en “mirar a mi propio ombligo” (Maréchal, 2010: 45), sino que admito que no es fácil generalizar el conocimiento obtenido en un contexto concreto y por vía de una persona concreta. Sin embargo, sí aspiro a que lo que cuento y analizo tenga relevancia en la comunidad profesional y académica en la medida que pueda ‘resonar’ en los contextos de cada lector. En este sentido, al implicarme personalmente en el texto, confío en que sirva para que el lector pueda reflexionar sobre sí mismo y su contexto (Sparkes, 2002b).

Por último, y como corolario, defiendo igualmente que hay formas alternativas al paradigma cuantitativo de conocer y que la narrativa es una de ellas pues, como afirma Richardson (2000: 924) “Escribo porque quiero descubrir algo. Escribo para aprender algo que no sabía que existiera antes de escribirlo” (traducción mía). Coincido con este autor que la escritura no solo es una forma de reflejar lo que ocurre, sino también de descubrir y crear significados.

Pero, más allá de situarme en el paradigma cualitativo, y dentro de este en los enfoques narrativos, las dudas metodológicas han sido múltiples. Creo que parte de mis dudas refleja también un paradigma en plena expansión y sin fronteras claras. No es actualmente un problema de falta de bibliografía como podía haber ocurrido años atrás. Más bien al contrario. Ahora son tantos no solo los artículos, sino las revistas, los congresos o los manuales (*handbooks*) especializados en enfoques particulares, que resulta complicado diferenciar lo básico de lo accesorio, lo genérico de lo específico o lo nuevo de lo repetido. Bajo diferentes nombres, se pueden encontrar propuestas muy similares y bajo el mismo nombre, otras bastante diferentes. También es cierto que la diversidad de enfoques y puntos de vista han caracterizado la etnografía desde sus inicios (Atkinson et al., 1999).

Si bien en un principio me resultó bastante inquietante no poder definir con claridad mis posiciones metodológicas (quizá un reflejo más de la correspondencia unívoca propia del paradigma cuantitativo), finalmente asumí que si las personas más destacadas tenían dudas y discrepancias, no podía yo aspirar a una claridad que quizá no existiera. Por eso, más que adscribirme sin fisuras a un enfoque o forma de hacer, he intentado enriquecerme con posiciones investigadoras congruentes con mi forma de plantear y desarrollar mi trabajo.

Dentro de las múltiples formas de abordar una investigación narrativa, seleccioné dos enfoques que se ajustaban bien a lo que quería investigar: la historia de vida y la autoetnografía (en particular, la más vinculada al autoestudio con el que comparte muchas características e incluso autores referentes). En ambos casos me atraía el uso de textos narrativos, la incorporación de episodios biográficos, el enlace de lo personal con lo contextual y la reflexión que permitían hacer. Intentaré a continuación caracterizar cada uno de ellos para luego ver cómo he utilizado ambos en mi investigación.

Las historias de vida

El enfoque (auto)biográfico se centra en las trayectorias vitales o los patrones de vida de los individuos dentro de sus contextos sociales e históricos (Scott y Morrison, 2006: 15). Las historias de vida tienen una larga tradición dentro de la sociología y la antropología (Goodson y Sikes, 2001; Pujadas Muñoz, 2002, 2ª) aunque durante el auge mayor del positivismo fueron muy marginales. En educación, las historias de vida de profesores también tienen un uso y presencia que sin ser muy abundante, tampoco es extraño. Autores como Goodson (1992) dieron ciertamente un impulso a su presencia y cada vez fue más frecuente verlas junto con otras formas de investigación narrativa y cualitativas, con las que frecuentemente se combina. De hecho, muchos libros la recogen dentro de un conjunto más amplio de investigación narrativa (Abrahão y Bolívar Botia, 2014; Bolívar Botia et al., 2001; McEwan y Egan, 1998).

El uso en educación va desde la recuperación de las memorias de docentes veteranos para entender las carreras docentes y los procesos de innovación que se dan en ellas (Faria et al., 2010) a su uso en formación inicial de futuros docentes (Rivas Flores et al., 2009). La extensión en los últimos años es bastante notoria, con una producción creciente en artículos, congresos, libros o tesis. Parte del aumento de la presencia de esta forma de investigación creo que se puede explicar por la centralidad que da a las vidas individuales de los docentes (aunque los sitúe en su contexto histórico y cultural para pasar de lo que los ingleses denominan *Life story* a *Life history*), lo que permite dar un sentido vital y profesional del que en muchos casos la investigación más cuantitativa carece. Kathy Armour recoge líricamente este valor de las historias de vida en el título de capítulo del «*Handbook of Physical Education*» donde aborda esta metodología: «Investigación narrativa en Educación Física: el camino al corazón del docente»²⁷ (Armour, 2006). Aparte de este valor del sentido y significado para las personas, creo que también la facilidad metodológica, al menos aparente, anima a que los docentes individualmente o junto con investigadores realicen escritos más o menos profundos de una realidad que les resulta familiar (aunque, precisamente, el proceso servirá en muchos casos para ‘extrañarse’ de lo que uno ha hecho o pensaba y para dar sentido a lo ocurrido). También puede resultar más accesible a la lectura y favorecer por tanto la difusión de la investigación. Recientemente, un colega brasileño²⁸ me decía que nunca había podido dar a leer a su madre ninguna de sus publicaciones hasta que empezó a escribir textos biográficos. También yo veo que cuando facilito a mis estudiantes textos narrativo–biográficos suelen engancharse más a la lectura y reflexionar más a partir de ellos que en muchos de los textos académicos más tradicionales que les pido que lean.

Dentro de la Educación Física, ha tenido también un auge importante, quizá como estrategia para distanciarnos de las ideologías que hemos incorporado en nuestro proceso de socialización. Podemos encontrar tanto la modalidad de historia de vida sobre docentes, como relatos autobiográficos (ver, p.e., Barbero González y Bores Calle, 2013; Brown y Evans, 2004; Dowling, 1998; Fernández-Balboa, 1998; González Calvo et al., 2013; Pascual Baños, 1999; Phoenix et al., 2005; Rich, 2002; Silvennoinen, 1993; Sparkes, 1994, 1996a, 1996b, 1999; Sparkes y Silvennoinen, 1999; Sparkes y Templin, 1992; Sykes, 2004). Un ejemplo de cada una de estas grandes modalidades los podemos ver en las tesis doctorales de Arribas Cubero (2008), que reconstruía la vida de seis docentes relacionados con las Actividades en la Naturaleza, y la de González Calvo (2013), que estudia el proceso de construcción de su identidad profesional en diferentes espacios formativos, laborales o personales. Como ocurrirá en mi caso, sus primeros

²⁷ Traducción mía.

²⁸ El colega en cuestión es Billi Graeff



escritos fueron realizados mucho antes de que ni tan siquiera tuviera idea de que algún día serían una fuente de datos para conformar su historia de vida.

Pese a que esta tesis se centra en un ciclo anual, el estudio de lo que pasa en un año concreto difícilmente puede ceñirse al calendario de ese curso. Por eso, he considerado interesante elaborar e incluir una autobiografía de lo que fueron los primeros ocho años como profesor y coordinador de prácticas: desde que entré como profesor en la EUE hasta que abordamos la primera investigación grupal sobre el Prácticum en mi área. Fueron esos años constituyentes los que cimentaron el suelo sobre el que se mantenía, en el curso 2008–09, mi intervención como coordinador en el Prácticum. Además, permite rescatar los orígenes académicos, sociales, políticos o personales que explica mucho de lo que ocurrió en tiempos posteriores. La metodología empleada en este caso, de la que daré más detalles sobre el proceso de investigación seguido cuando en el capítulo correspondiente, implicaba acercarse al pasado para reconstruir los años iniciales en los que se formó el programa de prácticas y mi propia manera de entender la coordinación gracias a la multitud de documentos y otros ‘rastros’ que estos años habían ido dejando. Como es propio de las historias de vida, a la vez que recoge lo ocurre al protagonista, esboza el panorama de una época, un lugar o una profesión. Ninguno de los documentos que utilicé para elaborar el texto había sido previsto como una fuente de datos de investigación cuando fue creado, pero su recuperación permitió dar solidez al recuerdo y reconstruir, en parte, las imágenes que había generado de esos momentos. En este sentido, se podría catalogar dentro de lo que Hitchcock y Hughes (1995, 2ª) denominan historia de vida ‘retrospectiva’, por tener que recurrir a la memoria (y a los rastros en la que ésta se puede apoyar para hacer más sólido el recuerdo, añadiría yo) para recuperar los episodios biográficos narrados. Para estos autores, existiría también una historia de vida ‘contemporánea’, que sería la que se centraría en lo que sucede en el momento. Aunque no he visto en más autores esta diferenciación, coincide sin embargo con los dos focos que yo quise tener sobre mi perspectiva como coordinador, aunque a esta segunda perspectiva, la más contemporánea, la que cuando iba sucediendo sí tenía en mente reconstruir y analizar lo sucedido, la he ubicado en una aproximación autoetnográfica que explicaré a continuación.

Autoetnografía

Junto a esta historia de vida, he realizado una autoetnografía construida en torno a momentos/tareas que considero clave a lo largo de un curso escolar dedicando a cada uno un informe parcial. Cada informe de la autoetnografía se han construido en forma de relato que incluye la perspectiva subjetiva con la que viví ese momento en el curso 08–09 enriquecida con otros documentos y fuentes que amplían la perspectiva tanto en el tiempo (recogiendo antecedentes y enlaces con otros momentos) como de personas.

Tomé el curso 2008–09 como referente lo mismo que podría haber tomado otros muchos antes y después de esta fecha. No realicé, durante ese curso, nada que se saliera de lo que habitualmente suelo hacer, aunque sí tenía previsto investigar sobre lo ocurrido ese curso, por lo que cuidé de conservar documentos que me permitieran capturar lo que sucedió en él. Tan solo tuve un cuidado mayor en recoger en mi diario de prácticas (que, por otro lado, es una herramienta que uso habitualmente y al que destino más o menos tiempo según sean mis otras obligaciones cada curso) las impresiones subjetivas que experimentaba a lo largo del curso. Junto a estos datos, que serían específicos de la investigación, he utilizado un sin fin de documentos que rodean el desarrollo de un curso cualquiera para un coordinador: circulares, documentos que explican el programa, convocatorias, trabajos de alumnos, correos electrónicos, cartas, actas, normativas,... La elaboración de los diferentes informes de la autoetnografía no se ha hecho de una sola vez. Por el



contrario, ha sido un proceso de creciente integración de las diferentes tensiones que se daban cita, para lo cual he tenido que revisar el material y contrastarlo también por medio de conversaciones y entrevistas con otras personas que me han ayudado a dar sentido a lo que escribía. Este proceso se ha realizado a lo largo de años, por lo que he ido combinando textos elaborados en diferentes momentos: algunos sincrónicos con el tiempo relatado y otros de años posteriores.

La autoetnografía se presenta como un cruce entre los enfoques del yo y los estudios etnográficos, tal como recoge Bossle y Molina Neto:

Pensada a partir de la aproximación del interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago de los años 1930 y 1940, la autoetnografía surge como un tipo de etnografía centrada en las vivencias del sujeto en su contexto social. (Bossle y Molina Neto, 2009: 133, traducción mía)

Estos mismos ingredientes básicos son destacados por autores, como Carolyn Ellis, referentes en el ámbito de la autoetnografía:

Autoetnografía es una aproximación a la investigación y la escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) experiencias personales (auto) para comprender la experiencia cultural (etno) (Ellis, 2004; Holman Jones, 2005). El investigador usa principios de la autobiografía y etnografía para hacer y escribir autoetnografía. Por tanto, como método, la autoetnografía es a la vez proceso y producto. (Ellis et al., 2010 traducción mía)

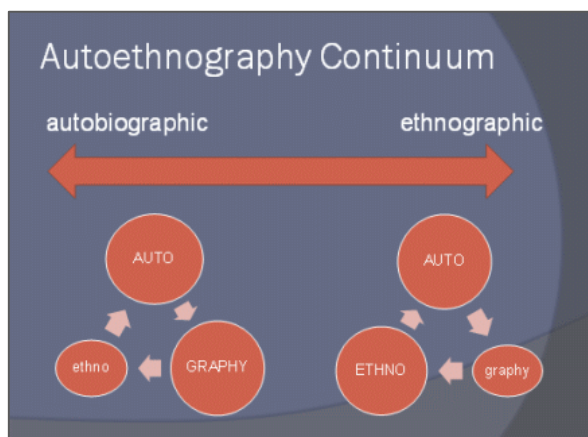
Ngunjiri et al. (2010: 4) representan gráficamente la idea de Ellis y Bochner (2000) de que la autoetnografía se mueve en un continuo que va de lo más próximo a las autobiografías, a lo más próximo a la etnografía, según una combinación de sus tres elementos característicos: el yo, el análisis y lo cultural.

Las primeras definiciones sobre autoetnografía que suelen mencionar los manuales son muy amplias, como la de Eriksson (2013): “Autoetnografía significa que el investigador escribe sobre sus propias experiencias, lo que sirve como datos del estudio” (traducción mía).

También es igual de genérica la primera referencia del uso del término, según Adams et al. (2015: 16):

Las primeras referencias a la autoetnografía corresponden con el auge de la identidad política. En 1975, Karl Heider usó el término ‘autoetnografía’ para describir el estudio en el que miembros de un grupo cultural tomaban conciencia de su propia cultura. (Traducción mía)

Ellis y Bochner (2000: 739) definen la autoetnografía como “un género autobiográfico de escritura e investigación que muestra diferentes capas de conciencia que conectan lo cultural con lo personal” (traducción mía). Es importante recalcar la idea de que el texto y el proceso realizado



para generarlo han de mostrar las múltiples capas que componen la experiencia del investigador, que nunca es simple, ni unívoca, ni pura, sino que está entrelazada y mixturada.

Es esta intersección entre lo personal y lo cultural lo que suele ser más resaltado:

La autoetnografía es un proceso muy personal. Es personal porque las experiencias personales de los investigadores son los fundamentos de la autoetnografía. También es un proceso claramente social. Los autoetnógrafos examinan cómo interactúan con otras personas dentro de sus contextos socio-culturales y cómo influyen las fuerzas sociales en su experiencia vivida. Por tanto, los autoetnógrafos hacen pública su identidad personal, profesional, relacional y sociocultural. (Chang, 2013: 107, traducción mía)

Este propósito de no quedarse en lo biográfico, aunque se parta de ello, es una de las características que se destaca, pues no se trata tanto de contar historias personales sino de comprender mejor la realidad social gracias a la experiencia personal del investigador (Chang, 2013: 108). Eriksson (2013: 8-9) recalca igualmente que las experiencias personales han de estar incrustadas en una cultura específica, pero también menciona que los textos deben conectar emocionalmente con el lector, alejándose así de los textos analíticos, racionales y de lógica clara que caracterizan los discursos académicos distantes.

Aunque la creciente diversidad de autoetnografías que se están desarrollando (Ellingson y Ellis, 2008: 449) hace difícil encerrar su esencia en una única definición, Chang (2013: 108) se atreve a dar tres características que deberían servir para que el investigador que se aproxima a este enfoque lo distinguiera de otros: usa la experiencia personal del investigador como datos primarios; intenta ampliar la comprensión de un fenómeno social y puede concretarse en múltiples productos escritos.

Adams et al (2015: 1-2, traducción mía) desarrollan más las características de la autoetnografía como método:

- Usa la experiencia personal del investigador para describir y criticar las creencias y experiencias culturales.
- Reconoce y valora las relaciones del investigador con otros.
- Utiliza una profunda y cuidada autorreflexión –habitualmente referida como ‘reflexividad’– para nombrar e interrogar las intersecciones entre el yo y la sociedad, lo particular y lo general, lo personal y lo político.
- Muestra a la gente en el proceso de determinar qué hacer, cómo vivir y el significado de sus luchas.
- Equilibra el rigor intelectual y metodológico, con la emoción y la creatividad.
- Persigue la justicia social y mejorar la vida.

Todo lo anterior lleva caracterizar la autoetnografía como un método que combina el rigor de la investigación con la creatividad de estilos de expresión menos rígidos que los habituales en la academia. También se define por su equilibrio entre la reflexión sobre el yo y sobre el entorno social y cultural donde éste se desarrolla. Chang (2013: 114) nos recuerda que aunque se nutra de datos autobiográficos del pasado, el autoanálisis, la auto-observación y la reflexión traen al presente los pensamientos, actitudes, percepciones, hábitos y emociones de los autoetnógrafos.

Esto sitúa la autoetnografía en un lugar fronterizo con otras formas de investigación y de reflexión que en las últimas décadas han florecido concurrentemente (y a veces ocupado nichos similares):



Narratives of the self, self–stories, first–person accounts, personal ethnography, reflexive ethnography, and ethnographic memoir, [y cuando se añade una perspectiva longitudinal] life stories, memoirs, self–stories, self–narratives and biographies, all of which attempt to story ‘the self’ (Eriksson, 2013: 7).

Bossle y Molina Neto nos ofrecen su constelación de otras formas narrativas que pertenece al mundo de la autoetnografía:

Ellis (2004) subraya que el término autoetnografía sugiere pensarla como descripciones narrativas de uno mismo, etnografía de uno mismo, autobiografía etnográfica, etnografía autointerpretativa, etnografía introspectiva y narrativa personal etnográfica. Entendemos que esa diversidad de descriptores representa la posibilidad de aproximación sobre cómo lidiar con los propios impulsos, sentimientos y emociones del sujeto que investiga en relación al objeto de investigación y su propia cultura. (Bossle y Molina Neto, 2009: 133)²⁹

Al hablar de autoetnografía, podemos también citar otras formas que están muy próximas a ella: la duoetnografía (Sawyer y Norris, 2013), la autoetnografía colaborativa (Chang et al., 2012) o la meta-autoetnografía, definida por Ellis como “ocasiones en las que vuelvo a mis representaciones originales, considero respuestas y escribo un relato autoetnográfico sobre autoetnografía” (Ellis, 2009: 13, traducción mía). Este concepto de meta-autoetnografía puede resultar aplicable a mi caso, pues la autoetnografía que presento se ha realizado a lo largo de un periodo largo de tiempo e incluye textos realizados en el momento sobre el que se está haciendo el estudio (curso 2008-09) y otros realizados a lo largo de los años posteriores. Estas revisiones han supuesto diferentes ‘capas’ que han provocado también diferentes análisis y reflexiones.

Ngunjiri et al. (2010: 2-3) afirman que es un método cualitativo que utiliza datos sobre el autor y su contexto para comprender mejor la conexión entre el yo y otras personas de su contexto. Más adelante, señalan tres características: 1) es una investigación cualitativa, 2) está centrada en el yo y 3) toma en consideración el contexto. Respecto a la primera característica, la diferenciaría de otras formas narrativas del yo que no siguen el mismo rigor con los datos y su interpretación. La segunda característica recalca que el investigador es el centro de la investigación, tanto como sujeto como cuanto objeto de la misma, siendo esto una fuente de crítica a su credibilidad, a la vez que una posibilidad única para comprender procesos individuales y sociales. En tercer lugar, la autoetnografía no olvida sus raíces etnográficas y busca ligar el yo con los otros, con lo social y con su contexto, por lo que no hay que confundir estar centrado en el yo con desvincularlo de su contexto y otras personas del mismo.

Ellis y Adams (2014: 260-263) proponen siete principios para guiar la autoetnografía: usar de experiencia personal; estar familiarizado con la investigación existente; usar la experiencia persona para describir y criticar la experiencia cultural; sacar ventaja y valorar el conocimiento como miembro del grupo; romper el silencio y reclamar voz; sanar y navegar por el dolor; y escribir una prosa accesible. Las dos primeras las presentan como comunes a cualquier forma de relato autobiográfico, mientras que las cinco restantes suponen metas, ventajas y recompensas más específicas de usar la autoetnografía en la investigación.

Para Eriksson (2013: 8-9) este es un enfoque especialmente interesante para empresas y otras instituciones donde encontrar informantes sea complejo y esté sujeto a consideraciones éticas complicadas de cumplir. El ser miembro de estas instituciones permite acceder a un conocimiento y unos datos que no serían fáciles de conseguir por medio de informantes. Esta autora, siguiendo

²⁹ Traducción mía.



a Adler y Adler (1987), distingue entre dos tipos de miembros que pueden iniciar una autoetnografía en una institución: los miembros ‘convertidos’ y los ‘oportunistas’. Los primeros serían los que se integran en la institución con objeto de desarrollar la autoetnografía, mientras que los segundos serían los que aprovechan que ya pertenecen a ella para iniciarla. Según esta clasificación, mi ubicación es claramente de ‘miembro oportunista’³⁰, que es también la que la autora considera la mejor ubicación para desarrollar la autoetnografía. Adler y Adler (1998: 20) constatan y defienden que muchos investigadores han aprovechado su propia vida personal para convertirla en motivo de investigación.

Por todo lo anterior, considero que la utilización de una metodología autoetnográfica se adecua bien al objeto de investigación de esta tesis, ya que pretendo conocer cómo he vivido y percibido, desde mi responsabilidad de coordinador, el desarrollo del Prácticum específico de Educación Física de la EUE durante el curso 08–09, enlazando mi propia construcción identitaria como coordinador con el contexto donde esta construcción se ha realizado a lo largo de los años en los que se ha gestado y llevado a cabo el Prácticum de especialidad.

E– OBJETIVOS

Vuelvo a una idea que presenté páginas atrás, donde indicaba que hay un raro consenso de profesionales, investigadores, estudiantes y docentes universitarios sobre el valor del Prácticum. Podríamos afirmar, parafraseando a Jacques Delors (1996), que el Prácticum encierra un tesoro. Pero es un tesoro que hay que extraer de una montaña que no ofrece muchas pistas de dónde exactamente se encuentran sus mejores vetas. Los programas de prácticas quieren llevar a la mina a los futuros docentes en condiciones óptimas para que extraigan el mineral y sepan separarlo de la ganga con la que viene mezclado. Los supervisores, y particularmente los coordinadores del Prácticum nos afanamos por construir galerías para alcanzar los filones y, aún más, por entibar estas galerías que, de otro modo, amenazarían constantemente con colapsarse, dejándonos atrapados. Sobre este proceso de explorar la mina y de construir y asegurar las galerías para adentrarnos en las profundidades de una montaña que promete darnos grandes riquezas, siempre a un alto coste, trata esta tesis.

Aunque he ido explicando en páginas precedentes las pretensiones a las que aspira esta tesis, quiero sintetizar ahora los objetivos que pretendo lograr con esta tesis.

1. Reflexionar sobre los factores que han contribuido a que el programa de prácticas estudiado y su forma de ser coordinado se hayan constituido de una manera específica.
2. Mostrar el Prácticum de especialidad de la EUE de Palencia desde la perspectiva en la que lo ve el coordinador, describiendo las principales tareas que debe acometer a lo largo de un curso escolar, la forma en la que las aborda y las diferentes dimensiones que moviliza.
3. Explorar las posibilidades de la investigación narrativa para la investigación y desarrollo profesional en el ámbito concreto de la coordinación de prácticas de maestros especialistas de Educación Física

³⁰ He realizado una traducción directa de los términos ‘*convert membership*’ y ‘*opportunistic membership*’. Soy consciente de que en castellano suena muy poco acorde con posiciones éticas y educativas, pero ese es el sentido general también del término en inglés y, sin duda, los autores no quieren transmitir este sentido peyorativo. Si tuviera que escoger mis palabras, podrían ser ‘miembros ex profeso’ para aquellos que se incorporan a una institución con el fin de investigarla desde dentro y ‘miembros naturales’ para quienes son miembros de esa institución por razones independientes del proceso de investigación.



Esto está dentro de una línea de investigación que trata de comprender el papel que el Prácticum tiene en la formación inicial de maestros de Educación Física y, a su vez, de otra línea aún más amplia que se centra en la formación inicial y permanente del profesorado que trata de desarrollar el Grupo de Investigación Reconocido (GIR) de la Universidad de Valladolid al que pertenezco. De todas es tributaria esta tesis y, en parte, a todas ellas trata, modestamente, de contribuir.

F— ESTRUCTURA DE LA TESIS

La estructura de este trabajo ha querido ser consecuente con el modelo de investigación y de concepción de la docencia y desarrollo profesional en el que se basa. Esto implica el reto adicional de buscar una estructura propia y, a la vez, que sea aceptada por la comunidad académica y profesional pese a su relativa novedad.

La organización intenta combinar los usos académicos con la estructura narrativa coherente con la metodología escogida, para lo que se han agrupado los diferentes capítulos que continúan esta Presentación en tres partes más. Así, en la Parte 2 se presentarán los referentes, tanto teóricos como biográficos, que sirvan para comprender la posición del coordinador respecto al programa y su función dentro de él. La Parte 3 se destina a presentar cómo discurrió el curso 2008-09, incluyendo una descripción de las tres fases del programa, así como informes autoetnográficos elaborados por el coordinador. La parte 4 recoge las conclusiones de la investigación. Daré un poco más de detalle de cada una de ellas para tener una visión de conjunto antes de que el lector se adentre en los diferentes capítulos.

Se comienza con el **marco teórico y biográfico** que ‘impulsó’ el establecimiento y desarrollo del programa de prácticas y la forma particular en la que ha sido coordinado. Se han seleccionado dos ‘impulsos’. Por un lado, lo que podría considerarse el impulso teórico, que es todo el conjunto de lecturas y referentes teóricos que rodearon al coordinador y que explican, en parte, su posicionamiento y sus preferencias. Este marco teórico se entiende como parte del paisaje que ha rodeado al coordinador y el programa de prácticas. No es por lo tanto un ‘estado del arte’ actualizado a la fecha de conclusión de este documento, sino que está anclado fundamentalmente en los años donde el programa se consolidó y configuró en la forma que tiene en el momento de ser estudiado. He seleccionado, dentro de este impulso desde las lecturas, tres núcleos que ejercieron una influencia especial en concebir y desarrollar el programa de prácticas. Uno es el comprender cómo el Prácticum se inserta en el plan de estudios del título de maestro especialista de Educación Física, y qué continuidades y saltos presentan el todo y la parte. El segundo, es situar el Prácticum dentro del proceso de socialización del docente de Educación Física, dentro del cual conecta con sus experiencias previas incorporadas y con su desarrollo profesional posterior. El tercero tiene que ver con la frecuente caracterización del Prácticum como un momento para la cooperación y colaboración entre diferentes personas e instituciones.

El segundo de estos impulsos, el impulso biográfico, lo concreto en una autobiografía que reconstruye los primeros ocho años de mi participación como coordinador de prácticas; los que van desde mi ingreso como profesor en la EUE de Palencia, hasta el curso en el que nuestra área solicita un proyecto de investigación. Considero que son años cruciales para entender cómo se constituyó el Prácticum en Palencia y cómo también yo construí una forma específica de ser coordinador. La autobiografía trata de buscar antecedentes próximos a las situaciones y elecciones que se manifestarán en el transcurso del año escogido para la autoetnografía que se presentará en el capítulo posterior.



Concluyo esta parte con un capítulo en el que se hace una primera reflexión sobre cómo estos dos impulsos se realimentaron para ir constituyendo una determinada mirada y forma de intervenir del coordinador.

En la Parte 3 me centraré en el **informe autoetnográfico**. Este es el tema central del presente estudio. Está organizado en tres grandes momentos que caracterizan el Prácticum (antes, durante y después de la estancia en centros de los estudiantes de prácticas) de los que se hace una descripción extensa para entender cómo es el programa en cada una de sus fases. Además de los capítulos descriptivos, se incluyen informes parciales de alguno de los aspectos principales que centran el interés del coordinador. Pese a que los diferentes informes comparten elementos de estructura y metodología, también presentan peculiaridades específicas que se detallarán en cada caso.

Los informes parciales en torno a los que se ha considerado mejor organizar la experiencia del coordinador son seis.

Los cuatro primeros corresponden a la fase previa a la estancia en centros. Estos informes recogen las tres tareas principales del coordinador para que los estudiantes inicien su periodo de estancia en centros: organizar la distribución de centros y tutores, explicar el programa de prácticas a los estudiantes, y, en tercer lugar, establecer líneas de colaboración con los tutores. Además de estas tres tareas que, pese a que están entremezcladas, están bien definidas, he incluido un informe adicional al que he denominado «El despertar al Prácticum».

«El despertar al Prácticum» narra cómo, tras las vacaciones de verano, el coordinador va retomando el pulso de lo que implica hacerse cargo del Prácticum, todavía en un plano informal. «Adjudicación de plazas a los estudiantes» trata del proceso de conseguir tutores y de organizar la distribución de los estudiantes entre los centros disponibles. «Los seminarios preparatorios» se centra en los esfuerzos por preparar al alumnado para su incorporación a los centros. «Visitas de presentación» trata de los primeros contactos del curso con los tutores de los centros.

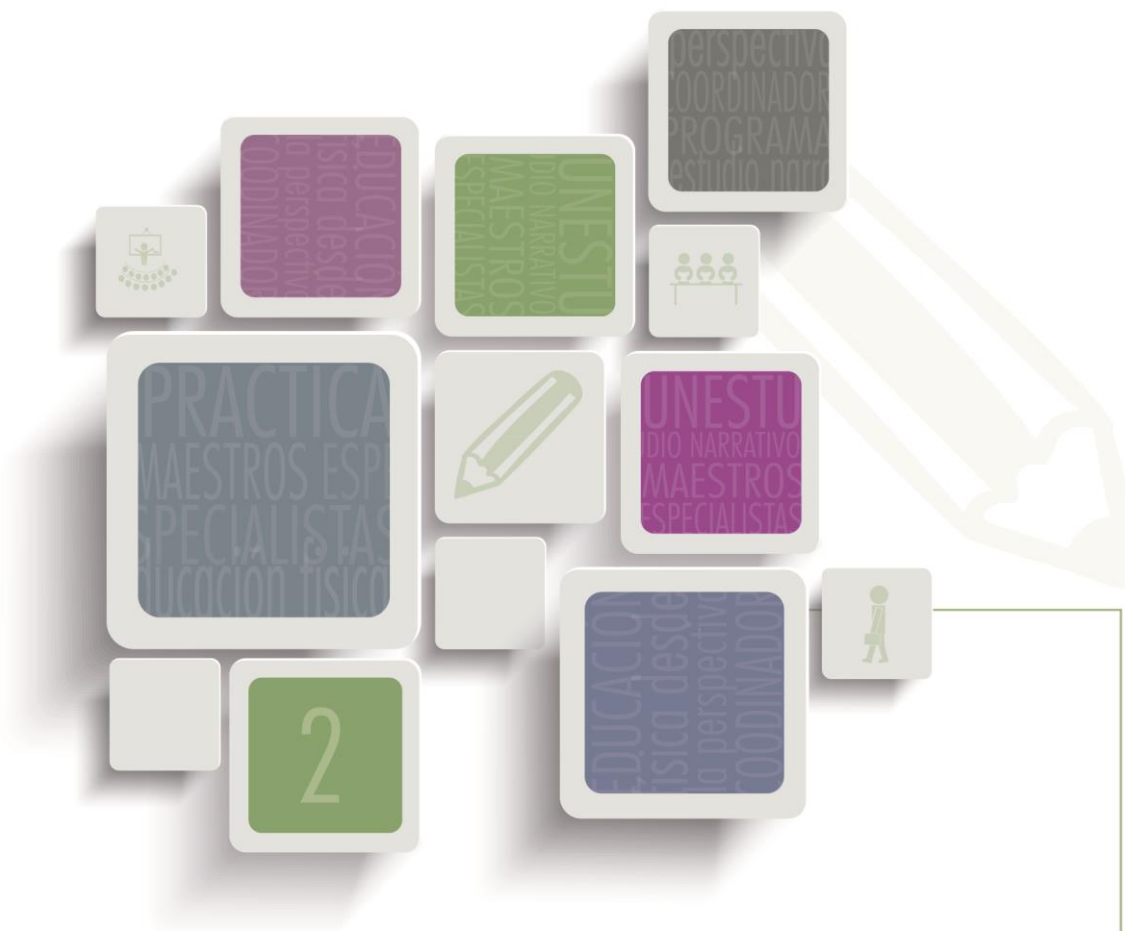
Tras este primer momento, y durante el periodo en el que los estudiantes están en los centros, la tarea del coordinador se reduce notablemente, y también sus tareas principales. Las he recogido en un único informe: «Coordinando desde la trinchera», que recoge cómo el coordinador intenta seguir dinamizando esta fase, al mismo tiempo que atiende a sus propias responsabilidades como supervisor. En este informe se presta especial atención a cómo esta función de supervisor le ofrece posibilidades de contraste e investigación sobre el programa.

Finalmente, está el momento en el que los estudiantes vuelven al campus y quedan pendientes dos grandes tareas para los supervisores, corregir los informes de los estudiantes y realizar las visitas de evaluación. Lo relativo a lo que implica coordinar esta fase se narra en el informe: «Cerrando un curso y preparando el siguiente».

Con los seis informes parciales se cierra el ciclo anual del coordinador, que volverá a iniciarse en el ‘despertar’ del curso siguiente. En este estudio, el ciclo investigador se completa con un capítulo en el que se realiza una reflexión a partir de los capítulos previos. Se trata de la Parte 4, que he denominado **Tejiendo mi almazuela**, donde se recogen las conclusiones que extraigo de este proceso de investigación.

Completan el texto la bibliografía y los anexos.





PARTE 2

Marco teórico y biográfico



MARCO TEÓRICO Y BIOGRÁFICO

Presentación del marco teórico y biográfico

Primer impulso:
las lecturas y referentes teóricos

- 2.1— Las prácticas dentro de los planes de formación inicial de maestros
- 2.2— La socialización del docente de Educación Física: el hito de las prácticas
- 2.3— La cooperación interpersonal e interinstitucional y las prácticas

Segundo impulso:
la experiencia biográfica

- 2.4— Reconstrucción de los ocho primeros cursos mediante una historia de vida

Recapitulación

- 2.5— Un primer acercamiento al programa y a su coordinador desde los impulsos del Prácticum



PRESENTACIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y BIOGRÁFICO

La investigación que aquí se recoge es deudora de muchísimos esfuerzos que la comunidad académica y docente a la que pertenezco ha venido desarrollando a lo largo de décadas. “No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main”¹, dijo en su «Meditación XVII» el poeta inglés John Donne. Nadie puede construir por sí mismo un conocimiento o una praxis valiosa, y yo no soy más que nadie. Por ello, toda acción humana debe ser situada en el contexto en el que se ha generado y bajo cuyos principios tiene sentido.

No puedo, sin embargo, hacer mención a todo el conjunto de conocimientos que ha colaborado a conformar mi pensamiento, mis decisiones o mis intuiciones. No sería fácil para mí rastrear todas las fuentes que me han influido y señalar, a su vez, las múltiples relaciones que entre ellas tienen. No sería, tampoco, tarea fácil para los lectores enfrentarse a una enciclopédica relación de todo lo que está, de una manera u otra, conectado con el objeto de estudio. A medida que se profundiza en la investigación, el tema se engarza con nuevos conocimientos y, si uno no se disciplina, puede llegar a transformar su tesis en lo Borges llama un Aleph: “el punto donde convergen todos los puntos” (1983: 171).

Entiendo que una tesis no puede aspirar a recoger todo el saber de un área, al menos cuando ésta ya ha alcanzado un grado de madurez como la Educación Física o como el Prácticum de los futuros maestros de Educación Física. Por ello limitaré este marco teórico a aquellos aspectos que presentan un grado de proximidad más alto con el tema específico de estudio. Más en concreto, dentro del esquema del presente trabajo, he considerado el marco teórico como un referente que ayuda a entender la manera en la que interpreto e intervengo como coordinador en la definición y valoración del programa de prácticas. En este sentido, el marco teórico sería otra forma de acercarme a la comprensión de la manera que tengo de encarar el Prácticum, pues uno se construye en interacción con sus lecturas y referentes teóricos. Sigo, en este aspecto, la idea de Jiménez de Abersturi Apraiz (2009: 6) cuando en su tesis doctoral afirma:

Comparto el valor e importancia de la fundamentación teórica e intento apropiarme de sus aportaciones en conexión constante con la práctica. Por ello, trato de dialogar con los autores, sin pretender mencionar a todos ellos, ni detenerme demasiado en sus argumentaciones; por el contrario, las analizo como parte de mi trayectoria, comprendiendo que el contenido de cada teoría recobra su relevancia desde mi conexión con las ideas de otros investigadores/pensadores, una conexión no controlada en ocasiones a la que tiendo condicionada por una historia de vida, unas creencias y valores sociales, unas creencias y valores culturales determinados, que me permiten moverme en un marco de libertad bastante estrecho.

Por eso he incluido a continuación dos ‘impulsos’ a mi manera de entender e intervenir en el campo de estudio. Ambos se realimentan, formando un circuito sin fin que un amigo que me ayudó a buscar una estructura para este trabajo definió como: “de las teorías a las experiencias – y vuelta a las teorías”². Pese a que en la realidad ambos están firmemente mezclados, he intentado disociarlos, como quien logra separar el suero, las plaquetas, los hematíes y otros componentes

¹ La traducción aproximada, con pérdida del valor poético, sería: “Ningún hombre es una isla, completo en sí mismo; cada uno es un fragmento del continente, parte del todo”.

² El amigo al que hago referencia es Alfredo Joven.

de la sangre por medio de su centrifugación, aunque en cuanto vuelve el reposo, la mezcla se homogeneiza de nuevo.

El primero de los impulsos se apoya en las lecturas que he hecho, las ideas que a las que he dado vueltas, las conversaciones que he tenido, los contactos con personas que han sistematizado el conocimiento... En fin, lo más próximo a lo que llamamos 'teoría'. He agrupado algunas de las ideas que más me ayudaron a entender las posibilidades del Prácticum en tres apartados principales que suponen tres ángulos desde los que observar las prácticas: su situación como parte de la formación inicial, sus participación dentro del proceso de socialización del docente de Educación Física y sus posibilidades como un espacio de colaboración entre personas e instituciones.

Inevitablemente, cada capítulo hunde sus raíces en terrenos comunes donde se entrelazan y se unen con otros muchos temas que se encuentran en el sustrato de la Educación Física, de la docencia o de la formación de docentes. He intentado, dentro de lo posible, no convertir este capítulo en un lugar más centrado en demostrar mis lecturas que en una herramienta que ayude a situarme. Por ejemplo, he tratado de que me ayudara a rastrear alguna de las referencias que más me influyeron a la hora de conceptualizar y dar forma al programa de prácticas o que quizá no me influyeron directamente pues muchas las descubrí cuando ya había tomado algunas decisiones, pero que se estaban gestando en el mismo caldo de cultivo del que bebíamos mi entorno y yo.

El segundo de los impulsos es el que proviene de mi contacto con lo que podríamos llamar el 'terreno de juego' de las prácticas, el momento en el que se llega a concreciones, a contextos determinados, a la toma de decisiones (a veces poco meditadas). Este segundo impulso está formado por las experiencias que he vivido, por los problemas que he afrontado, por los callejones sin salida en los que me he visto metido, por los hallazgos hechos.

Para explorar y explicar este segundo impulso, he recurrido a la reconstrucción de los primeros ocho años como coordinador de prácticas, en la década de los noventa. Se trata de un escrito autobiográfico (con los matices que se explicarán cuando lo presente) y en el que se narra los diferentes ciclos anuales en los que el Prácticum fue tomando forma en interacción con los diferentes contextos, ámbitos o experiencias simultáneas a mi función de coordinador por los que fui pasando. No se limita, por tanto, al Prácticum, si bien éste toma un protagonismo claro. Precisamente lo que me interesa es mostrar cómo se han ido entretejiendo diferentes influencias y dimensiones.

Concluiré esta Parte 2 con un capítulo en el que hago un primer análisis desde estas fuentes que influyeron en la manera en la que, desde los inicios, se había ido configurando el programa de prácticas. Este primer análisis quiere mostrar algunas características del proceso en acción que servirán para entender la autoetnografía del curso estudiado como parte de esta trayectoria que ocupará la Parte 3 de este documento.



2.1— LAS PRÁCTICAS DENTRO DE LOS PLANES DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

Las prácticas son un elemento de gran trascendencia en la formación inicial. Para algunos, como Esteve (2002), es el elemento vertebrador de la formación inicial de los docentes. Jyrhämä (2011: 89) afirma que el papel de la experiencia práctica en centros dentro de la formación inicial es indiscutiblemente aceptado y otros que es el elemento que sistemáticamente resulta mejor valorado por la mayoría de estudiantes (Blández Ángel, 2000). Pero el Prácticum no es un elemento aislado, sino que debemos enmarcarlo en los ámbitos donde adquiere sentido: la formación inicial y, rebasando ese límite, el proceso de socialización del profesorado. Dejaremos el segundo aspecto para el siguiente capítulo y en éste se profundizará en sus conexiones con los planteamientos globales de la formación inicial. Más concretamente, nos detendremos en las relaciones y contradicciones entre el docente que se quiere formar, implícita o explícitamente expresado en el modelo formativo y el perfil profesional, y los programas universitarios con los que se prevé lograrlo.

Pero quiero afirmar desde el principio que no creo que el Prácticum pueda contener ni mucho menos adelantar todo lo que la práctica profesional deparará a los estudiantes de magisterio. Como nos indica Perrenoud (2004a: 48):

(...) sería absurdo esperar que una formación inicial, por más completa que sea, pueda anticipar todas las situaciones con las que deberá enfrentarse un enseñante, un día u otro, en su labor y dotarlo de todos los conocimientos y competencias que algún día podrían ser adecuados.

Por otro lado, por mucho que pueda defender que el Prácticum tiene un lugar especial en la formación inicial y, en particular, en su conexión con la experiencia profesional, estoy de acuerdo con Zabalza (1989: 16) cuando afirma:

Las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que deriva de la práctica.

Pese a que considero que en la praxis no existen modelos puros sino que está plagada de superposiciones, cuando no de contradicciones o de antítesis, presentaré a continuación algunos elementos que permitirán reconocer influencias, tendencias y contradicciones del programa de prácticas que centra el presente estudio. Por intención clarificadora, comenzaré en lo más amplio, los modelos de la profesión docente, y trataré de llegar hasta la puerta de lo más específico, los modelos de prácticas, aunque no es pretensión de este capítulo hablar de dichos modelos sino dar un contexto teórico para poder reflexionar con más elementos de crítica sobre la forma específica en la que se ha venido desarrollando el programa de prácticas específicas de Educación Física de Palencia y, más concretamente, mi participación en él como coordinador.

Como preámbulo, discutiré la orientación general de la titulación de maestro especialista en Educación Física, que si bien tiene un perfil oficial claramente docente, no son pocas las voces y decisiones que parecen querer inclinarlo hacia otros ámbitos laborales. Tal vez se obre así calculando que la docencia en Primaria está vedada a otras titulaciones, y por lo tanto se cuenta con ella como parcela profesional protegida, mientras que aún quedan por conquistar otros campos profesionales (o nichos laborales como en algún momento se ha denominado a los segmentos laborales emergentes) menos regulados. Me detendré más adelante en presentar tres grandes discursos orientadores de la formación de docentes en Educación Física: el de la



performance, el crítico y el postmoderno, siguiendo para ello las categorías propuestas por Inning como éstas fueron reinterpretadas en los años de consolidación de la diplomatura de Educación Física. Descendiendo hacia aspectos más específicos, revisaré cómo la literatura del área ha ido conceptualizando y primando diferentes componentes de formación según se basaran más en unas u otras corrientes. Dentro de los aspectos que han recibido mayor atención y apoyo, resaltaré la reflexión y lo que conlleva para la formación del docente. Concluiré con una reflexión general sobre este aspecto y cómo se vincula al tema central de esta tesis.

A—FORMANDO EDUCADORES; ¿PERO QUÉ EDUCADORES? MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

[¿Para qué futuro laboral forma la especialidad?]

Si alguien me preguntara por la función de los centros donde se imparten las diferentes titulaciones de magisterio, la primera respuesta estaría relacionada con su cometido social: formar a los futuros maestros y maestras. Me parece que los responsables de la formación inicial de docentes debemos atender principalmente a esta tarea, incluso conociendo que la mayoría de los estudiantes que cursan estas diplomaturas no trabajarán en colegios, en parte, por la desproporción entre las plazas ofertadas en las oposiciones y el número de egresados y, en parte, porque bastantes titulados nunca tuvieron intención de ejercer como docentes, sino que acudieron a nuestros centros para tener un título universitario accesible económica o académicamente. Sabemos también que el título de diplomado en Magisterio especialidad Educación Física ha sido visto y utilizado como un punto intermedio para continuar estudios de licenciatura de Ciencias de la actividad física y el deporte cuando existía esta posibilidad¹.

Aunque creo necesario mostrar sensibilidad por el futuro laboral de nuestro alumnado, estoy en desacuerdo con poner los mayores esfuerzos en la apertura de nuevos campos laborales, invadiendo las competencias de otros estudios y, peor aún, descuidando las propias. Es difícilmente compatible criticar los planes de estudios por la escasez de créditos específicos para desarrollar las competencias como especialistas con demandar que se oriente parte del currículum a hacerlos competentes en otras labores adicionales. Esta tendencia puede dificultar, a mi juicio, la consolidación de un perfil docente que no está todavía asentado, y provocar la repetición del *profesor todoterreno* que caracterizó a los INEF. Como señalan los autores de un estudio en el que los alumnos de la especialidad reclamaban salidas laborales diferentes de la docencia: “En tal caso, sí podríamos hablar de la diplomatura como una carrera ‘menor’ de la licenciatura [de EF] pero con el mismo perfil.” (Águila Soto et al., 1999: 1281-1282).

La búsqueda de salidas en campos más o menos relacionados con la motricidad es una demanda casi tan antigua como la especialidad. En 1995, pocos después de su implantación, se anunciaba un conflicto con otros profesionales del ámbito de la Educación Física y una repercusión en los perfiles de la especialidad (Pastor Pradillo, 1995). Desde entonces, al igual que ocurre en la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, no ha cesado la búsqueda de salidas laborales alternativas a la docencia escolar, como atestiguan las propuestas en comunicaciones presentadas a los Congresos Nacionales de Educación Física. Revisando las actas de los años 90 vemos propuestas que, con mayor o menor agresividad, abogan por una reorientación de los currícula para poder abarcar otros mercados. La falta de un espacio profesional claro no hace sino favorecer esto (Pastor Pradillo, 2000a, 2004b)

¹ Es decir, hasta la implantación de los Grados derivados del ‘Plan Bolonia’.

En algunos casos, la propuesta es genérica; es necesario buscar otros mercados ante la saturación de la docencia (Galera, 1996; García Soidán, 1998; Piéron, 1998). En otros casos, concretan las propuestas abriendo un amplio abanico: ocio y tiempo libre (Fraguela Vale, 2001); turismo y deporte (Zagalaz Sánchez, 2000); Educación Física para personas mayores (Díaz Trillo et al., 2000); Educación Física y deporte extraescolar (Díaz Suárez, 1998; Vizuet Carrizosa, 1999: 78); ciclismo *indoor* y *body-pump* (Bahamonde Nava, 2002).

García Soidán *et al.* (2003) ofrecen un catálogo de salidas profesionales dentro de la actividad física y el deporte de la comunidad autónoma de Galicia, obtenido tras consultar a empleadores, titulados y estudiantes. Según señala (García Soidán, 2000), esta búsqueda de salidas profesionales alternativas a la docencia orientó la confección de los planes de estudios de su centro, aunque solo en la optatividad y la libre elección por ser éstos los espacios del currículum en los que los centros universitarios tenían capacidad de decisión.

• Actividades relacionadas con animación y ocio.....	(78%)
• Actividades físicas para la tercera edad	(76%)
• Diseño y fabricación de materiales para la actividad física	(72%)
• Actividades deportivas en el medio natural	(68%)
• Marketing deportivo	(68%)
• Las Nuevas Tecnologías en el deporte	(64%)
• Iniciaciones deportivas en actividades extraescolares	(64%)
• Juegos y Habilidades educativas especiales.....	(60%)
• La Multimedia en el Deporte	(57%)
• Juegos motores en preescolar y en la infancia	(54%)
• Diseño de programas informáticos para el deporte	(53%)
• Creación de empresas deportivas	(53%)
• Actividades en el medio acuático	(51%)
• Diseño de materiales de protección en el deporte	(45%)
• Organización y gestión de actividades deportivas	(44%)
• Actividades físicas con material alternativo.....	(43%)
• Actividades físicas de mantenimiento	(43%)
• Gestión y administración de instalaciones deportivas.....	(39%)
• Dramatización y teatro infantiles.....	(38%)
• La Iniciación en Gimnasia Deportiva	(36%)
• Internet y las bases de datos para el deporte	(34%)
• Expresión Corporal para adultos	(33%)
• Edición de páginas WEB sobre actividad física	(29%)
• Danzas regionales y del mundo.....	(28%)
• Higiene, dietética y actividad física	(27%)
• Masaje deportivo	(27%)

Tabla 1

Principales orientaciones sobre salidas laborales dentro de la actividad física y el deporte en la Comunidad Gallega (García Soidán et al., 2003)

Otro ejemplo de cómo el perfil docente se difumina a favor de nuevas oportunidades laborales, se recoge en el informe final del Comité Externo de Evaluación de la titulación de Maestro Especialista de la Universidad de Alcalá, elaborado en mayo de 1999:

[Se detecta la urgente necesidad de elaborar un perfil diferencial] más claro y atrayente [desde el que sustentar] la legítima demanda de proyección hacia estudios posteriores de



segundos ciclos de diversas especialidades o la de sostener que los estudios de formación de maestros deberían convertirse en una licenciatura de 4 años. [...] **el futuro de los profesionales formados en las Escuelas Universitarias de Magisterio no ha de ser necesariamente la docencia en los niños de primaria** [sic]; por lo que dichas escuelas tienen la obligación de abrir el abanico de la formación de sus alumnos. Es decir, **debería pensarse en la posibilidad de formar profesionales para otros sectores de la actividad educativa**: atención a personas de edad avanzada, asesores de ayuntamientos, etc., teniendo en cuenta la importancia de diversificar las posibles salidas laborales del alumnado. Esta idea, muy probablemente se convertirá en un importante tema de debate futuro en las Escuelas de Magisterio y en las Facultades de Educación. (Plan nacional de Evaluación de la Calidad en las Universidades. Escuela Universitaria de la Universidad de Alcalá. En Pastor Pradillo, 2000b: 577. Negrita mía)

Esta capacitación profesional tiene repercusiones en cómo se configuraron los planes de estudios. Hay quien abogaba por un reparto de los créditos del 50% para la especialización docente en EF, un 25% para la formación generalista y un 25% para una formación especializada con vistas al mercado laboral (Díaz Suárez y Martínez Moreno, 1998). Estos autores apostaban por que los planes de estudios pusieran en primer plano el futuro laboral (no docente) de los diplomados en la especialidad. Al respecto, dicen:

Viendo este panorama, parece razonable pensar que los actuales planes de estudios deberían de modificarse a conciencia, con la intención de ampliar el abanico de posibilidades laborales de los futuros especialistas en E.F. y de esta manera, ser más reconvertibles. (Díaz Suárez y Martínez Moreno, 1998: 161).

La búsqueda por ‘reconvertir’ trabajadores fue, señalan Molina y Devís, uno de los motores que llevaron a procesos masivos de habilitación de docentes a finales de los ochenta y principios de los noventa con cursos más o menos acelerados al margen de la especialidad de Educación Física² que, en esos momentos, nacía dentro de las escuelas de magisterio (Molina Alventosa y Devís Devís, 2001). Explican estos autores que se aplicaron a la enseñanza los mismos procesos de gestión de recursos humanos que habían sido empleados en España en las reconversiones industriales de los años ochenta. En un tiempo donde varias titulaciones de diferentes niveles compiten por los mismos puestos, vemos esta misma preocupación en los licenciados de Educación Física (Álamo et al., 2002), el discurso economicista gana peso. En todo caso, la actividad física extraescolar y, en general, el resto de los campos laborales que se ofrecen como salida al desempleo como especialistas de Educación Física se consideran un territorio laboral en disputa que también reclaman los licenciados de Educación Física y los titulados de diversos módulos de formación profesional de la familia profesional ‘Actividades físicas y deportivas’.

Estos perfiles difusos de estudios impartidos por diferentes instituciones y, en teoría, con diferente función profesional, pueden reflejar la presencia de lo que en algún otro lugar hemos denominado la ‘identidad deportiva’ que podríamos caracterizar sucintamente como una cierta manera de valorar las actividades físicas y deportivas e incluirlas como parte de un estilo de vida que comparten estudiantes matriculados en ‘carreras de Educación Física’ de diferentes universidades del mundo (Bores Calle et al., 2010; Rodríguez et al., 2011). Parece que para un número significativo de estudiantes, hubiera una gran familia de profesiones del ámbito físico deportivo que serían, hasta cierto punto, intercambiables. En nuestro caso, vemos que muchos

² En el apartado B de la Presentación, he hablado de alguno de estos procesos de formación exprés de docentes de Educación Física en Primaria que antecedieron a la implantación de la especialidad de Educación Física.

estudiantes de la especialidad de Educación Física se ven más próximos a estudiantes de las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que a sus compañeros de otras especialidades de magisterio. Las modificaciones del plan de estudios que apuntan a otras salidas profesionales ajenas a la educación formal recogen, realimentan y legitiman las aspiraciones de quienes conciben el título de especialista en Educación Física como un punto de partida de un conjunto de profesiones más ligadas al movimiento que a la educación formal. Los profesores universitarios de los departamentos más próximos a la especialidad no estamos ajenos a estos perfiles difusos. Quizá la formación inicial compartida (la mayor parte tanto de los profesores de los módulos de FP, como de la especialidad de Educación Física del título de maestro o de la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el deporte, hemos estudiado en los antiguos INEF) alimente la idea que lo sustancial del título de maestro especialista en Educación Física es ‘ser de educación física’ antes que ‘ser maestro’ y ratifique la sensación que muchos tienen de que la titulación de maestro especialista de Educación Física es más una ‘diplomatura en Educación Física’ más que una especialidad de la diplomatura de Magisterio.

Las prácticas se ven afectadas también por las relaciones del título con lo extraescolar. Algunos estudiantes, aunque son pocos y cada vez menos, consideran que su experiencia previa como monitores puede incluso convalidar el Prácticum. No es complicado explicarles la diferencia, pero sin embargo no andan muy desencaminados al considerar ámbitos no escolares como potenciales escenarios de prácticas, pues desde las instituciones recurrimos en ocasiones a ellos. A modo de ejemplo, en los inicios de la implantación del título se defendió desarrollar el Prácticum en ámbitos no estrictamente escolares como era el caso del deporte municipal de orientación educativa³ (Lozano Pino et al., 1995). Esta vinculación, a veces fusión, entre lo escolar y lo extraescolar no solo se da en nuestro país. Es el caso de la *Longwood University*, en el estado de Virginia (EEUU) que proponían emplear la Educación Física extraescolar como una solución para atajar el problema de escasez crónica de plazas del sistema escolar próximo al campus, insuficiente para ofrecer plazas a todos los estudiantes que deben cursar prácticas (Colvin, 2007). Precisamente fue por falta de plazas de especialistas en Palencia por lo que en algún año enviamos estudiantes de prácticas a programas de natación escolar (y en horario escolar) que promovía el Patronato municipal de deporte de Palencia. Encontramos también esta misma intrincada relación en la que sistema escolar y extraescolar parecen intercambiables en Inglaterra, donde se lleva años experimentando con la figura del *sport-coordinator* como un enlace entre la Educación Física y el deporte extraescolar. Esto ha llevado a hablar de un cambio en el rol del especialista de Educación Física (Flintoff, 2003).

Deseo concluir esta introducción al tema de cuál es el perfil del estudiante de la especialidad de Educación Física repitiendo que no soy ajeno al futuro laboral de nuestro alumnado, pero sin dejar de defender que cuando hay un clamor unánime en que el tiempo de formación es escaso, no veo justificado situar en el centro del debate lo que es periférico a la titulación. Precisamente por no ser indiferente al futuro laboral de nuestro alumnado, justo al contrario, creo que hay que orientar clara y decididamente el escaso tiempo de formación hacia su capacitación como docente. La necesidad de captar matrícula para los muchos programas que se han abierto a lo largo de dos décadas de formación de especialistas en Educación está reproduciendo en la universidad la búsqueda de ‘clientes’ que desde hace años consume buena parte de las energías de los centros públicos preuniversitarios (Martínez Álvarez, 1998), bajo la etiqueta de ‘Educación de Calidad’.

³ El deporte escolar es un espacio que en ocasiones puede considerarse intermedio y, en el caso de Portugal, los estudiantes que cursaban un año con la movilidad Erasmus solían realizar sus prácticas dentro del programa *Desporto escolar*, que es quien, en ese país, atendía a los escolares de los primeros cursos.



En algunas comunidades, como Castilla y León, se ha venido utilizando el Modelo europeo de excelencia y calidad (*EFQM*)⁴, cuyos orígenes empresariales continúan siendo muy visibles a pesar de la adaptación que se hicieron al sistema educativo (MECD, 2001). Creo que estas preocupaciones quizá puedan traer más alumnado a nuestros centros, pero no dará más solidez a nuestra titulación. Quizá, una solución intermedia fuera la oferta de cursos de postgrado que, manteniendo la orientación educativa de la titulación, permitiera aprovechar la formación que comparten especializaciones que tienen una vinculación indudable con lo escolar. Así lo propone, por ejemplo, Sánchez (2001), quien señaló cuatro especializaciones: experto en deporte escolar; experto en juegos populares y tradicionales; experto en recreación; y experto en actividades de expresión.

No niego, por lo tanto, las conexiones entre lo escolar y lo extraescolar. Más aún, en otros lugares he estudiado la influencia y potencial que tienen como espacio pre y para-profesional que debe ser, en todo caso, tenido en cuenta como parte de la formación inicial (Martínez Álvarez, García Monge, et al., 2005). Pero en ningún caso creo que debemos perder de vista que el núcleo que da sentido a la titulación de especialistas es la profesión de maestro. Frente a las visiones que dan por sobreentendido que la formación de maestros no está en disputa, entendiéndola como un terreno ya ganado sin necesidad de plantar lucha, defiendo que tenemos la responsabilidad social de responder a lo más específico de la titulación. Este debate que se abrió con la diplomatura tiene continuación con los títulos de grado en los que, por lo general, los créditos específicos de Educación Física se han reducido en la mención respecto a los que tenía la especialidad, por lo que no considero que sea un asunto zanjado.

[Micropolítica de la elaboración de planes de estudio]

Sabemos que ningún proceso de cambio es ajeno a las micropolíticas en las que unos se consideran ganadores y otros perdedores (Sparkes, 1990). La formación inicial y los procesos que conducen a la definición de los planes de estudios no son, no pueden ser, una experiencia educativa ajena al plano económico, social, relacional, político, emocional o laboral donde se origina y desarrolla. Somos influidos por nuestro contexto y, en la medida de nuestras posibilidades, lo reforzamos, cuestionamos o modificamos.

En la confección de los planes de estudios que se realizaron en la primera mitad de la década de los noventa tenían para responder a los cambios de la LOGSE, también predominó la mejora de las plantillas de las áreas universitarias sobre la definición de un perfil docente que diera respuesta a las demandas sociales y legislativas. Hay múltiples denuncias de que los planes de estudio de las diferentes especialidades en los años noventa se construyeron con la ilustrativa metáfora del ‘reparto de la tarta’ como idea motriz. En todo caso, diversos autores concluyen que los procesos de elaboración de planes de estudio no ponen en juego cuestiones meramente académicas (Berrigan et al., 2006; Troiano, 2001).

Contreras (1995), en su relato de la génesis de las directrices generales para la especialidad de Educación Física, describe las presiones de otras áreas más poderosas para incidir en la definición de la materias obligatorias. Así, de un perfil original definido como “un profesional con una importante formación específica en Educación Física y una buena base psicopedagógica”, se llegó a la de “un profesor de formación globalizada con pequeña formación específica y psicopedagógica” (p. 184). A esa tendencia en el plano general, se le unieron las dinámicas internas de cada universidad y centro para la confección definitiva de los distintos planes de

⁴ Siglas en inglés de *European Foundation for Quality Management*, Fundación europea para la gestión de calidad.

estudios. Hay una sensación culposa de que éstos respondieron en muchos sitios a las desiguales fuerzas que cada área tenía, relegando otros aspectos pedagógicos u organizativos. González Gallego y Martínez Ferreira (1999) estudian cómo las directrices generales comunes para todos los títulos se concretaron en cada caso por medio de las asignaturas obligatorias que, discrecionalmente, cada universidad podía establecer. A la luz del análisis de las asignaturas introducidas en los diferentes planes de estudio, denuncian que éstos estuvieron marcados más por los intereses de las personas que estaban en los centros que por las necesidades formativas de los docentes en formación. Solo así se explica la existencia de asignaturas obligatorias impartidas por áreas como Física–teórica en las especialidades de Música o educación infantil (EU de Magisterio de Ceuta) y de Química–Física en Educación Física o Educación Infantil (Universidad de Cádiz). También los libros blancos que precedieron la reforma de los títulos de maestro que inaugura el ciclo europeo de la reforma de Bolonia han estado señalados por esta misma utilización del poder político para definir lo académico y profesional, por lo que ha recibido bastantes críticas desde los departamentos de Didáctica de la expresión corporal y de Educación Física, que se consideran perdedores (FEADEF, 2005; Serrano Sánchez et al., 2007).

Fruto de las diferentes presiones, y también de las diferentes visiones de los encargados de elaborar los planes de estudio, el currículum formativo de la especialidad de Educación Física presentan una gran diversidad (Pastor Pradillo, 1996, 2000c; Puig, 1996; Romero Granados, 1995). Es importante recordar que la mayor parte de los planes de estudio de la especialidad se gestó con una situación laboral del profesorado del área precaria o en los niveles profesionales más bajos (Martínez Álvarez, 2000: 100) por lo que su posibilidad de negociar fue mínima en algunas comisiones. En un momento en el que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. tenían un futuro incierto, al menos las más pequeñas, no fueron pocos los lugares donde se implantó esta titulación supeditando los planes a la supervivencia de los centros y departamentos más que a un estudio imparcial de lo que la formación de maestros especialista en Educación Física demandaba. De todas formas, y quizá como triste consuelo, no es algo exclusivo de nuestro país. La misma disparidad de los planes de estudio que habilitan para la docencia de Educación Física en niveles no universitarios parece ser moneda corriente en países como Estados Unidos (Metzler y Tjeerdsma, 2000: 396).

Pese a que quiero centrarme más en la diplomatura de maestro/a en Educación Física que en el Grado de Educación Primaria que ya ha sustituido a aquella, no creo que las líneas generales del análisis hecho difieran mucho para la implantación de los grados. También en el proceso de elaboración de los planes de estudio de los Grados ha sobrepasado la preocupación que los docentes universitarios tenemos sobre nuestro propio futuro laboral. Las reformas siempre amenazadoras cuando llegan a quienes están en situación frágil, fueron tiñendo más oscuro el panorama según se fueron conociendo más detalles. Así, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que surgió de la Declaración de Bolonia⁵ fue visto como una vía una tanto inesperada de conseguir la licenciatura para los títulos de maestro que habían perdido varios intentos previos de dejar de ser una titulación de ciclo corto, pero pronto dio paso a un estado general de alarma entre los profesionales de la Educación Física que concitó el foco de atención

⁵ El 19 de junio de 1999 se reunieron en Italia ministros europeos de educación para firmar la Declaración de Bolonia. Curiosamente, el representante español que la firma no fue el entonces ministro de educación, Mariano Rajoy, sino el, a la sazón, Secretario de Estado de educación, universidades, investigación y desarrollo, y posteriormente ministro del interior del gobierno Rajoy (2011-2015), Jorge Fernández Díez. Puede consultarse la citada declaración en http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf



de varios congresos en esos años⁶. La coincidencia de la implantación de los nuevos títulos de Bolonia con la crisis iniciada en 2008 y que traería más de un septenio de recortes, encendieron, acertadamente, la alarma de que el ‘crecimiento’ que prometía la transformación en Grado de la antigua diplomatura podría torcerse⁷.

Pero eso sería adelantarse a la elaboración de planes de estudio de la diplomatura, que es lo que ahora quiero abordar. Podría sintetizar lo dicho hasta el momento afirmando que la elaboración de los planes de estudio de la especialidad conllevó un intenso intercambio de argumentos y pulsos de fuerza entre los diferentes departamentos que intentaban influir en el plan de estudios aprobado en cada momento que acabó afectando notablemente a cuál es el sentido último de los estudios de magisterio y su relación con la profesión para la que forman. Esta participación colectiva, aunque sea desde la desigualdad, en la definición de la formación inicial fue seguida, con bastante frecuencia, por un repliegue de cada docente a su parcela una vez fijadas las fronteras –si bien únicamente hasta el siguiente envite– en las que los departamentos estaban presentes en el plan de estudios.

En todo este terreno a conquistar en el que los argumentos pedagógicos, de poder y de pervivencia se entremezclan, el Prácticum tuvo una presencia destacada y alguna singularidad.

Por un lado, las directrices generales del título asignan bastantes créditos, 32, que lo hacen apetecible si bien, en contraposición, existe la sensación de que son ‘créditos de segunda’ para la consideración de la contabilidad universitaria. Por otro lado, la legislación adscribe esta materia al conjunto de las áreas que forman parte del título, lo que la convierte en un espacio singular volcado a la colaboración entre departamentos, aunque las más de las veces esta vocación globalizadora choca con la realidad de departamentos/tutores cerrados en sí mismos o, como denomina Hargreaves (1996: 191), ‘balcanizados’. En el capítulo “La cooperación interpersonal e interinstitucional y las prácticas”, lo abordaré con más detalle.

En ese equilibrio por responder a las demandas legales, a las culturas escolares de los centros universitarios y a la forma de entender el Prácticum dentro de la formación inicial vemos múltiples modelos de organización en los que se concretan los 32 créditos que las directrices generales de la diplomatura de maestro/a especialista en Educación Física asignan al Prácticum. Quizá en ninguna otra materia como en ésta podemos ver tanta creatividad en la manera en la que un mismo marco legal se concreta en cada uno de los planes de estudios. Por poner solo el ejemplo de los tres centros de la Universidad de Valladolid en el que se ha impartido la especialidad de Educación Física, los Prácticum se concretaron de tres maneras bien diferentes: en Palencia, el Prácticum I está destinado a las prácticas específicas y el Prácticum II, a las generalistas; en Segovia, el total de los créditos de prácticas se cursaba, concentrado, en el último cuatrimestre de Tercer año durante el cual intentaban que los estudiantes pasaran un tiempo como especialistas y otro como generalistas, pero dependiendo de la disponibilidad de los centros se hacía así o no; en Valladolid, se cursaban, tanto en Segundo como en Tercero, con especialistas en Educación Física.

⁶ Asociaciones de maestros como FEADEF, de docentes universitarios como AUFOP, congresos anuales de Educación Física o nuestro propio centro tienen ejemplos de ello. A esta proliferación de debates sobre los nuevos grados no fue ajeno la política de financiación generosa de todo tipo de instituciones que priorizó en los primeros años del siglo encuentros con el tema de los cambios de planes. Ejemplo de esto fueron el «XXII Congreso Nacional de Educación Física: La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo» (La Coruña, septiembre de 2004) o la «II Reunión científica. La formación de los profesionales de la educación física escolar y extraescolar: una visión de la Europa en Convergencia» (Palencia, octubre de 2006).

⁷ Sobre la descripción del proceso de elaboración del Libro blanco de las titulaciones de maestro que se hizo con vistas a la implantación del EEES, ver el artículo del presidente de la comisión elaboradora (Maldonado, 2004).

[Los modelos de formación del profesorado: consideraciones terminológicas]

He empezado con esta problemática porque pienso que en el centro de la indefinición de las titulaciones se encuentra la falta de un perfil claro orientado a los fines de la titulación. ¿Hacia qué tipo de maestro o maestra deberíamos de incidir desde las diferentes experiencias formativas de la diplomatura? Soy consciente de que existen múltiples respuestas para esta pregunta y de que hay mil condicionantes para la diversidad que se manifiesta. Sin embargo, la ausencia de un perfil explícito no impide que haya modelos predominantes, aunque precisamente lo que más resalte de ellos es que están desdibujados. La orientación de los planes de estudios hacia las disciplinas académicas en lugar de hacia las competencias profesionales que van a desarrollar los futuros docentes se apunta como una de las razones de la falta de perfil a la vez que como una manifestación del alejamiento de los estudios universitarios del mundo laboral (Zabalza, 2001). En un capítulo posterior de este marco teórico veremos que la poca tradición de trabajo colaborativo en los centros universitarios tiene una importante trascendencia también en este aspecto.

No faltan, sin embargo, modelos docentes teóricos que pueden sernos útiles para comprender dónde nos ubicamos y orientar cambios.

La variedad de términos utilizados para referirnos a lo que, genéricamente, se conoce como “modelos de formación del profesorado” refleja la insatisfacción con una propuesta concreta, pues prácticamente cada autor escoge palabras que, sin distanciarse mucho del resto, establecen matices. Marcelo (1994: 188-189) se hace eco de la variedad de términos que rondan el mismo concepto.

- Paradigmas de formación del profesorado: “matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado”, (Zeichner, 1983: 3, en Marcelo García, 1994: 188).
- Orientaciones conceptuales: “Una orientación se refiere a un conjunto de ideas acerca de las metas de la Formación del Profesorado y de los medios para conseguir las. Idealmente, una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría del aprender a enseñar. Estas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la Formación del Profesorado, tales como la planificación del programa, el desarrollo de los cursos, la enseñanza, supervisión y evaluación... Las orientaciones conceptuales no se excluyen mutuamente. Por diseño, o por defecto, pueden, y realmente así ocurre, convivir en el mismo programa.” (Feiman-Nemser, 1990: 220, en Marcelo García, 1994: 188)

No son, sin embargo, los dos únicos términos que se usan en la Didáctica general: Latorre Beltrán (1992: 52) denomina “marcos conceptuales” al conjunto de creencias, conocimientos y preferencias con las que se planifica y desarrolla la formación de los docentes; Anguita (1995: 102) prefiere “tradiciones educativas”; Rodríguez López (1995: 20) habla de “enfoques”; la denominación de “Modelos de formación de profesorado” tiene un gran número de seguidores: Joyce (1975), Ferry (1983), Doyle (1990), Demailly (1991) y Escudero (1992) (en Toja Reboredo, 2001: 25); “Perspectivas en la formación del profesorado” es la escogida por Pérez Gómez (1992); finalmente, Liston y Zeichner (1993) usan “Tradiciones de formación”.

En el ámbito español de la Educación Física se ve la misma diversidad, probablemente porque vamos a remolque de la Didáctica general; de hecho, los autores de referencia son los mismos que usa la literatura del área de Didáctica y Organización Escolar, que, a su vez, bebe de fuentes



anglosajonas. También un autor anglosajón como Tinning señala esta dependencia del área de Educación Física respecto a los teóricos generales de la formación del profesorado [*teacher education*] cuando hace una revisión de las “orientaciones conceptuales” (otro término a añadir) de la formación del profesorado de Educación Física (Tinning, 2006: 370). Veamos, sucintamente, cuáles son los términos nombrados por algunos investigadores españoles que han reflexionado sobre los modelos de formación del profesorado en Educación Física:

Toja Reboredo (2001: 24) afirma que se siente más cómoda y familiarizada con el término “paradigma” que con “modelo”, pese a que reconoce que frecuentemente son utilizados como sinónimos. Fraile Aranda (2004a: 292) se mueve entre “modelos” y “tradiciones”, dando a este último término el matiz de ser “el referente teórico de los modelos de formación del profesorado”. Romero Cerezo (1995) habla de “modelos”, asociándolos e identificándolos a “paradigmas” cuando habla de investigación sobre la formación del profesorado y a “perspectivas” cuando habla de los modelos en acción. Vaquero Barba (2002: 120) sigue a Arandia (1998) al decantarse por “orientaciones conceptuales”, término que también prefiere García Ruso (2002: 26). Viciano Ramírez (1996: 41) emplea “modelos”, identificándolos con “paradigmas”, lo mismo que Contreras Jordán (1992).

López Pastor *et al* (2003: 130) califican de ‘barullo terminológico’ esta “red nomológica de términos (discursos, paradigmas, modelos, orientaciones, perspectivas, enfoques,...)” por lo que, siguiendo a Elliott (1993), proponen reducirlas a la racionalidad, técnica o práctica, en la que descansan. Sin embargo, a la hora de la verdad, “racionalidad” no deja de ser otro de los términos que se pueden usar de manera intercambiable con alguno de los anteriores, y que incrementa, así, el ‘barullo’.

No niego que los términos contienen diferencias conceptuales, pero su uso en muchos escritos son equivalentes, escogidos muchas veces más por la exigencia de tener que elegir uno que por el convencimiento de su superioridad sobre los demás. De hecho, es muy frecuente que se mencionen en parejas como “modelos y tradiciones” o “modelos y paradigmas”. Carlos Marcelo, en uno de los libros que trata con mayor exhaustividad las diferentes aproximaciones, viene a situar todos estos términos dentro de una red de sinónimos cuando al presentar su síntesis de orientaciones conceptuales afirma: “Vamos a continuación a desarrollar las características más fundamentales de cada uno de estas cinco orientaciones, perspectivas, paradigmas o tradiciones de formación del profesorado” (Marcelo García, 1994: 190). Un buen indicador de la relativa equivalencia de términos es la existencia de tablas que tratan de poner en paralelo las diferentes denominaciones de varios autores, lo que implica que son lo mismo.

Después de comprobar que personas que han estudiado el tema con profundidad no han llegado a una caracterización y diferenciación clara de los términos, tampoco yo tengo razones especiales para decantarme por uno de estos términos y, aun siendo consciente de sus matices, los emplearé como sinónimos, dando preferencia a ‘modelos’, en la medida que es un término comodín que, sin entrar en matices, puede ser entendido como el “mínimo común denominador” en la literatura educativa, tanto general como específica del área.

[Los modelos de formación del profesorado: un primer acercamiento]

Lo cierto es que cuando pasamos a ver cuáles son las clasificaciones que derivan de las diferentes ‘plataformas conceptuales’, como denomina Marcelo (1994: 188) a todo este conjunto de términos que hemos recogido, hay bastantes coincidencias. Las discrepancias surgen del hecho de que ninguna de las clasificaciones puede encerrar una realidad difusa, caracterizada más por el grado en que están presentes sus elementos que por la ausencia/presencia de los mismos. Señala

Rink (1993) que asunciones filosóficas que pueden resultar diferentes o incluso antagónicas, se encuentran juntas cuando hablamos de programas que se llevan a cabo en las universidades. Por ello, los énfasis hacen que se separen categorías unidas en la práctica o bien que se agrupen en torno a fundamentos del programa (como el del protagonismo de la reflexión) a elementos que antes se encontraban en varios modelos.

También nos damos cuenta de que las clasificaciones de la Educación Física siguen de cerca las pautas generales, sin que sus teóricos hayan ejercido un peso significativo en la construcción de los modelos generales. A lo largo de la revisión, tan solo he encontrado una referencia de un autor del ámbito de la Educación Física, (Kirk, 1986a), citada por autores de didáctica general, (Anguita Martínez, 1995; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Marcelo García, 1994) como referencia de modelos de formación del profesorado⁸.

Puesto que estos marcos han sido bastante difundidos, clonándose en cada nueva monografía o estudio, solo presentaré algún ejemplo de clasificaciones que permitan entender las continuidades y cambios en las ideas de profesor y de formación inicial que han estado presentes en los últimos treinta o cuarenta años, es decir, los que abarcan a la formación de especialistas y de muchos tutores que se formaron antes que ellos (y de sus supervisores).

Bruce Joyce, 1975 (en Viciano Ramírez, 1996: 41), es una referencia pionera. Menciona como **modelos** principales: tradicional, de competencias, de orientación académica, de reforma personalista y de orientación social.

Robert Zeichner (en Marcelo García, 1994: 189-190) agrupó los paradigmas de formación en torno a dos dimensiones. La dimensión ‘Cierto vs Problemático’ hace referencia al grado en que se entiende la realidad como válida –y por lo tanto sin necesidad de ser transformada– o como problemática. La dimensión ‘Recibido vs Reflexivo’ indica si es, o no, dado por agentes externos. Estos dos ejes forman cuatro **paradigmas** de formación: tradicional–oficio; personalista; conductista; y orientado a la indagación.

Ángel Pérez Gómez (1992: 399 y ss), sigue a Zeichner y Feiman–Nemser y presenta una clasificación que agrupa los modelos de enseñanza en cuatro **perspectivas**: académica, técnica, práctica y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Marcos Latorre Beltrán (1992: 55 y ss) se decanta por seis **modelos**: formación del profesor basada en el oficio/práctica; basada en la actuación o competencia (tecnológico); personalista; orientada a la indagación–investigación; modelo técnico–crítico; y modelo reflexivo y artístico.

Rocío Anguita Martínez (1995: 103 y ss) habla de cinco **tradiciones**, cada una con un enfoque: académico; analítico–tecnológico; personalista–humanista; práctico; y crítico.

James Calderhead (2000: 189 y ss) menciona cinco modelos teóricos: la socialización en la cultura profesional; el desarrollo de conocimiento y habilidades; la dimensión moral de la enseñanza; la dimensión personal de la enseñanza; y la dimensión reflexiva.

Como ejemplos en Educación Física podemos citar la propuesta de Ángela Vaquero Barba (2002: 120 y ss). Esta clasificación, basada en Arandia (1998), quien, a su vez, sigue a Ferry (1991), Pérez Gómez (1992), Liston y Zeichner (1993) y Marcelo (1994), señala cinco **orientaciones**: académica, técnica, personalista–humanista, práctica y de reconstrucción social.

⁸ Quizá no sea casual que este autor haya sido editor europeo del «*Journal of Curriculum Studies*» de 1999 a 2004 o que recientemente haya sido nombrado miembro de la *Academy of Social Science* del Reino Unido, lo que muestra su presencia fuera del ámbito estricto de la Educación Física (aunque sea en ésta donde tiene mayor relevancia).



Muy similares son los términos y agrupamientos de la revisión de Tinning (2006) para el «*Handbook of Physical Education*». Este autor menciona como **orientaciones teóricas** que se pueden ver en los programas de formación de profesores de Educación Física: la académica, conductista (sería equivalente a la técnica), personalista; tradicional/oficio y crítica. Añade, sin embargo, una posible sexta orientación, la reflexiva, si bien matiza que en algunos casos el programa gira sobre este nuevo elemento, mientras que en otros, es una variable más que se incluye en cada una de las orientaciones (y que se tiñe con sus matices, por lo que habría diferentes ‘orientaciones’ también a la hora de reflexionar).

Carmina Pascual (1992) se refiere, siguiendo a Kirk (1986a), a tres **discursos** en la formación del profesorado: tradicionalista, racionalista y radical o crítico.

Cipriano Romero Cerezo (2000: 49) menciona seis **perspectivas** en la formación del profesorado: tradicional, técnica, humanista, práctica, reflexiva, e ideológica.

García Ruso (1992) presenta cinco **paradigmas**, haciendo unas mezclas entre los defendidos por Ferry, Gimeno y Zeicher. Ella se coloca en el paradigma Técnico–crítico.

Esta apretada presentación nos sirve para hacer algunas reflexiones sobre los modelos de formación del profesorado.

La primera es que existe bastante unanimidad en caracterizar los modelos más tradicionales, pero no se ve un acuerdo similar en los modelos que se proponen como alternativos. Así, casi todos los autores incluyen en sus clasificaciones los modelos academicista y técnico, coincidiendo en sus características y críticas básicas. Lo más frecuente es que, de manera tácita o explícita se los considere modelos arcaicos que, en el mejor de los casos, tuvieron su momento en el pasado. Hay menos acuerdo, sin embargo, a la hora de determinar cuáles son los modelos que responden a las necesidades contemporáneas, por lo que se juntan, solapan y contradicen nuevas propuestas, mucho menos asentadas teórica y, sobre todo, prácticamente: modelo reflexivo, crítico, práctico, indagador... Se da la paradoja de que frente a la formación de que los modelos tradicionales no responden a las necesidades presentes, mantienen una salud de hierro en las aulas universitarias. Al respecto, Tinning comenta que el discurso sobre la pedagogía crítica se ha vuelto bastante popular a lo largo de los últimos 20 años dentro de la formación del profesorado, pero que al notable número de defensores no le ha seguido un número proporcional de programas en acción. La tesis doctoral de Beatriz Muros muestra también las dificultades que supone la pedagogía crítica, incluso para quienes se declaran partidarios de la misma (Muros Ruiz, 2004). Se podría aplicar la afirmación que Denzin y Lincoln (2000: 9) realizaron sobre los paradigmas de investigación: “las tradiciones positivistas y postpositivistas se proyectan como una larga sombra sobre el proyecto de investigación cualitativo⁹”. Parece por lo tanto que modelos previos siguen teniendo una presencia grande en los alternativos. Francisco Carreiro da Costa (2000) señala que varios de los modelos definidos teóricamente han tenido una presencia nula o testimonial en la formación de profesores de Educación Física.

Un segundo comentario lo encontramos repetido en diferentes textos: no hay modelos puros en la práctica, sino que éstos incluyen características de varios modelos en proporción diversa. El resultado es más el de ‘aire de familia’ que el de ‘clon’. En este sentido, me gusta el término ‘tradiciones’, pues recoge el proceso en el que las estrategias formativas mantienen ecos del pasado introduciendo ropajes más o menos novedosos. Creo que los centros de formación del profesorado, al menos en nuestro país, se ven poco influidos *a priori* por estos marcos

⁹ Traducción mía.

conceptuales a la hora de decidir cómo formar a los nuevos docentes. En páginas anteriores hemos visto que los planes de estudio estuvieron más dominados por la valoración de cómo quedaría cada área (y a veces cada profesor) que por una búsqueda de marcos comunes para toda la formación que se impartiría en un centro universitario. Quizá sea por una carencia en la fundamentación teórica de los programas en favor de la acción más inmediata, algo que se ve reforzado por el carácter tradicional de la Educación Física como ateórica, si bien creo que se puede aplicar al resto de las áreas de los centros de formación del profesorado.

Es obvio ver que a discursos más o menos cambiantes no necesariamente le siguen prácticas diferenciadas. Como señala Carreiro da Costa (2000: 16) la descripción de las orientaciones nada nos dice sobre cómo se ha llevado o debe ser llevada a cabo la formación de profesores. Quizá su utilidad resida, precisamente, en ayudarnos a tomar conciencia de las influencias que hemos tenido y permitirnos objetivar las contradicciones que acarreamos en las formas concretas en las que cada cual entiende la formación inicial. Es decir, ya que no hay una decisión *a priori* de la orientación que tomamos, que al menos sepamos dónde estamos situados.

En tercer lugar, pese a encontrar útiles hasta cierto punto los modelos para ubicarme e iniciar procesos de reflexión y cambio, me resulta difícil no ver en cada modelo elementos que considero básicos y a los que, de una u otra forma, aspiro para mi particular manera de entender la formación de docentes. Más adelante iré definiendo con más detalle el marco sobre el que situar mi propio pensamiento, pero quisiera aquí avanzar mi insatisfacción para anclarme a alguno de estos modelos. Por ejemplo, del modelo académico suscribo la importancia de que el docente posea un conocimiento de la estructura de la materia que enseña y de su epistemología; del modelo técnico valoro la identificación de competencias clave que debe poseer (o al menos a las que debe tener como referencia) un docente; del personalista no renuncio a que la formación del docente vaya más allá de una ‘formación profesional’ y sea concebida como una transformación personal de aquél que luego debe ayudar a madurar a otros; y no me parece todo lo anterior incompatible con los marcos éticos y de justicia social que enfatiza el modelo social–reconstruccionista o la generación de conocimientos a partir de la reflexión sobre contextos particulares como propugna el modelo práctico. Entiendo que puedo estar cayendo en un ingenuo eclecticismo que ignore que los modelos no están hechos de piezas intercambiables. También entiendo que es iluso aspirar a niveles de profundidad en todos ellos en el corto espacio de la formación inicial. Sin embargo, también pienso que los modelos en la práctica no responden a la coherencia absoluta con la que se los describe, buscando una clasificación sin dudas. Por otro lado, defender el compromiso que creo que deberíamos tener con varios de estos aspectos destacados, no me impide reconocer que se pueden priorizar algunos de estos elementos por delante de otros.

Centrándome en la perspectiva más específica del Prácticum, y aun insistiendo de nuevo que el Prácticum no debe ser visto nunca como algo diferente del Plan de Estudios sino como parte del mismo, tal vez sea un espacio donde algunas implicaciones de los modelos adquieren aspectos particulares. Por ejemplo, reaviva la polémica sobre la importancia de la ‘utilidad’ de la orientación académica, pone de relieve algunos aspectos técnicos, muestra la implicación del docente de manera integral, plantea dilemas morales y sociales muy intensos o genera un tipo de reflexiones bien diferentes a las que suelen ser habituales en las aulas de la facultad.

Para acabar con el esfuerzo de clarificación terminológica, y dado que existen múltiples confusiones–relaciones–solapamientos entre los paradigmas metodológicos, los modelos de investigación didáctica y las perspectivas de formación del profesorado, me parece útil recurrir al esquema que relaciona estos tres aspectos que nos ofrece Romero Cerezo (2000: 49). Más que el



interés por cuáles son los paradigmas, modelos y perspectivas concretas que él propone, me parece valioso por ver las conexiones entre unos y otros.

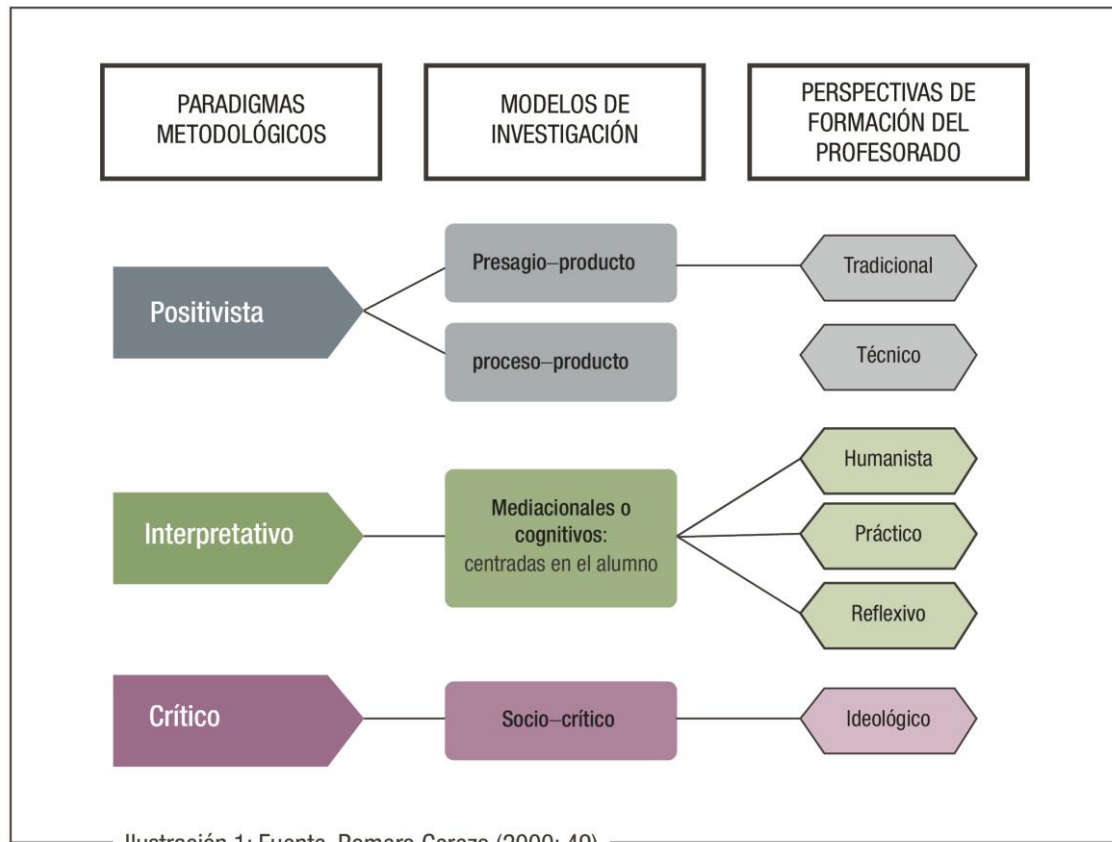


Ilustración 1: Fuente, Romero Cerezo (2000: 49)

B— MODELOS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

Como he mencionado, la mayoría de los estudios que han abordado este tema en Educación Física han trasladado, sin grandes cambios, lo que se ha estudiado en un plano más general a la formación del profesorado del área. Si bien parece lógico que haya similitudes, también son de esperar diferencias. Es de suponer que los modelos estén afectados por algunas características básicas, como las diferencias en el reclutamiento del alumnado de Educación Física frente al de otras áreas o por la naturaleza de los contenidos específicos, por no hablar de las diferencias culturales del mundo anglosajón, del que provienen gran parte de las formulaciones de modelos, respecto a las de nuestro país. Tampoco parece, al menos en las descripciones de los modelos, que la duración y estructura de las titulaciones que siguen los futuros docentes sean tenidas en cuenta, pues se presentan los mismos modelos independientemente de los años de formación o la orientación, específica o generalista, que tengan los módulos. Parece, sin embargo, difícil creer que las variables tiempo, especialización o estudios previos no tengan repercusión en, por ejemplo, las posibilidades de afectar la capacidad reflexiva o de incidir en la formación personal de los futuros docentes.

Para encontrar diferencias, tendremos que pasar las páginas en las que se describen los modelos generales y recalcar en los matices más propios del área. Este epígrafe se centrará en las diferencias que hayan podido darse en los modelos de formación de docentes de Educación Física, tanto en nuestro país como en otros que tienen una influencia grande sobre el nuestro.

No repetiré aquí la historia de la formación del profesorado en Educación Física en España por haber estado desarrollada, de manera exhaustiva y muy bien documentada, en otros lugares (Bravo Berrocal, 1995; Cambeiro Martínez, 1997; Chinchilla Minguet, 1991; Contreras Jordán, 1992; de Lucas Heras, 2000; Fernández Nares, 1993; Martínez Navarro, 1996; Pastor Pradillo, 1997, 2000a). Algunas síntesis de todo el proceso pueden verse en Barbero González (1995), Martínez Álvarez (2000), Contreras Jordán (2000) o Pastor Pradillo (2004a). De esos estudios, se puede concluir que existen algunos elementos que han marcado históricamente la formación del profesorado del área de Educación Física, muchos de los cuales ya han desaparecido: la separación y diferente formación para hombres y mujeres; la desvinculación respecto de los centros donde se formaba al resto del profesorado; la supremacía de la práctica sobre la teoría; el predominio de las visiones médica y mecanicista sobre el cuerpo; la exigencia de pruebas físicas para el acceso; la corta duración de las experiencias institucionales de formación de especialistas; el estatus especial del profesorado encargado de la formación inicial, los vaivenes en los contenidos básicos... Algunas de esas características están también presentes en las historias de otros países como Argentina (Scharagrodsky, 2011), Australia (Kirk, 1998), Brasil (Taborda de Oliveira y Linhares, 2011), Francia (Gleyse y al, 2002), Gran Bretaña (Kirk, 1992b), Italia (Scarpa y Carraro, 2011) o Portugal (Faustino, 2000), lo que me hizo afirmar en un artículo en el que analicé la influencia de las políticas educativas sobre la Educación Física:

Más sorprendente quizá que la diversidad de manifestaciones, que podrían explicarse como respuesta a diferentes contextos culturales, sociales, económicos o ideológicos, es la facilidad con la que podemos reconocer en otros países alejados cultural y geográficamente al nuestro los avatares, problemas y tropiezos por los que ha pasado la Educación Física en España. (Martínez Álvarez, 2004b: 76)

En conclusión, podemos afirmar que la historia de la formación del profesorado de Educación Física (de Primaria y de Secundaria, pues no siempre hablamos de la misma etapa) ha estado en buena medida marcada por la evolución en la formación del profesorado de otras áreas y etapas pero, también, ha tenido una parte que la ligaba estrechamente al contenido que la hacía diferente. En la medida que el contenido, lo que podríamos llamar genéricamente “la Educación Física”, ha tenido unas particulares relaciones con la ciencia, con la política o con la moral, éstas han repercutido en la formación del profesorado del área. Por otro lado, la formación del profesor de Secundaria ha sido, pese a todo, más constante que la del profesorado de Primaria pues en la mayor parte del tiempo el área de Educación Física ha estado en manos de maestros generalistas que, salvo honrosas excepciones, no se consideraban ni capacitados ni especialmente predispuestos para desarrollar una Educación Física más allá de sus propias experiencias como practicantes sin una reflexión pedagógica profunda.

A continuación, retomaré una clasificación de los modelos de formación inicial del profesorado de Educación Física que ha sido ampliamente citada y rebatida (ver, p.e. Lawson, 1993; O'Sullivan et al., 1992) y que tiene la virtud añadida, para mis efectos, de haber sido escrito el mismo año en que comencé a dar clase en la universidad por lo que puede recoger bien las influencias coetáneas a la implantación y desarrollo de los diferentes planes de estudios. Se trata del artículo de Richard Tinning (1991) en el que afirma que existen tres grandes modelos de práctica pedagógica: la pedagogía de la *performance*, la pedagogía crítica y la pedagogía postmoderna, cada una de ellas definida por discursos diferentes. La formación inicial está enmarcada por estos discursos, lo que provoca que responda a unos u otros problemas según sea el lugar desde el que se sitúe. Añade que el discurso dominante es el de la *Performance*, dejando poco espacio a los investigadores (y, por lo tanto, también para los discursos) que plantean los problemas desde las dos ópticas restantes. Presentaré, como él hace, estos tres discursos. Dado



que ha pasado casi veinticinco años desde su formulación, no me limitaré a una transcripción de lo que Tinning dijo sino que realizaré una actualización del esquema que él presenta así como la introducción de la perspectiva española dentro de su planteamiento anglosajón.

[El discurso de la Pedagogía de la *performance*]

El discurso hegemónico en Educación Física sería el de *performance*, el equivalente en la Educación Física al modelo técnico, “que se basa en un discurso estructurado en torno a la eficacia y que se preocupa por *cómo* enseñar Educación Física” (Tinning, 1991: 6). Este modelo tiene dos vertientes: una más práctica y otra más basada en la investigación, representadas por dos ‘tribus’ que Ingham denomina ‘prácticos tecnócratas’ e ‘*Intelligentzia* tecnocrática’ (Ingham, 1997: 159 y ss). Ésta última tiene su apogeo en los años ochenta, con el precedente de Muska Mosston. Su autor más característico es Daryl Siedentop (1998), aunque quizá en España e Hispano América haya tenido una presencia anterior y más notoria Maurice Piéron (1988)¹⁰. Otros autores importantes son John Cheffers o Carreiro da Costa¹¹.

En los países hispanohablantes, un autor influyente en los ochenta fue Augusto Pila Teleña, cuya orientación fuertemente práctica encaja bien con esta perspectiva. Resulta significativa la dedicatoria que escribe en su libro «Educación Físico Deportiva, enseñanza–aprendizaje»:

Dedico este libro a los hombres prácticos de la Educación Física (no a los teóricos) con la intención de: 1) reconocer su gran valor 2) acercarlos a la teoría como agente decantador y vigorizador de la práctica 3) ayudarlos a obtener resultados cada vez más eficaces. Y, lo dedico a ellos porque soy UNO DE ELLOS. (Pila Teleña, 1988, 3ªed. Paréntesis y mayúsculas en el original)

Pero, quizá, el representante más influyente y el que acercó las fuentes estadounidenses a España fue Fernando Sánchez Bañuelos, cuyo libro «Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte», editado en 1984, se convirtió en referencia imprescindible entre quienes querían pasar la página de la enseñanza ‘acientífica’. Otro representante destacado es Miguel Ángel Delgado Noguera, tanto por su difusión y actualización del espectro de estilos de enseñanza de Muska Mosston (Delgado Noguera, 1991), como por su línea pionera de investigación sobre el desarrollo de competencias en la fase de prácticas (Delgado Noguera, 1990).

La pedagogía de la *performance* tiene sus raíces, según Tinning, en el discurso tradicional de la formación de docentes (Kirk, 1986a), que consideraba la formación inicial como un periodo de socialización en el que debían predominar los cursos sobre métodos y los ‘trucos’ sobre el oficio, por lo que fomentaban largos periodos de prácticas donde los estudiantes toman el papel de aprendices y donde la teoría sobre la enseñanza tenía poca o nula presencia. Por el contrario, los juegos o actividades eran altamente valorados. Quizá por ello, todavía muchos libros destinados a profesionales de la Educación Física estén literalmente dominados por ‘muñequitos’ hasta el punto que parece ser un requisito editorial de determinadas colecciones dirigidas a docentes. Una muestra de esos manuales la vemos en un libro editado por primera vez en 1949 en Estados Unidos, cuyas autoras señalan en su prefacio:

¹⁰ Prueba de ello es que el primer libro de Siedentop que se traduce en España se hace en 1998 (Siedentop, 1998), sobre la 3ª edición en inglés, del 91, pese a que la 2ª edición había sido publicada en Estados Unidos en 1983.

¹¹ Si bien, de acuerdo a mi opinión personal sobre el trabajo y las ideas pedagógicas de Carreiro da Costa, no lo colocaría de manera inamovible en este modelo.

Constituyen [estos materiales] un intento de ofrecer a los estudiantes una información escrita en un estilo simple e informal que pueda hacer más suave y menos temeroso su primer contacto con la profesión. (Murray y Hussey, 1964^{3a}: v, traducción mía)

Sobre esa base, pero buscando fundamentos científicos, en los años 60 y 70 aparecen autores que pretenden aunar la Educación Física al carro de la investigación, para lo que tuvieron que salvar numerosas reticencias y prejuicios. Como ese carro, en aquellos momentos, estaba dominado por el conductismo, los estudios tuvieron casi exclusivamente esa orientación (cf. la sección "*Teacher preparation*" en Piéron y Graham, 1986). De hecho, las organizaciones internacionales como AIESEP (ver, p.e. Telama y al, 1983) o ICCSPE (ver, p.e. Piéron y Cheffers, 1988) animaron fervorosamente a adoptar este enfoque como una manera de elevar el menguado estatus científico del área. Así mismo, el discurso se embebe de la racionalidad tecnocrática y la confianza en que la utilización de la ciencia trae el progreso.

La creencia fundamental en la que descansa la pedagogía de la performance es que la enseñanza es (o al menos debería ser) una ciencia. Las preguntas en este discurso se dirigen a conocer las técnicas y estrategias que están relacionadas con las formas más eficientes de alcanzar fines esencialmente no problemáticos. (Tinning, 1991: 6, traducción mía)

Un ejemplo de esta fe en la investigación se podía leer en la Introducción del texto de Sánchez Bañuelos:

Desde el punto de vista teórico y doctrinal, esta obra pretende huir lo más posible de planteamientos de carácter especulativo: es decir, de aquellos que no tengan detrás al menos unos intentos serios de investigación. He intentado asimismo, eludir los tópicos al uso de carácter fácilmente sugestivo, es decir, sin profundidad y demagógicos. (Sánchez Bañuelos, 1984: ix)

La pedagogía de la *performance* se concretaría, en formación inicial, en dotar al futuro docente de técnicas didácticas para conseguir una enseñanza eficaz. Priman las materias más ‘científicas’, aquellas que se basan en los conocimientos biomédicos o que tratan de cuantificar las conductas. Esto enlaza con los saberes biomédicos que fundamentan la profesión (Barbero González, 1994a) hasta el punto de que Contreras Jordán (1992) denomina ‘biomédico’ al primero de los tres modelos históricos en nuestro país¹².

En el plano epistemológico, esta orientación pone en un lugar principal los hechos sobre las interpretaciones, siguiendo el método científico como destaca el filósofo de la ciencia Alan Chalmers (2013: xx):

Un intento de recoger las múltiples intuiciones dispersas sobre la respuesta a qué tiene de especial la Ciencia, es que deriva de los hechos, más que estar basada en opiniones personales. [Traducción mía]

Con frecuencia, la formación del docente se organiza desglosando su tarea en una serie de competencias simples a las que es más fácil atender. Según Contreras Jordán (2000: 34), la capacitación del docente se orienta hacia:

- Gestionar el tiempo de enseñanza, aumentando el tiempo de participación y reduciendo el de espera.

¹² Los otros dos son ‘técnico’ y ‘psicopedagógico’.



- Proporcionar a los alumnos indicaciones claras centradas en los requisitos técnicos de las tareas a aprender.
- Proporcionar gran número de *feedback* sobre las habilidades.
- Obtener el mayor compromiso motor posible del alumnado evitando la manifestación de conductas disruptivas.
- Dominar el espectro de estilos de enseñanza de Muska Mosston.

Las preocupaciones de esta orientación coinciden, en gran medida, con las preocupaciones más extendidas de los estudiantes en prácticas y en sus primeros años y, muy en particular, con las de sus tutores. De hecho, como veremos más adelante, una de las alegaciones que se hace a la Pedagogía crítica es su alejamiento de aspectos de la práctica cotidiana. También, al menos a tenor de los libros a la venta, es la orientación más demandada por los docentes.

Este discurso, sin embargo, no es tan hegemónico en las aulas universitarias de nuestros días, si bien su persistencia es innegable incluso en las prácticas de quienes han adquirido otro nivel de lenguaje. En la actualidad, parece casi un estigma declararse defensor de los modelos tecnológicos, al menos de los más antiguos, como el presagio-producto. Sí son frecuentes sin embargo, la adopción de modelos tecnológicos ‘dulcificados’ (Sánchez Bañuelos, 2000) o híbridos que no renuncian a una parte, como el técnico-crítico (García Ruso, 1993).

Quede como una nota al final la idea de que bajo este discurso ‘tradicional’ hemos recogido dos formas bien distintas de entender la profesión docente y la de profesor universitario, la más ligada al práctico que resuelve los problemas del aula y la del ‘científico’ que analiza los problemas y le aplica soluciones. Pese a ubicarlas bajo el mismo paraguas, ambas se han enfrentado en la lucha que acabó con la “muerte de las Escuelas Normales” (Guzmán, 1986) o, en un ámbito muy distinto pero en cierto modo paralelo, la fagocitación de la práctica de la actividad física por los departamentos más ‘teóricos’ y ‘científicos’ que denuncia Siedentop (2002a). También Vizuet Carrizosa (2003: 26) alerta del riesgo a que nos quedemos en un ‘pedagogismo vacío’ en el que no tenga ningún peso el contenido, quizá como reacción al ‘antipedagogismo’ que ha caracterizado largos periodos.

[El discurso de la Pedagogía crítica]

El segundo modelo que presenta Tinning, *Crítico* o *Radical*, pretende dar una respuesta a la formación del profesorado centrando el discurso más en la justicia social que en la ciencia. Por eso, en lugar de los términos ‘efectividad’, ‘observación’, ‘*feedback*’ o ‘control de contingencias’ aparecen con mayor frecuencia ‘emancipación’, ‘diálogo’, ‘crítica’ o ‘voces del alumnado’. Al compararlo con otros modelos de formación inicial que habían sido propuestos con anterioridad, Tinning (1988: 87) señala:

Claramente la perspectiva crítica/reflexiva es radicalmente diferente de los modelos de formación inicial. Me parece que es el único modelo de formación inicial que tiene el potencial de liberar a la profesión de la impotencia de la racionalidad técnica, de las románticas ideas de la perspectiva personalista y de las limitaciones de modelado de la perspectiva de aprendizaje. La perspectiva crítica reconoce que los profesores y estudiantes tienen sus propias teorías sobre educación y que solo se alcanzará un cambio de la práctica educativa con sentido cuando estas teorías salgan a la superficie y se prueben con un proceso de reflexión crítica. (Traducción mía)

David Kirk afirma que el discurso de la pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física se introduce en los años ochenta (Kirk, 1999: 403). Se seguía así la senda que habían abierto autores como Paulo Freire (p.e., Freire, 1970), Michael Apple (p.e., Apple, 1986), Thomas Popkewitz (p.e., Popkewitz, 1990) o Henry Giroux (p.e., Giroux, 1990). El propio Richard Tinning, es uno de los pioneros en la introducción de la pedagogía crítica en EF (p.e., Tinning, 1984) gracias, en parte, a pertenecer a la universidad de Deakin, Australia, en el momento que profesores como John Smith, Richard Bates o Stephen Kemmis desarrollaban con fuerza estos conceptos (Tinning, 2002: 231)¹³. Formaron parte del claustro de esa misma universidad otros autores que se encuentran entre los pioneros dentro del ámbito de la Educación Física: Lindsay Fitzclarence (Fitzclarence, 1986) o David Kirk (Kirk, 1986b). La influencia de esta universidad es bastante notoria, pues atrajo como visitantes a otros investigadores y docentes universitarios de otras universidades que contribuirán a la difusión de las ideas. Dos de esos profesores que hicieron estancias en la Universidad de Deakin (en Geelong) tienen una particular influencia posterior en nuestro país son Juan Miguel Fernández-Balboa, que defiende la pedagogía crítica en la formación inicial (ver, p.e. Fernández-Balboa, 1994, 1995, 1997), y Carmina Pascual, una de las introductoras en nuestro país del modelo crítico en formación inicial (ver, p.e. Pascual Baños, 1992).

Aún antes, y sin llevar la etiqueta de ‘pedagogía crítica’, se habían hecho estudios que sacaban a la luz aspectos que podríamos considerar del ‘currículum oculto’, que es un objeto de estudio privilegiado en esta orientación. Podríamos encuadrar en este enfoque los trabajos etnográficos de Griffin (1984, 1985) sobre la desigualdad de género y los estilos de participación del alumnado en clases de Educación Física, que nos muestra las diferentes relaciones de poder establecidas entre grupos y géneros. Hal Lawson (1984) es también citado por Kirk como uno de los precursores (Kirk, 2004: 199)

En todo caso, la pedagogía crítica no tiene una fuente teórica única y toma diferentes orientaciones según esté informada por el feminismo, por el marxismo, la teoría crítica, el postestructuralismo o por otras teorías con las que comparte algunas preocupaciones. Es algo lógico cuando se quiere agrupar en unas pocas categorías realidades con muchos matices. También la pluralidad era una nota característica del modelo tecnológico (O’Sullivan et al., 1992), por lo que Lawson (1993: 155) recrimina a Tinning que hubiera incluido en un mismo saco posiciones diferentes no solo del discurso de la *performance* sino también del tradicional.

Una de las formas que tendríamos de acotar y definir la pedagogía crítica es identificar el núcleo de autores que son considerados referentes internacionales. Con motivo de una conferencia que tuve que preparar, en septiembre de 2003 realicé una encuesta informal entre autores anglosajones solicitándoles quiénes eran, a su juicio, los autores críticos que mayor influencia ejercían en Educación Física. Mandé un correo electrónico preguntándoselo a ocho destacados autores¹⁴ que podríamos calificar como críticos (dentro de las amplias barreras que este término permite). Con sus respuestas, que solo deben entenderse como un indicador, elaboré esta tabla en la que se ve el número de menciones de los ocho encuestados.

¹³ Richard Tinning y Karen Sirna (2011) publicaron «*Education, Social Justice and the Legacy of Deakin University. Reflections of the Deakin Diaspora*», en donde se aborda la gestación y difusión de las ideas del grupo de académicos que coincidió en la Universidad de Deakin, Australia.

¹⁴ Doune Macdonald, Andrew Sparkes, Richard Tinning, John Evans, Dawn Penney, Jan Wright, Juan Miguel Fernández-Balboa y David Kirk.



Seis veces	Cuatro veces	Tres veces	Dos veces	Una vez
Richard Tinning David Kirk	Juan Miguel Fernández-Balboa	John Evans Doune Macdonald Jan Wright Daryl Siedentop	Michael Gard Don Hellison	20 autores

Es de destacar que Siedentop fuera uno de los más citados, pese a su lejanía al discurso crítico, por la influencia que su pensamiento ha tenido para replantear las formas de entender la Educación Física. Algo parecido ocurre con Don Hellison y con alguno de los veinte autores y autoras que fueron nombrados solo una vez. En todo caso, los tres autores más nombrados por sus colegas son también los que mayor penetración han tenido en España. Otra autora que acercó a nuestro país el discurso crítico (o al menos alguna de sus preocupaciones) es Sheila Scraton (1995) con la publicación de sus trabajos que en 1990 habían formado parte, en una edición mucho más breve, de un curso de la Universidad de Deakin. De nuevo la misma universidad, en la que también impartió un curso Andrew Sparkes (publicado posteriormente en Sparkes, 1990)¹⁵. Más allá de darnos alguna pista sobre autores de referencia, esta encuesta reducida e informal (pero con respondientes de gran peso) nos habla de cómo se van generando y reforzando las redes académicas. Por ejemplo, podría resultar chocante la ausencia total de referentes fuera del mundo anglosajón. Si hubiera hecho una encuesta similar entre los académicos más importantes de Brasil, por ejemplo, es muy probable que en la lista hubieran estado entre los más nombrados autores como Elenor Kunz (ver, p.e. Kunz y Trebels, 2006), Valter Bracht (ver, p.e. Bracht, 1996), Vicente Molina (ver, p.e. Molina Neto, 2005) Celli Taffarel o Reiner Hildebrandt-Stramann¹⁶ (ver, p.e. Taffarel y Hildebrandt-Stramann, 2007)

Pasando al tema central de este discurso pedagógico, vemos un claro desplazamiento desde la creación de espacios didácticos donde el alumnado pueda mejorar las habilidades motrices básicas, objeto principal del discurso de la *performance*, hacia otros ámbitos más alejados del microcontexto escolar:

Quienes abogan por la pedagogía crítica argumentan que todo discurso en la formación del profesorado es ideológico. En realidad, no existe ninguna educación libre de valores. En este punto, la formación del profesorado de Educación Física debería tener como sus preocupaciones centrales: la relación de la escuela con la sociedad; la forma en la que el conocimiento es creado, diseminado y legitimado; y la naturaleza de la enseñanza en sí. Los centros y programas de formación del profesorado se consideran lugares de producción y reproducción cultural, y una clave problemática son las relaciones de poder que median en ese proceso. (Tinning, 1991: 9, traducción mía)

¹⁵ Este autor formó parte de un curso de UNISPORT celebrado en Málaga dirigido por José Ignacio Barbero en 1993. A raíz de ahí, los contactos con la Universidad de Exeter (Reino Unido), en la que él ocupó el puesto de catedrático antes de trasladarse a la *Liverpool John Moores University* y, posteriormente, a la *Leeds Beckett University*, han sido constantes para varios investigadores y docentes universitarios españoles. En un modo similar, también la Universidad de Loughborough (Inglaterra) ha sido un lugar de estancias universitarias de docentes españoles en los primeros años 2000 debido a la presencia en ella de David Kirk y John Evans.

¹⁶ Aunque Reiner Hildebrandt-Stramann es alemán de nacimiento y de residencia, su vínculo con Brasil ha sido muy intenso desde que a finales de los ochenta participara en la creación de uno de los primeros cursos de doctorado en Educación Física en Brasil, en la Universidad Federal de Santa María, Río Grande de Sul, como parte de los convenios de colaboración científica y académica que Alemania desarrolló con diferentes países.

Carmina Pascual (2000: 73) señala que el objetivo de la Pedagogía crítica es “enseñar a vivir desde unos valores éticos, cuestionando aquel conocimiento, creencias y prácticas que impiden la emancipación de los seres humanos y limitan la posibilidad de cambiar la sociedad para que podamos convivir en paz”. Los elementos principales para la formación del profesorado que derivan de este planteamiento serían, a juicio de esta autora: interés emancipatorio en el conocimiento, el currículum como política cultural, la ‘autorización profesional’ (o el docente como intelectual), y las relaciones de poder.

Creo conveniente señalar que los autores críticos no tienen el patrimonio de trabajar la justicia social. No se puede llegar a la posición maniquea de identificar el discurso de la *performance* con posiciones conservadoras y el crítico con posiciones progresistas. Es quizá conveniente recordar que Siedentop, sin renunciar a sus posiciones epistemológicas, se declara “izquierdista y preocupado” (Siedentop, 2002b) y que una de las diez “lecciones aprendidas” que recoge en ese mismo artículo es “Mantén una conciencia social en perspectiva y no te conviertas en autocomplaciente”. Quizá alertados por el rechazo que puede suponer el entender la pedagogía crítica como un coto cerrado solo para iniciados, cada vez son más frecuentes posturas menos dogmáticas que recalcan la complementariedad y la flexibilidad de la pedagogía crítica (ver, por ejemplo Macdonald, 2002). Por otro lado, la preeminencia de determinados temas destacados por el discurso crítico no debe ser interpretada como que las destrezas técnicas no sean necesarias, tal como advierte Tinning (1991: 10). Para este autor, muchos pedagogos críticos han malinterpretado que lo técnico no tiene cabida en la enseñanza. En un apunte personal, he de confesar que para mí fue revelador asistir en abril de 2001 a una clase en la que Richard Tinning explicaba y debatía los estilos de enseñanza de Muska Mosston o presentaba el ALT-PE¹⁷ como una herramienta para entender lo que sucedía en una clase.

También hay otras objeciones sobre cómo se articula este discurso. Mary O'Sullivan, Daryl Siedentop y Lawrence Locke (1992: 268 y ss) ven con preocupación cuatro características del discurso crítico (al menos, en sus formulaciones más radicales):

- El uso del lenguaje, por su carga agresiva contra las formas tradicionales de concebir la Educación Física y contra sus seguidores. Entienden que el uso de términos es, en muchos casos, peyorativo e incluso ofensivo. Destacan que esta característica, aparte de excluir a buena parte de la profesión, colabora poco en establecer un diálogo con la otra parte, como afirman desear.
- El estilo del discurso, por su tendencia a caricaturizar las posiciones de los otros (el discurso tecnocrático), sin establecer matices ni diferencias. Hay, argumentan, una división entre ‘nosotros’ y ‘ellos’ con posiciones irreconciliables.
- La falta de evidencias para defender argumentos y afirmaciones, por apoyarse tan solo en su fe en la teoría crítica. La explicación teórica, añaden, ocupa el lugar de las evidencias.
- Su auto-proclamación de disponer de una moral más elevada, por dar a entender, en muchas ocasiones, que sus posiciones son no solo diferentes, sino superiores a las demás.

¹⁷ *Academic Learning Time – Physical Education*: tiempo de aprendizaje académico en educación física. Se trata de uno de los más utilizados objetos/herramientas de la investigación cuantitativa de los años setenta y ochenta (Lozano Moreno et al., 2006).



Se podrían añadir otras dos que, sin ser necesariamente intrínsecas a la pedagogía crítica, sí suponen impedimentos serios a su expansión. Por un lado, el lenguaje empleado aleja a muchos docentes, especialmente los no universitarios (Lawson, 1993: 150), por su complejidad y por ser concebido como un ejercicio académico con poca repercusión en el trabajo cotidiano. Esto es especialmente paradójico, pues refuerza que teoría y práctica pertenecen a mundos separados y jerárquicamente diferenciados, idea que los pedagogos críticos tratan desesperadamente de refutar. La segunda característica es que esta pedagogía tiene más valor por los análisis contra la Educación Física dominante que por su ayuda para construir alternativas viables. Como señala Kirk (1999: 403), se la ha acusado de proferir largas críticas a la práctica tradicional, pero una corta alternativa constructiva. Por ello, quizá, hay un ritmo diferente entre el nivel de discurso, más avanzado hacia las propuestas críticas, y el nivel práctico, que sigue basándose en muchos casos en los recursos que le ofrece el modelo tradicional.

Tinning (2002) acepta estas críticas y afirma que es necesario replantearse la estrategia para implantar en la formación inicial y en la Educación Física en general la visión social crítica en el mundo actual. Aboga por lo que denomina “pedagogía modesta” siguiendo el concepto de la “*modest sociology*” que John Law expone en «*Organizing Modernity*» (1994), y de la que destaca la idea de que:

Debería ser menos tendente al reduccionismo heroico, siempre incompleto, consciente del contexto de su propia producción y en la que no se da un privilegio *a priori* a las personas que investigan lo social. (Tinning 2004: 233, traducción mía)

Para responder a parte de estas críticas, Chris Hickey defiende en su tesis doctoral la necesidad de que el lenguaje sea más asequible a los profesionales y aboga por dotar a los estudiantes de profesorado de lo que él denomina “recursos intelectuales críticos” que les permitan traducir las nuevas ideas en prácticas educativas. Reconoce estas dificultades en los estudiantes en prácticas cuando escribe:

Una vez identificados, los estudiantes apoyaron unánimemente la necesidad de unas prácticas más justas y equitativas, pero tenían dificultad para describir la traducción práctica de dichos valores. Por ejemplo, aunque todos los estudiantes reflejaron su compromiso para responder a las necesidades de todos los individuos cuando enseñaban Educación Física, tenían poco conocimiento práctico para poder alcanzarlo. [...].

Claramente, Julia no tenía la pedagogía apropiada para llevar a cabo prácticas que hubieran incrementado la distribución y oportunidad de ambos géneros. En realidad, su compromiso teórico era casi completamente antagónico con sus imperativos prácticos. La intención crítica de Julia de facilitar una práctica inclusiva de géneros era sobrepasada por los factores que para ella exigía una sesión exitosa. En la práctica, Julia atendió a los más capaces y hábiles, a pesar cualquier prejuicio de género que pudiera conllevar. (Hickey, 1997: 90, traducción mía)

Para responder a esta dificultad de ‘traducir’ las ideas en acciones, este autor ofrecía a los estudiantes de su universidad, *Deakin University* otra vez, y a todos los que se quisieran conectar, un sitio web donde usaba las tecnologías de la información para promover la reflexión crítica¹⁸. También se han publicado libros críticos que presentan prácticas desde estas perspectivas (Wright et al., 2004) con la intención no de ofrecer recetas, pero sí ejemplos que puedan allanar un camino complejo.

¹⁸ El sitio web dejó de estar activo en 2012.

Rossi y Cassidy (1999: 198) explican desde las ideas de Giddens sobre construcción de la propia identidad los rechazos que también provoca en bastantes futuros docentes. En la medida en la que el discurso crítico incide en la revisión de las asunciones que se dan por sentado, fundamentalmente al escrutar los regímenes y rutinas que se esconden en lo que denomina la ‘conciencia práctica’, provoca desequilibrios que generan inquietud y rechazo. Frente a esto, el modelo técnico ofrece una mayor seguridad pues, como afirman, “la seguridad que ofrece el seguir las convenciones guía la práctica”.

La incidencia del discurso crítico en nuestro país, sin ser muy amplia, es claramente perceptible¹⁹. A los dos libros que a principio de los noventa introdujeron este discurso en nuestro país (Kirk, 1990; Tinning, 1992), en los años posteriores se han añadido varios textos didácticos donde predomina esta orientación (Devís Devís, 2002; Fraile Aranda, 2004b; López Pastor et al., 2003; Sicilia Camacho y Fernández-Balboa, 2004; Sicilia Camacho y Fernández-Balboa, 2005; Sparkes, 2002a). En la formación del profesorado, algunos de sus principios y fines han pasado a formar parte de la cultura dominante si bien de manera fragmentaria y con notables incongruencias. Otra cosa distinta es el nivel de penetración en las prácticas de formación del profesorado, así como la fundamentación teórica de sus defensores, como nos muestra Muros (2004).

[El discurso de la Pedagogía postmoderna]

El último de los discursos destacado por Tinning es el del postmodernismo, el más reciente de los tres. Tal vez por la novedad, o por la dificultad que muchos lectores encuentran para comprender en profundidad los textos de esta perspectiva, el desarrollo de este discurso pedagógico está mucho menos definido que los dos anteriores, aunque cada vez es más frecuente encontrar textos que adoptan, al menos parcialmente, esta perspectiva. Así que, si bien la mención expresa de postmoderno es escasa, sobre todo en los inicios, cada vez es más evidente que existen notas de nuestras sociedades contemporáneas que implican concebir y abordar los problemas y la formación del profesorado de manera diferente a la habitual de la sociedad industrial en la que se originó el sistema educativo. Andy Hargreaves detalla algunas de estas notas, referidas fundamentalmente al proceso de cambio que están viviendo los docentes:

En primer lugar, al sentirse las presiones de la postmodernidad, el rol del profesor se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, aunque se eliminan pocos aspectos del rol antiguo para dar lugar a tales cambios. En segundo lugar, las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los profesores y directores, responsables de su implementación una sensación de sobrecarga. Se imponen cada vez más cambios y los marcos cronológicos para su implementación se truncan. Tercero, con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas empiezan a derrumbarse, aunque hay pocos sustitutos evidentes que ocupen su lugar. Cuarto, los métodos y estrategias que utilizan los profesores, junto con los conocimientos básicos que los justifican están sometidos a una crítica constante –incluso entre ellos mismos– a medida que las certezas científicas pierden credibilidad. Si los conocimientos en que se apoya la enseñanza carecen de base científica, “¿qué fundamento pueden tener nuestras justificaciones de la práctica?”, preguntan los educadores. Es patente y peligroso que lo que hacen los profesores carece de fundamento. (Hargreaves, 1996: 30)

¹⁹ Un estudio exhaustivo hasta el año 2000 (al menos en los congresos de EF) puede verse en la tesis doctoral de Pavesio Estero (2003)



Por estos cambios, a las perspectivas técnica, cultural y política que menciona House (1981), Hargreaves *et al* (2001: 64) añaden la postmoderna.

Este discurso está en una posición marginal; en parte, por su propia naturaleza, que choca con las formas de pensar la Educación Física tradicionales que se asumen sin cuestionamientos (Wright, 2006). Incluso el término está todavía poco asentado y es con frecuencia intercambiable por el de ‘postestructuralismo’, sobre todo en Europa y Australia por la influencia de Michael Foucault.

Cuando a principios de los noventa Richard Tinning escribió el artículo a partir del cual he caracterizado estos tres discursos, señalaba que no había apenas menciones a al postmoderno y que prácticamente no se lo considera como tal en el ámbito de la Educación Física. Tan solo, afirmaba, el texto de Jennifer Gore (1990) estaba planteado con una óptica posmodernista²⁰. Desde 1991 la presencia del postmodernismo ha crecido hasta no resultar ya tan novedoso. En su incorporación a la literatura académica, algunos aspectos del postmodernismo han ido hibridándose con otros discursos, ya que comparte buena parte de los supuestos con otras perspectivas emancipatorias como el feminismo, la teoría crítica, o la investigación sociológica (Wright, 2006). La investigación crítica y la posmoderna tienen aspectos en común, como su intención de desafiar al sistema establecido. En palabras de Hesse-Biber y Leavy (2006: 32):

La Teoría crítica está preocupada con crear una tensión transformadora del sistema social, más que producir conocimiento que alimente el sistema (...). La investigación postmoderna es, pues, un proceso de descentralización, para crear conocimientos que desafíen la ideología dominante. Es, por necesidad, un proceso comprometido. (Traducción mía).

Esta similitud con otros discursos, en particular la vinculación con la Teoría Crítica²¹, y su pretensión de superarlos sin, por otro lado, mostrar una vía práctica para hacerlo ha sido criticada por autores como Linda Bain (1997).

Como introducción al planteamiento postmoderno, podemos destacar el libro editado por Juan Miguel Fernández Balboa «*Critical Postmodernism in human movement, Physical Education and sport*» (Fernández-Balboa, 1997) y, en menor grado por estar mezclado con otras perspectivas, «*The future of Physical Education. Building a new pedagogy*», editado por Anthony Laker en 2003 (Laker, 2003). Como autores más relevantes en nuestro país para la difusión de esta perspectiva fueron, quizá, David Kirk, John Evans y Jan Wright, aunque ninguno de los tres podría ser encasillado, únicamente, en esta perspectiva. De David Kirk destacamos dos influyentes libros: «*Defining Physical Education: the social construction of a school subject in postwar Britain*» (Kirk, 1992b) y «*Schooling bodies. School practice and public discourse 1880–1950*» (Kirk, 1998) que apuntaban a la construcción histórica de la Educación Física y que, en cierto sentido, sirvieron para hacer un ejercicio de prospectiva sobre los ‘futuros’ de la Educación Física” (Kirk, 2010). John Evans, destaca, además de por sus aportaciones personales, por su trabajo como editor de la revista «*Sport, Education and Society*» que ha dado cabido, desde su inicio en 1996, a trabajos con una orientación social, cultural, política y ética que no tenía, hasta la fecha, lugar en otras revistas profesionales del área. Jan Wright es una de las principales

²⁰ Jennifer Gore, que publicó un par de trabajos en inglés sobre Educación Física vinculada a Kirk y Tinning en 1990 (Gore, 1990; McKay et al., 1990), posteriormente fue traducida al castellano en un libro sobre pedagogía (crítica y feminista) (Gore, 1996), lo que le dio una cierta presencia en España en círculos ajenos a la Educación Física. Por los enlaces que provocan las redes universitarias y académicas, es una autora que aparecerá también ligada al Prácticum y la enseñanza reflexiva por su coautoría con Zeichner en algún artículo (p.e. Gore y Zeichner, 1991).

²¹ Un ejemplo reciente de esta hibridación puede ser el libro de Katie Fitzpatrick (2013).

difusoras e investigadoras postestructuralistas y postcolonialistas (Wright, 2006), especialmente en su orientación feminista. Junto con John Evans, editó un importante libro con una óptica que podríamos considerar postmoderna (Evans et al., 2004).

Los trabajos de Foucault aparecen en un lugar destacado en la bibliografía de esta perspectiva (Markula y Pringle, 2006; Milstein y Mendes, 1999; Sicilia Camacho y Fernández-Balboa, 2009; Thorpe, 2003). Quizá, una característica de muchos de estos libros es, precisamente, la referencia a marcos teóricos alejados de la práctica escolar y de la Educación Física: Giddens, Bauman, Gadamer... lo que con frecuencia provoca, a su vez, el alejamiento de los docentes como receptores de sus textos.

En España, los trabajos de José Ignacio Barbero son tal vez el mejor ejemplo de uso de la genealogía y la deconstrucción de discursos (Barbero González, 1994a, 1995, 1996a). En relación con la formación de docentes, es especialmente reseñable su artículo en el monográfico de Educación Física de la Revista de Educación (Barbero González, 1996a) en donde desarrolla el concepto de redes profesionales que atrapan a los docentes de Educación Física mediante discursos que privilegian determinadas visiones sobre lo que es la Educación Física o sus profesionales. Posteriormente, se ha centrado en la construcción de las identidades en torno al cuerpo (Barbero González, 2003). También se puede incluir dentro de esta orientación postmoderna a Álvaro Sicilia (ver, p.e.: Sicilia Camacho, 1998, 1999) y a un autor con quien éste ha colaborado en numerosas ocasiones, Juan Miguel Fernández-Balboa (Fernández-Balboa, 2003, 2009; Sicilia Camacho y Fernández-Balboa, 2006, 2005).

Al igual que el crítico, el discurso postmoderno está preocupado por conceptos como el poder, el conocimiento y la búsqueda de un mundo más justo. De hecho, algunos entienden el postmodernismo como una suerte de corrección del paradigma crítico en el que se presta más atención a aspectos como el cuidado, la colaboración, compromiso con la comunidad y el significado del cambio (Macdonald, 2002: 168). Otro matiz diferenciador importante, es que el postmodernismo niega la existencia de una ‘gran narrativa’ o que la verdad pueda ser encontrada por medio de la aplicación de métodos racionales. En palabras de una de las más reconocidas teóricas postestructuralistas del área:

Lo que comparten el postestructuralismo, postmodernismo y postcolonialismo es que la noción de ‘verdad’ es una ficción que es compuesta y construida en relación al contexto y que ciertas ‘verdades’ tienen más poder para afectar la práctica y la auto-construcción que otras (Wright, 2006: 60, traducción mía)

Scheurich señala que el postmodernismo es el mejor intento hasta la fecha de la civilización occidental de criticar sus propias asunciones fundamentales, particularmente aquellas que constituyen la realidad, subjetividad, investigación y el conocimiento (Scheurich, 1997: 2). En ese sentido, esta perspectiva pretende despojarse (en la medida que esto es posible) de discursos incuestionados que fundamentan, legitiman y naturalizan nuestra subjetividad como el eurocentrismo, cientifismo o patriarcalismo. Por ello, promueve las lecturas e interpretaciones múltiples y da cabida al eclecticismo, lo que con frecuencia los críticos de esta perspectiva interpretan como un ‘todo vale’ en el que están ausentes las referencias y los valores.

La noción de ‘voces’, más en concreto de ‘múltiples voces’, tiene plena cabida en este enfoque, y la subjetividad es reflejada en sus escritos como una forma de reaccionar a las estructuras racionalistas imperantes. Es especialmente importante la inclusión de historias de vida y de narraciones que ofrecen una visión polisémica de la realidad. Los trabajos de Sparkes (Phoenix et al., 2005; Sparkes, 1994, 1996a, 1996b, 1999, 2002a, 2002b; Sparkes y Silvennoinen,



1999; Sparkes et al., 1993) están entre los pioneros y más influyentes del ámbito de la Educación Física tanto en el mundo anglosajón como en España. Las narraciones (incluidas las narraciones del yo) están también muy vinculadas a esta aproximación.

Aunque este discurso no tiene un arraigo generalizado en la Educación Física, la perspectiva ‘post’ manifiesta un creciente interés por lo corporal, complementando la mirada lingüística, como lugar de manifestación y construcción de la subjetividad. Al igual que algunas aproximaciones fenomenológicas que quieren mostrar su alejamiento del dualismo propio del modernismo (p.e. Whitehead, 2004), con frecuencia se refieren más a *embodiment*²² (incorporación) que a *body* (cuerpo). No hay que olvidar que la división entre cuerpo y mente, propia del racionalismo Cartesiano, ha tenido una trascendencia especial en la definición y desarrollo de la Educación Física.

Para Tinning, la pedagogía postmoderna es un cambio de punto de partida para buscar los objetivos que caracterizaban a la pedagogía crítica pero que, por múltiples circunstancias, no ha sido capaz de conseguir. Varios de los autores se adscriben a ambos discursos, como puede ser el caso de Fernández Balboa²³ o el mismo Tinning, algo que ocurre igualmente entre los autores ajenos al área. Por ejemplo, se vuelve a nombrar a Giroux como uno de los principales autores de este discurso, que también había sido considerado como uno de los principales ideólogos del crítico. De él recoge Fernández Balboa nueve principios de la pedagogía posmoderna (PP).

1. La educación debe entenderse como productora no solo de conocimiento sino también de sujetos políticos.
2. La ética es una preocupación central de la PP.
3. La PP necesita concentrarse en el asunto de la diferencia en una forma éticamente desafiante y políticamente transformadora.
4. La PP necesita un lenguaje que permita luchar por una solidaridad activa y un vocabulario político que no reduzca los temas del poder, la justicia, la lucha o la desigualdad a meras palabras.
5. La PP necesita crear nuevas formas de conocimiento con las que romper las barreras de las disciplinas y crear nuevos espacios en los que pueda ser producido el conocimiento.
6. La noción de iluminación por medio de la razón debe ser reformulada
7. La PP debe ofrecer un sentido de la alternativa al combinar el lenguaje de la crítica y el de la posibilidad.
8. La PP necesita desarrollar una teoría de los docentes como intelectuales transformadores que ocupan lugares políticos y sociales
9. En el núcleo de la PP está la política de dar voz, que combina la noción postmoderna de la diferencia con el énfasis feminista de la primacía de lo político.

²² Este término todavía no tiene una traducción asentada en español (por otro lado, el concepto tampoco es común en el inglés de la calle). El término más directo en español, ‘incorporación’, comparte la idea de que el cuerpo asume como propio algo en principio externo a él. Sin embargo, su uso en la literatura especializada hace referencia a la relación entre lo cultural y lo biológico como dimensiones relacionadas, lejos de los intentos cartesianos de separación. En la traducción de José Ignacio Barbero sobre un texto de David Brown (Brown, 2005) donde el concepto *embodiment* era central, dependiendo del contexto, se usaron los vocablos castellanos: encarnación, corporal, corpóreo, que se graba en el cuerpo, que deja su marca en el cuerpo.

²³ En el caso de Fernández Balboa, vemos que en el libro del que es editor, cuyo título es: «*Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*», escribe el capítulo, titulado: «*Physical Education Teacher Preparation in The Postmodern era: Towards a Critical Pedagogy*».

El desarrollo de este discurso está por hacer. No creo que tenga una implantación articulada dentro de la formación del profesorado, aunque el entorno social y cultural contemporáneo, caracterizado por la diversidad y por la ruptura de los estereotipos hegemónicos, da al postmodernismo una posición privilegiada para analizar cómo pueden evolucionar las perspectivas futuras. En el plano investigador, autores como Sparkes (1992a: 48) abogan “por la necesidad de construir una comunidad investigadora polivocal que anime a articular múltiples voces y visiones para incrementar la vitalidad y la comprensión en la Educación Física”.

De todas formas, aún deberá pasar tiempo para que las ideas se asienten y sean asimiladas, si es que llegan a serlo. Paradójicamente, dado que Tinning presenta al postmodernismo como otra vía para acceder a la finalidades esbozadas por la teoría crítica, muchas de las objeciones que se achacan a este discurso repiten las que ya había recibido el discurso crítico, sobre todo relativas a la dificultad de comprender y concretar en prácticas de aula los textos.

Como ejemplo de las críticas a este discurso, quiero recoger las palabras de Don Hellison en su artículo incluido en «*Critical Postmodernism in human movement, Physical Education and sport*»²⁴. Cuando comenta el artículo de Susan Schwager (1997), argumenta:

Sus recomendaciones para cambiar la práctica son bastante eclécticas [...]. Su énfasis en la justicia social y en la emancipación está claramente basado en la teoría crítica, pero su naturaleza un tanto ecléctica y sus recomendaciones sugieren que la autora está demasiado cerca de la práctica para abrazar por completo la perspectiva crítica postmodernista. Mi explicación, no necesariamente la suya, es que trabaja directamente con escuelas y al atender a la realidad de las escuelas, los profesores y los estudiantes, no puede permitirse adoptar una perspectiva pura crítico postmodernista. Esto es lo que ocurre cuando uno dirige una indagación práctica. (Hellison, 1997: 199-200, traducción mía)

Es decir, concibe el postmodernismo como algo esencialmente alejado de las escuelas y atribuye la proximidad a la práctica escolar del discurso de Schwager al hecho de que ésta se haya alejado del discurso postmodernista puro.

[Algunos comentarios sobre los discursos]

Concluiré esta presentación de diferentes discursos en los que se mueve la formación del profesorado mostrando algunas de sus relaciones y su presencia en las intenciones y actuaciones de los docentes universitarios.

El primer comentario que se puede realizar es que las fronteras de los discursos son permeables. De hecho, vemos que muchos de sus autores más representativos han pasado por varios. Por ejemplo, Richard Tinning, que hizo su tesis doctoral (1983) dirigido por Daryl Siedentop como –un autor clave del discurso de la *performance*–, es uno de los autores críticos más reconocidos y se perfila también como uno de los autores postmodernos de referencia. De hecho, él mismo señala que el discurso de la *performance* es, dada su biografía, el que le resulta más sencillo de entender (Tinning, 1991: 14), mientras que los otros dos discursos le suponen una mayor dificultad, aunque según trabaja en ellos comprende su mayor credibilidad para la formación del profesorado. En la práctica, hay un solapamiento de diferentes discursos e incluso

²⁴ El que en este libro se incluyan tres capítulos que critican los capítulos previos realizados bajo un enfoque postmoderno, puede ser considerado toda una declaración de intenciones sobre el deseo de dar cabida a otras voces. Esta estructura, de todas formas, es bastante común en libros anglosajones y puede verse en muchos de ellos (p.e., en Ovens y Fletcher, 2014b, que incluye dos revisiones críticas a los capítulos precedentes escritas por Tinning y O'Sullivan)



un recorrido, no siempre lineal, que le va llevado de un lado a otro. Si esto le pasa a uno de los académicos más respetados, es de suponer lo que nos puede ocurrir a otras personas que asumimos con menor crítica y conocimiento principios pedagógicos, formados por un cúmulo no siempre coherente de experiencias, lecturas, reflexiones o emociones. Otros muchos pedagogos críticos provienen igualmente del discurso de la *performance* como Fernández Balboa o Sparkes. De hecho, lo normal es, como señala Tinning, haber crecido con ese discurso y esas prácticas y salirse de ellas después de tener un conocimiento amplio. Algo parecido ha ocurrido con los métodos investigadores cualitativos, minoritarios hasta hace poco tiempo, por lo que la mayoría de los investigadores tenía una formación de partida cuantitativa.

Surge la pregunta, por lo tanto, de si la forma en la que se generan los discursos críticos y postmodernos, así como su significado, varía sustancialmente cuando son éstos los discursos hegemónicos de un determinado lugar, superado ya el tiempo en el que, como criticaba Tinning en el artículo que ha servido de referencia este apartado, apenas si había espacio fuera del discurso de la *performance*. Esto tiene una especial trascendencia en la formación del profesorado pues, a diferencia de lo que ha ocurrido con generaciones anteriores, las nuevas promociones de docentes pueden estar recibiendo estos discursos alternativos como ‘pedagogía oficial’. Pese a que, ya lo comenté, el discurso crítico y el postmoderno aún están en clara minoría, su visibilidad y presencia en algunos programas de formación es mucho mayor que hace un par de décadas. También su presencia en los currículos oficiales ha adquirido una notoriedad impensable años atrás. Por ejemplo, los currículos de Australia y Nueva Zelanda tienen un fuerte apoyo en estos discursos. Será interesante analizar cómo conjuga el discurso crítico su inclusión en la pedagogía oficial y el uso del poder que esto conlleva.

Como los teóricos, docentes universitarios nos movemos entre varios discursos, asumiendo, sin duda, contradicciones de las que no somos conscientes. Nuestros modelos de formación del profesorado son, por ello, fraccionarios. Podríamos denominarlos ‘de aluvión’. Están formados sobre una base no cuestionada a la que se van añadiendo lecturas, comentarios, innovaciones. El triunvirato hegemónico del que hablan Fernández-Balboa y Muros Ruiz (2006) (ideologías, discursos y *habitus*) puede estar operando para la reproducción de prácticas inmovilistas.

Al hacer un autoanálisis de mis parámetros y mis prácticas, reconozco características de los tres discursos analizados. Como la mayor parte de mi generación y otras anteriores, el discurso de la *performance* forma la base sobre la que he ido construyendo la forma de entender la formación inicial y de la identidad deportiva que me llevó a estudiar en el INEF de Madrid. Pero este discurso, eficaz para responder a algunas preguntas e inquietudes, no daba respuesta a otras. En los otros dos discursos he vislumbrado caminos aunque, he de confesarlo, no he hallado todavía respuestas definitivas. Lo mismo que comentaba Tinning, mi forma natural de ser –ahora sé que realmente es la forma en la que he ido construyendo mi subjetividad– se siente cómoda en la racionalidad instrumental. Sin embargo, comprendo que es una comodidad artificial en la medida que simplifica lo que es complejo y homogeneiza lo que es diverso. En mis intentos por buscar otras vías de entender y de intervenir, los dos discursos alternativos me ofrecen un marco con el que me siento ideológicamente más cómodo y profesionalmente más realizado. Por ello, si tuviera que situarme, me definiría como un positivista de formación y un crítico de vocación. Si he comprendido bien los principios postmodernos, creo que también tendría pinceladas de ese discurso. Comparto con el discurso crítico el deseo de transformar la práctica y de estar cerca de los docentes o la reflexión sobre cómo los marcos ideológicos y políticos interaccionan y permean lo pedagógico. Comparto con el postmodernismo la polivocalidad, el gusto por las narrativas o la indagación sobre la subjetividad.

Todas estas características, con sus contradicciones, las intento llevar al programa de prácticas y a las otras asignaturas de las que soy responsable. Muchos de estos temas, han formado parte de mis investigaciones y de mis escritos. También me veo reflejado en mi propia biografía, en la que han jugado un papel importante alguno de los nombres que he citado, en algún caso por medio de su obra y en otras, además, por medio del contacto personal con ellos. En este aspecto, las oportunidades que he tenido de realizar estancias en el extranjero con alguna de los autores referentes del discurso de la pedagogía crítica y postmoderna y los contactos posteriores que he mantenido con ellos y con otros académicos de su red profesional, han condicionado sin duda mi preferencia por estos modelos, lo mismo que han promovido una lectura afectuosa de sus obras (muchas de las cuales amablemente me facilitaron cuando el acceso a internet y a lo digital no era el que en la actualidad damos por descontado).

Pero, más allá de dónde me sitúe yo, el programa de formación inicial de cualquier especialista está compuesto por múltiples perspectivas. Lo mismo ocurre en el centro universitario al que estoy adscrito, donde veo a compañeros que se ubican en diferentes lugares de los descritos anteriormente. También veo diversidad en los maestros tutores, si bien aquí yo diría que hay una predominancia del discurso de la *performance*, no sabría decir si por convicción, por formación o porque es más difícil disimular la práctica que adoptar lenguajes (algo en lo que los profesores universitarios tenemos más dominio).

C— COMPONENTES DE FORMACIÓN INICIAL PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Es propio del debate sobre la formación del profesorado en general y de los especialistas de Educación Física en particular, detenerse a definir cuáles son sus saberes fundamentales. Creo que este debate, que presentaré de manera introductoria, se mueve en dos ejes principales.

El primero, es determinar qué debe caracterizar a un docente (por no usar terminología en sí misma generadora de polémica como ‘competencias’). En pocas palabras, se trataría de fijar los conocimientos, actitudes, capacidades, etc. que necesitarán en su profesión. Por supuesto, esto se define en gran medida de forma paralela a la concreción del modelo de Educación Física.

El segundo eje tiene que ver con qué se puede esperar del periodo de formación inicial y cómo se conjuga éste con otras experiencias y periodos formativos periodos previos, simultáneos y posteriores a, caso de la Primaria en España, la diplomatura. Debido a su relación con el proceso de socialización del docente, esto será tratado en el siguiente capítulo de este marco teórico.

[El debate de los saberes del docente]

La determinación de qué conocimientos deben poseer los maestros de Educación Física no puede estar alejada de cuáles deben ser las de los maestros en general si bien, como en otros puntos he señalado, tiene características particulares. Los “saberes docentes” (Mercado Maldonado, 2002; Tardif, 2004) están muy ligados a los espacios profesionales, por lo que es complicado hablar de prácticas sin pensar qué tipo de problemas y situaciones profesionales debe encarar y tratar de resolver un estudiante que quiere saber más sobre su profesión.

Sea bajo el paraguas de las competencias o de otra forma de entender la formación de profesionales, siempre ha existido un cierto arquetipo de lo que se supone que es la esencia de un docente. Casi al mismo tiempo que comenzaba en España la formación de docentes de Educación Física se discutía sobre cómo deberían ser y qué deberían hacer los profesores del área. En 1895 se publicó una carta en el diario «La libertad» de Valladolid firmada por Eugenio Fernández,



profesor de instituto de Zaragoza (reproducida en Sánchez Agustí, 1999: 87 y ss). Ahí se puede ver qué se esperaba de un docente de Educación Física en los inicios de la profesión. Según esta carta “todo profesor digno de ese nombre tiene y debe ser: inteligente, instruido, capaz, prudente, dotado de abnegación, tener golpe de vista y un tacto muy especial”.

[El Conocimiento Pedagógico del Contenido]

Más cercano en el tiempo, pero más lejano de nuestro ámbito cultural y profesional, Shulman (1986, 1987) planteó los conocimientos básicos que deberían tener los docentes. En su artículo de 1987 (en la página 8) propone siete categorías: Conocimiento del contenido, Conocimiento pedagógico general; Conocimiento del currículum; Conocimiento pedagógico del contenido; Conocimiento de los aprendices y de sus características; Conocimiento de los contextos educativos; Conocimiento de las metas, propósitos y valores educativos.

Este ‘mapa’ ha tenido una gran influencia en todas las áreas de conocimiento, incluida Educación Física (ver, por ejemplo Macdonald, 1992; Rossi, 1996, 1999; Schempp, 1994; Tinning, 1993c) después de que fuera presentado en el simposium previo a la convención de 1989 de la *American Association of Health Physical Education Recreation and Dance* (AAHPERD) (Rossi y Cassidy, 1999: 193). De las diferentes categorías que Shulman describe, es el “conocimiento pedagógico del contenido” (*PCK* en sus siglas inglesas) la que parece haber concitado más estudio, tal vez porque parezca que ahí reside más la especificidad de la profesión docente pues se ha descrito como la conexión entre el conocimiento sobre una disciplina y su posibilidad de enseñarlo. Tinning (1993c) señala que el *PCK* está principalmente centrado en el ‘cómo enseñar’ que, como es sabido, supone una de las preocupaciones principales de los profesores en prácticas. Cuando esto supone el eje central del conocimiento transmitido en prácticas, el modelo implícito de formación de docentes nos lleva hacia lo que páginas atrás recogíamos en palabras de Latorre Beltrán (1992: 55 y ss) como “enseñanza basada en el oficio/práctica”. En este sentido, la transmisión de ‘los trucos’ de la profesión ocupa un lugar privilegiado en las conversaciones entre tutores y futuros docentes. Este conocimiento suele, por lo general, basarse en la racionalidad técnica que prima la eficacia de los medios sin cuestionarse excesivamente la pertinencia de los fines.

Según Rossi (1996: 179 y ss)²⁵ hay cinco elementos que habitualmente se consideran como parte del conocimiento pedagógico del contenido en Educación Física.

- En primer lugar, la **organización**, un aspecto que también está presente en las preocupaciones de los principiantes. El docente se considera como un organizador de espacios, de grupos, de materiales... El control del alumnado, la evitación del riesgo y el aumento del tiempo disponible son tres criterios principales del éxito en esta tarea.
- En segundo lugar, la **planificación de tareas**, actividad muy importante para los estudiantes en prácticas, lo que se traduce en unos planes de lección que generalmente tratan de llevar, rígidamente, a las sesiones concretas.
- El tercer elemento señalado es la **enseñanza**, un término que declara ambiguo pues lo mismo acoge los estilos de enseñanza como las estrategias de enseñanza²⁶.

²⁵ Traducción mía.

²⁶ Según Siedentop (1998: 276): “los estilos de enseñanza se refieren al clima de enseñanza y a los modos de organización para producir el aprendizaje de los estudiantes”. Mientras que “el concepto de estrategias de enseñanza hace referencia a las diferentes maneras utilizadas por los profesores para dar explicaciones, así como a los diversos papeles desempeñados por los alumnos”.

- En cuarto lugar, destaca la **demonstración**, estrategia con gran presencia en Educación Física, aunque para Rossi no debería constituir un requisito indispensable. De nuevo, este elemento del conocimiento pedagógico del contenido es utilizado por los maestros en prácticas, en parte porque sustituye a palabras que a veces les faltan y en parte porque permite adquirir un cierto grado de autoridad por el dominio manifiesto del contenido de enseñanza.
- En último lugar, el conocimiento pedagógico del contenido implica **dar información**, ofrecer *feedback* y facilitar oportunidades de práctica.

Pero, para Rossi, el conocimiento pedagógico del contenido no puede excluir la forma en la que dicho conocimiento llega a adquirirse y transformarse. Para este autor, como para otros muchos que se sitúan en modelos docentes reflexivos, la adquisición del conocimiento pedagógico del contenido no es la reproducción de lo que el docente experto sabe, sino que se genera, por medio de la investigación acción colaborativa, conjuntamente entre el estudiante y el tutor. Desde este punto de vista, la propia investigación acción sería otro elemento más del conocimiento pedagógico del contenido en la medida que cuestiona las asunciones acríticas de la práctica cotidiana (Rossi, 1996: 188).

No todos los autores consideran que los sub-componentes del conocimiento pedagógico del contenido son los mismos. Ayvazo et al. (2010), desde una perspectiva más técnica y más limitada a las actividades físicas que se enseñan, mencionan cuatro componentes: conocimiento de las reglas y ‘etiqueta’ de la actividad; conocimiento de la técnica y la táctica que requiere ejecutar la actividad; conocimiento de los errores más comunes de los principiantes; y conocimiento de tareas que facilitan el aprendizaje del contenido (traducción mía).

Para muchos estudiantes, así como docentes o supervisores, el meollo de las prácticas está en ser capaz de mostrar o adquirir estos componentes de la profesión que les permitirían ‘enseñar’ lo que es más específico de su especialidad. Aunque posiblemente no lo tienen tan elaborado, las imágenes que se construyen sobre “tener éxito en prácticas” muchas veces se vincula con estos componentes descritos de forma sucinta más arriba.

[El retorno de las competencias]

Últimamente, se han retomado los esfuerzos por definir al docente en función no tanto de los tipos de contenido que domina, sino por las competencias que es capaz de manifestar. En los últimos años, reaparece la definición del puesto de trabajo por competencias que había sido abandonada junto con el paradigma conductista, del que había nacido décadas atrás. Tras un tiempo de rechazo por las connotaciones fabriles que tenía, parece que de nuevo la aproximación a las competencias va adquiriendo presencia aunque, según se matiza, tratando de desprenderse de los excesos positivistas (Zabalza, 2001). Si antes tenían un claro énfasis en la conducta observable, ahora hay un claro desplazamiento hacia los paradigmas constructivistas en los que se contemplan, junto a los aspectos procedimentales, también contenidos y actitudes.

En la actualidad, parece imposible acercarse a la definición de lo que debe caracterizar un docente o del Prácticum sin hablar de competencias. No quiero detenerme, sin embargo, en un tema de estudio que ya se menciona en el título de la tesis sobre prácticas de Delgado Noguera (Delgado Noguera, 1989) y no ha dejado de estar presente desde entonces, y que podríamos decir que se ha convertido en lo que ahora denominaríamos *trending topic* de cursos de formación, temas de congresos, publicaciones o tesis doctorales en los inicios de este siglo. Este resurgir de las competencias podríamos situarlo en el «Proyecto Tunning: sintonizar las estructuras



educativas de Europa» que, en una primera fase, inician en el año 2000 un conjunto de universidades europeas con la intención de ayudar a la implantación de los acuerdos de Bolonia para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Otra iniciativa clave, del año 2002, es el conocido como “proyecto DeSeCo”, diseño y selección de competencias, impulsado en este caso por la OCDE, organismo internacional, como se sabe, de carácter económico. Posteriormente, la Unión Europea presentaría unas competencias básicas para la educación obligatoria que, con algunos cambios, aparecerían en la legislación educativa de nuestro país como la gran novedad a partir de la Ley Orgánica de Educación (2006). En la universidad, por su parte, las competencias fueron también el eje (aunque considero que más verbal que de otro tipo) de los Grados del Plan Bolonia. En todo el mundo y en nuestro país, desde que se ha ido configurando el marco epistemológico y el ámbito de aplicación de las competencias, han surgido diferentes aproximaciones a qué eran, podían ser y podían aportar a la educación las competencias. En la anegación del discurso pedagógico (y la práctica planeada y oficial) por parte de las competencias, este concepto ha sido tan manido que resulta complicado ahora ver algún texto que no las mencione, lo mismo que resulta complicado ver una transformación de la docencia equivalente a su presencia.

En todo caso, las competencias están de nuevo aquí como muestra la publicación de libros en nuestro país (ver, p.e., Perrenoud, 2004b) o la aproximación escogida por la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, si bien no está exento de críticas (ver p.e. Gimeno Sacristán, 2008) ni de posiciones que estando ideológicamente muy distantes del impulso economicista y neoconductista del que se acusa, ven en una cierta concepción de las competencias una oportunidad para cambiar la práctica docente dominante (Pérez Gómez, 2007)²⁷.

Este interés recuperado en España en el S.XXI por las competencias debe mucho a más de una década de esfuerzos por “controlar los niveles y la calidad de la enseñanza tanto en formación inicial como permanente y por el desarrollo de esquemas de evaluación en el Reino Unido” (Mawer, 1999, 5ª: 36). En efecto, en este país se desarrolló una red de inspección, OFSTED (*Office for Standards in Education*), encargada de la supervisión tanto de la formación inicial como de los resultados de las escuelas y profesores. Las instituciones encargadas de la formación inicial deben enfocarse hacia una serie de competencias que deben mostrar los nuevos docentes para adquirir la habilitación conocida como *Newly Qualified Teachers* (NQT).

En 1992, el Ministerio de Educación del Reino Unido elaboró un listado de competencias que deberían centrar los esfuerzos de la formación inicial. El siguiente cuadro presenta las cinco grandes categorías de competencias en que se agruparon.

²⁷ Entre los intentos de renovación pedagógica poco sospechosos de querer ponerse al servicio de los poderes económicos mundiales, podemos destacar el proyecto Atlántida (Proyecto Atlántida, 2008) que apuesta por una calculada colaboración con instituciones de diferente orientación política y centros con diversos planteamientos educativos con el convencimiento de que el discurso de las competencias básicas puede arrastrar una verdadera transformación pedagógica ‘asumible’.

COMPETENCIAS ESPERADAS EN LOS DOCENTES RECIÉN TITULADOS (NQT)

Conocimiento de la materia

Los nuevos docentes deben ser capaces de demostrar:

- Comprensión de los saberes, conceptos y habilidades de las materias en las que son especialistas y del lugar de esas materias en el currículum escolar.
- Conocimiento y comprensión del Currículo Nacional, de los Programas Oficiales de las materias que enseñarán, y del marco legislativo.
- Un conocimiento de la materia amplio y profundo que vaya más allá de los programas oficiales.

Aplicación de la materia

Los nuevos profesores deben ser capaces de:

- Elaborar planes de lección coherentes que tengan en cuenta el Currículo Nacional y el ideario del centro escolar.
- Asegurar continuidad y progresión dentro y entre las clases y asignaturas.
- Establecer unas expectativas apropiadas para el alumnado.
- Emplear un abanico de estrategias de enseñanza apropiadas a la edad, habilidad y conocimientos del alumnado.
- Presentar el contenido con un lenguaje claro y de una manera estimulante.
- Contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado.
- Demostrar habilidad para seleccionar y usar recursos apropiados, incluidos los tecnológicos.

Gestión de la clase

Los nuevos profesores deben ser capaces de:

- Decidir cuándo es apropiado para la consecución de objetivos concretos enseñar a toda la clase, por grupos, parejas o individualmente.
- Crear y mantener un ambiente de aprendizaje ordenado y significativo para los estudiantes.
- Idear y utilizar un sistema de recompensas y sanciones para mantener un ambiente eficaz de aprendizaje.
- Mantener el interés y la motivación de los estudiantes.



COMPETENCIAS ESPERADAS EN LOS DOCENTES RECIÉN TITULADOS (NQT)

Evaluación y registro del progreso de los estudiantes

Los nuevos profesores deben ser capaces de:

- Identificar el nivel inicial de cada estudiante utilizando los criterios de evaluación del Currículo Nacional cuando sea posible.
- Juzgar dónde se sitúa cada estudiante respecto al nivel esperado para su edad.
- Evaluar y registrar sistemáticamente el progreso de cada estudiante.
- Utilizar esa evaluación en su enseñanza.
- Demostrar que se comprende la importancia de informar a los estudiantes sobre su propio progreso y de que comparen regularmente sus logros con los criterios acordados.
- Mostrar conciencia de las diferencias individuales incluidas las dimensiones sociales, culturales, psicológicas y de desarrollo.
- Tener habilidad para reconocer el talento de las personas superdotadas.
- Tener habilidad para identificar las necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje.
- Manifiestar una aproximación autocrítica en el diagnóstico y evaluación del aprendizaje de los estudiantes, incluido el reconocimiento de los posibles efectos de las expectativas del docente.
- Tener buena disposición para promover el bienestar moral y espiritual del alumnado.

Desarrollo profesional futuro

Los nuevos profesores deben haber adquirido en su formación inicial los fundamentos para poder desarrollar:

- Una comprensión de la escuela como institución y su papel dentro de la sociedad.
- Un conocimiento de sus responsabilidades educadoras, legales y administrativas como docentes.
- Una habilidad para desarrollar relaciones de trabajo eficaces con padres y colegas y para desarrollar habilidades comunicativas.

Tabla 2: Competencias esperadas en los docentes recién titulados
(Mawer, 1999, 5ª: 39-40, traducción mía)

Doune Macdonald, una autora bien alejada del positivismo y de las tendencias gerencialistas que impulsaron este retorno a la definición de la docencia por sus competencias y logros en la época Thatcher²⁸, defiende la posibilidad de flexibilizar el sistema de competencias y niveles de una manera, habitualmente bajo una ideología instrumentalista de control del profesorado, para incluirlo en un marco flexible, educativo y socialmente crítico (Macdonald, 2003: 130).

En un espíritu similar al que plantea Pérez Gómez o el proyecto Atlántida, Doune Macdonald confía en que se pueden utilizar instrumentos ‘cargados’ para darse nuevos usos. Plantea una

²⁸ Aunque hay que recordar que la presión para controlar la profesión docente siguiendo parámetros más propios de la obtención de la ISO 9.000 se incrementó aún más con el gobierno (neo) laborista de Tony Blair a partir de 1997.

matriz de criterios de evaluación del Prácticum cuyo uso no sería el control sino las posibilidades de reflexión sobre la práctica y para el desarrollo profesional que permiten.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM				
USAR Y DESARROLLAR CONOCIMIENTOS Y VALORES PROFESIONALES	PLANIFICAR UN APRENDIZAJE ÓPTIMO	FACILITAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE	COMUNICARSE, INTERACTUAR Y TRABAJAR CON ESTUDIANTES	REFLEXIONAR, PLANIFICAR Y EVALUAR PARA LA MEJORA CONTINUA
<p>1.0 Presenta una conducta profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • se presenta como un profesional • cumple los plazos • presenta los trabajos correctamente 	<p>2.0 Planifica un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifica un uso seguro y apropiado del equipamiento • planifica la implementación de estructuras organizativas eficaces • dispone de actividades complementarias • incluye varios estilos de enseñanza 	<p>3.0 Demuestra conocer cómo facilitar el proceso de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra una organización segura de las prácticas • se utilizan estructuras de funcionamiento • es consciente de factores externos que pueden influir en la lección • se dan pistas de aprendizaje a lo largo de la sesión • se adaptan las actividades a los grupos 	<p>4.0 Demuestra conocer los elementos clave para comunicarse e interactuar con estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • demuestra conocer la importancia de procurar la individualización • manifiesta interés e implicación • muestra conocimiento sobre el uso eficaz de la voz • demuestra conocer el uso eficaz de la explicación 	<p>5.0 Demuestra conocer las fortalezas y limitaciones de la docencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • demuestra habilidad para mirar críticamente a una actuación docente y analizar sus componentes e identificar sus puntos fuertes y débiles • es capaz de reflexionar en un nivel práctico
<p>1.1 Comprende y manifiesta valores, compromisos y responsabilidades como docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • manifiesta cuidado y preocupación por todos los aprendices • muestra una razonable madurez social y emocional • muestra deseo de escuchar y aprender 	<p>2.1 Planifica conociendo materiales y documentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • refleja políticas clave como equidad, coeducación, etc. • las estrategias de enseñanza – aprendizaje reflejan las tendencias actuales 	<p>3.1 Demuestra habilidad para implementar el plan</p> <ul style="list-style-type: none"> • dispone un espacio físicamente seguro • cumple la programación o la modifica si es necesario • atiende a los estudiantes • logra que trabaje toda la clase • fomenta la autoevaluación y la evaluación entre iguales • potencia las conductas positivas 	<p>4.1 Se comunica eficazmente con el grupo clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa un tono, ritmo y proyección de voz apropiados • explica con claridad • utiliza un lenguaje gramaticalmente correcto • transmite entusiasmo e interés • tiene una expresión escrita precisa 	<p>5.1 Reflexiona críticamente sobre su propia práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • señala éxitos y fracasos • señala áreas de mejora • hace preguntas a niveles técnico, social, ético y políticos • supervisa la inclusión de los estudiantes
<p>1.2 Trabaja eficazmente con profesores, tutores, compañeros, personal auxiliar y otros</p> <ul style="list-style-type: none"> • colabora con supervisores y compañeros para mejorar enseñanza y aprendizaje • contribuye a crear un ambiente positivo de aprendizaje • es sensible al ambiente del centro y la sala de profesores 	<p>2.2 Planifica la progresión del aprendizaje del grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifica como incrementar el 'tiempo en la tarea' de los estudiantes • planifica el desarrollo de tareas creativas • tiene estrategias para conductas disruptivas • programa la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje 	<p>3.2 Adapta la enseñanza a las respuestas de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • evalúa para seguir el progreso de los estudiantes • responde al progreso de los estudiantes, deteniéndose cuando es necesario • da feedback variado • hay un 'tiempo en la tarea' prolongado • ajusta el ritmo de la sesión a las respuestas del grupo 	<p>4.2 Apoya el desarrollo de los estudiantes a través de la interacción con los estudiantes y otros</p> <ul style="list-style-type: none"> • atienden y responde las preguntas, comentarios, intereses y silencios de los estudiantes • ayuda a que los estudiantes venzan sus dificultades de aprendizaje • identifica y favorece las fortalezas e intereses de los estudiantes 	<p>5.2 Usa la reflexión para ajustar la planificación y enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • demuestra un ajuste apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje • explica las decisiones de los ajustes • revisa documentos relevantes para apoyar programaciones e intervenciones.
<p>1.3 Desarrolla y comparte conocimiento profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparte ideas sobre la enseñanza con sus colegas • contribuye al desarrollo de recursos • se implica en actividades de desarrollo profesional como seminarios o coaching • colabora en la planificación 	<p>2.3 Planifica los resultados del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifica diferentes estilos de enseñanza • incluye diferentes aproximaciones y estrategias de enseñanza • planifica la evaluación atendiendo a los diferentes niveles de habilidad • anticipa dificultades de aprendizaje 	<p>3.3 Adapta la enseñanza a los diferentes niveles</p> <ul style="list-style-type: none"> • cambia el enfoque de las actividades para abordar diferentes niveles de aprendizaje • adapta los estilos de enseñanza para atender a diferentes patrones de aprendizaje • modifica el ritmo de la lección para maximizar los diferentes niveles de aprendizaje 	<p>4.3 Interactúa con los estudiantes para incrementar el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • explica y negocia las metas • hace un uso estratégico de las preguntas • ofrece un ambiente que motiva a aprender a todos los estudiantes • promueve las conductas positivas de los estudiantes • emplea el contexto social y cultural de los estudiantes para enriquecer el proceso de aprendizaje 	<p>5.3 Sigue y evalúa la enseñanza a lo largo de las sesiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • recoge sistemáticamente información sobre el aprendizaje de los estudiantes • demuestra conocer el procedimiento de evaluación • recoge información sistemáticamente sobre las conductas docentes
<p>1.4 Participa en actividades extralectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • asiste a seminarios, reuniones de coordinación, etc. • participa en el deporte escolar, acampadas, etc. • asume con seguridad varios de los roles del docente 	<p>2.4 Planifica el aprendizaje óptimo individual de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifica experiencias variadas para dar respuesta a diferentes necesidades • ajusta las experiencias de aprendizaje a la habilidad e intereses • planifica creativamente para aumentar la implicación de los estudiantes 	<p>3.4 Incrementa el aprendizaje individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra flexibilidad para atender necesidades individuales • usa estrategias de enseñanza para retar a cada individuo • detalla los logros individuales para incrementar la mejora 		<p>5.4 Dirige el proceso de evaluación a informar sobre el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • ofrece información pertinente y detallada • manifiesta un uso competente de los criterios para hacer juicios • registra de forma precisa los progresos de los estudiantes

Tabla 3: Matriz de criterios de evaluación del Prácticum (Macdonald, 2003: 140-142)

Rossi y Cassidy (1999) abogan por abrir la concepción de qué se considera como conocimiento del profesor no quedándose en las técnicas (como hacen los modelos técnicos), sino llegando hasta el proceso de generar (y revisar) los conocimientos profesionales. Para significar el carácter dinámico de la adquisición del conocimiento, prefieren el término “el profesor conocedor”. Se sitúan en la pedagogía crítica, que se orienta a cuestionarse las prácticas automatizadas. Por eso, reclaman más importancia en la formación inicial a los discursos que no se centran solo en la transmisión de habilidades docentes, sino que incluyen la revisión de los valores, usos, creencias y conocimientos de los que son portadores los futuros docentes. Ponen como ejemplo de programas que intentan abordar la forma en la que el conocimiento en Educación Física se crea, disemina y legitima los trabajos de tres autores: Juan Miguel Fernández Balboa (1994), Jennifer Gore (1990) y Don Hellison (1988).



Más cerca de lo que un profesor tiene que hacerse cargo, autores como Hernández Álvarez (1994) analiza las repercusiones del currículum, y lo que éste reclama del profesorado a la hora de afrontar la formación inicial. En la misma línea, Romero Cerezo *et al.* (2003) sintetizan las funciones que deberá desempeñar el docente de Educación Física:

- Diseñar y concretar el currículum de Educación Física en función de su contexto y de la problemática de su aula o nivel educativo.
- Actuar en la etapa de Educación Primaria y contribuir a las finalidades educativas de la etapa, centrándose en unas orientaciones metodológicas (globalidad e interdisciplinariedad), la importancia del aprendizaje constructivista y significativo y atendiendo a las situaciones educativas especiales.
- Valorar y ejercitar el trabajo en equipo como el pilar del proceso formativo global de los escolares que desencadenaría en el proyecto educativo integrado (Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular).
- Tener una gran capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y de su contexto social.

Podríamos nombrar otros autores que plantean más competencias o dimensiones del docente, como los aspectos éticos y morales de los que habla Carreiro da Costa (1996: 28 y ss), pero no es el sentido de este apartado. Más bien, lo que quiero mostrar es que la forma en la que son entendidas las competencias tiene una difícil traducción a la cotidianidad de la formación inicial, por ser tan abundantes y subdivisibles como se desee. Por mucho que definamos, algo se nos queda fuera algo y será necesario aumentar hasta el infinito aquello que un docente debería ser capaz de hacer. Quizá, necesitemos reconocer lo que nos recuerda Meirieu (2004a: 34):

Así pues, la educación es, tal como opinaba Freud, un “oficio imposible”, imposible porque su proyecto no puede reducirse a un conjunto de competencias por muy elaboradas que estén [...].

Sí me parece relevante, sin embargo, mencionar la “conducta entusiasta” (Mawer, 1999, 5ª: 158) como una de las características atribuidas a los docentes (de EF) eficaces. En ese mismo libro (p. 4) Mawer presenta una investigación en la que los tutores de prácticas responden a “qué atributos, características personales, habilidades interpersonales y profesionales debería tener a tu juicio un buen profesor de Educación Física” así: habilidades comunicativas (50’6%), habilidades organizativas (43’7%), entusiasmo (35’6%), sentido del humor (35’6%), accesibilidad (29’9%), paciencia (21’8%). Esta aproximación a lo que los tutores valoran de los estudiantes en prácticas sirve para anticipar lo que, previsiblemente, primen más.

D— LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE, LA REFLEXIÓN EN FORMACIÓN INICIAL

Los discursos más recientes sobre formación inicial, sin desprenderse de muchas ideas, creencias, prácticas y visiones de tiempos pasados, tratan de dar respuestas a las demandas contemporáneas. No es una tarea sencilla, pues circulan diferentes discursos de difícil, si no imposible, conjugación.

Por un lado, la sociedad actual, con su vorágine de cambios, demanda también un profesor en continua transformación de saberes, por lo que se torna más importante contemplar la carrera profesional del docente, sin limitarnos a su formación inicial. Los nuevos conocimientos, la transformación de las características del alumnado, la aparición de recursos tecnológicos inimaginados o la sustitución de los marcos legales que pueden contemplar una vida laboral de

más de un cuarto de siglo deja al descubierta lo trasnochado de pensar en la formación inicial como el momento de aprender lo que luego habrá que enseñar. Pero no hace falta más que acercarse a cualquier escuela para ver la pervivencia de los saberes que los docentes aprendieron no ya en la universidad, sino en etapas previas. Definitivamente, algunas aulas parecen tan ancladas en el pasado que nos recuerdan más a un museo. Hace algunos años (ya estábamos en el S.XXI), acudí a hablar con la maestra de mis hijos, quienes estaban aprendiendo a leer. Para mi asombro, vi que la referencia que usaba y daba a los niños para reforzar la sílaba “la” era la canción de Massiel «Lalalá», ganadora del concurso de Eurovisión de 1968²⁹. Comentando la anécdota con otros padres, he podido comprobar hasta qué punto esto no es algo excepcional.

Una segunda línea de tensión está en la definición del papel del docente respecto a las decisiones que puede tomar en su puesto laboral. Frente a quienes propugnan que el docente es profesional–intelectual responsable de sus acciones, es también visible la creciente proletarización y control al que se le somete en las sociedades más avanzadas. Desde las administraciones públicas se defiende la importancia de los docentes, pero luego se trata de controlar y homogeneizar su trabajo.

En medio de todos estos debates sobre la redefinición de la enseñanza y del docente, la enseñanza reflexiva y el profesor reflexivo ha tenido vez una mayor presencia; sea en tesis (Andrés Rubio, 2001; Domingo Roget, 2008; García Ruso, 1993; Hickey, 1997; Latorre Beltrán, 1992; Pascual Baños, 1994; Ramos Mondejar, 1999), libros (Moral Santaella, 1997; Perrenoud, 2004a; Rosales, 1990; Schön, 1998; Tabachnich y Zeichner, 1991; Wright, 2004) o revistas científicas específicas (p.e. «*Reflective practice*»³⁰), por no hablar de multitud de conferencias y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Varios autores hablan también del paradigma del pensamiento del profesorado enfatizando esta idea (García Ruso, 2003; Rivera García y de la Torre Navarro, 2003)

La Educación Física se encuentra plenamente integrada en la investigación e innovación en torno a este paradigma emergente³¹. Cuando todavía no era tan común en nuestro país, Hellison y Templin (1991: 3) señalaban que la reflexión era una palabra que estaba de moda y ya en 1995 se podía incluso hacer revisiones de literatura científica sobre este tópico dentro del área (Tsangaridou y Siedentop, 1995). Para Macdonald y Tinning (2003: 84): “[p]or su omnipresencia, la reflexión puede significar múltiples cosas para diferentes personas, por lo que corre el peligro de vaciarse de significado”. Señalan también que se han depositado tantas expectativas sobre la reflexión que se presenta como una especie de panacea para todos los males de la educación. Fue precisamente Tinning uno de los más citados en España al hablar de profesores reflexivos y gran parte de sus artículos traducidos al castellano tienen este tema como asunto central o importante (Tinning, 1992, 1993a, 1993b, 1994, 2001a).

En la actualidad, nadie niega que el docente deba ser reflexivo. El problema reside en determinar sobre qué debe reflexionar, qué nivel de reflexión debe emplearse, cuál es el uso de ese proceso y cómo organizar la enseñanza para que sea capaz de hacerlo. Korthagen presenta la metáfora de las “capas de cebolla” que ha sido bastante utilizada para comprender cómo los

²⁹ No era un caso único. Por ejemplo, para ‘glo’, remitía a la sintonía del programa «Un globo, dos globos, tres globos», que dejó de emitirse por televisión en los setenta.

³⁰ La revista publicó su primer número en 2000 y entre su Consejo editorial internacional figuraba Herminia García Ruso, distinción poco habitual para un académico español del ámbito de la Educación Física, más aún en una revista no específica del área.

³¹ Como toda ‘novedad’, está ya contenida en gran parte de lo anterior, como señala al respecto de la reflexión docente Salinas (1994), por lo que habrá que estar atento al nuevo matiz.



niveles de reflexión pueden ir desde lo más superficial a lo más profundo: contexto, comportamiento, competencia, creencias, identidad y misión del docente (Korthagen y Vasalos, 2005: 54). Cada capa lleva al docente a plantearse diferentes preguntas (Korthagen, 2010a: 95)

Como ocurre en otros aspectos, esta presencia no está exenta de discusiones sobre las características básicas del concepto de reflexión ni de dudas sobre si conlleva un cambio real en las prácticas, o solo es un cambio terminológico. Al respecto, Fullan y Hargreaves afirman:

Pero, al lado de desarrollos positivos, también han surgido ciertos peligros y confusiones. En muchos casos, la 'práctica reflexiva' se ha convertido en un tópico o eslogan. A veces, casi cualquier acto de pensamiento se acoge como una muestra de la aplicación de los principios de la práctica reflexiva. Por eso, la retórica de la práctica reflexiva se ha utilizado, en ocasiones, para revestir con un nuevo lenguaje lo que ya estábamos haciendo, en vez de inspirarnos para hacer algo diferente y mejor. Pensar no es nada nuevo. La reflexión más profunda que conduce a formas nuevas de ver las cosas y al perfeccionamiento ya es más rara.

[...] La inmensa mayoría de los profesores reflexiona de alguna manera en y sobre su práctica, pero este sentido de la práctica reflexiva es débil. Las versiones más fuertes, de un tipo más incisivo, que conducen a un perfeccionamiento más profundo, no se prodigan tanto. (Fullan y Hargreaves, 1997: 98-99)

Podríamos enlazar esta idea de Fullan y Hargreaves sobre los niveles de reflexión (más superficiales o más profundos) con el planteamiento de niveles de cambio que presentó Andrew Sparkes (1992c) en un capítulo de un libro editado por Devís y Peiró que fue un referente del nuevo tipo de profesor y del nuevo tipo de Educación Física que en los inicios de la implantación de la especialidad podría suponer un cambio real en la forma de concebir y llevar a cabo la Educación Física en nuestro país (Devís Devís y Peiró Velert, 1992). Según Sparkes, los niveles de cambio superficial (como aquellos que adoptaban nuevos contenidos, por ejemplo) eran realmente fáciles de lograr y se podían extender rápidamente. Sin embargo, los cambios profundos que modificaban las concepciones de la enseñanza o de la educación eran mucho más resistentes al cambio. En los noventa, y más tarde, vimos multitud de cambios superficiales, pero como preveía Sparkes, pocos transformaron las concepciones hegemónicas.

También quizá, la propia moda del profesor reflexivo fuera no mucho más que un cambio superficial o, al menos, una herramienta para cambios superficiales. Al menos si consideramos el sistema en su conjunto, ya que en gran medida se orienta a la reflexión individual (o de grupos pequeños). Sicilia Camacho (2003) se pregunta críticamente sobre lo que oculta la metáfora de profesor reflexivo, pues ésta atribuye al docente responsabilidades de los resultados escolares sin que se le concedan posibilidades de transformar las condiciones sociales y culturales que influyen en ellos.

Existen diferentes modelos de reflexión en la formación de docentes (ver, p.e. González Calvo et al., en prensa), así que el meollo de la cuestión no es si los maestros deben o no reflexionar, sino más bien qué tipo de reflexión se puede esperar de ellos (en diferentes fases) y cuál es la naturaleza de esa reflexión. Si consideramos a los docentes globalmente y no solo como seres que tienen un aspecto racional aislado de quienes son como personas, llevará a autores, en particular de aquellas aproximaciones como la pedagogía crítica que implica una revisión profunda de lo que podríamos denominar 'el yo', hacer afirmaciones como:

Si convertirse en docente reflexivo fuera tan solo un proceso técnico, podríamos sin duda entrenar a los profesores en la reflexión (Tinning, 1995). El problema, no obstante, es

que muchos de los temas sobre los que creemos que los profesores deben reflexionar, no incluyen simplemente argumentos racionales. Por el contrario, los temas de política y educación tienen una gran carga de emoción y subjetividad. Las opiniones, por ejemplo, del lugar de la competición en las clases de educación física, están más influidas por nuestras experiencias emocionales subjetivas y compromisos personales que por argumentos racionales. (Macdonald y Tinning, 2003: 89, traducción mía)

El conseguir un docente reflexivo y que esa reflexión le vaya ayudando a transformar su identidad docente se concibe como una característica propia de profesionales (González Calvo y Barba Martín, 2014). Los programas de formación inicial orientados críticamente se encuentran, según Macdonald y Tinning, con un fuerte rechazo por parte de estudiantes para los cuales la reconceptualización que se hace en los programas iniciales no es suficiente para transformar su visión. Por todo ello, concluyen:

A no ser con técnicas de lavado de cerebro, no podemos hacer que los estudiantes piensen (reflexionen) como a nosotros nos gustaría (Tinning, 1993). No podemos hacerles pensar que los temas que para nosotros (o para nuestra comunidad) son los temas centrales de la educación se conviertan también en sus temas centrales. Claro que podemos evaluar oralmente o por escritos en un intento de medir lo que han aprendido en nuestros programas, pero también eso es problemático. Los estudiantes pueden dar respuestas que se ajustan a nuestro particular régimen de verdad, pero no sabremos si es un cambio real en su pensamiento o una mera estrategia retórica (Sparkes, 1991). (Macdonald y Tinning, 2003: 90, traducción mía).

George y Kirk (1988: 154) señalan que muchos docentes de Educación Física han elegido esta carrera precisamente por las experiencias que han tenido en ellas. Esto explica, cuando menos, la desorientación que les provoca el encontrarse cuestionando los principios que les han llevado allí en lugar de estar aprendiendo las formas en las que pueden extender a otras personas las experiencias positivas que ellos vivieron. Veremos más conflictos de estos en el capítulo sobre la socialización del docente.

Para muchos partidarios de la pedagogía crítica (ver, p.e. Pascual Baños, 1998a), solo si se afronta la complejidad y las implicaciones de la enseñanza tendrán sentido lo que queremos que aprendan en formación inicial. Por el contrario, hay quienes consideran que no es el momento para poder atenderla, lo que lleva a autores como Delgado Noguera (1996) a defender que las competencias hacia las que puede orientarse la formación inicial han de estar muy definidas y deben también ser explicitadas. Por ello, y al considerar que en formación inicial los estudiantes no tienen posibilidades reales de reflexionar más allá de cuestiones técnicas, recomienda centrarse, de momento, en éstas y dejar para otros momentos de su desarrollo profesional otro tipo de reflexiones (prácticas y, sobre todo, críticas).

[Reflexión y acompañamiento en prácticas]

En las páginas precedentes he querido mostrar que, con todas las variantes que uno pueda imaginar, la formación inicial de la España de cambio de siglo está guiada por un ideal de docente que reflexiona: bien sea sobre su práctica, sobre él mismo, sobre la sociedad que le rodea o sobre todo lo anterior. En el caso de los estudiantes en formación, otro objeto claro de reflexión es su propio proceso de convertirse en docentes (MacPhail y Tannehill, 2012).

La reflexión en formación del profesorado está vinculada con el intento de romper la división entre teoría y práctica al presuponer que puede ayudar al docente a apropiarse del conocimiento



en un proceso personal de amalgamar lo global y lo contextual. Hemos visto también, y veremos con mayor detalle en el siguiente capítulo, que la transformación de la perspectiva desde la que los estudiantes contemplan la Educación Física, la escolarización o el rol docente está fuertemente encarnada en quienes ellos son debido a sus biografías y que, con frecuencia, la biografía de los que se ven atraídos por la especialidad de Educación Física no coincide con los contenidos, metas ni formas de la profesión docente que se busca. Con gran frecuencia, las ideas que se defienden y presentan (al menos en un nivel discursivo) en los centros de formación chocan con ese conocimiento incorporado, lo que deriva en cambios superficiales (cuando los hay) o en dolorosos procesos de transformación de identidad. No considero que eso sea insalvable. Al contrario, la inmensa mayoría de los propios promulgadores de una Educación Física diferente han experimentado en sus propias carnes una Educación Física muy diferente. Pero la transformación no es automática ni fácil, y la reflexión parece un ingrediente necesario en ella.

No hay, en general, momento en la formación inicial donde estos choques sean tan percibidos como en el Prácticum. Por eso mismo, se ha prestado una atención especial a cómo se puede aprovechar este periodo sensible para que, gracias a una guía y un acompañamiento, puedan los estudiantes salir reforzados de ese conflicto que seguramente van a vivir, con una perspectiva más profesional y menos influidos por el ‘Consenso del Sentido Común’ (Kirk, 1990) y la biografía de cada uno.

En este punto, deberíamos poner el foco en que este trayecto no lo tienen que hacer solos sino que estarán acompañados por mucha gente, de entre quienes queremos resaltar a dos: los docentes del centro y la universidad.

Habría que clarificar primero la terminología que vamos a utilizar para referirnos a las personas encargadas de realizar este acompañamiento. En el ámbito anglosajón, el término que se utiliza para el profesor universitario es *supervisor* (supervisor), mientras que para el profesor de aula se le denomina frecuentemente *cooperating teacher* (profesor colaborador). En España se ha usado en el día a día con mayor frecuencia el término tutor (o tutor universitario) que supervisor. Como también se usa tutor para el maestro del aula, lleva a confusiones y entre las personas que han escrito e investigado sobre el Prácticum cada vez se denomina menos ‘tutor’ al profesor universitario. No se nos escapa que los términos incluyen relaciones de poder, y la palabra ‘supervisor’ hace referencia a una vigilancia y a una posición elevada, mientras que ‘tutor’, está más asociado al consejo y al cuidado. Por eso mismo, muchas personas, yo incluido, todavía son reticentes a referirse a los profesores universitarios como supervisores y usan este término solo para evitar confusiones. Me gusta el concepto de acompañamiento para referirme a la acción de estar junto al estudiante en prácticas guiándole en el proceso de darse cuenta y analizar lo que ocurre en prácticas. Esta idea de acompañamiento no evita que también sean evaluadores, pero prima el sentido de estar junto a los estudiantes en un momento en que, por tener que tomar decisiones, necesitan sentirse acompañados.

Esto nos lleva a preguntarnos por la preparación para realizar esta función de acompañamiento y es fácil concluir que es escasa, hablemos de docentes de primaria o de universidad. Es rara la formación específica para esa función, más allá de lo que cada cual haga personalmente. En Estados Unidos, Metzler y Freedman informaron de que menos del 10% de los supervisores universitarios habían recibido alguna formación específica (Metzler, 1990: 23)³². En el caso de

³² Aunque los datos son de hace un cuarto de siglo, no creo que en nuestro país la estadística saliera diferente en la actualidad. En el caso específico de Palencia, no ha habido una formación específica formal para esta función a excepción del curso 95–96 y de alguna “Jornada de tutores” que organizamos desde la EUE en colaboración con el

estos autores, su modelo de supervisión está en sintonía con el de enseñanza eficaz³³, y lo concretan en un extenso conjunto de herramientas de observación como el modelo de Supervisión para la Instrucción en la Educación Física, *PEIS*, en sus siglas inglesas, desarrollado por Metzler (1990). Este modelo incluye una fase previa a la enseñanza, una de observación, y otra posterior a la lección. En la primera fase, el supervisor se fijará en las características del profesor y de su contexto de lección, con lo que planificará la observación que, según Metzler consiste en determinar, con el acuerdo del estudiante: qué estrategias de enseñanza efectiva se van a controlar en la lección, qué sistemas de observación se van a utilizar, cuál es el lugar desde el que se va a realizar la observación y cuáles son las metas y expectativas de la lección. La fase de observación se basa en la toma de datos sistemática por medio de instrumentos de toma de datos objetivos (basados en frecuencia y tiempo, generalmente), listas de control, escalas y registros anecdóticos. Por último, para este modelo la fase posterior a la lección requiere el establecimiento de un ambiente de apoyo, la revisión de las intenciones declaradas por el estudiante para la lección, la revisión de las metas y las expectativas respecto a sus habilidades, aportación de los datos tomados, elaboración de una valoración global, establecimiento de diagnóstico y prescripción y, finalmente, elaborar un documento escrito con un informe de todo el proceso de supervisión para entregar al estudiante³⁴. Los elementos que propone para elaborar son, lógicamente, aquellos que indican un proceso efectivo de enseñanza–aprendizaje: gestión del tiempo, gestión de los recursos, gestión de la conducta y las tareas, relevancia y estructura de las tareas, tasas de participación y de éxito de los estudiantes, pistas de instrucción ofrecidas, *feedback* ofrecido, clima de la clase, planificación, interacción verbal y no verbal, uso de preguntas, desarrollo del contenido, evaluación de los progresos de los alumnos y establecimiento de un ambiente seguro de aprendizaje (Metzler, 1990: 61 y ss).

Este autor es un ejemplo de observación altamente estructurada y, a mi juicio, difícil de realizar, si es que hay deseo de hacerlo. No concuerdo con estos planteamientos de supervisión. En primer lugar, se fija excesivamente en la enseñanza como único componente de la formación del docente. En segundo lugar, en su intento por no divagar, deja muy poco margen para la emergencia de temas de interés. Es significativa de su forma de entender la profesión la siguiente cita:

En este libro, la enseñanza efectiva se centra tan solo en la consecución de los resultados pretendidos con la instrucción. Este punto de vista no quiere priorizar unos resultados sobre otros (por ejemplo, la condición física sobre el desarrollo motor o la habilidad motriz sobre la estrategia) sino que examina el grado de consecución que el docente es capaz de promover en sus estudiantes en cualquiera de las metas que se haya propuesto. Cuanto más se acerque el docente a los resultados previstos para sus estudiantes, más efectivo será, independientemente de la naturaleza de sus resultados. De manera similar, la supervisión eficaz se entiende como la habilidad de promover los resultados previstos relativos a la conducta docente. (Metzler, 1990: 1, traducción mía)

Este modelo chocaría ya no solo con mi concepción de la enseñanza, sino con la dificultad/imposibilidad de que los supervisores universitarios se hicieran cargo de la misma, ya que su carga horaria no les permite acudir a los centros más allá de una o dos veces en todo el

CPR. En ambos casos se pensó más en un tiempo de intercambio entre tutores que un momento para ‘enseñar’ a los tutores o los supervisores cómo ejercer su función.

³³ En España, este tipo de aproximaciones en Educación Física se puede ver en trabajos como los de del Villar Álvarez (2002) cuando explora las relaciones entre la enseñanza eficaz y la reflexión.

³⁴ Estas tres fases aparecen con frecuencia en los modelos de supervisión clínica (ver, p.e. Kelting et al., 2014)



periodo de prácticas, y la dificultad/imposibilidad de que fueran los maestros tutores los que asumieran este planteamiento. No es, por lo tanto, la idea de acompañamiento que ha influido en el programa de prácticas que coordino. Tampoco creo que ha calado excesivamente en programas de otras universidades españolas.

En España, lo habitual es que los estudiantes tengan un contacto continuo y prolongado con el tutor del centro y un contacto discontinuo y esporádico con su supervisor (generalmente, en forma de seminarios de seguimiento y, en menor medida, de visitas de observación en el centro). Esta desproporción, no sé si en tanta magnitud como la que se da, es lógica pues lo esencial de prácticas viene del contacto con los entornos profesionales. Pero se tiene la convicción de que lo que ocurre en los centros escolares es tan absorbente e inmediato que es necesario disponer de estrategias para captar lo que sucede en el momento para poder reflexionar con más calma (y elementos) más adelante. Para ello, con frecuencia, se promueve que los estudiantes lleven diferentes formas de registros, entre los que destacan los diarios (Barba Martín y González Calvo, 2014; García Ruso, 1996; Medina Casaubón, 1996; Mellado Jiménez y Bermejo García, 1995; Zabalza, 1991) que sirve para tomar notas, observaciones, anotar ideas o expresar sentimientos, según el sentido y la orientación que se les dé. También debemos mencionar el uso de *portfolios* (Caplloch Bujonsa, 2003; Senne y Rickard, 2002).

En la idea dominante de prácticas influida por el modelo de docente reflexivo que he mencionado, la escritura tiene una importancia capital, como podemos ver en experiencias que unen lo narrativo y lo reflexivo (Gutiérrez Cuenca et al., 2009). A partir de los registros próximos a la acción, más las conversaciones con los tutores y en los debates fomentados en los seminarios de seguimiento, se espera que los estudiantes puedan reelaborar sus pensamientos, aclarar sus ideas o formular nuevas hipótesis. Por ello, las estrategias de reflexión en formación inicial suelen estar asociadas de diferentes ‘dispositivos’ (Sanjurjo, 2009). En España, uno de esos recursos que tiene una presencia casi universal (si bien con matices que la convierten en realidades completamente diferentes) es lo que se conoce como la ‘Memoria’. Ésta es vista, en la mayor parte de los casos, un documento de escaso valor por parte de los estudiantes que lo consideran una imposición a la que deben someterse por su carácter de alumnos, por parte de los tutores (que curiosamente suelen pensar algo parecido de los documentos que como maestros se ven obligados a presentar a la administración educativa) y también por la mayor parte de los supervisores, que se quejan del pobre nivel de reflexión que recogen. Sin embargo, también puede ser una estrategia con posibilidades cuando se dan las indicaciones y acompañamiento adecuado, tal como estudia en su tesis Andrés Rubio (2001). Esta autora afirma que hay una distancia enorme entre las concepciones defendidas de maestro como práctico reflexivo y lo que en la formación inicial se les ofrece. Continúa diciendo que solo mediante una gran determinación se puede promover de manera significativa la actividad profesional del profesor como práctico reflexivo y defiende que la intervención en prácticas puede incrementar la calidad de sus reflexiones, aunque sea moderadamente.

En este proceso de comprender mejor la profesión, va ganando espacio la idea de comprenderse a uno mismo, por lo que la dimensión personal es uno de los temas de reflexión que con frecuencia aparecen favorecidos (Bullough, 2000; González Calvo, 2013; Korthagen, 2010a; Pascual Baños, 1999; Romero Cerezo, 2008). Esta idea de ir integrando más dimensiones de lo que supone ser un docente no es algo, ya lo he destacado, que se pueda limitar a formación inicial. Sin embargo, es aquí donde parecen darse algunas características que nos animan a intentar alcanzar una más de las ‘tareas imposibles’ del docente. Quiero destacar dos de esas características: es un momento donde el estudiante siente que necesita comprender lo que le está pasando y es también un momento donde tiene personas que le pueden acompañar en ese proceso

de reflexión y situaciones simplificadas que le permiten abordarlo. Pronto, la necesidad de reajustar las imágenes puede desaparecer, una vez superados los ‘problemas’ más evidentes de la docencia. También pronto desaparecerá la estructura de acompañamiento, dado el tradicional aislamiento de la docencia que en algunos modelos docentes se trata de paliar con la ayuda de amigos críticos de los que habla la investigación acción, de iguales en las comunidades de aprendizaje o de colegas junto a los que realizar autoestudios que nos permitan profundizar más en textos reflexivos (Ovens y Fletcher, 2014b).

La supervisión de los estudiantes en prácticas, como las de los profesores en servicio, es vista por mucha gente como una actividad que tiene unos efectos en la mejora profesional no solo del ‘beneficiario’, sino también de quien la lleva a cabo (Díaz Suárez y Martínez Moreno, 2000) aunque esto requiere un determinado perfil (Lleixá Arribas, 1998). Huling y Resta (2001, en Rodríguez Marcos *et al.*, 2005: 38) al realizar una revisión sobre los efectos de la supervisión de docentes noveles, encontraron que había mejoras para los mentores en: competencia profesional, práctica reflexiva, renovación docente, mejora del autoconcepto y satisfacción, colaboración, liderazgo docente e investigación.

E— CIERRE, PROVISIONAL, SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL

He querido hacer un recorrido, no exhaustivo, de diferentes aspectos que confluirán en la constitución de una forma de entender las prácticas dentro de una forma de entender la docencia y la formación inicial. He resaltado las similitudes y diferencias de la profesión docente en general con las especificidades del docente de Educación Física (a su vez, hay notables diferencias según niveles educativos, épocas históricas o lugares geográficos). Dentro de todo esto, me ha parecido relevante detenerme en la reflexión (con su pluralidad de formas en las que es entendida) como elemento al que todos aspiramos que forme parte del núcleo de la formación inicial y permanente pero que también se nos escapa entre las manos la mayoría de las veces, dejando su rastro inequívoco, pero sin dejarse asir con claridad.

Este primer capítulo del marco teórico ha iniciado líneas que serán retomadas en el siguiente, donde hablaré sobre la socialización del docente, y en el tercero, que se centrará en la colaboración (y la falta de trabajo conjunto) como una característica especialmente visible en prácticas. A su vez, habrá que situarlo dentro de la historia particular del programa de Palencia que coordino, que se presentará también como parte de este gran mapa que nos debería ayudar a entender la posición del coordinador. Todo este mapa extendido intenta ligar los macrocontextos de la formación del profesorado con los microcontextos (Pascual Baños, 1997). En el caso del Prácticum, los diferentes programas combinan sus diferentes opciones y posibilidades para determinar cuáles son las principales aportaciones del Prácticum dentro del programa de formación; cuál es la ubicación del Prácticum dentro del título; bajo qué tutores (con sus responsabilidades) se desarrollan las diferentes tareas asignadas; cuáles de los cometidos habituales del maestro especialista son asumidos por el estudiantes y cuáles se dejan para otros momentos; qué contactos y por qué medios mantienen los estudiantes con la universidad mientras están en los centros de prácticas...

En los años en los que se constituyó el programa de prácticas que está en el centro del análisis de esta tesis, lo que predominaba, al menos lo que nos rodeaba y a donde queríamos pertenecer, era el modelo reflexivo de educador físico (Romero Cerezo y Arráez Martínez, 1994) y nos sentíamos plenamente identificados con el ideal de una formación inicial orientada a crear un maestro autónomo, crítico, colaborativo y reflexivo (Fraile Aranda, 2000: 105) que no estuviera ajeno a las implicaciones sociales de la docencia (Morales Vizcarra *et al.*, 2009) o bien un docente



crítico, reflexivo y comprometido (Pérez Samaniego y Fernández Río, 2005). Pero cómo lograrlo es harina de otro costal, sobre todo si tenemos en cuenta las condiciones con las que contamos para ello (Hernández Martín *et al.*, 2001). Lo que queda claro, al menos a mí, es que el Prácticum tiene un potencial enorme para contribuir a lograr docentes así. Lo que también me queda claro es que no es un trayecto sencillo, ni lineal, ni que se pueda hacer de manera desconectada de las otras muchas influencias y condiciones que han aparecido y aparecerán en las páginas de este texto.

Para cerrar, ahora sí, retomaré una propuesta de Calderhead (Calderhead, 2000; Calderhead y Shorrock, 1997) que menciona cinco modelos teóricos que nos ayudan a entender la complejidad de la enseñanza: la socialización en la cultura profesional; el desarrollo de conocimiento y habilidades; la dimensión moral de la enseñanza; la dimensión personal de la enseñanza; y la dimensión reflexiva. Cada uno de estos modelos arroja luz sobre diferentes retos de la docencia que adquieren valores diferentes en cada caso y en sus diversas etapas. Según esta interpretación, de cada dimensión se pueden identificar un conjunto de variables que intervienen en el complejo proceso del desarrollo profesional. Me gustaría distinguir alguno de los que aparecen claramente en prácticas.

- Socialización en la cultura profesional. Dejando a un lado todo el proceso de socialización previa y paralela que se explica con algo de más detalle en el siguiente capítulo, los contextos que, por azar, le han correspondido a cada uno en las prácticas exigen un innegable efecto de adaptación. Aunque no sea más que por supervivencia, vemos cómo los estudiantes tienden a reproducir las prácticas y los discursos de los tutores a los que han sido asignados. No quiero decir que haya un determinismo absoluto ni que esta influencia sea irreversible, pero es evidente la correlación entre la forma de entender y abordar la práctica que tienen los estudiantes en prácticas y la de los centros y tutores que los acogieron. Es significativo que los estudiantes expresen entre sus mayores preocupaciones el posible desajuste entre sus ideas y las de los tutores para desaparecer, al menos entre preocupaciones declaradas, al acabar el periodo de prácticas. En la medida que no hay contrapeso de ningún tipo, la influencia de los tutores es mayor por limitar la manera en la que se contempla la Educación Física. Sin embargo, la concurrencia de diferentes agentes de socialización (por ejemplo cuando hay una dependencia de dos tutores o de un tutor y un supervisor con diferente orientación) supone una fuente de ansiedad adicional.
- Desarrollo de conocimientos y habilidades. Este segundo modelo enfatiza las habilidades docentes que se ponen en juego, sobre todo, durante la interacción con niños y niñas. Para muchos estudiantes, y muchos tutores, es el centro de las prácticas, aquello que va a caracterizar al docente. Está ligado con la perspectiva de proceso–producto y, suavizando la perspectiva conductista, el conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1987). Según esta perspectiva, en prácticas debería haber una familiarización con todo aquel conjunto de ‘herramientas’ que forman parte de la profesión docente: comunicación, presentación de tareas, organización de grupos, secuenciación de habilidades, resolución de conflictos, reparto de material... Para muchos estudiantes, las prácticas –y particularmente la proximidad con el tutor– permiten conocer ‘los trucos’ del oficio. Muchos de estos trucos son altamente idiosincrásicos y se presentan como destilados de la experiencia, enfrentados en muchos casos a ‘la teoría’.
- La dimensión moral de la enseñanza. Pese al mayor protagonismo que tienen las dos dimensiones previas para los maestros en prácticas, en el contacto con centros y alumnado también afloran dilemas morales, presentes en toda relación humana. Frente a principios

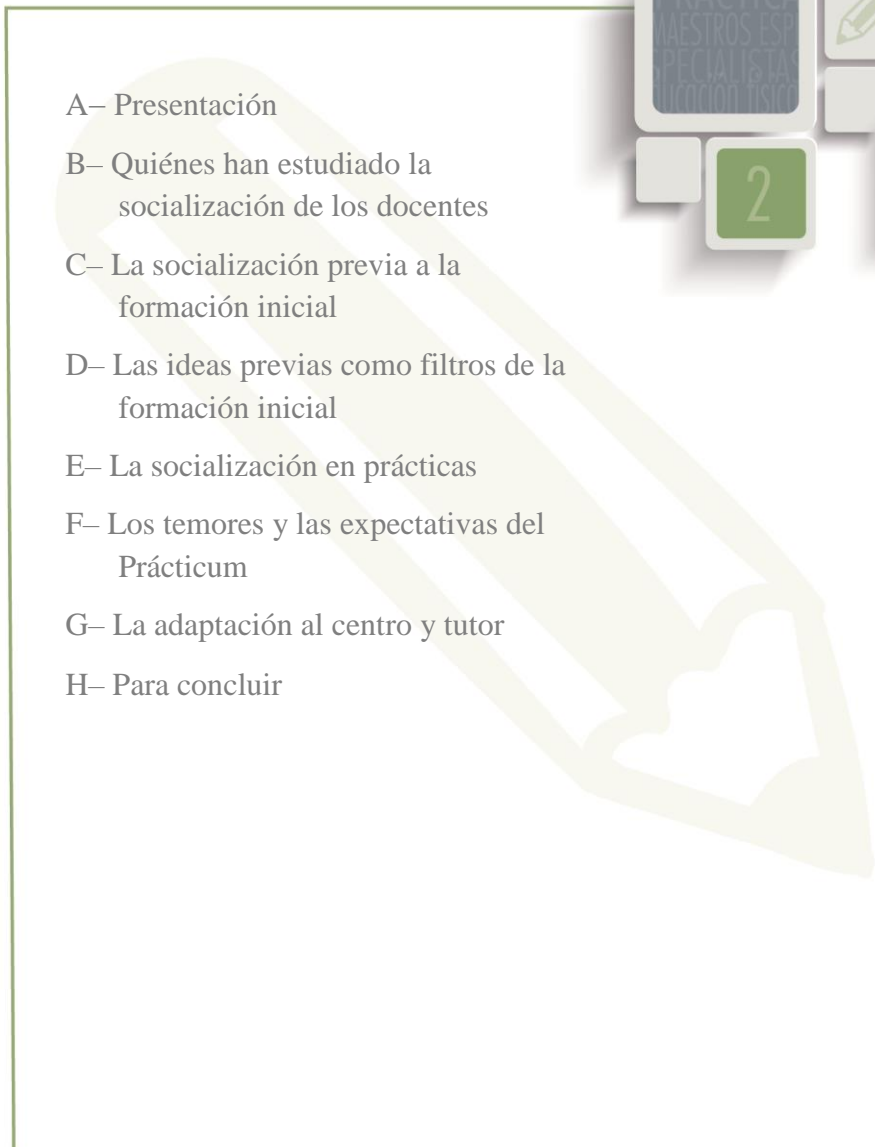
genéricos difíciles de rechazar que predominan en los discursos universitarios, como el afirmar que la Educación Física debe procurar favorecer a todos los estudiantes, en las experiencias en Primaria se dan situaciones concretas que encarnan conflictos vividos menos neutralmente. Atender a un niño menos hábil, por ejemplo, se hace a costa de desatender a otros o de perder el control sobre la actividad. Atender a un niño gitano, por poner otro ejemplo que suele aflorar, desata los propios miedos a esta etnia que muchos estudiantes incorporaron en su infancia. La búsqueda de lo mejor para cada alumno, lo que se conoce como la ética del cuidado, tiene aquí un papel central. Cuando se analiza la enseñanza desde el punto de vista de las emociones, esta ética del cuidado pasa a primer plano, como muestran los estudios de Devís y Antolín (Devís Devís y Antolín Jimeno, 2002) aunque otros (Mills y Satterthwait, 2000: 31) nos alertan de que la socialización de prácticas que tiende a la efectividad de corte técnico, puede provocar que los estudiantes vuelven de prácticas más distanciados e impersonales de lo que fueron a ellas.

- La dimensión personal de la enseñanza. Este modelo enfatiza la interacción entre la personalidad del estudiante y su desarrollo profesional. Vemos claramente esto tanto en los estudiantes como en sus tutores. Para los primeros, las prácticas les van a revelar aspectos de sí mismo que desconocen. Así, confían en que las prácticas actúen como ‘espejos mágicos’ que les van a informar sobre si valen para la enseñanza, si la profesión les gusta o cómo reaccionarán a las responsabilidades que va a asumir. Algunos estudiantes esperan que la situación de enseñanza obre milagrosamente para transformar su timidez en liderazgo y su mutismo en oratoria. Justifican que una cosa es estar con sus compañeros y otra es asumir el rol docente. También para los tutores esta dimensión es relevante aunque, a diferencia de muchos de los futuros docentes, piensan que si uno no tiene una ‘buena materia prima’, no se podrá sacar un buen docente de él.
- La dimensión reflexiva. Calderhead concluye destacando la dimensión reflexiva, que en las últimas décadas viene ganando adeptos. Retoma los conceptos de Schön (1992, 1998) sobre la reflexión ‘en’ la acción y ‘sobre’ la acción. El primero de estos términos hace referencia al conjunto de decisiones inmediatas que debe tomar el docente para adaptar los propósitos a la situación. El segundo, está centrado en las reflexiones que permiten detenerse en hechos particulares de la práctica ya desarrollada y la determinación de acciones para el futuro. Está claro, en todo caso, que la reflexión es un concepto de moda y que, por ello, es un término disperso que aparentemente unifica prácticas, intenciones y procesos bien diferentes. Para los propósitos de este momento, sirve sin embargo indicar que las prácticas ofrecen oportunidades de reflexionar tanto en la acción como sobre la acción. Muchos programas de prácticas tratan de aprovechar estas oportunidades, aunque al estar tan manido su uso, ya no basta con señalar que se utiliza la reflexión, sino que es necesario especificar sobre qué y para qué se quiere reflexionar. Este énfasis universitario en la reflexión, en un tipo de reflexión, puede ser visto por estudiantes y tutores, sin embargo, como un empeño que ‘distrae’ del sentido principal de las prácticas, cuando se entiende que éste es planificar y llevar a cabo lecciones de educación física. En nuestra concepción, las prácticas no son tanto un momento para actuar como un docente (algo fuera del alcance en ese momento) sino una oportunidad para, estando en entornos profesionales y asumiendo alguna de sus responsabilidades, ser capaz de (re)construir una identidad y unos saberes profesionales a los que, en conjunto, debería estar dedicada toda la formación inicial (y permanente).



La socialización del docente de Educación Física: el hito de las prácticas

- A- Presentación
- B- Quiénes han estudiado la socialización de los docentes
- C- La socialización previa a la formación inicial
- D- Las ideas previas como filtros de la formación inicial
- E- La socialización en prácticas
- F- Los temores y las expectativas del Prácticum
- G- La adaptación al centro y tutor
- H- Para concluir



2.2— LA SOCIALIZACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA: EL HITO DE LAS PRÁCTICAS

A— PRESENTACIÓN

Dentro de las carreras universitarias, los estudios para las diferentes especialidades de magisterio pertenecen a un conjunto de títulos, como Enfermería o Medicina, que tienen un fuerte componente profesional. Esto es, cuando uno estudia en una Escuela Universitaria de Magisterio tiene claro quiénes son los profesionales de referencia y dónde desarrollan su trabajo. Pese a la enorme diversidad en sus matices, los contextos laborales de maestros y maestras son bastante limitados. Otras titulaciones próximas a la de maestro, como pueden ser la diplomatura en Educación social, Pedagogía o, para el ámbito de la Educación Física, la licenciatura en Ciencias de la actividad física y el deporte, no tienen referencias profesionales tan uniformes, lo que se traduce en prácticas mucho menos homogéneas.

Para lo que quiero comentar en esta sección, no importa mucho que la mayor parte de quienes se diplomaron no acaben ejerciendo como docentes ni que muchas personas hayan utilizado el título como un puente hacia otras titulaciones superiores. Hay una unánime impresión de que el Prácticum es la asignatura que más dedicación recibe por parte del alumnado, al menos en el ámbito español. Podemos afirmar que incluso los estudiantes que no tengan pensado dedicarse a la docencia muestran un elevado compromiso en este periodo. Aunque, sin duda, las expectativas profesionales y las razones por las que se opta por unos estudios ejercen influencias importantes, los estudiantes tienen, o creen tener, ideas más o menos claras de qué se espera de ellos como maestros y maestras.

Es precisamente cómo se forman estas imágenes y cómo se plasman en la acción lo que centrará la atención de las próximas páginas. Presentaré diferentes ideas e implicaciones del proceso de socialización por el cual los maestros adquieren sus conocimientos, creencias o actitudes que les permiten integrarse en sus puestos de trabajo. Básicamente, trataremos de responder a la pregunta de qué hitos e influencias inciden en la configuración del yo profesional de las maestras y maestros. En la bibliografía anglo-sajona, se entiende por socialización a la adquisición de aquellas pautas de comportamiento que caracterizan a una persona como componente de un grupo. Lawson describe la socialización profesional como "toda clase de socialización que inicialmente influye a las personas para entrar en el campo de la EF y que, después, es responsable de sus percepciones y acciones como profesores" (Lawson, 1986: 107).

A pesar de que en las prácticas se manifiestan por primera vez algunos saberes, actitudes o conductas, éstas no nacen espontáneamente, sino que se han gestado en el proceso biográfico con el que cada docente acude a la formación inicial. A su vez, las experiencias vividas en prácticas, modeladas por las narraciones que las representan, suponen una nueva capa sobre la que se asentarán, a veces en contradicción con las anteriores, otras experiencias vitales y profesionales.



B— QUIÉNES HAN ESTUDIADO LA SOCIALIZACIÓN DE LOS DOCENTES

Visto así, el proceso de convertirse en docente no puede ser explicado solo desde los programas de formación, inicial o continua, que cursa el profesorado. Existen múltiples agentes, situaciones y contextos que construyen y reconstruyen los saberes, percepciones y formas de actuar. Algunos estudios han tratado de trazar, aunque fuera de manera indicativa, las etapas más frecuentes dentro de la profesión (ver, p.e. Calderhead, 2000; Vonk, 1989).

Los estudios sobre la socialización del docente proliferaron en el último cuarto de siglo pasado con autores destacados como (Bullough, 2000), Fuller y Brown (1975), (Goodson, 1992, 2001), (Huberman, 1990), (Liston y Zeichner, 1993) o Lortie (1975).

En el ámbito anglosajón, desde mediados de los ochenta hubo un fuerte impulso al conocimiento de cómo se socializan los docentes de Educación Física a partir del trabajo de Hal Lawson (1983a, 1983b, 1986). David Kirk (1986c, 1988) recoge la importancia del conocimiento y experiencias previas, para explicar las resistencias y aceptación de las innovaciones. Una buena compilación de los trabajos iniciales sobre diferentes vertientes de la socialización fue editada por Thomas Templin y Paul Schempp (1989) en su libro «*Socialization into Physical Education: learning to teach*».

Los ciclos vitales y profesionales de los profesores han centrado buena parte de los estudios del área. Se ha explicado las fases generales por las que pasan los docentes, la relación entre lo profesional y lo laboral así como las dinámicas departamentales para ajustarse a cambios curriculares o de plantilla. Ejemplos de este conjunto de temas los vemos en Armour y Jones (1998), Kirk (1986c), Sparkes (1990) o Templin et al. (1991). Mitchell y Lawson (1986) hacen un temprano acercamiento a estos temas, con la peculiaridad de que estudian a los catedráticos de los centros de formación, rompiendo la tendencia a estudiar más a los grupos sociales menos poderosos.

La fase de iniciación, más conocida con el homónimo del inglés *induction*, ha sido entendida como una fase de especial trascendencia. Podemos saber más sobre ella gracias a trabajos como los de Curtner-Smith (1997, 2001), Macdonald y Kirk (1996), Schempp et al. (1993) o Stroot et al. (1993). De los problemas añadidos que encuentran en su inserción profesional las lesbianas y otros grupos marginales, nos hablan Dewar (1994), Sparkes (1993), Sparkes et al. (1993) Sparkes y Templin (1992) o Woods (1992).

Otra faceta de las implicaciones ideológicas de la actividad física, y más en concreto del deporte, es su incidencia en la construcción de la masculinidad y su repercusión en las identidades personales y profesionales de los docentes. Muchos de los estudios que han abordado este aspecto lo han hecho por medio de historias de vida, algunas de ellas de los propios investigadores. Buenos ejemplos los vemos en Dootlittle et al. (1993); Fernández-Balboa (1998), Hickey et al. (1998), Silvennoinen (1993, 2002), Sparkes y Silvennoinen (1999) o Tinning (1998). El estudio de la construcción de género en mujeres es algo menos estudiado, pero también tenemos buenos ejemplos en Rich (2002) y Silvennoinen (2002).

Por esta vinculación entre las identidades corporales y las identidades profesionales, las carreras profesionales de los docentes de Educación Física son frecuentemente más cortas que el periodo laboral ya que están marcadas por la disminución de las capacidades física tal como nos muestran Sikes (1988) o Sparkes (1996b).

Para acabar con este breve repaso, las ideas previas y su incidencia en la formación inicial han ocupado un buen número de páginas como Brown (1998), Capel (1998), Dootlittle et al.

(1993), Fernández-Balboa (1991), Hutchinson (1993) o Schempp y Graber (1993). La mayoría de autores reiteran la consistencia de las ideas previas y el escaso impacto de la formación inicial en su transformación. Esto no solo afecta al magisterio o a la Educación Física. Como documentó Perkins (en Gardner, 1996: 172):

[L]a universidad tiene un efecto poco discernible sobre las capacidades de razonamiento de los estudiantes. Las mismas clases de enfoques y la misma forma y número de argumentos que prefieren los estudiantes mientras se encuentran en la universidad, parecen ser también los que los estudiantes apoyan cuatro años más tarde.

Parece, de todas formas, que también se pueden conseguir cambios. Contreras Jordán (2003) presenta una investigación en la que se muestra la incidencia de los debates, reflexiones, lecturas y trabajos de una asignatura en la transformación de alguna de esas ideas.

Buena parte de las líneas de investigación que se desarrollaron incidían en la persistencia de las teorías implícitas. Por ejemplo, Delgado Noguera et al. (2004: 37 y ss) encuentran cuatro teorías en el futuro profesorado de Educación Física de Secundaria: recreativa, expresiva, salud y rendimiento. Las teorías implícitas del profesorado se definen como una síntesis de conocimientos y de creencias que dar forma a su quehacer pedagógico, dan sentido a sus decisiones y permiten responder de manera rápida a las contingencias de la enseñanza. Se consideran como un eslabón entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la práctica, y entre el currículum y la enseñanza (Marrero Acosta, 2003):

1. Las teorías implícitas son un mecanismo de interpretación que condiciona y afecta la práctica docente. [...]
2. Las teorías implícitas afectan al modo de planificar la enseñanza. [...]
3. Las teorías implícitas son un filtro esencial en la traducción pedagógica de los contenidos de la enseñanza. [...]
4. Afectan al modo en que usan los materiales y recursos pedagógicos. [...]
5. Las teorías implícitas son un factor esencial en la configuración de las tareas académicas. [...]
6. Las teorías implícitas modulan el tipo de evaluación y control de la enseñanza. [...]
7. Son un factor esencial de formación y desarrollo profesional del profesorado. [...]
8. Son un elemento esencial a considerar en los procesos de cambio e innovación curricular. [...]

Aunque esta literatura que he mencionado hasta aquí nos ayuda a entender lo que ocurre en España, no hay que olvidar que la socialización tiene una gran dependencia respecto al contexto donde se produce. Dejando a un lado la variedad interna de los países de habla inglesa así como la evolución propia del periodo histórico a lo largo del cual se realizaron estos estudios, nuestro país presenta algunas singularidades que desaconsejan, a juicio de Anguita Martínez (1995: 6) aplicar directamente los hallazgos. Algunas de estas características son la diferente titulación requerida para impartir Primaria o Secundaria, la falta de un cuerpo asentado de especialistas en Educación Física en Primaria en la mayoría de los países anglosajones o las diferentes formas de contratación y promoción de los docentes que se dan en contextos históricos y geográficos.



También en nuestro país la socialización de los docentes tuvo un incremento de atención que coincidió (y tal vez tuvo una de sus causas) con el crecimiento de las plantillas universitarias que acompañó a la extensión de la especialidad en los años noventa, pues una primera nota que deberíamos señalar es que se conoce más sobre los maestros especialistas que sobre los profesores de enseñanza secundaria de Educación Física, pese a que existe una historia más prolongada de estos que de aquellos.

Tal vez por lo (relativamente) reciente de la implantación de la especialidad, la mayor parte de los estudios se han centrado en las fases de formación inicial o las próximas a ellas como las características de entrada o la fase de noveles y muy poco en otras, como lo que se conoce como la fase del profesor quemado, aunque también hay alguno (Pascual Baños et al., 2008). Seguramente, otra razón es que los docentes universitarios (sobre todo) y los recién graduados son más accesibles al profesorado universitario que, generalmente, es quien lleva a cabo estos estudios. Comparativamente, las prácticas de enseñanza son el momento de socialización del que más se conoce las características y transformaciones. No son pocos los estudios que incluyen similitudes (y diferencias) entre ambos momentos de socialización: las prácticas de enseñanza y el inicio a la docencia (Rodríguez López y Sáenz-López Buñuel, 1998).

Aunque alguno de los trabajos que mencionaré en este marco teórico son comunicaciones presentadas a congresos que suponen aportaciones interesantes, pero limitadas. Sin embargo, diversos aspectos de la socialización de los docentes han sido objeto de investigaciones de mayor envergadura. La transición de la Escuela Universitaria a la iniciación a la docencia ha sido estudiada por Granda Vera (1996). También en los noveles se centró la tesis de Pedro Sáenz-López Buñuel (1998). La Educación Física ha estado también representada en otros estudios que no eran exclusivos de esta área. La investigación que coordinó Ángel Pérez Gómez sobre las prácticas en Andalucía dedicó uno de sus ocho estudios de caso a un estudiante de Educación Física. Una componente de ese equipo de investigación, Rocío Anguita (1995), realizó su tesis sobre la socialización de los docentes en las prácticas. Uno de los tres casos que estudia corresponde a un especialista en Educación Física.

A continuación, veremos con algún detalle más lo que los estudios hechos dentro y fuera de España nos dicen sobre las características de quienes comienzan los estudios de magisterio por la especialidad de Educación Física, del efecto socializador de la formación inicial y de algunas características de la fase de profesores noveles.

C— LA SOCIALIZACIÓN PREVIA A LA FORMACIÓN INICIAL

Hace ya tiempo que está completamente asumido que la formación inicial se ve severamente afectada por la biografía personal (Knowles, 1992), en gran parte por medio del aprendizaje por modelado que ha recibido todo futuro profesor durante su etapa como alumno o alumna. Sin embargo, hay autores que piensan que la influencia escolar de la Educación Física es menor que en otras áreas:

Posiblemente la influencia del aprendizaje por observación de los profesores de Educación Física sea menor que en otras especialidades. Los alumnos de Educación Física no consideran especialmente ejemplares a sus profesores y, por otro lado, tampoco han tenido tantas horas como de otras materias. (Schempp, 1989: 37) [Traducción mía]

Resulta significativo de esta cita la referencia a que los futuros profesores no vean en los docentes en activo modelos que imitar. Podríamos pensar que esto es una característica propia de nuestro país, pues la mayor parte de los maestros y maestras que les dieron clase a nuestros

estudiantes no tenían ningún curso de especialización o éste era de los que se hicieron en los 70 o a finales de los 80. Sin embargo, parece ser algo más extendido. ¿Cuál es la causa? ¿Hay que ser joven para ser considerado buen profesor de Educación Física? ¿Cambia mucho nuestra materia respecto a otras en las que el aprendizaje por observación es considerada la norma incluso cuando es vista como una maldición para la perpetuación de formas de enseñanza del pasado?

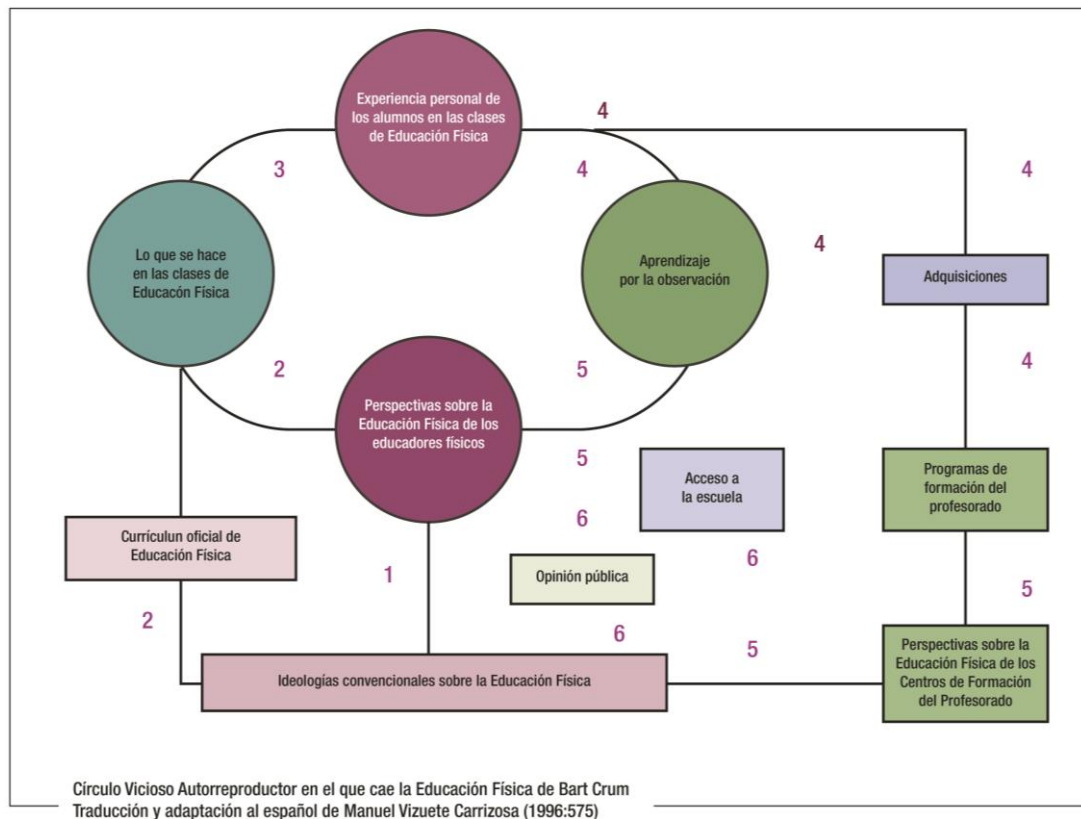
Se utilizan los términos “periodo de socialización previa” [*pre-training period socialization*] (Templin y Schempp, 1989) o “socialización anticipatoria” (Metzler, 1990) para indicar la fase en la que los futuros estudiantes de Educación Física van modelando sus ideas sobre la materia y la manera de enseñarla. Esta fase tiene una gran trascendencia a la hora de seleccionar la carrera, suponiendo el primer filtro de la cultura profesional y también servirán para valorar como ‘buena’ o ‘mala’ una lección (Mitchell et al., 2005).

Los estudios indican que la práctica frecuente y con un cierto nivel de éxito de deportes parece ser una constante en los estudiantes que eligen carreras relacionadas con la Educación Física (Barbero González y Hernández Martín, 2000; Curtner-Smith, 2001; Dewar y Lawson, 1984; Díez y Quesada, 1994; Evans y Williams, 1989; García Soidán et al., 2003; López Sánchez et al., 1994; Macdonald et al., 1999; O'Bryant et al., 2000; Ralph y MacPhail, 2014; Sicilia Camacho y Reche Lorite, 1998). La habilidad y capacidad física son señas de la identidad profesional por encima de los lugares de trabajo donde se desarrollarán profesionalmente. A esta persistencia de ‘lo deportivo’ como una de las señas de identidad de los estudiantes en diferentes estudios relacionados con la Educación Física en un sentido amplio (no solo escolar ni solo de Primaria) que explica en buena medida la entrada, desarrollo, progresión profesional y abandono de la docencia, le hemos denominado Identidad deportiva (Bores Calle et al., 2010; Rodríguez et al., 2011).

En este sentido de considerar toda la Educación Física como parte de una familia, muchos trabajos repiten la idea de que en nuestro país la especialidad de magisterio de Educación Física es vista como una ‘hermana menor’ de la licenciatura en Educación Física y que los estudiantes de las Escuelas de Magisterio de dicha especialidad se sienten más próximos a los estudiantes de las facultades e INEF que a sus propios compañeros de otras especialidades. Algunos estudios (Peralta et al., 1994; Romero Cerezo et al., 1996) señalan que más que por una genuina vocación hacia la docencia en primaria, muchos estudiantes entran a Primero con la frustración de no haber podido acceder a la Licenciatura, que era su primera opción.

Esto nos hace pensar que la actividad física, y más concretamente el deporte, es un fuerte agente socializador que modela y filtra a quienes deciden que tienen un perfil adecuado a las características de la titulación. Bart Crum nos habla del círculo vicioso autorreproductor, cuya traducción y adaptación española se puede ver en Vizuet Carrizosa (1996: 575), que favorece que sólo los más afines al modelo deportivo se acerquen a los centros de formación del profesorado. Para Crum (1993), el débil carácter educativo frente a la influencia del modelo deportivo extraescolar es causa de la falta de inserción de la Educación Física en el sistema educativo.





Los estudiantes de la diplomatura tienen una biografía personal ligada a la práctica deportiva con, en general, una historia de éxitos. Sus modelos docentes y de contenidos están más próximos a los entrenamientos en los que han tomado parte que a las clases de Primaria. Cuando tienen referentes escolares, suelen ser de su paso por Secundaria debido tanto a que es el recuerdo más cercano en el tiempo como a que para bastantes fue en esa etapa cuando se encontraron con ‘auténticos profesionales de la Educación Física’. Además de los docentes, sus entrenadores son, para algunos, referencias docentes importantes. Esta biografía genérica que trazo aquí se completa, a efectos de la socialización previa, con la participación de muchos estudiantes como monitores en los clubes en los que son jugadores.

En un estudio limitado a cuatro centros de Secundaria y uno de formación del profesorado, algunos compañeros del área de didáctica de la Expresión Corporal quisimos contrastar las ideas que sobre la Educación Física tenía el alumnado de Primero de BUP (14 años) con las de nuestros estudiantes de Primer curso de la especialidad (Bores Calle et al., 1994). Partíamos de la hipótesis de que quienes decidían cursar la especialidad tendrían ideas diferentes que la población general. Recogimos la opinión de ambos grupos por medio de cuestionarios abiertos y solicitándoles que dibujaran los lugares que consideraban apropiados para impartir las clases de Educación Física. Como norma general, no aparecieron muchas diferencias en las concepciones sobre Educación Física, aunque sí vimos que en los estudiantes de BUP asociaban las clases de la asignatura con diversión y relax mientras que los estudiantes de la especialidad primaban la eficacia y la enseñanza de ‘cosas serias’ (Bores Calle et al., 1994: 39). Los dibujos mostraban con gran claridad sus creencias implícitas. Los dibujos típicos de los estudiantes de BUP tomaban como instalación de referencia los gimnasios de alto “standing”, donde prima el disfrute, el relax, y las relaciones sociales: abundan los sofás, las barras de bar, los *jacuzzi*... Los dibujos típicos de los estudiantes de la EU toman, en cambio, los complejos deportivos de alto rendimiento como su referente: canchas, materiales técnicos, dimensiones reglamentarias...

A pesar de lo dicho hasta aquí, hay un par de matices que permiten hablar de que el alumnado de la especialidad de Educación Física no está tan atrapado por el discurso del rendimiento como en principio parecen estarlo sus compañeros de licenciatura. El primero es que la ausencia de pruebas físicas de entrada, características en los INEF y Facultades de ciencias de la actividad física y del deporte, anima a solicitar plaza a personas que por sus antecedentes motrices no lo harían allí. El segundo es las edades que comprende la etapa de Primaria que, al menos en sus ciclos más bajos, parece todavía dejarles al margen del deporte.

Resumiendo, los alumnos de la especialidad tienen como referencia, en gran medida, el deporte de rendimiento y, en todo caso, el deporte forma parte del vocabulario para definirse a sí mismos y a la Educación Física; recuerdan más sus experiencias de Secundaria que las de Primaria; se sienten más próximos a sus compañeros de “INEF” que a los de las otras especialidades; y aspiraban, hasta que los cambios de grado del plan Bolonia anularon el acceso que existía entre ambos títulos, a cursar la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Cuando escogen la carrera, muchos lo hacen con la expectativa de que la demanda física será importante, la carga práctica, la principal y las exigencias ‘teóricas’, pequeñas. Tampoco en su imagen de lo que van a cursar, tiene mucha cabida asignaturas ‘que no son de la especialidad’. Sí tienen un papel desde el inicio, sin embargo, las prácticas.

Los estudiantes de la especialidad de Educación Física son portadores, desde el primer día de entrada en la universidad, de una serie de creencias, discursos y perspectivas que influirán en el desarrollo de la carrera. Esto no quiere decir que todos tengan ideas similares ni que éstas sean inamovibles. Como veremos, existe una gran diversidad entre los aspirantes a especialista, pero está tendida ya la red de la cultura profesional de la Educación Física (Barbero González, 1996a) que facilitará o dificultará el cambio en los discursos y las prácticas. De momento, dicha red ha capturado a unos candidatos y ha dejado escapar a otros.

D— LAS IDEAS PREVIAS COMO FILTROS DE LA FORMACIÓN INICIAL

Aunque el alumnado acude con estos antecedentes, no hay una evolución única ni automática a partir de ellos. En un estudio que hice en los inicios de mi carrera (Martínez Álvarez, 1994b) expuse los efectos de las experiencias e ideas previas de los estudiantes de la EUE de Palencia, no solo como el punto de partida, sino como un filtro que seleccionaba e interpretaba los mensajes recibidos a lo largo del periodo de formación, tal como (Dootlittle et al., 1993: 365) habían constatado. Esas autoras añadían que las ideas previas formaban un núcleo de conocimiento poco vulnerable al cambio desde el cual se reinterpretan los conocimientos propuestos por los centros de formación del profesorado para hacerlos compatibles con ellos o rechazarlos. Esas experiencias previas determinan, para Liston y Zeichner (1993: 80), la imagen que como docentes asumían. En todo caso, plantea Gore (1990: 106), el alumnado negocia los significados de lo que ocurre en su contexto, por lo que debemos desterrar la idea de una aceptación pasiva de lo que se les propone en formación inicial.

Trataremos de responder a la pregunta de cuáles son, en este momento que estamos analizando, los principales factores socializadores comenzando por donde habíamos dejado la sección anterior, la influencia de la faceta deportiva.

Y es que no hay que olvidar que muchos estudiantes mantienen, mientras cursan la especialidad de Educación Física, una tasa alta de actividad física, en bastantes casos de nivel federado. Continúan teniendo un contacto abundante con el entorno deportivo como practicantes y, gradualmente, también como entrenadores. Su participación como monitores deportivos o de tiempo libre suponen sus primeros contactos con la educación no formal y será tomada, cuando



acudan a las prácticas escolares, como una referencia desde la que imaginarse en la educación formal. Creo que se ha estudiado poco el efecto de esta *socialización paralela*, en palabras de Barbero González y Hernández Martín (2000), durante la formación inicial aunque sí hay bibliografía abundante en inglés (Chelladurai y Kuga, 1996; Lawson, 1986; Templin et al., 1994) sobre las interferencias entre el rol docente y de entrenador debido, quizá, a la mayor indefinición en ese sentido del puesto laboral en el ámbito anglosajón, que con frecuencia incluye entre las responsabilidades del profesor de Educación Física, hacerse cargo de los equipos del centro, que en España podemos ver una cierta similitud con ese ‘doble perfil’ en algunos centros concertados. En el capítulo previo de este marco teórico, he detallado ya algunas influencias de esta ambivalencia de perfiles, o de búsqueda de perfiles profesionales polivalentes, por lo que no extiendo más la idea.

Frente a los intentos de polivalencia (o “profesor todoterreno” como en algunos momentos se denominó coloquialmente), tanto en España como internacionalmente, la tónica parece ir hacia una mayor especialización. Suttie y Takeshita (1994) estudiaron los cambios de los planes de estudio relativos a Educación Física en Japón y Estados Unidos entre el periodo 1972–1990. Encontraron un 25 % de centros en Japón y más de un 60% en los Estados Unidos que habían pasado de programas con una especialización únicamente docente a programas con múltiples especialidades.

Este cambio, además de a modificaciones de la estructura laboral, obedece también al intento de ocupar un mejor estatus universitario. Para el caso australiano, Kirk et al. (1997: 283) explican que ha habido una inclinación clara de los departamentos vinculados a la Educación Física por el área bio-física como una estrategia de conseguir mejores posiciones y recursos en el área universitaria. Presentan tres continuos: el de la teoría y la práctica, el de la orientación bio-física o socio-cultural y el que nos muestra las carreras basadas en las disciplinas frente a las vocacionales. Identifican el discurso dominante como teórico, biofísico y basado en las disciplinas, pero creen que la formación del profesorado requiere más bien un discurso de los otros extremos de los continuos. Eso provoca que la formación del profesorado no se encuentre en una posición central en el campo de la enseñanza universitaria. Tinning (1996) comenta la tendencia de los centros que tradicionalmente habían estado enfocados a la formación del profesorado de Educación Física a desligarse del ámbito educativo en varios países, el nuestro incluido. En España, el título de Licenciado en Educación Física fue sustituido por el de Licenciado en Ciencias de la actividad física y el deporte en un intento también de coger otros mercados. Frente a lo que ocurría cuando yo estudié en la segunda mitad de los años ochenta, a partir de finales de los noventa, las Facultades de Ciencias de la actividad física y el deporte ofrecieron otros como, en el caso de la FCAyD de Vigo: Entrenamiento deportivo, Planificación y gestión deportiva y Actividad física, salud y recreación (García Soidán, 2000).

Todo parece indicar que, al menos al entrar en la formación inicial, los futuros docentes están orientados más por el discurso del rendimiento que por el discurso de la participación (Tinning, 1996). La relevancia del deporte en las biografías de los estudiantes de Educación Física puede ayudarnos a entender los potenciales conflictos entre las perspectivas personales y las fomentadas por la formación inicial.

Los profesores universitarios deben explorar las implicaciones del deporte en las experiencias de prácticas. Incluso cuando éstas y los tutores encajan con las perspectivas de los profesores universitarios y del programa de formación inicial, los estudiantes de Educación Física se enfrentan frecuentemente a mensajes conflictivos del deporte respecto a enseñanza, aprendizaje y los niños. Los mensajes son frecuentemente demasiado elitistas,

racistas, sexistas y homofóbicos; en síntesis, no son el tipo de mensajes que suelen incluirse como metas de los programas de formación inicial. (Dodds, 1989: 99)

Los antecedentes deportivos de las y los estudiantes entrarán en conflicto, según todo lo anunciado aquí, con muchas de las ideas y conocimientos básicos que se transmiten en la formación inicial sobre todo, como en el caso de la EUE de Palencia, cuando se trata de un centro nítidamente volcado en construir una Educación Física no secuestrada por el deporte, preocupada también por todas las dimensiones, además de la motriz, que confluyen en el área y que trata de dar una respuesta a todos los alumnos y alumnas de Primaria desde el respeto a sus características y potencial educativo.

Sin embargo, esto no quiere decir que las características de entrada condicionen a todos los futuros docentes. De ese conflicto surgen, en ocasiones, transformaciones de los puntos de partida y, en otras, enrocamientos en sus posturas iniciales. Curtner-Smith (1997) presenta un estudio longitudinal en el que sigue durante el primer año de docencia a dos profesores que comenzaron la formación inicial con una orientación de entrenamiento, en referencia a la división clásica de Hal Lawson según la cual los estudiantes se dividen en aquellos atraídos por el entrenamiento y aquellos atraídos por la docencia. Su estudio de caso indica que, a pesar de sus antecedentes, estos docentes trataron de implantar una Educación Física innovadora.

Otra fuente de socialización que nos muestra la literatura es la que proviene de los compañeros. Leann Brown (1998) estudió la forma en la que los chicos eran aceptados, o rechazados, para formar parte de los ‘muchachos’ (*lads*), caracterizados por su bravuconería, fanfarronería, ingesta desmesurada de alcohol, mitificación del sexo, discriminación... Para conseguir entrar en ese círculo *cool*, los ritos incluían la sumisión, el ser objeto de burla, beber grandes cantidades, el desnudarse, el exhibirse, la violencia... Esta socialización, ha formado parte hasta hace pocos años de las novatadas de los INEF y de otros lugares como los colegios mayores o el servicio militar.

Creo que, al menos en sus manifestaciones más públicas, las Escuelas Universitarias de Magisterio no presentan en la actualidad este tipo de comportamientos. Sin embargo, la influencia de los iguales es un importante factor que explica cómo evolucionan los pensamientos. Para empezar, la población que estudia Educación Física es mayoritariamente masculina; en nuestro caso, en una proporción de dos chicos por cada chica. Eso llama más la atención al contrastarlo con la evidente feminización de la docencia en Primaria. En segundo lugar, el ambiente de socialización entre iguales de Educación Física tiene unas pautas peculiares respecto a otras carreras, quizá por el contacto físico que se fomenta en las clases quizá como extensión de la socialización promovida, de nuevo, en los equipos y agrupaciones deportivas. El hecho de tener unas historias relativamente homogéneas y unas aficiones compartidas, crean también lazos singularmente estrechos. Los estudiantes se escudan entre sí para animarse a transformar sus ideas y también para resistir los cambios. En momentos de crisis, como los que se dan en el Prácticum veremos a muchas personas que se apoyan, casi exclusivamente, en su compañero de prácticas y dejan a un lado otras ayudas como las del tutor o el supervisor.

Un tercer agente de socialización lo compone el programa y todos los docentes que lo imparten. Por su relevancia, no hablaremos ahora del papel del Prácticum, sino que detallaremos su influencia más adelante.

Quizá una primera nota que deberíamos dar sobre la influencia del programa es que, en la conciencia de los estudiantes, existe una diferencia notable entre las ‘asignaturas que son de la especialidad’ y las que ‘no son de la especialidad’. Se incluyen en la primera las específicas de



Educación Física, independientemente de que sean más o menos prácticas y de que sean impartidas por el área de didáctica de la expresión corporal (el de Educación Física y deportiva en su caso) o las impartan otras áreas como Anatomía, Medicina, Psicología, etc. Las otras asignaturas las suelen dividir en dos bloques: las de contenidos de otras áreas y las de pedagogía. La valoración que hacen de las asignaturas ‘de especialidad’ es superior a las otras (Contreras Jordán et al., 1999; Díaz Martínez et al., 1999). Con frecuencia, no ven la utilidad de aquellas otras asignaturas y las cursan con menos entusiasmo.

Romero Granados (1995) hace un estudio de los planes de estudio de las EU y Facultades de Educación y agrupa lo que he denominado ‘las asignaturas de la especialidad’ en seis grupos: a) actividades física organizadas, b) expresión corporal, c) juegos, ocio y recreación, d) fundamentos teóricos, e) Educación Física, Didáctica y, f) ciencias médicas. En otro lugar (Martínez Álvarez, 1994a) agrupé las asignaturas específicas de Educación Física que se cursaban en la EUE de Palencia en tres bloques: el de fundamentos teóricos, el didáctico y el de contenidos. Ejemplos del primero son las Bases biológicas y fisiológicas del movimiento humano o el aprendizaje y desarrollo motor. Del segundo, la Educación Física y su didáctica o Educación Física en Primaria. Del tercero, Actividades físicas organizadas o Expresión corporal.

El bloque que más se ajusta a las expectativas con las que venían y que más satisfacción suele producir en el alumnado es el de los contenidos, asignaturas que suelen tener, también, la mayor carga de implicación práctica. Las asignaturas de orientación didáctica son vistas como necesarias para conseguir las técnicas que les conviertan en docentes, aunque provocan también bastantes discrepancias cuando desafían los conocimientos previos. Las asignaturas de fundamentos teóricos, especialmente las de orientación médica, son frecuentemente utilizadas para defenderse de las acusaciones de que su carrera es poco importante o de que en ellas no es necesario estudiar. Sin embargo, luego no les ven una utilidad en su desarrollo profesional.

En segundo lugar, deberíamos señalar la continuidad o discontinuidad entre lo que se les propone y sus propias historias e ideologías personales.

Lozano Pino (1996: 248) vincula al género y, principalmente, a “la capacidad motriz + gusto por el deporte” la orientación continuista o crítica respecto a las ideas previas. Lo que parece constatarse es que es más fácil asumir un discurso alternativo cuando no se siente un ataque personal a una identidad propia que, como se ha reiterado, está teñida de los valores y prácticas deportivas para muchos de nuestros estudiantes.

En las indagaciones que hemos venido haciendo desde los primeros años de la implantación de la especialidad en Palencia, hemos descrito cuatro grupos que dan diferentes respuestas a nuestro intento por sustituir las ideas con las que comienzan la carrera por otras más elaboradas y orientadas a la educación primaria. Por un lado, están *los conversos*, que ante el modelo de Educación Física que promovemos se retractan de su pasado para abrazar ‘la nueva fe’ y convertirse en ‘apóstoles’. Otro grupo lo forman los que denominamos *educadores de vidas paralelas* tratan de compatibilizar su vida privada, ligada al deporte, con su vida profesional, en la que adoptan también las nuevas perspectivas. Muchas personas de este segundo grupo aceptan nuestras propuestas con cautela, exigiendo “ver pruebas de que funciona en la realidad” y consideran el Prácticum como el momento de las comprobaciones. Vemos, en tercer lugar, a los *camaleones*, que en su empeño en mimetizarse con el contexto aceptan de puertas a fuera las visiones que los profesores defendemos porque creen que eso será lo más beneficioso para la progresión de su expediente. Por último, están los de *la última trinchera*, defensores a ultranza de los conocimientos y valores con los que acudieron a la EUE.

De todas estas posturas, quizá la más complicada sea la segunda, la de aquellos que escinden su identidad en aquella que caracteriza su pasado o su tiempo libre y aquella que consideran más apropiada para adoptar como educadores. Aunque teóricamente esta separación en carriles paralelos sea posible, en la práctica es complicado pues no se trata solo de argumentos racionales, sino de cómo ha sido uno socializado y de los valores que le caractericen. He de decir, sin embargo, que en la EUE de Palencia hemos tenido casos muy notables de estudiantes que han tratado de compatibilizar ambas posturas con un razonable éxito, como es el caso de una atleta de nivel olímpico que participaba voluntariamente en una investigación acción observando a una niña de infantil con problemas de torpeza motora.

En tercer lugar, hemos de ser conscientes de las discrepancias entre los discursos de los profesores universitarios y sus prácticas docentes. A pesar de que con frecuencia los centros de formación inicial quieren erigirse en los defensores de propuestas innovadoras, lo cierto es que en ellos predominan las pedagogías tradicionales en las que el alumnado es considerado el receptor de los saberes que transmiten los docentes. Esta incongruencia entre lo que se predica y lo que se hace ha sido denunciada por diferentes autores del ámbito de la pedagogía crítica (Fernández-Balboa, 1994; Freire, 1994; Gore, 1991; Pascual Baños, 1999; Pascual Baños y Fernández-Balboa, 2005).

Kim Graber (1989) nos habla de diferentes estrategias de los estudiantes universitarios ante las demandas del programa, para resistirse a ellas o para obtener mejores notas con menor esfuerzo. Denomina *studentship* al conjunto de estrategias que les permite responder en función del valor que creen que los profesores dan a las cosas e ignorar el resto.

Studentship es un proceso por el que los profesores en formación reaccionan a las demandas de su ambiente. Consiste en un conjunto de conductas que los estudiantes pueden emplear para progresar en el programa de formación con más facilidad, más éxito y menos esfuerzo. (Graber, 1991: 43 traducción mía)

Hay cuatro grandes estrategias dentro de la *studentship*.

- ‘Calar’ (*psyching-out*). “Calar a un profesor es un intento de discernir qué podría ser preguntado en un examen, qué debería ser incluido en un ensayo o cómo actuar en las prácticas. No es simplemente un intento de aprender menos, sino un intento activo de determinar la naturaleza exacta de las demandas universitarias para así estudiar menos.” (Graber, 1989: 67 traducción mía)
- Atajar (*short cutting*). Los estudiantes buscan la forma de “ahorrarse” los trabajos que consideran que no tendrán repercusión. También se aplica a cuando se juegan las clases si saben que eso no tendrá efectos negativos.
- Hacer trampas (*cheating*). Incluye el copiar, coger ideas de otros, incluirse como miembros de un equipo del que no han formado parte, etc.
- ‘Dar el pego’ (*image projection*). Consiste en presentarse con una imagen que consideran que agrada a los que ejercen el control aunque son conscientes de que están “actuando”.



En conclusión, piensa que:

Al examinar cómo los estudiantes de formación inicial reaccionan en los ambientes de formación inicial, deberemos estar de acuerdo en que no son individuos que aceptan todas las expectativas y demandas de los profesores universitarios ni que ellos aceptan sin cuestionar, en el tipo de profesores que quiere la facultad. En cambio, estos estudiantes ejercen un rol activo en el proceso de socialización. Tienen creencias respecto a cuáles de las expectativas de la universidad son razonables y cuáles no. Al final, deciden cuáles aceptarán y cómo. (Graber, 1989: 65 traducción mía)

Para aplicar estas estrategias, se agrupan con frecuencia en subgrupos, lo que les permite ejercerlas con mayor éxito y presión que si las hicieran individualmente.

La formación inicial, según se desprende de muchos estudios, no altera sustancialmente las creencias y actuaciones más arraigadas de los futuros docentes. Aunque modifica momentáneamente los discursos de los estudiantes, en los primeros envites de la práctica suelen desaparecer. Solo una enfoque coordinado del equipo docente puede hacer que las perspectivas presentadas vayan sustituyendo a las iniciales (Curtner-Smith, 2001: 82).

Es imposible hablar de los cambios producidos, con carácter general, por los programas iniciales ya que a las diferencias del alumnado se unen las diferencias de los planes de estudio. Los planes de las especialidades se evaluaron en torno a final de siglo en muchos centros españoles, bien por medio de investigaciones (Hernández Martín y Barbero González, 2000) o como parte del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades impulsado por el Consejo de Universidades (Blández Ángel, 2000; Lleixá Arribas y Prats Ripoll, 2000; Pastor Pradillo, 2000b).

Como muestra del tipo de conclusiones que se obtuvieron en este tipo de estudios, vemos lo que concluye Pastor Pradillo sobre el concepto que el estudiante de Educación Física tiene sobre su profesión:

- Mayoritariamente identifica la eficiencia profesional con la práctica y, como consecuencia, en su formación inicial reclama fórmulas aplicables directamente a su intervención docente posterior.
- No encuentra relación entre la teoría y la praxis lo que menoscaba la credibilidad de los posicionamientos críticos que reclama.
- Con relación a la comunidad universitaria donde se ubica, no establece fórmulas comparativas objetivas ni en la exigencia, ni en el rigor del esfuerzo ni en las tasas de rendimiento.
- Identifica su espacio profesional, casi exclusivamente, con la escuela y, como adaptación a otros posibles campos profesionales relacionados con la Educación Física. También podría interpretarse como que esta fundamentación teórica no la considera esencial, imprescindible o excesivamente útil.
- Entre los alumnos de las Escuelas Universitarias de Magisterio, no parece que se haya producido una evolución en el concepto que se detenta de las figuras profesionales relacionadas con la Educación Física. El perfil de estos titulados continúa identificándose con rasgos eminentemente prácticos, con contenidos deportivos y más con la actividad que con la reflexión.

- Desde este convencimiento y con estas señas de identidad, los alumnos identifican los aspectos diferenciales que les distinguen de otras especialidades. (Pastor Pradillo, 2000b: 583-584)

En la investigación desarrollada en la Universidad de Valladolid sobre la formación inicial del profesorado de Educación Física en la Facultad de Educación de Valladolid y en la EU de Educación de Palencia, Hernández Martín y Barbero (2000: 607–608) identifican los siguientes cambios atribuidos a su paso por la formación inicial:

1. Su percepción y valoración de la Educación Física que recibieron en anteriores etapas educativas.
2. Las capacidades y cualidades más importantes que debe poseer el docente de Educación Física: terminan incidiendo en aspectos más vinculados con una determinada formación (y, por tanto, susceptibles de mejora) que a una forma de ser.
3. La asociación entre Educación Física y deporte se difumina al finalizar la carrera. En su lugar encontramos un cierto miedo a definir la Educación Física y el recurso a enunciados generales, asépticos y legalistas. Son definiciones en las que no se mojan y que evitan posibles debates sobre la identidad de nuestra área.
4. La evaluación del alumno se relaciona más con la consecución de los objetivos propuestos y no se refiere tanto, como al inicio de sus estudios, en las supuestas cualidades que debe poseer el alumno ideal de Educación Física.
5. El papel de los distintos contenidos se va configurando más equilibradamente.
6. Así mismo, en la selección curricular, atribuyen bastante importancia al contexto y momento evolutivo del niño y al ciclo educativo.
7. La preocupación por cambiar e innovar la Educación Física asociada a un cierto temor o preocupación por no estar a la altura deseada y a la presión de condicionantes externos varios. A este respecto, pretenden evitar ante todo aquellos rasgos que han sido objeto de sus críticas en su análisis de Educación Física que recibieron.

Aunque señalan también otras ideas que perduran y salen reforzadas con discursos más elaborados. Entre ellos se encuentran:

1. El valor educativo de la Educación Física se sigue justificando en función de su contribución al desarrollo de otros ámbitos (cognitivos y afectivo–social) y con referencias a las funciones catárticas y de composición.
2. La conciencia del bajo estatus de la Educación Física y de sus docentes. (Ibíd.: 608)

En vista de todo lo anterior, creo que todavía siguen vigentes las recomendaciones para la enseñanza con las que concluía en uno de mis primeros trabajos sobre la influencia de las ideas iniciales en la especialidad de Educación Física (Martínez Álvarez, 1994b: 231):

En primer lugar, debemos partir de las experiencias de los alumnos y no tratar de imponer las nuestras a pesar de todas las evidencias científicas o legales de que dispongamos. El alumno no se debe sentir culpabilizado por tener unas ideas a las que su experiencia vital le ha llevado. El empleo de historias de vida puede ayudar a situar los hechos biográficos en marcos más amplios que añadan a los significados personales otros sociales (Sparkes, 1993: 113).

(...) Pero, paralelamente, es necesario que el alumno vaya evolucionando hacia formas comunes, basadas en conocimientos expertos, de entender la EF pues no podemos defender



que el modelo de EF sea algo personal de cada maestro y que todas las formas tengan la misma valía. No obstante, es irreal pensar que la evolución consiste en una sustitución de sus creencias por otras más científicas; el conocimiento se irá construyendo de forma dialógica al contrastar sus ideas con otras externas y al explorar conjuntamente nuevas formas de entender la EF. Por ello, debemos considerar el periodo de formación del profesorado como un proceso de transformación que se inicia con la diplomatura pero que debe prolongarse en todo el desarrollo profesional. Para conseguirlo, se les ha de dotar de conocimientos de experto pero también de estrategias para generar autónomamente— o mejor aún, grupalmente— ese conocimiento.

Esta concienciación no puede reducirse a lo racional ya que como vimos, y como nos recuerda Sparkes (1990) al hablar del cambio, no es suficiente con que reconozcan la superioridad de un método sobre otro sino que es necesario tener en cuenta otros factores que nos afectan personalmente. En el caso de la formación inicial, la seguridad con la que nos situemos en una forma u otra de entender la EF dependerá en gran medida de las experiencias que hayamos tenido. Para superar las prácticas reducidas con las que suelen acudir alumnas y alumnos, la Escuela debe posibilitar la vivencia de otros modelos alternativos, sin limitarse a que se entiendan teóricamente. No queremos decir que la formación debe ser exclusivamente práctica sino que debe ayudar a sentirse a gusto con otro tipo de prácticas.

Diversos estudios hablan sobre la influencia escasa de la formación inicial en la transformación de las ideas con las que se accede a la universidad (Fraile Aranda, 2000) y otros apuntan hacia la debilidad del nuevo conocimiento adquirido. Pastor Pradillo (2000), por ejemplo, nos da datos sobre las tasas de éxito (aprobados) en diferentes asignaturas de la diplomatura. En la tabla que presenta en la página 582 se detallan los aprobados de cada asignatura de la diplomatura de la Universidad de Alcalá del curso 98–99. La media de éxito escolar es del 85'2%, y si se toman solo las específicas de Educación Física, del 86'6%. Como dato representativo de lo que puede pasar en otros centros, el Prácticum es aprobado por entre el 95'3 (Prácticum II) y el 98% (Prácticum III). Por el contrario, otros estudios se muestran más esperanzadores con la adquisición de aprendizajes profesionales, como el que presentan Viscarro Tomás et al. (2000), que tras estudiar si las opiniones y juicios de los estudiantes de magisterio son razonados o no, concluyen que, en lo relativo al área de Didáctica de la Expresión Corporal, sí presenta unos índices muy alentadores de argumentos “con base científica” frente a aquellos emitidos con “argumentos intuitivos y subjetivos”. No deja de sorprenderme estas conclusiones puesto que vienen de uno de los centros donde el número de créditos específicos es más bajo de todas las universidades españolas, tan solo 34'5 cuando la media es 66'46 (Pastor Pradillo, 2000b: 576), y que por tanto han contado con menor tiempo para transformar sus ideas en conocimiento profesional elaborado. Sin querer entrar en polémicas, puesto que solo conozco el estudio de su presentación como comunicación de un congreso, los ejemplos que dan para “mostrar” que un argumento tiene base científica me parecen lo suficientemente ambiguos como para dudar de si lo que domina es el contenido o el lenguaje poco comprometido. Para que se pueda juzgar, reproduzco los dos ejemplos que las autoras seleccionan para ilustrar “argumentos con base científica”. Responden a la pregunta: “¿Todas las personas tienen capacidad para practicar Actividad Física?”.

“Sí, seleccionando adecuadamente según la edad, las posibilidades, las limitaciones y haciendo las adaptaciones necesarias en cada caso”.

“Sí, aunque hay personas con un físico más bueno para realizar la actividad física y otras que no lo tienen tanto, pero las actividades han de saberse adaptar a la edad y a las limitaciones de cada uno.” (Viscarro Tomás et al., 2000: 675)

Me resulta arriesgado hacer valoraciones de si esas personas han adquirido o no argumentos científicos en su formación inicial, pero dudo que un médico, ante la pregunta “¿Se puede mejorar la salud de todos los pacientes?” considerara científica una respuesta del tipo: “Sí, seleccionando adecuadamente [el tratamiento], según la edad, las posibilidades, las limitaciones y haciendo las adaptaciones necesarias en cada caso” o “Sí, aunque hay personas con una salud más buena y otras que no la tienen tanto, pero los tratamientos han de saberse adaptar a la edad y a las limitaciones de cada uno.”

E— LA SOCIALIZACIÓN EN PRÁCTICAS

He querido separar la fase de prácticas del resto de la formación inicial debido a que en ella se producen fenómenos de socialización radicalmente diferentes a los recogidos en las páginas precedentes. Dentro de este proceso de socialización, las prácticas han recibido una importancia notable al ser entendidas como el puente natural entre la formación universitaria y el desempeño profesional y como un escenario donde se da una (re)construcción de la identidad profesional al ponerse en contacto, quizá por vez primera, la identidad personal que le ha llevado a los estudios de Educación Física, las posibles transformaciones que hayan ido realizando a lo largo de la carrera y los entornos profesionales donde realizan sus prácticas (Batista et al., 2014). Dependiendo de su estructura, puede estar más inclinada hacia el mundo universitario o hacia el mundo laboral. Por supuesto, cada modelo de prácticas tiene un efecto diferente y resulta difícil hablar de qué efecto socializador tiene este periodo sin hacer referencia a los programas, su contexto y su desarrollo. De hecho, uno de los problemas para que la literatura sobre prácticas nos ayude a formar una teoría general en la que situar nuestras ideas y decisiones, es que mezclan experiencias tan diversas como pueda ser una quincena de observación no participante realizada en el Primer curso, junto con estancias en centros que a veces sobrepasan el curso escolar, caso de Alemania, en las que se tiene plena responsabilidad, incluso remuneración, sobre la docencia aunque se esté bajo la supervisión directa de algún mentor.

Creo que esta tendencia a hablar de las prácticas y sus efectos sin dar la importancia debida al contexto en el que se desarrollan es una manifestación más de la mitificación que las rodea. Pareciera que cualquier acercamiento a las aulas transformara los programas de formación inicial donde se dan. Defiendo, más bien, que hay que situar los contextos de prácticas para entender los programas que se diseñan e implementan (Martínez Álvarez, 2003).

En cualquier caso, y dejando patente la necesidad de situar las prácticas en el contexto y la estructura que las condicionan, estas primeras experiencias tienen como uno de los rasgos que más destacan los propios estudiantes la ruptura con la dinámica que se suele seguir en el campus universitario. Esto es visto como un aliciente, pues los estudiantes consideran las materias teóricas como irrelevantes (Bullough, 2000: 103) y están deseosos por acercarse a su profesión.

Este alejamiento de la rutina universitaria, sin embargo, no es tal que los estudiantes se desliguen por completo del centro de formación y, además, adquieren con los tutores de Primaria una nueva relación profesor–alumno, con lo que están atrapados entre este papel de alumnos con respecto a los tutores universitarios y de Primaria y el papel de docentes que se espera que muestren frente a los escolares. Por otro lado, tampoco el «papel de alumno» es fácil de representar, ya que los estudiantes se encuentran en ocasiones en medio de dos visiones enfrentadas. Dodds habla de estas relaciones entre la cultura universitaria y la profesional:



Como único enlace entre la formación inicial y el desempeño laboral, las prácticas de enseñanza tienden puentes entre las dos culturas. Cuando el puente es sólido, ambas culturas apoyan la misma visión del docente como profesional. (i.e. la perspectiva del programa de formación inicial). Cuando el puente está peor construido, los estudiantes deben lidiar con dos conjuntos de normas y expectativas que frecuentemente son disonantes o irreconciliables (Feinman–Nemser y Buchmann, 1985). Primero, ellos deben demostrar el rol docente esperado por el programa del centro universitario, al menos lo suficientemente bien para no alarmar a los profesores. Después, los estudiantes deben adaptarse al centro escolar, normalmente respondiendo a cómo actúa el tutor. (Dodds, 1989: 93 traducción mía)

La novedad de las prácticas no está tanto en lo que se ve (los niños, la organización, los maestros en acción) como contemplarlo desde la perspectiva y responsabilidades del docente. A pesar de todo, no hay que olvidar que en la mayoría de los casos las prácticas no pasan de ser un *role playing*, un simulacro en el que el estudiante en prácticas no tiene muchas de las responsabilidades ni tareas que deberá asumir cuando acceda a su primer puesto de trabajo. Bullough (2000:105) nos dice:

No es sorprendente que los profesores noveles pasen por las prácticas sin que sus perspectivas iniciales cambien. No consideran que las prácticas de magisterio sean una «experiencia realista» (Clift, Meng y Eggerding, 1994, pág. 275). Se adaptan al «rol que se les ha asignado, intentando sobrevivir sin riesgos» (Stark, 1994, pág. 61). Consiguen sobrellevar las dudas que suscitan las prácticas de magisterio de forma que mantienen sus creencias y las concepciones que de ellos mismos tienen como profesores mientras miran hacia aquel futuro en el que ya tendrán una clase propia y «real». Trabajan «a partir de las limitaciones existentes, a pesar de reconocer que ésta no es la forma como trabajarían en sus propias clases» (Johnston, 1992, pág. 132). De esta forma, abandonan la carrera de formación del profesorado con una actitud todavía optimista sobre su futuro.

El rol del estudiante en prácticas está a medio camino entre seguir siendo alumno y asumir nuevas responsabilidades. Muchas de sus quejas sobre las prácticas tienen que ver con lo primero, mucha de la inquietud, y también expectativas, con lo segundo. Sin embargo, tal vez una de las diferencias entre las prácticas de Educación Física y las de otras áreas, al menos en nuestro país, reside en que los especialistas tienden a dejarles más autonomía, incluso la cesión completa del aula, frente a actitudes más usuales de otros docentes que rara vez dejan el control completo (Anguita Martínez, 1995: 49).

Como norma general, se considera algo positivo el que los estudiantes abandonen la perspectiva “de alumno” que han venido desarrollando, al menos, desde los seis años. Este aprendizaje por observación (Lortie, 1975) les da una impresión de que la enseñanza es una actividad familiar para ellos que no les causará demasiadas dificultades. Sin embargo, esta proximidad a los docentes no quiere decir que compartan sus perspectivas y actitudes. Por contra, tras lustros ejerciendo como alumnos y alumnas, han desarrollado actitudes y hábitos de los que les costará desprenderse. Y, curiosamente, esas características que parecen tan asentadas están, en muchos casos, en las antípodas de lo que se supone que debería caracterizar a un profesor, especialmente en sus actitudes hacia el conocimiento. En cuanto que alumnos, han ido interiorizando unas pautas de comportamiento que incluso les han ayudado a ser alumnos exitosos y a dominar el “oficio de alumnos” (Perrenoud, 2006), pero que chocan frontalmente con lo que se espera de ellos ahora que serán profesores. Se les critica, no a todos por supuesto, por estar excesivamente centrados en las motivaciones extrínsecas, por no mostrar iniciativa, por ser

cicateros en sus esfuerzos, por su pobre compromiso con asimilar y hacer suyo el saber que se les transmite, por su escasa propensión hacia el trabajo grupal...

En este panorama, las prácticas les van a obligar a salir de ese ‘letargo sin responsabilidades’ al que les hemos acostumbrado. Y la pieza central que moviliza todo ello es ‘verse como docente’ y su necesidad de que los otros significativos (los niños y niñas de Primaria, el tutor, compañero y supervisor) les vean también así (Bullough, 2000: 104). Esta fase es descrita como un rito de paso (Anguita, 1995: 334), que les lleva desde la escuela vista por el alumnado hasta la escuela vista por el profesorado.

No todos los autores ven la pérdida de la perspectiva de alumnos como algo deseable. Mills y Satterthwait (2000) comparan las concepciones previas y posteriores a prácticas de los estudiantes de la Universidad de Queensland sobre la docencia en su primer año como estudiantes. En la perspectiva de alumnos desde la que parten predomina la ética del cuidado¹: la dimensión afectiva y relacional es importante, se busca el bienestar del alumnado, se considera que el profesor debe atender y respetar a cada uno de sus estudiantes. Cuando vuelven de las prácticas, han adquirido una perspectiva de los docentes en la que esta ética ha desaparecido en buena medida y ha sido sustituida por un conocimiento más ‘profesional’ donde predomina la efectividad de la enseñanza. Como conclusión, afirman que las prácticas les introducen en un ‘régimen de verdad’ de la profesión en el que prima lo técnico.

Las reflexiones sobre la enseñanza de los estudiantes de primer año frecuentemente se convierten en rechazos públicos de todas las opiniones que ellos consideran ingenuas; esto incluye muchos de sus propios conocimientos previos sobre la enseñanza. En esos casos, el conocimiento previo sufre una transformación metafórica en la que quedan pocos vestigios del conocimiento del alumno. Por ejemplo, en el caso de Tom, el discurso de ‘el profesor conoce mejor’ comienza a ganar terreno a las preocupaciones sobre los sentimientos y emociones de los estudiantes porque tales preocupaciones se consideran ingenuas. La reflexión de Tom ha sido construida para priorizar el enfoque racionalista de la enseñanza. La reflexión aquí está constreñida a un particular régimen discursivo.

Este discurso considera la educación como un proceso técnico interactivo más que una relación de transacciones emotivas. En este régimen, a los estudiantes se les solicita reflexionar sobre competencias técnicas más que sobre cosas como relaciones de poder y dominación, justicia social, ética y sus respuestas emocionales a la enseñanza. (Mills y Satterthwait, 2000: 35–36)

F— LOS TEMORES Y LAS EXPECTATIVAS DEL PRÁCTICUM

Al igual que veíamos que la formación inicial estaba marcada por las ideas previas, también las prácticas generan un conjunto de preocupaciones, temores y expectativas que han sido estudiadas dentro y fuera de nuestro país (p.e. Behets, 1990; Fuller, 1969; Meek y Behets, 1999; Murray-Harvey et al., 2000; Romero Cerezo, 1998; Romero Cerezo et al., 1994) y que ha sido uno de los temas de investigación que hemos venido desarrollando en Palencia (Martínez Álvarez, 1999b; Martínez Álvarez, Mañeru Cámara, et al., 2010a; Martínez Álvarez et al., 1996). Por los estudios, numerosísimos, conocemos que el alumnado espera con una cierta ansiedad e incertidumbre este momento.

¹ Sobre ética de la atención del cuidado como parte de la profesión de docente de EF, ver, p.e. Devís Devís (1999: 122 y ss)



Las prácticas activan resortes emocionales que inciden fuertemente tanto en la asimilación de nuevos aprendizajes como en la revisión y valoración de los que ya han adquirido. Este momento parece ser visto por muchos como un enfrentamiento personal que deben superar y en el que no hay mucha ayuda exterior que puedan recibir, incluyendo las materias ya cursadas o las orientaciones que recibirán desde la Universidad.

A medida que se va acercando su incorporación en el centro de prácticas, aumenta el nerviosismo y la inseguridad, toman fuerza rumores y comienzan a pensar en si habrán hecho bien en matricularse en esta carrera.

Según los estudios sobre los temores y preocupaciones que hemos hecho en la EUE de Palencia desde el curso 1994–95, podemos organizarlos en dos grandes bloques. Por un lado, el que hacer referencia a que el Prácticum es una asignatura, si bien de características particulares, que deben superar. Por otro, otros temores derivan de considerar el Prácticum como un ensayo de lo que será su profesión.

Ningún alumno pierde de vista que el Prácticum es una asignatura y que, como tal, deberá ser superada. Pero, frente al tipo de asignaturas a los que ellos están acostumbrados, ésta presenta bastantes singularidades. Quizá la principal sea que no hay uno, sino dos profesores (los tutores de cada centro). Son, además, conscientes de que los criterios de ambos pueden ser contrapuestos por lo que se encuentran atrapados entre dos fuegos. Suele ser motivo de preocupación si los tutores de Primaria les permitirán poner en práctica las ideas que ellos tienen. Los estudiantes no tienen una idea positiva del conjunto de los especialistas y los consideran como un freno para ‘aplicar nuevos métodos’. Las Prácticas se les presenta, desde esta perspectiva, como una oportunidad para poder poner en práctica lo que ellos han imaginado, pero su situación de ‘subordinados’, de ‘ayudantes de docente’ como se perciben a sí mismos, amenaza este deseo de hacer las cosas como a ellos les gustaría, bien por oposición del especialista titular o bien por que el alumnado no reconozca su ‘autoridad’.

Además de este aspecto que podríamos llamar ‘profesional’, está presente el relacional, ya que manifiestan dudas y temores a no caer bien, no ser aceptado o a no integrarse.

En resumen, sus temores en cuanto que asignatura son no saber adaptarse a lo que como alumno se le solicita y que, precisamente por su situación subordinada de alumno, no pueda experimentar tanto como quiera o no pueda realizar unas intervenciones propiamente suyas.

En segundo lugar, hay un conjunto de temores que podemos englobar en el papel que las prácticas tienen como ‘ensayo general’ de la profesión.

A veces en paralelo a los temores antes resaltados, a veces en oposición a los mismos, también contemplan las Prácticas como una oportunidad de experimentar lo que como maestro especialista tendrán que desarrollar en su profesión. Al igual que las experiencias relatadas sobre profesores novatos (Astraín Goñi et al., 1995), la perspectiva de poder aplicar lo que durante la carrera han ido madurando provoca expectativas y temores.

Desde esta dimensión de las prácticas concebidas como primer acercamiento, las principales preocupaciones residían en si serán capaces de responder a las demandas que ellos imaginan como esenciales de los docentes y que agrupamos en torno a tres grupos de capacidades:

- 1– Las relativas a saber planificar procesos de enseñanza–aprendizaje que respondan a las características del contexto que les ha correspondido.

Incluso los que consideran que son capaces de planificar sesiones (a estas alturas de su formación no conciben más forma de intervención que por medio de sesiones), tienen sus dudas

sobre si sabrán adaptarse a lo que requiere el contexto. Dejando a un lado la potencial incompatibilidad entre su estilo docente y el de su tutor especialista (o su tutor de la EU), las principales preocupaciones se dirigían hacia cómo articular procesos de enseñanza–aprendizaje que fueran educativos (en contraposición al mero entretenimiento o al entrenamiento), cómo plantear actividades congruentes con los objetivos y contenidos perseguidos, cómo presentar y secuenciar las actividades o qué contenidos escoger.

En todo caso, en esta área en no se sienten especialmente desasistidos aunque no se encuentran seguros de si lo que saben hacer servirá para los lugares en los que tengan que aplicarlos.

2– Las relativas a llevar a la práctica las situaciones educativas planificadas.

Las exigencias referidas a este apartado son las que más preocupan, junto con las próximas, que en cierto sentido podemos considerar un subapartado de éstas. Se refieren a si serán capaces de protagonizar no ya el diseño, sino la puesta en práctica de aquello que han planificado. En gran parte de los casos esto tiene que ver con las dudas que tienen sobre su ascendente sobre el alumnado, sobre que éste le acepte como autoridad. También, que tenga los recursos, ‘los trucos de la profesión’ comentan algunos, para reconducir las situaciones que no discurran por donde habían previsto. ‘No saber reaccionar o improvisar ante una situación que se salga de lo previsto’ o ‘que no le entiendan’ son temores repetidos frecuentemente. También manifiestan una cierta desconfianza en que ‘verdaderamente salga lo que en la Escuela nos decís que sale’. La racionalidad instrumental (Popkewitz, 1990: 22) tiene un protagonismo casi absoluto en este momento a la hora de planificar y analizar sus prácticas.

3– Las relativas a ser considerado como el especialista y ser respetado como autoridad.

Este último apartado es el que tal vez concite los temores más acusados. El temor a ‘no ser aceptado por el alumnado como especialista’, ‘a no actuar como se espera de un profesor’, a que le infravaloren o le ‘tomen por un monitor’, ‘que no le hagan caso’, ‘a no saber controlar’, ‘que no haya disciplina’, etc., afloran por prácticamente todos los escritos. El control de la clase es lo que más difícil ven de conseguir o al menos lo que más les preocupa no conseguir.

El control, junto con motivación de los estudiantes (que puede ser concebida como otra forma de control, lo que explicaría la obsesión de nuestro alumnado por sorprender y encandilar con las actividades ya que ellos no disponen de otras armas y estrategias que tienen los tutores) son también dos de las preocupaciones más importantes en los primeros años de profesión (Veeman, 1984, en Marcelo García, 1992: 17).

Respecto a sus expectativas, podemos agrupar en cinco las razones que exponen:

- A. *Un momento para conocer mi profesión, el inicio de la profesión.* Presumen que las prácticas les van a servir para conocer la realidad de dar clase, en qué consiste la profesión o cómo funciona un centro.
- B. *Un momento para poner en práctica saberes e ideas sobre Educación Física.* Esperan que las prácticas les permitan contrastar sus ideas, personales y las adquiridas durante la carrera, con lo que ellos denominan ‘la realidad’.
- C. *Un momento de la formación en el que se aprenden otras cosas.* Además de la aplicación de ciertos conocimientos esperan que las prácticas les acerquen a determinados conocimientos y saberes que no se pueden transmitir en el aula. Entre todos, destaca el conocer las características de los alumnos y alumnas de Primaria pues tienen una imagen bastante abstracta de cómo son.



- D. *Ponerse en el papel del docente para conocer sus exigencias y mejorar.* Este es el epígrafe más abultado, sobre el que se tienen puestas las más elevadas expectativas. Además de formulaciones más o menos neutras como ‘ponerme en el papel del profesor’, se destaca la idea de las prácticas como un rito iniciático que hay que superar y que servirá para ‘ganar confianza’, ‘perder el miedo’, ‘tener tablas’, ‘curtirme’, ‘saber improvisar’, ...
- E. *Facilitar aprendizajes a los alumnos de Primaria.* Bajo este epígrafe hay muy pocas expectativas, como si no pensarán en los receptores de sus enseñanzas o dieran por supuesto que hagan lo que hagan les beneficiarán.

Los temores que reflejan en este primer acercamiento fueron, en gran medida, paralelos a las expectativas que generaban las prácticas. También de modo breve los podemos clasificar como:

- A. *Relativos a mi participación en Prácticas como alumno.* A pesar de ser consideradas como el inicio de la profesión, no olvidan que siguen siendo alumnos y les preocupan las relaciones con sus tutores e inserción en el centro escolar, que la evaluación no recoja su esfuerzo, y no saber qué se les pide exactamente.
- B. *Relativos a las exigencias que se me pedirá como profesor.* En este apartado se refleja más claramente que los primeros acercamientos a la tarea docente son percibidos con gran incertidumbre sobre si serán capaces de ‘dar la talla’. Los temores aquí se agrupan en torno a las exigencias sobre la elaboración de materiales curriculares ajustados a los contextos y sus problemas previstas a la hora de llevar a la práctica los planes. El primero de ello no es mostrado por mucha gente, tan sólo 9 de 80 personas, parece que no les preocupa demasiado el contexto a la hora de planificar. Por ejemplo, tan sólo a dos personas les preocupa en este momento, a dos meses de las prácticas, no atender a las necesidades educativas especiales. Sin embargo, se extienden ampliamente sobre la problemática que prevén que les causará llevar a la práctica los planes. Destacan entre todos los expuestos el no ser reconocido como autoridad por los alumnos y no saber mantener la disciplina y el control de la clase. Con menos frecuencia mencionan el no saber dar respuesta pedagógica a las necesidades de los alumnos, así como temores relativos a la adecuación de la metodología utilizada y las capacidades comunicativas que tienen.
- C. *Compatibilidad de la profesión a mi modo de ser.* Por último, siguiendo con el valor iniciático de esta experiencia, reflejan temores sobre lo que puede acarrear una frustración de las expectativas generadas y, no mayoritariamente pero sí en número significativo, el miedo a cómo puedan reaccionar.

Existen diferentes relatos que circulan entre ellos en las semanas y meses previos a la incorporación al centro que reflejan la manera en la que ven las prácticas y se ven a sí mismos. Para algunos, las prácticas son una especie de «prueba de iniciación» que determinará si “valen o no valen”. Estos estudiantes manifiestan el absoluto divorcio entre lo que han estado estudiando y lo que ocurrirá en prácticas pues no tienen confianza en pronosticar a partir de lo ya conocido, la parte de la formación que han cursado, lo que todavía no ha sucedido. Para ellos, las prácticas son un elemento solo tangencialmente relacionado con los conocimientos que se las han impartido hasta el momento. Un segundo relato es el de «rito de paso con final feliz» que, después de un tiempo de adaptación y los ajustes pertinentes, les metamorfoseará de estudiantes en profesionales. Para quienes ven las prácticas de este modo, éstas son una prueba que tiene en sí la recompensa si se aguanta hasta el final. De este modo, ya están anticipados todos los fracasos que van a aparecer antes de considerarse a sí mismos maestros. Un tercer relato fantasea con poder demostrar al mundo y a sí mismo lo que son capaces de hacer descubriendo un talento docente

natural. Podríamos denominar este relato «aparta, que voy». Weinstein (1990 en Bullough, 2000: 103) informa en una investigación que, en la muestra que estudió, el 92% del alumnado se consideraba “ligeramente encima de la media”, “encima de la media” o “muy por encima de la media” antes de comenzar sus prácticas docentes.

Las diferentes narraciones y las fases por las que éstas pasan suponen una clave para entender los procesos de reflexión que son significativos para cada uno durante las prácticas así como la forma de afrontarlas y de explicarse los éxitos y fracasos (Martínez Álvarez, 2001).

G— LA ADAPTACIÓN AL CENTRO Y TUTOR

El Prácticum, como la propia práctica educativa a la que quiere acercarse, es una actividad compleja en la que se dan cita numerosos factores socializadores: los niños y niñas, los tutores de primaria, los supervisores universitarios, los compañeros o las demandas del programa.

Una de las preocupaciones que más les afecta al imaginar las prácticas es la de qué colegio y tutor les será asignado aunque, como otras, esta es una preocupación sobre la que no creen tener control, por lo que cuando pueden elegir lo hacen sobre todo con el criterio de cercanía al domicilio habitual.

En el centro escolar, estas preocupaciones tienden a olvidarse y sustituirse rápidamente. Allí son otros los factores de socialización. Posiblemente el más influyente de ellos es el profesor tutor. Se ha estudiado la influencia de que las perspectivas de los tutores sean contradictorias respecto a las que han visto en la universidad. Por lo general, se habla de una regresión de las ideas innovadoras al tratar de implantarse en contextos conservadores. Por ello, muchos han hablado de que el efecto global de las prácticas es regresivo o que, al menos, el estudiante puede pasar por la experiencia de prácticas sin cuestionarse las bases de su conocimiento previo (Bullough, 2000; Contreras Domingo, 1987; Gimeno Sacristán, 1993; Pérez Gómez, 1999).

En Educación Física se ha dado el problema añadido, sobre todo en la primera década de la implantación de la especialidad en nuestro país, de que no existe una gran tradición de especialistas. Muchos estudiantes solo consideran especialistas los que se diplomaron en tres cursos, no los habilitados. Esto generó, insisto que sobre todo en los primeros cursos, problemas de rechazar los conocimientos que provenían de maestros que los estudiantes consideraban que no eran “verdaderos especialistas”. Curiosamente, no eran pocos los profesores que se presentaban ante los estudiantes de prácticas como “no especialistas”, y esperaban de ellos un conocimiento mayor que el suyo propio en lo que se refiere a conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1986, 1987). De hecho, una de sus preocupaciones mostradas en los primeros años era “acomodarse, convertirse en un profesor de los antiguos”, como si fuera un destino contra el que no pudieran luchar.

Como en cualquier otra relación, la de los estudiantes en prácticas en relación con sus tutores está sujeta a una cierta adopción de estrategias. Anguita las sintetiza siguiendo a Lacey (1977) y su concepto de “estrategia social”:

Para el autor [Lacey], existen cuatro grandes grupos de estrategias referidas a distintos temas:

El primero se refiere a las estrategias sociales, detectando tres tipos diferentes en ellas no excluyentes y que pueden darse en diferentes momentos a lo largo del mismo proceso:



- Conformidad estratégica: mediante la misma el individuo acepta la autoridad establecida y las presiones a las que es sometido en la situación, pero mantiene reservas privadas acerca de ello.
- Ajuste internalizado: esta estrategia explica cómo el individuo se pliega a las presiones recibidas y las valora como buenas en su situación concreta y en el desarrollo en el aula.
- Redefinición estratégica: implica un cambio en la situación de enseñanza conducido por el propio individuo, lo cual demuestra que tiene poder esa situación y la posibilidad de utilizarlo.

Un segundo grupo de estrategias se refieren a las que el futuro profesorado puede adoptar en respuesta a una situación de enseñanza problemática. Las dos principales son: la colectivización del problema, tratándose de una estrategia fundamentalmente universitaria y la privatización del problema, siendo una estrategia característica de la docencia en las escuelas, donde el profesorado suele mantenerse aislado en sus aulas, sin contacto con otros profesores o profesoras para resolver los problemas planteados dentro de las aulas.

El tercer grupo de estrategias halladas por el autor en su estudio se referían a la adjudicación de la culpa ante situaciones problemáticas o de fracaso planteadas: se puede hacer en la dirección establecida (la incapacidad de uno/a mismo/a) o en una dirección radical (culpando al sistema escolar o al sistema de prácticas).

El cuarto y último grupo hace mención a las estrategias del alumnado en prácticas con respecto a los supervisores/as y tutores/as. El autor halló cuatro principales: ignorar al supervisor, engañarlo, estudiantes que ignoran al tutor en la prácticas y estudiantes que difieren de la visión mantenida tanto por el tutor/a como por el supervisor/a. (Anguita Martínez, 1995)

Pero estas estrategias propias de los estudiantes son todavía más difíciles en prácticas, pues en ellas tienen, al menos, dos focos a los que atender: la escuela y la universidad. En un comienzo, están más familiarizados con el ambiente universitario, por lo que genera más incertidumbre la manera de relacionarse con el tutor del centro de primaria o con el resto de los maestros del centro. De cómo se establezcan las relaciones con el tutor depende buena parte del bienestar de los estudiantes de prácticas (Ramos Estévez, 2012).

No hay que olvidar que gran parte de estas estrategias están orientadas al rendimiento. Por ello, las calificaciones que van a obtener están presentes entre sus preocupaciones y criterios de valoración. En prácticas las notas suelen ser altas pero la existencia de criterios poco homogéneos al ser muchos los docentes que califican son un punto de fricción. Henry, Pateman y Tinning (1986) estudiaron en Australia las calificaciones otorgadas a los estudiantes en prácticas y concluyeron que éstas eran una ‘lotería’ que en la que dependiendo del curso, colegio, tutor o género se tenían más posibilidades o menos de alcanzar las mejores puntuaciones. En todo caso, también en ese estudio, las calificaciones otorgadas a los estudiantes suelen ser altas. En el estudio citado (Ibíd.) solo el 2% tuvo unas calificaciones de 2 o 1 en una escala que iba del 1 al 5. También en España las calificaciones otorgadas son desproporcionadamente elevadas con respecto a las que se obtienen en otras asignaturas. Veámos antes (Pastor Pradillo, 2000) que el 98% de los estudiantes superaban el Prácticum II (la media de aprobados en materias troncales eran ya de por sí alta: 85,2%)

Otro agente socializador son los niños y niñas de Primaria. Los estudiantes quieren estar cerca de los alumnos, ser una especie de hermanos mayores y se encuentran a medio camino entre los profesores y los alumnos. También tienen entre sus prioridades llevarse bien y que los niños estén contentos. Una de sus principales recompensas es la satisfacción de que los alumnos los prefieran a ellos frente a sus maestros habituales. En el ánimo de evitar alborotos, muchos pueden optar por satisfacer las demandas de los más revoltosos, en una búsqueda de tener estudiantes ocupados, felices y modosos (Placek, 1983). También esto provoca que no innoven mucho pues siguiendo las rutinas de los maestros tienen más fácil el control. Particularmente, no me parece mal la idea de que sean prudentes en los cambios introducidos en las rutinas establecidas por sus tutores de prácticas, pues el Prácticum es un momento en el que resulta complicado vencer las inercias y no es extraño obtener el aprendizaje colateral “darse cuenta” de que la innovación es imposible (Martínez Álvarez, 1999b).

También tienen como agente socializador el resto del claustro, sobre todo en su concepción de la Educación Física aunque no suelen tener mucho contacto con ellos. Les encanta sentirse como un profesor más lo que se plasma en las conversaciones y en ser aceptado en sus refugios como el café de media mañana. Esta parte más informal está cargada de conocimientos sobre la micropolítica (Ball, 1990; Schempp et al., 1993; Sparkes, 1988), en particular las normas implícitas de la escuela que deben aprender por ensayo y error y desde una posición de debilidad. Las prácticas supondrán una oportunidad, no siempre alcanzada, de alcanzar una legítima participación periférica en la comunidad de aprendizaje donde se están insertando (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001). Esta inserción en entornos profesionales donde la Educación Física es minoritaria, les transmiten muchas veces el bajo estatus del área, tema que ha sido muy tratado en el mundo anglosajón para entender las vidas de los profesores de Educación Física y que también se ha estudiado en España (Dalmau Torres, 2003).

H— PARA CONCLUIR

Hasta aquí, este capítulo sobre las prácticas dentro del proceso de socialización del docente nos ha mostrado que el Prácticum se ve afectado por el proceso biográfico con el que los estudiantes llegan a las aulas de primaria (incluso, antes, a los centros universitarios) pero que también suponen un impulso socializador importante debido a los múltiples contactos con agentes como alumnos, tutores, supervisores u otros maestros. Estas situaciones ponen a prueba y hacen aflorar las creencias, conductas y actitudes con las que han ido creando su identidad docente. Si hay suerte, estas situaciones les posibilitarán reflexionar sobre todo el proceso e ir tratando de entender su complejidad y procurar un mayor grado de elaboración y de coherencia. Según concibo la socialización, no es únicamente un proceso que el programa deba tener en cuenta para atender, por ejemplo, las influencias o las imágenes que, queramos o no, van a tener la biografía y los agentes con los que entre en contacto el estudiante de prácticas, sino que es en sí mismo un elemento de reflexión que forma parte de su propio proceso de transformarse en docente.

Inez Rovegno (2003: 302, siguiendo a Rumbelhart y Norman, 1978) propone que el proceso de adquisición de conocimiento docente pasa por tres fases: acumulación, ajuste y reestructuración. El Prácticum es fundamentalmente, a juicio de la autora, un momento de acumulación de conocimiento nuevo puesto que previamente o bien no se había podido realizar ciertos aprendizajes o estos han cambiado por la nueva perspectiva adoptada. Añade que también se produce un ajuste de las estructuras previas debido al conocimiento adquirido. Finalmente, pero a juicio de la autora ya en fases posteriores de socialización, se producirá una reestructuración cualitativa del conocimiento.



Todo este proceso de socialización opera de forma no siempre consciente², sirviendo como una correa de transmisión de cultura profesional (Barbero González, 1996a) en formas como las descritas en los trabajos de Brown y Evans (Brown, 2005; Brown y Evans, 2004), quienes explican la reproducción de género por cadenas maestro–discípulo en clases de Educación Física y de Artes Marciales.

Acabo con cuatro recomendación sobre socialización y prácticas que hace ya bastante tiempo planteo (Dodds, 1989: 99-100):

La primera es que no todas las personas que están implicadas en el Prácticum comparten visiones. Más bien, hay numerosos desacuerdos sobre en qué consiste la Educación Física, ser docente de Educación Física y aprender a ser profesor. Mientras no haya una cierta semejanza entre las perspectivas de los distintos participantes, los programas de formación inicial no afectarán fuertemente la manera en que los estudiantes conciben la enseñanza.

La segunda es que los programas deberían prever experiencias progresivas en las que los estudiantes puedan acumular conocimientos sobre los que luego puedan volver y reflexionar para encajar el nuevo material obtenido de los escenarios naturales con sus visiones de enseñanza y las del programa universitario.

La tercera es que los profesores universitarios deberían tener en cuenta las posibles apariciones del currículum oculto –en forma de mensajes elitistas, racistas, sexistas y homofóbico– que con frecuencia se ven en la práctica y pueden pasar desapercibidos.

En cuarto y último lugar, los procesos de reflexión y toma de decisiones deben convertirse en tema entrelazados que aparezcan en todas las experiencias de prácticas. Todos los aspectos del programa deberían reforzar los dos procesos de reflexión y acción.

² Aunque hay formas de traerlo a la consciencia como parte de la formación, como los métodos narrativos y biográficos (ver, p.e. Devís Devís y Sparkes, 2002; Jackson, 1998; Sepúlveda Ruiz, 2005)

La cooperación interpersonal e interinstitucional y las prácticas

- A– El Prácticum facilita situaciones de coordinación y, a la vez, la exige
- B– Algunas manifestaciones de la poca cultura de colaboración en la docencia
- C– Problema de esta cultura balcanizada: fragmentación del currículum y escasa profundización en sus contenidos
- D– Segundo problema: falta de perfil profesional
- E– Tercer problema: incongruencia discursos–prácticas referidos a la coordinación y colaboración
- F– Los intentos de buscar alternativas más compartidas
- G– El Prácticum como marco ligado a la coordinación o donde su ausencia es más evidente



2.3— LA COOPERACIÓN INTERPERSONAL E INTERINSTITUCIONAL Y LAS PRÁCTICAS

A— EL PRÁCTICUM FACILITA SITUACIONES DE COORDINACIÓN Y, A LA VEZ, LA EXIGE

Uno de los retos del Prácticum es su potencial para poner a trabajar juntas a personas que tienen diferente formación, rol o perspectivas. Además de los aspectos pedagógicos, pone en marcha un complicado proceso organizativo para captar colegios y tutores, asignar los estudiantes de las diferentes especialidades, coordinar fechas o mantener comunicación que moviliza y sincroniza (o al menos así se espera) a muchas personas. Hay un fuerte consenso en que un Prácticum de calidad exige la coordinación de los supervisores entre sí, de éstos con los tutores de Primaria, y de los estudiantes con sus tutores. Pero, junto a declaraciones casi unánimes sobre la necesidad de colaborar, e incluso considerarlo un terreno propicio (Fraile Aranda, 1997), comprobamos las múltiples dificultades para encontrar experiencias de colaboración y bastantes críticas al nivel de coordinación percibido.

Esto nos lleva a una situación compleja, pues se insiste en que las prácticas desarrolladas en aulas aisladas tienen una influencia muy limitada, si tienen alguna, en la formación inicial (Marcelo García, 1994: 271) pero, por lo general, la aceptación de estudiantes en prácticas no es entendida como un compromiso institucional del centro sino, más bien, como una decisión individual de cada maestro o maestra que se convierte en tutor. La participación voluntaria de maestras y maestros en el Prácticum puede ser entendida como una brecha en la predominancia de lo que Hargreaves (1996) denomina “cultura balcanizada”, pues al fin y al cabo, ser tutor implica “abrir las puertas del aula”. Sin embargo, el Prácticum se ve enormemente influido por la prevalencia de las culturas balcanizadas (lo mismo que ocurre, acaso con más virulencia, en las universidades). Por un lado, sin duda resta potenciales tutores pues acoger estudiantes en prácticas es visto como una amenaza a lo que, parafraseando el eslogan publicitario de una conocida frase, podríamos llamar la “República independiente de mi aula”. Por otro, influye en el desarrollo de las prácticas que pueden hacerse en un centro determinado, en el que conviven tutores de prácticas con otras personas que muestran su oposición no ya solo a que haya estudiantes que entren a sus aulas, sino a espacios comunes del centro como puede ser la sala de profesores. En último lugar, el que un maestro ofrezca voluntariamente su aula como espacio de aprendizaje para los nuevos tutores no garantiza necesariamente que abra sus puertas a otros agentes que participan en el Prácticum, como los supervisores. Dejo estas anotaciones aquí sin querer juzgar las actitudes ni las razones que hacen tan frecuentes esos comportamientos.

Pero precisamente por la prevalencia que tiene la cultura balcanizada, el Prácticum tiene un potencial muy interesante para romper el aislamiento tradicional en el que desarrollan la tarea los docentes. No es fácil contar con colegas con quienes compartir proyectos o, simplemente, poder reflexionar. Tampoco es habitual, dejando a un lado cursos esporádicos, tener un contacto con la universidad una vez obtenido el título de maestro. El Prácticum posibilita ambas cosas, lo que no evita que ese potencial queda en gran medida desaprovechado. Si miramos del lado universitario, también comprobamos con pesar que las expectativas y promesas que el Prácticum ofrece de conectar con los agentes, problemas, perspectivas, aportaciones y necesidades de los contextos profesionales tampoco suelen cubrirse. Pese al potencial de enriquecimiento mutuo, y no me



refiero ahora a su evidente repercusión en el Prácticum, los proyectos de colaboración son todavía más excepción que norma¹.

Vemos, por tanto, que existe una riqueza, incluso una necesidad, de colaborar, pero no hay una práctica asentada en la que esta colaboración se dé efectivamente.

B— ALGUNAS MANIFESTACIONES DE LA POCA CULTURA DE COLABORACIÓN EN LA DOCENCIA

[En la enseñanza en general]

El desafío es enorme para las culturas escolares dominantes. Cuanto más nos alejamos de la etapa infantil, las relaciones entre docentes son más esporádicas. Muchos estudios nos presentan la cultura escolar como individualista y casi privada. Siguiendo a Lortie (1975), Fullan y Hargreaves (1997: 66) afirman:

Aparte de compartir unas pocas ideas prácticas, recursos y trucos del oficio y de intercambiar historias sobre los padres de los niños, es muy raro que los profesores dialoguen entre ellos sobre el trabajo de cada cual, casi nunca observan a sus colegas mientras dan clase y no analizan ni reflexionan colectivamente sobre el valor, la finalidad y la orientación de su trabajo.

[En la universidad]

La docencia en las universidades, incluidos los centros de formación del profesorado, tiene aún más marcados estos rasgos de cultura balcanizada ya que, como señala Zabalza (1999), los departamentos pueden ser un espacio de agrios y destructivos conflictos entre compañeros. Otros autores como Santos Guerra (1992) también nos ayudan a tener una imagen crítica de lo que ocurre en el ámbito de la enseñanza universitaria donde esta cultura de ‘puertas cerradas’ es justificada bajo una interesada y acrítica interpretación de la libertad de cátedra. La atomización del saber está tan aceptada que habitualmente la única coordinación de dos profesores que comparten asignatura es la división de la materia en dos, asumiendo cada uno la docencia y evaluación de su parte. Es tan infrecuente la coordinación, incluso dentro de una misma asignatura, que cuando se da, se presenta como una innovación (por ejemplo, en Coronel Llamas et al., 2000; Iranzo García y Giné, 2000).

[En mi centro]

Como subdirector de Ordenación Académica durante 5 cursos pude comprobar muchos ejemplos de esto en mi propio centro. Los programas de materias compartidas eran, con frecuencia, dos programas consecutivos, cada uno con sus objetivos, contenidos, forma de evaluación, etc. que ni tan siquiera se entregaban conjuntamente. También los exámenes de cada profesor se planteaban como pruebas independientes. En un curso tomé la decisión de asignar una fecha única de examen a cada asignatura y me encontré con la protesta de docentes que compartían asignaturas por tener que hacer el examen el mismo día para las dos partes. También los estudiantes solicitaron que se mantuvieran dos fechas distintas pues los vivían como dos exámenes distintos. Esto se dio incluso en asignaturas de una misma área de conocimiento y con una carga de 4 créditos.

¹ Rodríguez Marcos et al. (2005) nos describen un interesante ejemplo de colaboración entre la universidad y los centros escolares en el Prácticum. No es un caso único, pero no hay tampoco excesivas experiencias similares.

Recurro a Meirieu para cuestionarme por la ilusión que con frecuencia nos hacemos de considerar la formación (él se refiere a la educación básica) como una colección de retazos (seguramente cada uno de ellos valioso) que cobra vida mágicamente:

C— PROBLEMA DE ESTA CULTURA BALCANIZADA: FRAGMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM Y ESCASA PROFUNDIZACIÓN EN SUS CONTENIDOS

[La balcanización de las asignaturas]

No voy a detenerme mucho en este punto, pero quiero señalar que esta balcanización de los departamentos (Hargreaves, 1996), junto al excesivo número de materias del currículum de la especialidad de Educación Física (algo común en este sentido al resto de las especialidades del título de maestro), dificulta la profundización en los contenidos. En vez de apoyarse unas en otras, o al menos contribuir a un perfil consensuado, las asignaturas se convierten en micromundos y todas las energías del alumnado se deben dedicar a entender las reglas que deben cumplir para poder salir airoso de cada prueba. Las autoevaluaciones que se han estado haciendo en la universidad española a partir de 1996 con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria detectan este problema. En la autoevaluación de la EUE (curso 99/00) uno de los elementos que se destacó (es decir, que destacamos los propios protagonistas) fue el de la poca coordinación denunciándose la repetición, sin profundizar, de muchos contenidos. Resulta incongruente, desde el punto de vista pedagógico, las batallas por asegurarse créditos argumentando la importancia para el desarrollo profesional de una determinada materia cuando hay múltiples solapamientos de contenidos impartidos y de lecturas solicitadas que suponen, en la práctica, el desaprovechamiento de esos recursos temporales. Además del alumnado, ésta fue una queja reiterada por el profesorado pues, pese a que no se siente capaz de transformar la dinámica, tampoco está satisfecho con ella.

[La ausencia de profundización en las materias]

Aunque probablemente no podemos atribuir a la fragmentación de los saberes universitarios la totalidad de esta segunda característica, la escasa profundización en las materias, sin duda la agravan. En una titulación como la de maestro en la que participan múltiples departamentos (en mi centro, en torno a los 17) con procedencias académicas, tradiciones de investigación o sustratos epistemológicos bien diversos, y que, además, en ningún caso coinciden con el ámbito profesional para el que forman, la falta de colaboración provoca unas consecuencias especialmente dramáticas. En ausencia de colaboración, se produce una simultaneidad de intentos parciales, sin duda bienintencionados, de transmitir los saberes y visiones propias. Esta conjunción de elementos agravan y son agravados por otras características de los estudios de magisterio.

Los propios planes de estudio refuerzan esta dificultad de profundizar en las materias. Las directrices generales propias del título de maestro (R.D. 1440/1991, de 30 de agosto) que rigen la concreción de los planes de estudios proponen 17 troncales para tres años. A este número hay que añadirle las subdivisiones de algunas materias en dos o más asignaturas, más las asignaturas obligatorias, optativas y de libre elección que proponga cada universidad. Es frecuente, con todo ello, que los estudiantes tuvieran que cursar unas 30 asignaturas en los tres años de diplomatura.



Esto contrasta con la estructura tradicional de los estudios de más solera (y rango) universitario que solían tener cinco asignaturas por año².

[La baja carga intelectual de los estudios de magisterio]

La conjunción de un currículum fragmentado en múltiples materias y la desconexión entre ellas, incide fuertemente en la dificultad de profundizar.

Pascual Baños (1994: 75), siguiendo a Lanier y Little (1986), reconoce que existe una escasa estimulación intelectual en el ambiente de trabajo de las escuelas de formación del profesorado y también un bajo nivel intelectual, lo que es también ratificado para nuestro país (Pastor Pradillo, 2000a). Quizá, como argumenta Popkewitz (1998), esto tenga que ver con que históricamente los gobernantes han considerado más importante la función ‘evangelizadora’ del maestro que su función educadora. Para Jones (1993: 64): “desde el principio, la formación de los profesores se ocupó, sobre todo, de técnicas éticas; las consideraciones sobre los contenidos curriculares ocupaban un lugar secundario”. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, en su «Arqueología de la escuela», desarrollan esta idea respecto a la extensión de la educación a las clases populares en España:

Esta enseñanza rudimentaria para gente ruda e ignorante no tiene por finalidad facilitar el acceso a la cultura, sino inculcar estereotipos y valores morales en oposición abierta a las formas de vida de las clases populares y, sobre todo, imponerles hábitos de limpieza, regularidad, compostura, obediencia, diligencia, respeto a la autoridad, amor al trabajo y espíritu de ahorro. El maestro no posee tanto un saber cuanto técnicas de domesticación, métodos para condicionar y mantener el orden; no transmite tanto conocimientos como una moral adquirida en su propia carne a su paso por la Normal. Varela y Álvarez-Uría (1991: 36-37)

[Las bajas expectativas sobre la capacidad intelectual de los estudiantes]

Parece haber una cierta realimentación entre las limitadas expectativas académicas con las que acude el alumnado a realizar los estudios de magisterio y las expectativas del profesorado respecto a lo que ‘pueden dar de sí’. En una mezcla del efecto Pigmalión y el efecto Mateo parece que la combinación de expectativas bajas y capacidades acordes, cronifican un estado de prolongación de la Secundaria. Muchos estudiantes de magisterio tienen la sensación de estar cursando de nuevo los años preuniversitarios no solo por los contenidos, sino también por la cantidad y tipo de trabajos que se les solicita. La multiplicación de pequeños trabajos, incluso de mini-exámenes, a los que los estudiantes tienen dar respuesta, supone una hiperactividad con tareas de baja calidad donde las demandas urgentes quitan el sitio al sosiego requerido por estudios más intensos.

A mi modo de ver, la renuncia a que el profesorado en formación pueda tener una comprensión profunda de las materias que estudia ejerce el pernicioso efecto de ratificar a los estudiantes en que su carrera, y profesión, es de segunda categoría y que para progresar profesionalmente han de abandonar la enseñanza Primaria. En el caso de la especialidad de Educación Física, la licenciatura que se imparte en los INEF o Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte es considerada por los meef en formación como el nivel académico superior. Múltiples estudios confirman que quienes cursan la especialidad de Educación Física

² Esto cambió según han ido implantándose planes de estudios más recientes y con los Grados del EEES no queda rastro de ello.

proceden en buena parte de aquellos que por motivos académicos o económicos no pudieron acceder a la licenciatura y que siguen teniendo esos centros como referentes (Anguita Martínez, 1995: 273; López Sánchez et al., 1994: 217; Martínez Álvarez, 1994b: 226; Moreno Murcia et al., 1996: 485; Sicilia Camacho y Reche Lorite, 1998: 49). Sin embargo, no es cierto que la licenciatura se ocupe con mayor profundidad de los conocimientos que necesita un profesor de Primaria (más bien lo contrario si nos atenemos a lo más específico de ese contexto y etapa escolar), sino que la diferencia, además de su mayor profundización en el ámbito genérico del movimiento, viene del cambio de objeto de estudio. Sigue pendiente que las necesidades formativas del profesorado de Infantil y Primaria, por supuesto no solo los especialistas de Educación Física, dispongan de un tiempo y carga suficiente para convertirse en expertos en su ámbito de intervención. En sucesivos momentos históricos se reclamó, por ello, una licenciatura para los estudios de magisterio que, finalmente, llegó en forma de Grado con la reforma de Bolonia. Quiero resaltar que cuando abogo por que el alumnado de magisterio profundice más en los contenidos no me refiero a un mayor acercamiento a las áreas de conocimiento en las que se organiza la universidad, sino a profundizar en lo que supone la tarea del docente de Primaria. Es decir, las asignaturas se deben enfocar a trabajos de calidad para que gracias a ellos se pueda, en el caso que nos ocupa, mejorar como especialista en Educación Física, no para ser un experto de la materia concreta donde ese trabajo se pida. El único que necesita tener un conocimiento profundo de la asignatura universitaria es el profesor que la imparte. Su alumnado ha de utilizar el conocimiento que esa área le ofrece para tener un conocimiento profundo de su profesión, no de la profesión de quien le enseña. No siempre se diferencia bien una cosa de otra.

D— SEGUNDO PROBLEMA: FALTA DE PERFIL PROFESIONAL

Esto nos acerca a un segundo problema, la falta de un perfil profesional compartido por el centro universitario, provocado por estar más encerrado en la materia en la que cada cual es experto en vez de poner en el centro a los estudiantes. Pérez Pérez (1999) destaca algunos elementos que dificultan una discusión equilibrada para adecuar el perfil a las demandas sociales: las condiciones laborales del profesorado encargado de elaborar los planes de estudio, su pertenencia o no a los circuitos interuniversitarios, los (des)equilibrios numéricos en las juntas de facultad, las simpatías/antipatías entre los miembros del claustro o las adscripciones ideológicas. Señala también, para no atribuir toda la responsabilidad a los docentes, la influencia de las estructuras universitarias. Los perfiles finales salen no de una intencionalidad consensuada, sino como consecuencia de los retazos que cada uno ha podido incluir en el cuadro final.

Cada uno se concentra en su limitada perspectiva sin disponer de una visión de conjunto. El alumnado recibe múltiples interpretaciones de lo que es ser maestro, construidas en muchos casos sin referentes contextuales, sin contraste con la práctica y con escasa reflexión profunda de sus requisitos e implicaciones. Aunque se presenten con el aval de un sofisticado aparato teórico, es por lo general una teoría que en vez de acoger la complejidad de la práctica, la caricaturiza. Un aparato teórico que, con frecuencia, sirve más para adornar académicamente nuestras posiciones de partida que para modificar y justificar estas.

Visto así, no resulta extraña la constatación de Lortie (1975), tantas veces después ratificada, de que los estudios universitarios no imprimen sino una fina capa que pronto desaparece para dejar paso a la influencia acumulada del proceso de socialización. El libro verde sobre formación de docentes en Europa (TNTEE, 2000: 54) señala que muchos de los efectos positivos de los programas de formación inicial son ‘barridos’ (sic) cuando los noveles llegan a las escuelas. Realmente, la formación inicial no supone en muchos casos una oportunidad seria de transformar



las ideas con las que acuden porque las ignora. Tampoco hay una profundización suficiente en los modelos presentado como para que éstos sustituyan a aquellos con los que los estudiantes están más familiarizados. Estos bastante hacen con establecer estrategias de supervivencia en un ambiente que les exige cambiar cada hora.

A falta de un perfil profesional explícito, hay una mezcla entre las ideas con mayor auge académico y las propias influencias socializadoras que han tenido los profesores universitarios. Entre las primeras, destacan desde finales de los ochenta aquellas basadas en la reflexión de los docentes. También reciben una buena acogida los discursos críticos. Sin embargo, como algunos autores han denunciado (Barbero González et al., 1994), este progresismo verbal responde más a la “cultura light, mediática y efímera imperante en nuestros días” que a adscripciones fundamentadas y congruentes. La adopción de lenguajes y retóricas de corrientes alternativas contrastan con el estancamiento generalizado de las prácticas docentes de la mayoría del profesorado, incluidos muchos que sincera o de forma oportunista se adscriben a aquellas.

E— TERCER PROBLEMA: INCONGRUENCIA DISCURSOS—PRÁCTICAS REFERIDOS A LA COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN

Esto nos lleva a una tercera característica de la cultura en la que se desarrolla las diplomaturas de los títulos de maestro: la incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace (Fernández-Balboa, 2004; Gore, 1991; Pascual Baños, 1998b). Se ha repetido insistentemente que aprendemos más por nuestra participación en los procesos educativos que por los contenidos que se nos transmiten verbalmente. Formosinho (2003) afirma que los componentes de la formación práctica que hay que considerar y a los que hay que atender en la formación inicial son tres:

- Recuperación de su memoria como alumno. Los futuros profesores han sido durante muchos años estudiantes y han recibido, con ello, una impronta de cómo se concibe la enseñanza. La formación inicial tiene, entre otras cosas, que retomar las creencias y conocimientos previos con los que acude el alumnado a las aulas universitarias.
- Experiencia de práctica docente como alumno universitario. Al aprendizaje vicario, asimilado inconscientemente, se une, especialmente en el caso de los estudiantes de magisterio, un escrutinio de las acciones del docente a la luz de lo que éste dice en clase. Los estudiantes de las escuelas de magisterio suelen denunciar que mientras oyen que la coordinación es necesaria para una educación de calidad, ésta no está presente en sus aulas ni la ven entre sus profesores. Pronto se aprende que hay un fuerte desacuerdo entre lo que se proclama para los otros y lo que se escoge para uno mismo produciéndose un divorcio entre la teoría y la práctica que muestra las implicaciones éticas de la enseñanza.
- Experiencia en las estancias de Prácticas. Aquí estarían los aspectos más específicos del Prácticum. También vemos que con frecuencia hay un gran divorcio entre lo que han visto en los centros universitarios y lo que contemplan en los centros de prácticas.

Respecto a su biografía, lo habitual es que hayan incorporado que la mayor parte de la enseñanza hunde sus cimientos en la competición pues como estudiantes vivieron y siguen viviendo, prácticas educativas no precisamente colaborativas. Fernández Enguita (1991: 111) lo expresa así:

Aunque en la pedagogía son moneda común los cantos a la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, etc., la práctica real de las escuelas pasa por la instauración de una

competencia destructiva entre los alumnos, preparatoria de la competencia individual entre los trabajadores que es el obstáculo principal para su acción unida frente a los empleadores. El principal mecanismo de esta educación competitiva son las calificaciones individuales. Cualquier alumno sabe que una calificación, como un título, sólo es verdaderamente útil si es mejor que la de los demás.

Si miramos qué ocurre en el segundo aspecto que comenta Formosinho, su vivencia como alumnos universitarios no hace sino agravar la escasez de ejemplos de colaboración, salvo excepciones. Y estas suelen ser más ejemplo de colaboración de algún profesor con grupos de estudiantes, generalmente voluntarios, que con otros profesores. Quizá por la dificultad de colaborar entre iguales, se extendió en diferentes asignaturas de magisterio la práctica, generalmente bajo el paraguas de la investigación–acción, grupos de docentes universitarios que promovían la reflexión sobre su docencia junto con alumnas y alumnos que voluntariamente querían involucrarse en el desarrollo del currículum universitario. Así ocurrió, por ejemplo, en Didáctica General (Rodríguez Rojo y et al, 1997); en Didáctica de la Educación Física (Pascual Baños, 1994); en Educación Física de Base (Trigo Aza, 1998).

El tercero de los componentes que señalaba Formosinho, la experiencia de la estancia de prácticas, es todavía más demoledora en la imagen más común que refleja, pues a la escasez de colaboración dentro de la universidad y dentro de los centros de primaria, se le une la de la colaboración universidad–escuela. A lo que ya conocían de la falta de coordinación en sus centros universitarios, se le su constatación de que la mayor parte de los claustros están divididos y que las relaciones entre sus miembros se basan más en lo personal que en compartir trabajos profesionales. También dentro del Prácticum hay ejemplos de grupos de estudiantes que reflexionan junto a algún supervisor (p.e. Romero Cerezo et al., 2001; Toja Reborado et al., 2000), pero es igualmente más la excepción que la norma y tampoco aquí suele haber colaboraciones entre iguales (en este caso, sería entre tutores universitarios de ambas instituciones).

Por otro lado, tampoco hay que atribuir toda la responsabilidad de la cultura balcanizada dominante a las decisiones individuales de los profesores, pues hay otros condicionantes contextuales e ideológicos que refuerzan las posturas más inmovilistas. Por ejemplo, Pérez de Lara y et al (1997) comentan las dificultades que tuvieron para que su grupo, que investigaba sobre su propia docencia universitaria, fuera reconocido institucionalmente dentro de su departamento. Gimeno Sacristán, tras criticar el discurso pedagógico dominante que hiperresponsabiliza a los profesores de la práctica y calidad educativa (Gimeno Sacristán, 1993: 53), dice:

La práctica no se reduce a las acciones de los profesores. En un intento de sistematizar esos ámbitos, se pueden distinguir una serie de contextos incluidos en otros ámbitos, de suerte que las actividades que se realizan en el seno de cada uno de ellos acogen a otras actividades, por lo que decimos se trata de prácticas anidadas unas dentro de otras.

- I– Existe una práctica educativa y de enseñanza en sentido antropológico anterior y paralela a la escolaridad propia de una determinada sociedad o cultura.
- II– En ese medio cultural se desarrollan las prácticas escolares institucionales, entre las que podemos distinguir diversos ámbitos, a su vez.
 - a. Prácticas relacionadas con el funcionamiento del sistema escolar como tal, configuradas por el funcionamiento que se deriva de su propia estructura.
 - b. Prácticas de índole organizativa, asentadas en los usos propios de la organización peculiar de los centros educativos.



c. Prácticas didácticas y educativas propias del ámbito del aula, que es el contexto inmediato de la actividad pedagógica. En este medio es donde transcurre la mayor parte de la actividad de profesores y de alumnos, pero no es el único.

III– Además de formación periférica al sistema educativo, pero relacionadas con él, se realizan prácticas que podemos llamar concurrente, no estrictamente pedagógicas pero influyentes en las catalogadas en el epígrafe b), (Gimeno Sacristán, 1993: 60)

F– LOS INTENTOS DE BUSCAR ALTERNATIVAS MÁS COMPARTIDAS

Todo lo detallado hasta aquí no quiere negar que puedan existir otras realidades y formas de articular la cooperación en educación. Solo he querido mostrar que hay, en general, un ambiente poco favorable al reto colaborador que nos plantean las prácticas. No es que haya oposición a colaborar, ni que se considere irrelevante o innecesario, más bien al contrario. Existe una insatisfacción que se expresa cada vez más alto y en círculos más extensos. La preocupación por la docencia universitaria, por ejemplo, tuvo un despegue notable en el cambio de siglo. En tan solo un año, se celebraron en España tres grandes encuentros centrados en esto: el «IX Congreso de Formación del profesorado: Formación y evaluación del profesorado universitario», organizado por la AUFOP en Cáceres del 2 al 5 de junio de 1999; el «I Simposium iberoamericano sobre didáctica universitaria: La calidad de la docencia en la universidad», que organizó la Universidad de Santiago en Santiago de Compostela del 2 al 4 de diciembre de 1999; y el «I Congreso Internacional: Docencia universitaria e innovación», Organizado por los ICE de la UAB, UB y UPC se desarrolló en Barcelona del 26 al 28 de junio de 2000. Las autoridades educativas empezaron también a tomar conciencia de la necesidad de establecer equipos docentes que mejoraran la calidad de las enseñanzas universitarias y se extendió a la universidad el concepto de innovación educativa y los Grupos de Innovación Docente, algo que antes era más propio de las enseñanzas no universitarias.

De entre las diversas formas de compartir la práctica que existen, en las escuelas de magisterio fue común en los años noventa, sobre todo, el establecimiento de grupos que desarrollaban diferentes modalidades de investigación–acción y vinculadas al paradigma socio–crítico (Martínez Bonafé, 1994). No es raro que se dé esta vinculación entre colaboración e investigación–acción, pues esta forma de investigación y de desarrollo profesional está epistemológicamente vinculadas al desarrollo de los grupos y al trabajo conjunto.

En determinados congresos y encuentros era fácil en los años noventa y principios de siglo (que a efectos del “impulso” teórico que estoy describiendo en este capítulo es lo que cuenta para entender el programa del Prácticum que coordino) encontrar grupos de Educación Física y de otras áreas de educación empeñados en buscar alternativas. Veíamos grupos centrados en investigar sobre la reflexión de su propia práctica (Ruiz de Gauna Bahillo, 1997). Grupos, como el de la Universidad Autónoma de Madrid, que iniciaban un recorrido que pretendía una integración de diferentes perspectivas en la formación de futuros docentes de EF (Hernández Álvarez, 2000: 108). Grupos que usaban la teoría crítica para lograr un acercamiento entre la Escuela de Magisterio y los centros de EGB (Pérez Ríos, 1992). Quizá en este punto merezca la pena resaltar el grupo de Investigación Educativa “Eduardo Benot”, de la Universidad de Cádiz que desde 1989, lógicamente con múltiples cambios, venía trabajando en el cambio del Prácticum desde la teoría crítica (Aguilar Rayo y et al, 1997). También fue un momento en el que varios de estos proyectos de investigación que implicaba la colaboración entre profesores (en varios casos,

internivelares y en alguno de ellos vinculados al Prácticum) cristalizaron en tesis doctorales (entre otros, Blández Ángel, 1994; Blasco Mira, 2002; Devís Devís, 1994; Fraile Aranda, 1993; García Ruso, 1993; Lozano Pino, 2007; Macazaga López, 2003; Toja Reboredo, 2001; Vaquero Barba, 2002). El hecho de que varios de estos grupos fueran creados exprofeso para la investigación doctoral, no es óbice para reconocer la importancia que tuvieron en la extensión de la investigación–acción y la colaboración como ideales dentro de la formación inicial y permanente del profesorado. Si tuviera que citar dos referentes que en un momento estuvieron en boca de todos estos grupos ligados a la formación del profesorado en Educación Física, hablaría de Lawrence Stenhouse (ver, p.e. Stenhouse, 1987) y de Richard Tinning (p.e. Tinning, 1992). Ambos fueron sirvieron para buscar una relación de la universidad con la escuela diferente.

Aunque me he dejado sin citar a multitud de grupos –como el grupo de Huesca en torno a Eduardo Generelo, o más próximo a Palencia, el de Segovia que impulsó Víctor López–, no quiero acabar sin nombrar al grupo que más influyó en la concepción y desarrollo del programa de prácticas de Palencia: el seminario Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (Martínez Álvarez y Vaca Escribano, 1997; Vaca Escribano, 1996), impulsado y, durante casi toda su extensa historia, coordinado por Marcelino Vaca. Su compromiso en trabajar junto a personas interesadas en contribuir al desarrollo de la Educación Física, fueran estudiantes, maestros, profesores de secundaria o docentes de universidad, ha tenido una repercusión imposible de medir en mi idea de aspirar a la colaboración en el Prácticum como un camino complejo, pero que merece la pena.

G– EL PRÁCTICUM COMO MARCO LIGADO A LA COORDINACIÓN O DONDE SU AUSENCIA ES MÁS EVIDENTE

[Coordinación entre los supervisores universitarios]

El Prácticum es en esto, como en otros aspectos, una asignatura especial. Para comenzar, en los planes de estudio, su docencia no está asignada a áreas específicas sino a “Todas las áreas vinculadas a las materias troncales y obligatorias, tanto troncales como de especialidad, de esta Especialidad de Educación Física” (R.D. 1440/1991, de 30 de agosto). Por ello, los equipos docentes suelen ser bastante numerosos y en ocasiones variados en cuanto a procedencia de áreas. La indefinición de la norma sobre quién debe asumir los créditos provoca no pocas disputas por el reparto entre los que se consideran incluidos en esa asignación. La distribución, en la práctica, varía en cada centro y especialidad, a veces en cada curso, sin que los criterios pedagógicos y de coherencia que se ponen sobre la mesa para hacer el reparto sean los que de verdad mueven a inclinarse por una decisión u otra, que en buena medida giran en torno a las cargas docentes.

Las prácticas son utilizadas como comodín para completar créditos, por lo que la variabilidad de año a año de los equipos docentes suele ser alta. Este baile de docentes ha sido provocado en ocasiones por los departamentos, pero también de las universidades. El ejemplo más cercano que tengo es el de la Universidad de Valladolid que ante cualquier petición de plazas ha estado descartando sistemáticamente los créditos de prácticas como parte de la carga docente computable del departamento. Ante la respuesta de que esos créditos troncales quedarían sin dar proponían que los asumiera cualquier otro departamento que no tuviera cubiertos sus créditos.

El que haya, aunque sea forzosamente, equipos con varias (y variadas) personas, supone un ‘empujón’ para forzar a la coordinación. De hecho, es una asignatura en la que la figura del coordinador está más asentada si bien en muchos casos es un puesto que no tiene un reconocimiento en carga docente. Hay seguramente otro factor importante para que haya intentos de coordinación entre docentes, y es el carácter público del Prácticum. En comparación con otras



materias donde el grupo-clase y su docente se ‘encierran’, las prácticas tienen muchas ventanas que sacan afuera lo que pasa en ellas. La coordinación se ve necesaria para dar una imagen de unidad interna mínima que refleje una cierta seriedad del trabajo universitario en un momento en el que éste es juzgado por personas ‘externas’. En los centros de formación inicial, hay conciencia de que las prácticas son la carta de presentación con la que muestran al exterior lo que se hace allí.

Por otro lado, debido a la voluntariedad de la tutorización y las susceptibilidades y condiciones con que los maestros y maestras la asumen, se quiere dar la sensación de que el Prácticum es una actividad organizada y ‘seria’, para que los tutores no sientan que no se está descargando en ellos las tareas que deberían hacer los profesores universitarios.

En un intento de defenderse de acusaciones de improvisación o de desconocimiento de lo que pasa en su propio centro, los supervisores entienden que deben hacerse públicas unas normas básicas comunes que regulen los trabajos de los estudiantes y sus propios cometidos en todo el proceso. En el sentido más débil de lo que la coordinación implica, los encargados se presentan tras un documento único, el programa, que ha sido asumido sin debate. Por desgracia, esta normativa común suele igualar a la baja. Por ejemplo, para no dejar en feo a supervisores que no se ponen en contacto con los centros, se puede establecer la limitación (incluso la prohibición) de visitas. Aun con todo, es frecuente que haya supervisores que no respeten ni esos acuerdos mínimos.

También el hecho de que un mismo grupo de estudiantes sea asignado a diferentes supervisores provoca reacciones de protección entre estos para evitar las comparaciones. Conocedores de que los estudiantes escrutan las condiciones y exigencias y las comentan entre ellos, se les presenta un programa común a la vez que se asegura que la adscripción a un supervisor u otro es un hecho irrelevante para el desarrollo del mismo. Pero los estudiantes conocen bien que el programa puede ser alterado en función de quién lo reinterprete. No solo el programa, también las calificaciones dependen de la “lotería” del supervisor que le corresponda al estudiante (Henry et al., 1986). El programa común queda, de esta forma, como un documento que no tiene utilidad práctica para el desarrollo del Prácticum cuando no ha sido generado como fruto de la participación de un equipo que se compromete en su desarrollo.

Pero no todo son intentos fallidos. También hay muchos logros. Por las razones que sean, no creo que haya otra asignatura en la universidad que tenga tan presente esta necesidad de coordinación y de colaboración³ y que muestre con tanta visibilidad los efectos que tiene la descoordinación. Por ello, no son pocos los proyectos de innovación docente en torno al Prácticum que, haciendo de la necesidad virtud, reúne a docentes universitarios que quizá no tenían otros espacios profesionales de colaboración (ver, p.e.: Iglesias et al., 2005; Muñoz Carril et al., 2013; Raposo Rivas et al., 2009; Raposo Rivas et al., 2011; Raposo Rivas et al., 2015; Zabalza, 1994)⁴.

³ Aunque los términos ‘colaboración’ y ‘cooperación’ no son en puridad intercambiables, como no lo son el aprendizaje o investigación cooperativa y colaborativa (para el caso de EF, ver, p.e. Devís Devís, 1992, 1994; Fraile Aranda, 1998, 2000), en el sentido coloquial que se emplea entre quienes reclaman o se quejan de estas características del trabajo conjunto y compartido del Prácticum, sí podemos entenderlos como equivalentes.

⁴ Se trata de actas de diferentes ediciones del symposium sobre el Prácticum que se celebra bianualmente en Poio (Pontevedra) y que reúne numerosas muestras de esta colaboración entre diferentes docentes universitarios (y de otros niveles).

[Coordinación de las otras asignaturas del plan de estudios con las prácticas]

Las relaciones entre otras asignaturas de la especialidad y el Prácticum son también más evidentes, por lo general, que entre otras asignaturas entre sí. Para muchos docentes universitarios, las prácticas son un momento de formación que, en alguna medida, les pertenece también. El Prácticum es como un terreno comunal en el que pueden pastar todos los rebaños del pueblo. Esto provoca que, para algunos, el Prácticum sean las prácticas de su asignatura. En algunos casos esto se traduce en que en las prácticas se deben desarrollar trabajos solicitados desde otras asignaturas. Esto no sería malo si el programa de prácticas lo tuviera en cuenta y aprovechara, pero normalmente son tareas adicionales a las del propio programa, con lo que una oportunidad de coordinación se torna en una muestra de descoordinación.

Otro tipo de vinculación entre las asignaturas del plan de estudios y el Prácticum proviene del tutor universitario que cada cual tenga asignado. Bien sea porque no se siente preparado para tutorizar trabajos que se salgan de su área de especialización bien porque quiere aprovechar el Prácticum como una 'extensión' de la o las asignaturas que imparte, el caso es que muchos supervisores reorientan el programa hacia sus propias perspectivas dejando los enlaces con otras materias del plan de estudios en situación marginal. Paradójicamente, la intención del legislador de incluir a todas las áreas troncales y obligatorias del plan de estudios en la tarea de tutorización del Prácticum se convierte, en muchos casos, en que cada estudiante tiene un supervisor especializado que incide, sobre todo, en lo que le es familiar y propio.

En el lado más positivo, también hemos de reconocer que las prácticas se constituyen en referente del desarrollo de asignaturas, muy especialmente las didácticas y que sus programas tienen en cuenta el Prácticum tanto para preparar para él como, menos frecuentemente, para enseñar a partir de él. Un ejemplo entre muchos, en este caso que relaciona Educación Física y su Didáctica II y el Prácticum, lo podemos ver en Lleixá Arribas (1996).

[La coordinación entre instituciones]

Hasta aquí, no hemos salido de la universidad. Pero lo que verdaderamente caracteriza al Prácticum es su conexión con centros y docentes de infantil y primaria, lo que nos posibilita (y, quizá, fuerza a construir) espacios de colaboración entre los centros universitarios y centros escolares (Zeichner, 1992). Si la coordinación entre docentes de un mismo centro y nivel es complicada, cuando es internivelar, aparecen reticencias que se acumulan a las anteriores.

Quando los agentes de socialización primarios ni comparten ni valoran las mismas perspectivas de enseñanza, y cuando las diferencias entre profesores universitarios son aún superiores que entre éstos y los profesores de los centros escolares, las perspectivas de enseñanza de los estudiantes se formarán por influencias aleatorias de la experiencia de campo más que por mensajes coordinados que reiteren las perspectivas de enseñanza del programa. (Dodds, 1989: 97, traducción mía)

Cochran-Smith (1991 en Marcelo García, 1994: 271) nos muestra diferentes modelos de coordinación entre instituciones:

Relación de consonancia: se pretende que lo que se da en ambas instituciones esté en sintonía. Los profesores tutores inciden también en los conocimientos y competencias que la universidad trabaja.



Relación de disonancia crítica: la universidad trata de sensibilizar a los estudiantes para que no acepten acríticamente lo que ven en las escuelas y que podría pasar por un conocimiento “natural” que provoca una perspectiva conservadora y tradicional.

Relación de resonancia colaborativa: los centros reúnen a docentes universitarios y no universitarios en torno a proyectos de innovación y desarrollo profesional desde una perspectiva colaborativa en los que se incorporarían los estudiantes en prácticas. De esta manera, los centros se convierten en contextos donde se continúa aprendiendo y en polos de innovación.

En nuestro país, en el Prácticum tenemos ejemplos de todas estas relaciones, aunque, por desgracia, muchas caen en el segundo tipo. No digo “por desgracia” porque considere incorrecto dar herramientas a los estudiantes contra la socialización. Al contrario, considero (siguiendo en esto, a Pérez Gómez (1997, 1999) que muchas veces lo que ven en las prácticas es una visión conservadora y tradicional que deben analizar críticamente. Mi calificación de “por desgracia” alude a que cuando se da esto es porque han fallado las otras opciones, como la que defiende Doods, quien atribuye un papel de liderazgo a los profesores universitarios, pero con la necesidad de que incluyan a los tutores:

Los profesores universitarios son los únicos agentes de socialización que están en posición para encabezar los esfuerzos hacia una experiencia de prácticas ligadas y progresivas. Debemos tratar de despegarnos de lo inmediato para descubrir que los profesores universitarios y los tutores pueden, juntos, crear unas experiencias de campo mutuamente aceptadas y apreciadas en las que los estudiantes adoptarán las perspectivas de la formación inicial como el núcleo de sus propias perspectivas personales. (Dodds, 1989: 101, traducción mía)

Pese a que hay frecuentes llamadas a la colaboración (González Rupérez y Díaz Iglesias, 1999), lo cierto es que es más fácil justificarla o defenderla que alcanzarla. Baumfield y Burtterworth (2007) señalan que si bien hay una creciente llamada a las relaciones escuela–universidad más colegiadas, no hay muchos estudios profundos del papel que debería jugar en ellas la universidad. Al describir su caso, defienden el trabajo conjunto como mutuamente beneficioso a partir de los datos de doce años de colaboración. En nuestro país, se podría destacar el proyecto que se desarrolló en la Universidad Autónoma por Ana Rodríguez Marcos y su equipo de investigación (Rodríguez Marcos et al., 2005), que también reunió a un número elevado de participantes. Esto no parece ser lo normal y hay bastantes estudios que muestran que los estudiantes perciben que hay una insuficiente coordinación entre tutores y supervisores (ver, p.e. Latorre Medina, 2007: 260)

Tardif (2004: 176) informa de que en Canadá y Estados Unidos se han hecho importantes avances para implantar currículos de formación inicial en los que los docentes no universitarios tienen un cierto control político, legal y práctico. Los argumentos principales por los que Tardif está de acuerdo con este movimiento los detalla así:

En primer lugar, propone que se deje de ver a los docentes profesionales como objetos de investigación y que pasen a considerarse como sujetos de conocimiento. Esto significa, en otras palabras, que la producción de los saberes sobre la enseñanza no puede ser ya privilegio exclusivo de los investigadores, quienes deben reconocer que los docentes también poseen saberes, que son diferentes de los conocimientos universitarios y obedecen a otros condicionantes prácticos y a otras lógicas de acción. [...]

En segundo lugar, esa perspectiva propone la elaboración de nuevas formas de investigación universitaria que no considere a los docentes como cobayas, estadísticas u objetos de investigación, sino como colaboradores e, incluso, como coinvestigadores. De hecho, si el enseñante es, en realidad, un sujeto de conocimiento y un productor de saberes, es preciso reconocerlo como tal y darle un espacio en los dispositivos de investigación. [...]

En tercer lugar, por lo menos en una parte de las ciencias de la educación, esta perspectiva no se orienta a producir una investigación sobre la enseñanza y sobre los docentes, sino una investigación para la enseñanza y con los docentes. (Tardif, 2004: 175)

Para Tardif, los docentes deberían tener algo, si no bastante, que decir sobre el currículum de formación inicial. Considera inaceptable que en la actualidad sea una tarea de la que estén excluidos. Esa ausencia, según él, quizá explica la fijación de los programas en el saber disciplinar y no en las necesidades profesionales de los docentes. Las lógicas de la promoción de las carreras universitarias, centradas en la publicación y los congresos, no es la misma que las lógicas que podrían hacer más útiles y significativas las investigaciones de los universitarios.

Para el ámbito de la Educación Física en los EEUU el incremento de la colaboración internivelar ha sido destacado por Metzler y Tjeerdsma (2000: 395) como uno de los elementos que más han transformado la manera de concebir y desarrollar la formación inicial. Igualmente, en el Reino Unido hay un amplio movimiento en el que se incluye a docentes de una manera más colegiada de lo que suele ser habitual en nuestro país. Sin embargo, estas colaboraciones no están exentas de críticas sobre el vuelco hacia la ateorización de la profesión docente (ver, p.e. Evans, 1999; Hickey, 1997).

En nuestro país, al menos hasta la fecha, los programas de prácticas siguen bajo el control de los centros universitarios, pero bueno sería no aprovechar esta posición de (aparente) fuerza, para imponer los programas ‘usando’ los centros escolares como ‘bancos de pruebas’ de las teorías universitarias (o, incluso peor, de crítica universitaria a las prácticas escolares). Estoy de acuerdo, en este sentido, en los intentos de la *Universidade Federal de Santa Catarina* (Brasil) de eludir una relación utilitarista de las prácticas, en las que los centros universitarios ven solo un lugar de aplicación práctica de lo que ellos imparten o, incluso peor, solo un lugar donde ‘practicar’ (Pinto, 2002). Por el contrario, la colaboración en plano de igualdad puede traer beneficios a todas las partes.

Siguiendo esa idea de colaboración de mutuo interés, Alexander Vaz considera que las prácticas podrían suponer un elemento de investigación sobre un centro si los estudiantes de diferentes promociones realizaran un trabajo continuo y continuado sobre el centro, acumulándose el saber elaborado en diferentes años. Los alumnos deben tener en cuenta las memorias que recogen los problemas de alumnos de prácticas de años pasados (Vaz, 2002)

Entiendo también que el Prácticum es fructífero en investigaciones, más grandes o más modestas, en las que los maestros y los profesores universitarios (lo mismo que los estudiantes) pueden encontrar vías de colaboración y desarrollo profesional que exceden la necesidad de los estudiantes “cursen sus prácticas”.

A modo de ejemplo, Granda Vera et al. (1998) hacen una investigación sobre la variabilidad de la práctica en la que utilizan la presencia de una alumna en prácticas para desarrollar una investigación que promueve la formación permanente e inicial así como la colaboración entre ambas instituciones. Defienden (p. 182–183) las prácticas como un marco formativo aunque reconocen que no toda práctica tiene ese resultado. Señalan que hay tres planteamientos básicos entre los maestros tutores: a) quienes solo les dejan intervenir puntualmente sin dejar mucho



espacio a la innovación; b) quienes les dan absoluta libertad desentendiéndose de las tareas de supervisión; y c) quienes presentan implicación y predisposición al proceso de prácticas ofreciendo un fuerte asesoramiento y permitiendo la autonomía e innovación del alumnado. Otro ejemplo de colaboración entre supervisores y tutores que profundiza hasta tal punto que sirve para generar tesis doctorales (por un lado) y cambios completos en la práctica y desarrollo profesional (por otro) lo podemos ver en Lorente Catalán (2005).

La colaboración entre centros universitarios y centros escolares es una reclamación y una práctica que pretende hacer más relevantes las facultades de educación tanto para la formación de los nuevos estudiantes como para el desarrollo de los profesores en activo. Moral Santaella (1997: 113 y ss) entiende que la colaboración entre la escuela y la universidad con una nueva manera de entender la relación teoría-práctica es una característica imprescindible para dotar de sentido a la formación inicial y para que los docentes desarrollen su capacidad reflexiva. Pero para que la colaboración se pueda hacer con unas miras compartidas, considero necesario que la universidad, que al fin y al cabo tiene la responsabilidad última de la educación de los estudiantes que irán al Prácticum, pongan en común lo que la experiencia de prácticas (con toda la riqueza de la singularidad, si se quiere) tiene de aportación a la formación inicial. En ocasiones, el Prácticum es utilizado como escenario de colaboración, como es el caso descrito por Leah y Lockwood (1995) en el que la universidad organizó seminarios con 120 profesores, potenciales tutores, antes de las prácticas de primer y segundo año. El contenido de este seminario se orientaba a: familiarización del nivel de estado de desarrollo de los estudiantes en su cuarto año; requerimientos del plan de estudios; formas de dar *feedback* a los estudiantes; evaluación de las competencias prácticas de los estudiantes; desarrollo de la habilidad de reconocer los niveles de logro de los estudiantes.

Aunque estas iniciativas me parecen bienintencionadas y bienencaminadas, sin embargo me parece que también se puede caer en el error de encargar a los tutores una determinada función a la que los profesores universitarios no alcanzamos. No solo no me opongo, sino que yo mismo he coordinado jornadas de tutores de este tipo, lo mismo que ha habido en nuestro país experiencias similares (p.e. Ponce de León Elizondo et al., 2006). Sin embargo, soy partidario de entender el Prácticum dentro de un “espacio híbrido de formación docente” que, siguiendo a Zeichner, buscaría reunir el conocimiento académico y práctico que poseen los diferentes implicados en la formación docente, realizado de una forma más democrática e inclusiva (Zeichner, 2010). Cuanto más fuerte como lugares de generación de pensamiento y práctica pedagógica sean los centros donde se desarrollan las prácticas, mejores serán las posibilidades de desarrollo de los participantes (maestros, estudiantes, supervisores) en el Prácticum. El modelo de Escuelas de desarrollo profesional (Bullough, 2000: 145 y ss) en el que los centros escolares se convierten en potentes espacios de reflexión en el que se insertan los estudiantes en prácticas, podría ser un ideal, pese a entender las dificultades actuales para lograrlo. También Pérez Gómez (2010: 126) aboga por crear una red de centros de carácter innovador e implicados activa y decididamente en el aprendizaje de los estudiantes.

[El contexto socio-político y normativo de la colaboración]

Para llegar a esta red de centros, las iniciativas individuales deben contar con los agentes que deciden institucionalmente. Si no, puede haber casos particulares de colaboración, pero difícilmente van a ser estables en el tiempo y extensos en la participación de los centros implicados. La creación de unos lazos fuertes aparece en muchos discursos, seguramente expresados sinceramente, pero sigue siendo preciso una adhesión voluntaria (algo que no me parece mal) que muchas veces se percibe como una sobrecarga no considerada por las

administraciones o no inherente al desarrollo profesional, por lo que no se logran implicaciones de centros como hemos visto que serían necesarias.

Si pensamos más allá de las prácticas, la Junta de Castilla y León no presenta formas fáciles de colaborar los diferentes niveles. En los centros de profesores⁵ solo se contempla la participación de un profesor universitaria como ponente; si no, es complicado. En las convocatorias de innovación educativa, no hay posibilidad⁶. Tampoco ha habido nunca para los maestros programas específicos para incluirlos como profesores asociados, programa que sí se desarrolló durante bastantes años para profesores de Secundaria. La universidad tiene un tratamiento de los tutores de primaria mucho peor que las prácticas médicas o incluso las de los CAP⁷.

Las diferencias entre estos diferentes tipos de colaboración entre la universidad y los profesionales para los que esta forma están marcadas por los sueldos, las titulaciones, las condiciones de trabajo... Los tutores de primaria pueden tener la sensación de que son menospreciados (por ejemplo, la titulación que ellos cursan ni tan siquiera sirve para impartir clase en la universidad a los futuros maestros) pero se acude a ellos para resolver un problema que es del otro (y por el que el otro cobra).

La colaboración no se puede fundamentar sobre unas relaciones desiguales aunque esto no quiere decir que haya que negar las diferencias existentes. El que se tenga en consideración, se atienda, respete y valore el conocimiento y práctica de los docentes de aula no puede hacernos olvidar que los profesores universitarios tenemos otras condiciones laborales, otras responsabilidades pedagógicas y otros saberes profesionales que hace que nuestra participación y colaboración en el Prácticum deba ser diferente de las de los tutores. Cómo hacer que esta diferencia no se vea como arrogante, eso ya es otro asunto.

Por razones diversas, la participación de los maestros como tutores se basa en la voluntariedad. Esto, que genera tantas incertidumbres a los organizadores del Prácticum (coordinadores incluidos) tiene también sus puntos positivos y es, a juicio de algunos, una condición para un Prácticum de calidad.

No basta, sin embargo, con poner de acuerdo a las instituciones. Es importante que la colaboración se extienda a las asociaciones representativas de la profesión. Si bien los poderes organizadores pueden encontrar plazas para los estudiantes en prácticas, o incluso designar autoritariamente consejero pedagógicos o maestros de prácticas, una formación de calidad sólo puede funcionar sobre la base del voluntariado de los enseñantes de campo, de un acuerdo sobre la concepción de la formación y de un compromiso colectivo a favor de la profesionalización del oficio en el sentido de la implicación crítica y de la práctica reflexiva. (Perrenoud, 2004a: 203)

Perrenoud da un argumento con el que me siento muy próximo para defender esta voluntariedad y es que le hace más consciente de que “debe evitar cualquier indicio de arrogancia

⁵ Los centros que la administración creó para la formación permanente del profesorado a partir de la LOGSE han ido recibiendo diferentes denominaciones en distintas comunidades autónomas y en diferentes momentos desde entonces hasta ahora. Por ejemplo, en Castilla y León se han denominado: CEP, CPR, CEFIE. Para referirme a ellos genéricamente, los denomino centros de profesores.

⁶ En esto, hablo hasta, al menos, el año 2010. Más adelante no he comprobado si existían otras posibilidades de colaboración internivelar.

⁷ Hablo de los cursos de adaptación pedagógica (CAP) por ser el curso paralelo para secundaria de las especialidades de maestro que se estudian en este trabajo de investigación. Actualmente, este curso se ha sustituido por diferentes Másteres de Educación Secundaria.



y ponerse a trabajar con los actores que trabajan sobre el terreno” (Ibíd.). Continúa señalando que “en contrapartida, los ministerios, las asociaciones, los consejos escolares, los centros y otros poderes organizadores tendrían que esforzarse, por su lado, en abrir y mantener un diálogo que no niegue las diferencias”.

Si bien he señalado que las administraciones públicas, al menos las de la comunidad autónoma en la que trabajo, plantean pocos cauces oficiales de colaboración entre centros escolares y las escuelas de magisterio, hay que afirmar que el Prácticum es un caso aparte. Aquí, sí hay una colaboración clara, que se ha traducido en un conjunto de normativas que la Junta de Castilla y León ha desarrollado, heredando la normativa del Ministerio de Educación cuando todavía las competencias administrativas no habían sido transferidas.

La colaboración más directa en nuestro caso es la de la Dirección Provincial de Palencia, con quienes la comunicación es constante y fluida. Existe una Comisión Provincial de Seguimiento de prácticas que está presidida y controlada por la Dirección Provincial pero en la que la EUE tiene presencia por medio de tres representantes: el director, el subdirector de prácticas y un tercer profesor universitario. Pese a que la presencia de la universidad es menor cuantitativamente y en competencias y poder real, siempre hemos sentido que acudíamos a reuniones cordiales y en las que no nos situábamos en lugares antagónicos. Esta es, por supuesto, mi opinión personal, pero creo que es una opinión autorizada pues he formado parte de esa comisión ininterrumpidamente desde su constitución y soy, de hecho, el único que ha formado parte en ella en todos los años que lleva funcionando (comenzó en 1996).

H— UNAS PALABRAS DE CIERRE

En este capítulo sobre la cooperación que demanda y que posibilita el Prácticum he tratado de mostrar que nos encontramos ante un problema importante, pero también ante una posibilidad que mucha gente ve como interesante, otros muchos lo intentan y solo unos pocos lo logran. En torno a esto aparecen directamente dos de los siete aspectos que Zabalza (2011) considera centrales para el desarrollo de prácticas (modalidad de relación institucional universidad–centros y la creación de redes y comunidades de aprendizaje).

Esta dificultad de alcanzar lo que es visto como deseable se puede explicar desde las culturas profesionales predominantes en educación (en todos los niveles), por los abismos particulares que se abren entre instituciones educativas de diferente nivel y por otros factores como las condiciones laborales o la concepción de lo que es la educación y la formación de docentes. El conocer que algo es deseable no lo convierte en una prioridad y encontramos muchas razones que finalmente posponen o minimizan la colaboración democrática y continuada.

Aunque la práctica nos muestra reiteradamente que no es necesario colaborar para sacar adelante el día a día escolar o universitario (al fin y al cabo, por muy balcanizados que estén los colegios y las universidades, las clases se imparten y los estudiantes consiguen un centro y tutor que les acoja aunque los puentes de diálogo con la universidad sean muy endeble), no queremos renunciar a formas mucho más eficaces de desarrollo profesional y mucho más satisfactorias en el plano personal. La existencia de redes de centros, con plantillas implicadas y comprometidas con el Prácticum, entorno a un diálogo democrático y profesionalizador entre maestros y profesores universitarios parece el escenario al que deberíamos aspirar. Cuando se da, permite unas prácticas más satisfactorias para quienes participan en ellas.

Hemos visto que hay una cierta incompatibilidad entre regular la colaboración (mucho menos imponerla) y alcanzar los beneficios que se le presuponen. La voluntariedad parece ser un

elemento para que no se trate de una colaboración ficticia. Sin embargo, es precisamente la falta de regulación y la voluntariedad en la que está asentada lo que es también criticado por muchos centros universitarios como un limitante para la implicación que pueden solicitar a los tutores. Esto propicia que no pueda haber ningún nivel de exigencia por ningún lado, lo que lleva a una situación en la que el potencial que contiene el Prácticum no llegue a alcanzarse. Esta necesidad de consideración es una demanda histórica. Ya en el número 0 de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Fernández Domínguez et al. (1987) definían a las prácticas como la ‘hermana pobre’ de los planes de estudio y señalan como carencias que habría que atajar algunas de las que, tantos años después, he recogido en este marco teórico. Sin unas condiciones para la colaboración real y justa, será complicado que salgamos de la consideración de “hermana pobre”. Pero las autoridades educativas, que son quienes más poder tienen para conseguir una red estable de centros, no parecen querer abandonar el terreno de la voluntariedad, acaso temerosas de la reacción que tengan sus tutores si se considera que la formación de docentes es parte de la responsabilidad de un maestro en activo. Mucho menos comprometida aún es la actitud de los rectorados universitarios, también acaso temerosos de reconocer a los centros y maestros de infantil y primaria como parte del sistema formativo universitario.



Reconstrucción de los ocho primeros cursos mediante una historia de vida

A– Presentación y notas metodológicas de la elaboración del relato autobiográfico

B– Los ocho primeros cursos: 1991–92 a 1998–99

- Curso 91–92
- Curso 92–93
- Curso 93–94
- Curso 94–95
- Curso 95–96
- Curso 96–97
- Curso 97–98
- Curso 98–99



2.4– RECONSTRUCCIÓN DE LOS OCHO PRIMEROS CURSOS MEDIANTE UNA HISTORIA DE VIDA

A– PRESENTACIÓN Y NOTAS METODOLÓGICAS DE LA ELABORACIÓN DEL RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Esta autobiografía se hace para tener un conocimiento más fundamentado de cómo se han gestado las ideas y las decisiones que rodearon el desarrollo de las prácticas desde el comienzo de la especialidad hasta que los profesores del área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Valladolid realizamos, en el curso 99/00 una investigación financiada por la Junta de Castilla y León. Esa investigación marcó una nueva etapa en la manera de concebir, implementar y evaluar el Prácticum que ha llegado hasta el presente. Sin embargo, muchas de sus ideas hay que buscarlas en los años anteriores, en unos momentos en los que ni tan siquiera pensábamos que el Prácticum pudiera ser objeto de investigación, pues bastante teníamos con intentar imaginar cómo dar respuesta a los múltiples desafíos que nos planteaban su diseño y puesta en práctica.

Decidí embarcarme en esta indagación sobre los orígenes del programa de prácticas al constatar que solo un profundo conocimiento de los antecedentes de este impulso investigador sobre el Prácticum, que culminan con la elaboración de la tesis doctoral sobre el Prácticum en el curso 08–09, permitiría entender las decisiones que se habían tomado.

La reconstrucción de mis ocho primeros cursos como profesor universitario y coordinador del Prácticum, desde el curso 91–92 al 98–99 comenzó siendo una evocación de recuerdos, meras imágenes aisladas que han ido conformando una historia llena de matices a medida que se contrastaba con otros docentes, estudiantes y demás protagonistas, en distinto grado, de lo que este relato narra. Esas conversaciones me ayudaron a reinterpretar este periodo, al abrir mi propia perspectiva a la de otros que vieron las cosas de manera algo diferente o que así las conservaban – bien al fondo – en su memoria. También he comprobado que compartimos más recuerdos de los que creemos tener. Basta con empezar a hablar para que surjan anécdotas, referentes, nombres, datos...

Cada fragmento de esta historia recuperado por medio de lecturas, conversaciones o evocaciones, me traía otro y con ellos venían aspectos de mi vida personal, de mi vida profesional o de la vida cotidiana que creía olvidados. Pero, sobre todo, ha sido decisiva la relectura y estudio de los documentos generados en este periodo a los que he podido acceder: notas manuscritas, actas de calificaciones, convocatorias y actas de reunión, programas de asignaturas, memorias de prácticas de alumnos, artículos escritos en esa época, cartas enviadas o recibidas, faxes, circulares, impresos, documentos pedagógicos entregados a los alumnos... Procedían, en gran medida, de mis propios archivos, pero también de los de otros compañeros de departamento y de la EUE, de la secretaría de la misma e incluso de los archivos personales a los que algún maestro me ha permitido acceder, o de estudiantes de la época. Dada la fragilidad y maleabilidad de la memoria, los documentos sirvieron para fijar algunos referentes claros a partir de los cuales, como si fueran un esqueleto, los otros recuerdos pudieron encarnarse. Estos documentos personales inéditos los he completado con la consulta de normativas legislativas, noticias de prensa o artículos científicos.

Su consulta facilitó la reconstrucción de aquellos periodos que habían quedado sepultados en mi memoria bajo otros hechos más recientes o unidos a otros con los que compartían orígenes comunes. Gran parte de estos documentos han sido recuperados de archivos informáticos, lo que ha añadido el dato, a veces crucial, de su fecha de creación. Para ello ha sido necesario rebuscar



en disquetes y discos duros de varios ordenadores y contrastar las diferentes versiones, a veces con cambios apenas perceptibles, pero significativos. He podido comprobar con cuánta rapidez se convierte en obsoleto un programa, un sistema operativo o incluso un soporte (¡alguno de los primeros archivos estaban en discos flexibles de 5 ¼! Casi había olvidado ya la palabra *floppy disk* que tanta presencia tuvo en nuestras conversaciones en los primeros años noventa. Tampoco los ordenadores actuales tienen ya entrada para disquetes de 3,5 pulgadas y pronto, se dice, dejarán de tener sentido los discos duros al ser sustituidos por eso que los informáticos denominan “la nube”).

Cuando ha sido posible, he preferido apoyarme en los documentos tal y como los vieron sus protagonistas pues es frecuente que haya leves modificaciones entre, por ejemplo, la carta escrita en el ordenador de casa y la versión que definitivamente se envía a los centros escolares. Dado que la documentación en la que se apoya este relato es bastante particular, he recogido en el anexo todos los documentos que conservo de estos años, convenientemente archivados. Cuando se citen, aparecerá entre corchetes el nombre que le he dado en el listado que figura al final del relato. En el anexo hay una descripción de cada documento: el nombre que le he dado, el título que tiene, el tipo de documento que es, el redactor y los destinatarios, la fecha de creación, el número de páginas y el soporte, informático o en papel, en el que lo conservo.

Esta pequeña historia es autobiográfica pues recoge mis primeros ocho años como profesor universitario, en los que coordiné y fui dando forma a las prácticas de la especialidad. Pero también se traslucen, a través de esta reconstrucción, otros problemas, otras realidades que desbordan, con mucho, lo que pudiera parecer una historia particular. O quizá, es una historia particular y, como tal, está tejida con hilos comunes que forman una trama irrepetible, aunque similar a otras. Esta pequeña historia que construyo entorno a un protagonista que soy yo es la base desde la que construí el conocimiento y la manera de entender lo que ocurría delante de mí. Trato, con su evocación, de comprender las razones y circunstancias que favorecieron que la investigación que recoge esta tesis haya sido así y no de alguna de las otras múltiples posibles. No me engaño respecto a que lo que he rescatado del pasado no es necesariamente lo que sucedió, sino una reconstrucción de lo que sucedió. Lo que escribimos está construido desde el presente y con ojos de presente, y podemos, como en el cuento de Borges, vernos a nuestro yo pretérito como una persona diferente a nosotros¹. Sin embargo, me sorprendió ver una imagen del pasado que anunciaba con tanta claridad lo que ocurriría; como una foto del parvulario en la que nuestros compañeros que posan en blanco y negro parecen gritarnos con sus cuerpecitos y sus grandes ojos: “yo seré un acosador”, “yo seré tu amigo”, “yo creeré que estoy por encima de todos los que me rodean”, “yo moriré antes de que puedas volver a verme”, “yo seré quien ahora eres”.

Quiero comentar algún aspecto más del relato. En primer lugar, la decisión que he tomado de mantener los nombres reales. En ningún caso he presentado temas privados, ni reproducido conversaciones o hechos que considero como ataques a nadie. Sí hay, sin embargo, situaciones que en su momento pudieron ser vistas como conflictivas. Ya han pasado tantos años que confío en que se verán sin la carga emocional que en su día pudieron tener. Un texto despersonalizado no me hubiera dicho nada y hubiese reducido la necesidad de querer saber más sobre los detalles que dan sentido a lo que ocurre. El nominar a los protagonistas es también, o así lo considero, una salvaguarda para poder ser contradicho si es preciso. He consultado y confirmado con muchas de esas personas (no a todas tenía acceso, pero sí a muchas de ellas) para contrastar con ellos mis recuerdo o para conocer sus posiciones.

¹ Borges, Jorge Luis (1977) “El otro”, en *El libro de arena*. Madrid: Alianza emecé. (pp. 7–14)

Otro aspecto metodológico que quiero señalar es cómo se ha construido el relato. Ha sido un proceso muy prolongado en el tiempo. Comenzó en el año 2000, como un texto breve y hecho solo de recuerdos. A medida que fui contando con documentación fui transformando esos recuerdos en memoria y fue ampliándose lo que contaba. He realizado no menos de cuatro grandes revisiones al texto en su conjunto. De cada una de ellas, el texto salía con un montón de notas al margen (preguntas que me hacía, datos que precisaba) y tras unos meses en los que el relato se metamorfoseaba y convertía en una versión más elaborada, pasaba unos años sin volver a ser abierto. Estoy seguro de que si iniciara una nueva revisión, el texto sufriría una nueva metamorfosis, y desvelaría algún aspecto que ahora ni tan siquiera vislumbro.

Por último, aunque el eje aglutinador es el Prácticum, no he querido ceñirme exclusivamente a lo más específico de éste o, dicho de otro modo, he tratado de situarlo en un marco más amplio que nos ayude a entender la manera en la que se desarrolló y evolucionó. Del mismo modo, si bien he organizado el relato cronológicamente, tampoco he querido parcelar los recuerdos de septiembre a septiembre, pues no todos los temas tienen el ritmo del calendario escolar y me ha parecido más apropiado presentar los antecedentes de un tema en el año en el que este tema adquiere una mayor relevancia para que el relato tuviera continuidad.

B— LOS OCHO PRIMEROS CURSOS: 1991-92 A 1998-99

Curso 91/92

Fue mi primer año en la Escuela de Magisterio. Tenía 24 años y dos carreras recién terminadas, pero el exiguo bagaje docente de tan solo un curso escolar como profesor de Educación Física, al cargo de 10 grupos de BUP (20 horas semanales) que había compatibilizado con el último curso de Pedagogía el año previo. Era recién llegado a una titulación que pocos meses atrás apenas sabía que existiera y en una ciudad, Palencia, que pocas veces había tenido necesidad de nombrar y menos de visitar.

En las Escuelas de Magisterio, el área de Didáctica de la Expresión Corporal y de Educación Física vivía un momento de efervescencia. En 1985 había comenzado un proceso de oposiciones para titulares de Escuela Universitaria que suponía la integración del profesorado en condiciones homologables (aunque lógicamente en los peldaños inferiores) a otras áreas. A partir de 1989, unos pocos centros, la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Palencia entre ellos, habían implantado Educación Física como una nueva especialidad que seguía la estructura de las especialidades de la Ley General de Educación: un primer curso común y los dos siguientes orientados a la especialización².

En esos momentos, yo no tenía ni idea de todo este proceso de transformación pues para mí, como creo que para la mayoría de quienes habíamos cursado la licenciatura, la Educación Física empezaba y terminaba en los INEF. Llegué a Palencia porque mi compañero de promoción, Alfonso, había entrado aquí como ayudante el curso anterior y me informó de que en el curso 91/92 se necesitarían más profesores.

² Pese a que los estudiantes comenzaron con este título desde 1989, la ratificación oficial en el BOE no llegó, para el caso de Palencia, hasta mucho después, cuando los estudiantes se encontraban en el último cuatrimestre del Tercer curso. (RESOLUCIÓN DE 10 DE MARZO DE 1992, de la Universidad de Valladolid, por la que se establece el plan de estudios de la Diplomatura en Formación del Profesorado de EGB (especialidad Educación Física) para la Escuela Universitaria sita en Palencia (B.O.E. de 27 de abril).



Mi perfil de licenciado en Educación Física y en Ciencias de la Educación parecía adecuado para las asignaturas vacantes. No tenía mucha idea de qué implicaba exactamente el trabajo, pero concursé a la plaza y la obtuve. Me estrené como profesor de la asignatura Didáctica de la Educación Física (Segundo curso) y como coordinador de las Prácticas específicas. Alfredo, otro compañero que había entrado al mismo tiempo que yo, fue asignado a las Prácticas de Tercero. Se nos puede aplicar de lleno la crítica que Enrique Delgado, a la sazón director de la Escuela Universitaria de Palencia, remitió a la Comisión de prácticas en un escrito fechado en febrero de 1992 [Doc. 7 91/92]:

Estas responsabilidades [desarrollar el programa de prácticas] han de entenderse del Departamento como institución y no sólo del profesorado encargado directamente del Prácticum, máxime cuando, al menos este año, ha sido atribuido, en algunas especialidades, a Profesores/as noveles quienes difícilmente pueden haber realizado la inmersión suficiente en un proceso complejo que requiere no sólo claridad en los objetivos y procedimientos de formación sino también conocimientos en la trama organizativa y administrativa del Centro universitario y de los Colegios de prácticas.

Durante los dos primeros cursos como profesor, estuve en Palencia de domingo por la tarde a jueves por la mañana. El resto de la semana la pasaba en Madrid, donde realizaba los cursos de doctorado y donde también residía mi novia, dos poderosas razones para seguir con casa en esa ciudad. Los tres días laborales que permanecía en Palencia eran, sin embargo, muy intensos, y tenía que responder en ellos a las muchas demandas y carencias que notaba en mí y al bullicioso ambiente de trabajo que compartía con mis compañeros de área, casi todos tan bisoños como yo mismo. En la memoria de actividades del curso 91–92 [Doc. 10 91/92] se recoge que ese primer año acudí a siete cursos y congresos, presenté un total de cinco comunicaciones en tres de ellos, organicé, junto a otros docentes de la Escuela, unas jornadas sobre coeducación en Educación Física, participé en un curso de formación del Centro de Profesores y escribí la entrada “educación corporal” para el diccionario de Educación Física y deportes de la editorial Paidotribo. Sin duda, no tenía capacidad para hacer muchas de estas cosas, pero la osadía de intentarlo sin duda fue importante para que años después pudiera perfeccionar alguna de ellas.

Además de las clases, inicié de modo no previsto un seminario sobre “Introducción a las técnicas de investigación en Educación Física”. Marcelino había pedido a los alumnos de Segundo que narraran una sesión de Educación Física de su etapa en Primaria. Me mostró los escritos que habían entregado y convinimos en que era un material interesante a partir del cual tratamos de analizar los modelos docentes subyacentes a esas sesiones. Para realizar este estudio propuse al alumnado un seminario voluntario. La propuesta recibió una acogida inesperada: 31 apuntados entre los 105 estudiantes de la asignatura de Didáctica de la Educación Física. En total se hicieron 35 horas que fueron alejándose del objetivo inicial de analizar los modelos subyacentes para derivar en una formación básica del docente como investigador. Para centrar el proceso de investigar en algo concreto, creamos una hoja de evaluación del profesorado [Cuestionario DEF 91–92], centrada en mi asignatura y que, con alguna modificación, utilicé durante los diez años siguientes, hasta que la evaluación al profesorado se generalizó en la universidad.

La idea de trabajar en seminarios para completar la formación propia, de los maestros en ejercicio y de nuestro alumnado estaba bastante extendida en este entorno. En ese mismo año se ofertó además del citado seminario de investigación, al menos, el seminario “Educación física sobre ruedas”, del que se hizo cargo Paco como se recoge en el acta de la reunión de los miércoles, 4–XI–91 [Doc.11 91/92]. Alfredo comenzó, también de modo no previsto, un seminario con estudiantes con quienes acabaría organizando la I Carrera de orientación urbana, una iniciativa

pionera de llevar la actividad física para todos a la calle que perdura todavía como una actividad anual de la ciudad. También Alfonso inició un seminario de formación de monitores del Patronato Municipal de Deportes (PMD) y Marcelino siguió con el seminario Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) dependiente del Centro de Profesores para maestros especialistas además de participar también en la formación de monitores del PMD. En estos seminarios, como en otras actuaciones, se ve una clara vocación de quienes componíamos el área de salir de los muros universitarios e involucrarnos en la ciudad y en el sistema escolar. El Prácticum se impregnó de ese mismo espíritu de trabajar en grupos pequeños con demandas muy claras a las que dar respuesta y tuvo desde los orígenes la aspiración, tal vez infundada, de trascender los límites habituales de las asignaturas.

Las especialidades que ese curso se podían cursar en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Palencia eran: Preescolar, Ciencias, Ciencias Humanas, Filología – inglesa y francesa –, y Educación Física, cuya primera promoción llegaba a Tercero en el curso 91–92. El plan de estudios de la especialidad de Educación Física tenía el equivalente a 243 créditos, aunque en esa época se contabilizaba la carga en horas por semana. Esto quiere decir que en tres años se daba la misma carga que en los cuatro cursos en que se extienden los grados implantados a partir del Espacio Europeo de Educación Superior.

En la Escuela había tres formas diferentes de organizar las prácticas. La mayor parte del alumnado acudía en periodos de cinco semanas, tanto en Segundo como en Tercero. En la especialidad de Preescolar, las prácticas de toda la carrera se concentraban en el último trimestre. Por último, las prácticas específicas de Educación Física, como ya se había hecho el año anterior, primero en el que se habían cursado, se extendieron a lo largo de unos cuatro meses, a razón de dos horas semanales, de forma simultánea a otras asignaturas.

La especialidad de EF era una novedad para los centros de Primaria. El curso anterior habían acudido por primera vez estudiantes que cursaban sus prácticas específicas de Educación Física y en este curso esos mismos alumnos, que ya estaban en Tercero, irían a los centros para cursar su Prácticum II como generalistas. Esto provocó una mayor demanda de plazas de tutores generalistas y más de un problema de comunicación. En la primera carta del año que la subdirectora encargada de Prácticas remite a los centros, se señala que hay modificaciones en la organización del Prácticum debido a la especialidad de Educación Física. Por un lado, se debe introducir un segundo turno para los tutores de ciclo inicial y medio “debido al gran número de alumnado con que cuenta la especialidad de Educación Física” [Doc. 5 91/92:1]. También recalca que en Segundo las prácticas específicas de Educación Física tienen diferente temporalización, pues en lugar de hacerse durante unas semanas a tiempo completo en los centros como en el resto, se harían de forma diseminada a lo largo de varios meses. Otro aspecto que me llama la atención es que en esa carta no se menciona al coordinador de las prácticas de Educación Física (yo mismo), aunque sí cita al del resto de programas de prácticas. Tal vez la fecha en la que se envió, mediados de diciembre, explica este olvido, pues apenas llevaba dos meses y medio como profesor.

La propia Educación Física estaba experimentando una notable transformación en los centros de Primaria, anuncio de lo que vendría con la implantación de la LOGSE, que ampliaría el ámbito del especialista desde el primer curso de Primaria. Si bien la nueva ley se había promulgado en octubre de 1990, el calendario de aplicación no llegó a los centros hasta unos años más tarde³. En

³ REAL DECRETO 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el Calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo (BOE de 25 de junio).



el curso 91/92 la mayoría de los centros tenía a sus especialistas, cuando los tenía, concentrados en la segunda etapa de EGB, en los cursos 6º, 7º y 8º, siguiendo la organización de la Ley General de Educación. La formación de los especialistas provenía de cursos de habilitación, seminarios y la propia inquietud personal para asistir a cursos, leer libros o reflexionar sobre su docencia. Dejando a un lado la formación real de esos profesores, que era muy variopinta y en muchos casos se reveló como muy buena, existía entre los licenciados de Educación Física y entre gran parte del alumnado de la especialidad de Educación Física la idea de que no eran realmente “especialistas”, hasta el punto de que muchos estudiantes de las primeras promociones estaban convencidos de que los verdaderos especialistas eran ellos (que aún no tenían el diploma de maestros) y que podrían demostrarlo en las prácticas.

Una memoria de prácticas de varios años después (curso 94–95) nos puede dar una idea de cómo los estudiantes no valoran a los tutores tanto por sus conocimientos de la materia como por su control del alumnado:

[Nuestra tutora] no es especialista de E.F. pero esto no lo consideramos un problema, ya que el plano que más queremos aprender de ella es el referente al control de la clase, más que el de contenidos. [...]

No creo que ser especialista de E.F. sea una condición sine qua non para ser tutor de prácticas, pues en mi opinión lo que más nos hacía falta aprender eran recursos de control y maneras de llevar la clase, más que contenidos y planificación que son algo mucho más teórico y sin la práctica ya teníamos una idea bastante aproximada de cómo serían. [Memoria de David Ruiz, 95–96: 23 y 129].

Esta idea de que los estudiantes en prácticas eran los verdaderos especialistas y tenían una formación mejor que los profesores que ocupaban las plazas de los colegios, la recogió también una investigación sobre prácticas realizada por medio de estudios de caso en Andalucía:

Es curioso al respecto la excepción que representa [el estudio de caso de] Sevilla a esta forma habitual de establecer la relación de dependencia y subordinación con el docente–tutor, favorecida o casi exigida tanto por la cultura escolar de la institución como la sensación de inseguridad de los estudiantes. Luis es especialista en el área de Educación Física, y como tal, parece poseer mayores y mejores conocimientos teóricos y prácticos que el profesor tutor. Es un área muy joven en nuestro sistema educativo, al igual que la música, por lo que la especialización del estudiante en prácticas es, por lo general, bastante más intensa que la del docente tutor, dificultando con ello que se establezcan las habituales relaciones de poderosa dependencia y jerarquía. El estudiante en prácticas se siente más seguro y conecedor ante la ausencia de una supervisión cercana por parte de un tutor especializado. Por ello, puede permitirse actitudes más abiertas y decididas en la experimentación de alternativas y proyectos innovadores, y juzgar su viabilidad. (Pérez Gómez, 1999: 647)

Creo que desde la Escuela nunca alentamos estas ínfulas, a todas luces infundadas, pero no tengo claro que esta fuera la percepción que otros protagonistas tuvieron. El fantasma del cuestionamiento profesional a los tutores rondó por las aulas y gimnasios, y tuvimos que destinar bastantes esfuerzos a erradicarlos. Lo que sí teníamos claro es que la formación existente sobre Educación Física en Primaria era insuficiente, también la nuestra, y que era necesario trabajar conjuntamente en mejorarla, de ahí el contacto intenso que Marcelino Vaca había procurado con los docentes por medio del seminario permanente Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) y otras colaboraciones con el Centro de Profesores. Los otros profesores del área nos fuimos

involucrando también en esta misma idea, aunque lógicamente con menor protagonismo y más pendientes de aprender que de enseñar. No era, sin embargo, siempre fácil mantenerse en un papel de “alumno” que va a aprender pues, al fin y al cabo, por nuestras credenciales como profesores universitarios y licenciados en Educación Física tanto maestros como estudiantes de magisterio esperaban de nosotros un conocimiento especializado.

Con este panorama de tantas novedades, la confusión en los centros de primaria debió ser morrocotudo, pues además de las diferentes modalidades de prácticas y la incorporación de los estudiantes de Educación Física, tanto como especialistas cuanto como generalistas, se abrió un programa de becas específico para que estudiantes de la especialidad de Educación Física se encargaran de actividades físicas promovidas por la APAS dentro del “futuro convenio [sic] entre el Ayuntamiento de Palencia y la Universidad de Valladolid para la realización de Prácticas de los alumnos/as de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Palencia, en los Colegios Públicos de la ciudad de Palencia, para la realización Actividades Deportivas” [Doc. 2 91/92]. En ese documento se especifica que “la Comisión asesora de las prácticas se encargará tanto de la selección de los aspirantes como del seguimiento y orientación de dichas prácticas.” [Ibídem, p.2]. Yo no recuerdo haber tenido relación con ellas en calidad de coordinador de prácticas. Marcelino afirma que esas prácticas no eran alternativas a las “normales” [comunicación personal, diciembre de 2008], sino que eran horas que se hacían de forma independiente, aunque en algunos casos coincidieran en el mismo colegio.

En el acta del 30 de octubre de la reunión que cada miércoles teníamos los profesores del área de Didáctica de la Expresión Corporal, se menciona ese convenio, “que la escuela va a ofertar el día 6 [de noviembre]” [Doc. 11 91/92]. Alfredo recuerda haber formado parte de esa comisión en la que también participaban otros docentes de la Escuela (comunicación personal, 22/5/2009). Dice que se orientó a estudiantes de Tercero, lo que podría explicar por qué yo no me enteré y descartaría la conexión con las prácticas de Segundo.

Se nota, en todo esto, que estamos en tiempos efervescentes, donde se trabaja al mismo tiempo para el presente (casi siempre con retraso) y para construir estructuras para el futuro. Pero la historia de las prácticas de Educación Física no se construye desde cero, sino que se engarza con las relaciones que la Escuela de Magisterio tenía ya establecidas con los centros. Es interesante leer los documentos en los que la subdirectora de Ordenación Académica y Prácticas, Carmen Alario, informa de las prácticas a los potenciales tutores y trata de convencerles para que participen. El comienzo de la carta en la que explica cómo se organizará el año y pide su colaboración menciona tres ‘ventajas’ que tendrán los maestros que se ofrezcan como tutores: tarjeta de biblioteca, prioridad para cursos y seminarios y CERTIFICADO de la Universidad (con mayúsculas en el original) [Doc. 5 91/92]. La carta no está fechada, aunque se puede deducir que debió de enviarse entre principios y mediados de diciembre porque pedía que devolvieran las fichas de solicitud de prácticas antes del 18 de diciembre. En esta carta dirigida a los directores de los centros se resalta que es necesario que los maestros de EGB cojan dos turnos de prácticas debido a que por primera vez los de Tercero de Educación Física realizan prácticas generalistas.

Pese a todo, parece que en los centros no se entendió bien el nuevo esquema, pues se enviaron otras dos cartas aclaratorias antes de que los estudiantes se incorporaran en los centros. Una firmada por mí, dirigida exclusivamente a los especialistas [Doc. 4 91/92] y otra de la subdirectora que comienza así:

Debido a un problema de información en nuestra primera circular sobre las Prácticas de Enseñanza, enviamos una segunda, que pretende aclarar algo más la Organización de Prácticas durante el curso académico 1991–1992. [Doc. 6 91/92].



Tampoco esta segunda carta está fechada, aunque se despide con un “Agradeciendo de antemano vuestra colaboración, y deseándoos lo mejor para el nuevo año, [...]”. También solicita que se remitan las fichas que falten “a la mayor brevedad”. Se puede concluir que prácticamente el momento del sorteo de colegios se juntó con el comienzo de las prácticas.

El gran incremento de estudiantes de la Escuela de Magisterio anuncia problemas a la hora de encontrar tutores. El director, Enrique Delgado, critica que se seleccionen tutores de Valladolid cuando hay plazas de Palencia sin ocupar, aludiendo a las protestas que recientemente había recibido de “directores de EGB sobre la deficiente organización” [Doc. 7 91/92]. Su escrito, fechado el 11 de febrero, cuando ya las prácticas estaban en marcha, recoge otras quejas que los directores de los centros le han hecho llegar: “la escasa y a veces contradictoria información ofrecida a los colegios, la insuficiente preparación previa de nuestros alumnos/as y las funciones a desarrollar en el periodo de prácticas”. Como Director de la EU es muy consciente, y lo recalca en el escrito, de que las prácticas no son únicamente un momento formativo sino “uno de los medios más eficaces para evaluar el trabajo y la orientación científica y pedagógica de la Escuela en el exterior y constituyen, de forma esencial, la imagen que ofrecemos al conjunto del profesorado de Enseñanza Infantil y Primaria” [ibíd.].

Continúa resaltando la necesidad de que los departamentos han de ser quienes “deben asumir plenamente la responsabilidad de la orientación, organización y gestión de las Prácticas una vez conocidas las plazas escolares concertadas por la Escuela”. Queda por lo tanto la Subdirección como “mero gestor de plazas escolares de prácticas, coordinador interdepartamental y supervisor del conjunto del proceso”. Se ve aquí que las relaciones con los centros y tutores suponen desde el primer año en el que estuve vinculado al Prácticum una de las principales preocupaciones a las que atender.

Otro frente que descubro desde el inicio es el de la carga crediticia que se asigna al Prácticum. Nominalmente, los créditos de las Prácticas de 2º se dividen a partes iguales, 6 cada uno, entre nuestra área, Didáctica de la Expresión Corporal (en adelante, DEC), y a Didáctica y Organización Escolar (en adelante, DOE). En aquel primer año, compartí algunas reuniones preparatorias con el responsable de esa área, Félix, aunque cada uno nos centramos luego en “nuestro” curso; yo en Segundo y él en Tercero. También debió de haber alguna coordinación con José Ángel, otro compañero de la Escuela que había entrado este mismo año, con quien compartí piso, que también pertenecía al área de DOE. De hecho, tanto José Ángel como yo firmamos las actas. No conservo ningún programa oficial de las Prácticas. Tampoco sé si DOE dio algún curso de observación y si corrigió la parte de la memoria del contexto como tengo constancia de que hizo en cursos sucesivos. El único acto de ‘coordinación’ que recuerdo es que Félix y yo tuvimos que ir al Colegio Público Pan y Guindas porque un alumno de Tercero de Educación Física iba a ser expulsado por haber lanzado un borrador a un niño. Alfredo, encargado de los créditos de Tercero tampoco tiene ningún recuerdo ni documento sobre en qué consistió su aportación al Prácticum, aunque sí tiene aún viva la memoria de una reunión a la que acudió, como convidado de piedra, junto con otros profesores de DOE, entre ellos Nieves Castaño, que por veteranía llevó la voz cantante. Según recuerda, no tuvo un cometido específico que realizar más allá de “asesorar a quien lo requiriera” [Comunicación personal con Alfredo, 22/5/09]. En una de las actas de las reuniones que teníamos los profesores cada miércoles anoté como séptimo punto del orden del día del 23 de octubre: “Prácticas: Se concretan los horarios de cada uno acordando llegar hasta 10 horas lectivas cada uno” [Doc. 11 91/92], lo que podría sugerir un acuerdo de que todos tuviésemos alguna tutorización en las prácticas de Segundo, pero no he sido capaz de reconstruir qué pasó.

La carta que escribí a los potenciales tutores a principios de diciembre [Doc. 3 91/92] es el primer documento que conservo donde se reflejan mis ideas sobre el Prácticum. A pesar de que estaba recién aterrizado, había firmado el contrato el 4 de octubre, y ni conocía ni había contactado aún con ningún especialista, comencé la carta con las mismas palabras que había usado la subdirectora: “Como en años anteriores, nos dirigimos a ti para programar las prácticas de enseñanza que se realizarán en este curso”. La despedida es también bastante pomposa: “Sin más que agradecerte tu colaboración con la formación de los futuros docentes, queda a tu disposición para resolver cualquier tipo de dudas...”.

En el primer párrafo de esa misma carta, defino lo que, para mí, eran las prácticas:

Consideramos las Prácticas como uno de los momentos más enriquecedores de la formación del profesorado ya que en ellas se corroboran, o muestran su ineficacia, las hipótesis que han podido ir formando a lo largo de su preparación como futuros docentes. [Doc. 3 91/92].

Aunque yo redacté la carta, el envío se hizo desde la EU, previa transcripción en papel membretado. Tal vez por no entender lo que quería decir, o porque le pareció inoportuno a quien lo mecanografió, el texto que recibieron los tutores fue el siguiente:

Consideramos las Prácticas como uno de los momentos más enriquecedores de la formación del profesorado ya que en ellas muestran una eficacia las hipótesis que la formación inicial ha dado a los futuros docentes” [Doc. 4 91/92] (En cursiva lo que varía respecto a la otra versión).

Resalto los dos cambios que se introdujeron al “transcribir” esta carta. Por un lado, desaparece la alusión a que las prácticas podían servir, también, para negar lo que se habían imaginado previamente. Por otro lado, se cambia el centro de quién ha formado las hipótesis: el estudiante, en mi texto; la formación inicial, en el transformado. Se modifican, así, dos notas que caracterizaban mi idea de formación inicial; la provisionalidad y falibilidad del conocimiento que ofrecíamos, y la participación del estudiante como agente activo y no solo como un mero reproductor.

En esa carta de diciembre (en la transformada, no en mi versión), se decía que se harían tres visitas al centro [Doc. 4 91/92] pero no recuerdo haberlas hecho. Aunque tenía clara la necesidad de estar presente en los centros, creo que me daba un cierto respeto acercarme a ellos y prefería la seguridad del parapeto que me ofrecía el trabajo en el campus. Por otro lado, tampoco conocía a ningún tutor, ni tan siquiera a los que asistían al seminario del grupo Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC), pues en ese curso no formé parte de ese grupo. Recuerdo todavía ahora la inseguridad con la que me veía a mí mismo frente a los maestros, como alguien que considera que ha recibido un premio inmerecido y no quiere hacerlo muy visible por si se lo quitan.

Siguiendo la organización que se había puesto en marcha el año anterior, los alumnos tenían que acudir durante dos horas semanales a lo largo de unos cinco meses. El periodo concreto es confuso, pues se dieron dos fechas distintas: la subdirectora les comunicó que comenzaba el 13 de enero y yo que se iniciaría el 3 de febrero. Coincidíamos en que concluía el 15 de mayo. La carta que les mandé especificaba que acudirían por parejas y que se daría clase en “un aula del ciclo superior de EGB”. En una hora se imparte clase y en otra, se observa al compañero. Mientras, en la EUE se siguen las clases por lo que la asistencia a los centros se concentra en los lunes, viernes y las tardes del resto de los días [Doc. 3 91/92]. En la misma carta, se dice expresamente que “los alumnos tendrán formación previa, tutoría y orientación durante el periodo de prácticas y reflexión al finalizar las mismas que se realizarán en la Escuela de Magisterio”. No



recuerdo si estas intenciones se llegaron a cumplir, aunque no quiero ni imaginar el tipo de ayuda que, a excepción tal vez de Marcelino y de Javier Castrillo, podríamos ofrecer el resto de profesores jóvenes que estábamos más para formarnos que para orientar a nadie.

Según el Doc. 8 91/92, que recoge las notas que en junio habían puesto los tutores, ese año tuvimos 107 alumnos y 26 tutores distribuidos en 20 colegios. Algunos de ellos llegaron a tener cuatro parejas. Bastantes tuvieron tres. Desconozco cómo se hicieron los emparejamientos o el sorteo. Supongo que sería bastante caótico para los centros, pues las tres parejas estaban en el mismo periodo de tiempo aunque en diferente horario semanal. Un informe de evaluación enviado por el maestro Pedro Díez el curso siguiente [Doc. 4 92–93] nos da una idea de cómo los tutores vieron las prácticas de los años iniciales de la especialidad. Pedro las define como “quererse bañar sin mojarse” refiriéndose a que consideraba necesario que los alumnos convivieran en el centro para saber qué es la docencia, algo imposible a su parecer con una presencia de dos horas semanales. Fue esa falta de integración en la dinámica del centro una de las causas que nos llevaría a replantearnos el modelo general. Dejando a un lado que era un completo novato con suficientes frentes abiertos como para plantearme uno más, en un principio la organización de las prácticas a lo largo del curso no me chocó, pues coincidía con la forma en la que yo había cursado mis prácticas como alumno del INEF de Madrid.

Tampoco recuerdo qué tipo de trabajo o memoria se les pedía a los alumnos ni con qué criterios se ponían las calificaciones, aunque sí conservo las actas de calificación de la asignatura de ese curso [Doc. 12 91/92]. Las actas están firmadas por José Ángel y por mí, aunque rellenas por él ya que en la fecha de firma, el 15 de Julio de 1992, yo me encontraba en Inglaterra como responsable deportivo en un curso de inglés. Es todavía más extraño que las actas de septiembre solo estén firmadas por él, si bien la letra de las calificaciones es mía. Después de relatar las condiciones en las que las prácticas se desarrollan y de la ausencia de criterios, sorprende leer las calificaciones que pusimos. Las notas son bastante bajas para los estándares del Prácticum en general que tiene fama (merecida) de repartir altas calificaciones. De las 122 personas que aparecen en las actas de la convocatoria de junio, hay 2 matrículas de honor, 1 sobresaliente, 46 notables, 41 aprobados, 17 suspensos, 15 no presentados. En septiembre, 2 notables, 5 aprobados, 14 suspensos, seis convalidados, y dos anulaciones de matrícula. 18 años después de haber firmado esas actas, y sin tenerlas delante, José Ángel Garrido recuerda los nombres de los estudiantes a quienes pusimos matrícula de honor y me dice que ambos llevamos nuestras propuestas y coincidimos en ellas (comunicación personal, 26/5/09). Las calificaciones finales corrigieron las otorgadas por los tutores que, tal como ocurriría posteriormente, eran bastante más generosas. En la tabla adjunta se presenta una comparación de las calificaciones que figuran en [Doc. 12 91–92] (las 122 calificaciones del conjunto de los matriculados en la convocatoria de junio) con [Doc. 8 91–92] (las 85 calificaciones de los tutores que nos entregó la Subdirección, a la espera de que llegara el resto)

Calificación	Tutores (sobre 85 notas disponibles)	Calificación Actas en Junio (sobre 122 notas disponibles)
Matrícula de honor (10)	5/85 – 5,9 %	2/122 – 1,64%
Sobresaliente (9–9'5)	36/85 – 42,3 %	1/122 – 0,82%
Notable (7–8'5)	31/85 – 36,47%	46/122 – 37,7%
Aprobado (5–6'5)	13/85 – 15,29 %	41/122 – 33,6%
Suspense (menos de 5)	0/85 – 0%	17/122 – 13'93%
Otros		15/122 – 12'3% (no presentados)

Esta diferencia de calificaciones a la baja, que también será una constante en cursos siguientes, indica que corregíamos sus memorias detalladamente, algo que dado en número de estudiantes y las otras tareas de las que estábamos encargados me provocan un sudor frío. En un intento de buscar una aguja en un pajar, llamé a Leopoldo, uno de los dos alumnos que habían obtenido matrícula, para preguntarle si le sería posible localizarla y me dice que cree que la tiene y que la buscaría [27/5/09]. Pese a haber pasado más de quince años, a los pocos días me entregó la memoria (en su portada la llama “Prácticas: cuaderno de campo” [memoria 91–92, Leopoldo Escudero]. En ese documento hace una descripción muy somera de su contexto, para centrarse en las clases que impartió, describiendo el plan pero también incluyendo lo sucedido y reflexiones sobre su desarrollo. Al final, destina siete páginas a “conclusiones finales” que nos dan interesantes apreciaciones sobre la libertad con la que se sentí para impartir según su propio criterio (responsabilidad cedida por parte de la profesora) y unas sutiles (y respetuosas) críticas a que la maestra apenas le podía dar un apoyo en lo más didáctico.

El primer año tuve que estar más atento a seguir la inercia del Prácticum, enterándome sobre la marcha de cómo eran las cosas, que a ver si tenía posibilidades de cambiarlas. Sin embargo, desde el comienzo tuve claro que había que introducir muchas transformaciones. Recuerdo que al finalizar ese curso hubo una reunión de la Comisión de prácticas de la EU de la que formábamos parte los coordinadores de los diferentes programas y se nos preguntó, más o menos literalmente, que cómo habían salido las prácticas. Todos iban respondiendo que muy bien y que todo lo que habían planificado se había cumplido. Yo intervine el último. Dije que, a diferencia de los demás, no estaba nada contento con cómo habían salido las prácticas que había coordinado y que creía que se debían cambiar muchas cosas. Ironiqué afirmando que, no obstante, también estaba satisfecho porque nadie había muerto, ni a nadie le habían metido preso (el alumno al que casi expulsan no era “mío”, sino de las prácticas generalistas).

El intento por transformar el Prácticum no fue una tarea solitaria. Desde este mismo curso, todos los componentes del área nos juntábamos cada miércoles de cuatro a seis. Nos reunimos desde el principio de curso. Firmé el contrato el 3 de octubre y la primera acta que conservo es de apenas dos semanas después, el 16 de octubre. Las reuniones de los miércoles sirvieron para consolidar y dar cohesión a un grupo que, al mismo tiempo, mostraba y dejaba desarrollar las diferentes personalidades y orientaciones de sus miembros. Conservo las actas que escribí a mano, claro, de las reuniones del primer año y me resultan tan reveladoras como mirar las fotos de primaria de tu grupo de amigos de toda la vida, donde en el gesto del niño se adivina el del adulto que llegará a ser.



Los ejes de esas reuniones fueron la organización del área y la coordinación de los programas. Se fueron presentando propuestas y también cómo planteábamos cada uno las asignaturas. En mayo escribí un detallado documento en el que a lo largo de sus nueve hojas se proponía la necesidad de cambiar las prácticas [Doc. 9 91/92]. Durante varias reuniones hablamos del plan propuesto y fue posteriormente entregado a la Comisión de prácticas, como se puede deducir del acta del 22 de septiembre de 1992 [Acta de 22 de septiembre], donde se alude a que hubo una propuesta de DEC para cambiar las prácticas específicas.

En ese documento aparecen algunas de las iniciativas que se desarrollaron en cursos sucesivos y se apuntan varias de las aspiraciones que nos han movido durante muchos cursos a la hora de organizar el Prácticum.

En primer lugar, delimita nuestro campo de actuación a las prácticas específicas y concentra en ellas todos nuestros esfuerzos, frente a la presencia en los Prácticum genérico y específico que teníamos hasta entonces. El final es claro en este punto:

Todas las tareas que aparecen reflejadas en este proyecto pueden ser cubiertas por los profesores del seminario [de EF] con los créditos asignados al departamento para las prácticas y con las horas de tutorías, siempre y cuando todos los esfuerzos se centren en las prácticas específicas de Educación Física. [Doc. 9 91/92: 9]

No nos cerramos a la colaboración de otros departamentos, pero se reserva para nuestra área el eje central, lo que choca con el planteamiento defendido por DOE y que resonará en varias actas de la Comisión de prácticas. Una frase de ese mismo documento resume esta implicación de todos los profesores del área con las prácticas:

[Otra de las razones que nos ha animado a hacer esta propuesta es] la constatación de que los alumnos acuden a los profesores del Departamento, estén encargados o no de prácticas, con los problemas que les surgen en el aula.

Es de reseñar esta idea de integración de todos los componentes del departamento en un proyecto común que, sin duda, ha sido una de las ideas compartidas con mis compañeros que he venido buscando en muchas de mis actuaciones personales y que se han reflejado en múltiples escritos e intentos de organización del departamento.

Una idea que surge aquí es la de la participación de todos los profesores en el Prácticum, de una u otra forma. Además de un intento de involucrar en proyectos comunes a todos los integrantes del seminario, late aquí una concepción de las prácticas como eje de la formación inicial y del plan de estudios, dando cabida a otras muchas asignaturas y experiencias formativas. De hecho, también algunas de las peticiones que se harán al alumnado, por ejemplo los proyectos, descansan en la misma idea. La lectura de los objetivos que se definían en ese documento como propios de las prácticas nos da una imagen de qué esperaba en aquel momento de ellas:

Tener contacto con la profesión de maestro especialista y sus exigencias.

Desarrollar el hábito y las estrategias de observación en el aula como importante fuente del conocimiento del docente.

Conocer, observar y discriminar en un contexto real las principales variables que afectan al desarrollo y planteamiento de la intervención didáctica en E.F.

Aplicar los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas de su periodo de formación para el planteamiento y desarrollo de la práctica educativa en sesiones adecuadas a contextos educativos concretos.

Comprender la coherencia que debe enlazar las sesiones con las unidades didácticas enmarcadas dentro del Proyecto Curricular de Etapa.

Reflexionar sobre la práctica planteando soluciones a los errores detectados y aplicándolas posteriormente para comprobar su validez.

Tener costumbre de sistematizar el trabajo docente y de plasmarlo en documentos que recojan su evolución.

[Doc. 9 91/92:2–3]

Las actividades en las que se tendrían que implicar los alumnos para conseguir estos objetivos serían:

Asistencia a seminarios sobre temas monográficos relativos a las Prácticas. Existirán seminarios previos, simultáneos y posteriores al periodo de Prácticas.

Asistencia, en pequeños grupos, a sesiones de consulta con el tutor de Prácticas al que sean asignados (un profesor del Seminario de Expresión Corporal).

Petición de asesoramiento, sobre aspectos puntuales relacionados con su asignatura, a los distintos profesores del Seminario o, en su caso, de otros departamentos de la Escuela.

Asistencia, al menos dos horas semanales, a centros de E.G.B. (cursos 3º a 8º preferiblemente) entre los meses de enero y mayo. Las dos primeras semanas servirán para observar la acción educativa en los contextos en los que realizarán sus prácticas. Pasado este periodo de observación, una de las dos horas servirá para que desarrollen los proyectos de sesión que han planteado, y la otra hora se dedicará a la observación de la ejecución del proyecto de sesión de su compañero. En estas horas se contará también con la presencia del maestro especialista, y quizá con la del profesor tutor a cargo del correspondiente curso. El alumno que actúa facilita a los observadores el proyecto que anima su actuación para que las reflexiones que se deriven de su contraste con la práctica le sean de mayor ayuda tanto en el análisis de la sesión como en la elaboración de nuevos proyectos.

Plasmación del trabajo realizado a lo largo de todo el curso en un cuaderno de campo que recoja tanto los proyectos, como las realizaciones y las reflexiones sobre la práctica. Este esquema será válido tanto para el trabajo diario como para el trabajo entendido como proceso diacrónico.

[Ibídem: 3–4]

Se dedican cuatro páginas a las actividades que habría que hacer con tutores y con alumnos antes, durante y después de la estancia en los centros. Se propone entregar a los tutores una carpeta que fuera creciendo con documentos que sirvieran principalmente como vía de contacto con los profesores (también, en cierto sentido, como una oportunidad de formación permanente para ellos) y demostración de que no abandonábamos a los alumnos a su suerte. Se cuidan bastante los contactos con los profesores, pues ya entonces se había señalado la carencia de tutores como uno de los potenciales puntos débiles de cara al futuro. Respecto al momento de seguimiento, se habla de tres niveles de ayuda dentro de los profesores de la EUE. Una, la del coordinador. El segundo lo proporciona el tutor [supervisor universitario], que tiene como misión “ayudar a encarar los problemas individuales. La figura del tutor, un componente del área que se ocupa más concretamente por un alumno, cobra aquí toda su magnitud de ser el encargado de guiarle en su proceso”. El tercer nivel sería el de las dudas concretas, que serían resueltas por los diferentes profesores del área o de la Escuela. Se concluye este apartado señalando que con este nivel



“logramos que haya una mayor coordinación entre lo que se hace en las clases y lo que nuestros alumnos aplican en sus sesiones”.

En resumen, este primer año de presencia en el centro recoge gran parte de los elementos que caracterizarán el desarrollo del Prácticum. Aparecen en él muchas de las preocupaciones: la conexión con los centros, las plazas, la distribución de créditos... Se ve también con claridad cómo el trabajo de coordinación no se hace ni en el vacío ni en solitario. El Prácticum está engarzado en una historia que no se modifica tan solo porque nosotros apareciéramos nuevos en el escenario. Sin saberlo, fui heredero – para lo bueno y lo malo – de un contexto en el que unas ideas fructificarían con facilidad y otras se resistirían.

El momento narrado no es tan solo mi entrada en escena en el Prácticum, sino que recoge también las etapas iniciales de constitución de un grupo de personas sin las cuales no se entiende el desarrollo posterior. En primer lugar están mis compañeros de área. En un segundo plano, pero irán también ganando presencia, se ve el seminario de maestros Tratamiento Pedagógico de lo Corporal que será la vía principal de contacto con la práctica educativa y con los maestros que, en el curso narrado, se ha revelado como una de las principales carencias.

Pese a todo, sorprende la cantidad de cosas iniciadas en tan solo un año; más aún si pensamos que mi presencia real en el centro era de apenas tres días a la semana. No solo hay una apertura de frentes grande, sino que reconozco ideas y líneas de trabajo que aún hoy están presentes; lo cual puede indicar la importancia de los primeros años de profesión en el establecimiento de un camino, si bien el desarrollo de los objetivos y los sueños ahí esbozados puedan llevar toda una vida.

Aunque la actividad que desarrollé ese curso, al igual que mis compañeros, fue muy intensa, no teníamos la sensación en esa época de tener más presión que la de la necesidad de formarnos y el deseo de dejar nuestra huella. En ese momento, no existía nada similar a las acreditaciones, las revistas de impacto o los sistemas de cuantificación de la productividad científica o docente. Vivíamos en un mundo claramente orientado hacia la docencia, donde la investigación apenas si tenía presencia pues lo que nos urgía era construir un conocimiento profesional sobre la educación física en Primaria y sobre la formación inicial de especialistas que intuíamos que existía pero que aún no poseíamos.

Curso 92/93

En mi segundo año como profesor, el primero realmente en el que pude tomar alguna decisión, intenté cambiar bastantes cosas. Muchos de estos cambios se habían gestado en el curso anterior, según iba viendo aspectos que me resultaban insatisfactorios. También la especialidad de Educación Física en su conjunto, que acababa de graduar a su primera promoción el curso anterior, va asentándose, con lo que se cuenta con unos pilares más sólidos.

El primer cambio importante es que las prácticas se concentraron en cinco semanas, como el resto de las especialidades, abandonando el modelo de dos horas a lo largo de unos cuatro meses, aunque esto se decidió a principio de curso a propuesta de José Ángel Garrido [Acta 22 sep. 92: 5]. Se estableció la misma duración para las prácticas específicas de 2º que para las generales de 3º, pese a que en el primer caso la carga equivalía a 10 créditos y en segundo a 20. Como se matricularon 102 estudiantes, hubo que instaurar dos turnos de prácticas para poder contar con suficientes centros y tutores.

Uno de los documentos más interesantes que conservo de ese año es el acta de la primera reunión de la Comisión de Prácticas [Acta 22 sep. 92]. Ahí se dio la primera batalla de lo que

podríamos denominar “la Guerra por el control de las prácticas”. Yo era el más joven de la reunión, así que actué como secretario, siguiendo una costumbre establecida de asignar esa función al último que se incorporaba. Elaboré un acta detallada que recogió a lo largo de seis páginas los argumentos que se fueron presentando en la reunión. La estructura narrativa que empleé recuerda un combate de esgrima en el que yo trataba de mantener a raya a varios oponentes. Los protagonistas son: por un lado, el departamento de DOE, que había llevado a esa reunión a 5 de sus 6 profesores (y posiblemente porque la sexta, Arancha Soria, no había sido nombrada todavía AYEU); por otro, el de DEC (con dos profesores presentes, Alfredo y yo, más dos alumnos de la especialidad). Una batalla desigual que, sin embargo, lograría sus objetivos gracias, también, al apoyo del Director y, más matizado, de la subdirectora de Prácticas que como coordinadora de las prácticas de la especialidad de inglés compartía visiones e intereses con nosotros.

El punto inicial que propusimos, tal como habíamos debatido entre nosotros a finales del curso previo, era que nuestra área quería concentrar sus 12 créditos en las prácticas específicas de Segundo curso. Eso suponía, de paso, que el área de DOE tuviera toda su carga en las prácticas generales, pues se solicitaba una permuta de seis créditos que cada área impartía en el otro Prácticum. Nunca antes se había oído hablar de unas prácticas donde DOE no tuviera una presencia protagonista y esto se vio quizá como otro “mordisco” de un área de didáctica específica que alteraba el *statu quo*. Nuestra área era vista con algo de recelo por su crecimiento, o al menos así lo percibíamos. Fruto de la implantación de la especialidad de Educación Física, en poco más de tres años, el área creció desde un único profesor contratado a cinco titulares (cuatro de ellos interinos), un ayudante y tres asociados. Para Palencia, como para muchas otras Escuelas de Magisterio, el nuevo título supuso una recuperación de alumnado después de un progresivo decaimiento. La presencia de Educación Física era vista, por tanto, con ambivalencia pues junto a la alegría de ver cómo unos estudios sobre los que pendía la amenaza de cierre volvían a tener aceptación, alteraba el orden imperante hasta el momento. También nuestra inserción en el centro respondía a esa ambivalencia, pues percibíamos un recelo larvado al área que podía manifestarse de múltiples formas sin nunca socavar unas buenas relaciones personales con la mayoría del profesorado.

Volviendo al reagrupamiento de créditos, pensamos que ya que como grupo íbamos a destinar buena parte de nuestras energías al Prácticum era mejor concentrar los 12 créditos asignados a nuestra área en el Prácticum específico en lugar de continuar, como hasta la fecha, teniendo la mitad de ellos en el Prácticum generalista. En contrapartida, debía darse una reasignación en sentido contrario de los créditos que DOE tenía distribuidos entre 2º y 3º.

La lectura del acta me devuelve a las comisiones en las que teníamos que defendernos como gatos panza arriba; forjando alianzas sobre la marcha, dando la vuelta a argumentos, mostrando firmeza a la vez que tratábamos de no alimentar los prejuicios...

En principio, la batalla es desigual debido al mayor peso, presencia y veteranía del departamento de Didáctica y Organización Escolar, pero logro resistir los embates presentando tres argumentos:

Los profesores del área de DEC pueden hacer una aportación mejor si se dedican a su especialización didáctica;

La presencia de créditos del profesorado de DEC en las prácticas de Tercero teñiría éstas de un tono de especialidad que apagaría la pretensión generalista que tienen, máxime cuando ninguna otra didáctica específica dispone en ese curso de más de dos créditos;



El área de DEC sigue ofertando cuanta ayuda necesite el alumnado en sus prácticas como generalista, aunque no se contabilice como créditos de tutorización.

Las representantes de DOE se oponen argumentando que hay razones históricas (las prácticas han sido siempre compartidas), pedagógicas (hay que acudir a la escuela con un sentido integrador de todos los conocimientos) y de defensa de la normalización de la Educación Física (evitar el aislamiento). Se da un curioso juego en el que en primer plano se muestra una alta valoración de la Educación Física, por lo que se reclama su presencia en Tercero, aunque lo percibamos como una cortina de humo para defender lo que nosotros creemos que es el verdadero problema; que la Didáctica General desaparezca de las prácticas específicas. De hecho, la necesidad de la Educación Física en las prácticas generales es totalmente desmentida por su ausencia en el Prácticum del resto de las especialidades, que es donde quizá fuera más necesaria su presencia. También resulta curiosa la argumentación “histórica”, tratándose de una especialidad de nueva implantación. Tal vez, al acudir a la “historia” se nos quiere mandar el mensaje de que no podemos alterar el orden establecido de las cosas.

Avanza la reunión y a la vista de que nuestros respectivos argumentos no nos convencen, se recurre a que las cosas no se modifiquen, que continúen tal como se han venido desarrollando hasta la fecha.

Interviene Dña. Julia Boronat [DOE] para defender que las prácticas de Educación Física se realicen como el resto de las especialidades [...]. Además, no ve conveniente ni necesario la modificación de la distribución actual de créditos propuesta por el representante del área de DEC, por lo que se pide que se mantenga la situación como estaba el curso anterior.

[...]

[Dña. Amparo Pinto, DOE] aboga por dejar la distribución de créditos como se encuentran en la actualidad y dejar para reuniones posteriores la adecuación a los planes nuevos. Considera además que no se puede aceptar una propuesta de cambio de distribución de créditos de modo precipitado sin estudiar lo que esto conlleva respecto a las tareas concretas y las responsabilidades que se modifican. [Acta 22 sep. 92: 3]

Y luego otra vez más:

Interviene Dña. Nieves Castaño [DOE] para opinar que algo podrían aportar otros departamentos en las Prácticas Específicas y que le parece muy duro suprimir por completo la presencia de otros departamentos en esas Prácticas.

Dña. Julia Boronat [DOE] expone que no se debiera de eliminar al DOE de las Prácticas Específicas.

[Acta 22 sep. 92: 4]

Tras muchas discusiones y propuestas, con la ayuda del director, sale adelante “sin ninguna manifestación en contra” la propuesta de que DEC emplee 10 créditos en las prácticas de Segundo y 2 en las generales de Tercero. Para DOE se llega a otra solución, pues se le asignan 6 créditos que por lo visto tenía el departamento de Psicología y que no podía asumir (cada día me enteraba de cosas nuevas: eso quería decir que el año anterior se habían dedicado a las prácticas específicas 6 créditos menos de los estipulados). Con este acuerdo hay una satisfacción general: DOE mantiene la presencia en las prácticas específicas y yo considero mi misión cumplida pues creo ser sincero cuando afirmo que nuestro interés no era tener mayor o menor poder, sino “reagrupar” fuerzas para poder abordar el programa que había previsto para prácticas. De hecho, en el curso

anterior ya se había producido una división *de facto* en la que los tutores de DEC se ocuparon principalmente en la especialidad de Educación Física mientras que los de DOE se centraron en Tercero. El mismo Director, que estaba en una posición intermedia señalaba “la necesidad de que los créditos reales se asemejen más a los que aparecen en el Plan de Estudios de lo que en la actualidad se está dando” [Acta 22 sep. 92: 2].

Esta lucha a brazo partido, muestra de otras batallas que disputamos en la micro-política de la Escuela de Magisterio, contrasta con la aprobación, sin aparente conflicto, que se hizo en la reunión de esa misma comisión a finales de curso de una solución muy similar para las prácticas específicas de Lengua Extranjera. Igual que habíamos logrado para las prácticas de EF, el departamento específico de Lengua Extranjera destinó 10 de sus 12 créditos a sus prácticas específicas, en este caso situadas en Tercero [Doc. 7 92–93]. No recuerdo, sin embargo, que ese departamento cargara con una fama de peleones, sectarios y “apisonadoras” similar a la que teníamos nosotros.

La cuestión de los créditos y de los “intentos de acaparar” coleará por mucho tiempo. DOE había sentido en los años de implantación de los nuevos títulos que las didácticas específicas ocupaban un terreno que correspondía a su área por trayectoria histórica. El acuerdo logrado no cerraría el conflicto de visiones y percepciones. En cada uno de los momentos en los que ha vuelto a renegociarse la presencia de las áreas, los profesores del área de DOE han mostrado su disconformidad y dolor por “haber sido excluidos de las prácticas de Educación Física”. El último hasta la fecha fue en la junta de centro de 4 de abril de 2011: ¡19 años después!

Los profesores de Educación Física notábamos una ambivalencia en el discurso defendido por DOE, pues aunque defendían que las prácticas se verían favorecidas con su presencia (que tal vez la consideraban como un antídoto contra la bisoñez de quienes asumimos las prácticas de Educación Física), se reconocían siempre fuera de lugar cuando el contenido era muy específico. Recuerdo que, ante la insistencia de que su participación era imprescindible, les animé a que hicieran propuestas de seminarios con los que ocupar los dos créditos que finalmente disponían. Tan solo ofertaron un seminario de observación que, junto con la corrección del trabajo correspondiente, fue la participación de aquel año, como se recoge en el Doc.1 92–93. Anecdóticamente, cuando corrigieron los trabajos de los estudiantes se quejaban: ‘todo es muy de Educación Física’ (¡a pesar de que se trataba de las prácticas específicas!). Por otro lado, los profesores de DOE que se encargaron en años sucesivos de la especialidad de Educación Física fueron los de ingreso más reciente, quedando “las veteranas” en otras especialidades.

Puede ser que ese deseo de buscar refugio en el propio grupo reflejara una cierta desconfianza en las posibilidades de trabajar con otros departamentos (aunque hay proyectos conjuntos que lo desmienten), pero el motor no fue el rechazo a nadie, sino el deseo de dar cuerpo a los proyectos que el año previo habíamos pergeñado, que en el caso del Prácticum había sido explicitado en el plan debatido en mayo [Doc. 91/92–9]. Desde nuestro punto de vista, todo estaba por hacer: la formación inicial, el desarrollo de una Educación Física en Primaria, nuestra propia formación como docentes universitarios... Las “reuniones de los miércoles”, dos horas intensas en las que debatíamos lo presente y lo deseado, ejercieron sin duda un gran poder catalizador para unirnos, que reforzaba la intensa relación afectiva entre todos nosotros. Algunos, incluso compartíamos piso de solteros y prolongábamos en casa los debates de la universidad.

En las prácticas específicas ese año hubo tres tutores de nuestra área: José Carlos, Benjamín y yo. También aquí se cumplió el principio de que “el último que llega completa créditos con las prácticas”. Benjamín y José Carlos sustituían este año a Járegui y a Dolores. Benjamín era Ayudante, José Carlos asociado. Alfredo se encargó de los dos créditos de las prácticas generales.



Ese año acudieron a los centros 100 estudiantes distribuidos en 51 en el primer turno y 49 en el segundo. En un documento [Colegios ofertados 92–93] hay unas anotaciones a mano sobre el reparto del primer turno (el 2º I) donde se señala que José Carlos tendría 26 alumnos y yo 25. Dispongo de un documento donde se ha pasado a limpio esta misma distribución (Tutores de la EU 2º I 92–93). Sin embargo, hay otro documento que contradice al anterior. En él se recoge que Benjamín calificó 17 memorias [Calificación de memoria 2º I 92–93]. Benjamín recuerda aún [comunicación personal, 21 de mayo de 2009] haber corregido alguna de esas memorias (en concreto, una que sería famosa porque en la primera página de la descripción del contexto, justo después de indicar la dirección del colegio, la calle de los Vacceos, destinó las 20 páginas siguientes a mecanografiar – los ordenadores no eran frecuentes entonces – la historia completa de ese pueblo que habitó la meseta norte desde el neolítico). Hay en ese mismo documento una segunda tabla con otras 16 calificaciones de memoria, sin que se indique quién fue corrector (quizá, José Carlos). Quedan sin aparecer 18 nombres, entre los que se encuentran estudiantes a los que recuerdo sin género de dudas haber tutorizado yo; por ejemplo a la pareja que estuvo en Villarramiel. La memoria episódica – ligada a recuerdos, emociones, anécdotas... – es muy fuerte en esos primeros años y, sin duda, todos los protagonistas guardamos más detalles de esos estudiantes que de los cientos que llegarían más tarde.

Un alumno de esa promoción, Pablo Pérez, recuerda esos años como muy buenos en la relación con los profesores pero, al mismo tiempo, de mucha intensidad en las exigencias [comunicación personal, 27/5/09] y añade que “se rumoreaba que con menos de 100 páginas no se aprobaba”, lo que puede explicar el caso del estudiante que mecanografió la historia completa de los Vacceos. Ese alumno suspendió el contexto y, por cierto, consulté por casualidad la nota de Pablo y obtuvo tan solo un 5 como calificación final pese a que su tutora, Mercedes Cardeñoso, le había puesto un 9,5 y la profesora de DOE, un 6,75. En la actualidad, y desde hace por lo menos una década, Pablo ha mantenido un contacto continuo con nosotros ya que el colegio en el que imparte clase, un colegio rural, no solo acoge estudiantes de EF en prácticas todos los años sino que es el lugar donde semanalmente realizamos trabajos de investigación y acompañamiento, en este caso, sobre todo Alfonso y Nicolás.

Todavía era frecuente en ese curso encontrar estudiantes tan solo un par de años más jóvenes que nosotros, o incluso mayores. Yo tengo también el recuerdo de que la exigencia que les pedía era bastante elevada, seguramente provocado en parte porque aún no habíamos calibrado lo que era adecuado para ellos, pero también porque teníamos el convencimiento, que aún hoy mantenemos aunque más atenuado, que solo tratando como auténticos universitarios a nuestros estudiantes podríamos formar a especialistas que cambiaran la baja consideración que en todos los lugares (escuelas y escuelas universitarias) arrastraba la Educación Física. Son años, no hay que olvidarlo, en los que la Educación Física está luchando por dar una nueva cara y en esa clave hay que entender buena parte de las actuaciones que las personas relacionadas con la Educación Física en diferentes niveles educativos afrontamos (Martínez Álvarez, 2000).

De este curso conservo muchos más documentos que del curso anterior; 38 frente a 12. Muchos de ellos fueron elaborados por mí, tanto de organización como algunos de carácter pedagógico. Sin embargo, considero que esta responsabilidad asumida por mí en la elaboración e implicación en el Prácticum no es algo desconectado del resto de compañeros del área, sino mi contribución a un proyecto global más amplio. Hay un párrafo en la memoria final del área que escribí al acabar este curso que lo refleja claramente:

Consideramos que la elaboración y desarrollo de programas, aunque encomendada a un docente concreto, no es una tarea individual ni mucho menos privada. Además,

consideramos que una asignatura no se acaba de preparar definitivamente, sino que tiene que estar en constante revisión.

Nos apoyamos por tanto en un equipo de trabajo con el que compartir nuestras dudas y nuestros hallazgos. La primera referencia que siempre tomamos es la del resto de compañeros del área, quienes nos reunimos las tardes de los miércoles de 16 a 18 h, para explicar nuestros programas, buscar la coordinación entre asignaturas, debatir opiniones... [Memoria del área 92–93: 1]

Al releer los documentos que elaboré para dar cuerpo al programa de Prácticas puedo hacerme una idea de qué pasó ese año. Las prácticas se desarrollaron en dos turnos de cinco semanas cada uno. El primero se inició el 25 de enero y el segundo el 1 de marzo. Recibimos de la dirección de la Escuela el listado con los tutores ofertados a la vuelta de Navidad y el sorteo para el primer turno se hizo el 13 de enero, con apenas 10 días de antelación sobre la incorporación al centro. El sorteo del segundo turno tuvo un poco más de margen respecto a la incorporación, pues se realizó el 4 de febrero, casi un mes antes de que acudieran a los centros. La forma en la que organicé el sorteo se ha mantenido desde entonces. Les pedí a los alumnos que ordenaran por preferencia los tutores de la lista que les había entregado y fui asignándolos a partir de la elección de una papeleta al azar. Ese fue uno de los primeros documentos que elaboré para los estudiantes [Doc. 12 92–93].

Hay otros documentos centrados en la organización administrativa del Prácticum: relación de plazas ofertadas [Doc. 11 92–93]; listados de colegios disponibles [Colegios ofertados 92–93]; asignación de colegios [Lista de alumnos 2º J 92–93]; información de cómo se realizarían las presentaciones [Presentación en colegios 92–93]; listado de calificaciones [Doc. 9 92–93] y [Doc. 10 92–93]; distribución de alumnado entre tutores EUE [Tutores de la EU 2º I 92–93]; fichas de control de estudiantes [Ficha del alumno 92–93]; información sobre las calificaciones [Calificación de memoria 2º I 92–93]...

También hay documentos dirigidos a informar y mantener contacto con los tutores: carta inicial [Carta a tutores 92–93]; cartas para informar a quienes no tendrían estudiantes [Carta a tutores sin alumnos 92–93]; para agradecer a los tutores con estudiantes [Doc. 13 92–93]; fichas de evaluación de los tutores de los centros de primaria [Doc. 8 92–93].

Pese a que tendrían alumnos durante 10 semanas (2 turnos de cinco semanas), en algunos colegios los tutores aceptaron tríos: Padre Claret, Juan Mena, Jorge Manrique, Buenos Aires, Tello Téllez, Ampudia y Villarramiel. Hay bastantes alumnos que fueron a pueblos: Dueñas, Villarramiel, Astudillo, Ampudia o Fuentes de Nava (aunque por error aparece “Paredes de Nava” en varios de los documentos que guardo, entre ellos el que me facilitó la subdirección del centro en sus listados–sábana [Doc. 11 92–93] que, confeccionados con la base de datos DBase IV y con su impresión matricial en papel continuo perforado, nos parecía el colmo de la sofisticación tecnológica. Creo que ya he nombrado en varias ocasiones los errores que he detectado en algunos documentos, lo que nos debería hacer pensar en la falibilidad de lo escrito, cuya veracidad a veces aceptamos como un axioma. Estos errores muestran también el grado de desconocimiento del entorno y nuestra propia inexperiencia en la gestión y organización del proceso.

Al calor de la nueva era que se abre, a estos documentos orientados a crear una estructura para gestionar el Prácticum se unen otros muchos documentos que tratan de definir y apoyar el programa de prácticas. Algunos permanecieron casi como se diseñaron entonces durante más de una década: guía del alumno, hoja de observación, hoja de evaluación, guion para la elaboración de la memoria, hoja del alumno, control de faltas... Ese noviembre esboqué un programa que



contenía lo que sería la estructura básica de los próximos años. Sin embargo, cuando en enero presenté el programa al alumnado, me di cuenta de que éstos lo vieron como un documento distante y excesivamente formal, algo que me resultó curioso, pues cuando lo escribí tenía en mente que el programa no fuera un documento frío, sino que debía servir de orientación pedagógica para el alumnado. El caso es que dejé el programa como un documento más formal y escribí la Guía del alumno, que pretendía ser un documento nítidamente orientado a la ayuda y no a cubrir el trámite administrativo con que el alumnado asociaba el programa de las asignaturas. Para intentar desprender al documento de la “oficialidad”, la Guía se inicia con una fábula (*la fábula del hombre más feliz del mundo*), algo que en mi pobre experiencia no había visto hasta el momento, pero que me pareció que podría marcar el tono que quería dar al documento. El que muchos años después haya antiguos estudiantes [comunicación personal con Pablo Pérez, 27/5/09] que recuerden esa característica de la guía como algo que les llamó la atención parece confirmar que, al menos en alguna medida, di con una clave para que se acercaran al programa de otra manera.

No debió ser, sin embargo, una tarea fácil definir lo que quería que fueran las prácticas, como parece desprenderse de la existencia de tres versiones muy similares de la Guía; aunque, por otra parte, al releer algunas frases e ideas dos décadas después me asombro de lo avanzado que estaba entonces (o de lo estancado que sigo ahora). Me pregunto de dónde saldrían algunas ideas que, tal como lo veo hoy, requieren más experiencia y reflexión de la que en ese momento podía tener.

Uno de los cambios que introduje fue reducir el número de clases impartidas para que pudieran dedicarse más a aspectos reflexivos y otras demandas de la profesión y la formación inicial que queríamos que caracterizaran las prácticas. Esto provocará, cuando menos, bastantes dudas sobre si no estaríamos alejándonos excesivamente de la experiencia práctica. Recuerdo que incluso los otros dos tutores, Benjamín y José Carlos, comentaron al principio que cómo iban a pedirles que dieran solo cinco horas semanales de clase; en qué iban a ocupar entonces el resto del tiempo. Creo que esa fue mi primera toma de conciencia de lo difícil que es transmitir las ideas de uno, incluso a quienes compartían la visión e ilusión que me movía. También me di cuenta de que lo que se lee no es solo lo que está escrito en los textos, sino también lo que en cada momento se está encaminado a interpretar.

Las ideas básicas de ese programa de prácticas habían surgido en buena medida de las reuniones de los miércoles, donde los miembros del área debatíamos sobre un conjunto amplio de temas. Aunque consideraba que el programa reflejaba mis ideas, entendía que éstas eran congruentes con las de los otros compañeros de área. Las líneas básicas eran:

— *Considerar las prácticas como un acercamiento a la tarea del especialista de Educación Física en todas sus dimensiones*

Esto se oponía a concebir las prácticas como un acercamiento solo a impartir lecciones. La tarea del especialista, dejando aparte el apoyo a las cuestiones educativas generales del centro, es definida en el documento por su responsabilidad respecto al área de Educación Física en el centro, con dos orientaciones principales: “por un lado, la centrada en la elaboración, desarrollo y mejora de las sesiones de Educación Física; por otro lado, colaborar en la mejora de las respuestas a las necesidades motrices del niño que debe dar la escuela”. [Guía de prácticas 92–93: 3].

La idea que subyace es que el especialista de Educación Física no puede recluirse en sus clases y, como contrapartida, que la escuela no puede desentenderse de lo corporal. Años más tarde recogí esta idea de una forma más elaborada:

Antes de pasar a lo que, para nosotros, debería primar en la Educación Física escolar, quiero recordar que consideramos que nuestra área no debe estar separada del resto de la escuela por un muro infranqueable. Entiendo que, acostumbrados a ser invadidos, minusvalorados y menospreciados, muchos docentes de Educación Física traten de custodiar los pocos minutos que la legislación y los propios centros les asignan. Sin embargo, tendríamos que aspirar a que el centro asuma que atender el desarrollo corporal y motriz del alumnado es una responsabilidad compartida por el conjunto de la institución, aunque esté liderada por el área de Educación Física. Desde esta perspectiva, el docente de Educación Física debe transmitir al claustro la necesidad de que la escuela en su conjunto incremente la presencia y el respeto al cuerpo. No es posible una buena Educación Física, o en todo caso el trabajo es sumamente difícil, cuando el resto del claustro se desentiende de lo corporal. (Martínez Álvarez, 2005b: 177)

— *Definición de tareas*

En estos primeros programas se detallan y ejemplifican las posibles actividades para desarrollar en el tiempo de prácticas. De las 25 horas, tan solo 5, más o menos, se reservan para que cada estudiante dé clase. A cambio, aparece un conjunto amplio de actividades centradas en la planificación, toma de datos, acción y reflexión tanto de sesiones de clase como de otro conjunto de tareas propias de los especialistas que denominamos ‘proyectos’. En todo caso, se trata de combinar una concreción en las tareas con una flexibilidad en las mismas para adaptarse a los contextos tan diversos que tenemos.

— *Vinculación con otras asignaturas del plan de estudios*

Se presupone que son varias las asignaturas que tienen cabida en el Prácticum. Algunas, las más directas, organizan su programa en torno al de prácticas como el caso de Educación Física en Educación Primaria. Otras han de ser tomadas como referencia respecto a los contenidos. El apartado ‘proyectos’ se propuso en buena medida para dar cabida a los muchos trabajos que se mandaban a los alumnos durante las prácticas. “[Los proyectos] pueden ser sugeridos desde las asignaturas de la especialidad o ser ideados por iniciativa propia” [Guía de prácticas 92–93: 9]. En este primer programa se sigue hablando de la posibilidad de que a los seminarios de seguimiento pudieran acudir profesores de las asignaturas de contenidos para resolver dudas puntuales y se denomina “tercer nivel de ayuda” (ver el resto en el apartado de ‘Organización’).

— *Modelo de docente basado en la investigación*

Toda la experiencia de prácticas se define en términos de investigación educativa. De hecho, se describe como un tiempo de prueba, en el que deben estar sobre todo atentos a ver qué pasa y cómo eso modifica sus hipótesis o creencias previas. Hay apartados específicos como los proyectos pero, aún más, también las clases se conciben con la misma perspectiva y en la plantilla de sesión que se les da [ficha de sesión 92–93] aparecen cuatro secciones: proyecto, surgido, análisis y replanteamiento. Hay que destacar también que, entre los aprendizajes de las prácticas, se señalan tres estrategias de trabajo:

En las prácticas se potenciarán hábitos y técnicas de actuación que consideramos que deben tener los maestros especialistas como la observación y recogida sistemática de datos, el planteamiento de la enseñanza como una elaboración, aplicación y revisión de proyectos de intervención o el trabajo en equipo. [Programa de prácticas 92–93: 2]

Ese año propuse de nuevo como seminario voluntario la ‘introducción a la investigación’ y la respuesta fue aún mayor que el año anterior: 35 estudiantes de los 100 alumnos de la promoción



(a pesar del horario; miércoles a las 8 para un grupo y martes de 2 a 3 para otro). De esa experiencia del seminario surgirá en posteriores planes de estudios la asignatura *Investigación en Educación Física*.

— *Papel de las prácticas dentro del plan de estudios*

El escrito de mayo del curso anterior en el que el área daba su opinión sobre las prácticas [Proyecto de prácticas E.F. mayo 92] indicaba un interés en hacer de éstas uno de los ejes de la especialidad. Si bien hay unas personas responsables del programa (coordinador y supervisores), ésta aspira a ser la más compartida de todas las asignaturas. Por otro lado, la experiencia en centros pretende ser un momento de contraste que dé sentido al resto de la especialidad. En el Borrador de programa 92–93 [p. 2] se especifica:

Desde el área de Educación Física, las prácticas se conciben como un periodo de aprendizaje en el que se pondrá a prueba las hipótesis que sobre la educación física se han ido formando los alumnos y de las que sacarán experiencias para poder asimilar mejor nuevos conocimientos. Constatamos cómo tras su experiencia en los centros educativos, los planteamientos y actitudes de los alumnos ante las diferentes materias impartidas en la EU de Magisterio cambian radicalmente.

Un poco más adelante se apunta la idea defendida del papel de las prácticas respecto al resto de materias:

En las prácticas quedan de manifiesto las exigencias de la profesión de maestro especialista de Educación Física. Estas exigencias no se reducen al conocimiento y aplicación de los principios teóricos que se imparten en otras asignaturas del Plan de Estudios de la Especialidad, sino también algunos de carácter más práctico (como habilidades personales o hábitos y técnicas de intervención y trabajo) que se adaptan mejor a la asignatura de prácticas y que consideramos igualmente necesarios para el desempeño de las tareas que antes se enumeraban. [Ibíd.: 2]

La Guía da desde el principio una definición de qué pueden esperar de las prácticas.

Entendemos que las Prácticas han de ser un momento en el que paséis a primera persona los conocimientos que se han ido impartiendo en las diferentes asignaturas o que por vuestra cuenta hayáis elaborado para que protagonicéis o seáis testigos directos de lo que hasta entonces sólo conocíais por terceros. Las dos dimensiones principales son, por lo tanto, aprender de lo que uno hace y aprender viendo lo que otros hacen y su contexto. [Guía de prácticas 92–93: 2]

Más adelante [página 10], al explicar los apartados de la memoria se concretan los aprendizajes que se esperan obtener de este periodo:

De las prácticas podemos obtener tres principales grupos de nuevos conocimientos: qué es y qué pasa en un centro escolar (observación del contexto); qué ocurre cuando nosotros tomamos el rol de especialistas en Educación Física (elaboración y ejecución de proyectos) y, en tercer lugar, qué se puede aprender de estas experiencias tanto como participantes cuanto como observadores (reflexión). En resumen, la Memoria recogerá lo que es el contexto en el que habéis tenido que actuar, cómo habéis intervenido y qué es lo que habéis aprendido de todo ello.

A pesar de que se quiere vincular las prácticas a la experiencia cotidiana del docente, no se pierde la perspectiva de que se está en un momento formativo. Se incluye en la Guía de prácticas el apartado “algunos consejos de utilidad”, que son quizá las hojas en las que hay un acercamiento mayor al alumnado, partiendo del reconocimiento de su tensión, sus frustraciones y sus fallos como algo que tiene cabida en las prácticas. Hay también un párrafo en el que se resalta que las prácticas se diferencian de los inicios de la profesión docente en que son tuteladas y esta tutela tiene dos beneficios principales:

El primero de ellos es que da seguridad y orientación en un momento de prueba en el que la realidad es vista desfiguradamente y las reacciones no son lo todavía lo ajustadas que debieran.

El segundo es que permitirá aprovechar al máximo las experiencias que se tengan por recibir la información de lo que hacéis que vuestros profesores, compañeros y el propio análisis de la experiencia os dan. La experiencia por sí misma no garantiza un enriquecimiento: puede, por contra, provocar estancamiento al repetir siempre lo mismo; también puede ser caótica al no seguir un procedimiento sistemático; puede, por último, crearnos la falsa sensación de que la realidad se reduce a lo que conocemos. [Guía de Prácticas 92–93: 2–3]

— Organización

Hay un gran cambio respecto a las prácticas del año anterior. No sé en qué momento se pasa de las prácticas diseminadas a lo largo de casi todo el curso a unas prácticas concentradas, pero ya en noviembre se recoge esta forma de organización. Puede ser que la decisión se tomara en la reunión de la comisión de 22 de septiembre pues allí lo propuso José Ángel Garrido. Hasta ese momento no me había planteado si sería mejor ir días sueltos durante más tiempo o estar presente a tiempo completo durante menos semanas. Mi experiencia como alumno del INEF había sido acudir dos horas a la semana, así que no me había chocado cuando vi un esquema similar en la especialidad el primer año.

Las prácticas siguen siendo por parejas o tríos. Se instaura dedicar la tarde del martes a seminarios, algo provocado porque los miércoles estaban ocupados por las reuniones de área y los jueves yo estaba de vuelta a Madrid. Esos seminarios se plantearon con tres niveles de ayuda. En primer lugar, una reunión en gran grupo en la que se hace una exposición de lo que se encuentran en cada colegio. En un segundo momento se dividen en grupos más pequeños, cada uno con un tutor universitario, que se centran en el plan de trabajo (revisión del realizado la semana precedente y previsión de la que comienza). El tercer momento es un asesoramiento específico que pretende resolver las dudas y que llevan a cabo los profesores de las distintas asignaturas. No recuerdo que los seminarios llegaran a desarrollarse así, por lo que no sé si fue únicamente una propuesta. En todo caso, esta forma cambiaría pronto. Una participante de



aquellos seminarios, Nieves Abad, recuerda que en seminarios se dedicaban a contar lo que a cada uno le pasaba, a exponer sus problemas [comunicación personal, 25/5/09]. No había, en todo caso, “tema” del seminario y en muchas ocasiones se convertía en una réplica de las discusiones que se producían en el seminario de maestras y maestros del TPC. A partir de esas discusiones no guiadas fuimos teniendo más claro cuáles eran las necesidades y preocupaciones en diferentes momentos de las prácticas, algo que hasta el momento desconocíamos.

— *Contactos con los tutores*

Hay un claro intento por contactar con los tutores de los centros. Este curso redacté el texto que recibieron los especialistas, aunque la subdirección siguió centralizando el envío. Había un deseo expreso de acercarnos a los tutores y a que se eliminara la sensación de que desde la universidad abandonábamos a los alumnos a su suerte. Para ello se realizaron visitas, se entregaron hojas informativas, se hicieron presentaciones con guion, se enviaron cartas para quienes no reciben a nadie en el sorteo, carta de agradecimiento al finalizar el periodo, etc. Entre todos los miembros del área nos distribuimos las presentaciones por colegios. Prometimos visitar a todos los tutores tres veces: para explicar el programa, para comprobar que no había problemas y para evaluar. Por otro lado, este curso comencé a asistir al seminario Tratamiento Pedagógico de lo Corporal que dirigía Marcelino y que reunía a más de 20 maestros especialistas. Ese seminario fue, para mí y para mis compañeros recién llegados, el primer contacto con la Educación Física en Primaria, pues nuestra formación y perspectiva tenía un marcado sesgo de Secundaria. La participación en el TPC me permitió acercarme a algunos de los tutores que tuvimos ese curso y conocer semanalmente cómo iban evolucionando las prácticas. Desde los primeros momentos tuve la conciencia de que los tutores debían ser ‘bien tratados’ y de que las prácticas solo podrían atraer a un número suficiente de tutores si eran vistas como beneficiosas para ellos y no solo como una “acción de caridad” para con la Escuela o los nuevos docentes.

— *Relación entre las concepciones de los tutores y las de la EU*

Tuvimos claro, desde el principio, que los alumnos en prácticas no iban a los centros para mostrar lo mucho que sabían, sino para aprender. En este punto, hay un aspecto delicado referente a si los alumnos debían mostrar ‘su modo de entender la Educación Física’ o debían adaptarse al modo del especialista que les tutorizara. Con alguno de los tutores, sobre todo los que participaban en el TPC, la distancia entre lo que les enseñábamos nosotros y lo que verían en los centros de Primaria no era tan grande, pero éramos conscientes de que nuestra visión no era la hegemónica y no estábamos en condiciones de seleccionar solo a los maestros afines.

Optamos por que hubiera una adaptación a los usos y costumbres del tutor por varias razones. Una, seguramente no la más importante, para evitar que los tutores se sintieran cuestionados por nuestros alumnos. Consideramos que, estando únicamente cinco semanas, los estudiantes no podrían tener éxito en su intento de transformar la forma de plantear la Educación Física que tuviera implantada el especialista. Es más, un fracaso al aplicar ‘lo que nos dicen en Magisterio’ podría significar una claudicación a todo cambio posterior, cuando dispusieran de mejores condiciones que las de prácticas. Está también la consideración de que un cambio en la manera de dar clase supone una ruptura del plan del especialista que es quien, a la postre, debe responsabilizarse del aprendizaje de sus alumnos.

Esta llamada a la prudencia de no considerar las prácticas como el momento de demostrar todo lo que se puede cambiar está presente en varios documentos⁴. En las Orientaciones para la memoria 92–93 [p. 3] se puede leer:

Por último, la relación que mantienen [los alumnos de Primaria] con el maestro especialista también forma parte de este apartado [de observación]. Esta información nos será de especial utilidad al hacernos cargo del grupo. En primer lugar, porque deberemos mantener una dinámica ajustada a las líneas generales que tenga (que suelen ser fruto de la adaptación al contexto y de sus creencias personales) a no ser que recibamos aprobación expresa para actuar en otra línea. En segundo lugar, porque también será más fácil para nosotros hacernos cargo del grupo si éste no tiene que conocer, adaptarse y aceptar unas relaciones muy diferentes a las que está acostumbrado.

También en la guía de prácticas se destina un ‘consejos de utilidad’ a esto mismo:

También debemos siempre tener presente que la libertad de que disponemos está lógicamente mediatizada por las circunstancias de nuestro centro de Prácticas. Así, en unos centros podremos realizar una intervención que no es posible en otros. El saber adaptarnos a nuestras condiciones es también un aprendizaje que debe ser realizado. El maestro especialista es el que mejor conoce su contexto por lo que será quien tenga la última palabra respecto lo que es conveniente o no hacer. [Guía de Prácticas 92–93:12]

A pesar de todo, pronto se ve claro que hay un grupo de tutores ‘afines’ al modelo que se enseña en la EU mientras que otro grupo se siente agredido por esa forma de entender la Educación Física con la que llegan de Magisterio y que se enfrenta, implícitamente, a su práctica. También este tema tendrá sus repercusiones en el futuro. Entre otras, los dilemas que nos causa el mandar a estudiantes a centros donde sus posibilidades de desarrollar una programación están muy mediatizadas por cómo se entiende y desarrolla la Educación Física. Una línea de actuación que deriva de aquel enfrentamiento soterrado percibido fue tratar de que la presencia de estudiantes en prácticas no fuera entendida como una ‘inspección encubierta’ enviada por la Escuela Universitaria.

Quizá por eso, quisimos marcar los ámbitos en los que el tutor tenía máxima responsabilidad y aquellos de los que nos encargábamos los profesores de la Escuela. También se favoreció que los diseños fueran muy flexibles, pues no podíamos exigir a todo el alumnado lo mismo, con independencia de dónde se encontrara. Por último, aunque se planificaron visitas frecuentes (para que vieran que no nos desentendíamos de los estudiantes), no estaban pensadas para ver a los alumnos en acción, pues teníamos la prevención, no sé en qué medida basada en indicios o solo en intuiciones, de evitar que nuestra presencia fuera entendida como una injerencia en lo que el tutor valoraba durante cinco semanas. Tuvieron que pasar muchos años para que nosotros mismos consideráramos que nuestra presencia en los centros no iba a ser malinterpretada⁵; pero en este momento aún éramos demasiado jóvenes, demasiado inexpertos y vistos como demasiado alejados de la práctica.

Así que no hubo como norma general visitas en las que observáramos a nuestros estudiantes dar clase. Tanto Nieves Abad [25/5/09] como Pablo Pérez [27/5/09] recordaron cuando hablé con ellos que no fuimos a verles dar clase. Sí fuimos a presentarles y también íbamos a hablar con los tutores de manera sistemática. También recuerdo que tuve que ir al Blas Sierra porque la profesora

⁴ Años más tarde, desarrollaría esta idea sobre el vínculo entre innovación y prácticas en Martínez Álvarez (1999b).

⁵ El inicio de nuestra presencia en los centros participando como observadores en clase se presentó en el XVIII Congreso Nacional de Educación Física celebrado en Ciudad Real (Vaca Escribano, 2000b).



Victoria Lobo se quejó de que las estudiantes que estaban con ella “se comportaban como niñas, y en lugar de tener dos maestras más tenía dos alumnas más”. Este fue tal vez el primer caso del que fui consciente de “encontronazos” entre los tutores y los estudiantes, algo por otro lado bastante infrecuente. Este incidente estuvo mucho tiempo en mi cabeza y fue decisivo a la hora de establecer rutinariamente una ronda telefónica inicial, pasada una semana, para comprobar que todo estaba funcionando bien. También tengo que decir que este incidente modificó levemente la manera de hacer los sorteos, pues si los dos primeros habían sido completamente al azar, empecé a tener en consideración en unos pocos casos los potenciales emparejamientos “arriesgados”. Por ejemplo, con Victoria tuve en más de una ocasión prevención para asignarle alguna pareja que me inspiraban más confianza de que se fueran a comportar de manera más “seria”, mientras que con otros tutores hubo menos prevenciones (bien sea porque tenía menos preocupación si decidían abandonar el programa o porque considerara que pondrían menos reparos).

Sin embargo, sí hubo alguna visita en la que estuve presente mientras daban clase en ese mismo curso. Recuerdo perfectamente que estuve presente en el colegio Reyes Católicos de Villarramiel al menos, pues tanto yo como el tutor tenemos grabado el incidente de cuando una de las estudiantes en prácticas, Yolanda, salió corriendo del gimnasio al finalizar la clase y yo fui a consolarla de su llantina. “Después tuvimos una especie de terapia. Sí me acuerdo sí; incluso recuerdo a los dos alumnos que se lo hicieron pasar mal” [comunicación personal con Pablo Espina, 25 de mayo de 2009]. En un principio, me resultó difícil aclarar cómo conseguí llegar a Villarramiel, pues no disponía en ese momento de coche propio. En ese caso, me llevaron las propias alumnas, que iban hasta el colegio en su coche. Tampoco tengo certeza de porqué fui a verlas a ellas, cuando las visitas de observación eran algo que no hacíamos. Con el profesor, Pablo Espina, me llevaba especialmente bien pues coincidíamos cada miércoles en el seminario TPC. Tal vez esto explique que en este caso no existiera la preocupación por que mi presencia fuera malinterpretada.

Como un paso más desde la prudencia por no herir la sensibilidad de los especialistas que se agrupaban en torno al otro grupo de Trabajo que promovía el Centro de Profesores de Palencia (en aquellos momentos, denominado CEP), pensamos que las prácticas podían ser un lugar de contacto y servir de nexo de unión del colectivo de especialistas. Por otro lado, tampoco podíamos prescindir de ningún tutor, ya que el número de alumnos era muy elevado y los especialistas de la capital, al ser pequeña, pocos.

Hemos de calificar, no obstante, la respuesta de la mayoría de los tutores de Palencia como abierta y generosa, pues prácticamente todos los colegios acogieron estudiantes nuestros en ese curso. A pesar de que nos llegaban indirectamente algunas descalificaciones hacia ‘nuestros métodos’, sin su colaboración masiva no hubiera sido posible desarrollar las prácticas. Esta colaboración, afortunadamente, ha perdurado hasta el último año de la diplomatura de especialista en Educación Física, en el curso 2009–2010, lo que hace pensar que fuimos capaces de aprovechar la oportunidad de acercamiento que nos brindaron los especialistas⁶.

Para ilustrar esta convivencia intencionalmente basada en la buena voluntad aunque desde perspectivas diferentes, es interesante recuperar un informe sobre las prácticas que me envió el especialista del Colegio Marqués de Santillana, Pedro Díez [doc. 4 92–93]. De manera voluntaria, al acabar el segundo turno, escribió un informe extenso, seis páginas, alegando que la ficha de

⁶ La colaboración masiva de los profesores de Educación Física continúa hasta ahora, incluso a pesar de que el cambio de regulación para acceder a la función de tutor que impuso la Junta de Castilla y León con la implantación del Grado provocó un rechazo generalizado que recordó a lo ocurrido en el curso 96–97.

evaluación recibida por la dirección de la EU, que reducía la evaluación a una nota, le resultaba insatisfactoria.

El informe comienza exponiendo las razones por las que la estructura de las prácticas que se había implantado este curso ayudaba más a comprender lo que es la educación que la del año anterior, pues las prácticas diseminadas, a su entender, impedían entender la educación más allá de la impartición de una clase. Continúa el informe con una explicación de cómo cada una de las dos parejas había abordado este periodo. Una de ellas formando un equipo con él, mientras que la otra, a la que reconoce un planteamiento didáctico más serio, con un respetuoso alejamiento.

Las dos últimas páginas las dedica a “los fallos de planteamiento en las directrices por parte de la Escuela de Magisterio”. A continuación dice: “los alumnos deberían venir con la idea de sacar todo lo posible del profesor tutor”, señalando implícitamente que no se les decía eso. El párrafo siguiente menciona al grupo de trabajo del CEP del que él forma parte [distinto del TPC y, en cierto sentido, aglutinador de otra forma de entender la EF] señalando que “hacemos mucho intercambio de experiencias, de materiales nuevos, de uso de recursos alternativos, de juegos, de planteamientos... y eso nos ayuda a no estar dormidos” [Doc. 4 92–93: 5]. Los dos párrafos siguientes, son una queja de que los alumnos en prácticas no se interesaron por el material que él tenía ni por la utilidad ni el uso de las pruebas físicas y antropométricas que pasaba a los alumnos dos veces al año. Más adelante, concluye esta exposición de lo que él considera sus puntos fuertes aludiendo a las actividades extraescolares que realiza y que, por supuesto, los alumnos en prácticas desconocían.

A continuación, nos culpa de que los alumnos hayan menospreciado lo que él considera valioso: “Creo que todo esto es muy interesante para un profesor de Educación Física y que desde la Escuela de Magisterio no se les ha motivado a ello” [Ibíd.: 6].

Finaliza con un párrafo que resume su visión sobre las dos formas de entender la Educación Física: la suya, muy centrada en la práctica, en la relación personal y en la escuela como globalidad; y la nuestra, que caracteriza como más fría y seria pero alejada de lo verdaderamente importante.

Entiendo que el surgido es muy interesante, pero no entiendo que un profesor tenga que estarse todas las horas tomando nota de las actuaciones de los alumnos si esto le hace que pierda interacción en la sesión continuamente cuando la clase de Educación Física nos brinda una relación extraordinariamente válida con nuestros alumnos por las actividades extraescolares y la interacción alumnos–profesor que implica un alto contacto físico. [Doc. 4 92–93: 6].

Este escrito hace expreso lo que otros callan. La especialidad de Educación Física es vista como una amenaza para su propia legitimidad tanto por quienes no poseen la especialidad como por quienes no comparten los pensamientos que suponen que se defienden en la Escuela. Incluso detecto un intento de no dejarse apabullar por lo que suponen que es el punto fuerte de la universidad, la teoría frente a la práctica, que consideran su terreno. En esa clave interpreto que el informe mencionara a dos filósofos – San Agustín y Marx Sheler (sic) [¿Max Scheler?] – sin que a mi modo de ver viniera a cuento citarlos.

Con fecha 21 de abril, respondo a Pedro agradeciendo sinceramente el esfuerzo que había dedicado y la información que me daba para comprender cómo pensaba una parte sustancial de los tutores. Mi relación con Pedro, fue desde entonces, de mutuo respeto y siempre consideré que, desde posiciones diferentes, encarnábamos intentos de tratar la Educación Física con seriedad. En un párrafo de esa carta digo:



Por otro lado, me gustó también el que no sólo te limitaras a hablar de la actuación de los alumnos, sino que presentaras lo que para ti es la Educación Física. Me gustaría que los contactos entre los maestros y la Escuela de Magisterio sobre estos temas fueran más abundantes de los que habitualmente son. [Respuesta a Pedro 92–93]

Le anuncio que para el próximo año habíamos proyectado un “foro de debate en el que todos los que nos dedicamos a la Educación Física tengamos cabida”. En efecto, habíamos propuesto al CEP un proyecto para realizar “coloquios” sobre Educación Física. Más adelante se aprobaría, aunque su desarrollo distó mucho de cómo nos lo habíamos imaginado. Lo concebimos como “un momento de discusión para compartir temas relativos a la Educación Física que reúna a maestros en ejercicio, así como a profesores y alumnos de la Escuela de Magisterio” [Coloquios de EF, marzo 93]. Se quiere “compartir unos temas y problemáticas específicos de Educación Física y buscar en los colegas puntos de vista similares, alternativos o complementarios a los que cada uno defiende”. Hay dos párrafos más que muestran las ideas que teníamos como área en aquel momento:

[El proyecto de realizar coloquios] se enmarca en un intento de ir teorizando sobre Educación Física desde la práctica y para la práctica. También se posibilitará comentar experiencias y las soluciones alcanzadas en un contexto concreto para determinados problemas.

Al hacerse cargo la Escuela de Magisterio de la coordinación de estos coloquios, quiere abrirse a la realidad escolar y seguir aportando su visión al mundo de la enseñanza no sólo en la tradicional concepción de formación inicial. [Coloquios de EF, marzo 93]

Conscientes de que no podíamos ofrecer el seminario TPC como un lugar neutral para construir conocimiento y profesión sobre Educación Física, propusimos estos encuentros para acercarnos a todos los especialistas y también profesorado de secundaria. La coordinación la llevó Javier Castrillo, asociado de nuestra área y profesor del instituto con más solera de Palencia. No fue casual que él se encargara de poner la cara al proyecto, pues en aquel momento disfrutaba de una buena relación con el CEP y tenía una menor ‘marca de Escuela’ debido a su trayectoria profesional previa y paralela a su pertenencia al área como profesor asociado.

— *Evaluación*

La evaluación de las prácticas tiene dos partes claras: la relativa a su actuación en el centro y la que reflejan los diferentes documentos que les solicitamos. El primer año les habíamos pedimos una memoria siguiendo las partes tradicionales de contexto, intervención y reflexión. En este año no hay mucha variación, aunque se va concretando el contenido de las distintas partes. En el documento ‘Orientaciones para la memoria 92–93’ se especifica lo que debe incluirse. Hay un cierto detalle en los cuatro tipos de contextos en los que queremos que se fijen: físico –en años sucesivos le llamaremos ‘social’–, material, escolar y humano. También se hace referencia a que se incluyan las intervenciones como docentes (planes, observaciones y reflexiones) y los proyectos (más próximos a la investigación en el aula y otras intervenciones no estrictamente docentes en el colegio). Un tercer apartado solicita las reflexiones globales. Al llegar a este apartado se recuerda que también en los dos previos debían hacer reflexiones, pero que en éste se centrarán en una visión más global. Se pretende que este apartado recoja: “las aportaciones que nos ha supuesto a nivel personal y profesional la estancia en los centros educativos” [Orientaciones para la memoria 92–93: 5]. Se mencionan, a modo de ejemplo, algunos aspectos que se podrían incluir en ese apartado:

Cuáles han sido los principales problemas para llevar la teoría a la práctica, cómo han evolucionado las relaciones con los alumnos, qué necesidades de adaptación al contexto escolar ha habido, cómo ha sido la integración en el centro escolar, qué problemas de disciplina han estado más presentes, etc. [Ibíd.: 5]

Las memorias, además del contexto y las conclusiones, deben incluir todas las sesiones con sus relatos y replanteamientos, además de cuatro proyectos; uno de ellos completo (planteamiento, toma de datos, ejecución y reflexión) y los otros tres tan solo en alguna de sus partes. Una de las alumnas de esa promoción, Nieves Abad, recuerda casi 18 años después vagamente las prácticas y afirma que tenían más o menos claro lo que había que poner en la memoria [Comunicación personal, 25/5/09]. También Pablo Pérez recuerda que sabía qué tenía que poner. Añade que eran muy voluminosas. “Una de las cosas que decíamos entre nosotros es que si fulanito había hecho una memoria de no sé cuántos folios. Se decía que con menos de 100 no se aprobaba” [Comunicación personal, 27/5/09]. Es curiosa esta fijación con el tamaño del documento final. En 2011 un tutor de prácticas (en este caso generales) recordaba que en sus prácticas, que había cursado con el plan 67, también corría el rumor de que para aprobar las prácticas era necesario entregar un documento muy voluminoso [Lucio Romo, comunicación personal 1/03/2011]. En años posteriores, habrá un esfuerzo específico para combatir esta idea de “memoria al peso” que tan alejado estaba de la idea de prácticas que promovíamos e incluso la misma idea de “memoria” como un documento más para entregar a otro que como instrumento de aprendizaje.

Guardo las notas de la memoria que pusimos Benjamín y yo al grupo 2º I [Calificaciones de memorias 2º I 92–93]. Yo evalué 16 alumnos y él 17 (no hay constancia de las calificaciones de los otros 18). Las calificaciones que les pusimos no varían excesivamente entre nosotros y contrastan con las notas que tuvieron con sus tutores. Tal vez el hecho de que Benjamín y yo compartiéramos piso ayudó también a esa coincidencia de criterios de evaluación.

	Benjamín	Lucio
Sobresaliente	2	0
Notable	2	5
Aprobado	11	9
Suspenso	2	2

Calificaciones de las memorias de prácticas 93–94.

Además de las notas que ponen los tutores y las que ponemos al corregir la memoria, hay una tercera nota de Didáctica General. En el doc. 10 92–93, figuran las notas que ha puesto la profesora de DOE, Arancha Soria. Deben corresponder al trabajo que se describe en el doc. 1 92–93. Las calificaciones son todas bastante homogéneas. De las 48 calificaciones que se conservan no hay ningún suspendido ni nadie con más de 8'5. 38 están entre 6'5 y 8'5.

Conservo las actas de ese curso [Doc. 15 92–93] y las calificaciones otorgadas por los tutores [Doc. 9 92–93 y Doc. 10 92–93], por lo que se puede construir un cuadro comparativo similar al que he presentado para el año anterior.



Calificación	Tutores (sobre 100 notas disponibles)	Calificación Actas en Junio (sobre 102 notas disponibles)
Matrícula de honor (10)	18	5
Sobresaliente (9-9'5)	50	16
Notable (7-8'5)	29	46
Aprobado (5-6'5)	3	22
Suspense (menos de 5)		7
No presentado		6

Comparación entre las calificaciones de los tutores y la calificación final 92-93.

Como se puede ver, por un lado, las calificaciones de los tutores han subido respecto al curso pasado, tanto en la nota máxima (10), como en sobresalientes. Una posible hipótesis de esto, dado que los tutores eran básicamente los mismos, es que la relación establecida en las prácticas concentradas en cinco semanas fuera bastante más intensa que la que se producía en las prácticas prolongadas a lo largo de todo el curso pero con mucho menos contacto continuado. Por nuestra parte, también se ve que hemos reducido el número de suspensos y de no presentados (quienes no entregaban la memoria), pasando del 25% del año previo al 13% de este curso. También es reseñable que subiéramos el número de matrículas, pero la verdad es que había algunos alumnos que hicieron trabajos memorables.

Contrastando las notas otorgadas por los tutores, la profesora de didáctica y la calificación final tengo que concluir que debimos tomar con mucha flexibilidad las notas de las otras dos partes, pues hay casos de aprobado con cinco que habían recibido un sobresaliente de sus tutores y un 6'75 de la asesora de Didáctica. No teníamos claro en ese momento qué se valoraba con la nota de los tutores, pero no debíamos considerarla magnitud comparable con lo que nosotros les pedíamos y evaluábamos. Se ve aquí otro caballo de batalla a la hora de implantar un programa de prácticas; el establecimiento de una serie de elementos que se debían aprender y manifestar en prácticas con un baremo relativamente consensuado.

A los tutores se les había dado una hoja de evaluación del alumnado ese curso, tratando responder a esta duda de qué evaluar y cómo valorarlo. Se presentó como una sugerencia que, en todo caso, “cada maestro deberá adaptar a sus circunstancias”. La hoja de evaluación se organizaba en torno a cinco dimensiones: adaptación al centro, hábitos de trabajo (subdividido en ‘planificación de la intervención’ y ‘análisis de la práctica’), relaciones con los alumnos, transmisión de información y actitud ante las prácticas. Es, con matices, la misma que se mantuvo hasta la extinción de la diplomatura 18 años después. En total hay 22 aspectos que tienen que valorar, de 1 a 5, a cada estudiante. Alguno de ellos es de obligado cumplimiento, fundamentalmente los relativos a la adaptación al centro y a la planificación de la intervención. En la presentación se especifica que: “es conveniente que [los alumnos] los conozcan con

antelación para que puedan encaminar sus esfuerzos hacia ellos” [evaluación del alumnado 92–93: 1], mostrando así nuestro interés en que la evaluación estuviera encaminada al aprendizaje y la reflexión. Esta hoja detallada (y con una clara vocación de servir de herramienta pedagógica) contrasta con el documento más formal y aséptico, que tiene solo la función de recoger la calificación del tutor, que se envía desde la subdirección de la Escuela Universitaria [Doc. 14 92–93].

Tres maestros especialistas en Educación Física (MEEF en adelante) enviaron de manera voluntaria informes complementarios. Uno es Pedro Díez, cuyo informe [Doc. 4 92–93] ya se ha comentado en el apartado ‘Relación entre las concepciones de los tutores y los de la EU’. Los otros dos son de Pablo Espina, el tutor de Villarramiel, y otro informe que viene del “Departamento de EF del colegio Tello Téllez”. Pablo, asistente habitual al seminario TPC, utiliza las cinco dimensiones de la hoja de evaluación para hacer un comentario narrado sobre cómo han resuelto las alumnas su periodo de prácticas [Doc. 5 92–93]. El último escrito es el más escueto, tres párrafos. Uno es para confirmar que las prácticas concentradas han permitido mayor contacto con la realidad escolar que las diseminadas del año anterior. El segundo, dirigido a que los “Profesores de la Escuela Universitaria deben recordar a los alumnos en prácticas que son profesores, no colegas [de los alumnos de Primaria]”. El tercer párrafo señala los problemas para poner una nota pues hay varios conceptos. “En cuanto al esfuerzo, puede que todos den el máximo, pero luego hay alumnos que dan una respuesta de mayor calidad”, y señalan que “quizá una solución sea evaluar conjuntamente la práctica en la escuela y la memoria (donde se puede ver lo que en realidad han aprendido)” (paréntesis original) [doc. 6 92–93].

Debo señalar también que desde estos primeros años se pretendió, no siempre se consiguió, que la evaluación sobrepasara a la calificación. De hecho, se ha buscado siempre que los instrumentos de evaluación fueran también instrumentos de aprendizaje. Así, las hojas de evaluación que se les pasan a los tutores no solo eran conocidas por los alumnos sino que se sugería en que las reuniones semanales que tuvieran con los alumnos de prácticas, los maestros especialistas utilizaran los diferentes aspectos que se apuntan en los documentos para ver la evolución y las necesidades de mejora.

Estos sectores de evaluación es conveniente que los conozcan con antelación los alumnos para que puedan encaminar sus esfuerzos hacia ellos. [Evaluación del alumnado 92–93:1]

Otro tema que comienza en este momento pero que persiste en la actualidad es el de cómo valorar las actuaciones teniendo en cuenta su momento de formación. Es decir, qué es lo que se puede razonablemente esperar de estudiantes en la mitad de su diplomatura. Esto ya se apunta en uno de los documentos dirigidos a los tutores:

Aunque la forma en que presentamos esta lista es por medio de interrogaciones sobre si se ha realizado o no lo que idealmente se pide al profesor de educación física, no es la intención de esta lista ni de las Prácticas el pretender que los alumnos de Segundo se comporten como profesionales con larga experiencia. En este sentido, las preguntas sólo quieren concienciar de los puntos que se deben mejorar, en ningún caso dar un juicio valorativo. Esta lista no se acaba respondiendo a ella, sino tratando de analizar por qué ha sido así la actuación del alumno en Prácticas y elaborando pautas sobre cómo puede ser corregida en el futuro. [Lista de observación 92–93:1]

— *Papel asignado a los tutores*



Los tutores no son concebidos ni como unos meros reproductores de lo que les decimos que tienen que hacer ni como personas independientes en cuyo ámbito no nos metemos. Los documentos y las visitas son los medios que tenemos para compartir el programa.

Hay un esfuerzo por situar su tutorización dentro del conjunto de la formación inicial. Al mismo tiempo, casi todos los escritos que se les dirigen contienen coletillas que les recuerdan que les estamos dando sugerencias o mostrando el marco global, pero que ellos tienen que hacer las adaptaciones pertinentes para su contexto.

La lista ha de entenderse tan sólo como una ayuda que sirve para planificar la observación y para fijar la atención sobre algunos de los múltiples aspectos que pueden ser observados. No es por lo tanto algo que haya que seguirse con total precisión, sino que puede ser adaptado a la situación concreta por cada profesor que esté observando a los alumnos en prácticas. Como el resto de materiales de apoyo que estamos entregando, queremos que sea algo sobre lo que se pueda construir unas Prácticas provechosas y no algo que las constriña. [Lista de observación 92–93: 1]

Como el resto de las Prácticas, lo que desde la Escuela de Magisterio damos no dejan de ser sugerencias que cada maestro deberá adaptar a sus circunstancias. [Evaluación del alumnado 92–93:1]

También hicimos este curso un gran esfuerzo por contactar personalmente con los tutores. Entre varios profesores del área, nos encargamos de presentar a las parejas que iban a incorporarse unos días después en los diferentes centros [Presentación del 2º J 92–93]. Elaboré una hoja-recordatorio con algunas indicaciones para que realizaran esa presentación [Presentación en colegios 92–93]. Comienza diciendo que: “La finalidad [de la presentación] es relacionar más a la Escuela con las Prácticas, evitando la sensación de que nos hemos “desembarazado” de nuestros alumnos”. También leo allí que a lo largo de las dos primeras semanas “recibirá la visita del coordinador de Prácticas para comprobar la marcha de las mismas. En esa misma visita se entregará una orientación sobre los aspectos que pueden ser evaluados por los maestros especialistas”. Un tercer mensaje que deben trasladar a los tutores es que:

Las tareas que tienen que realizar dependen del contexto y de las circunstancias concretas de cada centro. Los alumnos ya saben, y tienen un documento que se lo recuerda, qué tareas deben realizar, aunque siempre han de ser consensuadas con el maestro especialista. [Presentación en colegios 92–93: 4]

Una primera valoración de las experiencias que se estaban probando se concreta en una comunicación que presentamos Benjamín y yo en el Congreso de Educación Física de las Escuelas de Magisterio, celebrado en Segovia en octubre de 1993. Esa comunicación, elaborada en el verano del curso 92/93, menciona las principales preocupaciones que ahora tenemos: concepción de las prácticas como un terreno común entre todos los miembros del área y compartido con los tutores, problemas para convertir la memoria en un documento de reflexión y no en uno burocrático, necesidad de dar una respuesta más personalizada y tutorizada a los alumnos. En esa comunicación exponemos el interés que tiene para nosotros las prácticas:

Las Prácticas se convierten en cualquier Plan de Estudios de Maestro Especialista en una asignatura de extrema importancia por varias razones. En primer lugar, suponen un momento en el que se ve la asimilación de los contenidos impartidos en el resto de materias y el potencial de integración de los mismos que se ha materializado: es por lo tanto un momento ideal para hacer una evaluación del proceso de formación de maestros. En segundo lugar, representa la tarjeta de visita de una Escuela de Formación al manifestarse

al exterior lo que hasta el momento era algo casi privado. En tercer lugar, consideramos que las primeras experiencias de llevar al aula los conocimientos adquiridos en su proceso de formación suponen un periodo crítico que puede condicionar positiva o negativamente el desarrollo profesional y la asimilación de las enseñanzas impartidas posteriormente. (Díaz Crespo y Martínez Álvarez, 1994)

Tras una explicación de lo que habíamos hecho el curso 92/93, concluimos con unas reflexiones que recogen las principales preocupaciones que teníamos en ese momento:

En primer lugar, nos resulta muy difícil presentar como alternativo el modelo de profesor y de E.F. que pretendemos; constantemente, sobre todo desde los centros de EGB, se tildan las propuestas como 'teóricas', incidiendo en la disyuntiva teórico-práctico. A pesar de que muchas de las propuestas se aplican de manera exitosa tanto por alumnos como por profesores que trabajan conjuntamente con nosotros en el seminario 'Tratamiento Pedagógico de lo Corporal', sigue predominando la idea de que los centros de formación inicial son excesivamente generalistas y sus propuestas 'de laboratorio'. Nos preocupa que lo que algunos de nuestros alumnos aprenden en el periodo de prácticas es que una cosa es la teoría que se aprende en los años de formación inicial y, otra, la realidad escolar ante la que hay que seguir unos métodos constatados por la práctica.

Muy relacionado con esto, somos conscientes de que la experiencia de Prácticas depende en alto grado de la figura del especialista. Es un hecho que, en la medida que los tres vértices que componen las Prácticas (alumnos, maestros de EGB y profesores de Magisterio) funcionan como un equipo, las Prácticas adquieren gran calidad, pero que cuando cada uno busca diferentes cosas en ellas, no pasan de ser un trámite, a veces con resultados perjudiciales. Por mediación de los alumnos podemos además enriquecer la comunicación escuela-universidad, de la que tan faltos estamos. En este sentido, casi podríamos hablar de que las Prácticas no sólo son un periodo de formación inicial para nuestros alumnos, sino también de formación permanente para sus tutores tanto de los centros de EGB como de la Escuela de Magisterio. Pero estas relaciones, a pesar de la voluntariedad de los centros en acoger a alumnos, no sólo afectan a los fundamentos didácticos de muchos docentes sino que tienen una importante vertiente de relaciones de poder entre especialista-alumno, especialista-Escuela de Magisterio y entre las diversas 'corrientes' en que se agrupan los maestros especialistas. Somos muy cautos por lo tanto a la hora de relacionarnos con los profesores de los centros de EGB y a la hora de presentar nuestro modelo por cuanto puede ser entendido como una forma de agresión o intromisión.

Como tercera reflexión, nos preguntamos sobre la eficacia del conjunto de las Prácticas. Sabemos que el trabajo que solicitamos implica un cambio importante en lo que profesores y alumnos están acostumbrados a hacer. Especialmente el trabajo verdaderamente en equipo, el seguimiento sistemático de la acción docente y la reflexión sobre lo hecho resultan tal vez empresas mayores de lo que puede conseguirse en un curso. Con tristeza, debemos reconocer que no hemos logrado aún, tal vez por copiar al menos en parte el modelo de prácticas tradicional, que la Memoria final deje de ser considerada como 'El Trabajo' en vez del aprendizaje de una forma de trabajo. La adaptabilidad que mostramos los humanos en cambiar de lenguaje es mayor que la del cambio de usos por lo que, con sólo la prueba de la Memoria final no podemos estar seguros de no estar tan sólo ante un cambio superficial. [Ibídem: 100]

En esa comunicación, que fue la primera de otras muchas sobre el Prácticum que hemos escrito, finalizamos con una serie de propósitos para el próximo año: reducir el tamaño de los



grupos, incrementar el contacto con especialistas, aumentar el número de docentes del área implicados en las prácticas y tratar de ‘aligerar’ la memoria.

Si el primer año había sido el del aterrizaje, en este segundo año se fijó ya un rumbo claro, especialmente en la definición del programa y de las estrategias que planteábamos para sacar de las prácticas la valía que le presuponíamos. Otra cosa es que el trayecto era tan largo que en algunos aspectos aún no hemos llegado. Los documentos que se elaboraron buscan un modelo de prácticas y un modelo de profesor bastante definido, caracterizado por la reflexión y la investigación como parte consustancial de lo que busca y el modo en el que lo quiere conseguir.

Resulta ahora asombroso ver lo que, como grupo y como individuos, avanzamos en estos dos primeros años. Abrimos múltiples frentes sin perder unas bases compartidas que, con la distancia de los años, valoro todavía más. Discursos y acciones similares al mostrado con las prácticas lo veíamos en otros aspectos del plan de estudios, de inserción en la vida socio-cultural de Palencia o en la integración en la dinámica universitaria. Fueron, sin duda, años muy productivos que marcaron en buena medida las décadas siguientes. Como había ocurrido el año anterior, a las clases y otras tareas de la universidad o al doctorado que cursé en Madrid hay que añadir múltiples actividades en las que participé. Nos podemos hacer una idea leyendo la “memoria de actividades” de ese año [Memoria de actividades Lucio 92–93] En ella se recoge mi asistencia a cursos de Expresión corporal en Barcelona, a congresos en Madrid y Lérida, o de psicomotricidad relacional en Palencia. Impartí horas en un máster de Motricidad Humana en León, en un curso sobre Educación Física y salud celebrado en Palencia o un curso en el CEP de Ibiza. También publiqué mi primer artículo (Martínez Álvarez, 1993) en una de las pocas revistas específicas de Educación Física que se editaban en la época, la revista “Perspectivas” dirigida por Barbero González. Aunque el artículo no trata directamente del Prácticum, sí recoge escenas de práctica escolar que proviene de mi contacto con escuelas, tutores y estudiantes de prácticas. Más interesante todavía es la “memoria de actividades de los profesores del área de didáctica de la Expresión Corporal” [Memoria del área 92–93], que recoge las actividades que planteamos como grupo. El mero hecho de presentar una memoria conjunta, habla sobre el deseo de constituir un grupo. Como no se solicitaba una memoria de grupo, sino individual, hay una introducción a este documento:

Los profesores del área de Didáctica de la Expresión Corporal de la sección de Palencia consideramos que formamos un núcleo de orientación común que, respetando los intereses e inclinaciones individuales, pretende avanzar en conjunto en la profundización en nuestros respectivos campos de conocimiento así como en su difusión.

Fruto de estas líneas paralelas en formación continuada, investigación y docencia que siguen los componentes del área, podemos hablar de una cierta proyección que, como seminario, se realiza en distintos ámbitos. Dando por descontado que nuestra principal actividad, y también nuestro principal nexo de unión, son las que nos corresponden en el Plan Docente, creemos que unos profesores universitarios no deben circunscribirse en exclusiva a la E.U. a la que pertenecen sino que deben ampliar su marco de actuación.

Señalamos a continuación tres grandes campos que ocupan nuestros esfuerzos en estas actividades que podríamos llamar 'exteriores' y que dentro de la Memoria individual se recogen bajo el epígrafe 'Otras actividades'. Estos campos son: actividades relacionadas con las asignaturas que impartimos, actividades de formación permanente y, en tercer lugar, implantación de la Educación Física en la sociedad palentina. [Memoria del área 92–93: 1].

En ese documento se presentan nuestros avances en cada uno de esos tres campos que queríamos abarcar grupalmente. En verdad, el espíritu de grupo era tal que incluso adoptamos voluntariamente la costumbre de destinar un 10% del dinero que obteníamos por nuestra participación en cursos para incrementar el magro presupuesto que teníamos asignado en el departamento. Esta práctica persistió, por lo menos, una década, durante la cual conseguimos cubrir las muchas carencias de libros, material informático y otras muchas cosas que tenía un área construida desde la nada.

En el relato de este curso se ha visto en varios momentos la importancia de las relaciones sociales y de crear redes para poder definir y llevar a cabo los planes que esbozábamos. Relaciones en algunos casos cautas con profesores de Educación Física con los que estábamos tanteando las posibilidades de trabajar conjuntamente. Relaciones con estudiantes que ampliaran las oportunidades de las asignaturas. Relaciones con otros colegas que estaban en situaciones similares a la nuestra y que íbamos conociendo en congresos o por medio de Marcelino, que era el más veterano de nosotros y quien más conexiones tenía en ese momento. Acudo de nuevo a la memoria del área:

Una de las principales tareas es clarificar nuestros programas compartiendo nuestros puntos de vista con otros colegas. Pero no queremos reducirnos a nuestro grupo sino que mostramos al exterior el trabajo que realizamos para extender el debate y enriquecer las aportaciones. Pretendemos ampliar esta apertura lo más posible y muestra de ello es la participación en este curso en un intercambio de programas con la Escuela de Formación del Profesorado de EF de Laval (Francia). [Memoria del área 92–93: 2]

Aunque por aquella época ni tan siquiera habíamos oído hablar de ese término, creo que nos animaba la creación de comunidades de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991). Aprendimos entre nosotros y tratando de acercarnos a contextos relacionados con los conocimientos que queríamos adquirir.

Esta constitución del grupo tiene también su reflejo en la inserción, a veces a codazos, en la estructura de poder establecida en los terrenos donde nosotros éramos nuevos. Entiendo ahora que un conjunto de gente nueva que quería funcionar como grupo no pasara desapercibido ni en la Escuela Universitaria ni en el entorno escolar. Nuestro deseo de mezclarnos y de relacionarnos no nos hacía olvidar que nuestra fuerza estaba en el grupo, y en este curso narrado se han visto varios episodios de “repliegues estratégicos” en los que buscamos refugio entre nosotros.



Curso 93/94

Se implantan en Primero los nuevos planes de estudio⁷, los que se hacían para adaptarse a la LOGSE. El número de créditos totales disminuyó, pasando de los 243 del título anterior a los 222 de éste, que incluían 23 créditos de libre configuración (es decir, que no podíamos contar con ellos como asignaturas formales).

El Prácticum de Segundo, el específico para nosotros, aumenta de 10 a 12 créditos, aunque la traducción de este aumento en horas en el centro o de carga horaria para el profesorado no se notó⁸. Varias asignaturas se mueven de curso tratando de dar respuesta a algunas de las necesidades que habíamos detectado en prácticas. Una de ellas fue el impartir en Primero la asignatura Expresión Corporal, que anteriormente se impartía en Tercero. Precisamente esta asignatura será una de las que más se utilicen en años sucesivos en Prácticas, ya que tanto tutores como estudiantes entendía que es un contenido en el que los profesores en prácticas podrían dar clases más novedosas. También se incluyó como asignatura optativa para Tercer curso ‘Investigación en Educación Física’, fruto de la experiencia de seminario desarrollado los dos cursos anteriores. En el anterior plan, hecho según el modelo de las antiguas especialidades de EGB, el Primer curso era en gran parte común a todas ellas y las asignaturas de las especialidades comenzaban en Segundo, que era también cuando se cursaba el Prácticum específico. Esto se adecuaba bien a la ubicación de las prácticas en Tercero, pero dejaba a nuestro alumnado sin los recursos específicos mínimos en el momento en el que realizan su único periodo como especialistas. Además, había un cierto consenso en que los estudiantes demandaban alguna asignatura específica más que les hiciera sentir que estaban estudiando “Educación Física”. No obstante, los cambios no repercutirán en prácticas hasta el siguiente curso, cuando la nueva promoción llegue a Segundo.

Según recoge el acta de la Comisión de prácticas del 29 de junio, cinco profesores de nuestra área desempeñan tareas de supervisión. En el programa de prácticas que se entrega a la secretaría de la EU [Programa de prácticas 93–94], la Didáctica de la Expresión Corporal figura como única área responsable, lo que supone la consolidación de las posiciones que habíamos defendido el curso anterior respecto a dónde destinaríamos los créditos asignados (y, por otro lado, desaparece la referencia a los 6 créditos del departamento de Psicología que había asumido DOE). Tal vez esto se refiere uno de los profesores de DOE cuando, según se recoge en el acta, dice:

D. José Ángel Garrido considera que otro problema que habría que corregir es el de las áreas que aun teniendo asignados créditos en algún curso de Prácticas no tienen una presencia en los mismos. [Acta de 29 de junio 94: 1].

Como se ve, el asunto de la distribución de créditos sigue latente aunque se resuelve de manera favorable a nuestra posición sin que nosotros tengamos nada que ver. La adscripción a las áreas que había hecho el centro había reubicado todos nuestros créditos en Segundo para el curso

⁷ RESOLUCIÓN de 28 de junio de 1993, de la Universidad de Valladolid, por la que se establece el plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Física, de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Palencia (BOE de 19 de junio)

⁸ La asignación de créditos a las prácticas del plan de estudios siempre fue un asunto complejo. Lo era aún más porque el número de créditos que estaban asignados a los estudiantes no coincidía con el que estaba asignado a los departamentos. Además podía variar, y variaba, de año a año. Por último, tampoco había concordancia entre lo que los departamentos creíamos que estábamos destinando y lo que la Universidad nos computaba como carga docente.

siguiente en el nuevo plan. En la última reunión del curso, ya a mediados de julio, una profesora de DOE interviene:

Elena Ruiz pide la palabra para preguntar al representante del área de Didáctica de la Expresión Corporal si se les deja al departamento de Didáctica y Organización Escolar dos créditos en las prácticas específicas de la especialidad de Educación Física. Lucio Martínez responde que ellos no tienen potestad de dejar nada y que lo único que están haciendo es cumplir el acuerdo de distribución de créditos que se aprobó en la Junta de Centro para el Plan de estudios vigente. Elena Ruiz argumenta que en el BOE de 19 de julio de 1993 en el que se recoge el Plan de Estudios no aparece esa distribución. Lucio Martínez da lectura a parte de un Real Decreto publicado en el BOE de 11 de junio de 1994 que da potestad a los Centros universitarios para distribuir los créditos de las materias troncales en las asignaturas desdobladas, como es el caso del Prácticum. Elena Ruiz piensa que la presencia de Didáctica en las Prácticas es fundamental. Carmen Alario [del departamento de didáctica de la lengua y la literatura (inglés) y anterior subdirectora de Ordenación Académica y Prácticas] replica que a todos nos parece fundamental la presencia de nuestras áreas, pero que ahora hay muchos departamentos de didáctica y que hay que replantearse el papel de cada uno. [Acta de 11 de julio 94: 1–2]

Continúan los cambios en la plantilla del área, reflejo también de la movilidad de profesorado de esos años. En noviembre del 93, Nicolás sustituye a Juanjo en una de las plazas de PRAS. A principio de curso, oposita Alfonso a la titularidad, si bien ya era titular interino. Como anécdota que muestra hasta qué punto el grupo de profesores jóvenes de Educación Física éramos vistos como un todo sin muchos matices, recibí más de una felicitación de profesores de otras áreas que me confundieron con Alfonso. Al poco tiempo de obtener la plaza, él accedió a la subdirección de Ordenación Académica y Prácticas, reflejando con ello el creciente peso que íbamos ganando el grupo de docentes del área en el centro universitario.

El concurso de mi plaza fue en abril del 94. Esto supuso destinar muchísimas horas a leer y a escribir. Recuerdo que el viaje de novios, en agosto del 93, lo hice con libros (recuerdo que uno de ellos era “Psicología del cuerpo femenino”, de Jane Ussher; tal vez un título comprometido para la situación). En esa época no trabajaba con bases de datos bibliográficas para conservar los datos y las notas de aquello que leía. Lo organizaba de otra manera. De cada libro o artículo (aunque fue una época más de libros que de artículos) abría un archivo donde escribía una reseña y las citas que me gustaban. Entre el año de la oposición y el anterior tengo 148 de esos registros; impresos ocupaban casi trescientas páginas. Aunque el perfil de la plaza estaba orientado a Didáctica de la Educación Física, muchos de esos libros supusieron también una fundamentación importante de la formación del profesorado en general y de la fase de prácticas en particular. Junto a autores de Educación Física, aparecen muchos libros de autores que amplían esa mirada: Schön, Liston y Zeichner, Woods, Goodson, Apple, Popkewick, Pérez Gómez, Jurjo Torres, Giroux, Hopkins, Freire, Hargreaves, Varela. Estas lecturas poblaron también la biblioteca que fuimos creando para el área. Que pasó de no tener más de una o dos docenas de libros (todos de recursos de Educación Física) a contar con un buen número de obras bastante variado y mucho más nutrido que se llevó buena parte de nuestro presupuesto.

En el proyecto docente que presenté, las prácticas aparecen con mucha frecuencia. Entre otros momentos, al explicar nuestra idea de formación inicial o al defender la distribución de contenidos mediatizada por el contacto o no de alumnos con los centros escolares (como la asignatura en la que centré el proyecto estaba en segundo, dividía el temario según hubieran ido o no a prácticas).



Escribí también un párrafo en el que sintetizo lo que considero que aportan las prácticas al plan de estudios:

Prácticum específico Se imparte en Segundo Curso con carácter troncal. Las Prácticas en la formación inicial ocupan siempre un papel importante por cuanto permiten incidir en aspectos que al resto de las asignaturas les resulta difícil, como ciertas habilidades y actitudes. Sin embargo, no todos los Planes ven en las Prácticas las mismas oportunidades de intervención. Su ubicación a lo largo de la formación inicial nos da ya una primera aproximación de lo que se puede esperar de ellas.

En la Escuela de Palencia las colocamos en el Segundo Curso. Defendemos esta ubicación por cuanto lo que pretendemos es no tanto que demuestren su calidad actual como profesionales cuanto que tengan un contacto con la realidad para dar más sentido a su formación inicial y continuar mejorándola una vez detectadas nuevas necesidades de conocimiento. Queremos que las Prácticas les sirvan para contextualizar e integrar lo que desde las distintas asignaturas han ido adquiriendo y adquirirán después. Pensamos que es importante que tengan una experiencia temprana y que ésta sea analizada en un marco dialogante en el que ir madurando los planteamientos propios sobre lo que implica ser especialista. Creemos que las Prácticas deben centrarse fundamentalmente en analizar contextualizadamente los planteamientos generales sobre la enseñanza. No se trata tanto de lo bien que lo hagan como maestros o maestras cuanto lo mucho que aprendan haciendo, viendo y reflexionando sobre ello. Sabemos que la práctica tiende a rutinizar y queremos que esta experiencia sea, al contrario, un intento por transmitir y posibilitar que la enseñanza es un campo para la investigación. [Proyecto docente 1994: 35–36]

La oposición aportó otro impulso más a la hora de comprender las prácticas ya que fueron mi fuente de información para preparar la lección magistral que debía defender como parte de las pruebas solicitadas. Para la lección magistral hice un seguimiento a dos alumnas de Segundo en su periodo de prácticas. Estaba entonces bastante interesado en las creencias implícitas y la socialización de los nuevos docentes. Tuve siete entrevistas con ellas, en la mitad estaban acompañadas por otra compañera de Tercero y en la otra mitad por la profesora con la que hacían prácticas, Menchi. A lo largo de todas esas charlas salieron muchos temas desde la perspectiva de los tutores y del alumnado, aunque tanto Menchi como las tres chicas – Arancha, Cristina y Miriam – se consideraban ‘afines’ a nuestras ideas. Desde los primeros años, y tal vez favorecido por tener una edad similar a la del alumnado, me había interesado conocer lo que pensaban las alumnas y alumnos, pero éste es el intento más sistemático. Por otro lado, también hay una variación importante en los métodos para acceder a ese conocimiento, pues para ese trabajo utilicé por vez primera métodos cualitativos por encima de los cuantitativos, con los que tenía mayor familiaridad por mi vinculación al departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo de la Universidad Complutense. En este cambio, que por otro lado venía gestándose desde años atrás, juega un papel importante la asistencia, en septiembre de 1993, al seminario sobre Investigación alternativa en Educación Física que organiza Unisport en Málaga, bajo la coordinación de José Ignacio Barbero. Allí participan algunos autores extranjeros cuyas obras conocía (Tinning, Evans) y otros que desde entonces se convierten en referentes (Sparkes, Shilling). El contacto con Andrew Sparkes me permitió conocer, por medio de los envíos periódicos de los artículos que me fue remitiendo, otras perspectivas investigadoras en Educación Física donde se cruzan la ideología, la metodología cualitativa, la innovación y la micropolítica escolar. Después de esta experiencia, e influido también por la idea de las historias de vida, inicio a principios del siguiente curso una historia de vida con Montse, profesora recién incorporada al

TPC que había estudiado otra especialidad, pero había aprobado las oposiciones de Educación Física.

El estudio sobre las creencias previas me da datos concretos de lo que antes intuía. Una de las preocupaciones que reflejan esas conversaciones es la relación entre la teoría y la práctica y los conflictos y desajustes que acarrea el cambio de creencias. La opinión de una parte de nuestro alumnado respecto a las ideas que les ‘metíamos en la cabeza’ surge como un tema al que sigo la pista. Cristina, una de las alumnas del estudio, dice en la entrevista del 3 de marzo de 1994:

Sí que hay cosas que calan porque, de hecho, de las clases de Lucio será de las que más se habla. Lo que pasa es que la gente desde el principio es reacia. Por eso, por el complot, por la mafia que se piensa que hay ahí [en el departamento de Expresión Corporal] y por criticar por criticar, vaya. Porque se creen que todo son ideas tan innovadoras que no salen en la práctica, que no van a salir en la práctica, que todo es ficticio. A partir de ahí todo es criticar por criticar, que es imposible. Pero a la mayoría les gustaría dar las clases así. [Lecmag 1b: 2]

Su compañera Arancha añade:

Los alumnos piensan que (...) [las cosas que decís no les sirven] porque estáis en la Escuela, no estáis dando clase, estáis diciéndonos las cosas que decís que salen, pero que vosotros no lo estáis haciendo y que lo presentáis como... hay mucha gente que se queja de que lo que decís vosotros es lo único que vale. [Lecmag 1b: 3]

Paradójicamente, puede ser que la seguridad que mostramos en el planteamiento de nuestras ideas cree un cierto rechazo. Sigue hablando Arancha:

Vosotros tenéis mucha seguridad; es lo que transmitís, (...) a veces les da rabia que siempre que se pregunta contestáis, y tenéis razón encima. No es que te dé rabia, sino que... O sea, te gusta que si tú tienes una duda sepas seguro que te la van a responder, pero... siempre te gusta pillarle en algo... [Lecmag 1b: 4]

Otro tema que surgió en esas reuniones fue la importancia de ver un modelo alternativo en la práctica para asumir como propias las ideas que les estábamos dando en la Escuela. Al estar ellas con una profesora con planteamientos afines a los nuestros, permite que Cristina comente:

Te das cuenta que... no sé, comparas. Comparas lo que has hecho con lo que te están ofreciendo aquí y te das cuenta de que esto es mejor y después te dedicas a ojear libros, y sobre todo ya este año cuando sabes que este método es aplicable y de hecho se aplica; eso, si te cabe alguna duda, se te disipa. Porque sí, es cierto, y es mejor que lo que se hacía antes. [Lecmag 2a: 2]

Su compañera Arancha incide en lo mismo en la entrevista del 10 de marzo:

Estás viendo, pues eso, lo que te dicen, lo que te están mostrando por otro lado. En clase te lo dicen, pero no lo ves. Dices “vale, me lo creo”, pero yo creo que hay que vivirlo. Y mucha gente que tú dices que va a aprender mucho con otros profesores y eso, qué quieres que te diga, no. Con los profesores que utilizan otro tipo de modelos, y a lo mejor resulta que los niños hacen las cosas... ¡como no ves otra cosa!, tú crees en lo que ves. Pues dices, ‘yo creo que lo que dicen [en la Escuela de Magisterio] no es cierto’. Pienso que todo el mundo tendría que tener la oportunidad de ver lo bueno. Porque si no ves lo bueno, no ves que sea posible. [Lecmag 2b: 2–3]



Más adelante, al ser cuestionadas sobre las posibilidades de cambiar la Educación Física dominante, responde Arancha:

Quando tú vas de Prácticas es el único momento, y además cuando ya estás metida en la Escuela en Segundo, que ya llevas un año, que te queda un año sólo, es el único momento que te queda para decir '¡a ver si es verdad lo que me dicen estos!, ¡a ver si se cumple o no!'. Son tantas cosas, que irte de Prácticas a no ver si lo que te decían en la Escuela es verdad [si te toca con un profesor que lleva otro método] es luego volver a la Escuela como si no hubieras pasado por esas Prácticas. Sí, puedes pensar en lo que podrías cambiar, pero no lo has vivido y creo que no vivirlo es no hacer nada. [Lecmag 2b: 3–4]

Para finalizar con alguna de las ideas que me desveló este estudio, recojo un fragmento que muestra que en los seminarios de prácticas se daban discusiones entre los alumnos que ponían en cuestión sus ideas sobre Educación Física.

Sale otro ejemplo de discusión en el mismo seminario con un compañero que defendía una idea contraria a la que tenían C. y A. En esta discusión, las posturas no han estado tan cerradas, pues ha aceptado discutir algunas de las implicaciones que tenía su posición. En concreto, discutían sobre la necesidad de que todos los alumnos de su colegio (de monjas) llevaran el mismo chándal para crear una identidad de grupo. Para A. y C. esto supone una identidad de grupo a costa de segregarse del resto de los colegios. Yendo más allá, le han cuestionado por qué deberían llevar chándal, y por qué éste debía ser del material concreto del chándal 'oficial' (antelina). De ahí, han pasado a ver cuál es la función y efectos reales de los uniformes, especialmente en los colegios religiosos. [...] Comentan que el uniforme se utiliza como una forma de restricción y de distinción. C. añade que los chicos tenían otra forma de 'uniforme', que es el pelo corto. Según ella, los argumentos higiénicos que se daban (para evitar piojos...) eran realmente excusas para otras formas de opresión.

C., que fue la que comenzó las dos discusiones en el grupo de seminario, especialmente con la primera, quería que su compañera se diera cuenta de lo que había cambiado su pensamiento a raíz de acudir a las Prácticas, pero pongo en duda que haya conseguido [su propósito]. [Lecmag 4a: 3]

Esta investigación sobre la persistencia de las ideas y creencias previas y su trascendencia sobre cómo es percibida la formación inicial se plasma en una comunicación que presenté en el congreso de Educación Física de las Escuelas y Facultades de Educación de Sevilla (Martínez Álvarez, 1994b). En esa comunicación se da un papel principal a las prácticas en la formación inicial y se dice en uno de sus párrafos conclusivos:

En todo este proceso, las Prácticas se sitúan como un momento clave y hay que prestarles por lo tanto una atención especial. Pero no se pueden limitar a que los alumnos se enfrenten a dar clase, sino que deben tener un seguimiento y una ayuda desde la Escuela Universitaria, especialmente en los contextos más hostiles que les pudieran llevar a reafirmarse en sus experiencias por no poder aplicar lo que les ofrecemos como alternativa. Esto nos confirma la necesidad del esfuerzo que desde hace dos años venimos haciendo para que en las cinco semanas que duran las Prácticas específicas de EF (que se realizan en el segundo trimestre del Segundo curso] haya una tutoría semanal de dos horas en la que, en grupos pequeños, los alumnos se reúnen con un profesor del departamento. Se debería procurar también que existiera una congruencia entre lo que se da en la Escuela y lo que los alumnos se encuentran en los centros de Primaria o, al menos, que si existe un conflicto, éste aflore y sea tratado sistemáticamente. Para ello, se hace necesaria también una mayor

apertura de la Escuela Universitaria a los actuales especialistas y tratar de disminuir la barrera que parece separar el mundo universitario del escolar. (Martínez Álvarez, 1994b: 231)

En ese mismo año, los profesores del área presentamos otras comunicaciones que trataban sobre la necesidad de partir de la cultura e ideas previas del alumnado para construir una forma distinta de entender la Educación Física. Juntamente con Benjamín, Nicolás y Javier, presenté al mismo congreso de Sevilla *Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente* (Bores Calle et al., 1994). Esta comunicación recoge un estudio que hicimos sobre las creencias e ideas predominantes sobre Educación Física que tenían los alumnos de BUP (en ese año todavía no estaba instaurada por completo la LOGSE, que redefiniría la etapa de Secundaria) y los de la especialidad de Educación Física. Además de otras técnicas, utilizamos el análisis de dibujos sobre gimnasios que yo les había pedido que dibujaran en curso anterior y que considerábamos como una vía para acceder a sus ideas profundas y la asimilación de lo que les decíamos en la EU. Todavía hoy sigo pidiéndoles que dibujen su ‘gimnasio ideal’ y al contrastar aquellos dibujos con los de las últimas promociones se ve una evolución en algunos aspectos del pensamiento de los estudiantes que puede revelar un cambio de mentalidad de las promociones más recientes. También Alfonso incluyó esta perspectiva de atender al proceso de transformación de las ideas previas en la comunicación que presenta en Sevilla (García Monge, 1994). Escribimos otras comunicaciones en ese mismo año, un año bastante fructífero en producción académica. Una de ellas, presentada en el congreso de la AEISAD celebrado en Valladolid en octubre de 1994 expone los intentos metodológicos que Alfonso y yo estábamos probando, respectivamente, en las asignaturas Actividad Física Organizada y Educación Física y su didáctica II (Martínez Álvarez y García Monge, 1996). En esta comunicación también hay una preocupación grande por el choque entre las concepciones de entrada y las que les transmitíamos en nuestras asignaturas.

Aunque la mayor parte de los documentos del año anterior se entregan sin apenas modificaciones, elaboré un nuevo documento para los maestros tutores [Guía para los profesores 93–94]. Tiene dos partes. La primera es un resumen de lo que pretenden ser y cómo se organizan las prácticas. Yo tenía el convencimiento de que no habían leído los documentos más extensos que les habíamos dado el año pasado por lo que preparé esta versión que comenzaba con una síntesis de lo esencial. En la primera página se detalla lo que las prácticas quieren permitir a los alumnos:

Analizar la realidad escolar.

Conocer la interrelación escuela–sociedad.

Poner a prueba los conocimientos de las habilidades y recursos necesarios para llevar a cabo su labor docente como MEEF.

Percatarse de las tareas, labores y exigencias a las que debe hacer frente el MEEF.

Vivenciar y experimentar para acumular conocimientos que sirvan para ir creando el “corpus científico” de la especialidad. [Guía para los profesores 93–94:1]

Después de estas dos páginas iniciales, quise incluir los fundamentos pedagógicos que había detrás de lo anterior. Reescribí en siete páginas algunas de las ideas expuestas en la comunicación que en octubre de 1993 había presentado en el congreso de Segovia de Escuelas de Magisterio (Díaz Crespo y Martínez Álvarez, 1994). Ese año visité todos los colegios para explicar el programa, quizá porque después de los dos primeros años en los que compartía residencia entre



Palencia y Madrid, en este curso comencé a residir permanentemente en Palencia tras mi boda de agosto.

Hay un nuevo documento para concretar la observación [Doc. 1 93–94] en el que se detallan posibles objetos de observación. Se había detectado el año anterior un problema a la hora de ocupar la primera semana, la destinada a observación. A los pocos días, ya no sabían dónde fijarse. Por otro lado, tampoco los tutores entendían que destinaran tanto tiempo a observar en vez de intervenir cuanto antes. Incluso alguno les ponía a dar clase antes de acabar la semana. Teníamos un cierto descontento con el apartado de Contexto, pues detectamos que no había apenas aplicaban a la planificación y análisis de sesiones nada de lo que observaban. Invariablemente, los contextos que incluían en sus memorias son descriptivos y bastante aislados de las otras dos partes. He de confesar que todavía hoy conseguir una mayor relación entre contexto y proyecto sigue siendo un reto para nosotros. Parece que fuimos más rápidos en detectar problemas que en hallar formas de darles solución.

Solo se hicieron tres cambios en la Guía de prácticas del curso previo. El primero es que se introduce la siguiente frase: “El incluir Proyectos dentro de las Prácticas puede resultar poco habitual, por lo que nos detendremos a explicar algo más esta idea” [Guía de prácticas 93–94: 7]. Esta frase da una idea de las dificultades que generaba esta tarea. Nosotros veíamos los proyectos como una tarea que daba sentido al modelo de profesor investigador y reflexivo. Me parece que así como el año anterior había visto este apartado como una vía para que diferentes asignaturas se involucrasen en prácticas sin colonizarlas con sus propios trabajos, este curso añado que los proyectos son también una oportunidad de mejorar el contexto de la Educación Física en el centro y, en ese sentido, los planteo como una suerte de contraprestación que los estudiantes (y las prácticas en general) podrían ofrecer por las “molestias ocasionadas”. Tengo clara la idea de que los tutores no deben coger estudiantes en prácticas movidos por la ‘solidaridad’, ya que para que éstas sean estables deben considerar que son beneficiosas para ellos. En algún documento se recoge el interés que las prácticas tienen como formación permanente para tutores de los centros y de la universidad, pero busco, además, un beneficio más inmediato. Los proyectos son, dentro de esta idea, ofertados como una ayuda con la que los alumnos en prácticas agradecen al centro su acogida. Hay varios proyectos que se repiten: pintar patios, ordenar salas de material, hacer salidas con los escolares... La idea es que hay que aprovechar las manos extra en actividades que, siendo propias de un especialista, son difíciles de realizar por una sola persona. No todos los tutores ven bien esto. Hay algunos que rechazan esta idea por considerarla una forma de explotación. Gráficamente, un tutor me diría años después que no le parecía bien “ponerles de pintores” [Luis Ángel Hierro, comunicación personal mayo 2009]. Tampoco yo quería que fueran “pintores”, sino que detrás del trabajo que hicieran hubiera siempre un sentido pedagógico (por ejemplo, si pintaban juegos en el patio, deberían reflexionar sobre el sentido y oportunidad de transformar los recreos, la oportunidad de escoger esos juegos concretos, así como comprobar la transformación que esa acción había provocado en la dinámica de juego libre). De nuevo, esto nos refleja que pese a los esfuerzos de todos, hablamos distintos lenguajes o, al menos, dialectos.

El segundo cambio, más sutil y apenas percibido, es el propio título. En año anterior se denominaba “guía del alumno en prácticas” mientras que este año es “guía del maestro especialista en prácticas” con lo que se responde a alguna crítica, por ejemplo del colegio Tello Téllez, respecto a que los estudiantes de la escuela se comportaban como colegas con los alumnos de Primaria. Al ver que no era suficiente, ese punto aparecerá expresamente recogido como un nuevo “consejo de utilidad”.

El tercer cambio es que se matiza una de las exigencias, la de dar una hora al día de clase. En los cursos anteriores se dice que entre las tareas que los alumnos deben incluir en su horario está: “dar una hora al día de clase procurando que los grupos sean lo más dispares posible”. En este año se añade: “[...] y que de alguno haya un seguimiento a lo largo de las cinco semanas” [Guía de prácticas 93–94: 9]. Creo que es Marcelino quien les pide que haya un grupo al que deben hacer un seguimiento para poder luego explicar en su asignatura las unidades didácticas a partir de los enlaces entre las sesiones. Aunque es un cambio en apariencia menor es también un primer ajuste para responder a las críticas de los tutores que se quejaban de que estaban todo el tiempo copiando y eso les impedía aprender. Como hemos visto, el equilibrio entre lo que tienen que hacer y lo que tienen que aprender de lo que hacen está todavía lejos de conseguirse. Los alumnos escriben mucho, pero rara vez ese material pasa de una descripción a un análisis, y menos a una reflexión. Traté de diferenciar desde este año los trabajos que son ‘de ciclo corto’ de aquellos que son ‘de ciclo largo’. Los primeros son aquellos que deben responder a la inmediatez de la práctica (por ejemplo replantear una clase para el día siguiente a partir de lo ocurrido hoy). Los segundos son los que nos permiten una visión más pausada de lo que hemos hecho en un periodo de tiempo más amplio, el conjunto de las prácticas en este caso. Si bien les pedimos que de todas las sesiones hagan una planificación, una ejecución, toma de datos y replanteamiento, queremos que tengan una serie de sesiones encadenadas para que puedan contrastar cómo evoluciona un contenido y su propia forma de dar la clase. Seguimos pidiendo este trabajo de escritura a pesar de que hacer ese trabajo de todas las sesiones requiere una dedicación grande, y por eso el programa contempla tiempos específicos en la semana para planificar y para reflexionar. Sin embargo, en la práctica muchos tutores no les dejarán estos tiempos libres ni, aun en el caso en el que se los dejen, los alumnos sabrán sacarle partido. Dicho sea entre paréntesis, a mí también me daba un poco de miedo que los alumnos no tuvieran claro qué hacer cuando se reunían, normalmente en la sala de profesores, sin que estuviera presente el tutor. Pese a que la idea era dejar un tiempo claro para la reflexión, la planificación y el avance de los documentos escritos, me constaba que no todos destinaban esas horas a avanzar en las tareas solicitadas, sino que, probablemente por no tener claro qué hacer, se colocaban en un serio riesgo de hacer tareas que fueran malinterpretadas (y provocaran que los especialistas no se ofrecieran a tutorizar prácticas para el próximo curso). Me llegaron quejas sobre alumnos que hacían el crucigrama del periódico, que estaban “jugando” con el ordenador (¡y aún no existía Internet!), que se ponían a contar chistes o hablar de sus cosas, que hacían fotocopias de uso personal... Como resultado, en vez de llevar la memoria ‘al día’, para muchos alumnos es al finalizar las prácticas cuando comienza verdaderamente el trabajo ‘para la EU’.

Esta dificultad de transmitir el sentido del programa, en este caso de lo que se pide como parte escrita, me persigue como una preocupación que traduce en constantes (y a menudo infructuosos) intentos de modificar el programa. También lo presento como una preocupación en la reunión de la comisión de Prácticas de ese año, pues soy plenamente consciente de que los trabajos finales son excesivamente voluminosos y, lo que es peor, desligados de las prácticas.

Otro punto que suscita el interés es el relativo a las exigencias que supone para el alumnado el periodo de Prácticas. Parece existir acuerdo entre los asistentes en que esta asignatura no debería demandar una dedicación tal que entorpeciera el transcurso no sólo de esta asignatura sino de todo el Plan de Estudios por estar más centrado en los trabajos que se solicitan que en el aprendizaje que se puede conseguir con ellos. Hay unanimidad al considerar que no es necesario unos trabajos muy extensos y densos para sistematizar la tarea y el aprendizaje desarrollado en Prácticas. D. Lucio Martínez cree que la mayor parte del trabajo podría realizarse durante el periodo de estancia en los centros y se evitaría así



el acumular el trabajo para el final; además, permitiría desarrollar hábitos para sistematizar la enseñanza de modo regular y no sólo con ocasión de la evaluación de la asignatura. [Acta de 29 junio 94: 2]

La “memoria” está relacionada con las calificaciones. Según un archivo informático que conservo de ese año, hay 13 personas suspendidas ese año de un total de 93 alumnos, que se distribuyeron por turnos de 46 y 47 alumnos. Todavía hubo cinco tríos; lo demás fueron parejas.

Conservo un documento [Doc. 4 93–94] que tiene un gran interés para entender la situación del profesorado de Educación Física en los centros de EGB en esos años (y, por tanto, las características de los tutores). El Doc. 4 93–94 es un informe sobre la situación del profesorado de Educación Física en los centros de EGB (sic) de Palencia y provincia que elaboró la Dirección Provincial (en ese momento, el asesor era Herminio, un profesor de Educación Física). De las 74 plazas de especialistas, solo una es de un concurso anterior al 88 (en concreto es de 69). La mayor parte de las plazas son ya definitivas y se han asignado entre el 90 y 93. Las plazas de Palencia capital están todas ocupadas por definitivos. Hay que recordar que en junio de 1992 salieron los primeros especialistas de Palencia y un año antes los de León (que había instaurado la especialidad el mismo año que Palencia, pero implantando directamente el Segundo curso), con lo cual, vimos que antes de que nuestro alumnado hubiera tenido una oportunidad, ya estaban cubiertas las plazas. Siete años después, en el curso 00/01, 36 de esas 74 personas ya no estaban en Educación Física o, al menos, no en esta Dirección Provincial. Si reducimos las plazas a Palencia y alrededores (30 kilómetros a la redonda), vemos que de las 43 personas que ocupaban plaza a comienzos del curso 1993/94, en el curso 1999/2000 28 seguían en la docencia de la Educación Física (adscritos a la provincia de Palencia) y 15 ya no daban clase de Educación Física en Primaria (bien sea por cambio de adscripción, de nivel, jubilación o defunción).

En este curso abordamos también un tema que nos había preocupado los dos cursos anteriores: las calificaciones generalmente elevadas de los tutores de Primaria. Ese año, al desaparecer la calificación de DOE (pese a que nominalmente siguen teniendo dos créditos, tras la marcha de la profesora Arancha Soria nadie asumió las tareas que ella hacía), reemplazamos esa nota por la de los seminarios. En el programa de la asignatura, bajo el epígrafe “evaluación”, se lee lo siguiente:

La calificación será el resultante de las notas del maestro especialista, los tutores de la Escuela de Magisterio y la nota de la Memoria de Prácticas. Todas las notas deben estar superadas para obtener la calificación de apto. [Programa de prácticas 93–94:2]

Al controlar nosotros dos de las tres notas, intentábamos que no hubiera una inflación generalizada. De todas formas, este sistema de calificación no solo respondía al deseo de controlar más las notas ni de discriminar más el nivel de los diferentes estudiantes. Por un lado, consideramos que, como el resto de las asignaturas, en las prácticas no todos son igualmente merecedores de las máximas notas. De ser así, la práctica no sería un lugar del que se puede aprender en diferente medida, sino que una experiencia que una vez vivenciada es igualmente válida en todos los casos. Por contra, pensamos que las notas de las prácticas debían reflejar algunas capacidades de los futuros maestros aunque éstas no fueran las mismas que las que hay que exigir a los docentes en activo. Habíamos definido el éxito en prácticas como lo que se ha aprendido de prácticas, no lo que son capaces de hacer en los centros:

Por ello lo consideramos como un tiempo de prueba, de aprendizaje en el que importa más el proceso y los descubrimientos que en él se logran que los resultados obtenidos. De ahí que coloquemos las Prácticas específica en Segundo Curso y no en el último. Aunque cada ubicación tiene sus pros y contras, optamos situarlas en el Segundo Curso porque nos

interesa más que sean unas prácticas para aprender de ellas que para mostrar en ellas lo que se ha aprendido. (Díaz Crespo y Martínez Álvarez, 1994)

Sin embargo, reconocemos que es complicado aislar una cosa de otra y aunque verbalmente es fácil comprender que en cada contexto se puede llegar a un nivel de ejecución determinado; en la práctica, aquellas personas que estaban en centros que les permitían unos niveles de ejecución más ambiciosos (por ejemplo, no limitarse a controlar disciplinariamente al alumnado), tenían también más oportunidades de reflexión que los otros y, en consecuencia, mejor nota en los trabajos escritos (aunque con frecuencia ocurría lo contrario respecto a la nota del tutor).

Otra razón por la que incluimos como tercera parcela de evaluación el trabajo continuo a lo largo de las cinco semanas era para dar valor a lo que entendíamos que era la adquisición de estrategias de desarrollo profesional. Concebimos los seminarios de los martes como un acercamiento a los seminarios de formación permanente, cuyo modelo más próximo para nosotros era el TPC, en el que muchos de los tutores participaban (en concreto, en aquel año 8 de los 25 que participaron como tutores). También en ese grupo nos inspiramos para distinguir las reflexiones de ‘ciclo corto’ y de ‘ciclo largo’, pues nos percatamos que entre los tutores que acudían al seminario había intervenciones más próximas a la anécdota o al dato concreto y reflexiones que, basándose en las otras, permitían la construcción de categorías de percepción y análisis de la realidad educativa más elaboradas.

A pesar de que una de las ideas que nos movían era buscar conexiones entre el Prácticum y el resto de las asignaturas del plan de estudios, la forma en la que percibían el traslado del plan de estudios desde el campus a los colegios no siempre tenía en cuenta la existencia de un programa específico que los estudiantes tuvieran que desarrollar. Me molestaba en particular que varios compañeros de otras áreas mandaban ‘trabajos para realizar durante las prácticas’. En el casillero de todo el profesorado de la especialidad dejé una carta fechada el 10 de diciembre en la que les recordaba que: “Las Prácticas específicas, como toda asignatura, tiene un programa que desarrollar, unos profesores que se responsabilizan del funcionamiento de la misma y unos créditos para impartirla”. Al final de la misma carta, se les abre una posibilidad para que esos trabajos que solicitan sean asumidos por el propio programa:

No obstante, dentro del Programa de la asignatura Prácticas hay cabida para algunas asignaturas que se desarrollan a lo largo de la especialidad de Educación Física. Por ello, si consideras interesante que los alumnos dediquen una parte del tiempo en el que están en el centro con algún aspecto directamente relacionado con tu asignatura, te ruego que te pongas en contacto conmigo para tratar de introducir ese tema de una manera coordinada con el resto del programa. [Carta al profesorado de la EUE 93–94]

A excepción de la asignatura Educación Física en Primaria, ya mencionado más arriba, no recibí ninguna comunicación por parte de los docentes, pero disminuyeron los trabajos solicitados de otras asignaturas. Recuerdo particularmente que el profesor de la asignatura Religión les mandaba un trabajo obligatorio en prácticas para compensar las horas que él creía que perdían de su asignatura debido a la ausencia de cinco semanas de prácticas. Aunque le expliqué que los alumnos de Segundo no tenían posibilidad de presenciar clases de Religión de Primaria pues acudían como especialistas de Educación Física y que las semanas de prácticas no se hacían a costa de otras asignaturas, sino que tenían sus propios créditos, se jubiló sin llegar a entenderlo.

En este curso, hemos visto que hay un énfasis mayor no tanto en elaborar un programa, que en líneas generales ya había sido esbozado en sus aspectos principales, sino en comprender cómo



era reinterpretado y en dotarle de fundamentos teóricos de diversa procedencia. Como consecuencia, hay reajustes que modifican lo que se pide, las explicaciones que se ofrecen o los documentos que se entregan, para ver si así se consigue lo que se pretendía. No es un momento de creación intensa de materiales, sino que se van introduciendo modificaciones. Se puede decir que la creación de una estructura clara los años previos permitió avanzar en terrenos que hasta el momento no se habían explorado. Por ejemplo, aparece claramente un uso de la investigación–acción, aunque sea en forma de lo que podríamos denominar “investigación–acción de baja intensidad”, para informar la acción pedagógica y su teorización. En este año se inicia un cambio de concepción de nuestros referentes de investigación, influidos claramente por el seminario de Investigación alternativa celebrado en Málaga en 1993 (Barbero González, 1994b). No es que fuera una revelación que nos descubriera algo nunca imaginado. Más bien fue un refuerzo que engrazaba muy bien con ideas teóricas hacia las que habíamos ido acercándonos por medio de lecturas (desde los estudios de licenciatura pero también impulsado por el proceso exigente de preparar la oposición en la que concurre para la plaza de titular), de contacto con otros profesores en congresos y, sobre todo, del contraste entre lo pretendido y lo logrado en nuestra docencia y otras tareas universitarias.

Es un año en el que en lo personal y lo profesional alcanzo una mayor estabilidad tanto personal (me establezco definitivamente en Palencia después de mi boda) como profesional (adquiero la titularidad en abril), lo que hace que también tenga una mayor presencia (no solo física) en la Escuela universitaria y en las escuelas.

Curso 94/95

En este curso, tras la toma de posesión como PTEU el 10 de junio, quedo libre para otras dedicaciones académicas, entre las que destaca la redacción de la tesis doctoral. Aunque no había encontrado un tiempo lo suficientemente sosegado para decidir hacia dónde quería enfocar la tesis, sí tenía claro que, más temprano que tarde, quería y debía planteármela. Mi referencia más próxima era Marcelino, que estaba en esos momentos dando sus últimos retoques al texto final antes de su defensa en julio de 1995 (Vaca Escribano, 1995). Yo no tenía una prisa excesiva, pero me veía doctor a los 30 años (edad que me parecía lo suficientemente alejada, dos o tres años, como para que fuera un objetivo realista, a la vez que más o menos precoz para como estaban las cosas en ese momento).

Tanto el área de Educación Física como las escuelas de magisterio estaban en medio de un fuerte cambio con el que se ansiaba dejar atrás un periodo de baja consideración académica⁹, lo que implicaba acercarse a las tradiciones universitarias más consolidadas y engancharnos también en los nuevos usos que están transformando la universidad, que a su vez también está envuelta en un proceso de fuerte expansión debido a los cambios de configuración política por el estado de las autonomías y por la integración en la Comunidad Económica Europea¹⁰ y los Fondos Europeos

⁹Un indicador de esta baja consideración académica es el acuerdo para que el área de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal sea “área específica”, lo que quiere decir que, a diferencia de las áreas “normales”, no tiene como requisito para acceder a la titularidad como profesor de Escuela Universitaria el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, sino que es suficiente con el de Diplomado, Ingeniero técnico o Arquitecto técnico. [ACUERDO de 23 de febrero de 1987, del Consejo de Universidades, por el que se crea como área de conocimiento específica de Escuelas Universitarias la de «Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal» (BOE de 23 de marzo).]

¹⁰España ingresó en la CEE en 1986, que luego se transformaría en Unión Europea, a partir del tratado de Maastrich de 1992.

que conlleva dicha integración, así como en nuevos sistemas de gestión donde comienzan a aparecer mecanismos de acreditación, de rendición de cuentas, etc.

Uno de los principales retrasos que hubo que recuperar fue el distanciamiento generalizado de las Escuelas de magisterio respecto a la investigación. Para empezar, a principios de los años noventa había pocos doctores entre el profesorado, al menos en Palencia. En esto, como en tantas cosas, se ve que la incorporación de las Escuelas Normales a la dinámica universitaria no se acabó con su integración administrativa como Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB (Guzmán, 1986).

Sin embargo, en Palencia las cosas se estaban moviendo rápidamente en los últimos años. Atrás quedaba el final de los años ochenta, cuando con una exigua matrícula y unas negras perspectivas se produjo el traslado desde la antigua escuela aneja a un lóbrego edificio de huérfanas ferroviarias, apenas pintado y en absoluto adaptado a su uso universitario. En aquel momento, la especialidad de Educación Física actuó como locomotora de la recuperación que poco más de un lustro después ya es clara. Debido a la matrícula, a los nuevos planes, a la nueva titulación, al acceso de nuevos profesores en muchas de las áreas (especialmente en las didácticas específicas y DOE) y a la perspectiva de nuevas titulaciones, la Escuela está en un momento de fuerte crecimiento del que nuestro grupo es solo un ejemplo. También se traduce en un aumento de doctores entre el profesorado aunque hay un paralelo traslado de alguno de estos nuevos doctores a otros departamentos o centros de la universidad, por lo que todavía en la segunda mitad de los noventa, el título de doctor escasea entre el profesorado de la Escuela. Para adaptarse al presente, tal vez para dejar atrás un pasado con bastantes sombras, la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB cambia de nombre y pasa a denominarse Escuela Universitaria de Educación, al mismo tiempo que la EU de Valladolid se transforma en Facultad de Educación¹¹.

Vemos un reflejo de este baile de denominaciones en el título del congreso que anualmente reunía, principalmente, a los profesores de Educación Física que formaban maestras y maestros. En 1992¹², acudí al primero de estos congresos, celebrado en Tarragona bajo el nombre «IX Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado». En 1993, se celebró en Segovia el «XI¹³ Congreso de Educación Física de EU de Magisterio». En 1994, Sevilla, se introduce un cambio más notable: «I Congreso Nacional de

¹¹ REAL DECRETO 1730/1994, de 29 de julio. por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares. Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, León, Autónoma, Carlos III y Complutense de Madrid, Oviedo. Salamanca. Valladolid y Zaragoza. (BOE de 2 de septiembre) [En concreto, en el artículo 13.3 de dicho Real Decreto]

¹² Anteriormente, hay actas de los congresos de Santiago (marzo 1990), que fue la VII edición, y Cuenca (Junio de 1991); la denominación es, respectivamente, Congreso Nacional de Educación Física en las Escuelas Universitarias de profesores de EGB y de profesorado de EGB. El VI Congreso se había celebrado en La Laguna (Tenerife) en marzo de 1989. El IV (mayo 87) se hace en Badajoz y el V en Jarandilla de la Vega (mayo 88), donde también se había realizado la primera edición en 1985. Del 28 de abril al 1 de mayo de 1990 (apenas un mes después del “Congreso nacional de Santiago) se celebra en Jarandilla el “I congreso Internacional de Educación Física de las E U de formación del profesorado de EGB”. Las actas están publicadas por el ICE de la universidad de Extremadura con ISBN: 84-86782-11-2.

¹³ El misterio del salto del IX Congreso (Tarragona 1992) al XI (Segovia 1993) puede explicarse por un congreso que Pastor Pradillo, en la página 117 de su currículum recoge como: “XI Congreso Nacional de Educación Física. Organismo: Universidad de Extremadura. Fecha de celebración: Jarandilla de la Vera (Cáceres), del 27 al 29 de mayo de 1993” (currículum de Pastor Pradillo, consultado el 19/07/2011 en:

http://www2.ubu.es/ginves/hum_edu/formadesa/pdf/cvjlpastor.pdf). La numeración (XI) coincide con el congreso que, en octubre de ese mismo año, se celebra en Segovia y que él también incluye en su currículum.



Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio». Esa doble denominación y numeración correlativa se mantuvo hasta el congreso celebrado en Huelva (septiembre de 1999), denominado «XVII Congreso Nacional de Educación Física», sin más. Todavía faltaban años para que hubiera una nueva transformación en el título de estos congresos, al incluir la palabra ‘Internacional’ en el congreso celebrado en Jaén (noviembre de 2005): «I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física»¹⁴.

El premio gordo de estas transformaciones, por lo que supone de acceso a nuevas posibilidades, es el de Facultad. Hasta el momento, los estudios que tenían que ver con educación se impartían en dos tipos de centros. En uno se impartían las diplomaturas de magisterio, con sus diversas especialidades. En otro, se impartía la licenciatura en Ciencias de la Educación. Los primeros no podían impartir doctorado (los estudios de máster eran realmente escasos en esos días). En 1993 se abrió la oportunidad de que se impartieran titulaciones de segundo grado en las Escuelas de Magisterio, y eso permitió que algunas, como fue el caso de la EU de Formación del Profesorado de EGB de Valladolid, que al implantar el título de Psicopedagogía, se transformaran en Facultades de Educación. Recuerdo que a los pocos meses de haber cambiado el nombre, cuando le pregunté a una profesora de ese centro qué tal le iba en la Escuela de Magisterio, respondió con un punto de ofensa: “no es la Escuela de Magisterio, sino la Facultad de Educación”. Se sentía este ascenso académico como algo que llegaba a todo el centro, con independencia de que permanecieran en su categoría profesional o de que más del 90% de la carga lectiva siguiera impartándose en las mismas diplomaturas que meses atrás.

Desde la dirección de la EUE, se mira con un cierto temor la creación de esta facultad, pues Palencia siempre se ha visto afectada por lo que pasa en Valladolid. La última repercusión había sido la implantación, a coste cero, de todas las especialidades que hasta la fecha no se impartían en Valladolid, incluida la de Educación Física¹⁵ y Educación Social, las dos titulaciones en las que habíamos sido pioneros en implantar. Al poco tiempo, queda claro que ese ‘coste cero’ no se aplicaría más que el primer año y pronto comienzan a notarse las repercusiones en la matrícula y en la transformación del profesorado de nuestra Escuela. A nuestra área, que había conseguido unas condiciones excepcionales de dotación de su plantilla docente en su implantación, no le afectarán tanto¹⁶, pero sí repercute en otros departamentos que ven cómo se pospone la cualificación profesional de sus docentes. En un intento de crecer para no perecer, en los meses anteriores se ha estado trabajando seriamente en el plan de estudios de un segundo ciclo en

¹⁴ La numeración correlativa de los congresos internacionales saltaría del II (Islas Baleares, febrero 2007) al IV (Córdoba, abril de 2008) al tomar en cuenta, quizá erróneamente, un antecedente olvidado en su momento, como podemos leer en la presentación del congreso de Córdoba:

Corría el año 1985 cuando en Jarandilla de la Vera (Cáceres) se organizaba dentro del marco de las Escuelas de Magisterio ya por aquel tiempo, Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., el I Congreso Internacional y Nacional de Educación Física. [Según el currículum de Pastor Pradillo, este congreso fue del 27 de abril al 1 de mayo de 1990. Existe libro de actas ISBN: 84-86782-11-2].

Fue la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén en 2006 [sic], cuando se retoma la internacionalidad en este tipo de eventos, protagonizando el II Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física. (<http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/portada.php> 17/7/2011)

¹⁵ El plan de estudios se recoge en la RESOLUCIÓN de 13 de julio de 1993, de la Universidad de Valladolid (BOE del 24 de julio). Curiosamente, aunque la mayor parte del plan de estudios es coincidente en su troncalidad y obligatoriedad, la distribución del Prácticum varía notablemente: en el caso de Palencia, 12 y 20 créditos en 2º y 3º; en el caso de Valladolid, 16 y 16. También habrá variaciones sobre cuándo se hacen prácticas generales o específicas.

¹⁶ Al menos si tenemos en cuenta la ratio de docentes titulares, porque si nos fijamos en las transformaciones, veremos que se tarda 10 años en transformar en titular la plaza de ayudante que nos habían concedido junto a las de titular interino.

Antropología Social y Cultural que nos pudiera convertir en Facultad. En el plan de estudios para ese segundo ciclo, logramos que nuestra área aparezca con una obligatoria y una optativa, algo que consideramos un triunfo. Por nuestro lado, también habíamos estado explorando un segundo frente, un decreto que dejaba abierta la posibilidad de implantar el segundo ciclo de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Destinamos muchas reuniones de los miércoles a debatir un posible plan de estudios adaptado a nuestra orientación educativa. Este mismo año se debate en la comisión de Ordenación Académica la propuesta de plan de estudios para este segundo ciclo en Ciencias de la Actividad Física que habíamos elaborado. Debido a que llevábamos bastante trabajada la memoria, el plan de estudios se aprueba en la comisión de Ordenación Académica como nosotros proponemos. La inmensa mayoría de las asignaturas corresponden las áreas de Didáctica de la Expresión Corporal y Educación Física, pues no queremos que el título se convierta en un pastel que, al dividirse ‘equitativamente’ desvirtúe el sentido del título. Pero, a nuestro éxito inicial en esa comisión, le sigue una glacial aceptación de la Junta de Centro que lo aprueba apenas con nuestros votos y los de una parte de la dirección, de la que formaba parte Alfonso.

La creación y modificación de títulos se convierte en una constante en nuestra vida académica. Los cambios que están iniciándose en las universidades en general (muchas de las licenciaturas pasan de cinco a cuatro años) se unen a los tiempos convulsos de los centros universitarios de formación del profesorado. Se vuelven a modificar, por segunda vez desde que se implantó la especialidad, los planes de estudio de las diplomaturas¹⁷. ¡Tres planes en 7 años! Esto contrasta con planes de estudio que llevaban inmóviles desde los años 50, como el de Derecho. De nuevo, las modificaciones rebajan los créditos específicos de Educación Física (también hay una reducción general de créditos del título hasta 207, de los 223 del anterior plan o los 240 del primero). Solo dos asignaturas aumentan créditos respecto al plan vigente. Una de ellas es *Expresión corporal*, asignatura que comenzó en el primer plan en el Tercer curso con nueve créditos, después fueron cuatro y medio impartidos en el Segundo curso y, en el tercer plan de estudios, quedó con seis créditos en el Primer curso. En esta decisión de pasarla a Primer curso tuvimos en cuenta que los tutores de Primaria tenían siempre expectativas de que la expresión corporal fuera impartida en prácticas pues, salvo excepciones, muchos maestros de Educación Física de la época no se consideraban cómodos con este contenido y consideraban que los alumnos de prácticas estaban mejor formados que ellos. La otra asignatura del área que incrementa créditos es el Prácticum I que recibirá los mismos créditos, 16, que el Prácticum II que se cursa en Tercero. En todo caso, no será hasta el curso 96/97 cuando esto afecte al Prácticum I.

Todo este conjunto de cambios presente en las Escuelas de magisterio se suma en nuestra área a las transformaciones de plazas y al acceso masivo a los programas de doctorado. La situación históricamente especial de la licenciatura de Educación Física (hasta 1992¹⁸ no se retiró la coletilla de ser una titulación “equivalente a licenciado”) hacía que hasta el momento muy pocos docentes del área fueran doctores. Quienes lo eran, o estaban a punto de serlo, era porque tenían otra carrera que permitía acceder a los cursos de doctorado o porque se habían inscrito en alguno de los pocos programas que admitían licenciados en Educación Física. Comparativamente, mi situación era muy buena, pues ya había cursado los 32 créditos que me permitían pasar a la fase de investigación en un programa al que accedí como licenciado en Ciencias de la Educación. Mis intereses eran

¹⁷ RESOLUCIÓN de 4 de octubre de 1995, de la Universidad de Valladolid, por la que, se establece el plan de estudios de Maestro especialidad de Educación Física de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia (BOE de 27 de octubre).

¹⁸ REAL DECRETO 1423/1992, de 27 de noviembre, sobre la incorporación a la Universidad de las enseñanzas de la Educación Física. (BOE de 23 de diciembre).



múltiples (y cada día se abrían más) aunque siempre había pensado que el tema estaría centrado en algo, aún no sabía muy bien qué, relacionado con la Educación Física.

El estudio que había realizado para la lección magistral me animó a dirigir el tema de tesis hacia la incidencia de la formación inicial en los primeros años de desarrollo profesional. El diseño preveía tomar cinco momentos clave en la formación inicial: al entrar, al finalizar el Primer curso, antes y después de las prácticas de Segundo y al finalizar la carrera. Ese diseño consideró las prácticas como un momento de especial trascendencia, lo que se reflejó en los cuestionarios y grupos de discusión que utilicé como fuentes de datos. Tres de los cuestionarios se centraban en las prácticas. Uno se aplicó en diciembre, cuando aún las prácticas tenían el paréntesis navideño por medio. Otro se completó inmediatamente antes de ir a prácticas y el tercero, a su vuelta. El cuestionario previo consistía en cuatro preguntas: la primera se centraba en los problemas y temores que anticipaban, la segunda en lo que pensaban que este momento aportaría a su formación, la tercera sobre cómo se veían ellos como profesores y la última sobre cómo describirían ellos tener éxito en prácticas. Hubo tres reuniones de los grupos de discusión (30 de enero, 13 de febrero y 1 de marzo – esta última apenas cuatro días antes de incorporarse a los centros de prácticas). Participaron en ellas estudiantes del segundo turno de características bastantes diversas, por lo que recogí información muy valiosa sobre cómo eran percibidas por el alumnado sus experiencias de formación inicial. Hay en total casi 40 hojas transcritas. Las prácticas se mencionan bastante, especialmente en la última sesión [Discu 003]. Paralelamente, también como parte de esa tesis, inicié una serie de conversaciones con una ex-alumna de la segunda promoción, Ana Díez Silván, que había aprobado las oposiciones el verano pasado. Quería conocer cómo percibía en el inicio de la profesión la formación inicial que había recibido. La dificultad para hacer un seguimiento continuo, ella estaba trabajando en el norte de León, me hizo abandonar este tema de tesis, pero bastantes de las ideas y conocimientos ahí adquiridos me sirvieron para introducir cambios en el Prácticum, mientras que otras las retomé en investigaciones futuras.

En ese año, la provincia de Palencia contó con 71 profesores especialistas de Educación Física, de los cuales 17 eran provisionales o interinos. Había dos ex-alumnos de la primera promoción, Fernando Ortega (que había aprobado la oposición en 1994) y Mónica Pérez (que tuvo su plaza definitiva en el concurso del 94 aunque la oposición la había aprobado antes). 17 de los 71 han estado alguna vez en el seminario TPC (hay que tener en cuenta que la provincia de Palencia es bastante extensa y las posibilidades de acudir a Palencia no son muchas para quienes viven en el norte). En este curso hay una oferta singularmente numerosa de tutores, 41, 32 de los cuales tendrán finalmente asignados alumnos en prácticas. Relacionado en cierto sentido con esta oferta de tutores, disperso a los alumnos más que otros años. Solo hay un trío, cuando en otros años era bastante común acudir a los centros de tres en tres. Por otro lado, hay tutores con alumnos en un solo turno, bien porque lo piden ellos o porque, al disponer de más oferta, prefiero implicar a un mayor número de tutores en lugar de concentrar al alumnado.

Los nuevos planes llegan a Tercero. No sé muy bien de dónde sale la propuesta, pero también hay una reducción de semanas del Prácticum I. Hasta la fecha, tanto el I como el II duraban lo mismo, 5 semanas. Alguien debe hacer notar que existe una gran diferencia de créditos asignados a ambos Prácticum (12 y 20 respectivamente), lo que debería reflejarse en la dedicación de cada Prácticum. De forma que en 3º se continúa con 5 semanas y en 2º se reducen a 4. Paralelamente, los días de observación se reducen a tres o cuatro. Todavía estábamos en unos años en los que pese a que se contabilizaban las asignaturas en créditos, no se había asimilado completamente el sistema (mucho menos en prácticas, donde ya he comentado que la contabilidad en créditos no coincidía entre departamentos, rectorado, dirección del centro y estudiantes.

Con los nuevos planes de estudio ajustados a la LOGSE, las escuelas de Magisterio, también la de Palencia, remontan su matrícula global y con ello la necesidad de contar con más maestros tutores. El pico de alumnado de la especialidad de Educación Física lo habíamos alcanzado en los primeros cursos de implantación, cuando Palencia era una de las pocas Escuelas de Magisterio de España en las que se podía cursar esta especialidad. De todas las asignaturas del plan de estudios, Prácticas era la más sensible al número de estudiantes. En el curso 91/92 hubo 107 matriculados en prácticas. Los años sucesivos fueron 100 y 93. En el curso 94/95 hay 95 matriculados. Posteriormente, seguirán bajando cada curso (80, 67, 63) debido a la expansión de la especialidad en muchas universidades española y, con un particular efecto en nuestra matrícula, la implantación en el campus de Valladolid.

Se debe destacar la buena respuesta de los tutores; acogieron estudiantes de la especialidad prácticamente todos los centros públicos de la ciudad más alguno concertado. Pero aun así, la disponibilidad de tutores es nuestra espada de Damocles. En la misma reunión de la Comisión de prácticas de finales del curso precedente se menciona el borrador de convenio del MEC (que finalmente se publicará en el BOE en febrero de 1995¹⁹) como una esperanza del resto de especialidades para encontrar tutores pues, como recoge esa acta, en el 93/94 se había sido necesario “recurrir a la colaboración de los propios alumnos para disponer de centros para todos” [acta del 29 junio 94: 1]. En Educación Física hay también estudiantes que ‘ofrecen’ centros: sobre todo estudiantes que viven fuera de Palencia y antiguos alumnos de colegios privados. Al disponer de suficientes tutores no nos vimos obligados a mandar alumnos a los centros que ellos mismos proponían. Sin embargo, sí recibimos alguna presión para que unos alumnos o alumnas determinados fueran con tal o cual tutor. Tomé clara conciencia de que disponer de tutores era un objetivo a largo plazo (no algo que debiera resolverse cada año), lo que me llevó a decidir no hacer un “sorteo puro” para evitar que tutores que hubieran tenido conflictos con alumnos en años anteriores volvieran a tener una mala experiencia y, con ello, decidieran descolgarse como tutores en años sucesivos. Hay que tener en cuenta que para algunas tutoras y tutores éste es el quinto año que acogían al menos dos parejas por curso y temía que comenzaran a ser menos entusiastas en su oferta.

Sigue existiendo un cuidado especial en limar asperezas con los tutores y en clarificar y compartir el proyecto de prácticas. Hay un documento dirigido a los tutores en el que se resume lo más importante de las prácticas [orientaciones para los tutores 94–95]. En él se explica en tres páginas lo que pretendemos con las prácticas. Es una nueva evolución del documento “Guía explicativa sobre las prácticas específicas de Educación Física que desde la Escuela Universitaria de Palencia se realizan en los centros de Educación; curso 1993–94” [Guía para los profesores 93–94]. Se ve que no había acabado de convencerme el documento que les había entregado. En este nuevo intento de transmitir a los tutores la esencia de las prácticas (siempre con la autocensura de no reclamarles demasiado tiempo de su parte en lectura) se reitera la idea de que las prácticas tienen un diseño flexible que ellos deben ayudar a completar adaptándolo a su contexto. El documento les da bastante libertad de decisión dentro de un marco claro. En una carta que mandé a todos los tutores inmediatamente antes de comenzar el primer turno, se recogen de nuevo las ideas esenciales de cuál es su papel en prácticas y cómo vemos nosotros la integración entre sus programaciones y las de los estudiantes en prácticas.

¹⁹ RESOLUCIÓN de 15 de febrero de 1995, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se procede a realizar la convocatoria de centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Magisterio durante el curso 1995–1996. (BOE de 23 de febrero).



Te recuerdo que nos gustaría que no sólo nuestros alumnos se aprovechen de la estancia en vuestros centros sino que vosotros, y la EF que desarrolláis, también puedan verse favorecidos por la presencia de gente en formación. Para ello, el diseño de Prácticas dispone de tiempos específicamente dedicados que quizá os puedan resultar de utilidad. La elaboración de proyectos o actividades que no realices por falta de tiempo o personas disponible así como la observación de aquellos aspectos de tu enseñanza o de las conductas de tus alumnos que tú consideres interesante son ejemplos de cómo la presencia de alumnos en Prácticas puede tener beneficios para tu centro y para ti.

Aunque, tal como el programa especifica, existen unas tareas mínimas que deben desarrollar los alumnos y alumnas en estas cuatro semanas, la concreción de esas tareas debe adaptarse a los contextos concretos, por lo que tú tienes mucho que decir en cuanto al programa final que se lleve a cabo. Por nada del mundo deseáramos que el aprendizaje de nuestros alumnos se hiciera a costa del de los tuyos. Por tanto, como en otras ocasiones te he manifestado, tienes plena potestad de decidir en última instancia lo que pueden y no pueden hacer los alumnos en Prácticas. [Carta 8 enero 95]

Otro lugar donde se ve cómo vamos respondiendo a las susceptibilidades que detectamos por parte de los tutores es en los nuevos párrafos que se añaden al apartado de 'algunos consejos de utilidad' de la Guía del alumnado de ese año. Este apartado se amplía considerablemente (todo lo que no va entre corchetes).

[También debemos recordar que la libertad de que disponemos está lógicamente mediatizada por las circunstancias de nuestro centro de Prácticas. Así, en unos centros podremos realizar una intervención que no es posible en otros. El saber adaptarnos a nuestras condiciones es también un aprendizaje que debe ser realizado. Como dice un proverbio, 'hay que saber serrar con una lima y limar con una sierra'. El MEEF es el que mejor conoce su contexto por lo que será quien tenga la última palabra respecto lo que es conveniente o no hacer]. La prudencia y el respeto al trabajo de los profesionales es algo que debemos tener siempre presente. Como toda organización, los centros escolares tienen una normativa no escrita que ha de ser respetada para poder ser admitido en esa comunidad. Cada centro tiene su 'cultura' que determina lo que puede y no puede hacerse en ese determinado colegio; es probable que algunas os parezcan de sentido común pero otras serán os resultarán extrañas. Aprender una cultura lleva mucho tiempo; el MEEF os facilitará el conocimiento y comprensión de la vuestra. Hemos de ser muy prudentes de que nuestras conductas no alteren las normas, por lo que le preguntaremos lo que no tengamos muy seguro.

[En este momento, cualquier fuente de seguridad es importante. Podéis compartir con los compañeros y tutores vuestras dudas e inseguridades. La planificación y sistematización del trabajo es otro método para reducir la ansiedad. Por último, el concretar los objetivos que os planteáis, el tener más o menos claro en cada momento qué estáis haciendo o en qué debéis poner vuestra atención es otra estrategia que podéis emplear.] El control de los alumnos y alumnas suele ser una de las mayores preocupaciones de este momento. Esta es una fase por la que tenéis que pasar, lo cual no quiere decir que ser especialista se acabe en conseguir el control. **Os ayudará en el control de los alumnos el seguir el ritual del especialista con el que estén acostumbrados a dar clase.** Será más fácil que tengáis la autoridad necesaria para llevar adelante la sesión si alumnas y alumnos ven que seguís una línea paralela al especialista.

Aunque consideréis a veces que tenéis una posición es ambigua por ser profesores y alumnos a la vez, os irá tanto mejor cuanto os comportéis como alumnos que desean aprender con los MEEF y como profesores que van a enseñar ante niños y niñas. **Hay que eludir la tentación de querer controlar a la clase actuando como un 'colega' de los alumnos en vez de como un profesional.** Esto no quiere decir que no tengáis una aproximación al alumnado, pero siempre debéis controlar vosotros el límite.

Por último, como una actitud que debe presidir toda vuestra estancia en los centros, deberías mostraros agradecidos ante la oportunidad de aprender que se os da. Tened en cuenta que las Prácticas son libremente solicitadas por maestras y maestros sin ninguna obligación ni recompensa por hacerlo. Pensad en cómo vuestra presencia podría ayudar al desarrollo de la EF en el centro y a la mejora de las condiciones de trabajo de sus especialistas. Actuar con generosidad respecto al tiempo o al esfuerzo es algo que no pasa desapercibido a los tutores, con lo que revierte indirectamente de nuevo en vuestro provecho pues cuanto más fluida sea la relación mayores aprendizajes lograréis. (Negrita en el original. Entre corchetes texto que proviene de la guía del año anterior) [guía de prácticas 94–95: 11–12]

Estos consejos están destinados a nuestros estudiantes para que no se produzcan algunas tensiones con tutores que hubo en cursos anteriores, pero también a que los tutores no nos atribuyan a nosotros esas conductas de estudiantes, por lo que somos cuidadosos en hacer llegar a los tutores estos “consejos de utilidad” que damos a los estudiantes.

También hay algún matiz que va orientando más las reflexiones que queremos que hagan en la memoria de prácticas. Aunque no creo que los alumnos se vieran muy influidos por ellas, sí muestran lo que nosotros vamos destilando como posibilidades de las prácticas a la hora de reflexionar sobre su formación inicial. En el documento en el que se explica cómo se debe hacer la memoria, se añade a las sugerencias de temas para las conclusiones ya existentes en años pasados “cuál es la cultura motriz de los alumnos a los que hemos dado clase y cuáles son las influencias de ésta; qué aportaciones a vuestra formación inicial han supuesto las Prácticas y en qué os han ayudado para un posterior desarrollo profesional” [Orientaciones para la memoria 94–95: 4].

La memoria está dividida en tres apartados: observación del contexto, intervención (en donde se diferencian las lecciones impartidas y los proyectos) y las conclusiones. Además, en algunos casos como parte de las conclusiones [Doc. 4 94–95] y en otros como anexo [Memoria de David Ruiz 94–95] aparece el diario de prácticas.

Pese a que los supervisores compartimos las mismas ideas y la misma estructura, en cada caso se desarrolla de forma ligeramente distinta. Veamos, por ejemplo, comentarios sobre los seminarios que escriben en las conclusiones de la Memoria un alumno [Juan Carlos Berzosa] que estuvo conmigo y otro [David Ruiz] que estuvo con otro supervisor.

Todas las reuniones comenzaban por un relato de todo lo que había sucedido durante la semana pasada en las prácticas. Además de relatar lo sucedido, algunos aportaban soluciones a diferentes problemas surgidos. Y siempre algunos de estos relatos se asemejaban a algunos que a nosotros nos habían sucedido.

[...]

A cada reunión teníamos que llevar todas las sesiones que teníamos planificadas para la siguiente semana. Esto suponía un gran adelanto para ir elaborando poco a poco la



memoria. Además, en cada reunión se nos devolvía todo lo que habíamos entregado en semanas anteriores ya corregido, para añadirlo debidamente rectificado a la memoria final. [Juan Carlos Berzosa, en Doc. 4 94–95: 224].

La parte menos completa de todo el desarrollo de las prácticas, para mí, han sido los seminarios, que sólo hemos tenido dos durante el periodo de prácticas y otro posterior. Además, en ellos nos dedicábamos más a temas relacionados con la memoria que con las prácticas en sí. En este aspecto hemos estado en desventaja con otros grupos de seminario, los que a esto han de sumar a su favor que les han corregido todas las sesiones antes de elaborar la memoria, mientras que nosotros sólo tenemos corregidas las dos primeras semanas. [Memoria de David Ruiz 94–95: 134].

Como recoge esa memoria, los seminarios tratan de vincularse mucho con lo que se hace durante la semana en los centros escolares. Se les pide que el lunes nos entreguen la tarea hecha la semana anterior para tenerla corregida, entregarla y comentarla en los seminarios de los martes. Esto supone para los supervisores universitarios una tarea de corrección, vista en la distancia, bastante exigente, aunque no recuerdo que hubiera quejas. Teníamos varios problemas, además de los temporales, para hacer las correcciones. En primer lugar, nos faltaba conocimiento para dar orientaciones: ¿qué decir? En segundo lugar, estaba nuestra prevención para que los comentarios no interfirieran con lo que Marcelino les contaba en Educación Física en Primaria. Creo que incluso era Marcelino el encargado de corregir en profundidad la parte de la memoria que hacía referencia a las sesiones, aunque esa corrección no se tenía en cuenta para Prácticas, sino para su asignatura. Estaba, en tercer lugar, el cuidado por lo que pudiera suponer de intromisión en las ideas de los tutores de los centros.

Es el año que más tutores participan: Dolores, Paco, Alfredo, Benjamín, Nicolás, Javier y yo. Tal como proponíamos en la comunicación de Segovia, dos años atrás, habíamos conseguido tener entre ocho y doce alumnos por tutor, algo que supongo que hizo posible tener listas las correcciones de lunes a martes. Intentamos, también, coordinar nuestras intervenciones. Tratamos de consensuar un baremo para corregir las distintas partes de las memorias con criterios homogéneos. Hay, en paralelo, un nuevo intento por ‘aligerar’ la memoria y conseguir que su elaboración fuera en parte paralela a su estancia en los centros. Por ejemplo, el contexto no se dejaba para el final, sino que se pedía y corregía a lo largo de los seminarios. Hacíamos lo mismo con la parte de las clases que, al recogerlas y corregirlas semanalmente dábamos por realizada el ‘ciclo corto’ de esa parte. A pesar de todo, las memorias finales seguían siendo muy voluminosas, y creo que los estudiantes no acababan de creerse que fuéramos a dar por corregido lo que ya habíamos visto. Era frecuente que volvieran a mecanografiar las sesiones incluyendo las correcciones que les habíamos hecho.

Pese a nuestros intentos por incluir dentro del trabajo semanal todo lo relativo a la toma de datos y elaboración de materiales reflexivos, la sensación que transmitían los estudiantes era de agobio que les impedía “centrarse en las prácticas”. Estaban preocupados por cómo reflejar todo lo que hacían y tenían la idea de que el trabajo reflexivo era añadido a todo el otro trabajo que tenían que hacer, que era lo “verdaderamente importante”. No tenían muy claro en qué consistían los proyectos y muchos se centraban en pintar patios y en salidas extraescolares, que eran ejemplos que les habíamos dado, pensando que ellos explorarían nuevos caminos.

Fruto de la búsqueda de una coordinación entre los supervisores, los seminarios tienen tema específico y común para todos cada semana. Es una forma de intentar sistematizar la reflexión que puede aparecer al abrir la conversación. Los temas intentan centrarse en lo que más les afecta cada semana. La semana previa a acudir a los centros, el tema que les preocupaba en ese momento

derivaba en comentarios sobre organización y burocracia del Prácticum, aunque también sobre los temores que tenían. La primera semana, se centraba en torno a la pregunta ‘qué habéis visto en el centro que os haya llamado la atención’. La segunda semana se les pedía que comentaran sus impresiones sobre qué significaba, y cómo habían vivido, sus primeras clases. En las últimas semanas nos centrábamos más en la elaboración de la memoria o de los proyectos.

Ese año, a petición de algunos tutores, como Pedro Díaz, se acuerda que los maestros especialistas puedan tener acceso a las memorias de las parejas que tutorizan. Con ello no solo quiero eliminar cualquier sospecha que pudieran tener sobre el carácter inspector o evaluador de los alumnos en prácticas, sino que lo considero como un contrapeso para que los alumnos no escriban en sus memorias lo que creen que nosotros queremos oír, tal como los acercamientos al alumnado de este año y el anterior me indicaban que podía ocurrir.

En la primera reunión de la Comisión de prácticas del curso, el 28 de octubre de 1994, los temas parecen calcados de reuniones de años pasados: las funciones de los coordinadores (ya se había hablado de ello en la reunión de 25 de junio de 1993), la estructura de las memorias y la necesidad – o no – de que hubiera una tarde semanal dedicada a la tutorización (tema de la anterior reunión a finales del curso pasado), cómo conseguir una memoria más centrada en el aprendizaje que en el enciclopedismo o la diferenciación entre las prácticas de Segundo y de Tercero para las especialidades de Infantil y Primaria. Hay una cierta sensación de que los temas de la Comisión de prácticas se repiten, sin conseguir ningún avance. También en nuestro Prácticum vuelvo una y otra vez a los mismos temas. En un documento manuscrito [Doc. 6 94–95] que preparé para una reunión de prácticas de la especialidad puedo comprobar que estábamos preocupados por las “decisiones que hay que tomar respecto a...” y se detallan diferentes aspectos: diseño de las prácticas (estructura general, trabajos a desarrollar y apoyos), implantación en las escuelas (problemas a corto plazo y problemas a largo plazo), supervisión (de cara a los centros; de cara a los alumnos; coordinación entre tutores; seminarios; reconducción de sus carencias), y tareas de los tutores. En este mismo documento aparecen preguntas sin resolver como: “¿cómo aligerar la memoria? ¿qué hacer en los seminarios?”.

En algún momento presentaré las prácticas de la especialidad como un modelo que trata de resolver alguno de los problemas que parecen comunes a todas las especialidades [acta de 11 de julio 94], pero más tarde comprendo que las situaciones de los equipos docentes de cada especialidad son muy diferentes. El acta de la Comisión de Prácticas del 28 de octubre de 1994, que tienen la buena intención de buscar una coordinación mayor y un modelo apropiado al futuro convenio de Prácticas del que todo el mundo habla, recoge este difícil diálogo desde las ideas, experiencias y posibilidades de cada uno.

Nieves Castaño considera que debido a las diferencias entre las prácticas de las diversas especialidades, ha de ser cada equipo docente quien concrete lo que se va a hacer sin tener que someterse a muchas características comunes que, a su juicio, impedirían el adaptarse a las características concretas de cada caso.

En este punto, María Luisa Novo considera que se ha perdido demasiado tiempo en la reunión para decidir tan sólo que se reúnan los equipos docentes de cada especialidad y curso sin llegar a ningún acuerdo común. Responde Carmen Alario que sí se ha llegado a acuerdos comunes como el que haya una tarde a la semana en la que los alumnos de nuestra Escuela vienen al centro, durante su periodo de estancia en los centros de enseñanza, para ser tutelados por los encargados de las prácticas. Alguno de los asistentes considera que no ven justificación a que todos los profesores de esta Escuela tengan que



tener el mismo horario esa tarde, siendo preferible que cada profesor ponga el horario que más puede favorecer que acudan a consultarle las dudas. [Acta octubre 94:2–3].

En nuestro caso contamos con la suerte de que son tutorizadas por profesores que comparten unas visiones comunes o, más bien, un deseo por tener una visión común. Lo mismo que habíamos logrado ya en el primer año, en junio de este curso las prácticas son tomadas como el centro de atención no ya solo de quienes habíamos sido tutores, sino del área al completo. Dedicamos tres miércoles a debatir sobre las prácticas partiendo de un texto que elaboré y que fui enriqueciendo y devolviendo al grupo con los debates de cada miércoles hasta que otro tema absorbió nuestra atención y aparcamos, hasta curso 98/99, las prácticas como tema de investigación. El último escrito está recogido en el documento titulado “Las prácticas específicas dentro del plan de estudios”. Ese documento comienza con una declaración que vuelve a considerar las prácticas como un eje de unión dentro del plan de estudios:

Dentro del interés que tenemos por compartir todo el Plan de Estudios y otras tareas que como grupo nos unen, las Prácticas específicas nos parece un asunto de especial importancia y, por lo tanto, queremos consensuar los aspectos centrales aunque luego sean personas concretas quienes tengan los créditos de esta materia entre su carga docente. Incluso desde la perspectiva de los créditos, es la asignatura que más nos une ya que en ella participamos directamente la mayoría de los componentes del área, bien es cierto que precisamente como estrategia que desarrolla las ideas que sobre las Prácticas tenemos. [Prácticas Junio 95: 1]

Se habla a continuación de tres incidencias importantes que tienen las prácticas en la formación inicial:

Es un periodo imprescindible para la maduración personal y profesional ya que les pone en situación de asumir responsabilidades que tal vez nunca antes han desempeñado.

En él se van a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes básicas para un especialista que no son posibles de transmitir en otras asignaturas del Plan de Estudios.

Puede favorecer la asimilación crítica de conocimientos impartidos en otras materias y aquellos que se impartirán posteriormente al darles significación y al suponer una fuente insustituible de información y experimentación.

Pero, en paralelo, se reconoce la existencia de varios problemas que nos dificultan conseguirlo. Se destacan cuatro grandes problemas:

- a. Experiencias previas que no encajan con el modelo propuesto.
- b. Temores e inseguridades provocados por la nueva situación.
- c. Lagunas en conocimientos o dificultad para conectar teoría y práctica.
- d. Estructuras didácticas en los centros que los acogen que son ajenas, cuando no opuestas, al modelo que se les da en la Escuela. [Prácticas junio 95:1]

En los días que se debate el documento solo abordamos de manera sistemática el primer punto (dos páginas completas), que está fuertemente influido por la perspectiva de explorar los aspectos más afectivos del aprendizaje que habíamos iniciado el año pasado y continuado en el curso presente.

En este curso hay una actividad como grupo bastante intensa. Tras las titularidades obtenidas por Alfonso y por mí en el curso pasado, en noviembre de 1994 las consiguen Alfredo y Paco. También había habido algunos cambios entre los ayudantes y asociados. Parecía que había una gran ebullición y son de esta época algunos intentos de organizar el área, fundamentalmente encabezados por Marcelino y por mí, plasmados en varios documentos como “Propuesta de organización del sistema de documentación del área de DEC” [Organización de los documentos DEC], que se presentaron en diversas reuniones de los miércoles²⁰. No sé si este espíritu grupal tiene que ver con la masiva participación de los profesores del área como tutores. Esto se explica también, en parte, porque es el primer año, o tal vez el segundo, en que nos encargamos completamente de las prácticas.

Hubo otros muchos proyectos grupales. Hubo un primer intento por escribir un libro colectivo, que finalmente no llegaríamos a hacer. En este curso se elabora también una memoria para solicitar el segundo ciclo de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte ante las expectativas que hay para que se implante. Hay un intento de fundar una revista, aunque al no conseguir financiación de la Diputación no se haría. También pretendemos regular las actividades extraescolares y otras intervenciones que hacíamos como departamento.

Alfonso había accedido a la subdirección de la EU con el cambio de equipo directivo. Hasta entonces nuestra representatividad ha sido muy reducida, únicamente Alfonso y Marcelino pertenecían a la junta de Centro. En las elecciones de ese año, yo tuve tan solo 4 votos y lo mismo les pasa a Alfredo y Paco. A pesar de que éramos el área más grande de toda la Escuela, ni tan siquiera la jefa de sección, Pilar Ramos, es de nuestra área y tendrá que jubilarse para que Paco sea jefe de sección. No tenemos apenas presencia durante los primeros años en los órganos de decisión: posiblemente los factores que explican esto es no ser de Palencia, ser nuevos, jóvenes y del área de Educación Física. La subdirección de Alfonso es vista como un paso adelante en la integración en el centro. Sin embargo, no pasamos desapercibidos en el centro. Hay un rechazo por lo que se denomina ‘la apisonadora de Educación Física’, pero también un cierto respeto por nuestro trabajo, que se considera serio. Sin que haya una manifestación directa de ello, se mira con temor nuestro crecimiento (ese año habíamos pasado a ser no solo el área mayor, sino la de mayor número de titulares, todo en un tiempo récord) y se trata de recluirmos en nuestra especialidad. Por ejemplo, en la especialidad de Educación Social, que comienza en el curso

²⁰ Dentro de la pretensión de funcionar como área, yo tomé una responsabilidad grande sobre la biblioteca, lo que incluía adquisición de libros pero, también importante en ese momento, conseguir documentos no publicados como actas de congresos, proyectos o tesis doctorales.



93/94, nos conceden, a regañadientes, dos optativas (que se quedarán en una a la primera revisión).

Otra innovación de este curso es que incluimos alumnos de la diplomatura en el seminario TPC; ocho alumnos de manera estable, más otros tres o cuatro de forma esporádica (Martínez Álvarez y et al., 1995: 328). Cuatro de ellos, Álvaro, Cristina, Quintana y Marco, me acompañan en el grupo de investigación encargado de redactar las actas y analizar lo que ocurre en el seminario. La primera acta del grupo de investigación comenzaba así:

Somos cuatro alumnos de tercero de Educación Física en su último curso. Estamos siendo formados y dirigidos por un profesor-tutor, Lucio Martínez, en nuestra investigación.

Hoy, día 20 de Octubre de 1994, hemos entrado en un nuevo mundo para nosotros: el proceso de investigación. No sabemos qué rumbo tomar e, incluso, el acta nos plantea problemas de organización y redacción.

El día anterior nos presentamos en el seminario "Tratamiento pedagógico de lo corporal en Educación Primaria" donde nos unimos a un grupo de profesores especialistas en E.F, que están ejerciendo en estos momentos. Cada uno de nosotros fue colocado en un grupo para introducirnos en la dinámica de trabajo. De lo que escuchamos y sus reflexiones, pensamos realizar un estudio sobre las concepciones previas de los profesores y su influencia en la educación.

Éste será el comienzo de la presencia de alumnado en el seminario TPC. Aunque nos parecía interesante que hubiera alumnos, pensamos que sería mejor tener una función para ellos.

Se incluyó alumnos en el seminario por varias causas. Una de ellas es incrementar el conocimiento sobre qué pasaba en el TPC para poder tomar decisiones informadas sobre qué rumbo debería tomar con los cambios producidos en sus seis años de funcionamiento²¹. El grupo había cambiado bastante tanto de finalidades como de componentes. El grupo era más heterogéneo y no resultaba fácil atender a los diferentes ritmos, intereses y niveles de conocimiento que tenían sus componentes. Ya en los cursos pasados se había planteado la disyuntiva de ir más despacio para incorporar a nuevos docentes o que fueran éstos quienes se adaptaran al paso de los más veteranos. Junto con un grupo de alumnos, nos propusimos la tarea de tomar datos y reflexionar sobre ellos. Tengo un recuerdo que muestra, a un tiempo, las fuentes de inspiración y la distancia entre lo que nos movía y lo que podíamos alcanzar. En ese recuerdo, yo explicaba a los alumnos que me ayudaron a formar el equipo que investigaría sobre el TPC, que nuestra tarea, salvando las distancias, haría el papel de Barry Macdonald sobre la evaluación del *Humanities Curriculum Project* de Stenhouse. Esta referencia es muestra del progresivo cambio de paradigma en el que me situaba, pues ya quedaba lejos los planteamientos más cuantitativos y psicométricos y se asentaban los más cualitativos. En esto, debo decir que formaba parte de una corriente que se movía en la misma dirección. Por ejemplo, fue precisamente Barry Macdonald quien, unos pocos años después, obtendría el primer doctorado honoris causa que propuso la Facultad de Educación²².

²¹ El TPC en Palencia había comenzado en el curso 88-89 como una demanda de los profesores que habían adquirido la especialidad en los cursos realizados en Palencia y Valladolid (Martínez Álvarez y Vaca Escribano, 1997).

²² La ceremonia de investidura fue el 11 de noviembre de 1999. Se puede ver en <http://itunes.apple.com/es/itunes-u/doctores-honoris-causa-por/id388145910>. Aprovechando la concurrencia al evento de académicos como Robert Stake, Saville Kushner, Helen Simmons, Robert Walker o John Elliot, la facultad de Educación de la Universidad de

Otra de las razones por las que se integró alumnado fue para acortar la brecha entre la formación inicial y permanente, así como entre los diferentes niveles de enseñanza. El TPC ya acogía a profesorado de primaria y universidad así como algunos de secundaria (fundamentalmente los profesores asociados de nuestra misma Escuela). Nos pareció interesante aprovechar la presencia de tutores para que revirtiera en la Escuela y en sus estudiantes. Como área, valorábamos y considerábamos uno de los signos distintivos este grupo que nos permitía tener un contacto directo con la práctica. En ese año, en el TPC se analizaron lecciones, primero de personas ajenas al grupo y luego de miembros de éste. Los cuatro alumnos y yo presentamos al Congreso Nacional de Educación Física celebrado en Jaca en septiembre de 1995 un relato de lo ocurrido ese año en el seminario TPC (Martínez Álvarez y et al., 1995).

Una de las prácticas que se analizaron en este seminario fue aportada por un alumno que hacía prácticas en un colegio de Palencia. El alumno narraba la incongruencia entre las declaraciones del Proyecto Curricular de Centro y la actuación, pasividad más bien, que mostraba el profesorado ante lo que sucedía en el recreo. En el mismo congreso de Jaca, se presentó una comunicación que recoge la sesión del seminario TPC en la que se trató esta práctica (Bores Calle y Vaca Escribano, 1995). La permeabilidad entre el seminario TPC y el Prácticum será una nota característica que ratifica nuestra idea de las vinculaciones entre formación inicial y permanente. Sin embargo, el TPC no cubre a la mayoría de los especialistas ya asentados en la capital (y, por lo tanto, nuestra principal fuente de tutores para el Prácticum) ya que el profesorado que acude al TPC es más “periférico” (en parte, porque el profesorado de la capital es más antiguo). En una historia que dos años después hice sobre el TPC, se recoge este cambio de asistentes:

La composición de los miembros ya es muy diferente a la que inició el seminario. Tras seis años, en 1994 sólo queda un pequeño núcleo de 'veteranos' de los primeros cursos. Los traslados físicos y los no menos importantes alejamientos ideológicos han dejado huecos que se han completado con nuevos componentes. El estudio de las características de los miembros que ingresan y permanecen en él más de un año tiene su interés. El grupo que ha acudido a nuestro seminario es más joven, femenino, rural y provisional que el conjunto de especialistas que impartió EF en la provincia de Palencia ese curso. Como dato a reseñar, sólo una profesora del seminario tenía en ese curso 94/95 su plaza definitiva en un centro de la capital.

La integración del seminario con la Universidad continúa siendo un objetivo del coordinador, y de los otros compañeros del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, que es bien recibido por el profesorado en activo del seminario. En el curso 94/95 se incorporan ocho alumnos del último curso de la especialidad de Educación Física que tenían labores de apoyo y seguimiento del seminario. Esta política de simbiosis entre la formación inicial y permanente, entre la Universidad y contextos escolares concretos, forma parte de una línea de trabajo del Área, que en la actualidad se concretan en al menos tres proyectos, además del que en este documento estamos describiendo, en el que existe un trabajo colaborativo entre docentes, alumnos y profesores universitarios. (Martínez Álvarez y Vaca Escribano, 1997).

En este curso se pudo ver la influencia de la política universitaria y de la situación en nuestro trabajo. Gran parte de los esfuerzos que destinamos pueden ser vistos, retrospectivamente, como tiempo perdido forzado por cambios de planes, preservación de los puestos laborales, amenazas

Valladolid celebró un seminario coordinado por el profesor Lino Barrios titulado “Perspectivas sobre la evaluación para el siglo XXI” al que también acudí.



contra las que queríamos protegernos... Pero también hubo tiempo para consolidar el grupo y para hacerlo más sólido reforzando la cohesión entre sus miembros y su enlace con contextos profesionales. El Prácticum fue otro de los ejes de cohesión y de querer destinar tiempo a aspectos con los que pudiéramos sentir que estábamos desarrollándonos profesionalmente.

Para estas alturas, el conjunto de profesores que conformamos el área de Educación Física en Palencia ha generado una cultura común y se ve que estamos todos en muchos proyectos, pero eso no debe ocultar que se perfilan claramente liderazgos en diferentes direcciones. Es decir, pese a que todos teníamos un indudable proyecto común, también hemos conseguido que cada uno tenga sus proyectos particulares que encajan en aquél. El hecho de que no tuviéramos que pelear entre nosotros por nuestra situación laboral es, entre otros factores, un facilitador de esta situación. El que dentro de un proyecto amplio hubiera también espacios de creatividad y de reconocimiento por parte de los demás de un liderazgo, cada uno en su ámbito, lo fue también. Dentro de esta idea, las prácticas era un área en el que el resto de compañeros reconocía en mí a quien debía liderar esa parte de la formación inicial que teníamos asignada.

Curso 95/96

Es el “año del convenio de prácticas”. En octubre, sustituí a Alfonso en la subdirección de Ordenación académica y de prácticas. Cuando me explicó las tareas de la subdirección aseguró que con el convenio de prácticas ya se había solucionado uno de los problemas mayores: disponer de tutores suficientes para todas las especialidades. En la última reunión de la Comisión de prácticas que presidió Alfonso, el 13 de septiembre de 1995, se refiere a la estabilidad que ofrece el convenio a medio plazo, pero alerta ante una eventual supresión del mismo después de los tres años que se mencionan en la resolución. Por ello, nos transmite que los equipos directivos de las Escuela y Facultades de Educación de Castilla y León habían acordado en la reunión de junio de 1995 que debían aprovecharse estos próximos años para entablar colaboraciones con los centros y lograr vínculos estables aunque no se renovara el convenio [Acta 13 sep. 95].

El convenio es fruto de una prolongada negociación. En junio de 1994, el Ministerio de Educación había llegado a un acuerdo con las centrales sindicales ANPE, Comisiones Obreras y FETE–UGT para promover “la incorporación de un contingente elevado de Maestros y Maestras en ejercicio a los procesos de formación del futuro profesorado en Educación Infantil y Primaria” (Resolución de 15 de febrero de 1995: 6298). El ministerio también había firmado con las diferentes universidades donde todavía conservaba competencias en educación, el conocido como ‘territorio MEC’, un convenio para colaborar en diferentes acciones de formación de docentes. El 31 de enero de 1995 Álvaro Marchesi, a la sazón Secretario de Estado de Educación, y Javier Álvarez Guisasola, en calidad de Rector de la UVA, firman el «Convenio de cooperación en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la universidad entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Valladolid» [Doc. 5 94–95]. Dentro de este convenio, el Programa II se dedica al “desarrollo de las prácticas de los alumnos de Magisterio”. En él se esbozan las líneas generales de lo que sancionará la Resolución dos semanas después.

El convenio cubre las aspiraciones de los maestros, que ven así reconocida y recompensada su dedicación a la formación inicial (y que contrastaba con el pago que por una tarea similar recibían los profesores de secundaria que tutorizaban las prácticas del Curso de Aptitud Pedagógica). También cubre la aspiración de los Centros universitarios de formación del profesorado, que piensan que con este convenio se van a poder seleccionar los mejores tutores y se les va a poder pedir a todos una dedicación más uniforme. Flotaba en el aire la idea de que sin

contrapartidas, no podíamos sino conformarnos con los tutores que se ofrecieran voluntariamente y con las condiciones en las que se ofrecieran. El ocho de marzo de 1995, apenas 15 días después de su publicación en el BOE, el subdirector de prácticas en ejercicio, Alfonso García, convoca la Comisión de prácticas para la “información y discusión de vuestras propuestas y sugerencias sobre la organización del Prácticum a partir del convenio entre la UVa y el MEC y la Resolución de 15 de febrero de 1995 [...]” [Doc. 5 95–96]. Esto muestra la expectación que levanta el convenio, ya que nunca antes se había anticipado tanto la planificación del curso siguiente. Frente a esta expectativa del convenio como un hito para la mejora del Prácticum, algunos de sus efectos negativos se harán patentes en el primer curso de su aplicación (95/96) y otros, desastrosos, cuando el convenio se modifique como una carambola derivada del cambio de gobierno de la nación.

Los legisladores presuponen que todos los centros querrán ser centros de prácticas en las condiciones marcadas, por lo que imponen exigencias elevadas para ser seleccionados:

Quinto– La solicitud se acompañará con los siguientes documentos:

- a. Acta del claustro de Profesores que contenga el acuerdo de participar en la convocatoria de centros de prácticas.
- b. Acta del consejo escolar en la que conste que ha sido informado de la decisión del claustro de Profesores de participar en la convocatoria de centros de prácticas.
- c. Relación de aspirantes a Maestros tutores y coordinador, indicando la especialidad respectiva, junto con el compromiso escrito formulado por cada uno de ellos y dirigido al Director del centro.
- d. Hoja de servicios de dichos Maestros, certificada y cerrada a 31 de agosto de 1995.
- e. Documentación acreditativa de los méritos de los aspirantes a Maestro tutor y coordinador relativos a innovación y formación en la especialidad correspondiente.
- f. Documentación acreditativa de los diferentes apartados que figuran en el anexo II.
- g. Relación numerada, fechada y firmada, de los documentos presentados. (Resolución de 15 de febrero de 1995: 6298)

Toda esta documentación contrasta bastante con la hojita que años atrás mandábamos a los centros, en las que ellos tenían que hacer poco más que poner una cruz en la casilla correspondiente.

Se concibe la tutorización como una actividad profesional que tiene sus obligaciones y contraprestaciones. Las condiciones son generosas si las contrastamos con lo que recibían hasta este momento. Para los centros, una “compensación económica de entre 75.000 y 200.000 pesetas en función del número de alumnos que realicen las prácticas en ellos”. Para los tutores, “una cantidad de entre 60.000 y 125.000 pesetas, 90.000 y 150.000 en el caso de los coordinadores, más el «nombramiento de Maestro colaborador–tutor de prácticas», formalizado por el Rector de la Universidad correspondiente”. Para valorar estas remuneraciones, hay que tener en cuenta que, en 1996, la nómina mensual de maestro funcionario se compone de: sueldo base de 129.038 pts., un complemento especial de 32.065 y un complemento de destino de 65.230 pts. A esto hay que añadir, en su caso, la antigüedad (unas 4.800 pts. cada trienio), los sexenios de formación y los posibles cargos directivos. Esto quiere decir que podían esperar, en el mejor de los supuestos, una cantidad similar a una paga extra, que en los funcionarios públicos estaba compuesta en ese momento por el sueldo base y los trienios. El certificado de la Universidad, reconociéndoles tres



créditos de formación, equivalía a 30 de las 100 horas que precisaban hacer a lo largo de seis años para cobrar el complemento de sexenio.

Entre las obligaciones de los maestros, dejando a un lado el proceso de petición y selección, está la tutela de alumnos en prácticas, especificando que pueden ser hasta dos simultáneamente. Desde los inicios del título, en nuestra especialidad los estudiantes hacían prácticas por parejas; al principio, incluso por tríos. La razón principal no era para dividir por dos los tutores necesarios, aunque ciertamente hubiera sido imposible encontrar un tutor por estudiante, sino porque pensábamos que las tareas de observación y de reflexión conjunta repercutían positivamente en las prácticas. Sin embargo, hubo que vencer algunos recelos de tutores que pensaban que si iban por parejas no podrían impartir un número suficiente de horas de clase. No obstante, pronto fue aceptado como algo normal y apenas nadie insistía en que vinieran de uno en uno. Sin embargo, en otras especialidades los maestros ofrecían más resistencia a tutorizar a estudiantes por parejas. Es significativo que los tutores que más reticencia mostraban a esta idea eran los de colegios concertados²³. También hay que decir que no todos los profesores universitarios de otras especialidades pensaban que ir por parejas tuviera más sentido que el de aprovechar los escasos maestros que se ofrecían como tutores.

Otra de las obligaciones para ser tutor que marcaba la Resolución era realizar un curso de formación de treinta horas. Aunque algunos profesores universitarios lo vieron como una oportunidad para ‘formar didácticamente’ a los tutores, la mayoría opinamos que no sería ni justo ni rentable a medio plazo aprovecharnos de la situación de fuerza que, por el momento, disponíamos. Estaba en nuestro ánimo estrechar lazos entre los distintos niveles y no imponer la jerarquía que tradicionalmente ha situado encima a la Universidad y debajo a los maestros. Planteamos por lo tanto el curso como un seminario de seguimiento y evaluación de las prácticas. De las 30 horas, establecimos que solo unas pocas fueran presenciales con profesores universitarios. En la reunión del 10 de octubre de 1995, en una de mis primeras reuniones como Subdirector de OA y prácticas, propongo una distribución de horas que finalmente se adoptaría como modelo. Comenzaba con una reunión general de todos los tutores de prácticas para informarles del programa. Esta reunión celebró en la EUE el 18 de diciembre y tuvo una parte colectiva, que presenté yo, y otra en la que los tutores se dividieron por especialidades. Se planificaron también sesiones de equipos de trabajo compuestos por un profesor universitario y los tutores (entre 5 y 10) de los estudiantes que éste supervisaba. Se especifica que habría un máximo de dos reuniones por periodo de prácticas, una sesión de evaluación del alumnado de cada periodo y una sesión de evaluación general. En total, para dos turnos de prácticas, se establecieron siete sesiones de dos horas. Las 16 restantes se dejan para reuniones de los tutores en sus propios centros.

Cada profesor universitario tiene una cierta autonomía, aunque el esquema de trabajo de los tutores de Educación Física era compartido. Nosotros tuvimos las reuniones en centros de Primaria. Como en los grupos había profesores de varios centros, en cada caso se acordó en cuál reunirnos. Por ejemplo, mi grupo lo hizo en el C.P. San Ignacio de Loyola y el de Nicolás, en el C.P. Francisco Franco [comunicación personal con Nicolás Bores, 25 abril 2010]. Entre los papeles de ese año de Benjamín, que actuó en el segundo turno, encontré un documento [doc. 20 95–96] que había entregado a los tutores de Educación Física de su equipo de trabajo. En él se lee: “con el fin de evitar acudir a este primer encuentro con las manos vacías y perder un tiempo que a todos nos resulta valioso, me permito sugerirte algunos puntos de interés sobre los cuales

²³ Como se puede comprobar en el apartado “observaciones” que recoge en la base de datos de profesores que se ofertan como tutores sus condiciones.

trabajaremos en las reuniones”. Se añade: “No olvides que el fin último es lograr unas prácticas de mayor calidad y para ello vuestras aportaciones resultan importantes”.

Más adelante, lista los temas sobre los que los tutores deberían llevar sus sugerencias: Relativos a la evaluación, Sobre el diseño de las prácticas, Papel de los maestros en las prácticas, Sobre vuestras actitudes y las de los estudiantes, sobre nuestras ideas del modelo de prácticas, otras cuestiones. El recuerdo que hay de esos seminarios por parte de los tutores y supervisores que participamos en ella es bastante bueno; muchos años después, aún era recordado como un momento en el que abordamos conjuntamente las prácticas para llegar a acuerdos [por ejemplo, Fidel Bahillo, comunicación personal, 17 de marzo 2011].

Hubo un interés en que el curso estuviera orientado a mejorar el Prácticum por medio de la participación del profesorado en el diseño y mejora del programa. Además de la información directa que habíamos recogido en los diferentes seminarios conjuntos, enviamos a todos los centros unas preguntas para valorar las prácticas de este año. Se les pedía, por ejemplo, que dieran su opinión sobre:

¿Qué han aportado [las prácticas] al Centro, a nuestros alumnos y a nosotros mismos?

¿En qué han entorpecido a la marcha del Centro, alumnos o profesores?

¿Cómo tendrían que estar diseñadas para que sirvieran más a los intereses de los alumnos, profesores o estudiantes en prácticas?

¿Qué pedirías a las EUE y a los estudiantes en prácticas para que [las prácticas] resultaran mejor? [Doc. 9 95–96: 5]

El 24 de mayo envié una convocatoria a los coordinadores de los 17 centros a una reunión de valoración final que debía celebrarse el 4 de junio para que aportaran su visión de cómo habían transcurrido las prácticas y cómo podrían mejorarse. En esta convocatoria se ve de nuevo la idea de que las prácticas las construimos conjuntamente los profesores de primaria y de la universidad, coordinadores y tutores:

De cara a hacer más fructífera la reunión, te pediría que como representante de tu centro recogieras la información que pueda aportar el resto de tutores para elaborar con las distintas aportaciones un informe final que elevar a la Comisión de Seguimiento del Programa de Prácticas. [Doc. 14 95–96]

Al finalizar el curso, se tenía una buena impresión de cómo había funcionado el convenio y lo que éste había aportado al modelo de prácticas por el que veníamos trabajando.

Entre lo positivo, hemos de destacar la estabilidad que ha tenido el programa para asegurar la asignación de colegios para los estudiantes de las especialidades de maestro, la mayor coordinación entre las demandas de la asignatura del Prácticum y las actividades realizadas en el aula, el incremento de contactos entre docentes de diversos niveles educativos, las perspectivas de estabilidad a medio plazo que ofrece el marco del convenio, la consideración de la acogida de alumnos como una actividad de centro y no como una decisión individual de cada docente, o la clarificación de las funciones de cada persona para el funcionamiento de las prácticas. Desde la perspectiva de los centros, también se valoró interesante este convenio pues daba un marco legal a las prácticas habituales, les vinculaba más establemente a la Universidad y permitía conocer por anticipado al alumnado que iban a recibir para integrarlo en actividades de aula y centro. [Informe comisión de seguimiento nov 96: 2]



La Resolución ministerial considera que las prácticas no son una cuestión particular de cada tutor sino que, en la medida de lo posible, el centro debe estar implicado. Por ello, exige un acuerdo expreso del claustro y un conocimiento del consejo escolar. Igualmente, pide que participen un mínimo de cinco profesores del claustro. Estos maestros tendrían que contar con un mínimo de tres años de experiencia y, en el caso de los colegios públicos, ser funcionarios, aunque en la práctica fueron condiciones que en nuestra provincia no se cumplieron.

En la Resolución, se habla de un profesor universitario que coordinará, por nombramiento rectoral, el curso de formación. Esta coordinación se le ofreció al departamento de DOE en una carta fechada el 16 de octubre de 1995 [doc. 1a 95–96] pero declinaron la oferta: “Desgraciadamente, la sobrecarga lectiva que tenemos los miembros de esta sección departamental nos obliga a declinar por este año vuestra amable oferta” [Doc. 1b 95–96]. Se hace la misma oferta a otros docentes, sin que nadie lo acepte. Por último, mandé una nota con fecha 29 de octubre [Doc. 2 95–96] a los coordinadores de cada especialidad, informándoles de que el departamento DOE había declinado la oferta de asumir la coordinación y que, por ello, seguía vacante el puesto. Continuaba: “por ello te pido que lo difundas entre los miembros del equipo docente de las prácticas que coordinas” para ver si había algún interesado, pero la respuesta vuelve a ser negativa así que nos quedamos sin coordinador del curso y tuve que asumir yo esa tarea, sin nombramiento.

Tal como preveía el legislador, hubo bastantes centros de toda la provincia que solicitaron ser colegios de prácticas; más, en cualquier caso, de los 17 que el anexo I de la resolución asignaba a nuestra Escuela. El listado de los colegios definitivos los podemos ver en el Doc. 5 95–96. En la capital se seleccionaron tres centros concertados. De los catorce públicos, solo dos eran rurales. De los 17 coordinadores de los colegios, 5 eran especialistas en Educación Física, lo que es también sintomático, pues hay una sobrerrepresentación si nos atenemos solo a la especialidad. La exclusión de algunos centros, después del papeleo que requería y teniendo bien reciente las súplicas que habíamos hecho hasta el año anterior, levanta ampollas y alguno de ellos tendrá oportunidad de expresar su enfado en años sucesivos negándose a coger estudiantes en prácticas cuando, de nuevo, no haya contraprestaciones ni, por ello, estemos en disposición de elegir. Más todavía, la convocatoria genera dentro de los centros fuertes polémicas por quién habría de asumir en cada caso la coordinación, el cargo con mayor remuneración. Se producen situaciones insólitas, como que maestros que se negaban sistemáticamente a ser tutores en los años pasados, ahora se postulaban como coordinadores. A la inversa, algunos tutores habituales se negaron ahora a participar como protesta por el “mercado” en que se habían convertido las prácticas.

La especialidad de Educación Física no se vio afectada por estas trifulcas y todas las altas y bajas que se dieron fueron atribuibles a otros hechos. Uno de ellos es el calendario de implantación de la LOGSE²⁴, cuya aplicación provocó que en este curso los centros de Primaria dejaran de impartir 7º y 8º (aunque en algunos casos, como el CP Buenos Aires, hay un periodo de transición durante el que los estudiantes permanecen en el mismo edificio, pero dependiendo del IES que les correspondía y en unos pocos colegios rurales, como el de Villarramiel, hubiera una sección dependiente de un IES que impartía los dos primeros años de la ESO). Para las plantillas docentes, esto implicó que algunos docentes pudieron pasarse a Secundaria para impartir el primer ciclo de

²⁴ El retraso de un año en la implantación del primero ciclo de la ESO, y consecuente desaparición de 7º y 8º de EGB, se regula en el artículo 8 del Real Decreto 535/1993, de 12 de abril, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva Ordenación del Sistema Educativo (BOE del 4 de mayo).

la ESO. Fue el caso de Donaciano o Juan Luis, especialistas que habían tenido estudiantes en prácticas durante los años pasados. Esta reordenación de la etapa y la correspondiente reducción de la edad máxima de los alumnos de Primaria supuso, por lo general, un alivio para nuestros estudiantes al saber que no tendrían que dar clase a alumnos que, por edad y envergadura, consideraban que se les podrían enfrentar; uno de los temores que mostraban los alumnos antes de acudir a los centros.

Pero pese a que la problemática de la Educación Física es menor que de la del resto de las especialidades, y como muestra de las susceptibilidades que afloran cuando las condiciones cambian, en el primer turno cometí el error de no incluir a ninguno de los dos profesores del Colegio Tello Téllez y éstos se lo toman a mal. Me envían una carta el 23 de enero de 1996 con la que quieren manifestarme su disgusto “al haber sido excluidos en el proceso de selección para el nombramiento de tutores de prácticas durante el primer periodo del año 96” [Doc. 3. 95–96]. Fue un error involuntario, pero ni tan siquiera las disculpas ni la corrección para el segundo evitó que uno de los dos tutores dejara de ofrecerse como tutor durante diez años (solo volvería en el curso 04–05). El otro, aunque sí continuará tutorizando, nos mostró en varias ocasiones que lo hacía como un favor a los estudiantes, o a los padres de los éstos, más que a la Escuela. No debieron ser los únicos problemas de asignación de tutores, puesto que con fecha cinco de enero, para que estuviera en los centros a la vuelta de Navidad, envié a los coordinadores de prácticas de los centros escolares una convocatoria con el siguiente texto:

Estimado compañero:

Habiendo tenido conocimiento de cierto malestar entre algunos profesores tutores de los Centros de EGB, **con respecto a la distribución de los estudiantes en Prácticas en los centros de EGB**, desde la Comisión de Seguimiento de las Prácticas de esta Escuela Universitaria, hemos creído conveniente convocaros a una **reunión urgente** para tratar éste y otros posibles problemas que pueda suscitar el inminente inicio del periodo de Prácticas.

Conscientes de que muchas veces los problemas no son tales, sino la falta de información precisa, si bien pueden llegar a serlo si no se atajan a su tiempo, hemos considerado necesario reunir, urgentemente, a los Coordinadores/as de los Centros con los Coordinadores y la Comisión de Seguimiento de esta EUE para el **próximo día 9 de enero, martes**, a las 18 horas en la sala de reuniones. [Doc. 6 95–96] (Negrita en el original)

Pero los problemas no se limitan a los maestros. A mediados de octubre, al poco de haber tomado posesión de mi cargo, recibimos un acuerdo de la Comisión Académica del Consejo de Universidades que responde a una consulta de la Universidad de Oviedo sobre cómo se evalúa el Prácticum. La carta, fechada el 16 de octubre de 1995, propone como “criterio básico y generalizado” que 27 de los 32 créditos del Prácticum han de entenderse “bajo la tutela exclusiva de los Maestros adscritos a los mismos” [doc. 4 95–96]. Continúa:

Los 5 créditos restantes serán evaluados por Profesorado universitario [...]. En dichos créditos se contemplarán los seminarios conjuntos antes citados (con al menos 3 créditos) y, en su caso, sesiones específicas a los alumnos universitarios que les preparen para abordar las prácticas desde las mejores condiciones previas posibles.

Esta carta provoca una reunión urgente, el día 30 de octubre, de la Comisión de ordenación académica para tratar las consecuencias de la aplicación de ese acuerdo. La más inmediata, y la que pone en guardia a los departamentos, es la repercusión de los créditos, si bien para este año no se modificó nada y se dejó para el próximo curso la posible revisión de los créditos. El 28 de marzo se reúne la Comisión de prácticas para hacer una propuesta de reducción de créditos. Es



significativo que la comunicación de esa propuesta a las jefaturas de sección [Doc. 5 95–96] la firme el director en vez de hacerlo yo, bien en calidad de subdirector de ordenación académica – pues afectaba a créditos–, o de presidente de la Comisión de prácticas –pues afectaba notablemente a éstas–. Los ánimos están caldeados y más cuando nos enteramos, no sé si fue exactamente en ese año, que los créditos de prácticas que nosotros anotamos en nuestro plan docente no son tenidos en cuenta ni para concesión de plazas docentes ni tan siquiera como carga del departamento. Vemos claramente que la Universidad no tiene ninguna consideración académica por las prácticas y solo muestra un ligero interés en que el alumnado pueda cubrir sus créditos. La concepción que emana del Consejo de Universidades, y que es asumida por nuestra Universidad en lo tocante a los créditos que nos asigna (aunque luego ni esos nos contabiliza) desliga totalmente la universidad de los centros escolares. De los cinco créditos, 3 se destinan a un seminario del que han debido hablar más arriba en el documento del que han copiado los párrafos para la comunicación que envían y los otros dos, “en su caso, a sesiones específicas a los alumnos que les preparen para abordar las prácticas desde las mejores condiciones previas posibles”. Es decir, el contacto se reduce al mínimo pero, además, hay una clara concatenación de teoría, primero, y práctica, después, sin que se conciba que los alumnos podrían requerir sesiones durante o después de las prácticas. Intuyo que el seminario al que dedica los tres primeros créditos es el de preparación de tutores al que se refería la orden de febrero de 1995, pues coincide en número de horas (30). En nuestro caso, no hicimos caso de esta nota, más que en la distribución de créditos que se nos imponía desde el vicerrectorado, pero en otras universidades asumieron que la calificación era una potestad de los maestros.

Ese año es para mí bastante agitado por tener que asumir la subdirección y tener que organizarla de una manera en la que me sintiera a gusto. El encargarme de tareas que son nuevas para mí repercute en que tengo poco tiempo para cambiar mi propio programa. Supongo que di por bueno lo que tenía y me centré en otros aspectos organizativos, que consideraba más urgentes, pues entregué a tutores y estudiantes los mismos documentos del año anterior. Tan solo reiteré una referencia, ya apuntada el año anterior, a la insatisfacción que nos causaba a los tutores y a nosotros la evaluación. Se menciona que habrá una sesión específica del curso de seguimiento dedicada a buscar acuerdos sobre ese punto. En todo caso, el esfuerzo de este año se centra más en desarrollar lo que ya habíamos construido que en pensar nuevas estructuras e ideas. El cargo de subdirector tiene más repercusiones sobre cómo se desarrollaron las prácticas. Al estar en una posición de mayor influencia, al menos nominal, varias de las ideas sobre la concepción de prácticas que habíamos definido para Educación Física son propuestas para el resto de las especialidades. Por ejemplo, la presentación que hice en la reunión del 18 de diciembre de 1995, que inauguraba el curso de tutores, recoge los planteamientos generales que había desarrollado para la especialidad de Educación Física en los años previos. Con todo, soy plenamente consciente de que las posibilidades que ofrece el grupo de docentes de nuestra especialidad, tanto los profesores universitarios como los maestros y maestra, no se da en otras especialidades, tal vez a excepción de Lengua extranjera, curiosamente la otra especialidad “de contenido”. Muchos de los planteamientos generales sobre prácticas son compartidos por las dos especialidades y eso ha ayudado en algunos momentos a que salieran adelante propuestas que, en caso contrario, no se hubieran aceptado. Desde la subdirección soy consciente, no obstante, de que bastantes complicaciones tienen en algunos equipos docentes con funcionar como para aspirar a los máximos que les propongo y tengo que lidiar con los diferentes niveles de compromiso, capacidad o de prioridad que se da entre los supervisores de prácticas del conjunto de la Escuela. Pero, como subdirector, veo que las acciones individuales de cada profesor universitario repercuten en el programa en su conjunto. Si bien como coordinador de la especialidad de Educación Física había

podido, hasta cierto punto, aislar mi programa del resto, ahora como subdirector tengo que representar, y velar, por todos los programas de las distintas especialidades.

Fomenté también los cambios en alguno de los usos que regían la Comisión de prácticas. Propuse una comisión reducida, compuesta tan solo por las coordinadoras de los ocho programas de prácticas en lugar del conjunto de supervisores, que provocaba reuniones muy poco operativas (y siempre con ausencias notables). El lugar de éstos lo situé en los equipos docentes dentro de cada programa. Visto en la distancia, me parece que esa medida fue correcta, pues permitió avanzar bastante en los años siguientes. Al ser más reducida, la Comisión tuvo bastantes reuniones: de este curso conservo cuatro reuniones solo con las coordinadoras, a las que hay que añadir aquellas en las que estaban convocadas con los tutores o con los coordinadores de los centros. El punto negativo, sin embargo, fue que la rica dinámica que se generó en esa comisión reducida no fue luego homogéneamente transmitida a todos los equipos docentes de las diversas especialidades. La de Educación Física fue, de nuevo, privilegiada por la colaboración que mostraron los profesores participantes. Como tutores actuamos Alfredo, Nicolás, Benjamín, Javier y yo. Atendimos a 80 alumnos, 42 en el primer turno y 38 en el segundo, lo que implica grupos de entre 12 y 8 estudiantes, que se quedaría como el tamaño ideal de grupo de toda la historia del Prácticum. Es el último año que disponemos de tantos créditos como marca el plan de estudios de los alumnos. En ese mismo año nos aplicarán la norma de que 5 créditos para cada 20 alumnos. Al final de este año, todos los tutores de este curso, más Dolores, que había participado como tutora el año previo, participamos en un estudio sobre los temores y expectativas que dará lugar a una comunicación presentada al congreso de Educación Física de Guadalajara (Martínez Álvarez et al., 1996).

El curso de seguimiento con los tutores en el que se concretó en nuestra EUE los tres créditos de formación fue tomado bastante en serio tanto por los especialistas como por los profesores de la EU. Lo planteamos como un espacio para hablar de los programas y de sus documentos y fue bien valorado por todos los participantes. El informe que mandó en mayo el C.P. Marqués de Santillana indica: “creo que el sentir de todos es que el Curso de Seguimiento de las Prácticas es conforme a lo que parece más útil y práctico” [Doc. 9 95–96:1].

El ocupar el puesto de Subdirector de Ordenación Académica al mismo tiempo que la Subdirección de Prácticas tuvo también como repercusión tener más en cuenta las prácticas dentro de la estructura académica, por ejemplo adelantar los exámenes de febrero para que no coincidieran con las prácticas, como sucedía cuando se aplicaba el calendario general de la Universidad de Valladolid, o suspender en ese periodo no solo las asignaturas troncales y obligatorias sino también las optativas para que los estudiantes pudieran centrarse en el Prácticum sin interferencias de otro tipo.

Pero no era yo el único que tenía siempre en mente el Prácticum ya que éste era, junto con el sempiterno proceso de renovación de los planes de estudios, el tema que acaparaba las reuniones de equipos directivos de las Escuelas y Facultades de Educación de Castilla y León, que habían empezado a reunirse en 1991. Comenzaron en León, luego en Valladolid, Soria y Palencia. Yo acudí a los encuentros de Zamora (1996), Ávila (1997), Salamanca (1998) y Valladolid (1999). En la reunión de mayo de 1996, celebrada en Zamora, se habló sobre la aplicación del primer año del convenio. A pesar de ser, en general, bien valorado, se apuntaron algunos problemas en las diferentes provincias. Uno de ellos fue que algunos maestros se negaron a participar por el “cursillo” de las 30 horas. También se manifestaron casos en los que, al igual que había ocurrido en Palencia, la presencia de dinero envenenó el ambiente de algunos centros [Doc. 12 96–97: 1].



Paralelamente a las nuevas responsabilidades que adquiero con el cargo, seguimos con una amplia actividad como área. Una petición de elaborar un libro para el Consejo Superior de Deportes nos ocupó varias reuniones de los miércoles, aunque finalmente no nos lo encargaron a nosotros. Tuvimos también la intención de solicitar la organización de un congreso regional sobre *Situación y perspectiva de la Educación Física en Castilla y León*. Hicimos la propuesta en el segundo trimestre del curso, pero no llegó a celebrarse.

Junto con José Ignacio Barbero, varios de nosotros solicitamos un proyecto de investigación a la Junta para evaluar los planes de estudio de la Facultad de Educación de Valladolid y la EUE de Palencia. Incluimos dentro del diseño algunos aspectos de la tesis que había iniciado hacía dos años, particularmente los que hacían referencia a la importancia del Prácticum.

A estas alturas, había aparcado la tesis por las exigencias de la subdirección y la dificultad de hacer un seguimiento a noveles que, por sus propias circunstancias profesionales, cambiaban cada año de destino. Eso me había llevado a reorientar la tesis hacia el estudio del seminario TPC, que me parecía que tenía varias características que lo hacían interesante para ser investigado. Una de ellas es que me había gustado la experiencia del año pasado con el grupo de investigación que formamos los cuatro estudiantes y yo. Descubrí con ellos que tenía delante de mí un objeto de investigación interesante y “en mi propia casa”. Por ello, repetí el grupo de investigación sobre el seminario, compuesto este año por los alumnos de Tercero Emilio, Rubén, Pedro y Raquel. Participamos en todas las sesiones del TPC con la intención de convertirnos en una parte del grupo que estudia al grupo en su conjunto. Inicié un cuaderno de campo [Diario del investigador nº 1 (2ª Parte)] en el que anotaba las impresiones e ideas. Mi implicación de este curso, y del anterior, en el seminario se refleja en los enlaces bidireccionales entre la forma de entender las prácticas y el TPC.

En resumen, este año tengo un importante cambio de perspectiva sobre las prácticas y la universidad en general al acceder a la Subdirección. En este año se ven las relaciones entre la estructura y las posibilidades pedagógicas. También, cuáles son las preocupaciones de los diferentes niveles (cuál la de los equipos directivos e incluso la de las políticas educativas). El convenio permite plantearse unas relaciones con los tutores diferentes, aunque sigue pendiendo la relación con ellos y la fragilidad de la misma.

Puede verse, las dedicaciones de todo esto tiene una repercusión sobre el programa propio, que pasa a un segundo plano; las exigencias de crear una nueva estructura, al menos para mí, ocupan casi todas mis energías y, por otro lado, dispongo de un programa que puedo dejar “en piloto automático”. Este abandono de “lo propio” es similar al que me comentan muchos alumnos noveles que les sucede cuando deben hacerse cargo de la tutoría y, por ello, dejan sin atender tanto como quisieran la EF.

Curso 96/97

Este es un año que podría calificar de supervivencia. En septiembre nacieron mis mellizos y cuando a finales de año detecté signos esperanzadores de que podrían (podríamos) dormir toda la noche de un tirón, comenzó a verse inevitable el plante de los tutores de prácticas para este curso, pues aún no habían cobrado el dinero prometido por su participación en prácticas en el curso pasado. Fruto de esto, mi dedicación a las prácticas en este año se orienta más a conservar lo que tenía que a mejorar. Se nota hasta en el archivo, que incluye muchos menos documentos que en años anteriores y, dentro de éstos, predominan los administrativos. Utilizamos lo que teníamos de años anteriores; incluso se pierden algunos hábitos que habíamos implantado, como enviar una carta a los tutores sin estudiantes.

El nuevo plan de estudios había llegado a Segundo, lo que implica que afecta al número de créditos que corresponden al Prácticum de este curso, 16 de los 32 créditos de prácticas, en lugar de la anterior distribución de 12 en Segundo y 20 en Tercero, con lo que volvimos a contar con cinco semanas en los centros. Cambiaron así mismo los créditos de las otras asignaturas que yo impartía; Educación Física y su Didáctica se reduce de 8 a 6 créditos e Investigación se amplía de 4'5 a 6.

Los tutores ese año fueron Nicolás, Benjamín, Paco y yo, aunque Benjamín está tres meses de baja por un accidente en la nieve y casi no pudo ejercer como tutor.

El plante de los tutores ha de entenderse dentro de una coyuntura política y social tensa. Tras más de 13 años en el poder, el Partido Socialista pierde las elecciones del 3 de marzo del 96 y accede al gobierno el Partido Popular. Sin embargo, la victoria es mucho más exigua de lo que se esperaba: el PP obtuvo 9.716.006 votos y el PSOE 9.425.678²⁵. La sorpresa que supuso este resultado la recoge el editorial de El País del 5 de marzo:

Las primeras reacciones de José María Aznar y de su entorno, ponen de manifiesto que el Partido Popular "no contemplaba" la hipótesis de una victoria insuficiente. Un día después del cierre de las urnas, el ganador no fue capaz ayer, en su primera comparecencia ante los periodistas, de superar su propio desconcierto ni de despejar las múltiples incógnitas que se abren sobre la gobernación de este país en los próximos cuatro años. Todo ello motivó un duro castigo de los mercados financieros, al mismo tiempo que Aznar apelaba con escasa capacidad de convicción a los mismos argumentos que en la pasada legislatura despreció cuando procedían de González: estabilidad, responsabilidad, necesidad de consenso. El resultado de las urnas no ofrece demasiadas alternativas. Aznar es el único que puede aspirar a gobernar –cualquier otra hipótesis en torno al PSOE sería un disparate–, pero necesita el apoyo al menos de los nacionalistas catalanes en cualquiera de sus variantes: coalición, pacto de legislatura, acuerdos coyunturales, etcétera. Sin el respaldo del tan denostado Pujol entraremos en una etapa de insoportable inestabilidad. Aznar tendrá que ensayar así lo que hasta la víspera denunciaba como hipotecas inaceptables. (El País, 5/3/96).

Paradójicamente, los resultados se interpretaron casi como más favorables para el derrotado, el PSOE, que para el vencedor, al que no pocos analistas pronosticaban una legislatura sobresaltada y breve por la necesidad que tenía de pactar cuando su programa estaba pensado para una mayoría absoluta. Enrique Badía escribe en la Vanguardia sobre este riesgo de permanente inestabilidad:

²⁵ Fuente ministerio del Interior: <http://www.infoelectoral.mir.es/min/>



Y es que, basado en su exigua mayoría, José María Aznar no tiene tan difícil asegurar su investidura como le resultará estabilizar la gestión de su gobierno, soportado en pactos parlamentarios concretos para casi cada decisión. (La Vanguardia 24/03/1996: 62)

Solo tras dos meses de complicadas negociaciones, Aznar logra que nacionalistas canarios, vascos y catalanes voten por él en la sesión de investidura del 4 de mayo, ya casi a final del curso 95/96, por lo que este curso no se vio afectado por el cambio de gobierno.

Los efectos se vieron en el curso siguiente. Hubo cambios de políticas y personas en la administración educativa central y en la delegación provincial de Palencia, pero lo más trascendente para las prácticas fue el incumplimiento de las compensaciones económicas del curso anterior y la transformación de la resolución que regulaba las prácticas.

En el inicio de curso, traté de aprovechar la dinámica del año anterior para acelerar el listado de tutores. Apenas iniciadas las clases en Primaria, el 16 de septiembre, mandé una carta a los coordinadores de los 17 colegios [Doc. 17 96–97], solicitando las modificaciones de los datos para actualizar el listado de tutores. Como tenía una base de datos elaborada del curso pasado, les envié los datos que tenía de ellos, para que corrigieran sobre ellos. Esta facilidad formaba parte también de un intento de no sobrecargarlos con papeleo innecesario. Los colegios devuelven los datos solicitados con altas y bajas de forma que a finales de octubre disponemos prácticamente de suficientes tutores, aunque hay algún centro en donde retrocede la oferta. Por ejemplo, el fax que recibimos del Colegio Santa Rita, que tenía 7 tutores el curso pasado, informa de tres bajas (una por impartir ESO este curso, otra por maternidad y otra por ser profesora de apoyo) y al lado del nombre de otras dos profesoras leemos: “si no hay obligatoriedad, no desea tener alumnos de prácticas” [Doc. 19 96–97]. En otros colegios no se da este retroceso. El C.P. Conde Valledano mantiene la misma oferta [Doc. 2 96–97] y el C.P. Jorge Manrique ofrece más de los 10 tutores del año previo, pues informa de una baja por traslado de centro y de tres altas [Doc. 3 96–97]. Estos dos últimos colegios vinculan la oferta del curso 96/97 al cobro de la cantidad adeudada en el curso anterior.

Aunque en aquel momento parece una muestra de desidia burocrática más que una decisión política, el que aún no se hubiera efectuado el pago a los tutores apareció cada vez con más insistencia en las conversaciones informales que tuve con maestros con quienes me había encontrado por la calle desde finales de agosto. Por ello incluí un párrafo sobre este asunto en la carta que mandé a los coordinadores:

El asunto del dinero nos queda más lejano. Aunque no tenemos en ello ninguna competencia, nos hemos interesado por este tema y en la propia Dirección Provincial piensan que ya debería haberse cursado la orden de pago. Esperamos que al recibo de la presente este tema ya se haya solucionado. [Doc. 17 96–97]

El 25 de octubre se celebra la reunión de la Comisión provincial [Doc. 11 96–97]. En ella no hay muestras evidentes de lo que se avecina. Es más, parece que el convenio seguirá más o menos igual.

D. Gregorio Vaquero [Jefe de la Unidad de Programas] informa del fax recibido de la Subdirectora General de Formación del Profesorado en el cual se reclama el preceptivo informe [sobre el desarrollo del programa en el curso 95/96]. Además, da cuenta de que con respecto a las partidas económicas para hacer frente a los compromisos de la Resolución durante el curso pasado y cuando menos, para el curso siguiente, se espera que se resuelvan en el próximo mes de Noviembre. [Doc. 11 96–97: 1].

Sin embargo, el mes de noviembre trajo la noticia de que los compromisos de la administración anterior no serían asumidos por la actual, argumentando que no había aplicación presupuestaria que respaldara esas cantidades. El 13 de noviembre envié un primer informe al vicerrector de Ordenación Académica, a requerimiento suyo, sobre la oferta y demanda de plazas [Nota al vicerrector, nov 96]. En esa nota hay una primera sospecha de que las cosas pueden cambiar:

Además, hay que tener en cuenta que las condiciones bajo las cuales hemos recibido esta oferta, el convenio que regía el año pasado y que en principio se prorrogaría por tres años más, no se van a cumplir según las últimas informaciones desde la Dirección Provincial de Educación. [Nota al vicerrector, nov 96]

Unos días más tarde, el vicerrector envía (reclamando “la máxima discreción al respecto”) un proyecto de resolución para regular las prácticas que les había remitido la Secretaría General de Educación. Ese proyecto, fechado el 15 de noviembre, será aprobado el 12 de diciembre²⁶. Las principales diferencias con el anterior son: la ausencia de todo tipo de remuneración, la ampliación de los créditos concedidos a los tutores y coordinadores (5 y 6’5 respectivamente) y la obligación de que el coordinador fuera el director o el jefe de estudios.

El comienzo del año no puede ser más agitado. El día 13 de enero se reúne con urgencia la Comisión provincial pues con las nuevas condiciones, y el incumplimiento del pago del año anterior, hay amenaza de plante general. De hecho, en varias provincias de la región y del resto de España es así. En la reunión del 13 de enero se trata de buscar los márgenes que la Dirección Provincial y la EU de Educación tienen para hacer más atractiva la Resolución de 12 de diciembre. Se acuerda dar más valor a la participación en el programa de prácticas en los baremos que dependan de la Dirección Provincial de Palencia, flexibilizar la obligación de que la coordinación recayera en el director o jefe de estudios, se permite utilizar las horas complementarias para las reuniones del grupo de trabajo de los tutores de prácticas y se promete el carné de Maestro Colaborador a los tutores. En este aspecto, y dentro de que los márgenes de maniobra fueran pequeños, hubo una buena colaboración con la Dirección Provincial de Educación, quienes entendían y compartían bastantes de nuestras posiciones.

Lo cierto es que pese a los sinceros esfuerzos de los representantes locales del Ministerio de Educación y de la Universidad de Valladolid, no hay un compromiso de las instancias más elevadas. Solo hay un interés por evitar el conflicto que amenaza con estallar y esto se reduce a que los alumnos cursen sus créditos de prácticas, sin importar cómo ni dónde. De nada sirven los repetidos intentos de los representantes de las Escuelas Universitarias sobre el interés pedagógico de que las prácticas se hagan de una determinada manera.

Al igual que el Ministerio de Educación retira todo suplemento económico, la Universidad no quiere tampoco aportar ni un duro. Es más, el año anterior había suprimido la matrícula gratuita a los docentes y sus hijos, algo que había levantado encendidas protestas que fueron en parte apaciguadas por las promesas económicas del convenio. Está claro que la Universidad no consideraba las prácticas como algo institucional, sino algo con lo que debían lidiar los centros de formación del profesorado. Lo más que ofreció fue el carné de la universidad que, en la práctica, no tiene ninguna contraprestación o éstas son tan escasas que no tienen por sí mismas ningún poder de atracción. A la postre, ni tan siquiera llegaron a emitirse los prometidos carnés.

²⁶ Resolución de 12 de diciembre de 1996, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se procede a realizar la selección de Centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial para el desarrollo de los estudiantes de Magisterio. (B.O.E. de 3 de enero de 1997).



En abril de 1997, el director de la EUE, Pablo García, redacta un proyecto en el que se propone dedicar el 25% del importe real cobrado por los créditos del Prácticum para remunerar a los centros, a razón de 5.000 pts. (30 euros) por alumno [Doc. 13 96–97]. Pero la Universidad se muestra cicatera con los maestros tutores de prácticas y también con los profesores universitarios que se dedican a ellas. Repetidamente se ignoran los créditos en las cargas docentes de los profesores y departamentos. No se tienen en cuenta para promoción de plazas. Cuando se alega una carga muy elevada, se responde que se dejen los créditos de prácticas en manos de otros departamentos más desahogados considerando que, a efectos de encargarse de las Prácticas, todos los departamentos son intercambiables.

Los maestros tienen varias reuniones para tratar de llegar a una solución común. Además de las reuniones celebradas con los representantes de la EU y de la Dirección provincial, se reúnen dos veces en el colegio Juan Mena para intentar un boicot conjunto como acción de fuerza. Ese intento fracasa porque algunos asistentes, que habían mantenido previamente reuniones en sus centros, manifiestan la intención de continuar colaborando, bien por los lazos que les unían a determinados profesores de la EUE o bien porque no querían perjudicar a familiares o a familiares de amigos que se verían afectados, como estudiantes, si se paralizaban las prácticas [comunicación personal de Fidel Bahillo, asistente a esas reuniones, 17 de marzo 2011].

Esta falta de consideración a los compromisos que había adquirido la administración socialista es entendida como una advertencia de que las cosas podían cambiar, a peor, en todo lo relativo a la educación y la manera en la que los maestros serían tratados a partir de ahora. Por ello, para una parte del profesorado, la oposición a las prácticas tiene no solo un componente, llamémosle, sindical sino también político. Esta ‘pequeña batalla’ es concebida como un cuerpo a cuerpo con un gobierno débil, pero que actúa con prepotencia al intentar borrar de un plumazo la herencia socialista. En esta batalla de los maestros, la Escuela no es vista como el enemigo, aunque también se dirige contra la Universidad, por la que se sienten maltratados.

Como subdirector, y en esto creo compartir el sentir del profesorado universitario en su conjunto, me debato entre el apoyo decidido a los argumentos y razones de los colegios que desean plantarse, y la necesidad de sacar adelante las prácticas. Cuando se sondea a los máximos responsables de la UVa, llegan a decir que se podrían hacer las prácticas en la misma UVa, sin necesidad de ir a los centros ya que son los profesores universitarios quienes firman las actas. La verdad es que no hay ninguna consideración académica por las prácticas y eso provoca reacciones de desánimo y de indignación entre el profesorado universitario.

Conjuntamente con la Dirección Provincial, que de pronto ve alarmada cómo este tema se convierte en un asunto candente en la prensa local, convocamos reuniones con los maestros para manifestarles nuestro apoyo a sus reivindicaciones, pero transmitiéndoles las repercusiones que para los estudiantes, sobre todo los de Tercero, tenía su decisión. Nos comprometemos a mediar en nuestras respectivas administraciones, MEC y UVa. En las primeras semanas de enero este tema atrae a la prensa palentina y las declaraciones que se recogen, malinterpretando las palabras dichas, malquistan aún más las relaciones que mantenemos con algunos colegios. Todavía en el otoño de 2001 algunos tutores con los que me entrevisté recordaban que el director de nuestro centro hizo unas declaraciones que enfadaron mucho a los maestros. En una de las cartas en las que se nos comunica que un centro, el CP Marqués de Santillana, no cogería alumnos de prácticas, los maestros del claustro escriben:

3º. Queremos manifestar nuestro profundo malestar ante las declaraciones [...] publicadas en la prensa el día 20 de los corrientes [la carta está fechada el 21] que consideramos que no se ajusta en absoluto a la verdad, cuando dice: “no admitimos

alumnos dado que este año no seremos remunerados económicamente”. Nunca lo fuimos y siempre los admitimos [Doc. 5. 96–97].

Esas declaraciones fueron también malinterpretadas por la administración educativa provincial. 13 años después, el que fuera a la sazón Asesor Técnico Docente de la Unidad de Programas Educativos, recuerda que la prensa supuso un punto claro de fricción, pues en la Dirección Provincial entendieron en un momento que el director de la Escuela quería emplearla como un arma de presión que les repercutía a la Dirección Provincial [Manuel Medina, conversación telefónica del 2/10/09]. Nuestra posición es complicada, pues tanto en lo personal como en el objetivo a corto plazo de resolver la situación estamos bastante próximos a la Dirección Provincial (sobre todo al ATD, con quien trabajaría codo con codo durante los siguientes años) pero ética e incluso estratégicamente tampoco podíamos distanciarnos de los maestros y entendíamos que la supresión de la Resolución suponía abandonar los sueños de haber construido una estructura más justa y con más potencial pedagógico.

Finalmente optamos, si es que disponíamos margen de opción, por intentar encontrar plazas para los estudiantes de este año, lo que implica apoyar el entierro definitivo de la Resolución. Del intento de bloqueo colectivo se pasó a que únicamente 4 centros de la capital se negaran en redondo a participar en prácticas [ver Doc. 5, 6 y 7 96–97] a los que hay que sumar uno más, el CP Modesto Lafuente, que aporta apenas un maestro [Doc. 18. 96/97]. En el resto de colegios notamos también una disminución muy notable de plazas ofertadas. Decidimos seguir con el calendario previsto. El primer turno comienza el 3 de febrero y a tres semanas del comienzo no contamos aún con suficientes tutores. Mandamos una carta fechada el martes 14 de enero [Doc. 9 96–97] en la que explico a los coordinadores extensamente las informaciones y acuerdos tratados en la reunión mantenida por la Comisión de Seguimiento de Prácticas el día anterior y se les solicita que den una “respuesta final con las personas de tu centro que participarán en el programa” antes del viernes de esa semana. Las plazas que nos faltan las tenemos que obtener recurriendo a los colegios que no habían sido seleccionados el año anterior. Como habíamos previsto, hay varios que se niegan, pues habían sentido como un desprecio la exclusión del año anterior. Pablo, el director de la EU, y yo vamos de colegio en colegio entrevistándonos con los directores de los centros, muchos de ellos concertados. Finalmente, conseguimos plazas para todos los estudiantes, aunque gran parte son en pueblos. Debimos ser también flexibles o, como nos decían en la época, “creativos”:

Se ha producido una serie de casos especiales como son: el que en la especialidad de Educación Física se haya tenido que recurrir a la participación del Patronato Municipal de Deportes, y en la especialidad de Idiomas se haya recurrido a un centro de Educación Secundaria. [Doc. 18 96/97:2].

Comparativamente con otras Escuelas, la nuestra tuvo muy pocos conflictos o estos se resolvieron a tiempo. El 14 de febrero, diez días después de que comenzara el primer turno, se celebró una reunión de la Comisión provincial para hacer una primera valoración. En esa reunión presento unos datos que permiten afirmar:

A la vista del presente informe, y por parte de la Comisión, se entiende que las prácticas de los alumnos de Magisterio en el presente año van a sacarse adelante, pero se hace necesario plantear soluciones a los problemas surgidos de cara al próximo curso [Doc. 18 96/97: 2].

En esa temprana reunión, cuando aún no había finalizado ni el primer turno, se habla de una participación de 28 centros, 18 públicos y 10 concertados. 19 estaban en la capital y 9 en la



provincia. Sin embargo, esa cifra aumentó hasta los 44 [Emisión de certificados 97–98], 17 de ellos fuera de la capital, con una mayoría de centros públicos (31 frente a 13). Para 500 alumnos, esto supone una gran dispersión, lo que habla de la destrucción del objetivo de tener “centros de prácticas”, que tanto nos había ilusionado meses atrás.

En Educación Física, 10 tutores se opusieron a coger alumnado en prácticas, pero no hubo una dificultad más allá de la habitual en el resto de los cursos para ubicar a todos los matriculados. En esto, la matrícula jugó a nuestro favor, ya que frente a los 80 alumnos del curso pasado, en éste solo hubo 67 estudiantes. Además, los turnos fueron desiguales y el primero de ellos fue 30 frente a los 37 del segundo.

El desencadenante de este plante, que los docentes no cobraran las cantidades prometidas, tuvo varias explicaciones, aunque ninguna de ellas fue muy duradera en el tiempo. La única que pervivió fue que las promesas que se habían hecho no tenían una partida presupuestaria que permitiera pagarlas. Eso sonaba extraño, pues la Resolución de 15 de febrero de 1995 mencionaba expresamente dos aplicaciones presupuestarias, la 18.11.422A.229 para los centros y la 18.05.421B.120 para los tutores (p. 6299), lo que induce a muchos a pensar que se intenta aprovechar el río revuelto en el que se había transformado la política del momento. La prensa más afín al Partido Popular aireaba y amplificaba casos de corrupción, algunos ciertos y otros inventados o manipulados, que continuaron la campaña de descrédito general de la gestión de los sucesivos gobiernos socialistas que se había intensificado en la anterior legislatura. Si ya el 25 de octubre de 1996 se menciona un fax de la Subdirectora General de Formación del Profesorado, Isabel Couso, que confía en que “las partidas económicas para hacer frente a los compromisos de la Resolución durante el curso pasado y, cuando menos, el siguiente, se espera que se resuelvan en el próximo mes de noviembre” [Doc. 11 96–97:1], en el escrito que sale de la reunión del 13 de enero se dice:

1. Se reconoce que el principal obstáculo para la entrada en el programa de este curso 1996/97 está en el incumplimiento del pago de la compensación que viene recogida en la Resolución de 1995. Este incumplimiento tiene su origen en el hecho de que la anterior Administración había consignado una partida presupuestaria, la cual en el momento de aplicarse carecía de respaldo económico. Por ello, ha sido necesario habilitar una nueva partida presupuestaria recogida en los presupuestos aprobados para 1997. Por problemas técnicos, las cantidades adeudadas no han podido ser libradas en el mes de diciembre como así se nos había comunicado, incluso por escrito. Con la consignación explícita dentro del presupuesto, se garantiza el cobro de las cantidades adeudadas. Aunque no se puede precisar con exactitud, se prevé que pueda ser en febrero o marzo. [Doc. 9 96–97]

Pero también pasó la primavera, acabaron las prácticas y seguían sin abonarse las cantidades. Los maestros y maestras reclaman por escrito las cantidades adeudadas. Dispongo de la respuesta que da a los maestros de Ávila el director provincial de esa provincia, Luis García Martín, que supongo que reflejará la versión que en ese momento (marzo de 1997) se deberá dar.

1. tal como establece el Texto Refundido de la Ley General Presupuestaria en su artículo 43.1, las obligaciones de pago sólo son exigibles de la Hacienda Pública cuando resulten de la ejecución de los Presupuestos Generales del Estado, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 60 de dicha Ley, de sentencia judicial firme o de operaciones de Tesorería legalmente autorizadas. El artículo 60 dice literalmente [...]. En este supuesto, no procede reconocer obligación alguna ya que ni en la Ley de Presupuestos de 1996 (prorrogada de 1995) ni en la de 1997 figura crédito alguno con el que hacer frente a estos pagos.

2. No obstante lo expuesto anteriormente, por parte de la Dirección General de Personal y Servicios, se ha procedido a solicitar del Ministerio de Economía y Hacienda una transferencia de crédito al objeto de que, una vez concedida por dicho Departamento y previa autorización del Subsecretario, se pueda abonar la gratificación correspondiente por el desempeño de la función de maestro–tutor. [Doc. 15 96–97]

Nótese que lo que antes era remuneración o compensación, en este tercer escrito es denominado ‘gratificación’. Se presenta como una gracia que se hace a los tutores sin que éstos tengan ningún derecho. El mensaje profundo que se emite es que ‘nunca hay que fiarse de lo que un socialista haga o diga, por mucho que figure en el BOE’. A fecha de hoy, desconozco todavía qué pasó realmente. Dispongo de una copia de la reclamación de las “cantidades adeudadas” que me facilitó un maestro, Pedro Díez, y que indica que a 28 de marzo de 1997 aún no había cobrado nada [Doc. 10. 96–97].

Con todas estas complicaciones administrativas y mi reciente paternidad, la tesis que estaba realizando sobre la evaluación del TPC sufrió un parón notable. Lo único que podía ir haciendo es acumular material de actas. Sin embargo, pese a no poder dedicar tiempo extra, sí mantuve un contacto constante con los maestros y maestras que acudían al seminario e íbamos experimentando con las posibilidades de los espacios, los tiempos o la estructura de las sesiones de formación permanente que desarrollaba el seminario.

En enero o febrero se comienza la investigación que nos había aprobado la Junta de Castilla y León para evaluar la formación inicial de los especialistas de Educación Física de la Facultad de Valladolid y la EUE de Palencia. En ella, las prácticas son tomadas como un elemento clave para el cambio de las concepciones de los alumnos. Se retoman algunos de los instrumentos que yo había elaborado hacía algunos años. Como ya estaba con otro tema de tesis, no me planteo tener un protagonismo especial en esta investigación y es Azucena quien manifiesta interés por desarrollar su tesis en paralelo con esa investigación. Yo me intereso fundamentalmente con la parte que tiene que ver con los datos que ya había recogido años atrás. En esa investigación, se elaboran unos cuestionarios específicos para los momentos previos y posteriores a la estancia en centros que se aplicarán durante varios años como parte del programa tanto para centrar a los estudiantes como para conocer nosotros más sobre ellos.

Este año ha sido especialmente visible las relaciones entre pedagogía y política. Esto me colocó en un dilema ético y profesional pues aunque entendía, y apoyaba, las reivindicaciones de los tutores y consideraba mi posición como responsable de que mis propios estudiantes pudieran cursar las prácticas me decidí a buscar otras alternativas que, a corto plazo, ayudaban a desactivar sus protestas. El conflicto, junto con aspectos personales como el nacimiento de mis hijos mellizos, hizo que no pudiera haber avance pedagógico. Mis esfuerzos mayores eran preservar en la medida de lo posible lo que habíamos logrado ya y me daba por satisfecho si “escampaba” pronto y podía afrontar con más calma y fuerzas la situación que había quedado.

Curso 97/98

Este curso comienza con la incertidumbre de si los centros seguirían reacios a participar en las prácticas. El día 3 de septiembre, la directora de la EU de Educación de Ávila, donde a finales del curso anterior habíamos tenido la reunión de Equipos directivos de Escuelas y Facultades de Educación de Castilla y León, nos envía una carta con el siguiente texto:

Seguramente ya has tenido noticia de la nueva Resolución para la selección de Centros de Prácticas. Si no es así, te la envío con esta carta y con el objetivo de que reflexiones



sobre la oportunidad de reunirnos para adoptar una postura común frente a los problemas que previsiblemente tendremos a lo largo del Curso 97–98. La Resolución es similar a la anterior. Como ves, no recoge las aportaciones que sugerimos y que yo hice llegar con prontitud a la Subdirección General. A la espera de tus noticias y desando que hayas tenido un buen verano, recibe un fuerte abrazo. [Doc. 11 97–98]

La Resolución de 26 de junio de 1997, “por la que se procede a realizar la selección de centros de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Magisterio durante el curso 1997/1998”, había sido publicada por el BOE el 25 de Julio. Era exactamente igual que la anterior Resolución (de 12 de diciembre de 1996, publicada en el BOE del 3 de enero de 1997), con el mínimo cambio de que especifica que la planificación que del Prácticum deben hacer las Escuelas Universitarias o Facultades de Educación ha de estar finalizada antes del 30 de septiembre. Como indica con preocupación la carta de la directora, de nada habían servido nuestras propuestas²⁷ (y, supongo, de otros muchos centros universitarios) para tratar de hacer más atractivo el Prácticum a ojos de los potenciales tutores.

Sin embargo, el año fue menos sobresaltado que los anteriores y pudo iniciarse el proceso de selección de centros como estaba previsto. La primera reunión de la Comisión provincial tuvo lugar el 17 de septiembre [Doc. 1 97–98] y el 10 de octubre se envió, desde la Dirección Provincial de Educación, la carta en la que se informaba a los centros sobre el proceso de selección de centros [Doc. 8 97–98] y se animaba a que participaran en él. Aunque firmado por el Director Provincial, el texto lo habíamos redactado el 30 de septiembre Manuel Medina, Asesor Técnico Docente de la Unidad de Programas, y yo (Solicitud de centros de prácticas 97–98]. Ambos manteníamos una buena relación y compartíamos el convencimiento de que debíamos trabajar conjuntamente. Para que la Comisión tuviera más impacto del que puede lograrse con tres o cuatro reuniones distribuidas a lo largo de curso, era necesario que hubiera canales de comunicación y trabajo más continuos, por lo que mantuvimos un contacto frecuente que se tradujo en un mejor acceso a información y a intervenciones con los centros. Por ejemplo, él me facilitaba a principio de curso el listado de docentes de Educación Física asignados cada año a los centros de Primaria o por su mediación pudimos incluir varios cursos de formación dentro del Plan provincial de formación en los años siguientes [Propuestas al plan provincial abril 98].

El que el curso fuera menos sobresaltado no significa que no hubiera problemas. El número de tutores de Educación Física que se había ofertado hasta el 31 de octubre entre Palencia y poblaciones limítrofes era de 17, cuando el mínimo que se necesitaba era de 16 [Informe comisión de seguimiento nov 97]. Otras especialidades lo tienen bastante peor: Infantil necesita 35 tutores y tiene una oferta de 24; Primaria precisa 70 y se han ofertado 38; Lengua extranjera necesita 10 y tiene 4 tutores [Informe comisión de seguimiento nov 97]. El 11 de noviembre, el director de la EU informó a los estudiantes de los centros rurales disponibles y pidió ‘voluntarios’ para ir allí [Doc. 2 97–98]. La oferta de plazas en la capital era inferior que la demanda y hubo que andar convenciendo a los alumnos para que escogieran colegios rurales, con el agravante de que la universidad había eliminado este año la pequeña ayuda económica para desplazamiento: otra muestra más de la renuncia de la Universidad a considerarse parte interesada en el buen funcionamiento del Prácticum. En contraste, el director de la EUE mostró una implicación grande en el Prácticum: firma convocatorias, envía cartas, realiza peticiones... El día 7 de octubre, había enviado al vicerrector de Ordenación Académica una carta transmitiéndole la precaria situación

²⁷ Las propuestas que hicimos los equipos directivos en la reunión de junio en Ávila las presentamos en la reunión del 3 de julio de 1997 de la Comisión Provincial de seguimiento para el desarrollo de las prácticas (Doc. 1 97–98).

del Prácticum y preguntándole por los beneficios que la Universidad daba a los maestros tutores. La respuesta del vicerrector refleja el compromiso de la Universidad con el Prácticum:

[...] debo comunicarle que éstos [beneficios] son los de acceder a la tarjeta de la Universidad y a través de ella poder acceder a las bibliotecas universitarias, así como a las instalaciones deportivas en igualdad de condiciones que los profesores de la Universidad. [Doc. 7 97–98]

Dado que en Palencia no había ninguna instalación deportiva, no parecían muchos beneficios. Por otro lado, ni tan siquiera se llegaron a emitir esas tarjetas.

Tuve claro, por tanto, que no se podía esperar ningún respaldo de las instituciones y que debían ser otros los caminos por los que se afianzaran las relaciones con los centros. Dedicué bastante tiempo a mantener una relación constante, aunque fuera por carta y teléfono, con los coordinadores de los centros y animé a que los supervisores de la EU la tuvieran con los maestros tutores. Esto último resultaba relativamente fácil para los profesores del área de Educación Física por la participación, con mayor o menor intensidad, en el seminario Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, pero en otras áreas el contacto con centros y tutores era muy desigual. Consideré como un objetivo de la Subdirección de Prácticas romper la sensación de que al alumnado “se le abandonaba en las prácticas”. Recordé un comentario que me habían hecho en el Colegio Pan y Guindas en los primeros años: “los de Educación Física son los únicos que vienen con ‘manual de instrucciones’” y traté de aplicar con carácter general alguna de las fórmulas de contacto con los maestros que habíamos desarrollado en nuestra área años atrás. Esta idea se tradujo en que desde la Subdirección de Prácticas envié a todos los centros los programas de las distintas especialidades, además de bastantes comunicados, listados, información sobre el sorteo (también para los que no tenían asignados estudiantes), etc. con los que quería mantenerles bien informados y, a la vez, evitar que ellos tuvieran que realizar papeleo innecesario si yo disponía de los datos.

En la especialidad de Educación Física, los supervisores de este año somos Benjamín (con 2 créditos), Marcelino (4) y yo (4). La diferencia de créditos y de implicación en la universidad, profesor asociado en un caso y titulares en los otros dos, hace que las responsabilidades asumidas sean diferente. Por ejemplo, la carta que se envía el 27 de enero a los tutores informándoles de nuestras horas de atención a cualquier duda que tengan está firmada solo por Marcelino y por mí (tutorías 97–98); también aparecemos solo nosotros dos en la asignación como tutores de la base de datos [Doc. 12 y Doc. 13 97–98].

La incorporación de Marcelino trae una forma diferente de concebir la supervisión al alumnado. Los cambios no se notan en el periodo preparatorio, pues yo sigo responsabilizándome de todo lo anterior a la incorporación en los centros, incluido el seminario en el que abordamos sus temores y expectativas [Temores 97–98]. Sí hay una modificación importante en la manera de hacer el seguimiento a los alumnos pues se adopta otro criterio de supervisión, más vinculada a las asignaturas del plan de estudios que imparte cada supervisor. A decir verdad, en los años anteriores había una parte de los trabajos de prácticas que eran, en cierta medida, supervisadas por Marcelino, pese a no ser tutor de prácticas. En efecto, todo lo relativo a planificación, desarrollo y evaluación de sesiones, tenía una relación directa con lo que él les explicaba en su asignatura antes de acudir a los centros escolares y les solicitaba a su vuelta. Él decía muchas veces que su asignatura, Educación Física en Educación Primaria, estaba totalmente abrazada al Prácticum. Cuando se incorporó como supervisor, Marcelino insistió, y nosotros aceptamos, en que el tiempo del seminario se debía reorganizar de modo que todos los alumnos pasaran por todos los profesores universitarios implicados en las prácticas, y que cada uno de nosotros debería



tratar asuntos del Prácticum vinculados a las asignaturas de didáctica que impartimos en la especialidad: Benjamín en Primero y Marcelino y yo en Segundo.

Esto implica una organización diferente. Cada turno se dividió en dos grupos de entre 16 y 19 alumnos (en el primer turno había 31 alumnos y en el segundo 37). Cada tarde de seminario, los estudiantes tuvieron, por así decirlo, tres momentos diferentes: una hora con Marcelino, otra conmigo y media hora con Benjamín. Los alumnos rotaban entre nosotros según el siguiente cuadrante [Doc. 1 97/98]:

	Grupo A	Grupo B
16–16’30	Benjamín (aula 12)	Marcelino (aula 5)
16’30–17	Lucio (aula 12)	
17–17’30		Benjamín (aula 12)
17’30 18’30	Marcelino (aula 5)	Lucio (aula 12)

Este cambio supone una forma diferente de asumir los créditos que tenemos asignados y vincula más directamente el Prácticum con otras asignaturas que impartimos. Para Marcelino esta organización ratifica en el Prácticum lo que ya estaba realizando en su asignatura, pero para Benjamín y para mí supone hacer algunos cambios y vincular más directamente el Prácticum a nuestra asignatura. Así lo explica Benjamín a los estudiantes en la introducción de un documento que les entrega:

Durante el curso 97/98 hemos creído conveniente modificar alguno de los aspectos de prácticas específicas de EF que se venían haciendo en cursos pasados.

En este curso son tres los profesores encargados de tutorizar vuestras prácticas. Sus responsabilidades son distintas debido a la relación de créditos que deben cubrir y las asignaturas que imparten a lo largo de vuestra formación inicial. En mi caso son dos créditos y cómo recordaréis del pasado curso la asignatura que impartía se denominaba “Educación Física y su didáctica I”. [Doc. 5 97/98].

En el resto del documento presenta los trabajos que él supervisará enlazándolos con lo tratado en la asignatura que había impartido en Primero. La misma idea de vincular los seminarios a las respectivas asignaturas la reitero en uno de los documentos que yo les facilito [Elaboración de la memoria 97–98]: “Este documento se refiere a los apartados solicitados en los seminarios ligados a Educación Física y su didáctica II”.

Los cambios de los documentos derivan también de este cambio de organización, pues se elaboran documentos nuevos en los que explican la parte que dirige Benjamín [Doc. 5 97–98] y la mía [Elaboración de la memoria 97–98]. También la Guía de prácticas tiene una mínima pero significativa modificación al referirse a la elaboración de la memoria. Si bien no es una idea nueva, se vuelve a insistir en que hay una parte de los trabajos escritos que se entrega durante la estancia en centros y otra, transcurridas dos o tres semanas de su finalización, el Informe final, que ocupará ‘unas treinta páginas’ [Guía de prácticas 97–98: 8].

Un cambio similar se produce en la forma de corregir los trabajos escritos solicitados. Habitualmente, cada supervisor corregía todos los trabajos de su grupo, pero en esa organización, cada profesor se encarga de la parte de la memoria de la que ha estado encargado en los seminarios. Marcelino se encarga de la parte de diseñar, aplicar y desarrollar sesiones, pues es muy clara su relación con la asignatura que está impartiendo a estos mismos estudiantes. Entre Benjamín y yo nos encargamos del resto. Benjamín se queda con los proyectos y las conclusiones. Yo me encargo de los contextos, aunque también Benjamín lo hace en un primer escrito [Doc. 5 97–98]. No es la única manifestación de descoordinación, pues en el primer seminario, el 27 de enero, tengo anotado con una interrogación si los proyectos serían tutorizados por Benjamín o por mí (Doc. 1 97/98).

Habíamos introducido los proyectos desde los primeros años; era una parte de las prácticas a la que me sentía especialmente vinculado pues lo veía como un puente con otras asignaturas del plan de estudios y también como una forma de repercutir en los centros escolares. Su presencia en las prácticas tuvo, sin embargo, altibajos. Sin que llegara a saber por qué, en algunos años hubo una dedicación muy elevada, tal vez excesiva, a los proyectos mientras que en otros eran considerados como trabajos muy alejados de sus intereses del momento y dejados para la última semana. En los cursos previos, Benjamín había ido transformando su asignatura (impartida en Primer curso y encargada de fundamentos teóricos e históricos de la Educación Física) con la intención de ligarla a los intereses y necesidades de los estudiantes. Él había visto en los proyectos una vía clara de conectar su asignatura y, de hecho, llevaba ya algún curso solicitándoles en Primero que diseñaran proyectos que en Segundo pudieran retomar en prácticas. Así que, finalmente, Benjamín se encargó de los proyectos. Tal vez porque yo había alumbrado la idea de los proyectos, y me gustaba, me “inventé” otro nuevo apartado que tenía una cierta relación con éstos: los estudios de caso. También tenían una clara relación con la asignatura “Investigación en Educación Física” que yo impartía. Además, se introdujo este año el apartado de la memoria ‘transición a la docencia’. Ambos apartados mantienen relaciones con mi participación en el TPC y con la asignatura Investigación en Educación Física.

Aunque esta organización tenía su lógica y sus aspectos interesantes, predominaba una sensación entre el alumnado de que los seminarios tenían más la función de explicar lo que había que poner en la memoria que para ayudar en la fase de estancia en los centros.

En buena medida, los seminarios transcurren en paralelo a lo que ocurría en el Seminario con maestros Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, que seguía considerando mi tema de tesis. Uno de los resultados de investigación que se pensaban conseguir con dicha investigación se centraba en la conexión entre la estructura y el contexto del seminario:

Cómo influye la estructura del seminario y los supuestos pedagógicos e ideológicos que lo sustentan: el número de personas; el tipo de personas (alumnos, maestros, licenciados...); las tareas solicitadas; las partes en las que se divide; la presencia de anotadores. [Esquema de tesis nov. 97].

El curso pasado, Marcelino había dejado la coordinación del TPC y, dado que este seminario, por mi tesis, ocupaba una parte importante de mi tiempo e interés, la asumí yo. Resolvemos responder a la evolución del propio grupo, que en este curso cumplía su décimo año, como se explica en una comunicación que presentada en el «III Simposium Internacional sobre Investigación–Acción y prácticas educativas críticas» (Martínez Álvarez y Vaca Escribano, 1997). En la década previa, la Educación Física, los componentes del seminario y las situaciones personales y profesionales de éstos han variado mucho. El conocimiento del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal como forma desde la que abordar la presencia de la Educación Física



en la escuela es muy desigual entre los asistentes al seminario; algunos maestros y maestras han formado parte de él casi desde los inicios mientras que quienes se incorporan cada año deben partir de cero en unos planteamientos que les resultan difíciles de comprender. Por otro lado, hay una gran variedad de cuerpos docentes (desde Infantil hasta universidad), de momentos de socialización en los que están involucrados o de tipos de centros en los que imparten clase con lo que las demandas al seminario de todos sus miembros son también difícilmente compaginables. Coincide además con una auténtica explosión de natalicios, 13 bebés en los dos últimos cursos, lo que afecta sobre todo a las maestras, aunque no solo, dificultándoles mucho la asistencia a un seminario que es, además, muy exigente. Llegamos a la conclusión de que es complicado seguir manteniendo un único ritmo y tema de trabajo para todos.

Al querer buscar estructuras flexibles para dar cabida a todos ellos, la creciente burocratización y homogeneización hacia la que estaban derivando los CPR, nos había llevado en 1996 a fundar una asociación de renovación pedagógica, Valor Educativo de la Motricidad (VEM), mediante la cual dar cobertura a algunos proyectos de investigación y de formación permanente que no eran fáciles de desarrollar en los centros de profesores.

Así que ya en el curso 96/97 habíamos combinado un primer trimestre organizado por el CPR con un segundo seminario organizado por VEM, para quien lo deseara y pudiera, que ocuparía el resto del curso sin papeles de por medio. En el primer año de aplicación de este modelo nos habíamos damos cuenta de que los grupos carecían de herramientas para poder investigar en los diferentes temas que se habían establecido, por lo que decidimos que el primer trimestre del curso 97-98 sería común para todos y se centraría en dotar de herramientas para la investigación colaborativa. Al acabar la parte cubierta por el CPR, los asistentes se subdividieron en diferentes grupos de gente más afín entre sí, aunque manteníamos puntos de contacto. Los grupos de trabajo fueron: la Educación Física en la escuela rural, el cuaderno del alumno, la Educación Física en la naturaleza, el juego como contenido, la Educación Física en el medio acuático y el profesor novel. Yo me encargaba de éste último, en el que participaron fundamentalmente antiguos estudiantes de nuestra especialidad. El informe que salió de nuestro grupo nos permite conocer su orientación:

El grupo de profesores noveles nos juntamos con la intención de ir clarificando lo que significa en Educación Física la introducción a la profesión y con el deseo de desarrollar estrategias de ayuda entre los componentes del grupo así como de iniciar un camino que pueda ayudar a otros que vayan a pasar por esta situación.

La motivación que tenemos es conocer esta fase para poder acelerarla y superarla en las mejores condiciones para alcanzar otras metas del desarrollo profesional. No queremos ignorar que existe ni tampoco pensamos que sea una prueba de fuego que haya que superar individualmente. Este trabajo pretende ser una ayuda a los docentes noveles, pero también a sus alumnos que no deben pagar con su falta de formación, la formación de sus docentes. Aunque no sea posible que en los primeros años un docente desarrolle todas sus posibilidades, debemos marcar un mínimo que respete los derechos del alumnado.

Aunque el grupo está orientado fundamentalmente a los profesores que se inician en la docencia, creemos que su esclarecimiento ayudará en más momentos que los estrictamente de inicio, los tres o cuatro primeros. Toda situación de cambio importante comparte algunas características, si bien seguramente no tan acusadas como las que se dan en lo que se ha denominado ‘choque con la realidad’. Los cambios de centro, de nivel o de materia son otros momentos en la vida profesional de todo docente en los que se pasa por una situación que comparte algunas características con éste que nos ocupa. [Noveles 97-98]

La subdivisión en grupos era también una necesidad para poder atender a un número grande de participantes en el seminario TPC: 55 en este curso. Esto era un número enorme para una provincia como Palencia. Si bien manteníamos un cierto contacto con la formación más oficial, el CPR, teníamos también una aspiración a convertirnos en una fuente alternativa de formación permanente. Dentro de esta idea se encuentra la organización de jornadas dirigidas a docentes y centradas en la práctica, que pretendían diferenciarse en concepción y organización a los congresos dirigidos, por lo general, al profesorado universitario. En septiembre de 1998 organizamos con VEM unas jornadas de Educación Física escolar con más de doscientos asistentes, lo que suponía un crecimiento grande respecto a otras jornadas que habíamos organizado el año anterior, cuyo tema era la Educación Física en la Escuela Rural.

Nuestra actividad como grupo intentaba, además, participar en los incipientes programas de investigación que se nos abrían. La investigación sobre la formación inicial en los centros de enseñanza llega a su fin y solicitamos una nueva subvención para otra investigación, centrada en este caso en las prácticas. Mi interés por las mismas había ido incrementándose con el paso de los años y también con mi acercamiento a los profesores noveles a lo largo de los dos últimos años con VEM, ya que los paralelismos que aparecían eran notables. Además, me parecía un tema que podía reunir a la mayor parte del profesorado del área y solicitamos la ayuda no solo para la sección de Palencia sino que involucra a las secciones de Valladolid y Segovia. La investigación se realiza para, entre otras cosas, reavivar el espíritu de grupo tomando como estrategia buscar un tema en el que todos nos viéramos más o menos representados.

Al acabar el curso, vuelvo a tener la misma sensación de que lo conseguido este año podía ser fácilmente barrido el próximo año y convoco a la Comisión de prácticas de la EUE para discutir cómo construir una red de centros estables que tuvieran en el trabajo de prácticas su interés principal. Presento un documento [Reorganización del Prácticum mayo 98] que tiene dos hipótesis de partida de las que se derivan actuaciones y responsabilidades concretas:

La diferenciación de figuras en el Prácticum – tutores, coordinadores y Subdirector de Prácticas – debería responder a distintas tareas que puedan subdividirse, dentro de una coordinación, para el mejor cumplimiento de dos objetivos principales:

1. facilitar aulas y centros de prácticas en número suficiente que puedan participar dentro de la formación inicial de nuestro alumnado
2. diseñar, desarrollar, evaluar y mejorar los programas del Prácticum



Para esto es necesario, dadas las características de esta materia, que se den las siguientes premisas:

- A. Que haya una buena disposición de los centros escolares. La experiencia nos dice que esto, dejando a un lado otras circunstancias que pueden favorecer o entorpecer nuestra acción, se mejora si:
- Los alumnos tienen un programa claro que desarrollar
 - Ese programa presenta unas líneas estables definidas independientes de los supervisores universitarios
 - Los maestros tutores sienten que tienen un papel definido que asumir y que no están realizando el trabajo por el que otros se llevan los merecimientos
 - Se valora su participación y su papel en el Prácticum
 - No sienten la presencia de los alumnos y los supervisores como una intromisión ni se sienten ellos ni su trabajo juzgado
 - Se cumplen las promesas
 - Hay un contacto personal favorable que permita solventar algunos problemas potenciales sin recurrir a una situación conflictiva
 - Las prácticas no alteran radicalmente sus propias programaciones ni interfieren en su trabajo cotidiano
 - Las prácticas posibilitan que hagan algunas actividades de interés que no se podrían hacer sin la presencia de alumnos en prácticas
 - Conocen con una cierta antelación lo que va a suceder, quién va a venir, qué fechas ocuparán, etc.

Existen otros trabajos comunes entre docentes o centros escolares y la universidad

- B. Diseñar y organizar el Prácticum como experiencia nuclear dentro de la formación integrándola con el resto de las materias. Para que esto sea así habrá que procurar:
- Programas debatidos por los equipos docentes
 - Estructura básica homogénea, lo más estable posible y sin rigideces
 - Programa como posibilidad, no como requisito formalista
 - Compromiso de cumplimiento y distribución, en su caso, de tareas de cada miembro del equipo
 - Redacción de documentos a partir de este: guía para el alumno, guía para el tutor, evaluación, etc.
 - Integrar dentro del programa cuantos conocimientos de otras asignaturas, no sólo de las que imparten los miembros del equipo, sean posibles
 - Diseñar momentos de prácticas y tareas en las que se puedan ver reflejadas otras materias
 - Facilitar la integración de los conocimientos de otras materias en las prácticas y los conocimientos de prácticas en su conocimiento profesional
 - Seminarios preparatorios, de seguimiento y de valoración
 - Elaboración de trabajos y memorias que faciliten estas síntesis
 - Posibilitar la asignación temprana de centros
 - Contactos entre los centros, los supervisores y los alumnos

- Establecer tareas previas de conocimiento de los contextos y de preparación de las intervenciones
- Solucionar posibles problemas de incompatibilidad, etc.

[Reorganización del Prácticum mayo 98: 1–2]

Aunque estas ideas no surgen únicamente del programa de prácticas de Educación Física, sí considero que éste ha logrado consolidar algunas de ellas (o al menos está claramente encaminado) y me siento con una cierta legitimidad como para proponerlo al resto de las especialidades.

Como miembro de la Comisión del Plan Provincial de Formación, propongo la convocatoria de unas jornadas para profesores tutores que recuperaran las posibilidades de contactar los tutores universitarios y de Primaria [Solicitud de ayuda a las jornadas de prácticas junio 98]. Esta petición fue concedida y se realizarán el siguiente curso.

Hay también comentarios reiterados de la necesidad de un ‘libro blanco’ sobre prácticas que redujera la dispersión de cómo éstas se realizan en los distintos centros y en las diferentes especialidades de Castilla y León. En junio acudo por primera vez al Symposium sobre prácticas de Poio, donde compruebo que las prácticas están todavía más dispersas y dependientes de las contingencias del contexto de lo que ya sabía por los contactos en los congresos de Educación Física y entre los equipos directivos de Castilla y León. El caso es que me parece que hay un sentimiento unánime de que las prácticas tienen un potencial que es desaprovechado y que es necesario profundizar en sus posibilidades.

Curso 98/99

Para este curso, los colegios apenas recuerdan los desplantes de la administración y su respuesta ha vuelto a los niveles normales: esto es, una oferta escasa, apoyada por los favores, etc. Sin embargo, los periódicos todavía se acuerdan de los problemas de años atrás y una periodista de un periódico local me pide que le envíe una relación con los colegios que participan en el programa. En la nota que le envío transmito una normalidad total [Colegios que ofertan plazas 98–99, para Yosune].

Este año es, tal vez, el que mejor organizado está desde el punto de vista administrativo. Tras varios años, conseguimos coordinar la administración de la Dirección Provincial y de nuestra Escuela para establecer unas fases en la selección de los centros que nos permitan adelantar el momento en el que sabemos con qué tutores contamos. La Comisión Provincial de seguimiento de ese curso tiene una primera reunión el 28 de septiembre, que inicia el procedimiento que ya había funcionado otros años: carta a los centros firmada por el Director provincial solicitando su participación, plazo para presentar la solicitud (en este caso, hasta el 16 de octubre), primer ajuste entre la oferta y la demanda, nuevo plazo para recabar las plazas que faltan, comunicación de los colegios seleccionados, sorteo, comunicación de los tutores que participarán en cada turno. De los dos últimos pasos, es la EUE la protagonista mientras que los anteriores aparecen firmados por la Dirección provincial, aunque con una colaboración estrecha con la Escuela. Habíamos fijado para el 13 de noviembre, el sorteo del alumnado, lo que nos permitiría informar con tiempo a los centros y preparar con calma los seminarios previos. El retraso en disponer del conjunto de los tutores nos ha provocado tradicionalmente que los sorteos del alumnado se retrasen mucho; en ocasiones, a solo unos días de que deban incorporarse a los centros. Además del problema que esto causa para los centros y la mala imagen que se da, hace imposible que se trabaje con los alumnos en pequeños grupos antes de ir a los centros. Una de nuestras preocupaciones



tradicionales como especialidad de educación física ha sido que la asignación de centros fuera lo más temprana posible y no hemos tenido este problema con la misma frecuencia e intensidad que otras especialidades. El 18 de noviembre hay nueva reunión de la comisión [Doc. 5 98–99]. Otro año más hay un pequeño desfase entre la oferta y la demanda aunque no afecta a la especialidad de Educación Física, que dispone de plazas para 32 parejas cada turno, la mitad de ellas en Palencia capital, para un total de 68 alumnos entre los dos turnos. El 22 de noviembre, tras la reunión de la dirección provincial del 18, mando una carta a los coordinadores que empieza así:

Varias son las informaciones que incluye esta carta, pero no quisiera comenzar sin agradecerle que, como otros años, hayáis respondido positivamente a la convocatoria de tutores de prácticas que desde la Dirección Provincial se os remitió en octubre. Si bien globalmente tenemos una oferta suficiente de tutores sumando los centros de Palencia capital y los de la Provincia, el elevado número de estudiantes que está cursado las distintas especialidades junto con las dificultades para desplazarse a localidades fuera de la capital, provoca que aún se necesiten algunas plazas en Palencia y alrededores. Por ello te ruego que hagas el esfuerzo de volver a pedir a tus compañeros y compañeras que no hubieran solicitado alumnos en prácticas si estarían dispuestos a reconsiderar su decisión. [Carta de despedida a los coordinadores, nov 98]

Conservo una carta de un colegio que me envía directamente los nombres de los tutores que se ofrecen y que comienza así:

Apreciado Lucio:

Me dirijo a ti para comunicarte que el profesorado de este Colegio seguimos con el espíritu de admitir a alumnos de la E.U. de Educación en prácticas.

No hemos presentado documentación en el MEC porque el pasado curso ni nos contestaron y pensamos también que es mucha burocracia hacer los papeles todos los años. [Doc. 3 98–99]

El 1 de diciembre 35 centros han manifestado su deseo de participar en prácticas [Doc. 4 98–99], aunque luego se añadirían dos más [Colegios que ofertan plaza 98–99, para Yosune].

En este año había una gran confianza en que las instituciones abordaran el problema que, año tras año, se creaba con la oferta de tutores. En la reunión de la Comisión provincial de seguimiento del 18 de noviembre de 1998, Pablo García, Director de la EUE, informa de que el nuevo equipo rectoral de la UVa tiene un gran interés por las prácticas y que “se va a proceder a una revisión de las prácticas en cuanto a compromisos de la Universidad de Valladolid y compensaciones de ésta con los maestros tutores” [Doc. 5 98–99: 2]. Las primeras autoevaluaciones que se habían hecho en la universidad de Valladolid, concretamente al título de Psicopedagogía, ya indicaban que el Prácticum era uno de los principales problemas de la titulación y se recomendaba la creación de la figura de responsable de prácticas. La UVa crea un cargo específico de subdirectores de Prácticas en la Facultad y Escuelas Universitarias de Educación. Como consecuencia de este nuevo cargo, la subdirección que yo tenía, Ordenación Académica y Prácticas se subdivide y dejo la gestión directa del Prácticum, aunque sigo como coordinador de las de Educación Física. El equipo directivo de la EUE estaba encabezado por Pablo García, quien se encontraba ya en la mitad de su segundo y último mandato según el reglamento de régimen interno de la EUE. Se busca una persona que ocupe la subdirección el año y medio que restaba hasta las elecciones a dirección de la EUE pero todos los sondeados, por una u otra razón, declinan la responsabilidad. Finalmente, María Sánchez, del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, acepta el cargo a pesar de que su situación profesional como ayudante de Escuela

Universitaria es bastante delicada. Pese a que se acepta su nombramiento es, poco después, rechazado porque la UVa no acepta cargos directivos si no son profesores titulares. Durante varios meses ejerce como subdirectora de una manera un tanto atípica hasta que consigue transformar su plaza a titular interino y es oficialmente nombrada subdirectora. En todo caso, durante este curso colaboro estrechamente con la ella y el plan que sigue es el mismo que yo había diseñado. De hecho, pese a que me despidió de los coordinadores el 22 de noviembre [carta de despedida a los coordinadores, nov 98], el 18 de enero ambos firmamos la carta en que se comunica la relación definitiva de los tutores que tendrán alumnos en el primer turno [Carta a los coordinadores del primer turno 18 enero].

Otra muestra de que la Universidad parece tomarse más en serio el Prácticum es que concede 10 créditos de coordinación, entre los dos cursos, para cada especialidad. Tanto la creación de la subdirección como el incremento de créditos de la coordinación posibilitan que se potencie el contacto con los centros. Con la misma intención de tener un trato más personal, para el segundo turno mandé a los centros las listas de los estudiantes con foto. Esto, que en principio puede verse como un “detalle” sin más, me lleva bastante tiempo y se une al que había dedicado a construir una base de datos con miles de datos tratando de que crear una estructura básica que pueda ser actualizada, con no demasiado esfuerzo, año a año. Pueden ser trabajos poco visibles pero que, personalmente, me dan una sensación de construir algo “que no se lo lleve el viento”.

Añado un ejemplo más del mayor interés de la administración por el Prácticum y es que se aprueban unas jornadas de tutores del Prácticum, de las que soy coordinador. Con ellas se busca incrementar los contactos entre los maestros y la universidad, tal vez buscando una nueva oportunidad como con el curso de formación que promovió el convenio del 95. Pongo bastante empeño en que acudan los tutores universitarios y, casi para mi sorpresa, asisten 15, más de las tres cuartas partes de los posibles. La presencia de maestros no es muy elevada, 55, aunque hay bastantes razones que pueden justificar las ausencias. En líneas generales, las jornadas se valoran positivamente y, con algunos cambios, se propone su continuidad para sucesivos años. Las conclusiones de esas jornadas, se centran en la búsqueda de establecer relaciones más sólidas entre los centros y la EUE, la necesidad de acercar con antelación a los alumnos de prácticas a los contextos donde realizarán sus prácticas, contemplar de una forma sistemática los periodos de prácticas a la hora de establecer las programaciones anuales de los docentes, y cuidar más los aspectos de acogida e inserción de los alumnos en prácticas a los centros [Conclusiones de las jornadas de prácticas 98–99]

Ya solo hay dos colegios que siguen negándose en bloque a tener alumnos en prácticas e incluso esos dos han cogido a alumnos de Educación Física, aunque dejan bien claro que es por favores personales. Los años durante los que han escaseado las plazas se han incrementado en gran medida el número de alumnos seleccionado por sus profesores, especialmente en colegios concertados aunque también en los públicos, pues había profesores que se ofrecían como tutores a condición de que al colegio fueran estudiantes con nombre y apellidos. A mí me parece muy mal, pero la escasez de plazas hace que deba aceptar lo que a todas luces es inaceptable. Sin embargo, en algunos casos hemos podido sacar provecho en años sucesivos. Por ejemplo, en algunos centros concertados que se ofrecieron al principio a condición de que acudiera a ellos un exalumno, aceptan, al cabo de dos o tres años, a estudiantes sin relación previa con el centro.

Detecté también, una cierta picaresca de algunos (pocos) tutores que conciben las prácticas como una manera cómoda de conseguir los cinco o seis créditos y medio, según se sea tutor o coordinador, que se dan como ‘recompensa’ por la tutorización. Algunos tutores (ninguno de ellos de Educación Física) se ofrecen solo para un turno y, a veces, con un alumno. Cuando se concede



esto, se nota que al año siguiente otros tutores del centro imponen las mismas exigencias. Para tratar de atajar esto, y dado que nos encontrábamos en una situación de exigir mejor que la de cursos pasados, hago esta referencia en una carta que mando en noviembre a los coordinadores de los centros.

Asignación de alumnos a tutores

Como norma general, se asignan dos alumnos/as por tutor en cada uno de los dos turnos. En la medida de lo posible, preferimos que vayan por parejas pues existen algunas tareas, como la observación o el trabajo en equipo, que lo requieren. No obstante, como el resto de los aspectos de las prácticas, puede ser negociado. Si existen razones que lo justifiquen, como por ejemplo un reducido número de alumnos por aula, se mandará a un alumno por grupo. En el caso de que un tutor no desee más de un alumno, debe comunicarlo a la E.U. de Educación para que lo tengan en cuenta. **En ese sentido, y siguiendo la Resolución del 19 de junio de 1998 (BOE 5 de agosto), te solicito tu participación como tutor/a en los dos turnos de prácticas con el fin de evitar agravios comparativos o certificaciones de créditos proporcionales al número de alumnos y turnos que acojas.** [Recordatorio de organización, nov. 98:1]

En este curso hay un centro que tradicionalmente ha cogido alumnos en prácticas y que en éste no lo ha hecho. Es un colegio concertado (Colegio Blanca de Castilla) en el que el curso pasado un alumno de la especialidad de Infantil envió a su tutora una carta escrita en términos bastante duros y despectivos porque no le había calificado con un sobresaliente, como él esperaba. La carta armó bastante revuelo y más cuando la tutora del centro no se sintió respaldada por la tutora de la EUE, que había calificado la memoria del alumno como sobresaliente. Pese a reiterados esfuerzos por minimizar el incidente, perdimos ese colegio para los años siguientes, lo que es una muestra de la fragilidad de las relaciones que se establecen en prácticas.

La junta de Castilla y León manifiesta también el deseo de regular y homogeneizar las relaciones de los centros de Primaria y los centros de formación de maestros aunque, paradójicamente, alguno de los altos cargos de la administración regional que ahora manifiestan este interés proviene del anterior equipo rectoral de la UVa que había despreciado las prácticas durante su mandato. Finalmente, y hasta el momento presente, el interés inicial, incluidas reuniones, se va amortiguando y seguimos en la misma situación.

Durante este curso, continuamos tutorizando los tres profesores del año pasado (Marcelino, Nicolás y yo) a todos los estudiantes, con problemas similares respecto a la sensación de premura en los seminarios, aunque con más claridad respecto a los aspectos en que cada uno se centra. La claridad se plasma en los documentos que elaboramos, donde se ven esfuerzos por ir concretando los nuevos objetos de reflexión y análisis que se habían ensayado el curso pasado.

Desparecen los proyectos que solicitamos a los estudiantes como parte de su memoria. No sé muy bien la razón, pero quizá tuvo que ver que en el curso pasado, la parte que corrigió Benjamín fue suspendida por 22 de las 63 personas que tenían que entregarla, frente a dos o tres suspensos que hubo en las otras partes evaluadas. Estaba claro que debía hacerse un reajuste pues o se pedía demasiado o no se había transmitido el interés que para nosotros tenían los proyectos. En el curso 98–99, los suspendidos volvieron a ser más acordes con lo que tradicionalmente han sido las prácticas, nueve para septiembre, de los que aprueban en esa convocatoria siete. Creo que, en definitiva, los estudios de caso absorben a los proyectos por lo que se podría decir que éstos perduran bajo otra forma. Al ser el segundo año en que cada supervisor nos ocupamos de una cosa, y debido también a la investigación sobre prácticas que hemos iniciado, hacemos reflexiones

de mayor profundidad sobre lo que puede aportar al programa cada parte. Se escriben algunos documentos, en principio de uso interno, que nos sirven para mejorar el programa: Benjamín escribe “Informe resumido sobre las correcciones de los contextos y reflexiones sobre los mismos” [informe sobre los contextos 98–99]; Marcelino, “Informe sobre las visitas a los centros escolares en el periodo de prácticas” [Informe sobre las visitas, abril 99]; y yo “Posibles elementos para ir elaborando las memorias desde el diario de prácticas” [Doc. 2 98–99] y “Posibles elementos para elaborar un estudio de casos” [Memoria 98–99: 3].

Hay varios cambios en la “Guía del alumnado”. Desaparecen algunas secciones y aparece la de ‘cuál será vuestro cometido en prácticas’ que presenta en tres párrafos las experiencias por las que queremos que pasen.

Hablábamos antes de una serie de ámbitos educativos que la escuela reserva al especialista en Educación Física. El principal y el que suele ocupar la mayor parte de las energías de los profesores es el impartir la asignatura 'Educación Física'. Pero se enumeraban otros en la página 2 que nos parecían también interesantes sobre todo si, como es vuestro caso, se dispone de un tiempo específico para dedicarles. Pues bien, en esos ámbitos, el profesor puede, dependiendo de las prioridades que tenga, planificar, recoger datos, ejecutar y/o reflexionar.

Hay un segundo ámbito de experiencias sobre las que podéis y debéis hacer un énfasis especial ya que forma parte de vuestra formación: es el relativo a vosotros mismos como profesores. Las prácticas os ofrecen una posibilidad única de recibir mucha información sobre algunas habilidades que debéis desarrollar: comunicación, organización de la sesión, relaciones con el alumnado, tipos de *feedback* que ofrecéis, sistema de disciplina que empleáis... No olvidéis que para muchos de vosotros estas experiencias serán novedosas así que no se espera que las hagáis correctamente sino que tengáis información sobre cómo mejorarla. También las prácticas os darán la oportunidad de reflexionar sobre determinadas ideas que tenéis respecto a la enseñanza, a la Educación Física o al alumnado. Hasta que no se enfrenta uno a estas situaciones, hay aspectos de nuestra personalidad vinculados con la profesión que pasan desapercibidos.

En tercer lugar, las prácticas os permiten contemplar un contexto con todas sus variables interrelacionadas y no diseccionadas como suele hacerse en la mayor parte de las asignaturas de aula. Si en éstas nos interesa cada una de las variables de manera individual, por eso centramos el estudio en una o unas pocas, en Prácticas nos interesa conocer cómo interactúan entre ellas. Eso no quiere decir que siempre suceda lo mismo. Si contrastáis vuestras experiencias de estas semanas con otros compañeros comprobaréis que a ellos les sucedió otra cosa ante situaciones similares a las vuestras. No hay que esperar conocer toda la realidad pues esto es algo que difícilmente se llega a hacer. En lo que debéis de poner atención es como se conectan los distintos aspectos del contexto. Este aprendizaje os dará, además, un material muy rico para sacar mayor partido a las asignaturas que tendréis después de este periodo. [Guía del alumnado, 98–99: 5]

Nos enteramos de que nos han concedido la investigación de las prácticas en enero, pues esta convocatoria se organiza por años naturales. Como nosotros lo hacemos por cursos, hay un cierto descabalgue, aunque se realizan algunos cuestionarios y entrevistas aprovechando la experiencia que habíamos adquirido en la investigación sobre los planes de estudio. Retomo la idea ya apuntada en 1994 de que una de las claves de lo que ocurre en prácticas tiene que ver con cómo se viven los desajustes, contradicciones e incluso enfrentamientos entre las concepciones de la EUE y la de los diversos centros. Tengo reuniones semanales a una pareja que está en el Tello



Téllez, un colegio que los dos años anteriores se había negado a participar y que, debido a un favor que quieren hacer a no sé quién, este año vuelve a ofrecerse. Junto con esta pareja, también acude a las sesiones una chica que está en Ampudia, un colegio que presenta características bien distintas en relación con la proximidad del tutor a los planteamientos que proponemos de la EUE (el especialista, por ejemplo, había formado parte del seminario TPC durante varios años). De esas reuniones, no solo obtengo información de lo que principalmente iba buscando, sino también de cómo ven los alumnos las prácticas y la organización de las mismas. Estas entrevistas se graban, transcriben y se las entrego para que las validen.

Por primera vez, generalizando unos tímidos avances el año anterior, se hacen visitas a los centros para observar y comentar las sesiones de los alumnos. Las visitas a los centros que habíamos hecho desde los primeros años no tenían como fin ver directamente a los alumnos dar clase. Dentro del reparto de funciones, creíamos que todo lo relativo a la observación y corrección del alumnado mientras daba las clases correspondía al tutor. Esto era así en parte debido a una división de funciones (lo del centro para el tutor y lo de la universidad para el supervisor), pero también por el convencimiento de que una visita aislada no nos permitiría sacar nada en claro ya que el factor ‘evaluación’ sería el predominante. Sin embargo, la visión de Marcelino es diferente ya que entiende que parte de su aportación a la asignatura es conocer cómo viven las prácticas los alumnos y favorecer el intercambio de este conocimiento entre los distintos alumnos. Hace una visita a casi todos los centros y en ella procura observar una hora a cada miembro de la pareja y tener una charla junto con el especialista de lo que ha visto en esas horas. No es una visita sancionadora, de alguien que sabe más que el tutor, sino que se entiende como un acercamiento de la EU a los centros. Con su experiencia, elabora un informe bastante voluminoso, quince páginas, [Informe sobre visitas, abril 99] que nos da a leer y corregir a los otros dos tutores. Pensamos que ese informe contiene datos e ideas valiosas y le damos dos formulaciones diferentes: una como comunicación para el congreso anual de Educación Física (Martínez Álvarez y Vaca Escribano, 1999) y otra, un escrito de cinco páginas más la carta de presentación, que se envía a los tutores ofreciéndoles reuniones para contrastarlo con sus propias opiniones [Informe para los tutores 99]. En esos informes se hace un esfuerzo por comprender la visión que los alumnos y tutores de los centros tienen de las prácticas y cómo puede, desde este conocimiento, mejorarse las prácticas. En la carta que se les manda invitándoles a una reunión con nosotros, se les dice:

Desde una mirada más global a las prácticas, estamos muy interesados en que las prácticas específicas de Educación Física sean cada vez de mayor calidad. Este año hemos hecho el esfuerzo de asistir a clases impartidas por alumnos en todos los centros para poder compartir con vosotros mayor información. Estas visitas, y otros momentos como los seminarios de los martes, nos han proporcionado una serie de notas que se han ido transformando en documentos que adjuntamos. Nos gustaría charlar de todo ello con vosotros. Por otra parte, creemos que esta relación se enriquecería si participaran a la vez tutores de varios centros, por lo que te invitamos a hacerlo los martes por la tarde, a partir de las 6 h. en la EU de Educación. [Evaluación del programa 99 para tutores].

No sé cuándo me di cuenta de que tenía delante de mí un tema de tesis que siempre había estado presente en mis intereses y decidí abandonar el material que había acumulado sobre el TPC en favor de una tesis sobre las prácticas (aunque el objeto final ha evolucionado a lo largo de los años siguientes). Por otro lado, la tesis previa estaba estancada desde el nacimiento de los mellizos y los problemas que surgieron con las prácticas, más un nuevo cambio de plan de estudios que venía exigido por el BOE (¡el cuarto desde que se había implantado la especialidad!). En principio, esa reforma se plantea como un ajuste técnico pero en la práctica supuso una gran

transformación y pérdida de créditos específicos. La complejidad de la reforma, y la obligación de que fuera consensuada por los cuatro centros de la Universidad de Valladolid, hicieron que se demorara su aprobación durante dos cursos académicos, lo que no evitó las prisas y presiones para su elaboración.

La investigación nos reúne varias veces pero el número tan grande de implicados y las diferentes realidades de cada uno de los tres centros hace que sea muy complicado buscar un diseño que dé cabida a los tres centros por lo que cada uno avanza como mejor le parece. Finalmente, solo Palencia sigue adelante con un compromiso claro de los supervisores y mucho menor del resto de los profesores pese a que vean el interés de las prácticas.

Simultáneamente a este proyecto, hay otro de elaboración de materiales curriculares para la enseñanza universitaria. Desde que la Dirección General de Educación de la Junta de C y L organizara las jornadas *Calidad de la enseñanza universitaria y formación del profesorado en Castilla y León*, celebradas en Medina del Campo en noviembre de 1995, parece que ha ido creciendo el interés por la mejora didáctica de la enseñanza universitaria. Dado que nuestra área compartía estos objetivos desde los primeros años, vemos en esta vía una forma de compaginar las demandas que se nos hacen con nuestros intereses. No participamos en la primera convocatoria que hizo la Junta en el 97, porque no nos enteramos, pero sí en la del 98, donde se nos aprueba un proyecto para el bienio 98–00. Estos proyectos nos ayudan a ‘legalizar’ alguno de los objetos de estudio que habíamos estado realizando en años pasados. En junio de 1999, la asociación universitaria de formación del profesorado, AUFOP, organiza su IX Congreso en Cáceres bajo el título *Evaluación y formación del profesorado universitario*. Presentamos varias comunicaciones que muestran nuestros intentos en esa línea (Martínez Álvarez, 1999a).

En este año hay un problema con el Colegio Ramón Carande, unas supuestas cosas que han dicho o escrito las alumnas que estuvieron en el centro, como resultado del cual (aunque no sé si solo por eso) en los años siguientes no se ofertará ese centro, que había tenido desde los inicios una relación bastante estrecha con la Escuela ya que es el lugar donde Marcelino ha estado haciendo sus investigaciones sobre educación infantil desde que vino a Palencia.

Llego al final de este relato, con un programa en marcha, un grupo de compañeros del área que está implicado en su desarrollo y una red de centros razonablemente estable pese a los incidentes de tipo administrativo y también de pequeños roces que siempre la hacen inestable. El Prácticum está en una relativa buena consideración entre las administraciones educativas y universitarias, sobre todo si lo comparamos con otras épocas. En lo personal, yo estoy ya recuperándome del cambio vital que supuso la paternidad. En lo académico, también estoy claramente enfocado a dos grandes líneas mutuamente relacionadas: la didáctica y el Prácticum. La posición del área dentro de la micropolítica universitaria va también mejorando, después de unos cuantos años ya compartiendo pasillos y reuniones. Esta relativa buena situación se refleja en una producción científica razonable (este año participé en tres congresos con una comunicación en cada uno) y con avances en los materiales didácticos que utilizo en las tres asignaturas que imparto: Educación Física y su didáctica II, Prácticas e Investigación en Educación Física.

Para redondear todo, tenemos en marcha un proyecto ilusionante sobre el Prácticum. Me he desvinculado de la Subdirección de Prácticas, pero he conservado la Subdirección de ordenación académica, y sin embargo mantengo una presencia en el Prácticum no solo por mi condición de coordinador de prácticas específicas, sino de miembro de la Comisión provincial de prácticas o coordinador de la Jornada de tutores. Comparado con el inicio de este relato, los cambios que se han producido en el plano personal, laboral o académico son enormes. También el Prácticum está ahora en unas condiciones y con unas oportunidades muy diferentes a las que tenía en el principio.



Un primer acercamiento al programa y a su coordinador desde los impulsos del Prácticum

- A– El problema de las plazas ofertadas
- B– Las relaciones con los tutores y su participación en la definición y desarrollo del programa de prácticas
- C– Algunas ideas latentes del programa y varios desafíos que se planteaban para años siguientes



2.5— UN PRIMER ACERCAMIENTO AL PROGRAMA Y A SU COORDINADOR DESDE LOS IMPULSOS DEL PRÁCTICUM

Como cierre al marco teórico y biográfico, presentaré tres temas recurrentes de los primeros años de la implantación del programa de prácticas, que suponen un punto de partida sobre el que se ha venido construyendo el programa de prácticas, y la intervención del coordinador dentro de éste, en los años sucesivos. Las siguientes reflexiones hay que entenderlas como una forma de situar el curso 2008-09 que se estudiarán más profundamente con los informes autoetnográficos.

A— EL PROBLEMA DE LAS PLAZAS OFERTADAS

Una de las preocupaciones más evidentes, por su reiteración, es la dificultad de crear una red estable de centros y tutores. No solo es difícil establecer esta red, sino que todo lo que se consigue levantar está bajo la amenaza de desmoronarse a las primeras de cambio. Un malentendido, un año en el que se reduce el tiempo de atención a los tutores, una mala experiencia con algún estudiante o el desacuerdo con la política ministerial han sido, en diferente momentos, razones por las que hemos perdido tutores. A falta de un marco profesional y laboral que contemple las prácticas como parte de la tarea de todos o determinados maestros y maestras, los docentes de Primaria consideran su participación como algo completamente voluntario y por ello algunos no se ruborizan al condicionar su participación a condiciones que claramente no se aceptarían si hubiera un marco de relaciones compensado. El caso es que, en la década de los noventa, la necesidad de tutores fue superior a la oferta que se hacía de centros de Palencia y sus localidades más próximas, algo, por otro lado común a otras instituciones universitarias de nuestro país, según se reitera en los encuentros de responsables del Prácticum¹.

Entre los profesores universitarios circulan comentarios que afirman que parte de las plazas ofertadas responde a razones interesadas de los tutores: un compromiso con algún estudiante o su familiar, la acumulación de créditos para el sexenio o el aporte de nuevas y enérgicas manos de la ‘sangre joven’ para tareas de apoyo. También es habitual que haya maestros que se brindan a tutorizar después de que algún docente universitario con el que se tiene buenas relaciones se lo pida. Yo mismo he tenido constancia de casos de cada uno de esos tipos, pero no creo que sean la mayoría.

Existen, en contraposición, tutores para quienes predominan otras razones que podríamos calificar de más profesionales. Conocemos bastantes casos de tutores para los que participar en las prácticas es una manera de dar a futuros compañeros la oportunidad que otros docentes anónimos les ofrecieron a ellos cuando fueron estudiantes. Aunque sea un primer escalón, esta postura manifiesta una cierta responsabilidad con la profesión. Siempre hemos tratado, sin embargo, de ir más allá pues si solo existe esta razón para la colaboración, al cabo de unos años podrán considerar saldada la deuda contraída con quienes les ayudaron a ellos anónima y desinteresadamente. En un peldaño más elevado, podríamos situar a aquellos que consideran que las prácticas les permiten desarrollarse profesionalmente y, en consecuencia, se implican completamente y con intencionalidad clara en las prácticas. Son éstos a los que siempre tenemos en mente y a los que siempre soñamos con poder ‘elegir’.

¹ En los encuentros de Poio, que eran (y son) el foro más específico del Prácticum en nuestro país, era un comentario habitual.



Pero, visto con objetividad, lo raro es que existan este tipo de tutores, fruto más de la capacidad e inquietud personal que de estímulos externos, de la universidad o de las administraciones educativas, para que surjan y se formen. Los maestros y maestras se sienten maltratados; hemos visto en esta reconstrucción casos palpables.

El Consejo de Universidades los ha maltratado cuando en su recomendación de octubre de 1995 les atribuye 27 de los 32 créditos del Prácticum, pero no les da ninguna compensación a cambio. Es curioso que un órgano que no tiene vínculo de ningún tipo con la enseñanza no universitaria pueda tomar una decisión de ese calado. Es como si el Consejo Escolar del Estado decidiera que una vez por mes los estudiantes de 5º de Primaria deberán recibir clase de un profesor universitario sobre temas que determinara el tutor correspondiente. También las universidades los han despreciado. Hablo en este caso de la mía, la de Valladolid, pero no creo que en eso difiera mucho de la mayoría. Lo hace, por ejemplo, al ofrecer como toda compensación un ‘carné de la universidad’ que no tiene utilidad, sin imaginar ni tan siquiera que su vinculación con la UVa pudiera tener algún paralelismo a la de los médicos que tutelan las prácticas de Medicina o al negarse a pagar sus servicios de manera similar a como lo hacía sincrónicamente con los licenciados del CAP. Tampoco desde los centros de formación de maestros podemos quitarnos responsabilidad, ya que hemos dado repetidas muestras de que les aplicamos nuestra organización sin tener en cuenta la suya: estudiantes que aparecen en el centro sin haber avisado previamente al centro, tutores que solo saben que no van a recibir alumnos por lo que podríamos llamar ‘silencio administrativo’, supervisores con una absoluta falta de tacto en sus contactos con los maestros... Recuerdo a una maestra que se quejaba de un supervisor, por fortuna no de Educación Física, que le había dejado una nota en la que le comunicaba que era el profesor tal y que si necesitaba ponerse en contacto con él, sus horas de atención eran éstas y su número de teléfono aquél. Me señalaba la profesora que las dos únicas horas que le había dado coincidían, además, con sendas clases suyas. Las administraciones educativas también los han maltratado. Fue muy evidente en los sucesos derivados del impago de la resolución de febrero de 1995. Lo que en ésta aparecía como una compensación por su trabajo se tradujo, año y pico después de cuando debía haber sido cobradas, en una ‘gratificación’ que rebajaba las cantidades prometidas. Después, el dinero se sustituyó por el señuelo de créditos de formación degradando así la ya arrastrada formación permanente. Pero, más que por lo que hace, de la administración se quejan por lo que no hace, por el silencio que manifiesta, por el desinterés que perciben de ella en su conjunto.

No es raro, por lo tanto, que haya muchos tutores potenciales que se nieguen a entrar en una actividad que, de hacerse bien, supone una carga añadida sobre la que pende el riesgo de una mala experiencia con el estudiante o supervisor universitario.

Zabalza (1998) habla de cuatro modelos de colaboración interinstitucional: el modelo informal y basado en las relaciones personales; el modelo basado en la predominancia de la institución formativa; el modelo basado en la predominancia del centro de trabajo; y el modelo basado en el partenariado equilibrado. Los modelos predominantes en Palencia han sido una mezcla de los dos primeros, pues a pesar de que existe una cobertura institucional, en la práctica hemos tenido que recurrir a vías personales para completar plazas. En los años finales del periodo aquí analizado, es decir, hacia el final de siglo, las órdenes que regulan las prácticas han intentado implicar más a las instituciones. Se ha instaurado la figura de coordinador en los centros de prácticas, se ha tratado de implicar más activamente a la dirección de los centros o se ha querido que la decisión de los tutores tuviera una cobertura y aprobación del claustro y consejo escolar del centro (exigencia que se rebajó después a una simple comunicación).

Sin embargo, puedo afirmar que la única condición real para que un tutor tenga alumnado es que quiera tenerlos, con la excepción de algunos colegios concertados donde la negativa, o la imposición en algunos casos, puede venir de la dirección.

Pero, pese a que considero que las instituciones responsables de asegurar una red de centros estable y de calidad, la UVA y la administración educativa, han hecho dejación de sus responsabilidades. Pienso igualmente que los centros de formación del profesorado deben orientar una parte de su tarea a este objetivo. Y pienso así porque creo que el Prácticum contiene en sí mismo (hecho de una forma determinada) un potencial para abrir las aulas, para forjar alianzas, para activar el diálogo profesional, para abordar proyectos más ambiciosos, para investigar sobre la docencia o para generar teoría desde los propios contextos. Todo esto me parece que ayudaría no solo a los nuevos docentes o a las instituciones universitarias responsables de su formación inicial, sino a los propios centros y sus profesores (y sus estudiantes). No quiero cargar sobre los hombros de los centros de infantil y primaria la tarea fundamental de luchar por las prácticas, pero sí pienso que un Prácticum como el que se propugna desde ciertos modelos, en los que los docentes no son figuras de adorno ni aplicadores de los planes de otros, sino agentes activos, tiene todas estas posibilidades que he enumerado.

Si bien el apoyo de las instituciones es para algunos aspectos imprescindible, su función ha de ser la de permitir un marco favorable para que intervengan los centros y profesores universitarios y construyan conjuntamente los programas para el mutuo beneficio de las diversas partes. El Prácticum, como tal, está pensado para que suponga un tramo de formación inicial, pero esa formación puede y debe hacerse teniendo en cuenta las finalidades y condiciones de los contextos a quienes se está pidiendo la colaboración. Durante el tiempo en el que estuve como subdirector de prácticas, vi que, pese a estar al albur de elementos macrocontextuales que se escapaban de mi control, los colegios y los tutores responden cuando perciben un intento sincero de compartir las prácticas como un espacio formativo, no como un momento en el que la universidad quiere desembarazarse de sus responsabilidades o quiere demostrar la posición inferior del profesorado de Primaria.

Si nos ceñimos más concretamente a la especialidad de Educación Física en Palencia, todo esto ha condicionado la manera en la que nos hemos relacionado con los tutores. En nuestro intento por ser prudentes, ha primado un cierto temor a molestarlos con nuestras ideas o con nuestras demandas. Ya en los primeros años incluimos en la Guía del alumnado un apartado, “algunos consejos de utilidad”, para que tuvieran también ellos un tacto especial. Algo ha calado de nuestra insistencia en que necesitábamos preservar las buenas relaciones con los tutores, pues en los cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas informales hechas a los estudiantes he visto con frecuencia cómo asumían esta responsabilidad para con las promociones siguientes. No nos hemos librado, pese a todo, de que algunos tutores se hayan sentido molestos con nosotros o los estudiantes que les hemos enviado. En la reconstrucción autobiográfica de las prácticas, he mostrado varios ejemplos de centros y tutores que han dejado de colaborar con nuestra especialidad por diversos desencuentros.

Sin embargo, también hay que valorar que la *ratio* plazas ofertadas – plazas necesarias nos ha permitido poner cierto límite a las condiciones que nos hemos visto obligados a aceptar. Pese a que también tuve que aplicar criterios menos profesionales y pedagógicos de los que me hubiera gustado mantener, la asignación de plazas ha tratado de reducir dos situaciones.

Una tiene que ver con lo que entiendo que es un ataque a la igualdad de oportunidades de los estudiantes para ser asignados a un centro u otro. El caso más grave, al que en ningún caso hemos llegado, es el que cada cual deba buscarse el maestro que le tutorice. Creo que lo mínimo que



puede hacer un centro de formación de docentes es ofrecer, en igualdad de oportunidades, un conjunto de plazas suficiente. Sí que se han dado, sin embargo, que alguna de las plazas ofertadas estuviera condicionada a que la ocupara tal o cuál persona. Esto se ha dado con mayor frecuencia en los colegios concertados, que parecían entender la oferta de plazas a exalumnos como un servicio complementario a sus ‘clientes’. Cuando se da en el sector público, he notado una mayor sensación de pudor y conozco bastantes casos en los que se trata de ocultar la trama con la interposición de compañeros que asumen el compromiso. También hay que decir que los casos excepcionales de este tipo fueron extinguiéndose.

La otra es ofrecer plazas que, por una u otra razón, pensaba que no iban a permitir que el programa obtuviera una calidad mínima, a veces por la dedicación que recibían del tutor, a veces por las condiciones en las que se debían realizar las intervenciones. He tratado de reducir estos casos buscando nuevos tutores o animando a los estudiantes a que en lugar de ir a esos sitios fueran a plazas rurales, que siempre eran evitadas por la mayor inversión de tiempo y dinero que exigen. Por otro lado, he podido ver también que alguno de los tutores que yo consideraba entre los peores han tenido, en años y con estudiantes concretos, unas actuaciones superiores a las que me temía, lo que también nos habla de las posibilidades de mejora basadas en la formación, no en la selección.

Las prácticas de Educación Física han disfrutado de unas condiciones quizá más favorables que las que se han dado en otros Prácticum de nuestra Escuela Universitaria. Varias de esas condiciones han sido fruto del contexto histórico en el que se han desarrollado. Por ejemplo, creo que el hecho de que la Educación Física fuera una especialidad de reciente implantación y sus docentes formaran un contingente reducido ha favorecido el que se responsabilizaran en mayor medida de sus futuros compañeros. Es, quizá, el mismo fenómeno que explica que la Educación Física sea un área comparativamente inquieta en cuanto a la innovación que promueven sus docentes. Otro hecho relacionado es que estuviera menos lastrada por las tradiciones del pasado. Esto ha exigido crear el conocimiento suficiente y las personas que han participado en el proceso se han podido sentir más protagonistas que si se consideraran herederos de modelos creados por otros. El estar en una ciudad pequeña como Palencia, ha incrementado estos efectos positivos por la alta densidad social y relacional que se da en ella.

Pero hay otras condiciones fruto del esfuerzo de los docentes del área para crear lo que Marcelino Vaca denominaba en nuestras reuniones ‘tejido social’ y que exige situar la EUE como un referente para el avance de la Educación Física y sus profesionales. En septiembre de 1993, como parte de la memoria del área, escribí:

Nuestra particular visión de la función social de las universidades y sus docentes, nos lleva al convencimiento de que debe existir una participación de la institución universitaria para la dinamización de la sociedad en la que se ubica.

Pretendemos paliar el abismo que separa el ámbito académico del social por cuanto consideramos que la presencia de los centros universitarios debe conllevar un beneficio no sólo para sus usuarios –los alumnos– sino para toda la sociedad, en este caso la palentina. [Memoria del área 92–93: 4]

En esa creación de tejido, en la que ha participado todo el profesorado del área, hay dos núcleos importantes: el Prácticum y el seminario TPC que, además, se han influido mutuamente como más adelante comentaré. Tanto uno como otro se han considerado foros para el debate de la Educación Física y para la formación permanente de sus participantes. Se unen a otros foros mediante los cuales se ha buscado un contacto fluido entre docentes de distintos niveles y en

distintos estadios de formación. Responden a estos mismos objetivos el ciclo de debates sobre la Educación Física que se promovió en el curso 93/94, con escaso éxito lamentablemente, la creación de la asociación de renovación pedagógica Valor Educativo de la Motricidad en el 96/97 o las jornadas para tutores que se desarrollaron en los cursos 98/99 y siguientes.

Tengo que decir que una de las ideas que estaba presente desde los primeros años es que la mayor parte de los tutores podían mejorar si se les dedicaba la atención que merecían. Es decir, no pensábamos que nuestro único papel fuera seleccionar los mejores tutores, sino convertir el Prácticum en un eje de colaboración y desarrollo profesional de maestros especialistas y profesores universitarios. Los componentes del área de Educación Física en su conjunto hemos considerado como un objetivo prioritario establecer relaciones con los especialistas de Educación Física de nuestro entorno más cercano. Pero quizá, esta idea no solo responda a una visión optimista sobre las posibilidades de crear terrenos compartidos, sino al más prosaico hecho de que necesitábamos a casi todos los especialistas de Educación Física de Palencia y alrededores para disponer de plazas para nuestros estudiantes. En un entorno administrativo-laboral como el nuestro, en el que queda descartada la formación de tutores en una estructura tradicional (es decir, que exija la asistencia a un curso o un seminario, la lectura, el compromiso con una dedicación...), tal vez la única forma sea la del contacto lo más continuado posible sin que sea visto como intrusivo. Las visitas, los documentos, los mensajes intermediados o, simplemente, el ejemplo de querer estar al lado de nuestros estudiantes y de respaldar también el trabajo de los maestros, han sido las estrategias que hemos venido utilizando. En los primeros años, a diferencia de lo que irá sucediendo en el futuro, hay muy pocos maestros con los que hayamos tenido una relación previa profesor-alumno, por lo que ha sido necesario construir esa relación de confianza de otras maneras.

Para acabar este apartado, durante los previos al curso 99/00 que se han analizado en la reconstrucción histórica, hemos ido perdiendo algunos tutores, pero a pesar de todo nos hemos considerado comparativamente afortunados por haber dispuesto siempre de un conjunto suficiente de plazas, pues la bajada ha sido paralela al descenso en la matrícula de alumnado. Entre estas pérdidas hemos tenido tutores que nos hubiera gustado retener, pero también, y en mayor medida, otros tutores que no respondían a nuestro deseo de que sus contextos tuvieran unas condiciones mínimas para la consecución de las finalidades del Prácticum. Muchos de esos tutores se perdieron por traslados a plazas de generalistas, y fueron reemplazados por maestros que habían cursado ya la especialidad de Educación Física. Estos maestros se incorporaron no solo con una formación previa diferente, sino también con una estructura del Prácticum más clara y definida después de los primeros años de consolidación del modelo.

B— LAS RELACIONES CON LOS TUTORES Y SU PARTICIPACIÓN EN LA DEFINICIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS

Si en el apartado precedente he fijado la atención en el problema de las plazas, quiero ahora centrarme en un aspecto que, aunque relacionado, creo que va más allá.

En nuestro deseo de crear una red de centros estable y de calidad, concedimos una gran importancia a integrar al tutor en nuestro proyecto en vez de dividir la experiencia de prácticas en dos: nuestro terreno y el suyo. Ya mencioné que partimos de la idea de que nuestra tarea no era escoger a los mejores tutores sino que entraba dentro de nuestra responsabilidad ayudar a que los maestros mejoraran como tutores. Sin embargo, siempre hemos tenido la duda, posiblemente fruto de la inseguridad que provoca la voluntariedad absoluta de la tutorización, de si podrían sentirse presionados por nuestros intentos de ‘formarlos’. Somos conscientes de la reticencia con la que



muchos maestros y maestras miran a las Escuelas de Magisterio una vez que han dejado de ser alumnos de ellas; sin duda, esta reacción es un buen tema de reflexión que ahora no puedo desarrollar. A nuestro respeto, creo que sincero, por la profesionalidad de la mayoría de los especialistas, tuvimos que añadir la estrategia para que, además, lo percibieran.

Hasta el momento narrado, primó más la cautela; lo que se tradujo en que nuestros esfuerzos se centraron en acercarnos el proyecto global que habíamos hecho. Ni se me escapa ahora ni se me escapaba entonces que los tutores no tuvieron un papel equivalente al nuestro en el diseño del proyecto. El área asumió la responsabilidad de definir las líneas básicas del Prácticum: qué queríamos conseguir, qué tareas queríamos que tuvieran, cuál sería la organización general del Prácticum. En ese modelo, a ellos solo les quedaba comprender las razones que nos movían a tomar esas decisiones y ajustar el plan general a su contexto. Esta postura podría ser valorada como una imposición de los planes de la universidad sobre la de los centros.

Las relaciones con los tutores se han debatido entre dejarlos solos para no agobiarlos con nuestras ‘imposiciones’ y tener una fuerte presencia para que no se sintieran abandonados. He tenido bien claro desde el principio que el tutor, dadas las condiciones actuales, no puede ser cargado con unas responsabilidades para las que no se le prepara ni compensa. Hacen una tarea en la que no los podemos suplir, pero el peso del proyecto sigue siendo un deber universitario. Hemos tratado de transmitir respeto por su trabajo con sus estudiantes, respeto por sus ideas sobre la profesión y su manera de entenderla y respeto como tutor de formación inicial. Pero no suple la responsabilidad, y el conocimiento, que tenemos nosotros para integrar el trabajo de la fase de estancia en centros en el currículum de Primaria. Sobre esto, Calderhead (1998: 48) señalaba que uno de los problemas que estaban encontrando en el Reino Unido para llevar a cabo la formación inicial centrada en la escuela son los costes para formar a los mentores y la alta tasa de abandono de los mismos, en torno al 30% anual por la dedicación que exige de éstos, lo que provoca que muchos abandonen la tarea, al menos temporalmente, tras dos o tres años. Con estos datos, crece mi reconocimiento a maestros que llevan ininterrumpidamente tutorizando estudiantes de nuestra especialidad desde principios de la década de los noventa.

Creo ser sincero cuando digo que relegar a los tutores a una posición más de aplicador que de diseñador del programa no destila de una posición jerárquica sino que no queríamos cargarlos con responsabilidades para las que no tenían ni el tiempo, ni el conocimiento, ni el reconocimiento. No disponíamos tampoco de momentos de encuentro en los que pudieran fraguarse los acuerdos. En la medida en que hemos podido, hemos tratado de fomentarlos, como el curso de tutores del curso 95/96, las jornadas de tutores del 98/99 o el informe sobre las visitas de ese mismo año (Vaca Escribano, 2000b). Las visitas y encuentros personales que realizamos con ellos, habitualmente tres anuales con cada uno, persiguen esa misma intención de mantener un contacto y llegar a acuerdos. También hemos tratado de que los programas respondieran a las visiones que los tutores nos transmitían en los encuentros que hemos establecido con ellos en todos estos años: seminario TPC, visitas o encuentros informales.

Sin embargo, detrás de esta estrategia de no implicarlos más en el diseño también se esconde el convencimiento de que algunas de las propuestas que nosotros defendíamos no eran las que, al menos originariamente, ellos apoyarían. El ejemplo más notable es el de la reducción de horas impartidas de clase en favor de otras tareas como la observación del compañero o la elaboración de estudios de caso, que se enfrentaba a la idea de que cuantas más horas impartieran los nuevos profesores, mejor. En los primeros años, recibimos críticas por ‘alejar’ a los estudiantes de los centros durante los seminarios semanales. Sin pretender ser elitistas en la generación de conocimiento, pensamos que la primera tendencia de todo docente es la reproducción de lo

conocido y que una visión alternativa requería una posición sólida que, al menos en aquellos momentos, solo supimos transmitir mediante la política del programa ya diseñado. Por ello, nuestra principal iniciativa fue que comprendieran lo que esperábamos del programa de prácticas y que entendieran su participación en las otras tareas que quedaban por hacer. Retomo lo presentado en los tres capítulos del impulso desde las lecturas para plantear el dilema en el que nos encontrábamos para atender a diferentes mensajes con los que estábamos de acuerdo, pero eran incompatibles entre sí (al menos, simultáneamente). En esas lecturas que han ido conformando nuestra forma de entender el Prácticum y otros aspectos de formación inicial, estábamos a favor de una cultura democrática entre docentes de diferentes niveles, a favor de considerar al profesor de primaria un intelectual, un agente autónomo, a favor de que la investigación educativa estuviera al servicio de lo que requiere el docente y no al revés. Todo esto, nos llevaría a ceder parcelas de decisión y a abrir foros de diálogo igualitario para determinar qué buscamos con la formación inicial –y en particular con el Prácticum, que es donde les pedíamos ayuda expresa–. Sin embargo, también estábamos a favor de un modelo de profesor que, en líneas generales, no era el que por socialización y por formación habían incorporado los tutores, por lo que, en general, no podíamos esperar que fueran ellos quienes hicieran el tránsito hacia este modelo, o no al menos en solitario y espontáneamente. Lo mismo que nos pasaba a nosotros, muchos de los especialistas de Educación Física no estaban enteramente satisfechos con lo que hacían, pero tampoco tenían un conocimiento claro de por qué era ni se sentía seguros en cómo podrían modificarlo.

De lo anterior no hay que deducir que tuviéramos una idea negativa de las tutoras y tutores. Al contrario, bastantes de nuestros esfuerzos, sobre todo últimamente, se dirigieron a ‘autorizarlos’ delante de los estudiantes para que no tuvieran reparos en transmitir sus conocimientos a los estudiantes en prácticas. Descubrimos que había un cierto retraimiento, a veces por no valorar sus propios saberes y a veces por no querer decir o hacer nada que pudiera contradecir lo que en la universidad les enseñábamos (al menos, delante de nosotros; al menos, si consideraban que de una forma u otra nosotros íbamos a conocer y valorar sus saberes). Este proceso de autorización, que ha tenido un mayor desarrollo en los años posteriores a los que se han narrado hasta el momento, ha estado presente en nuestro enfoque de las visitas. Si bien los primeros años creíamos que las visitas de seguimiento en las que observar a los estudiantes podían restarles autoridad (el profesor universitario ve una hora de clase y ya puede decir lo mismo que el tutor que ha visto las clases de todo el mes, podría pensarse), las visitas que inició Marcelino en el año 98/99 me convencieron de que se podían hacer de forma que los tutores no se sintieran juzgados ni minusvalorados en sus saberes.

Tampoco quiero representar aquí a los maestros especialistas como anclados en el pasado ni mucho menos como una rémora. De hecho, el modelo que perseguíamos se basaba tanto en lo descrito en los textos que nos llegaban de diferentes partes de España y del resto del mundo, como de las prácticas cotidianas de docentes con los que estábamos en contacto continuo (en particular, de los maestros y maestras de Educación Física que participaban con nosotros en el seminario Tratamiento Pedagógico de lo Corporal). La diversidad que teníamos era grande y eso también nos generaba dilemas, como el de no querer comparar (y dejar con ello en evidencia a quienes tenían una forma de entender la EF menos elaborada) ni tampoco ser equidistantes (y legitimar con eso actitudes que eran claramente poco educativas o poco profesionales).

Están latentes en toda la narración las cautelas que tomamos para tratar de no resultar invasivos, por un lado, ni pasivos, por otro. Tratamos de movernos entre la presunción de que los maestros especialistas son unos profesionales y tutores respetables, y la decisión de mostrar que no queremos escaquearnos de nuestras responsabilidades con los estudiantes.



Hay varias razones por las que no comparto el criterio del Consejo de Universidades reflejado en el escrito de octubre de 1995 de que los tutores deberían hacerse cargo de todas las prácticas a excepción de algunos aspectos preparatorios.

La primera de ellas es porque, igual que otros muchos autores como Zabalza (1998), creo que las prácticas tienen sentido si están claramente entroncadas con el plan de estudios. Aunque eso no quiera decir que no se aprenda nada en un Prácticum desligado del resto de la formación inicial, puede contribuir a la confusión ya de por sí grande con la que acuden los estudiantes a su formación inicial. Si los conocimientos no se reelaboran, si no se puede avanzar en la elaboración de la cultura primera (Snyders, 1987: 107), estaremos haciendo un flaco favor a la dignificación de la profesión, y por lo tanto a los propios docentes. Lógicamente, en las condiciones actuales de lo que podríamos denominar su 'contrato' no se puede esperar que los tutores conozcan profundamente el currículum de formación inicial. Sería muy enriquecedor que el perfil profesional se elaborara con una estrecha colaboración de los docentes, pero no se le puede pedir a cada docente que haga él solo el proceso de replantear el perfil profesional, máxime cuando tampoco los centros universitarios desarrollan un trabajo serio en este sentido. La elaboración de los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria mostró la necesidad, pero también la dificultad, de implicar a maestros en la concepción de la formación inicial que se requería en nuestros tiempos.

La segunda razón, en conexión con la anterior, es que si fueran los centros quienes se encargaran del Prácticum sin otorgárseles al mismo tiempo condiciones para ello, se ratificaría aún más la separación teoría-práctica. El modelo inglés nos alerta sobre lo que puede ocurrir, como bien han documentado Penney y Evans (1999). Para reducir esta distancia entre la teoría y la práctica soy más partidario de fomentar foros en los que sea más evidente la mezcla. Como hemos podido ver, estos foros son posibles aunque sean escasos. Hemos tratado de buscar las vías legales y los resquicios para favorecerlos luchando contra la lógica general que, por ejemplo, hace imposible en nuestra Comunidad Autónoma que un proyecto de investigación financiado incluya profesorado universitario y profesorado de Primaria.

La tercera razón es que descargar toda, o casi, la responsabilidad en centros podría limitar la visión de un docente o de un contexto. Lejos de abrir posibilidades, el periodo de prácticas podría reducir el foco. Es posible que esto le ocurra también a un supervisor universitario pero, en principio, al juntar varios tutores y contextos en un mismo grupo de seguimiento nos tendría que dar una mayor perspectiva. Frente a la idea de que donde se aprende es en la práctica, mi posición es que donde se aprende es al reflexionar y contrastar unas experiencias auténticas obtenidas en la práctica. Los referentes teóricos que más me han influido me han llevado a no considerar las prácticas como un momento de socialización tipo aprendiz, sino como un momento en el que el impacto de verse dentro, asumir responsabilidades y contactar con profesionales y estudiantes, provoca un replanteamiento de saberes, creencias o actitudes. Es este replanteamiento el que debemos aprovechar en prácticas para ayudarlos a integrar saberes profesionales en su propio proceso de construcción de identidades profesionales únicas. El tutor de centro está en un inmejorable lugar para hacer un tipo de acompañamiento, pero el supervisor universitario es quien tiene la mejor posición para ayudar a digerir la experiencia de prácticas e integrarla con el resto de su proceso formativo.

El hecho de que haya un acomodo generalizado a las visiones de los tutores, es decir, que para la mayoría de los estudiantes lo que hace su tutor de prácticas es lo mejor (o único) que se puede hacer, nos tendría que poner en alerta sobre el efecto de reducción de lo posible a lo real que se puede vivir en la experiencia docente. Sin un contraste entre lo que ven en los centros (que es

real), con otras muchas cosas que suceden pero no ven (y que también son reales) y con otras muchas más cosas que no suceden todavía pero que podrían llegar a suceder (los inéditos viables (Freire, 1993) su visión será más limitada y es complicado que su desarrollo vaya más allá de perfeccionar técnicamente de lo que ya está establecido.

Pienso, por lo tanto, que es desde la universidad donde se han dar las líneas generales de lo que se busca en este periodo, el tipo de experiencias que deben tener y las exigencias que se pueden hacer a los estudiantes en sus prácticas. El supervisor, o el coordinador, es quien ha de situar esta experiencia dentro de un marco más amplio, la formación inicial, y consensuar con el tutor las ayudas que cada contexto escolar pueden ofrecer para el desarrollo de este programa. Esto no niega que las tutoras y tutores son una fuente privilegiada para informar sobre el desarrollo y mejora del Prácticum tanto por su dimensión de especialistas como por su dimensión como tutores. De hecho, es solo con su participación entusiasta y con su conocimiento profesional activado como el programa de prácticas crece y se consolida. Lo que quiero destacar es que el mayor esfuerzo de concitar los apoyos y aprovechar el potencial que ofrecen cae de la parte de la universidad por tener una responsabilidad clara como encargado del Prácticum y del resto de la formación inicial.

Hemos intentado relacionarnos con los tutores de manera presencial y también por medio de documentos. Procuramos en todo momento lanzar el doble mensaje de que no abandonábamos nuestra responsabilidad, pero que respetábamos sus decisiones y les reconocíamos un saber que nosotros no podíamos dar a los estudiantes. Siempre hemos resaltado que ellos tenían la última palabra en la forma de las intervenciones de los estudiantes aunque nosotros marcáramos la estructura general.

Si bien la relación ha sido en líneas generales grata y fructífera, hemos tenido problemas con algunos aspectos del programa.

Uno de ellos ha sido la, para algunos, excesiva presencia de la reflexión en detrimento de la actuación. Al igual que una parte de nuestro alumnado, ciertos tutores pensaban que tanta escritura alejaba a los estudiantes de la práctica cotidiana y no era sino una servidumbre de la tradición académica. El programa ha tratado de dar respuesta a este abismo percibido por algunos como dos realidades separadas. Incluso el que acudieran los alumnos por parejas tuvo algunos detractores que no veían el aprendizaje de la observación ni del comentar y reflexionar conjuntamente. He de decir que, en general, estas reticencias desaparecieron antes incluso del final del periodo estudiado y hoy en día está asumida esta forma de organización.

También hay fricciones en determinados casos respecto a la manera general de entender y proponer la Educación Física a la que orientamos a nuestro alumnado. Un tema especialmente espinoso ha sido el de combinar nuestra idea de lo que creemos que es la Educación Física con otros modelos defendidos por los tutores o, lo que es más difícil, con no-modelos, con meras sucesiones de actividades sin finalidad ni preparación. Esto se ha amplificado por una parte de nuestro alumnado que, al igual que una parte de los tutores, no solo no se identifica con la Educación Física que proponemos, sino que se siente atacada por ella, algo explicado en parte por la socialización previa y paralela a la formación inicial.

Los primeros fueron años de ajuste entre las expectativas que tenían sobre qué debían saber los estudiantes que acudían a los centros y lo que realmente sabían. No conocían –no tenían por qué– cuál era el bagaje formativo con el que acudían nuestros estudiantes. Por ejemplo, muchos esperaban estudiantes con un alto nivel de ejecución, pese a que estaban tan solo en segundo curso. A diferencia de lo que ocurre en otras especialidades, parece ser una expectativa habitual



considerar que el especialista de Educación Física en prácticas es ya un experto que dispone de conocimientos que no tienen sus tutores. Otra queja habitual de los primeros años fue la falta de recursos con los que acudían, lo que fue una de las causas para que, en las diferentes revisiones del plan de estudios, modificáramos la ubicación de algunas materias. De todas ellas, resulta curioso constatar una y otra vez que los tutores dejaban “para los de prácticas” todo aquello relacionado con la Expresión corporal, uno de los bloques de contenidos para el que muchos maestros se consideraban menos preparados que los estudiantes en prácticas.

Relacionado con lo anterior, surge el problema de la evaluación. Qué evaluar y qué niveles pedir, fue durante todos estos años uno de los aspectos que quedaron más en el aire. De hecho, tratamos de darle una primera respuesta en el año 92/93 con la elaboración de una hoja de evaluación considerada más como instrumento formativa que calificador; quizá el primer intento de facilitarles un guion para que dialogaran con los estudiantes sobre la evolución de éstos. La evaluación fue una demanda constante de todos estos años. En el curso 95/96 los seminarios conjuntos tutores–supervisores del curso de formación de la especialidad de Educación Física se centraron en el análisis y comentario de esa hoja de evaluación. En diciembre de 1998, en las primeras jornadas de tutores promovidas por la Dirección Provincial de Educación que organicé, la evaluación fue también uno de los temas que centraron el debate del grupo de Educación Física y volvimos de nuevo a él en las jornadas del 99/00.

Vemos, en todo esto, que las relaciones con los tutores tienen una dimensión personal y una dimensión curricular, enmarcadas ambas en un marco de relaciones de poder–saber caracterizadas por las instituciones en las que trabajamos tutores y supervisores. A lo largo de los años se ha producido un proceso, lleno de altibajos, que ha tratado de desarrollar un trabajo con un razonable nivel de coordinación donde la iniciativa ha estado a cargo de la Escuela Universitaria. Hemos intentado huir, sin embargo, de una relación jerárquica prefiriendo la consolidación lenta a una imposición eficientista a corto plazo.

C– IDEAS LATENTES DEL PROGRAMA Y VARIOS DESAFÍOS PARA AÑOS POSTERIORES

Al releer algunos papeles y escritos de los primeros años, me he asombrado de reconocer algunas ideas que creía que habían surgido, como quien dice, ayer. Se podría afirmar que gran parte del cuerpo teórico que sustenta el Prácticum ya estaba en el segundo o tercer año. No sé si la permanencia de las líneas básicas es una muestra de la solidez de los fundamentos del Prácticum o la ratificación de que me quedé estancado en los primeros años. Sin embargo, al analizar con más detalle esos documentos he podido descubrir que las ideas pueden estar latentes muchos años y que el proceso de crecimiento no solo consiste en albergar ideas, sino reconocerlas y buscar la congruencia entre las teorías y las prácticas. Dice un manido chiste que los economistas solo aciertan en sus predicciones cuando ya ha ocurrido el fenómeno analizado. Supongo que también es más fácil identificar elementos existentes después de un proceso de estudio reposado. Tal vez sea algo parecido a la perspectiva histórica que necesitamos para valorar las tendencias sin dejarnos llevar por la última noticia.

A continuación, comentaré alguna de las líneas que con mayor persistencia han aparecido en los ocho años recogidos en la reconstrucción. Junto a ellas, señalaré también alguna de las carencias o de los fracasos para conseguir lo que pretendía.

Los planteamientos en los que se basan los sucesivos programas de prácticas estudiados buscan claramente una relación con el resto de la formación inicial. Aunque el punto que diferencia esta asignatura de otras es la aproximación a contextos profesionales, nunca consideré que las prácticas pudieran asimilarse a una situación profesional real. Por el contrario, he ido

tratando de identificar cuáles son las características que la diferencian de ella o, en términos constructivistas, he tratado de conocer cuál es el andamiaje que necesitan nuestros estudiantes para poder ampliar su zona de desarrollo próximo. Y es que, como indica la situación del Prácticum de EF en el ecuador de la carrera en la EUE de Palencia, su función en el plan de estudios no puede limitarse a aplicar lo ya estudiado, sino a generar un estado crítico y receptivo ante el conocimiento que había de llegar después de pasar por los centros.

Dentro de los paradigmas de formación inicial, hay una clara influencia de los centrados en la reflexión, lo que generó algunos conflictos con tutores y estudiantes que pensaban que la forma mejor de aprender a ser profesor era la inmersión en la práctica. Muchos estudiantes asimilaban las prácticas como una infección que, al pasarla, inmuniza de lo que les podía ocurrir posteriormente en su profesión. Por ello, pensaban, todo lo que avanzaran en esas semanas sería un terreno ganado desde el que partirían en su próximo contacto con la docencia. Quizá era esta misma concepción del desarrollo profesional como una serie de etapas que hay que ‘quemar’, la que explica que para ir mejor preparados a prácticas, algunos alumnos pidieran ¡unas prácticas previas!, algo también documentado por otros investigadores (Barbero González *et al.*, 2003).

No ha resultado complicado transmitir a maestros y estudiantes los puntos débiles de un Prácticum ubicado en el último trimestre del Tercer curso, como aparece en muchos planes de estudios, pero no disponemos todavía de respuestas a preguntas que surgen tras aceptar el modelo de nuestra especialidad que se desarrolla en Segundo. Por ejemplo: ¿en qué ámbitos de la formación debe incidir principalmente el Prácticum para colaborar de la mejor forma posible al plan de estudio? ¿cuáles han de ser los conocimientos con los que vayan a los centros y cuáles se deben reservar para su vuelta? ¿qué se les debe proporcionar y qué deben descubrir? ¿qué nivel de ejecución y de conocimientos se puede esperar de un estudiante del Prácticum?

Una segunda línea de preocupación e indagación tiene que ver con la introducción de vías para fomentar una reflexión de calidad, que se ha querido fomentar tanto en un plano individual, en los escritos personales, como colectivo, en los centros escolares o en los seminarios.

La reflexión no solo quería centrarse en los aspectos más racionales de la docencia, sino también explorar aquellos más emocionales o inconscientes. Ya en los primeros cursos se empezó a trabajar con los temores y expectativas que generaba la cercanía de la incorporación a los centros y parte de las reflexiones se han tratado de orientar a dar una salida a los conflictos y dilemas que afloran al contrastar las ideas sobre la docencia con los primeros contactos con éstas. Los procesos reflexivos iniciados en esos momentos buscaban que los estudiantes exploraran sus ideas para aflorar el pensamiento incorporado y transformarlo en declarativo y comunicable (también para que fuera debatible y criticable). Se busca que sea compartido y que puedan tomar distancia, conciencia, de sus propias ideas. Sin embargo, hacer esto me ha resultado muy difícil porque no he conseguido que los estudiantes se adentraran con profundidad en sus creencias y conceptos previos sino que, en general, han rehuído estudiarse a sí mismos. Esto me provoca algunas dudas y dilemas como si lo que pretendo puede ser, o no, objeto de la formación inicial o si no estaré destapando aspectos que no les puedo ayudar a manejar. En cualquier caso, el trabajo para ubicar los temores y expectativas en el Prácticum ha continuado hasta los últimos años de aplicación del Título de Maestro especialista en Educación Física (Martínez Álvarez, Mañeru Cámara, *et al.*, 2010a, 2010b).

Las estrategias para provocar la reflexión no han tenido el éxito que inicialmente imaginaba. Una de las que más resistencia ha ofrecido es la que implicaba que los estudiantes escribieran. Pese a que una de mis preocupaciones fue que los escritos hechos para el Informe final fueran entendidos como una forma para continuar aprendiendo de las experiencias vividas, ha resultado



un objetivo difícil de conseguir y, al final de la historia narrada en las páginas precedentes, todavía resuenan algunas quejas de que con ellos pierden tiempo que podrían dedicar a aprender en la práctica. Hemos tenido más clara la finalidad de los escritos que tenían que elaborar que la forma o incluso el contenido de estas reflexiones. El conocimiento sobre uno mismo ha ido ganando en presencia, lo que ha derivado en la aparición de apartados como «la transición a la docencia» y «la profesión de maestro especialista en Educación Física» en ese Informe. No obstante, seguimos dudando sobre qué se puede reflexionar a raíz de la estancia en centros y en qué nivel de profundidad. Tal vez uno de los problemas es que los estudiantes no ven el sentido a tanta reflexión, ni por tradición ni por eficacia. No dejan de tener cierta razón. Cuando se argumenta que la reflexión les puede ayudar a aprender, se podría responder que, en los primeros momentos, el método de ensayo y error tiene unos rendimientos muy buenos para lo más técnico. Apenas hace falta reflexionar para darse cuenta de los errores más evidentes y no se les puede criticar por estar centrados en lo más inmediato. También se puede hablar de una contradicción en nuestro discurso, pues frente a nuestras declaraciones de la importancia de la reflexión en grupo y del trabajo colaborativo, la elaboración de los escritos ha sido fundamentalmente individual. No es que no fuera consciente de esta contradicción, pero no fui capaz en estos ocho primeros años de buscar una fórmula que me convenciera, pues también yo estoy preso de mis propios modelos de docente y de su evaluación (Martínez Álvarez, 2011). La búsqueda de una evaluación más congruentes con nuestras ideas y otros elementos del currículum es, por otro lado, algo perseguido por muchos colegas de formación inicial y, en particular, de Educación Física (López Pastor, 2012; Lorente Catalán y Kirk, 2013).

El seminario semanal ha sido otra estrategia que, al menos en parte, estaba orientada a favorecer la reflexión en grupo, algo en lo que sin duda ha influido el modelo del TPC que teníamos cercano. La reducción de los grupos de estudiantes a los que atendía cada supervisor y la estructura del seminario han sido preocupaciones constantes para lo que ha sido imprescindible la colaboración y disposición a participar de profesores del área. Se ha visto una gran evolución entre los seminarios de los primeros años, que se centraban en dar respuesta a los problemas que traían los estudiantes, o las parejas más dispuestas a exponerlos, y los seminarios de cursos posteriores, cuyo contenido se adaptaba más al momento de las prácticas por el que se pasaba. En el momento en el que se contó con grupos más reducidos, el curso 94-95, se trató de utilizar los seminarios para diferenciar claramente entre las reflexiones a corto plazo (el trabajo semanal sobre docencia e investigación solicitados) y las reflexiones a largo plazo (que se incluirían en el Informe final). Para ello los supervisores recibían el lunes por la mañana el trabajo de la semana previa de sus estudiantes y lo devolvían en la reunión del martes. Cuando los créditos se redujeron, al aplicarse la recomendación del Consejo de Universidades, se abandonaron estas correcciones al no ser posible con grupos de 15 o 20 estudiantes. En los dos últimos cursos mostrados en la reconstrucción se alteró la estructura de los seminarios y en vez de que un supervisor tutorizase a un grupo de alumnos durante el periodo, cada uno de los tres supervisores se encargó de una parte del programa, algo que tras dos años no dio el resultado que esperábamos, por lo que en el 99/00 se abandonaría de nuevo. Uno de los fracasos de este modelo es que, pese a que nosotros queríamos enlazar más las prácticas con el resto de la formación inicial, los estudiantes siguieron percibiendo distancia entre ‘la teoría’ y la ‘práctica’ de modo que entendieron los seminarios como ‘la parte teórica de las prácticas’. Hay una anécdota que ilustra esto. En el horario semanal aparecían las dos horas del seminario bajo el nombre ‘Prácticum’, algo, por cierto, que incluimos por primera vez en 98/99 para recalcar que las prácticas eran parte del plan de estudios. Bueno, lo sorprendente fue que cuando les preguntamos en un cuestionario diferentes cosas sobre el

Prácticum, muchos de ellos se refirieron exclusivamente al seminario y lo interpretaron como una ‘asignatura’ paralela a las prácticas que les restaba fuerzas en vez de darles apoyo.

El seminario ha sido uno de los elementos más cambiantes de todo el programa. Aunque percibíamos su interés, no estábamos satisfechos con la participación conseguida, los niveles de reflexión alcanzados ni las reconducciones del proceso que potenciaba. Por otro lado, seguíamos viendo que su desarrollo dependía excesivamente de los conocimientos, afinidades y sesgos de los profesores universitarios encargados. Tratar de ir acotando el contenido de cada seminario y que éste fuera más compartido quedaba, todavía, como una aspiración para la década siguiente, gracias a la coordinación por medio de los documentos (Martínez Álvarez et al., 2000).

También se ha querido fomentar la reflexión por medio de los debates que se pudieran establecer con la pareja y con el tutor de prácticas, aunque éramos conscientes de que gran parte de estas reflexiones iban a centrarse en el plano técnico. Nuestras posibilidades de intervención eran solo indirectas: enviar al tutor una hoja de evaluación con la recomendación de que la utilizase para las charlas semanales; dejar horas para la preparación y comentario de sesiones presuponiendo que parte del tiempo lo utilizarían en un debate enriquecedor, solicitar proyectos de investigación en los que tenían que colaborar... Sabíamos que al ir de dos en dos se posibilitaba que los comentarios sobre la experiencia se prolongaran más allá del horario escolar. Al ser Palencia una ciudad pequeña donde es fácil tropezarse con la gente, me he encontrado a muchas parejas hablando a las puertas del colegio una hora después de que todos lo hubieran abandonado. Cuando acudían a un colegio rural, también el viaje y la comida la ocupaban interminables revisiones a lo hecho y lo que iban a hacer.

Hasta el último año de los recogidos en la historia de los inicios del Prácticum, no hemos tenido una presencia directa en las discusiones que pudieran darse en el centro escolar. Si bien éramos conscientes de que esas discusiones podían ser muy enriquecedoras, también lo éramos de que no en todos los centros la calidad era la misma. Al principio, renunciamos a dedicar las visitas a observar y comentar con los estudiantes alguna de sus clases, por razones que se han comentado páginas atrás. Cuando en el curso 98/99 Marcelino propuso romper esa política e iniciar visitas en las que se observe y comente con los estudiantes y el tutor una clase, se me plantearon varias dudas. La primera era cómo transmitir a los estudiantes y a los tutores que no eran visitas con un componente evaluador sino con una intención formativa y autoformativa. Por otro lado, no se nos escapaba que estas visitas podían ser una excelente manera de colaborar con el desarrollo de los tutores señalándoles áreas en las que se podía sacar un gran partido a estas reflexiones en grupo, pero, cómo hacerlo sin que se transmitiera la idea de que el profesor universitario viene a enseñar al maestro.

Los documentos mediante los que se han tratado de clarificar y compartir nuestras ideas han sido otra de las líneas de trabajo del Prácticum. Estos documentos han tenido versiones que, aunque inapreciables en una lectura superficial, muestran cambios en el pensamiento y estrategias que hemos adoptado a lo largo de estos años. Comentaré a continuación algunas evoluciones agrupándolos en cuatro clases de documentos: administrativos, dirigidos a los tutores, dirigidos a los estudiantes y documentos internos para los supervisores.

Los documentos administrativos y de contacto son las cartas, actas, listados, comunicados, etc. que sirven para informar y organizar la estancia en los centros. También los he usado para paliar la sensación de abandono que en muchas ocasiones se ha transmitido desde los centros de formación del profesorado. Aunque el contacto con los tutores era una tarea fundamentalmente asumida por la Subdirección de Ordenación Académica y Prácticas, ya en el primer año inicié contactos directos paralelos a los que se hacía institucionalmente. En el segundo año, al enterarme



de que los profesores sin alumnos no recibían ninguna comunicación, les mandé una carta de agradecimiento informándoles de que este año no tendrían estudiantes. Años después se envían también cartas al finalizar el periodo de prácticas, agradeciendo su participación. Cuando asumí la subdirección de Prácticas también dediqué bastantes energías a establecer una estructura de documentos administrativos que transmitiera una sensación de organización, que les eliminara en la medida de lo posible los papeleos anuales y que sirviera para establecer unos mínimos lazos personales. Por ejemplo, el último de los años en los que estuve al frente de la subdirección envié a los centros un listado de los estudiantes con fotos, pues me pareció que podría favorecer la fase de acogida, al añadir un elemento altamente personal, la foto, en un documento que se veía como puramente administrativo. Los documentos aumentaron o disminuyeron en función de mis prioridades y mi situación. Así, durante los cursos más duros, desaparecieron algunos que se habían establecido años atrás. En todo caso, el disponer de bases de datos y modelos de carta me sirvió para reducir el tiempo que tuve que dedicarles y, por tanto, pude asumirlos sin renunciar a ejercer una coordinación más pedagógica.

Los tutores tenían, además, documentos que podríamos calificar como pedagógicos en la medida en la que iban orientados a facilitar su función tutorial. De nuevo, hay que esperar hasta el segundo año. Comencé con la ficha de evaluación, una lista de comprobación que se irá modificando ligeramente con los años y que será objeto de estudio compartido en varios momentos como el curso de tutores del curso 95/96 y las jornadas de tutores de 98/99. También se entrega en el segundo año una ficha de observación aunque no se utilizó mucho y pronto desaparecería. Respecto al programa, al principio se les entregaba la Guía de los estudiantes, para que tuvieran la misma información que éstos, aunque en el curso 94–95 elaboré un documento específico para los tutores. Lo hice por dos razones. Una, para dar información específica. Otra, porque teníamos la certeza de que muchos tutores no leían la Guía del estudiante porque era demasiado larga y porque no se veían personalmente interpelados, y pensamos que un documento más corto, tres páginas en la primera versión, sería más atractivo. En todo caso, la entrega de ese documento ‘nuevo’ sirvió para de excusa para explicar el sentido y la organización del Prácticum. Este es un ejemplo de cómo se han utilizado los documentos como medio para volver a incidir en las características que queríamos que tuvieran en cuenta. Aunque algunos no lo leyeran, o precisamente por eso, las visitas que en esos momentos realizábamos estaban enfocadas a reforzar el conocimiento del programa.

Los documentos para el alumnado son los más abundantes y elaborados. Desde el curso 92–93 hasta el 98–99 se entregan los mismos documentos: la Guía del Estudiante, las Orientaciones para elaborar la memoria y la Lista de observación. Cada año con pequeñas modificaciones que transforman los documentos de manera poco perceptible aunque clara cuando se contrastan los primeros y los últimos. Por ejemplo, en la Guía se añade el apartado «Algunos consejos de utilidad» que va recogiendo actitudes que, según comprobamos con los años, favorecen un mejor desarrollo del Prácticum. Otro documento con notables cambios es Orientaciones para elaborar la memoria, sobre todo en el apartado sobre las conclusiones finales, que se enriquece a medida que vamos viendo las posibilidades de reflexión que provocaba el periodo.

Por último, también hay documentos que nos sirven para fomentar la coordinación entre los supervisores y analizar el funcionamiento del Prácticum. Varios de ellos han sido elaborados para todo el profesorado del área, fueran o no encargados del Prácticum, como ocurrió en mayo de 1992 o en junio de 1995. Orientaciones para las visitas de presentación, que se elabora en el curso 92/93 es también un ejemplo de este tipo de documentos.

En estos ocho años, los documentos se han revelado como herramientas poderosas para controlar el proceso, favorecer los contactos entre los centros escolares y la Escuela Universitaria o promover una coordinación entre las diferentes experiencias de prácticas que provocaban las características de tutores y supervisores. Sin embargo, al finalizar este periodo notamos que es necesario modificar algunos y proporcionar otros nuevos para actualizar las ideas que queremos transmitir. Por ejemplo, descubrimos que, para nuestra sorpresa, la «Guía del estudiante en prácticas», que había sido escrita para sustituir un programa que se veía como un documento más administrativo que pedagógico, era percibida también como un documento sin mucha utilidad pedagógica. Surgieron también dudas sobre el uso y aplicación de algunos documentos, ya que comprobamos que no se recurría a ellos en los momentos y para las finalidades que pensábamos que serían más propios. En los ocho años posteriores, es decir, hasta el momento en el que se hará la autoetnografía del estudio del curso 08–09, la evolución de los documentos para los estudiantes experimentó una gran evolución.

Otra línea que ha estado presente es el equilibrio entre los aprendizajes que han de obtener nuestros estudiantes y el derecho a aprender de alumnos y alumnas de Primaria. Conjugar ambos aprendizajes nos lleva a diferentes dilemas. Por ejemplo, hasta qué punto se puede combinar el respeto a cómo entienden los especialistas la Educación Física con proporcionar a nuestros estudiantes experiencias en las que pudieran ver en las prácticas conceptos y modelos que les explicábamos en las aulas universitarias. En los casos de tutores afines a nuestros postulados, esto era sencillo pues la continuidad era más evidente. Sin embargo, en colegios donde la concepción de Educación Física era no ya diferente sino opuesta, las cosas se complicaban tanto para nuestros estudiantes como para los de Primaria.

Otro dilema que hemos de afrontar es cómo fomentar el aprendizaje por descubrimiento de nuestros estudiantes sin que sea a costa de los niños. Una de las diferencias entre el Prácticum y otros momentos formativos es que los efectos de una decisión docente se pueden ver inmediatamente, o al menos de algún tipo de decisiones. Muchos tutores y estudiantes tratan de aprovechar esta forma de aprendizaje, que nosotros también alentamos con ciertas limitaciones. Resulta incluso paradójico que a veces nosotros insistiéramos más que los propios tutores en que los estudiantes universitarios no podían ‘probar’ cualquier cosa, pues era necesario que comprendieran que el derecho a aprender de los estudiantes de Primaria estaba por encima de su propio derecho a aprender. Nos parecía un principio básico de deontología profesional y de la ética del cuidado que debíamos priorizar.

Hemos dado siempre un apoyo inequívoco al tutor como máximo responsable del aprendizaje de su alumnado y así lo hemos transmitido en documentos y en las visitas. Creo que también hemos conseguido transmitirlo a los estudiantes y se podía percibir un cambio notable entre las primeras promociones, que querían modificar la docencia de los lugares a donde iban como un derecho propio, y las promociones últimas, que entendían que su marco de intervención estaba limitado por el del tutor. Aunque aparentemente nos pudiera resultar beneficioso que los tutores dieran absoluta libertad de acción a nuestros estudiantes, hemos preferido respetar la programación y los modos de intervención del docente, pues creemos que pensar primero en los derechos y bienestar del alumnado de Primaria es también un aprendizaje profesional que nuestros estudiantes deben obtener en prácticas.

Para permitir esto hemos tratado de proponer programas flexibles que se ajustaran a los contextos, pero sin que perdiera las notas características que le permiten engancharse a la idea general de formación inicial buscada. Sin embargo, sabemos que los contextos provocan que la experiencia de prácticas sea rotundamente diferente y que sus efectos sean difícilmente



predecibles pues no solo dependen del tutor o del centro de prácticas sino de quién sea la pareja de estudiantes. Uno de nuestros mensajes más reiterados es que de todo se aprende, pero nos queda por saber quién aprende qué y en qué circunstancias.

Pero, a la vez que hemos tratado de mostrar este respeto, no hemos renunciado tampoco a impulsar las ideas que sobre Educación Física defendemos como grupo (ver, p.e. Bores Calle, 2005; Martínez Álvarez, Bores Calle, et al., 2009). Con los matices que cada uno de los profesores del área podamos tener, consideramos que estas ideas se incluyen dentro de lo que podríamos denominar visión del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) (Vaca Escribano, 1986, 1995, 2000a, 2002, 2007; Vaca Escribano y Varela, 2008). De una manera o de otra, y siempre entendiéndolo como una oportunidad de diálogo entre perspectivas, hemos pensado que el Prácticum era una manera de incidir en la formación permanente del profesorado del área de Primaria, lo que ha sido un aliciente más para implicarnos en su desarrollo y mejora. Lo quisiéramos o no, nuestras ideas son evaluadas junto con las intervenciones y conocimientos de nuestro alumnado.

No quisiera que se entendiera el párrafo anterior como una afirmación de que los únicos que pueden aprender en el Prácticum son los maestros. Para los docentes universitarios también ha sido considerado como una forma de desarrollo profesional y así se explica una dedicación y participación que excede de la dedicación meramente laboral. Ya he citado varias veces que el Prácticum ha sido objeto de debate grupal en varias ocasiones y que ha generado diversos estudios. Precisamente despedimos el año 98/99 enfrascados en un proyecto de investigación del que es fruto lejano esta tesis. Si consideramos que el contacto con la EU, por medio de sus estudiantes y profesores, posibilita el desarrollo profesional de los maestros –algo también manifestado por muchos de ellos– defendemos igualmente que el contacto con los centros escolares y sus docentes es para nosotros una fuente de crecimiento por ser una vía de conocimiento, de enriquecimiento y de contraste de ideas. Para mí, en particular, el Prácticum ha sido directa e indirectamente una fuente esencial en mi propio desarrollo profesional.

Para finalizar este recorrido, quiero mencionar brevemente las dudas que nos causaban el tiempo y dedicación que demandaba un Prácticum de calidad frente a los continuos recortes de créditos que nuestra universidad le asignaba. Pese a reconocer su interés, en varias ocasiones nos planteamos si estaríamos obrando correctamente al suplir personalmente lo que institucionalmente se dejaba abandonado. Se puso sobre la mesa si no estaríamos haciendo el juego a quienes desprecian la formación del profesorado y el Prácticum en particular al ‘regalar’ créditos. Ya en el plante de los maestros por no haber cobrado las cantidades adeudadas del curso 95/96 nos habíamos enfrentado al dilema entre lo más apropiado en un nivel macro y en un nivel micro. En ese momento, pudo lo más próximo y cercano, el alumnado y el curso, frente a lo que se veía más alejado, la consideración y derechos de los docentes, y del Prácticum.

Una de las estrategias que utilizamos para tratar de adecuar la dedicación al reconocimiento fue la presentación de proyectos de investigación que tuvieran la mejora del Prácticum como eje. De esa manera, por así decirlo, recuperábamos en conocimiento logrado en la investigación el tiempo extra que dedicábamos a docencia. No es una solución óptima, pero ha servido para seguir destinando al Prácticum un tiempo que reclama para que merezca la pena.

EL INFORME AUTO ETNOGRÁFICO DE UN CURSO COMO COORDINADOR



Autoetnografía de curso 2008-09: Presentación

Fase preparatoria de prácticas

Informe autoetnográfico 1

Informe autoetnográfico 2

Informe autoetnográfico 3

Informe autoetnográfico 4

Fase de estancia en centros

Informe autoetnográfico 5

Fase de evaluación

Informe autoetnográfico 6

If you want to know me, then you must know my story, for my story defines who I am. And if I want to know myself, to gain insight into the meaning of my own life, then I, too, must come to know my own story. I must come to see in all its particulars the narrative of the self – the personal myth – that I have tacitly, even unconsciously, composed over the course of my years. It is a story I continue to revise, and tell to myself (and sometimes to others) as I go on living. (McAdams, 1993: 11)

AUTOETNOGRAFÍA DEL CURSO 2008-09: PRESENTACIÓN

En esta Parte 3 se presenta lo que supuso para mí como coordinador del Prácticum de la especialidad de Educación Física el curso 2008–09. Pese a que es este cargo el que centra el presente estudio, me resulta difícil desligarme de otras funciones que me vinculaban a esa asignatura; principalmente la de ser también supervisor.

El curso 2008-09 no es un curso particularmente volcado al Prácticum o, al menos, no con una intensidad que no sea frecuente en otros momentos. Hubo, y eso sí tiene una pequeña repercusión tanto en el desarrollo del Prácticum como mi participación en el mismo, un Proyecto de Innovación Docente sobre el Prácticum en el que participamos todos los profesores de la sección de Palencia y otros más del grupo de investigación al que pertenecemos. Pero mi atención se dirigió también a otras actividades que son habituales en un profesor universitario (cada año pueden ser diferentes): impartí una ponencia en un congreso nacional en León en octubre; participé como ponente en cursos universitarios en Palencia (octubre) y en Cáceres (noviembre) sobre cuestiones de género y Educación Física (también en un máster de Género e igualdad que se hacía en Valladolid, en abril); en enero recibí un curso de formación interna de la universidad de Valladolid (en concreto, sobre *coaching* educativo); entre marzo y junio participé como experto en la elaboración del Plan Integral de Promoción del Deporte y la Actividad Física que confeccionó ese año el Consejo Superior de Deportes; en abril organicé junto con otros colegas del área una Reunión científica sobre el perfil investigador del docente (en concreto, sobre relatos e historias de vida); acudí a un congreso internacional en las Azores en mayo (donde llevábamos un par de comunicaciones); en junio hice una visita Erasmus a la universidad de Limerick; fui evaluador del Plan Nacional de i+d+i del MEC (en la convocatoria de proyectos de educación); realicé una estancia de dos meses (julio y agosto) en la *Universidade Federal de Santa Catarina* (Brasil); presenté una comunicación en la *British Educational Research Association Conference* a principios de septiembre; se publicó un artículo del que fui coautor en la revista *Retos* y, por fin, se editó (aunque era un trabajo que había hecho tiempo atrás), un libro que coordiné junto con Raúl Gómez; también actué como revisor de diversos artículos en revistas nacionales y extranjeras. No he querido hacer un currículum exhaustivo, aunque sí creo que he incluido las actividades más destacadas, a las que debería añadir, por su intensidad, mi presencia la mañana de todos los jueves en el CP Sofía Tartilán, donde acudía desde hacía ocho años un día por semana.

Menciono estas actividades para mostrar que la actividad que tuve como coordinador y como supervisor no fue exclusiva; si bien centró una buena parte de mi actividad del año, casi completa en ciertas fases, no fue probablemente mayor que en otros cursos o, en cualquier caso, no fue una dedicación que no destine al Prácticum cada pocos años.

Cualquier intento de reconstruir una situación vivida implica una transformación de la misma, pues el texto nunca recoge sin más lo que sucedió, sino que orienta, selecciona, privilegia o ignora diferentes aspectos. La propia necesidad de tener que amoldar a un formato lineal y organizado



lo que es simultáneo y complejo alerta sobre los límites que puede tener este texto (o, tal vez, todos los textos).

Como por alguna estructura me tenía que decidir, opté por organizar la autoetnografía en informes que recogen situaciones que me resultaron relevantes siguiendo un eje temporal. En el caso del Prácticum, la referencia temporal más clara es el periodo durante el cual los estudiantes acuden a los centros escolares. Esto divide automáticamente las prácticas en tres fases principales: la fase preparatoria, la fase de estancia en centros y la fase de evaluación.

Esta Parte 3 estará organizada en torno a estas tres fases. De cada una, haré una presentación en la que se caracterizará la fase y cómo el programa de prácticas interviene en ese momento, por medio de las principales acciones y los documentos que las guían. También se dará información complementaria sobre la carga horaria que implican las diferentes exigencias del programa y, dependiendo de la fase, otras informaciones relevantes. Cada fase concluirá con un mapa de procesos que permite ver juntos a los principales agentes y sus interacciones.

Dentro de cada una de estas fases, he escrito informes sobre los principales aspectos que las caracterizaban. Así, de la fase preparatoria he destacado como punto de partida lo que he titulado «El despertar al Prácticum», en el que narro cómo se ponen en marcha los principales procesos y disposiciones que requiere esta asignatura. Pertenecen a esta misma fase, los informes «Distribución de estudiantes en centros», «Seminarios preparatorios» y «Visitas de presentación». De las dos fases siguientes, he realizado un único informe para cada una, en el que he recogido la presencia e intervención del coordinador, mezclada con mi función de supervisor. El informe 5, de la fase de estancia en centros, lo he titulado «Coordinando desde mi trinchera del seminario de seguimiento» y el último, perteneciente a la fase de evaluación, «Cerrando un curso y preparando el siguiente». En total, he elaborado seis informes en los que he ido agrupando los diferentes temas que se extraen de las fuentes de datos. Sin embargo, he considerado oportuno mencionar, usar o abordar muchos de esos datos y temas en varios informes, pues el mismo fenómeno pertenece a distintas ópticas, como cuando una película nos cuenta misma una historia desde tres personajes y hay escenas o diálogos que se repiten; siendo los mismos y diferentes a la vez.

No he querido constreñir la escritura de los capítulos a una estructura única ni homogénea. El proceso de elaboración de los informes me ha llevado por derroteros diferentes para cada uno de ellos y considero que esto es una característica de la investigación narrativa (o de una forma de entender la investigación narrativa) que me ha parecido particularmente ajustada a mi situación y mi objeto de investigación. De hecho, la propia elaboración de los informes me ha resultado bastante iluminadora sobre los temas que en cada momento son preeminentes y aquellos que permanecen más larvados. Así, algunos capítulos parecen sostenerse en gran medida en sentimientos y emociones, mientras que otros, por ejemplo, dejan más cabida a fuentes bibliográficas, o a planteamientos pedagógicos sistemáticos. Esta aproximación diversa a los diferentes momentos del Prácticum contiene una información valiosa sobre cómo los he vivido, razón por la cual he mantenido una cierta flexibilidad en la estructura de cada capítulo.

Esto es fruto también de que he utilizado distintos géneros y estrategias narrativas. Por ejemplo, en alguno he comenzado por un esquema previo que he ido completando, mientras que otros se han ido construyendo a partir de relatos que escribí simultáneamente al proceso en el que se vivía lo narrado que he ido ampliando con otras fuentes y con un proceso de autoestudio. En el primer caso, el proceso de escritura me ha servido para clarificar las ideas y contrastarlas con las fuentes de datos de las que disponía. En el segundo, el proceso de escritura me ha ido desvelando ideas y conexiones en sí mismas. He preferido dejar que cada uno de los informes

conservara esta impronta desde la que ha sido construido, porque eso puede dar más información sobre el uso y sentido de la narrativa para los fines perseguidos en esta investigación y para los del desarrollo personal y profesional en general.

Me parece relevante incluir en este punto una tabla en la que se presentan las principales actuaciones como coordinador que hice durante el curso 2008–09, lo que permitirá tener una idea aproximada de las tareas realizadas. Esta tabla también incluye, para que haya una referencia, algunas actuaciones de otras personas, como los tutores o los supervisores, pero en su caso no hay tanto detalle, porque el fin es conocer cómo está implicado el coordinador en diferentes momentos. Por eso, la mención a otras personas es, sobre todo, para poder reconocer el apoyo (generalmente en forma de documentación entregada) que hice como coordinador.

He incluido en la tabla las siguientes columnas: fecha, actividad, responsable(s), material que está asociado a esa actividad para el alumnado y tutores; material que está asociado a esa actividad para el coordinador y supervisores; documentos y datos generados. Esta última columna no recoge todas las fuentes de datos utilizadas en esta autoetnografía (se hablará de ellas más adelante) sino solo las que formaban parte del plan de prácticas. Tampoco aparecen, pese a que es algo muy relevante para el desempeño como coordinador, algunas tareas que podríamos denominar ‘difusas’, como puede ser las llamadas telefónicas a los maestros para solicitar su participación o detalles sobre las plazas que ofertan, ni las tutorías en las que se atiende a los estudiantes sobre dudas para acudir a centros, entre otras muchas que jalonan la cotidianidad de ciertos periodos. La tabla, por tanto, ha de entenderse como una aproximación a lo hecho. Esta primera tabla se completará en cada fase con fichas de carga horaria donde se especifica el tiempo aproximado que se destina a diferentes labores propias de la coordinación.

[Principales tareas del Prácticum de Educación Física 08–09]

Fecha Responsable	Actividad	Material para el alumnado y tutores	Material para coord. y supervisores	Documentos y datos generados
Septiembre Coordinador	Actualizar el programa en la página web	Programa de la asignatura		Correos solicitando la resolución del problema que impide acceder a la página de la UVa.
Finales de septiembre Coordinador	Petición de listado de meef a la dirección provincial y contraste de datos (recogido 1/10)		Listado de especialistas de la provincia	Actualización de la base de datos, previsión de tutores paralela al proceso oficial.
7 Octubre Subdirectora de Practicas	Reunión de coordinadores y tutores del Prácticum de la EUE		Orden del día	
9 Octubre Dirección provincial	Reunión comisión de provincial de prácticas		Orden del día, carta de la convocatoria, modelo de solicitud.	
Octubre Coordinador	Detección de casos potencialmente problemáticos y contacto personal con ellos	Criterios de aceptación de solicitudes de modificación al plan normal	Listados de estudiantes matriculados	Lista provisional de casos potencialmente problemáticos
Octubre Coordinador	Revisión de carpetas de documentos, actualizar documentos, fijar calendario, definir las innovaciones para el curso		Mapa de procesos Plan general Modificaciones para el curso 08–09	<i>Innovaciones para el curso 08–09</i>






Fecha Responsable	Actividad	Material para el alumnado y tutores	Material para coord. y supervisores	Documentos y datos generados
30 Octubre Coordinador	Reunión breve con todos los estudiantes para presentar el calendario de actuaciones	<i>Fase preparatoria del Prácticum</i>		Seminarios preparatorios
Noviembre–enero Profesores de las asignaturas	Tareas complementarias	<i>Tareas complementarias</i>		Trabajos entregados Informe sobre las tareas complementarias
Noviembre Coordinador	Completar bases de datos con los tutores	<i>Tutores ofertados</i>	Bases de datos	Base de datos de tutores y colegios. Contraste entre tutores disponibles y necesarios.
Noviembre–enero Coordinador	Recepción y nueva captación de tutores	Carta para todos los tutores que se ofrecen		Base de datos
26/11/08 Coordinador	Primer seminario preparatorio	Guion del seminario previo 1. Programa de la asignatura. Ficha de carga horaria fase 1 PDF del <i>Power point</i> seminario previo 1	Guion de intervención para el primer seminario preparatorio Hoja de asistencia <i>Power point</i> seminario previo 1	Incertidumbres y exp. <i>Fichas de carga horaria 1 (se entregará completa al final de la fase)</i> Trabajos derivados del primer sem.
27/11/08 Subdirectora de prácticas	Reunión de la Comisión del Prácticum EUE			Acta de la Comisión
29/11/08 Coordinador	Elaboración de mapa de situación de centros con google	<i>Google maps (colegios de Palencia y colegios de la provincia)</i>		
30/11/08 Coordinador	Inicio del diseño de página moodle			
3/12/08 Coordinador	Reunión rápida de recordatorio			Hoja con preferencias de sesión para el seminario 2
3/12 hasta la incorporación a centros Coordinador (prepara carpetas y hace las visitas sin supervisor asignado) Supervisores	Visitas de presentación	Carpeta de tutores (Visita preparatoria; Guía breve para tutores; Consejos; hoja de evaluación; Evaluación del MEEF en prácticas; Notas para la visita)	Notas para la visita de presentación.	Impresiones de las visitas de presentación
3/12/08 Coordinador	Elaboración del informe sobre la solicitud de realizar prácticas en otra provincia.			Informe sobre la solicitud de A.S.
Sin fecha Coordinador	Preparación de materiales. Determinación de las tareas, sobre todo las innovaciones.			
17/12/08 Coordinador	Segundo seminario preparatorio	Guion del seminario previo, Guía del estudiante, Cuaderno de campo, PDF del <i>Power point</i> seminario 2	Guion de intervención para el segundo seminario preparatorio <i>Power point</i> seminario previo 2	Temores y expectativas transformados en problemas. Dudas <i>Ficha de carga horaria 1 (primera parte)</i>
16/01/09 Coordinador	Sorteo Comunicación a los tutores con alumnos	Hoja de tutores disponibles (13/1/09) Cartas para los tutores con alumnos Preparando la incorporación a los centros		Listado provisional de distribución. Fichas de evaluación para tutores Fichas de alumnado para supervisores. Cartas y sobres para tutores con alumnos Base de datos.

Fecha Responsable	Actividad	Material para el alumnado y tutores	Material para coord. y supervisores	Documentos y datos generados
18/01/09 Coordinador	Comunicación a tutores sin alumnos	Carta para los tutores sin alumnos		Cartas y sobres para tutores sin alumnos
20/01/09 Coordinador	Listado definitivo de tutores y supervisores	Distribución definitiva por centros	Listados para cada supervisor Fichas de alumnos para cada supervisor	
Hasta el 13 de febrero de 2009 Estudiantes	2ª visita previa	Notas para la visita preparatoria Visita preparatoria		
10/02 Coordinador (elaboración de materiales) Supervisores (realización del seminario)	3er seminario previo	Guion 3er seminario previo. Calendario de entrega de trabajos, Contexto, Docencia, Evaluación de seminarios. Ficha de evaluación. Cumplimiento de requisitos fase 1. Planificación de los trabajos de prácticas y Fichas de planificación de trabajos Fichas de carga horaria fase II y III Estudio de caso, Informe final, docencia del grupo de seguimiento.	Guion para el 3er seminario previo. Fichas de seguimiento y evaluación Evaluación de seminarios. Estructura básica del seminario Fichas de carga horaria supervisor	<i>Cuestionarios ante la incorporación</i> <i>Fichas de carga horaria fase I</i> Cumplimiento de requisitos fase 1 Impresiones seminario 3 <i>Observación externa</i> <i>Sandra, Juan y Wálter.</i>
16/02/09 Coordinador	Incorporación a los centros	Cuestionario ante la incorporación (enviado por correo—e días antes de la incorporación, pero algunos lo entregan después)		<i>Cuestionario Previo</i>
16 de febrero al 20 de marzo Tutor de prácticas	Estancia en los centros escolares	Ya indicados para los tutores y estudiantes en otros momentos.		
Semana 1 16–22/2/09 Coordinador (elaboración de materiales) Supervisores (realización del seminario)	Primer seminario	Guion y fichas del primer seminario (entregado el seminario previo)	Temas del primer seminario Fichas del primer seminario Recogida de información del seminario 1	Relatos del seminario Fichas seminario 1 Recogida de información del seminario 1 <i>Observación externa</i> <i>Sandra, Juan y Alfonso.</i>
Segunda semana Coordinador Supervisores	Control telefónico de que todo va bien		Consulta telefónica de seguimiento	Notas de seguimiento telefónico <i>Grabaciones de conversación</i>
Semana 2 23/2 al 1/3/09 Coordinador (elaboración de materiales) Supervisores (realización del seminario)	Segundo seminario	Guion y fichas del segundo sem. (entregado el seminario previo)	Temas del segundo seminario Fichas del seminario 2 Recogida de información del seminario 2	Relatos del seminario y fragmentos de escritos Fichas del seminario 2 Recogida de información seminario 2 <i>Observación externa</i> <i>Sandra, Juan y Alfonso</i>
Coordinador (elaboración de materiales) Supervisores (realización del seminario)	Tercer seminario	Guion del tercer seminario (entregado el seminario previo) Informe semanal de docencia	Corrección de informes semanales Temas de 3er seminario Fichas del seminario 3 Recogida de información del seminario 3	Relatos del seminario y fragmentos de escritos Fichas del seminario 3 <i>Recogida de información seminario 3</i> <i>Observación externa</i> <i>Sandra, Juan y Alfonso</i>



Fecha Responsable	Actividad	Material para el alumnado y tutores	Material para coord. y supervisores	Documentos y datos generados
Semana 4 9–15/3/09 Coordinador (elaboración de materiales) Supervisores (realización del seminario)	Cuarto seminario	Guión del cuarto seminario (entregado el seminario previo)	Temas del cuarto seminario Fichas del seminario cuarto Recogida de información del seminario 4	Relatos del seminario y fragmentos de escritos Recogida de información del seminario 3 <i>Observación externa Alfonso</i>
Coordinador (elaboración de materiales) Supervisores (realización del seminario)	Visitas de supervisión		Visita de supervisión	Relatos de las visitas
Semana 5 16–22/3/09 Coordinador (elaboración de materiales) Supervisores (realización del seminario)	Quinto seminario	Guión del quinto seminario	Temas del quinto seminario Fichas del seminario quinto Recogida de información del seminario 5	Relatos del seminario y fragmentos de escritos Recogida de información del seminario 5 <i>Observación externa Alfonso</i>
A partir de la tercera semana Supervisores	Corrección de escritos de estudiantes: Informes semanales de docencia, Contexto, Estudio de Caso, Docencia		Criterios de evaluación de documentos	<i>Fragmentos de escritos de estudiantes</i>
19–25/3/09 Cuestionario	Cuestionario posterior a alumnos	Cuestionario posterior		<i>Cuestionario posterior</i>
31/03/09 Coordinador	Carta de agradecimiento Cuestionario a tutores	Cartas Cuestionario para tutores		<i>Cuestionario para tutores</i>
2/04/09 Coordinador	Cuestionario sobre relaciones con tutores	Cuestionarios sobre relaciones con tutores		<i>Cuestionarios sobre relaciones</i>
A partir del 15/4/09 Supervisores	Corrección de memorias		Criterios de evaluación de documentos	<i>Fragmentos de escritos de estudiantes</i>
A partir de 15/5/09 Supervisores	Visita de evaluación a los centros	Hay que completar un acta de calificación enviada por la		Notas sobre visitas a centros
A partir de 5/6/09 Supervisores	Calificación y tutoría con alumnos			
Coordinador	Introducción de notas			Actas
1/09/09 Supervisores Coordinador	Recepción y corrección de trabajos de la convocatoria de septiembre			Actas

-  Fase preparatoria
-  Fase de estancia en centros
-  Fase de evaluación

[Proceso de elaboración y fuentes de datos de la autoetnografía]

[Fuentes de datos]

El proceso de elaboración de cada uno de los informes ha sido bastante prolongado en el tiempo. Partió de la escritura de los hechos tal como se estaban viviendo en aquel momento, algo que se hizo en dos tipos de documentos.

Un documento fue el Diario de prácticas, donde anotaba de forma no sistemática ni estructurada diferentes ideas y hechos sobre lo que estaba sucediendo en el Prácticum tanto en mi función como coordinador y también como supervisor. Esta herramienta es habitual en mi forma de entender la docencia y aunque no todos los años la utilizo ni, cuando lo hago, es con la misma regularidad ni intensidad, no resultaba algo ni ajeno a mis usos normales ni específico por estar realizando esta investigación.

Además, elaboré notas específicas de las visitas que realicé y de los seminarios que impartí. Eran relatos más extensos y elaborados que las anotaciones del Diario de prácticas, pero tampoco buscaban más que recoger las primeras impresiones y recuerdos de esas acciones. Tampoco estos relatos eran algo novedoso para mí. Empleo habitualmente este tipo de estrategias para fijar la memoria y para reflexionar aunque en muy pocas ocasiones tienen un uso posterior.

Un relato típico de una visita puede extenderse una o dos páginas. Un relato típico de un seminario puede extenderse entre tres y cuatro páginas.

Estos dos tipos de relatos los escribí al tiempo que sucedían las acciones que narraba y con la intención de usarlos como datos de la investigación, aunque en el momento en el que los escribía no tenía decidida la estructuración de la misma ni los informes que la compondrían.

Además de los relatos, a lo largo del curso fui anotando los tiempos que destinaba a diferentes tareas del Prácticum. Lo mismo solicité que hicieran a los estudiantes y los supervisores. Les facilité una ficha para cada una de las fases y, en el caso de los estudiantes, en la previsión de que no fueran anotando los tiempos de manera regular, les pedí que entregaran la ficha rellena hasta la mitad de la primera fase y luego que completaran los hitos restantes. Las fichas de carga horaria habían sido solicitadas ya el curso previo y respondían a nuestro deseo de conocer la carga aproximada que destinaban a las diferentes tareas del Prácticum pues por aquellos momentos había un interés grande por conocer la correspondencia entre las tareas y la carga horaria que requería, fruto de los cambios de planes en los que estábamos trabajando. Se puede decir, por tanto, que pese a que son datos que emplearé en algún caso, no son específicos de esta investigación. Otros documentos que estábamos empleando en una investigación simultánea que realizamos, pero que también los usaré aquí, son unos registros sobre el desarrollo de los seminarios que elaboraba cada supervisor o cuestionarios enviados a tutores y a estudiantes. Como coordinador, es frecuente este manejo de información y de datos sobre diferentes aspectos del Prácticum, por lo que puedo decir que este curso no fue especialmente intenso en la recogida de datos (aunque sí lo fuera en el uso de esto y en la elaboración de narraciones a partir de ellos).

Como parte de esa investigación, y de nuevo con la suerte de poder contar con ello para esta autoetnografía, en los seminarios del coordinador y el de uno de los supervisores asistieron como observadores tres profesores (un compañero del área que no ejercía como supervisor y dos estudiantes de doctorado colombianos), gracias a los cuales disponemos de notas de cómo



transcurrieron los seminarios¹ y también de sus ideas en las discusiones conjuntas que realizábamos sobre lo que había ocurrido en ellos.

La mayoría del resto de datos que se recogieron en el curso 2008-09 (como cuestionarios enviados a tutores o a estudiantes) no se han usado profundamente en esta autoetnografía, ya que no pertenecían a esta investigación sino a otras, o bien al propio proceso de mejora del programa de prácticas que realiza esto de forma cotidiana. En todo caso, ninguno se ha solicitado con el único sentido de disponer de datos para la autoetnografía. Antes al contrario, se partió de la idea de que el coordinador dispone de una cantidad de datos enorme a los que puede recurrir para hacer una autoetnografía sin necesidad de solicitar datos adicionales. Así, se han usado como fuente de datos: los correos electrónicos intercambiados con tutores, estudiantes y supervisores; los documentos entregados a estos destinatarios; la agenda del coordinador; las convocatorias y actas de las comisiones de prácticas tanto de la Escuela como de la Dirección provincial; los diferentes informes y otros trabajos escritos que entregan los estudiantes como parte de su trabajo del Prácticum; fichas de evaluación de tutores; actas de calificaciones; solicitudes de estudiantes; cartas de directores de centro... El listado de fuentes y su organización en categorías se puede consultar en el anexo correspondiente, aunque las fuentes en sí no se incluirán porque contienen datos nominales que podrían vulnerar la preservación de la identidad que he tenido en cuenta al incluir fragmentos de esos datos en los informes.

También se contó, cuando fue preciso, de datos de años precedentes que habían sido tomados por el coordinador en ejercicio de sus funciones. Por ejemplo, se contaba con relatos de visitas o de seminarios de años previos. Se accedió también, en ocasiones, a los archivadores de los cursos precedentes o a los archivos informáticos de ficheros o de correos electrónicos.

Por último, una fuente de datos y contraste importante fue la historia de vida hecha sobre los ocho primeros años. Esta historia de vida fue relevante en dos sentidos. Por un lado, ayudó a recuperar los antecedentes de algunas de las decisiones del programa. Por otro lado, había servido como antecedente para realizar escritos autobiográficos sobre el Prácticum, que si bien seguían una técnica y finalidad diferente a la autoetnografía, compartían muchos elementos.

Cuando cite fragmentos de documentos personales, usaré su nombre entre corchetes.

[Proceso de escritura]

La elección del número y los temas de cada informe fue fruto de un primer análisis de los datos y la experiencia del coordinador. La primera acción fue juntar los relatos tomados que correspondían a esos momentos y elaborar un primer texto, apenas un esqueleto.

A partir de esos relatos comencé a escribir una historia que intentara captar los hechos como los había vivido yo. Fui cotejando y ampliando los relatos iniciales con otras fuentes de datos, provocando nuevos textos. En algunos casos, textos que había iniciado como independientes se unificaron y otros se dividieron. Fragmentos que habían surgido en un informe, pasaron también, con el tiempo, a ser ubicados en informes diferentes.

Este proceso se fue desarrollando a lo largo de años y en diferentes épocas del curso. En alguno, retomé los informes en periodos simultáneos a los hechos que narraban, lo que me permitió, con la distancia del tiempo, entender algunas cosas que no había captado antes. Por ejemplo, al pasar por situaciones similares a las narradas, podía fijarme en aspectos que estaban sucediendo, digamos, tres o cuatro años después y evocar con ello lo narrado en el informe para

¹ No de todos los seminarios, pues su estancia acabó antes de que terminaran los seminarios.

completarlo con sucesivas capas de complejidad. Esta escritura a lo largo de un periodo de tiempo prolongado y superpuesto a nuevos ciclos de lo narrado puede haber mezclado algunas historias de lo que cuento, aunque intenté conjurar ese riesgo mediante el cotejo de mi recuerdo con documentación que lo fundara. También establecí rondas de entrevistas informales para cotejar con alguno de sus protagonistas hechos y sensaciones que surgían en la narración.

Cuando disponía de una versión avanzada, la daba a leer a diferentes personas que me han ayudado, con sus comentarios, a afinar algunos aspectos. En este sentido, he seguido la recomendación de Ovens y Fletcher (2014a) de compartir mis textos con un amigo crítico para profundizar en la comprensión de mí mismo sin quedarme ensimismado conmigo mismo.

Cuando ya había hecho varios de estos ciclos, me resultó interesante leer detenidamente cada informe y elaborar un documento paralelo a cada uno de los informes en el que iba sintetizando las ideas, historia y dilemas que iban apareciendo para reubicar algunos fragmentos dentro del texto o dentro de los informes. Percibí que uno de los riesgos de la escritura narrativa, al menos la que yo elaboraba, es que unas frases me llevaban a otras sin a veces darme cuenta de la corriente de fondo que me arrastraba hacia asuntos que no correspondían lógicamente a lo mismo. Sin embargo, también consideré esclarecedor comprender por qué para mí sí estaban enlazados los temas o como el propio proceso narrativo los enlazaba.

El resultado han sido seis informes. Yo los entiendo como textos en marcha y estoy seguro de que serían diferentes si volviera a tener la posibilidad de enmendarlos una vez más. No creo que sea necesario, pues ya han servido para clarificar posiciones, para incluir unas primeras reflexiones y para, en conjunto, fundamentar las conclusiones que cerraran esta tesis.

[Dos cuestiones para concluir]

La primera es sobre el carácter personal que recogen estos informes y que está reflejado en el uso de nombres de los protagonistas. He usado nombres reales con los que yo les llamo siempre que he considerado que no se narran asuntos privados ni confiados a mí en secreto. En la mayoría de casos, esas personas han leído los textos o saben que son nombrados. En los casos en los que he dudado, y para salvaguardar la intimidad de sus protagonistas que quizá no quisieran aparecer en el relato, he colocado unas iniciales que, además, no siempre corresponden al nombre real.

El segundo es sobre el estilo narrativo que he utilizado. En ciertas ocasiones, he escogido conscientemente detenerme en detalles que, en un principio, pueden parecer muy contextuales y superfluos, pero que, según yo lo veo, dan una descripción densa y profunda de lo que era los sucesos que describe. Incluyendo los detalles, intento que el lector pueda situarse en la escena y hacer sus propias interpretaciones. Acabo esta presentación recogiendo un fragmento de un libro del húngaro Sándor Márai² que leí mientras desarrollaba estos informes y que me refleja mi idea sobre la inclusión de detalles en la escritura:

– ¿No te estoy cansando?– Pregunta con cortesía.

– No –responde Konrád, carraspeando–. En absoluto, sigue contando.

– Quizá lo estoy contando con demasiados detalles– dice para disculparse. Pero no se puede hacer de otra forma: solo a través de los detalles podemos comprender lo esencial, así lo he experimentado yo, en libros y en la vida. Es preciso conocer todos los detalles, porque nunca sabemos cuál puede ser importante, ni cuándo una palabra puede esclarecer un hecho.

² Márai, Sándor (1999) El último encuentro. Ed. Salamandra: Madrid. (p. 147)



Fase preparatoria de prácticas

Presentación de la fase preparatoria

A– Informe autoetnográfico 1:

«El despertar al Prácticum»

B– Informe autoetnográfico 2:

«Adjudicación de plazas a los estudiantes»

C– Informe autoetnográfico 3:

«Seminarios de la fase preparatoria»

D–Informe autoetnográfico 4:

«Visitas de presentación»



LA FASE PREPARATORIA

Todo programa está condicionado por su ubicación dentro del plan de estudios. La especialidad de Educación Física de la EUE de Palencia destina 32 créditos al Prácticum, divididos a partes iguales en Segundo y Tercer curso, con la peculiaridad, que hasta donde yo sé es inusual en España, de que en sus primeras prácticas los estudiantes acuden con tutores especialistas de Educación Física, mientras que las segundas lo hacen con un maestro generalista. La asignación de créditos a departamentos también sigue la misma división: el Prácticum I está supervisado por docentes del área de Didáctica de la Expresión Corporal y el Prácticum II, de otras áreas (Pedagogía, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Experimentales; Didáctica de las Ciencias sociales, Psicología... cada año pueden variar). Más allá de que haya razones que apoyen o rebatan esta organización y secuenciación de créditos de Prácticum específico y generalista, el programa trata de atender a estos hechos que condicionan en buena medida el marco de lo posible.

Hay una segunda circunstancia que viene dada, y sobre la que el programa no puede hacer sino adaptarse; el número de semanas que los estudiantes pasarán en los centros. Las fechas no son fijas, aunque siempre están colocadas entre el final de los exámenes de febrero y la Semana Santa y vienen a ocupar cinco semanas. Durante el curso 2008–09, el periodo de estancia en centros se inició el 16 de febrero y concluyó el 20 de marzo. Llamaremos “fase preparatoria” al periodo anterior a estas cinco semanas y “fase de evaluación” al posterior. Presentaré a continuación lo más característico del programa en la fase preparatoria, las fichas de carga horaria, el mapa de procesos que refleja lo que tienen que hacer cada uno de los participantes del Prácticum y una ficción narrativa de cómo ven los estudiantes este momento.

Descripción del programa y sus acciones principales en la fase preparatoria

En esta fase, el programa trata de atender a tres dimensiones diferenciadas, aunque relacionadas, que los estudiantes deben abordar para ir a los centros escolares:

El ámbito informativo se refiere a la necesidad de que los estudiantes entiendan los elementos básicos del programa y lo que se espera de su participación en él: la lógica organizativa y pedagógica que tiene, las demandas y compromisos que supone, los procesos de los que consta o las ayudas que recibirán. El programa trata de facilitar la comprensión de lo que va a ocurrir en las diferentes fases y guiarles para que las pueden preparar y aprovechar.

El ámbito afectivo atiende a las emociones y actitudes que suscita la incorporación a los centros. El programa intenta tener en cuenta y reconducir sus emociones y actitudes, considerándolas parte de lo que supone iniciarse como docente, pero también parte de lo que puede y debe ser transformado en este periodo de prácticas.

El ámbito relacional reconoce el carácter social del aprendizaje. El programa busca aprovechar el potencial de aprender junto a otros, apoyados y estimulados por figuras que pueden realizar diferentes aportaciones: compañero de prácticas, tutor, supervisor... En la fase preparatoria se esbozan estas relaciones y se intenta iniciar una base sólida para momentos posteriores.

El programa se centrará en cada una de estas dimensiones con aproximaciones y énfasis variables dependiendo de la fase y de la experiencia concreta. Las principales acciones formativas promovidas en la fase preparatoria son los seminarios y las visitas preparatorias, con las tareas



que conllevan. La fase preparatoria busca preparar a los estudiantes para que las semanas que van a pasar en los centros sean enriquecedoras para ellos y, cuando menos, no sean perjudiciales para los tutores y alumnos de Primaria. Hay también un interés específico en que el primer contacto con los centros sea apropiado; lo que solemos denominar “entrar con buen pie”. En esta fase también se asignan los tutores ofertados y se distribuyen las parejas entre los supervisores universitarios encargados de los créditos del Prácticum.

Describiré brevemente en qué consiste cada una de estas acciones y los documentos explicativos que llevan asociados, que pueden ser consultados en el anexo correspondiente.

Seminarios preparatorios

Una acción clara en esta fase son los encuentros entre los estudiantes y el coordinador (o el supervisor, en el último de los seminarios). Si bien el grueso de esta intervención es bajo el formato de seminario, este año estuvieron precedidos por una reunión informativa.

Reunión informativa [RI] (30/10/08)

Se trata de una reunión breve (media hora) en la que se les adelantó cómo sería la organización general de la fase preparatoria, se explicaron los compromisos que conlleva cursar el Prácticum, se facilitó la forma de contactar con el coordinador para cualquier duda y se les dio la dirección web donde se irían colgando los documentos.

Documentos relacionados:

— Para los estudiantes: *Programa de prácticas; Fase preparatoria; Tareas complementarias*

Seminario preparatorio 1 [SP1] (26/11/08)

A diferencia de la reunión informativa anterior, este seminario es de asistencia obligatoria, como lo será el resto. Una semana antes del encuentro, se les facilita un guion en el que se explica el sentido del seminario y se detallan las tareas preparatorias que deben realizar [*Guion del Seminario Preparatorio 1*]. Una de esas tareas que deben llevar al seminario consiste en escribir las expectativas y temores que les genera la proximidad del Prácticum. Este seminario les muestra una visión global de las prácticas y trata de reconocer su situación emocional tanto por medio de la puesta en común de sus escritos sobre expectativas y temores, como por los ejemplos que el coordinador puede aportar de años previos. También se solicita una tarea posterior, que consiste en la elaboración por parejas de un trabajo en el que, con el apoyo del documento *Guía de Prácticas*, deben responder a: lo que tienen claro sobre las prácticas, lo que aún les genera dudas, y aquello que pueden ir preparando. También se les pide que inicien un registro de la dedicación al Prácticum [*Ficha de carga horaria Fase I*]. Tras el seminario, se cuelga en la página web de la asignatura el *power point* empleado en la exposición [*PDF del seminario preparatorio 1*]

En síntesis, este primer seminario trata de hacer una presentación general de qué es el Prácticum según el plan de estudios y de servir de puente respecto a las propias imágenes que sobre las prácticas han construido hasta la fecha. Desde el ámbito afectivo, el seminario quiere transmitir la idea de que es normal que exista una cierta inquietud, pero que el programa ha pensado en ello y que hay posibilidad de ir preparándose en este aspecto. Desde el ámbito relacional, comienza el trabajo por parejas como un modo habitual de aprender en prácticas.

Documentos relacionados:

- Para el alumnado: *Guion del Seminario preparatorio 1; Guía de prácticas; Ficha de carga horaria Fase I; PDF del seminario preparatorio 1.*
- Para el coordinador: *Seminario preparatorio 1 (power point).*

Seminario preparatorio 2 [SP2] (17/12/08)

El *Guion del Seminario preparatorio 2* les anticipa con unos diez días de antelación los temas que van a tratarse y las tareas preparatorias que deben realizar. En este caso, les pedimos que retomen dos de sus temores y dos de sus expectativas que escribieron en su momento y que los reelaboren indagando sobre por qué los tienen (qué dicen de ellos, de su formación previa, de sus necesidades formativas) a la vez que deben revisar el Programa para ver cómo éste puede ayudarles a reconducirlos (qué ayudas y estrategias pueden emplear ellos).

Presuponemos que las imágenes que tienen sobre el Prácticum (temores y expectativas) van aproximándose a lo que el programa les ofrecerá. Hay dudas que ya tienen que haberse resuelto con el primer seminario y la lectura de documentos posterior, aunque aparecen otras que reemplazan a las que ya se habían superado. Se intenta que vean el programa (lo que se les pide, lo que se les facilita, su organización) como una vía para lograr ‘las promesas’ del Prácticum y eludir ‘sus amenazas’.

Simultáneamente, se pone en marcha el proceso de adjudicación de centros. Dependiendo de si una pareja concreta sabe o no sabe el centro al que acudirá (quienes van a centros rurales tienen una asignación más temprana), su manera de encarar el Prácticum varía notablemente, pues puede concretar más o permanece en un nivel más abstracto y, por lo general, con mayor incertidumbre. Cuando hay más incertidumbre, la reacción suele ser la inacción (acompañada de un incremento de preocupaciones).

La intención básica del segundo seminario preparatorio es dar “una segunda vuelta” al programa de prácticas, facilitando más detalles del ámbito informativo sobre aspectos que en el primer seminario tan solo se anunciaron. Para apoyar la nueva información aportada, se les remite a documentos que concretan y amplían las tareas básicas que deben hacer para la asignatura (*Contexto, Docencia, Investigación, Informe final*) o a documentos breves que detallan algún aspecto concreto (*Cuaderno de prácticas, Notas para la visita de presentación*). Pese a que se anuncia la existencia de estos documentos, no estarán accesibles hasta que se acerque el tercer seminario, para aproximarlos más al momento en el que pueden resolver sus dudas. Otra razón por la que se dosifica la entrega de documentos es por su elevado número. La profusión de documentos, en un primer momento, se convierte en un problema en sí, pues añade confusión y presión a un tiempo de suyo confuso y presionante, pero por otro lado, les dota de herramientas que les permitirán anticipar y preparar las semanas que pasarán en el centro.

Esta aproximación espiral de concreción creciente en lo que constituirá su dedicación en los centros también trata de responder al ámbito afectivo, manteniendo activa su reflexión sobre lo que está suponiendo para ellos el reto al que se enfrentarán pocos meses después.

Se añade a estas dimensiones informativa y afectiva, la relacional, pues se continúa el trabajo en pareja y también comienza a hacerse visible la participación del tutor, particularmente en aquellos casos en los que ya se sabe quién desempeñará esa función, por medio de las visitas preparatorias.



Posteriormente al seminario, se cuelga el *power point* empleado [*PDF del Seminario preparatorio 2*] y los documentos a los que se ha aludido en el mismo, ya que serán necesarios para que preparen el tercer y último seminario preparatorio.

Documentos relacionados:

- Para el alumnado: *Guion del seminario preparatorio 2; PDF del Seminario preparatorio 2; El cuaderno de prácticas; Contexto, Docencia, Investigación, Informe final.*
- Para el coordinador: *Seminario preparatorio 2 (power point).*

Seminario preparatorio 3 [SP3] (10/02/09)

A diferencia de los seminarios anteriores que estuvieron a cargo del coordinador, este seminario está a cargo del supervisor universitario que tutorizará al grupo de estudiantes (entre 12 y 22, según la carga docente que deba cubrir). Se realiza a menos de una semana de la incorporación al centro. A estas alturas, todos saben a qué centro irán y la mayoría ha tenido uno o dos encuentros con el tutor de centro (ver abajo “visitas preparatorias”). El *Guion del Seminario preparatorio 3* anticipa el contenido del seminario y las tareas preparatorias que deben traer hechas, orientadas en este caso a resolver las últimas dudas mediante la revisión de algunos documentos y a inducir a una actitud que facilite su integración en el centro. Cada seminario tendrá un guion que responde a una estructura común que se recuerda a los supervisores en *Estructura básica de los seminarios*.

Parte del seminario se orienta a que muestren una buena “disposición como estudiantes–profesores” tomando como base el apartado de la Guía de prácticas «Algunos consejos de utilidad», donde se recogen los consejos sugeridos por tutores y estudiantes de años precedentes para que la incorporación a los centros sea lo más satisfactoria posible. El segundo objetivo del seminario está dirigido a la dimensión afectiva, pues se pretende transmitirles seguridad en ellos y en el programa. Sus preocupaciones en este momento varían respecto a las que mostraban tres meses atrás en el primer seminario: las dudas son más concretas, crecen las incertidumbres y vuelven algunos temores que parecían superados. Hay una gran inquietud que les dificulta ver con calma cómo la estructura del Prácticum puede ayudarlos y, con frecuencia, las tareas y documentos que componen el programa son vistos como un elemento añadido de dificultad en lugar de ayuda, por lo que parte del seminario se destina a clarificar de nuevo los documentos que se les han facilitado. También se atiende, finalmente, a la dimensión relacional. Además de recoger las primeras impresiones de los contactos preliminares que han establecido con los maestros especialistas, este seminario está centrado a convertir el grupo de estudiantes más el supervisor en un referente de apoyo y colaboración con el que también se puede contar. A excepción del coordinador (que también actúa como supervisor de un grupo) para los otros profesores universitarios que actúan como supervisores ésta es la primera oportunidad de contactar con los estudiantes a ellos asignados.

Como culminación del seminario y de la fase de preparación, se repasa y se firma una hoja en la que se recoge el cumplimiento de los requisitos y los compromisos asumidos para acceder a la fase de centros (*Cumplimiento de requisitos fase I*). Esta firma quiere recalcar la idea de que su derecho a incorporarse a los centros escolares no deriva tan solo del hecho de haber abonado la matrícula, sino del cumplimiento de unos principios deontológicos de comportamiento y de la asunción de la responsabilidad que asumen.

Documentos relacionados:

- Documentos para los estudiantes: *Guion del Seminario preparatorio 3; Planificación de trabajos; Fichas de Planificación de trabajos; Calendario de entrega de trabajos; Criterios de valoración de los seminarios; Contexto; Docencia; Estudio de casos; Informe final; Docencia del grupo de seguimiento; Preparando la incorporación a los centros; Cumplimiento de requisitos fase I; Ficha de carga horaria Fases II y III.*
- Documentos para los supervisores: *Seminario preparatorio 3 Supervisores; Estructura básica de los seminarios* (más los documentos que se han entregado a los estudiantes).

Asignación de tutores y supervisores

Las prácticas están pensadas para desarrollarse por parejas de estudiantes que son tutorizados por un maestro especialista (o, si un especialista no tiene horas suficientes, por dos maestros especialistas que tutorizan a una misma pareja). Tan solo en casos excepcionales, los estudiantes acuden a centros de forma individual. La formación de parejas es decidida por los propios estudiantes. En total, hubo que ubicar a 56 estudiantes, que se organizaron en 27 parejas y dos personas sueltas, un repetidor y un estudiante que solicitó (y al que le fue concedido) hacer las prácticas en su provincia de origen, Navarra. Hubo dos estudiantes más que estaban matriculados, pero que no aparecieron ni tan siquiera a la fase preparatoria.

La asignación de las parejas a los tutores de centro se hace en dos fases. La primera comienza en noviembre, en cuanto se tiene el primer listado de maestros especialistas que han manifestado su disponibilidad para tutorizar estudiantes. En esta primera fase, se asignan centros a las parejas que voluntariamente escogen acudir a pueblos de la provincia de Palencia, que, en general, no tienen una demanda grande ya que desplazarse hasta allá supone dificultades añadidas. Las parejas restantes deben esperar a que se realice un sorteo en el que se distribuirán las plazas de la capital y localidades próximas. En el sorteo, las parejas han priorizado las diferentes ofertas de tutores existentes y acceden a ellas según les favorezca el azar. Para preparar esa prelación de centros, se elaboró un *google maps* donde se sitúan los diferentes centros con información básica sobre ellos.

Este curso, el sorteo tuvo lugar el 18 de enero. El retraso respecto a otros años fue debido a que por el elevado número de estudiantes matriculados no había suficientes plazas en la capital y poblaciones próximas para todos. Solo cuando coincidieron las plazas y las solicitudes se realizó este sorteo, para lo que hubo que hacer el doble trabajo de convencer a parejas para que eligieran pueblos, a la vez que se lograba alguna incorporación de tutores de última hora en centros de la capital y alrededores. Los tutores que se habían ofertado recibieron, en los días siguientes al sorteo, comunicación de que recibirían estudiantes (y, en ese caso, concertar una visita de presentación) o, si no tendrían estudiantes, agradecerles su disposición a tenerlos.

Documentos y recursos relacionados con la Asignación de tutores [AT]:

- Para los estudiantes: *Oferta de tutores de prácticas; Google maps con los centros disponibles; Distribución provisional por tutores; Asignación definitiva de centros de prácticas*
- Documentos para los tutores de centro: *Carta a tutores con estudiantes; Carta a tutores sin estudiantes; Fichas de seguimiento y evaluación de estudiantes para supervisores.*
- Documentos para los supervisores universitarios: *Distribución por supervisores; Fichas de seguimiento y evaluación de estudiantes para supervisores; Contacto con tutores.*



Inmediatamente después de que están distribuidos los estudiantes, y antes de mandar la información a los centros, se distribuyen los estudiantes entre los supervisores universitarios, teniendo en cuenta el número de créditos asignados en el POD de cada uno, pero sin hacerlo de una forma matemática. Para el curso 2008–09 hubo cuatro tutores que tenían asignados créditos de prácticas, si bien finalmente se distribuyeron los estudiantes entre tres de ellos. A uno, que tenía 2 créditos no le resultaría fácil por motivos de horario mantener una tutorización regular como había hecho en años anteriores, así que se distribuyeron los estudiantes entre una profesora asociada (a quien se asignaron 6 parejas), un profesor titular (al que se le asignaron 10 parejas), y a mí mismo (que supervisé a 11 parejas más los dos estudiantes ‘suelos’, uno que estaba en otra provincia y otro que era repetidor y solo tenía que acudir a los seminarios y presentar los trabajos escritos).

Visitas previas a la incorporación

Cuando los estudiantes tienen un tutor y un centro, se planifican las visitas para que tengan sus primeros contactos previos a la incorporación de los centros. Si bien no todos los casos son idénticos, lo habitual es que haya dos contactos con los tutores de los centros: una visita de presentación, a la que acuden con el supervisor universitario, y una segunda visita antes de la incorporación al centro (visita preparatoria) que fijan de común acuerdo el tutor del centro y la pareja de prácticas.

La visita de presentación trata de romper los primeros miedos y se suele hacer en un ambiente afectivo lo más cálido posible. En ocasiones, se realiza incluso fuera del colegio; en la cafetería del campus o en alguna de la ciudad. Por lo general, es una reunión en la que los estudiantes hablan poco, pero de la que salen con muy buenas impresiones (en el fondo, temen que los tutores les sean hostiles y cuando ven que son cercanos y comprensivos, sienten bastante alivio). Los supervisores universitarios aprovechamos para entregar a los tutores una carpeta con documentación básica (*Guía breve para tutores; Hoja de evaluación; Guía de prácticas – apartado «Algunos consejos de utilidad»–; Notas para la visita de preparación*) y para transmitir a los estudiantes que tutores y supervisores compartimos nuestro deseo de ayudarles y una visión consensuada de lo que deben hacer en las cinco semanas que pasarán en los centros.

En esa misma visita les animamos a que concierten una cita adicional, en este caso en el centro, para que el tutor les adelante algunas informaciones que no necesitan esperar a la semana de observación (por ejemplo, cuáles son los contenidos que se han impartido hasta la fecha, cuáles son los espacios y materiales disponibles, cuál es el horario...). Se trata de lo que denominamos “visita de preparación”, y está enfocada a avanzar en algunos aspectos que les den una imagen más clara del lugar donde realizarán las prácticas y de cómo pueden ir preparándose para las tareas que deberán realizar en sus cinco semanas en el centro. Esta visita está orientada para los supervisores por el documento *Notas para la visita de presentación*.

La fecha en la que se realizan las visitas depende de cuándo sepan su destino, por lo que hay una diferencia notable entre quienes conocían su tutor antes del sorteo (por acudir a centros rurales) y quienes han tenido que esperar al sorteo. Los primeros comenzaron sus visitas el 3 de diciembre, pero los segundos tuvieron que hacerlo desde unos pocos días después del 18 de enero y el tercer seminario previo (ya muy próximo al inicio de la fase en centros, el 10 de febrero en este curso). Además, aquellos que hacen la visita antes del sorteo, no saben, en la mayor parte de los casos, quién será su supervisor, por lo que yo me encargaba de acompañarlos en sus visitas (en calidad de coordinador) pese a que luego pudieran (como fue la mayor parte de los casos) ser supervisados por otros profesores.

Aún hay otra diferencia entre los estudiantes que hicieron la visita antes o después del sorteo, pues para estos últimos las visitas coincidieron con el periodo de exámenes del primer cuatrimestre, lo que arrumba al Prácticum a un segundo plano. Así que se da la paradoja de que las prácticas han podido recibir más atención por parte de los estudiantes meses atrás que cuando se encuentran ya a la vista. Quizá no es del todo correcta esta afirmación, pues la proximidad de la incorporación a los centros incrementa la inquietud, pero en todo caso no pueden destinarle mucho tiempo, lo que les provoca con frecuencia sentimientos encontrados. Por un lado, finalmente pueden ‘tocar’ el centro, que para ellos simboliza las prácticas y les alivia de no pocas preocupaciones. Por otro, ven que las asignaturas vuelven a interferir con esa experiencia de prácticas en la que tienen depositada tantas esperanzas. En cualquier caso, estas visitas tienen una incidencia grande en el ámbito afectivo y relacional de las prácticas (es el inicio de la relación tutor–estudiante y, a veces, de supervisor–tutor). La influencia de lo afectivo se traduce también en que el ámbito informativo se hace también más tangible, pues hasta el momento las informaciones recibidas y los documentos entregados son vistos como algo alejado y abstracto.

Documentos relacionados con las visitas preparatorias [VP]:

- Documento para los estudiantes: *Notas para la visita de preparación*
- Documentos para los tutores: *Guía breve para tutores; Hoja de evaluación; Guía de prácticas – apartado “algunos consejos de utilidad”–; Notas para la visita de preparación.*
- Documentos para los supervisores: *Notas para la visita de presentación.*

■ Carga horaria que supone para los estudiantes y el coordinador–supervisor

Para tener una idea general de qué tiempo se destina a cada una de las diferentes tareas, estudiantes, supervisores y coordinador rellenaron unas Fichas de carga horaria en cada una de las tres fases. Las que corresponden a ésta eran las *Fichas de carga horaria Fase I* en sus diferentes versiones para coordinador, supervisores y estudiantes.

Hay que considerar estas tablas como una aproximación a lo que supone ser coordinador, pues no recoge todas las acciones (por ejemplo, no se ha incluido lo que supone la investigación ni la innovación, como tampoco las múltiples conversaciones o momentos en los que el Prácticum es el elemento principal). Esta tabla hay que entenderla solo para configurar el ámbito de acciones y preocupaciones del coordinador. En el mismo sentido, la tabla del tiempo que empleé como supervisor es también orientativa y sirve para tener una idea de qué considero que corresponde a cada una de mis funciones. La tabla de los estudiantes es más compleja de interpretar, pues recoge el promedio de las fichas que me entregaron que, por un lado, contienen una diversidad muy elevada y también hay que relativizar la fidelidad de los datos que nos ofrecen. Faltan datos (casillas que no rellenan con el tiempo empleado) y otras claramente incorrectas (como cuando ponen más tiempo de seminarios que el que se impartió) o bien exageradas o infravaloradas. Entiendo que esto no es un problema grande en la medida en que no trataban de buscar con ello una visión exacta de la realidad. Incluso se había previsto que hubiera estudiantes pudieran dejar la tarea de rellenar las fichas para el día de entrega final (al iniciar la fase de estancia), y por ello se les solicitó que entregaran la ficha dos veces: una rellena hasta Navidad y luego, con los datos posteriores, hasta la incorporación a los centros. En todo caso, sí nos da una idea para comprender su dedicación horaria y contrastarla con otras percepciones que de este esfuerzo temporal tiene el coordinador.



Ficha de carga horaria del Coordinador. Fase preparatoria

	Seminario previo 1	Seminario previo 2	Asignación de centros	Seminario previo 3	Otros momentos
Reuniones y Seminarios con estudiantes 6h 45min	2h	2h + 2h			30min + 15min
Elaboración y revisión de documentos del programa: 33h15min	Revisados: 4h 15min	Revisados: 3h	Nuevos: 7h Revisados: 3h	Revisados: 13h	Nuevos: 1h 30min Revisados: 1h 30min
Secretaría y control 49h30min	4h 15min	5h15min	Bases de datos 13h Otras tareas: 9h	4h 15min	13h 45min
Contacto con centros y tutores 15h 45min			Para corregir datos y ampliar plazas: 4h 30min Para presentar estudiantes: 9h45min		1h 30min
Tutorías 8h			Para informar sobre plazas en pueblos: 1h 30min		Estudiantes en situaciones especiales: 6h 30min
Pertenencia a comisiones 8h 45min					8h 45min
TOTAL: 122h	10h 30min	12h 15min	47h 45min	17h 15min	34h 15min

Ficha de carga horaria de los supervisores del Prácticum I [08–09] Lucio

11 parejas, 9 colegios, dos de ellos en pueblos, más 2 estudiantes sueltos (uno en otra provincia) a quienes no se acompañó a la visita.

Previo a la estancia en centros:

	visitas	Seminario previo 3	TOTAL
Seminario y su evaluación		2h + 2h	4h
Lectura de documentos			
Lectura de fichas de seminario			
Consultas individuales*	30min		30 min
Corrección de trabajos			
Visita a centros	10h 15min		10h 15 min
Telefonar a tutores	Aprox. 1h.		1h
Toma de datos	3 h.	1h	4h
TOTAL	14h 45min	5 h	19h 45min

*incluido presencial, teléfono y correo

Ficha de carga horaria del alumnado del Prácticum I (2008–09). Fase preparatoria

En minutos	Seminario 1	Seminario 2	Seminario 3	Visitas	TOTAL
Seminarios EUE	2h	2h	2h		6h
Lectura de documentos	1h04	1h19	3h40		6h03
Tareas para seminarios	56min	1h18	1h39		3h53
Visitas al centro				2h40	2h40
Preparación de material para fase II				55min	55min
TOTAL	4h	4h37	7h19	3h35	19h21

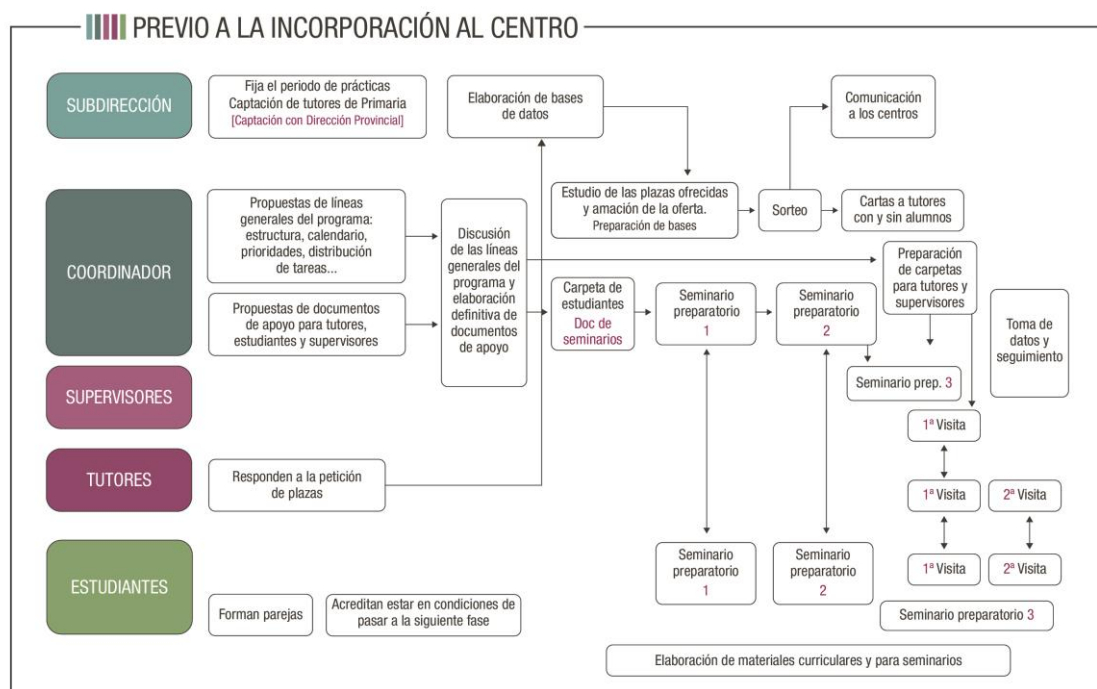


■ Síntesis de documentos entregados a los estudiantes en esta fase

Fecha de subida a la página web	Nombre del documento	Acción en la que se facilitaron y presentaron a los estudiantes
07/10/2008	Programa de prácticas	RI
28/10/2008	Fase preparatoria	RI
28/10/2008	Tareas complementarias	RI
14/11/2008	Guión del seminario preparatorio 1	SP1
14/11/2008	Guía de Prácticas	SP1
14/11/2008	Ficha de carga horaria fase I	SP1
26/11/2008	<i>Power point</i> del Seminario Previo 1	SP1
09/12/2008	Guión del seminario preparatorio 2	SP2
07/01/2009	<i>Power point</i> Seminario Previo 2	SP2
07/01/2009	Notas para la visita de preparación	VP
08/01/2009	Cuaderno de prácticas	SP2; SP3
13/01/2009	Tutores para el sorteo de centros	AT
18/01/2009	Distribución provisional por centros	AT
21/01/2009	Asignación definitiva de tutores y supervisores	AT
21/01/2009	Cumplimiento de requisitos fase I	SP3
21/01/2009	Preparando la incorporación al centro	SP3
03/02/2009	Guión del seminario previo 3	SP3
03/02/2009	Planificación de trabajos del Prácticum	SP3
03/02/2009	Calendario de entrega de trabajos	SP3
03/02/2009	Ficha de carga horaria Fases II y III	SP3
03/02/2009	Contexto	SP2; SP3
08/02/2009	Docencia	SP2; SP3
12/02/2009	Fichas de planificación de trabajos	SP3
12/02/2009	Guión del seminario 1	SP3
12/02/2009	Ficha del seminario 1	SP3
12/02/2009	Estudio de Caso	SP2; SP3
12/02/2009	Docencia del grupo de seguimiento	SP3
15/02/2009	Informe Final	SP2; SP3

Tabla con los documentos para los estudiantes que se subieron a la página web de la asignatura hasta la incorporación al centro

Mapa de procesos de la fase



Ficción narrativa

Como parte de una investigación realizada entre los cursos curso 2008–09 y 2009–10, se elaboró una ficción narrativa (Barbero González, 2009; Sparkes, 2002b) para mostrar diferentes formas de afrontar la fase previa de los estudiantes de Educación Física. La ficción narrativa fue realizada a partir de categorías extraída de información procedente de cursos anteriores (fragmentos de memorias, notas de campo del investigador, entrevistas...). El sentido básico de esta ficción narrativa es que pueda ayudarles a enganchar con sus particulares formas de afrontar este momento para lo que se entrega en el seminario previo 1 y 2.

Ficción narrativa de Luis y María, estudiantes de Prácticas

A continuación te ofrecemos relato breve sobre los inicios del Prácticum. Se trata de una ficción que ha sido elaborada con retazos de historias reales de estudiantes en tu misma situación. No pretende reflejar lo que te ocurre a ti (hemos contado sólo una historia de las muchas posibles), pero seguramente te ayude a pensar sobre lo que te pasa en esta etapa y a ‘ponerte en situación’. Léelo y responde después a las tareas sobre el texto que aparecen en el Guión del seminario previo 1.

El despertar al Prácticum

Luis pasó delante del colegio que quedaba al lado de su casa y la algarabía del patio le volvió a recordar que, en unos meses, él y María estarían dando sus primeras clases, quién sabe si a esos mismos chavales. Desde el comienzo del Segundo curso era una imagen que venía de vez en cuando a su mente. En casi todas las asignaturas, los profesores les comentaban que algunos contenidos que estaban estudiando podrían venirles bien en las Prácticas; aunque, la verdad,



tampoco sabía muy bien en qué consistirían las Prácticas más allá de que tendría que actuar como especialista de Educación Física. Algunos de sus compañeros mostraban un poco de miedo a ponerse delante de los niños, pero Luis y María esperaban con ganas ese momento. María llevaba dos años como monitora de clases extraescolares y pensaba que esa experiencia le serviría de base. No era el caso de Luis, que nunca había tenido críos a su cargo porque seguía entrenando a diario el deporte en el que competía desde hacía casi una década y no le quedaba tiempo para nada más.

Ambos tenían la sensación de que habían aprendido bastante en el Primer curso y en lo que llevaban del Segundo. Y eso que los primeros meses de la carrera estuvieron un poco desorientados. Para empezar, había muchas más asignaturas no específicas de Educación Física de las que habían imaginado cuando escogieron la especialidad. Para colmo de males, gran parte de las asignaturas “que sí eran de Educación Física” se daban de forma teórica. Había mucha más teoría y mucha menos práctica de la que habían pensado que tendría la carrera. Para muchos de sus compañeros, eso fue una gran decepción, pero ellos, tras los primeros meses, comprendieron que ser especialista de Educación Física no era exactamente lo mismo que ser practicante. No es que las clases teóricas les gustaran tanto como las prácticas, pero entendían que sus estudios debían ser así.

El Primer año cambiaron muchas de las ideas que habían traído. Algunas cosas que sus profesores les contaban les resultaban novedosas y atractivas, aunque era más fácil cuando se las oían decir en clase que cuando ellos trataban de explicárselas a alguno de sus amigos de instituto con quienes seguían juntándose los fines de semana.

Cada vez tenían más claro que sus experiencias como deportistas les habían ayudado a ellos a amar el deporte y, en general, la actividad física, pero que no todas las chicas y chicos habían sido tan afortunados como ellos en este sentido. Una idea que ahora tenían más clara era intentar que todos los niños tuvieran las ventajas que ellos habían disfrutado. Todos, no sólo los que por diversas razones fueran tan ‘afortunados’ como ellos mismos habían sido. Había otra idea que le había calado fuertemente: en Educación Física no sólo se debe pasar un buen rato, sino que hay que aprender. La diversión, que a ellos les había enganchado tanto, la veían ahora como una de las razones por la que la asignatura seguía siendo minusvalorada en los colegios y por la sociedad en general. Pero esta idea les causaba problemas, porque tenían dificultades en imaginar cómo se concretaba en la práctica sin que se alejara en exceso de lo que a ellos más les atraía de la Educación Física.

Pasaron las primeras semanas del Segundo curso. Ver que nadie les informaba sobre las Prácticas les ponían un poco nerviosos, aunque no tanto como para consultar en la página web el programa de la asignatura. Preferían preguntar a alumnos que ya la habían cursado. La mayoría de los compañeros de Tercero les hablaban con el tono de quien ha sido iniciado en un misterio que no puede ser entendido por quienes no lo han vivido. Las Prácticas eran también un tema de conversación con sus compañeros de curso. Había opiniones para todos los gustos, pero en general, compartían bastantes de sus expectativas y temores.

A principios de noviembre, el coordinador de las prácticas les convocó a una reunión informativa para explicarles cómo se iba a organizar el Prácticum durante la fase preparatoria. También les recordó que tenían que tener aprobados unos créditos mínimos para poder ir a los colegios. Por suerte, tanto Luis como María habían aprobado casi todas sus asignaturas en Primero. A otros compañeros les quedaban muchas asignaturas, incluso las que eran más específicas de Educación Física; ahora los profesores les pedían trabajos para que tuvieran unos recursos mínimos con los que ir a los colegios. Luis pensaba, aunque no lo había comentado con

nadie, que aunque él aprobó esas asignaturas en junio, no tenía tan claro que tuviera los recursos mínimos para dar clase de alguno de los contenidos estudiados.

A mediados de noviembre, la cosa se empezó a acelerar. Cada vez había más comentarios sobre cuál sería el centro de prácticas que les tocaría y, también, quién sería su tutor en la universidad. No era fácil saber a qué carta quedarse, porque unos decían una cosa y otros, la contraria. También tuvieron que espabilarse para escoger compañero de prácticas. Tanto Luis como María habían pensado hacer las prácticas con otra persona, pero resultó que para cuando les preguntaron era ya tenían otra pareja. Luis pensó entonces en Julián, su compañero de piso, pero le pareció que era mejor compañía para salir los fines de semana que para hacer los muchos trabajos que todo el mundo decía que mandaban en el Prácticum. Luis y María ya había hecho algún trabajo de grupo el curso pasado y tenían una buena imagen uno del otro, así que María no se lo pensó cuando supo que Luis también buscaba pareja.

Luis y María tenían días en los que estaban eufóricos y otros lo veían todo negro. Había momentos en los que deseaban que llegara el primer día para poner en práctica alguna idea que se les había ocurrido. En otros, les gustaría que el Prácticum se retrasara hasta el próximo año, después de haber cursado más asignaturas. Se animaban el uno al otro, pero cuando estaban a solas, les invadía algún que otro miedo: ¿seré capaz? ¿qué pasará sí...? En fin, el primer seminario preparatorio sería dentro de un par de días y quizá ahí se aclararan algunas dudas que tenían.

Luis se quedó mirando al patio y se detuvo un momento. En un rincón, unos críos pequeños jugaban a perseguirse. En la pista grande, los alumnos mayores iban detrás de un balón. Dos profesoras charlaban mientras supervisaban en la distancia el juego de los críos. Una niña se le acercó, y un segundo después, vinieron otras tres o cuatro. Parecía que una se había caído y la maestra la consolaba. ¿Qué haría él si alguien se lesionaba en clase? Le recorrió un pequeño escalofrío al pensar en todas las cosas que aún le quedaban por aprender y los retos que supondría para él ponerse al frente de una clase. Por fortuna, aún quedaban unos cuantos meses para eso. Y se alejó caminando, mientras la algarabía de los niños en el patio se iba difuminando. Tendría que contarle a María una idea que se le había ocurrido.

Parte II: El Prácticum se va acercando

Llegó el primer seminario preparatorio. Aún parecía que quedaban muchos meses por delante, así que algunas de las cosas de las que les contó el coordinador les resultaron un tanto lejanas. Para Luis y María lo que les movía (y removía) era imaginarse delante de los niños o ir por los pasillos del colegio. Por cierto, el asunto del sorteo del colegio iba ocupando cada vez más espacio en las conversaciones que tenían con sus compañeros.

Algunos les contaban, preocupados, que si les tocaba un colegio con clases por la tarde no sabrían qué hacer con sus trabajos. Ellos no tenían ese problema, pero también preferían un colegio sólo de mañana, pues pensaban que así aprovecharían mejor el día y podrían también seguir entrenando.

Sobre el sorteo corrían, además, muchos rumores: colegios donde el tutor te dejaba libre para dar lo que quisieras y otros que te controlaban más; colegios en los que los tutores eran jóvenes todo era más fácil; colegios en los que el tutor llevaba muchos años y era el jefe del centro. Algunos preferían centros públicos pues no sabían si encajarían muy bien con las normas de un colegio religioso y otros, por el contrario, creían que en los concertados habría más material que en los públicos. Los que tenían familiares maestros contaban algo de los entresijos... En lo que parecía haber casi unanimidad era en que cruzaban los dedos para que no les tocara un pueblo y



lo que esto conlleva; conseguir un transporte hasta allí, arriesgarse a peores instalaciones, horarios de mañana y tarde... También había un cierto tabú con los colegios donde había muchos gitanos o muchos inmigrantes; a bastantes personas les provocaba una inquietud adicional, si bien no todos lo expresaban abiertamente.

También está el asunto de los supervisores. Aunque no levanta tantos fantasmas como en el caso de los centros, también corren leyendas sobre tutores más permisivos, más rígidos, más duros en sus calificaciones. También está, claro, que cada uno tiene una sintonía mejor con unos que con otros, pues casi todos ellos han sido profesores de otras asignaturas. A ellos, en concreto, les gustaría que les tocara con uno que tuvieron como profesor el año pasado pero cuando han ido a preguntar si se sabía quién les supervisaría, les han dicho que hasta que no se haga el sorteo no se sabrá esto tampoco.

Luis estuvo tentado de solicitar el pueblo al que un compañero de piso había ido el año anterior. Le gustaba lo que le contó, pero cuando se lo propuso a María, bien es cierto que sin demasiada convicción, pronto desecharon la idea.

El curso avanza. Hay materias donde les hacen comentarios sobre lo que puede suceder en prácticas. La verdad, las cosas que les cuentan tienen otro cariz cuando se imaginan que ellos las tienen que usar con sus alumnos de prácticas. Otro momento en el que las prácticas pasaban a primer plano era cuando tenían seminarios preparatorios. En la página de la asignatura empezaron a aparecer documentos que explicaban lo que se buscaba con las prácticas y luego, otros documentos que explicaban lo que documentos previos no habían acabado de explicar con claridad. Hay una cierta sensación de agobio pues a las propias demandas de las prácticas se añaden las demandas de las prácticas como asignatura.

Llegan las vacaciones de Navidad y excepto los compañeros que han escogido ir a pueblos, nadie sabe a qué colegio irá. El coordinador les dice que pueden ir preparando materiales o leyendo cosas, pero cunde una cierta parálisis, pues sin saber a qué colegio se irá o con qué críos y tutor te tocará, las tareas que les van desgranando en los seminarios siguen en una nube.

Vienen los exámenes del primer cuatrimestre y, justo entonces, se hace el sorteo. Alivio para algunos, colegios de los de las últimas opciones para otros. Ellos han tenido suerte, les ha tocado un colegio cercano a su casa, de los primeros que colocaron. No tenían muchas más referencias que la proximidad cuando tuvieron que ordenarlos por prioridad. Alguno había hablado no muy bien de un colegio donde, decían, había muchos gitanos y a unos alumnos de algún curso pasado (nadie sabía muy bien de cuál) habían tenido problemas. Desde que saben a qué colegio van a ir, han pasado un par de ocasiones por delante. Es grande, más de lo que habían esperado. No están muy seguros de dónde está la puerta principal. Cuando pasan, no hay críos en el patio. Vuelven las dudas sobre si habrán hecho una buena elección. En cualquier caso, casi es mejor tener ya un colegio, aunque no sea bueno, que la inquietud que tenían de no saber dónde irían. No hay, sin embargo, demasiado tiempo de pensar en las prácticas durante los exámenes. Desaparecen casi todas las preocupaciones que no sea estudiar para el próximo examen. Solo entre examen y examen hay breves resquicios que son pronto apartados para centrarse en el siguiente examen.

En medio de los exámenes siguen recibiendo información sobre las prácticas; se van concretando en más documentos y mensajes de correo que, a duras penas, pueden abrir. Y eso que en algún caso les entran las ganas de centrarse en ellas que en los exámenes, pero el oficio de estudiante manda y saben que hay que sacar adelante las asignaturas del cuatrimestre.

Algunos estudiantes reciben citas para acudir a la visita de presentación. En esa primera visita acuden acompañados por sus supervisores. Por lo general, es una experiencia buena, en la que

ellos no dicen mucho; tan solo asisten y asienten. Pero reciben buenas palabras y muestras de que serán bien acogidos. Cuando van a ver a su tutor, les parece majo. No es muy joven, pero tampoco responde al profesor quemado que pasa de todo que se imaginaban en sus pesadillas. Han quedado con él para una segunda visita. Les ha dado su horario y, aunque saben que aún no les corresponde hacer eso, se distribuyen entre María y él los cursos. Uno cogerá a los A y otro a los B, así podrán probar con todos. Como grupo de seguimiento, María prefiere a un curso alto; Luis también, pero tampoco le importaría uno de los pequeños.

Los exámenes terminan y ahora sí pueden centrarse en el Prácticum. El lunes deben estar allá un poquito antes de que entren los niños, a eso de las nueve menos cuarto, les dijo su tutor. Luis ha quedado en pasar por casa de María a las ocho y cuarto, así llegan juntos. El colegio está cerca de casa de María, pero prefieren ir con tiempo “por si acaso”. El domingo, se llaman por teléfono. Uno de sus temas de conversación es cómo ir vestidos y si llevar mochila y carpeta o no. María dice que sí, pero Luis cree que igual la carpeta y la mochila es más de ‘alumnos’ que de ‘profesores’ y no lo tiene claro.

Esa noche, su sueño es agitado. Se despiertan antes de que suene el despertador. Por fin, ha llegado el día.



A. INFORME AUTOETNOGRÁFICO 1: «EL DESPERTAR AL PRÁCTICUM»

En el plan de estudio, el Prácticum figura como una asignatura de segundo cuatrimestre, pero mucho antes se activa un coro de ecos que anuncia que la maquinaria tiene que volver a ponerse en marcha. Es como despertar de un sueño profundo. Después del verano, el Prácticum del año anterior queda muy lejano. Los meses en los que las prácticas reclamaban casi toda mi atención y energía fueron sepultados por otras muchas tareas que reclamaron su turno cuando terminé con las correcciones de informes y las visitas de evaluación, allá por junio; el verano acabó de desdibujar los recuerdos. Es cierto que para la convocatoria de septiembre siempre hay que corregir alguna memoria, pero no es una tarea que ocupe mucho tiempo y no llega a ser lo más importante del momento.

¿Qué es lo que me va ‘despertando’ para devolverme a mi papel de coordinador? ¿Qué me hace retomar el pulso para meterme de nuevo en la lógica del Prácticum, en las sensaciones que genera año tras año, en las demandas a las que debo dar respuesta? ¿Cuáles son las tramas más presentes desde mi óptica y qué dice sobre mí como coordinador y sobre la problemática con la que contemplo el Prácticum e intervengo en él?

En este informe trato de reconstruir y caracterizar este momento desde la óptica del coordinador, acudiendo a los documentos que pueden evocar mis recuerdos y darles referencias. Cuando me remonto a hechos del pasado, me ha sido de especial utilidad el capítulo en el que he reconstruido los ocho primeros años o bien acudir directamente a los archivos que conservo, así como a las entrevistas y conversaciones que mantuve con algunos protagonistas para aclarar puntos de las historias que se narran. Versiones previas de este informe han sido leídas y comentadas críticamente por supervisores de prácticas, colegas de otras universidades, antiguos alumnos o tutores de prácticas para poder afinar más los matices y completar el cuadro complejo que reflejo en este escrito.

[¿Habrá suficientes tutores?]

Según mi Diario de prácticas, la primera preocupación que me anuncia que el Prácticum se acerca es si voy a disponer de tutores para todos los estudiantes. Sobre eso trata la primera entrada del diario, el 23 de septiembre de 2008, apenas cerradas las actas de septiembre del curso anterior:

La búsqueda de tutores, en cantidad suficiente – ya ni hablamos de la calidad – es una preocupación constante cada año. Siempre está la amenaza de no tener suficientes, de “quemar” alguno, de tener que solucionar las cosas por medio de favores.

Aún no se ha mandado la carta [para solicitar tutores del Prácticum] desde la Dirección Provincial. Ya sé que no se puede molestar a los colegios con peticiones de tutores cuando todavía está echando a andar el curso, pero intento avanzar lo que puedo para adelantarme a los listados oficiales. Llevo ya muchos años con un sistema de comunicación [con los maestros especialistas] paralelo al de la Dirección Provincial y el de la universidad para no verme atrapado por algunas cosas de las que, con más o menos razón, se acusa a las prácticas en general: descoordinación, desatención, falta de información, sensación de que [los maestros] asumen el trabajo del que se descarga la universidad... La atención a los tutores ha sido una de las preocupaciones desde que inicié la coordinación [...]. Hoy, ya sólo aspiro a disponer de tutores para este año y el siguiente. Con los planes de estudio nuevos, todo cambiará y quién sabe cómo estaremos. Según las previsiones que ahora nos

hacemos, tendremos menos estudiantes específicos de Educación Física, así que la búsqueda de tutores será menos acuciante. Además, habrá un descanso de dos años [desde el último Prácticum del presente título que está en segundo y el primero del nuevo que estará en cuarto] que creo que vendrá bien a alguno de los tutores que llevan con nosotros tantos años como yo y para los que el atractivo que las prácticas pudieron tener quizá se haya esfumado. Un tiempo nuevo, además, que planteará condiciones muy diferentes de los estudiantes – de Cuarto, en lugar de Segundo –, pero también con ‘mención’, en lugar de ‘especialistas’. En fin, eso será dentro de cuatro años, todavía hay que pasar este año y el siguiente. La necesidad de pensar a medio plazo que requiere las prácticas, provoca la sensación de que aunque estemos resolviendo los problemas más inmediatos, otros aguardan un poco más allá. [Diario de prácticas, 23 de septiembre de 2009]

El tono de la entrada del diario parece mostrar que vivo esta escasez de tutores como una maldición recurrente y que, por un momento, me agarro a la ilusión de que con la implantación, ya próxima, de los nuevos planes de estudios del título de maestro, ya queda poco para cerrar un ciclo; como cuando uno se da ánimos al levantarse en las noches frías de invierno contando los días que quedan hasta el próximo puente.

La escasez de tutores es una preocupación constante desde que a principios de los años noventa comencé a coordinar el Prácticum. Resulta paradójico resaltar, al mismo tiempo, que uno de los éxitos del programa de los que me siento más orgulloso es el grado altísimo de colaboración de los especialistas de Palencia y su provincia. Saber que no podíamos desdeñar ninguna colaboración y que los especialistas que había eran los tutores con los que tendríamos que trabajar no solo a corto sino a medio plazo fue un acicate para plantearnos una estrategia para crear una red de tutores colaboradores que se inició desde el primer año¹. Como las tierras en sequía permanente, aprendimos a hacer de la necesidad virtud aprovechando los recursos disponibles al máximo. Mantener una alta participación de los especialistas en el Prácticum ha sido un objetivo prioritario para nosotros, lo que hace que no solo estemos pendientes de tener tutores suficientes para un curso determinado, sino en gestionar su participación para que ésta se prolongue por un número indefinido de años.

En otras asignaturas, no importa tanto si se matriculan una o dos docenas de estudiantes arriba o abajo, pero el Prácticum I está limitado por la plantilla de profesorado especialista en la provincia de Palencia, y muy en particular en la ciudad pues, como veremos, existe una resistencia grande por parte de los estudiantes para desplazarse a pueblos.

En Palencia hay en el curso 08–09 12 colegios públicos de Primaria con 19 especialistas (aunque no todos ellos tienen dedicación exclusiva como especialistas). Hay que añadir los profesores de los colegios concertados, aunque en este caso es más complicado saber cuántos especialistas hay o, para nuestros propósitos, calcular cuántas plazas de prácticas específicas podrían ofertar. Es frecuente que en esos colegios algunas clases de Educación Física, sobre todo en los cursos inferiores, las impartan tutores de aula si están habilitados en Educación Física. También es habitual que en algún curso, generalmente 2º o 3º de Primaria, participen en el programa de natación escolar y que esas horas estén al cargo de los monitores del Patronato Municipal de Deportes y los niños vayan a la piscina acompañados por su tutor de aula. Como consecuencia, el número de horas que imparten los especialistas en los centros concertados son escasas, por lo que es difícil, si no imposible, contar con ellos como tutores para el Prácticum de

¹ Como es el caso del primer documento del que tengo constancia, “Carta a tutores”, escrito en el curso 91–92 (ver “Tabla de documentos de prácticas desde 1991”)



la especialidad. Entre los 10 centros concertados de Primaria de Palencia, varios de ellos con dos líneas, tan solo hay 5 profesores que imparten más de 10 horas de Educación Física y solo 2 o 3 de ellos tienen su docencia exclusivamente en Educación Física.

Por lo tanto, sabemos que, con pequeñas oscilaciones, en Palencia hay unos 24 docentes de primaria que dedican al menos 10 horas a la Educación Física². Ése es el techo. Obviamente, siempre hay alguien de baja o que decide no participar en un año concreto por razones familiares, de salud o, simplemente, porque quiere darse un pequeño descanso de prácticas. De esos 24, tan solo hay 3 que rehúsan de forma reiterada ser tutores. En conjunto, estos datos señalan una participación de los especialistas como tutores, después de 18 años del programa, de más de un 75%. Un dato que me parece espectacular. Y, sin embargo, no es suficiente, pues solo cubre un máximo de 16 o 17 parejas y necesitaremos plazas para unas 27 parejas. El resto hay que buscarlo fuera de Palencia y aquí los problemas son distintos. Hay una oferta suficiente como para cubrir a los estudiantes que quedan, pero éstos ven como algo inquietante (y un tanto injusto) tener que desplazarse fuera de la ciudad donde estudian. Aunque en menor medida, también resulta problemático para los supervisores universitarios realizar las visitas a colegios que pueden estar a cincuenta o más kilómetros, máxime cuando es una tarea que no es ni reconocida ni remunerada por la universidad, que por supuesto tampoco corre con los gastos de desplazamiento. En algún momento de todo este proceso de asignación de tutores, conseguir estudiantes que voluntariamente decidan ir a pueblos será el problema central al que trataré de atender. Lo describiré en el informe «Adjudicación de plazas».

En el momento que ahora estoy narrando, ya no es mucho lo que se puede hacer por incrementar el número de maestros que se ofrecen voluntariamente a tutorizar el Prácticum. Dado que la colaboración alcanzada en los años precedentes es bastante alta, éste es más bien un momento de tensa espera de ver cómo han funcionado las estrategias de cursos pasados para mantener una implicación alta y cómo la suerte puede afectar el resultado global. Podríamos hablar de tres razones principales por las que pueden disminuir los tutores: las situaciones personales que hagan ver las prácticas como una sobrecarga que no pueden asumir en un año concreto (como cuando padecen enfermedad propia o la tiene un familiar, por ejemplo); la reducción del horario de EF que tienen asignado; y el malestar o falta de motivación por el programa de prácticas. Sé que cada una de ellas requiere atenciones diferentes.

De la primera, poco puedo hacer más allá de aceptar que las personas tenemos ciclos en los que podemos dar más y momentos en los que se debe aliviar la carga. Hemos tenido tutores con inicios de depresión, otros con dolencias físicas, otros que estaban pasando por situaciones familiares delicadas... que me planteaban casi con un tono de culpabilidad su descuelgue como tutores en un curso concreto. En todos los casos, he agradecido la disposición que han tenido en años previos y he mostrado comprensión por las razones que daban. No solo es lo que me parece más humano, sino también lo más eficaz a medio plazo, pues en la mayoría de los casos he comprobado cómo en cursos venideros, una vez resuelto el problema concreto, volvían a ofrecerse como tutores, con lo que hemos evitado los abandonos definitivos que podían darse tras sentirse sobrecargados en tiempos difíciles. La clave, por lo tanto, ha estado en buena medida en definir esta situación como una ‘retirada temporal’ y seguir considerándolo como un colaborador que, momentáneamente, no puede implicarse.

² Aunque este número está bajando debido, entre otras razones, a que se están reduciendo horas lectivas de Educación Física a medida que se va implantando la LOE en los distintos ciclos.

La segunda de las causas, la progresiva reducción de los horarios de Educación Física, es un problema de otro tipo, que está dándose cada vez más. En los primeros años de aplicación de la LOGSE, la mayoría de los cursos tenía tres sesiones semanales de Educación Física. Poco a poco, fueron desapareciendo horas de aquí y de allá. En algún caso para dar cabida a otras asignaturas, como el segundo idioma en el último ciclo de Primaria. En otros casos, motivados por la reducción horaria que requerían los equipos directivos de los colegios, muchos de ellos compuestos por especialistas de EF. En los últimos años, la progresiva implantación de la LOE³ está llevando a una reducción generalizada de las lecciones semanales, siendo ya dos en la mayoría de los centros. Esto quiere decir que muchos especialistas que en los primeros años daban clase a los seis cursos tenían 18 lecciones semanales, mientras que ahora tienen entre 12 y 15, con lo que deben completar horario con otras materias o actividades. Varios especialistas que habitualmente se ofrecían como tutores, han ido dejándolo en los últimos cursos al sentir que el número de horas que podían ofrecer era insuficiente para una pareja de prácticas. Otros, porque entienden que no pueden atenderlos tan bien como antes por tener dispersa su dedicación profesional. La respuesta que ha hecho el programa a este cambio ha sido adaptar las tareas a un número menor de horas de docencia, de tal forma que podamos aprovechar el número máximo de tutores, incluso a aquellos que unos años atrás hubiéramos pensado que no tenían suficientes horas para sacar adelante el programa.

La tercera de las razones que puede llevar a no ofrecerse como tutor, el desencantarse con el Prácticum, es la que más depende de nosotros, lo que nos ha llevado a establecer estrategias específicas a lo largo de bastantes cursos. Por ejemplo, frente a un desapego generalizado, y quizá justificado⁴, del profesorado con la universidad, que podría llevar a algún especialista a no querer implicarse en el Prácticum, recalamos todo lo posible la vinculación de las prácticas con nuestra especialidad y nuestro centro, poniendo cara a un ente que se ve abstracto y lejano. En el caso específico de Palencia, la relación personal es bastante próxima lo que sin duda contribuye a que al recibir la carta en la que se pide su colaboración, la asocien a personas de carne y hueso. La segunda estrategia es mostrar una atención y seriedad que les haga sentirse parte de un trabajo que merece la pena. Somos conscientes de que, por múltiples razones no siempre achacables a quienes dan la cara, las prácticas son vistas como un periodo formativo del que los profesores universitarios se desentienden bastante. Creo que entre los tutores de Educación Física que colaboran con nosotros hay un reconocimiento generalizado de que no es nuestro caso, si bien esto se hace a costa de que los supervisores del Prácticum de Educación Física asuman una carga que sobrepasa con mucho la que la universidad reconoce. La tercera estrategia para mantener alta la implicación del profesorado depende de la implicación de los estudiantes de prácticas que les haya tocado en suerte. Sé que una mala experiencia con una pareja de prácticas en un curso supone un riesgo altísimo de perder un tutor para el año siguiente. Así lo ha sido, en contadas ocasiones por fortuna, en el pasado. No es fácil controlar esto, pero buena parte del programa está orientada con la idea de, al menos, evitar que se den este tipo de malas experiencias con estudiantes.

³ El calendario de implantación en Castilla y León se inició con el primer ciclo, en el curso 07–08. El segundo ciclo se implanta en el 08–09. El tercero un curso más allá.

⁴ Recordemos, entre otras críticas mencionadas por los maestros; la eliminación de la exención del pago de matrícula para maestros y familiares, que se produjo a mediados de los 90; la diferente consideración del papel de tutor entre unas prácticas que eran pagadas para el CAP y prácticas sin remuneración para las de Primaria; falta de atención por parte de los supervisores universitarios a sus estudiantes durante el periodo de prácticas...



[Las embajadas se reúnen para poner en marcha el tratado]

Pese a que según la distribución de responsabilidades en la organización del Prácticum de nuestro centro la responsabilidad de buscar tutores no recae en los coordinadores de los diferentes Prácticum sino en la subdirección de prácticas, me siento atrapado por lo que en otros ámbitos se denominaría *know-how*; creo que dispongo de más herramientas para captar tutores de lo que pueden conseguir los procedimientos meramente burocrático-administrativos establecidos. Mantengo relaciones personales con los maestros que facilitan enormemente un trato fluido y un contacto que no se limita a cartas formales y a impresos que deben rellenarse, sino que se realiza con naturalidad en encuentros en la calle, llamadas telefónicas al hogar o mensajes de correo.

También me veo involucrado más allá de la responsabilidad nominal por mi paso por algunos puestos, como el de Subdirector de prácticas o miembro de la Comisión Provincial de seguimiento de Prácticas, en los que el proceso de captación de tutores era una tarea esencial. Creo que hay una parte de mí que sigue funcionando como cuando era Subdirector de prácticas y siento también como algo en parte propio el proceso que hoy en día se emplea. Cuando desempeñé el cargo establecí procedimientos y herramientas que diez años después todavía se utilizan. La base de datos para disponer y actualizar los datos de tutores, colegios y estudiantes (a partir de la que se generan las cartas, los listados o los certificados) fue una de las tareas en las que invertí más tiempo⁵, en un intento de aclarar los aspectos de gestión para poder avanzar en los aspectos pedagógicos. También cuando veo los documentos que la Comisión Provincial de Seguimiento de Prácticas envía a los centros recuerdo cuándo y por qué los establecimos. Allí donde otros quizá pueden ver instrumentos fríos o documentos rutinarios, yo veo formas con las que en su momento tratamos de responder a problemas reales y de mejorar las condiciones en las que se realizaban las prácticas.

Por último, no tengo un carácter como para quedarme esperando plácidamente un listado de tutores cuando sé que para los estudiantes conocer los colegios es el verdadero detonante que les mete en prácticas y que orienta su preparación al darles un contexto tangible sobre el que ordenar sus temores y sus expectativas. La fase de preparación de prácticas no se inicia con la distribución de centros, pues hemos conseguido organizar otras tareas que les facilitan el conocimiento y la actitud adecuada, pero hay un punto en el que necesitan tener un centro como referencia.

Pero veo que mis inquietudes y mis ritmos son diferentes a los que otros pueden tener, y he asumido esta tarea de buscar plaza para todos los estudiantes como algo que he de sacar adelante de forma paralela (a veces anticipada) al procedimiento ordinario sin esperar mucha ayuda externa. No es que no encuentre apoyo en personas concretas, pero esta ayuda tampoco suele suponer mucha descarga. En algunos casos, porque sé que algunas tienen mejor voluntad que capacidad real de resolver las cosas. En otros casos, noto que me refreno, por evitar sobrecargar a quien voy a necesitar en otros momentos. Siempre está rondando esta idea de “no sobrecargar”, y creo que es un síntoma claro de que considero que, más de una vez, lo hago.

El procedimiento habitual para disponer de tutores está regulado, para nuestra comunidad autónoma, por la Orden EyC/838/2003, de 10 de junio⁶. El origen de esta Orden está en la

⁵ En la base de datos que construí para todas las especialidades del curso 96/97 hay 316 registros de potenciales tutores o en la del curso 98/99, 367. En esa misma base de datos, además de tablas sobre tutores hay tablas sobre los colegios y sobre los estudiantes de las diferentes especialidades (fuente; base de datos Prácticas del 96/97 al 98/99).

⁶ ORDEN EyC/838/2003, de 10 de junio, por la que se regulan las prácticas de los estudiantes de Magisterio en centros docentes (BOCyL de 25 de junio de 2003).

Resolución de la Secretaría de Educación⁷, que se aplicó en el curso 95–96⁸. Esa Resolución reconocía que las prácticas no requerían solo centros y tutores dispuestos a acoger a estudiantes, sino que era necesario que los tutores estuvieran plenamente implicados en los programas de prácticas. Para que esto pudiera darse, se entendía que era necesario dedicar un tiempo y adquirir una formación, lo que se compensaba con retribuciones económicas para centros y profesores. Además, se entendía que la tutorización era también una formación permanente para quienes la ejercían, por lo que había un reconocimiento de horas a efectos de sexenios.

Lo que aun era mejor, esta consideración nueva del Prácticum no era una acción aislada, sino que formaba parte de un convenio más amplio entre el Ministerio de Educación y las universidades⁹ que parecía contener una idea de formación del profesorado congruente con alguno de los principios que defendíamos en nuestra área, como que los maestros tenían mucho que decir sobre la formación, o que la formación inicial debía estar ligada a la continua.

La puesta en marcha del programa exige, por una parte, realizar una selección de centros de prácticas basada en unos determinados requisitos y criterios y, por otra, prever los procedimientos para que los Maestros tutores conozcan el plan de prácticas que van a desarrollar sus tutelados, reciban una preparación específica para el mejor desempeño de su función y obtengan el reconocimiento por esta tarea y por la preparación adquirida para desempeñarla.

De este modo, el Ministerio de Educación y Ciencia (...) promueve la incorporación de un contingente elevado de Maestros y Maestras en ejercicio a los procesos de formación del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria. Se trata, además de promover esta incorporación en unas condiciones susceptibles de aportar mejoras significativas a dichos procesos de formación, al ejercicio de la práctica profesional y, en definitiva a la calidad de la enseñanza objeto del mencionado acuerdo. (RESOLUCIÓN de 15 de febrero, BOE de 23 de febrero: 6291)

Esta resolución fue recibida como una bendición que anunciaba un futuro donde se podría estabilizar una red de centros con los que trabajar conjuntamente con compromisos y responsabilidades claros. Acabó siendo una maldición que por poco arrasa con las prácticas en media España cuando se incumplió el compromiso de pagar a los centros y tutores. Tal vez podríamos habernos maliciado cómo evolucionaría este convenio de haber estado atentos a otras dos resoluciones que publicó el BOE ese mismo día y que profetizaban, bajo disfraz de poética administrativa, lo que estaba por llegar:

Resolución de 20 de febrero de 1995, del Organismo Nacional de Loterías y Apuestas del Estado, por la que se hace público la combinación ganadora, el número complementario

⁷ La Resolución se aplicó a las universidades de lo que a la sazón se conocía como territorio MEC, el de aquellas comunidades que aún no habían recibido las transferencias en educación. En ese momento incluía a Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Madrid y Murcia, así como a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

⁸ RESOLUCIÓN de 15 de febrero de 1995, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se procede a realizar la convocatoria de centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Magisterio durante el curso 1995–1996. (BOE de 23 de febrero).

⁹ Para el caso de la universidad de Valladolid, ver: «Convenio de cooperación en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la universidad entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Valladolid». Incluye el convenio, el anexo con la descripción de los programas, el anexo con las partidas presupuestarias y la *addenda* para el curso 94–95. Firmado por el secretario de estado de educación, Álvaro Marchesi Allastres, y el Rector de la UVA, Francisco Javier Álvarez Guisasaola. (31 de enero 1995. 13 páginas)



y el número del reintegro de los sorteos del abono de lotería primitiva (bono-loto), celebrados los días 13, 14, 15 y 17 de febrero de 1995 y se anuncia la fecha de celebración de los próximos sorteos. (BOE de 23 de febrero)

Orden de 10 de febrero de 1995 por la que se regulan determinados aspectos del seguro combinado de helada, pedrisco y viento huracanado en uva de vinificación, comprendido en el plan de seguros agrarios combinados para el ejercicio 1995. (BOE de 23 de febrero)

Ironías aparte, esta Resolución fue un intento fallido de dar respuesta al potencial formativo que contienen las prácticas y a las condiciones en centros y tutores que requieren para que este potencial se pueda alcanzar. Igual que el gato escaldado del agua fría huye, el desatino en el que derivó todo este plan hará tentarse la ropa a administraciones educativas y universitarias antes de iniciar de nuevo algo así durante mucho tiempo. Tengo vivos recuerdos de esa época, en la que era subdirector de prácticas de la EUE además de coordinador del Prácticum, por lo que viví y padecí muy de cerca todo ese proceso. He relatado ese periodo, donde sentí como en ningún otro momento de mi vida cómo se mezclaba lo personal, lo administrativo, lo académico y lo político, dentro de la autobiografía de mis ocho primeros años como coordinador.

Como decía, la Orden vigente es heredera de aquella Resolución y casi calca la justificación que ésta daba para regular el periodo de prácticas:

Resolución de 15 de febrero de 1995 de la Secretaría de Estado de Educación:

La planificación del «Prácticum» es competencia de las Universidades a las que pertenecen las Escuelas o Facultades donde se cursan dichos estudios. Pero la realización de las prácticas de iniciación docente conlleva, además, la participación de centros educativos y de Maestros que se encarguen de su tutela.

Se hace preciso, por tanto, establecer los cauces adecuados para la colaboración entre las Universidades, responsables del desarrollo del «Prácticum», y el Ministerio de Educación y Ciencia, titular de los centros públicos donde se realizan las prácticas, con el fin de propiciar que éstas se desarrollen en las mejores condiciones de calidad.

Orden EyC/838/2003, de 10 de junio:

En todas las especialidades, la realización de prácticas docentes de estudiantes de Magisterio, denominadas «Prácticum», recibe una consideración relevante. La planificación del «Prácticum» corresponde a las universidades a las que pertenecen las escuelas universitarias o facultades donde se cursan los estudios de Magisterio y su realización implica la participación de centros docentes y de maestros que se encarguen de su tutela. Por ello es necesario establecer cauces adecuados para la colaboración entre las universidades responsables del desarrollo del «Prácticum» y la Consejería de Educación y Cultura, con el fin de propiciar que las prácticas se desarrollen en las mejores condiciones de calidad.

Sin embargo, apenas queda nada del espíritu que buscaba la Resolución; dar un carácter profesionalizador a las prácticas e implicar a los centros (no solo a profesores a título individual) en la formación inicial. La Orden supone un marco mínimo, más orientado al proceso administrativo que al trasfondo pedagógico de lo que supone e implica el Prácticum para la formación inicial y permanente. Tampoco tiene, al menos en nuestra provincia, un efecto real en la captación de tutores o, por decirlo de manera más precisa, en el compromiso que se puede solicitar a los tutores que aceptan serlo. Es decir, se apuntan los que de cualquier forma se apuntarían y se implican lo que de cualquier manera se iban a implicar. Dado que las

contraprestaciones son insuficientes para justificar una dedicación más allá de la que buenamente quieran aportar, los coordinadores –o yo al menos– siempre estamos con la sensación de que cualquier petición que hagamos está de más y cualquier esfuerzo por su parte es un regalo que nos hacen. Como se verá, esto condiciona la manera de relacionarme con los tutores. No todo es negativo en esta adscripción voluntaria, pues la participación sin esperar nada a cambio refleja valores y disposiciones muy apropiadas para las prácticas que siempre intento resaltar.

En cualquier caso, creo que es bueno que la Dirección Provincial esté implicada en el proceso de captación de tutores. Aunque en un grado tal vez mínimo, muestra un compromiso de la administración educativa con un proceso que repercute en el alumnado, en los profesores en activo y en el futuro profesorado. El procedimiento de selección de los centros lo realiza una Comisión Provincial de Seguimiento, como recuerda la Orden, en su artículo 3:

La selección de los centros de prácticas se realizará por una comisión provincial de seguimiento integrada por el Director Provincial de Educación, que la presidirá, el Jefe del Área de Inspección Educativa, el Jefe del Área de Programas Educativos y tres representantes de la universidad correspondiente. (Orden EyC/838/2003, de 10 de junio)

Soy miembro de esa Comisión desde sus inicios, a mediados de la década de los noventa. Por parte de la UVa, en nuestro campus acuden dos personas de la dirección y un ‘tercer miembro’. En los primeros años pertencí a esa comisión en calidad de Subdirector de Ordenación Académica y Prácticas, después, como ‘tercer miembro’. El haber permanecido tanto tiempo me permite conocer los entresijos de la parte de la Dirección Provincial que tiene más relación con el Prácticum. Lo mismo que ocurre con la manera en la que se organiza el Prácticum desde la subdirección, también en la manera en la que se organiza el proceso de selección de centros veo rastros de lo que hice en los primeros años. En ese tiempo, mi mayor aportación a la Comisión no fue la participación en las reuniones solemnes, sino los encuentros cotidianos que mantuve con el que por entonces era Asesor Técnico Docente de la Unidad de Programas, Manolo Medina, y que luego ascendería a Jefe de la Unidad de Programas Educativos, de la que depende el Prácticum. Aunque él no era miembro de derecho, asistía a las reuniones de la Comisión en calidad de secretario, algo que a nadie parecía mal, pues así se encargaba de la elaboración del acta y el papeleo que acarrea. Por otro lado, era quien llevaba, por la parte de la Dirección Provincial, los trámites administrativos y las relaciones con los centros que el convenio requería. Como yo hacía lo propio por parte de la EUE, nuestra colaboración fue algo natural. No es que no tuviéramos discrepancias, empezando por nuestras posiciones políticas y nuestras respectivas fidelidades debidas, pero éstas nunca fueron una limitación, y todo el tiempo que estuvo en la Dirección Provincial lo consideré un aliado con quien compartía objetivos comunes y con quien se podía contar. Conjuntamente, por ejemplo, redactamos los documentos que todavía, con leves modificaciones, seguían enviándose a los centros. Sí percibí, sin embargo, que pese a que se esforzó en cultivar el margen de colaboración que teníamos, la naturaleza política o partidista del puesto que ocupaba le llevaba en ocasiones a replegarse, al tener que acatar directrices de sus superiores. Supongo que también yo tendría mis propias presiones partidarias, pero nunca he sentido que en la UVa tuviera ‘superiores ante los que debía cuadrarme’.

La buena sintonía y familiaridad que mantuve con Manolo mientras estaba en la Dirección Provincial la conservé con su sucesor en el puesto de Asesor Técnico Docente, Juanma Caminero. Juanma, además, es especialista de Educación Física y ha sido tutor del Prácticum bastantes años, así que tiene fresca la problemática, el interés de las prácticas y la forma en la que las planteamos en Educación Física.



Fue él quien nos convocó a una reunión de la Comisión de seguimiento para el 9 de octubre. En mi Diario de prácticas de ese día recojo la siguiente entrada:

También he tenido hoy reunión en la Dirección Provincial de Educación. Si fuera un encuentro político (¿y no lo es, en cierto sentido?) estaría muy devaluado por su parte, pues frente a la presencia de los tres representantes de la EUE, de ellos sólo ha asistido Juanma y otra asesora. Se supone que los representantes son el Director Provincial, el Inspector Jefe y la Jefa de la Unidad de Programas. Esto revela que esta Comisión funciona ya en un plano meramente administrativo: actualizar las fechas de las convocatorias, realizar los envíos, recoger los resultados... No es que me parezca mal, pero es una constatación. [Diario de prácticas, 9 de octubre de 2008].

Al escribir que “la Comisión funciona en un plano meramente administrativo” quería transmitir que no observaba que las prácticas fueran concebidas como una oportunidad de formación, sino como un trámite que hay que cumplir y que no requiere atención más que cuando chirría, como cuando años atrás apareció en la prensa local¹⁰. Es la misma actitud que percibo de los órganos rectores de la universidad, que parecen reaccionar solo ante el conflicto administrativo o la protesta sonora.

En ese sentido, hay un cierto paralelismo en las respuestas de la administración educativa y de la universidad. En sus niveles de decisión más elevados, las prácticas son vividas con indiferencia o, en su caso, como un área marginal que hay que tratar de evitar que genere problemas. En sus niveles más próximos a la práctica, sin embargo, las personas muestran un interés y una implicación notable por lograr las promesas para la formación inicial y permanente que contiene el Prácticum. Lo mismo que ocurría con Manolo, veo en Juanma un interés y una implicación que no percibo en niveles superiores y me planteo si será nuestro sino sintonizar solo con los peldaños inferiores de los niveles de decisión y cómo se podría transmitir el interés del Prácticum a quienes la miran, creo que con desdén, desde más arriba.

En una reunión posterior, celebrada el 13 de noviembre, hubo un mayor nivel de representación, pues acudieron también el inspector jefe y la jefa de la unidad de programas, además de los asesores técnicos que habían estado en la reunión anterior (y que en ese momento entendí que había sido una reunión preparatoria). Anoto en mi diario el buen clima y sintonía de los presentes:

Destinamos casi dos horas a la reunión. Se abordan varios temas, mezclando lo administrativo, donde no hay problemas, con las buenas intenciones, donde tampoco los hay. Desde ambas partes hay interés en que las prácticas sean un motor de innovación. Esto es algo destacable por parte de la Dirección Provincial, que trata de asociar las prácticas a ‘calidad’ y a los lugares donde se está haciendo innovación: proyectos bilingües, proyectos de digitalización de la enseñanza... También tienen interés en los colegios rurales, a quienes ven más por la labor de una enseñanza innovadora que a los centros de la capital. Resaltan varias veces que los alumnos de prácticas pueden echar una mano en alguno de estos proyectos. Destacan particularmente el de bilingüismo. [Diario de prácticas, 13 de noviembre de 2008]

¹⁰ Durante el curso 96-97, a raíz del posible plante de los tutores, fue noticia recurrente. En los años posteriores hubo un seguimiento en las fechas en las que tenían que incorporarse al centro, pero cuando quedó claro que todo había vuelto a la normalidad, dejó de aparecer.

El acta de la misma reunión que elabora el secretario de la misma, recoge también el interés por considerar las prácticas como un elemento dinamizador de los colegios y un refuerzo a las secciones bilingües:

[Se comentan las mejoras que se pretenden implementar]. La **segunda, llevar alumnos a la zona rural** y más desfavorecida, se comentan los problemas y desde la UVA se realizará un esfuerzo en este aspecto.

En la tercera parte se acuerda **dar prioridad absoluta** a la hora de enviar alumnos de otros países de habla inglesa a los **centros con secciones bilingües**. [Acta de la Comisión Provincial de Seguimiento de Prácticas 13/11/08. Negrita en el original]

Tal vez por la conjunción de dos personas que han estrenado cargo este año, la Subdirectora por parte de la Universidad y la Jefa de la Unidad de Programas por parte de la Dirección Provincial, se da un pequeño impulso y se recupera como ‘innovación’ para este curso una reunión de maestros y profesores universitarios¹¹:

También comenta las mejoras que se pretenden implementar. La **primera, mejorar la coordinación**: se convocará una reunión en diciembre entre el Coordinador de Prácticas de los Centros y los Tutores de Prácticas, sobre temas relativos al acogimiento de los alumnos, funciones del Tutor y del Maestro Colaborador, intervención de los alumnos en prácticas. [Acta de la Comisión Provincial de Seguimiento de Prácticas 13/11/08. Negrita en el original]

Esta reunión de maestros y profesores universitarios se celebraría en la EUE el 4 de febrero de 2009 y en horario lectivo. Por ese motivo, finalmente solo los coordinadores de cada centro de prácticas recibirán permiso de la Inspección para acudir.

Destaco y valoro la buena sintonía y el deseo sincero que expresan las partes de que las prácticas se integren en el funcionamiento de los centros. Sin embargo, en la práctica todo esto no se traduce en nada; los centros de prácticas son escogidos por los estudiantes por razones que nada tienen que ver con sus proyectos de innovación, ni con sus esfuerzos por la calidad y, por otro lado, tampoco es fácil que tal como están planteados los programas de prácticas la presencia del alumnado de la EUE contribuya al desarrollo de estas acciones. Los centros se escogen porque es lo que hay; y gracias. Hay que entender estas conversaciones como amables intercambios de personas que, al fin y al cabo, compartimos un campo profesional, más que como oportunidades para avanzar en la aplicación de estos planes. La Comisión tiene una agenda marcada por el trámite para ubicar las prácticas dentro del funcionamiento habitual de los centros, dando cobertura legal, por ejemplo, a la presencia de los estudiantes en las aulas, como se deduce del documento donde se resaltan las actuaciones que requiere la Orden¹².

El más importante de esos trámites es solicitar tutores voluntarios. En la carta que se envía a los centros, firmada por el Director Provincial de Educación, se les informa de cómo será el

¹¹ Esta reunión tiene como antecedentes el Curso de Tutores, con una carga de 30 h. que, precisamente, me tocó coordinar en los tiempos de la Resolución (ver el curso 95-96 de la reconstrucción de las prácticas). Posteriormente, y ya sin ninguna posibilidad de ser tan ambiciosos, Manolo Medina y yo organizamos en los cursos 98/99 y 99/00 unas Jornadas que se desarrollaban en tres días que formó parte de la oferta del Plan Provincial de Formación.

¹² Ver «Actuaciones [de las] Prácticas de los estudiantes de magisterio». Documento de la Dir. provincial de Ed.



proceso de ‘selección de centros’¹³ y se les anima a participar, aunque dudo mucho que esos ánimos tengan una repercusión significativa:

Desde dicha Comisión se os anima a participar en esta convocatoria continuando así la excelente labor que venís realizando en la formación de los futuros maestros y maestras. [Difusión de la convocatoria, curso 08–09]

[Las cosas de palacio van despacio (¡pero tengo tanta prisa!)]

Así que aparte de intercambiar noticias y pareceres con Juanma, mi participación en la reunión de la Comisión se puede sumar a otras muchas reuniones de diverso tipo en las que participo sin tener la sensación de que mi presencia tenga mucha repercusión.

Ya venía de otra reunión dos días atrás, en este caso de la Comisión de prácticas de mi centro. Habíamos sido convocados por la Subdirectora de prácticas todos los supervisores y coordinadores de la EUE. Viví la reunión como un acto que entorpece más que ayuda:

Aunque la previsión era que durara una hora, a la hora y cuarto he tenido que abandonarla y todavía iban por el punto dos. El atranque se debía a que se han presentado las ‘excepciones’ al programa ordinario [Diario de prácticas, 7 de octubre de 2008].

La mayoría de las reuniones las vivo mal, porque me recuerdan a otras muchas reuniones que hemos tenido ya. Surgen los mismos temas ya abordados y cada uno repetimos nuestros argumentos, como si las reuniones fueran un circuito cerrado y ya fuéramos por la vuelta 145. Porque, al final, las reuniones son como un paréntesis en los que se abordan temas y luego cada cual sigue con lo suyo... hasta la próxima reunión. En ésta, en concreto, nos enredamos en si debíamos aceptar las solicitudes de los estudiantes que nos pedían hacer las prácticas en otros momentos o en condiciones que no eran las normales para todos. Yo me opuse a que se aceptaran de forma automática todas las peticiones, algo que muchos, y particularmente los que habían ocupado la Subdirección de prácticas, asumían resignados porque, al final, “si el alumno se empeñaba, la universidad [léase, el rectorado] le dará la razón”.

La incorporación de una nueva Subdirectora tras las últimas elecciones a la dirección del curso pasado ha traído un nuevo intento de dar una mayor homogeneidad a los Prácticum que se imparten en los diferentes títulos, aunque pronto se ve la dificultad de abordar esta tarea, ya que las dinámicas de cada especialidad están bastante establecidas. Cada cuál se ha adaptado a los acuerdos de funcionamiento interno tácitos y resulta complejo encontrar un planteamiento común. En algunos casos, porque se puede temer sobrepasar los compromisos actuales. En otros casos, como es el mío, por el temor de que una postura común suponga renunciar a algunos avances que tenemos consolidados. Entiendo que serían difíciles de aceptar para otras especialidades y no aspiro a que los adopten, pero no quiero por eso renunciar a ellos por mor a la homogeneidad. Tal vez mi pesimismo proceda de que también yo intenté algo similar cuando ejercí de Subdirector y terminé optando por un Prácticum con ‘diferentes velocidades’ para no forzar a quien no pudiera ir más rápido ni retrasar a quien sí pudiera. Siempre he reconocido que el programa de prácticas de EF es ambicioso porque los supervisores y tutores aceptan compromisos que exceden los reconocimientos que reciben por su tarea. Entiendo que en algún momento podrán decir basta, pero mientras tanto intento aprovechar esta dedicación.

¹³ Es difícil no usar con sorna la palabra ‘selección’ para describir un proceso en el que nos limitamos a tramitar todas las ofertas pues se admite, y agradecidos, a todo el que quiere venir.

Tras el paréntesis que suponen las reuniones, hay que volver a pensar en cómo disponer de tutores suficientes para los estudiantes que en estos momentos se están matriculando. En unas semanas llegarán a la Dirección Provincial las solicitudes de participación de centros y tutores. Luego ésta se los pasará a la Subdirección de Prácticas quien, a su vez, volcará los datos en un programa informático para dárselo, finalmente, a los coordinadores de cada especialidad. Si me quedo esperando hasta entonces, descubriré que no hay tutores suficientes o que no hay tantos tutores en un radio razonable como los que necesito. Los números cuadrarán si incluimos los pueblos que están a más de cincuenta kilómetros, pero sin una red de transporte público que permita llegar hasta allá a los estudiantes, siempre hemos tratado, y conseguido, que todos quienes tengan que utilizar vehículo propio fueran a los pueblos de manera voluntaria. El conseguir ‘voluntarios’ será una tarea a la que tendré que dedicarme en los próximos meses, ahora es tiempo de no perder ni un potencial tutor en la capital y pueblos próximos.

Al estar en una ciudad pequeña, es posible conocer no solo todos los centros y casi todos los especialistas, sino también saber los últimos cambios sin tener que esperar a que lleguen los listados oficiales de tutores ofertados, que siempre se demoran casi hasta diciembre. Este curso ha tocado concurso de traslado regional, en el que hay bastantes movimientos. Fue el tema estrella de conversación de las visitas del curso pasado, cuando muchos maestros especialistas me preguntaban si sabía de la situación de otras plazas y de las intenciones de otros profesores para jugar sus propias bazas. Estuve al tanto de cuáles eran los deseos de cada uno y, secretamente, esperaba que algunos los logaran, en algunos casos para acercarse a la capital en una plaza de especialista y en otros casos para dejar la especialidad y pasarse a Primaria. Cuando se resolvió el concurso, ya en mayo, me hice mis propios cálculos de cómo podría afectar al número de plazas. Vi que los tres especialistas que nunca pedían prácticas seguían en sus puestos (¡lástima que no les concedieran los cambios a Primaria que habían solicitado!) y tenía dudas sobre algunas nuevas incorporaciones. También había estado pendiente a las plazas de provisionales e interinos, que son las que más suelen moverse año tras año. Con muchos de maestros coincidí en la calle o incluso los llamé por teléfono durante los meses que habían transcurrido desde el concurso. En otros casos, me había enterado por vías indirectas de dónde estaban, así que tenía una idea general de cómo había quedado el mapa. Pero una vez que lo general ya se sabe, me interesa el detalle así que, como todos los años, había solicitado a Juanma que pidiese en el servicio correspondiente de la Dirección Provincial un listado de los especialistas de toda la provincia. Este curso recibí el listado el día 1 de octubre y lo estudié para comprobar las permanencias y los cambios. Curiosamente, en lugar de informarme de novedades, detecté varios errores. No puedo entender cómo puede suceder algo así. Luego me explicaron que por lo visto tienen mucho trabajo y a principios de curso se dedican a otras cosas más urgentes, así que hasta más adelante no actualizan algunos datos.

Miro hacia el listado con los estudiantes matriculados, miro hacia los potenciales tutores, miro de nuevo hacia los estudiantes. Aún se están concretando esas listas, pero no parece que vaya a ser fácil que ambas cuadren este curso. Tampoco lo fue el anterior. Ni el anterior. Me agobia un poco, pues conozco bien el trayecto que queda por delante¹⁴. He dicho que me agobia un poco y quizá debería decir que me agobia más que un poco y que a veces me asalta la tentación de ceder a algunos principios que hemos fijado, como que los tutores sean de Palencia o provincia; ¡que hay pocos tutores!, pues que cada estudiante se busque el suyo, lo mismo da si es de aquí o de Pekín.

¹⁴ Se describirá en el informe de «Distribución de plazas».



Y entonces vuelvo a pensar en perspectiva, en todo lo que hemos hecho muchas personas para llegar hasta aquí y el trayecto que todavía nos queda por hacer. Así que aunque lo que me pide el cuerpo es tratar de dar una solución inmediata a dónde ubicar a los estudiantes que se matricularán este curso, intento pensar en que el próximo año necesitaré a tantos tutores como éste, así que tengo también que conseguir no perder ni uno solo.

[Se oyen sirenas de alarma; si pudiera anticiparme...]

Sabiendo la que se me cae encima, y pese a que soy consciente de la inutilidad y compulsividad de ello, desde el 25 de septiembre comienzo a acceder casi a diario a la aplicación informática donde se actualizan los estudiantes matriculados. 4, 10, 21. Pronto llegan a los 40, número que sobrepasa los que podría ubicar con facilidad. Seguirán matriculándose hasta finales de octubre (y todavía no será el listado definitivo, pues cuando la cuerda parece no dar más de sí, aparecerán alumnos nuevos). De tanto mirar las fichas de quienes se matriculan, en algún momento años atrás, me di cuenta de que sí se podía hacer algo, pues contienen datos sobre su expediente que dan indicios sobre qué estudiantes tienen un riesgo alto de provocar en los tutores lo que antes he definido como ‘malas experiencias’ que derivan en que en años sucesivos los especialistas no se ofrezcan como tutores. Lo que puedo hacer en este momento es ver si hay matriculados con unas condiciones *a priori* ‘poco adecuadas’.

Llevamos años preocupados por definir los mínimos que deberían tener quienes cursan el Prácticum: mínimo de créditos cursados, mínimo de preparación recibida, compromisos asumidos... Toda esta inquietud choca con los procesos administrativos de matriculación, que impide los requisitos de matriculación y que solo reclaman que los estudiantes tengan un lugar donde hacer las prácticas, sin preocuparse por cómo puedan verse afectadas terceras personas (niñas y niños de Primaria, por ejemplo) o cómo la actuación de un estudiante universitario influye en los tutores disponibles (experiencia negativa con un estudiante un año = tutor que desaparece para cursos sucesivos).

En un intento de detectar y amortiguar potenciales casos problemáticos, cada día escruto las fichas de los nuevos matriculados en busca de ‘señales de alarma’. Busco en sus fichas tres indicadores: créditos no superados, número de créditos matriculados y si están matriculados el mismo año de Prácticum I y II.

La **primera señal de alarma**, es la de aquellos estudiantes que no tienen un suficiente número de créditos superados, lo que puede comprometer la calidad de sus prácticas y el aprovechamiento de las mismas. Es complicado definir ‘suficiente’, así que he optado por un número arbitrario (40)¹⁵, si bien al final lo que les pido es que tengan un conocimiento de recursos de Educación Física mínimo, que se traduce en tener aprobadas las asignaturas de Actividad Física Organizada, Expresión Corporal y Aprendizaje y Desarrollo Motor. A quien no ha superado alguna de éstas, le solicito “tareas complementarias”, que son unos trabajos dirigidos por los profesores de cada asignatura en donde se sintetizan las competencias básicas que se espera de esas materias. Tengo muchas dudas sobre por qué no incluyo también otras asignaturas específicas de EF o las “no específicas”. Creo que en buena parte depende de que pienso que los estudiantes entienden mejor la exigencia de las primeras (por las relaciones que imaginan con las prácticas) que de las segundas. Esto supone una contradicción con mis propias ideas de cómo las prácticas atraviesan todo el plan de estudios, pero, en fin, cada año voy tratando de acotar un poco más todo el engranaje que en mi imaginación compone la formación inicial y ahora he llegado hasta aquí.

¹⁵ Se refiere a los créditos superados hasta entonces. Al estar en Segundo, el número máximo serían 72.

También tengo dudas, cómo no, de que muchos de los estudiantes que aprobaron las asignaturas tengan, en realidad, los conocimientos, disposiciones y recursos que estoy buscando con las “tareas complementarias”. De todas formas, el solicitar estas tareas me ha ayudado también a cuestionarme por los conocimientos básicos y la manera en la que pueden interaccionar éstos con lo que ocurre en prácticas para que crezcan profesionalmente. Además, creo que también puede suponer un motivo para que los compañeros que imparten esas materias se hagan esas mismas preguntas. Este es un ejemplo evidente del potencial que el Prácticum tiene de enlazar territorios académicos que la dinámica institucional educativa ‘balcanizada’ (Hargreaves, 1996).

Aunque en líneas generales me parece que esta idea de ‘mínimos’ y de ‘requisitos’ es una manera de encauzar y clarificar el programa, en el Diario de prácticas expreso algunas dudas:

Con éste, ya llevamos tres cursos solicitándoles “tareas complementarias”. Creo que con esta tarea les mandamos varios mensajes. Algunos me gustan más y otros menos:

Las prácticas implican un compromiso con terceras personas y hay que ir lo suficientemente preparados para responder ética y profesionalmente a las demandas de la práctica docente.

Los contenidos específicos (y especialmente los centrados en recursos) son lo básico de las prácticas. (Hay “tareas complementarias” para *Aprendizaje y Desarrollo Motor, AFO y Expresión corporal*, pero no para *EF y su Didáctica*, ni para otras materias que no son de EF).

Las prácticas están ligadas a otros momentos formativos y, en cierta medida, las atraviesa, apoya y se enriquecen mutuamente.

Esta petición también ilumina aspectos complicados de nuestro plan de estudios como, por ejemplo, qué es lo básico. O, al menos, qué es lo básico para una práctica inicial. También refleja que tengo más confianza para pedir tareas a los compañeros del área que a compañeros de otras áreas y que creo que los estudiantes entenderán mejor las peticiones de recursos de EF que otras que considero valiosas, pero que dudo que lo valoren así en este momento. [Diario de prácticas, 28 de octubre de 2008].

La **segunda señal de alarma** se dispara cuando se matriculan de un número de créditos que considero elevado. De nuevo, la frontera no puede sino ser arbitraria y he puesto como cifra 100 créditos, considerando que un curso normal tiene unos 70 créditos. Parto del supuesto de que si alguien no fue capaz en el curso anterior de superar los créditos que le correspondían, no debería dejarse arrastrar por el entusiasmo de inicio de curso por ‘recuperar el tiempo perdido’. Alguien podría preguntarse, y con razón, por qué yo tendría que inmiscuirme en las previsiones que cada cuál haga respecto al trabajo que es capaz de sacar adelante. La respuesta es que el programa del Prácticum I es una asignatura que requiere una dedicación intensa. Cursar un número de asignaturas elevado conlleva casi con seguridad que la atención a unas se hace en detrimento de otras, lo que afecta especialmente a las asignaturas de Primero, pues a diferencia de las de Segundo o Tercero, siguen impartándose durante el periodo de estancia en centros por lo que resulta complicado desentenderse del todo de ellas para centrarse en el Prácticum. En mi idea y experiencia de prácticas, cuando los estudiantes no están liberados de otras demandas, el Prácticum se resiente. Esto no solo afecta a quienes deben repartir el tiempo entre muchas asignaturas, sino también a quienes deben compartirlo con el mundo laboral o entrenamientos intensos, pero como este dato no aparece en la ficha, no puedo tenerlo en cuenta.



No es mucho lo que puede hacerse sobre el número de créditos en los que cada uno se matricula y, en cualquier caso, no hay lugar para la imposición, sino para el diálogo. Mi idea es hablar con ellos, ponerles sobre la mesa las demandas que el Prácticum va a tener, confrontarles con la realidad... y dejar que luego ellos tomen la decisión. En cualquier caso, intento que tengan conciencia lo antes posible de las interferencias que tendrán y que decidan si deben modificar la matrícula mientras esto es aún posible o bien organizar su agenda desde el principio del curso, sin esperar a que la realidad les caiga encima y los sepulte (y a mi precaria red de maestros colaboradores, con ellos).

La **tercera alarma** la dan aquellas personas que han escogido cursar en el mismo año los Prácticum de Segundo y de Tercero, pues ambos coinciden en el tiempo. Una vez más, los procedimientos administrativos no impiden que se matriculen en ambas asignaturas y esto es, a mi entender, malinterpretado en ciertos casos como que tienen derecho a cursar ambas, aunque para ello sea necesario establecer periodos especiales y específicos para ellos. Mil y una vez he argumentado que no tienen más derecho a cursar ambas asignaturas que a forzar a que dos asignaturas simultáneas de, digamos, Segundo y Tercero sean impartidas para ellos en un horario a su conveniencia para que puedan asistir a las clases de ambas. Nadie impide que se matriculen, pero tampoco se cambian los horarios establecidos. Sin embargo, para mi asombro, no se aplica el argumento en prácticas. Lo más sangrante es que la propia administración universitaria apoya (ignorando las implicaciones que acarrea) las demandas de algunos estudiantes que creen vulnerado su derecho. Para mí, es una manifestación más de la conciencia generalizada de que el Prácticum no descansa en un programa, sino que se limita a una experiencia que no requiere más que un centro escolar al que asistir (sin, por otro lado, pararse a pensar en los derechos, voluntad propia, ritmos y necesidades de esos centros o tutores que se necesitan). Dado que en Palencia solo hay un turno de prácticas, si permitimos que hagan ambos Prácticum el mismo curso es porque, además de atender a los estudiantes en el turno normal, deberíamos hacer un turno especial para que hagan el otro (también con seminarios, con visitas y todo lo demás, pues a todo deberían tener derecho, no solo a estar en los centros).

Anteriormente, cada especialidad aplicaba sus propios criterios sobre si permitir o no que se cursaran los dos Prácticum un mismo curso. En los últimos años se llegó al acuerdo de no permitirlo con carácter general, aunque sí se estudian las solicitudes de casos especiales. Sin embargo, romper los usos establecidos es muy difícil y «el caso del estudiante que quería cursar los dos Prácticum» tendrá un protagonismo indeseado en los meses de noviembre y parte de diciembre, como recogeré con detalle en el Informe donde describo la adjudicación de plazas. En él se verá el tiempo y energía que me consumió.

Por fortuna, no todos los casos excepcionales han supuesto una inversión de tiempo y de energía tan grande. A medida que he accedido a las fichas de quienes se matriculan en la asignatura, he ido localizando a los ‘casos sensibles’ que me despertaban una o varias de las señales de alarma que he indicado. A veces, se juntan dos o tres de estas ‘señales de alarma’. Es el caso de alumnos que tienen bastantes asignaturas pendientes de Primero y, para compensar, se matriculan en un número muy elevado de créditos en el segundo año. O, también, estudiantes que pretenden superar en un curso todas las asignaturas que necesitan para obtener una doble titulación pues ya son diplomados de otras especialidades o licenciados de Educación Física.

Con todos me he puesto en contacto – en su mayor parte por teléfono – para tener con ellos una tutoría donde les explico por qué su caso me preocupa y para, en cada caso, valorar conjuntamente si es mejor modificar la matrícula mientras ésta continúa abierta o pueden seguir adelante, con o sin compromisos adicionales.

Esta acción ‘preventiva’ que suponen los contactos tempranos con los estudiantes es algo que incorporé a raíz de un caso que me hizo reflexionar sobre algunas cosas de fondo e introducir cambios en la estructura. Lo contaré a continuación.

[«El caso del estudiante que quería hacer prácticas a toda costa»]

En el 2005–06 había tomado la determinación de que los seminarios previos eran una parte del Prácticum de asistencia obligatoria. Seguramente no estaba muy convencido de qué hacer con quien no asistiera, porque después del primer seminario preparatorio telefoneé a los tres o cuatro que no habían acudido para ver cómo podrían compensar su ausencia. Al llamar a uno de ellos, I.F., me contó que no solo no había venido a este seminario, sino que no podría acudir a ninguno, pues trabajaba (era policía en prácticas). Tampoco, continuaba, acudía a clase de ninguna otra asignatura. Me contó que era un alumno de Primero que, además, se había matriculado en Prácticas porque así ‘se las quitaría’ en enero, que era su mes de vacaciones, ya que no podía hacerlo en otra fecha; en febrero lo destinaban a otra provincia y allí no sabría qué pasaría. Me quedé a cuadros. Le dije que si sabía que las prácticas duraban cinco semanas y que éstas no coincidían ni en extensión ni en periodo con ‘su mes de vacaciones’, por no hablar de si se había planteado qué podría aprender y enseñar en prácticas si, según él mismo afirmaba, no podía acudir ni a una sola clase, ni a los seminarios preparatorios. Le comenté que en esas condiciones, no podía asignarle un centro. A lo que él me respondió que conocía a un maestro con el que tenía pensado ir. Acabé ofreciéndole una reunión para explicarle todo con más detalle. Unos días después vino a mi despacho con su madre. Creo que mis argumentos les parecieron razonables, pero consideraron que no se les había informado de todo esto cuando expusieron su situación ante la dirección de la EUE antes de matricularse. De esa entrevista habían entendido que habría alguna forma de solucionar su caso particular. Al comprobar que yo no veía ninguna forma viable para hacerlo, pidieron la devolución de la matrícula, pero a esas alturas del curso ya no había posibilidad de modificar nada¹⁶. Por hacer el relato corto, la familia recurrió hasta el rector y hubo presiones para que se le aceptara como alumno (“Todo antes que devolver el dinero”, me dijo el subdirector de prácticas que le habían respondido de la universidad). Pese a que conseguí resistir esas presiones y el estudiante finalmente no cursó prácticas, sí me hizo pensar en cómo podría reducirse al mínimo el número de estudiantes que se matriculasen sin información suficiente, adelantar la detección de casos mientras había posibilidad de modificar la matrícula y también, cómo no, formas de tener respaldo para negar el acceso a colegios en casos extremos. Esto me llevó a incluir en el programa algunos ‘mínimos’ y las vías para que pudieran, en su caso, superarlos.

Lo primero que conllevó este caso fue un cambio en el programa, para incluir los ‘prerrequisitos’ que debían cumplirse. También provocó que a partir del 2006–07 aquellos que no habían superado un número de créditos mínimo tuvieran que realizar “tareas complementarias”. Estas tareas eran, por un lado una segunda oportunidad para adquirir los conocimientos sin los cuáles las prácticas podrían ser inútiles para ellos y peligrosas para el alumnado de Primaria. Por otro lado, era una vía alternativa para demostrar que se disponía de ese conocimiento, ya que legalmente las asignaturas no pueden actuar como ‘llave’. Aunque entiendo las razones por las que se eliminaron las ‘llaves’ en los planes de estudios, no dejo de pensar que hay conocimientos previos necesarios para esta materia que si no se tienen hacen todo más difícil, lo mismo que no se puede negar a un conductor con carné que circule por una vía pública, pero sí se le puede retirar de ella si hay serios indicios de que es un peligro. Considero

¹⁶ El primer seminario de prácticas había tenido lugar el 15 de diciembre y la tutoría, el 22.



que algunos estudiantes, y también la universidad como ente abstracto, no tienen en cuenta que el derecho de matrícula no excluye el cumplimiento de condiciones. En mi experiencia, las interpretaciones de los servicios jurídicos y de las personas de la universidad encargadas de tomar decisiones sobre potenciales conflictos en prácticas han estado casi siempre al lado del derecho que genera el pago de la matrícula y no de las exigencias que requiere la naturaleza del programa o la defensa de sus potenciales afectados. Esta política universitaria reiterada ha tenido un efecto de contagio en el profesorado y equipos directivos de la EUE que asumen, sin apenas resistencia, que cada estudiante que paga debe tener automáticamente un centro para hacer las prácticas¹⁷, convirtiendo así el pago en un derecho.

Desde el principio pensé en las tareas complementarias no tanto como una vía realmente efectiva para compensar lo no alcanzado en otras partes del plan de estudios sino para dar un toque de atención sobre los aspectos éticos de su profesión (al reflexionar sobre el conocimiento necesario para intervenir con personas). Al mismo tiempo, se quería dar la idea de que el plan de estudios persigue un fin común y que no se trata de asignaturas sueltas que se pueden cursar de manera independiente. En ese sentido, recomendé a los profesores de Primero que comentaran en sus clases la existencia de los ‘requisitos’ para que los estudiantes tuvieran una motivación adicional para aprovechar las asignaturas. Las tareas complementarias implicaban directamente a profesores que no tenían créditos en el Prácticum pero que, indirectamente, se veían afectados por él, al formar ahora parte del programa. Además de Nicolás, que sí supervisaba prácticas, estaban Paco y Alfonso, quienes compartieron la idea y aceptaron la sobrecarga adicional que también para ellos implicaba.

Esta innovación sigue un patrón bastante típico. Por un lado, hay un detonante, que lleva a un replanteamiento. Surge una idea que se piensa que puede responder al problema, y se le da alguna vuelta. En algunos casos, esperamos un tiempo (a veces años) y en otras ocasiones, como en ésta, se aplica rápidamente. Muchas veces, también en este caso, se plasma en un documento. En cursos posteriores, ese documento se reubica y modifica, por lo general levemente. A partir de ahí, y una vez integrado el documento en el esquema general del programa, hay que hacer retoques en otros textos que se ven alterados o bien, como ocurrió en este caso, aparecen nuevos documentos que perfilan la idea y profundizan en ella.

[Alguien recoge el mensaje de la botella]

El caso del estudiante que quería hacer prácticas de cualquier forma trajo un cambio del programa para explicitar unas condiciones mínimas y dio lugar a una nueva acción, las tareas complementarias. Un año después, comprobé que la idea de que a las prácticas no se podía ir de cualquier forma no estaba suficientemente clara. Las tareas complementarias eran vistas por algunos como una especie de sanción para malos estudiantes. Elaboré un nuevo documento¹⁸ en forma de contrato que recogía tres tipos de requisitos que todos deberían acreditar: tener una formación mínima (asignaturas superadas o tareas complementarias), el haber asistido a los seminarios preparatorios, y que conocieran y asumieran algunos aspectos especialmente relevantes del programa. Con este documento quería reforzar la idea de que no se accedía a los centros como resultado automático del pago de matrícula, sino por poseer una formación y disposición adecuada. Fue un ejemplo de documento ‘dicho y hecho’, por lo que se lo presenté en el segundo seminario preparatorio, a menos de un mes para incorporarse a los centros. No

¹⁷ De nuevo, remito a «El caso del estudiante que quería cursar los dos Prácticum» que recojo en el informe de «Adjudicación de plazas» para ilustrar un ejemplo de esto durante el curso 08–09.

¹⁸ *Cumplimiento de requisitos de la fase I*

sorprenderá oír que a nadie se le negó ir a un centro por no cumplir lo que ahí se firmaba (son las concesiones que se dan por las aplicaciones precipitadas), pero me pareció que era una manera de simbolizar el compromiso que asumían. Me servía también como ensayo de lo que podía dar de sí el documento, ya que hay veces que en cuanto se usa una vez, se ve que es inútil. Éste me pareció que tenía posibilidades.

Pero, de una manera que podemos considerar guiada por la serendipidad¹⁹, el documento tuvo una función adicional. Por un error, al entregarles el documento en ese segundo seminario preparatorio, había hecho el doble de fotocopias de las que necesitaba. Al verme con las fotocopias en la mano, pensé que podría ser interesante que los estudiantes de Primero supieran qué se les iba a solicitar en el curso siguiente, para que no les pillara de nuevas, y pedí diez minutos a un profesor de Primero para tratar de sacar provecho a esas copias sobrantes cuyo destino, si no, sería la caja del reciclado. Entré al aula y les expliqué quién era y a qué venía. Les entregué la hoja y se la comenté. Les dije que, de alguna manera, las prácticas de segundo comenzaban aquél día, pues ya sabían todos qué podían hacer para ir preparándolas.

Eran los alumnos que ahora están en Segundo. La verdad es que yo había olvidado esa visita hasta que el 3 de octubre, tres alumnos que habían oído campanas y no sabían muy bien dónde, me escriben un correo en el que hacían referencia a “una hoja que nos diste el año pasado en la que ponía que había que superar 40 créditos”. Me resultó muy promisorio que vinieran de su propio pie a pedir más información. Anoto este hecho en el diario.

El viernes por la tarde [3 de octubre] tuve una grata sorpresa. Tres estudiantes me escribieron un correo para preguntarme qué hacer con su matrícula de prácticas debido a sus calificaciones en el curso pasado. La verdad es que lo había olvidado por completo, pero el año anterior les pasamos la hoja-compromiso que habían firmado sus compañeros de Segundo. Fue en una clase de Anatomía, ahora sí lo recuerdo.

Parece que algo les quedó. Lo cierto es que han venido más a preguntarme por lo mismo. Tenían la idea de que algo pasaba con el número de créditos y las asignaturas suspensas pero no tenían muy claro qué. Quiero decir, quizá haya servido más para que ahora estén preocupados que para que se hayan ocupado en su momento de hacer las cosas bien, pero algo es algo. [Diario de prácticas, 6 de octubre de 2008].

Creo que esto me animó a seguir adelante con esos contactos tempranos que ya había esbozado otros años. Como otras muchas ‘pequeñas innovaciones’, primero me lancé y luego pensé en cómo reorganizar todo. A raíz de ese correo, el lunes 6 fui a su clase y les dije que quien tuviera dudas sobre la hoja del año anterior, podría venir a dos reuniones, que fijé para ese día y el siguiente. Asistieron unos cuantos, con lo que pude darles información de primera mano. Pero aun así, después de la segunda reunión actualicé las listas de matriculados, que ya debían ser casi definitivas, y revisé uno por uno cuántos créditos superados y matriculados tenían. A partir de ahí fui llamando a quienes tenían unos números que no eran los esperados y los cité a tutoría.

Entre los que habían venido por su cuenta y a los que llamé, me reuní con todos los casos especiales. En general, aceptaron muy bien esta primera tutoría y comprendieron los argumentos expuestos. Nadie mostró hostilidad. Pese a que en los primeros años en los que realicé estas reuniones previas con casos que iba detectando consideré que podría resultar algo problemático, la aceptación que han mostrado los estudiantes es una prueba de que cuanto más convencido estoy yo, más fácil es que ellos lo entiendan. Creo que he conseguido transmitir la idea de que

¹⁹ Derivado del inglés *serendipity*, ‘serendipidad’ es el nombre que da Manuel Seco, en su «Diccionario del español actual» a la “facultad de hacer un descubrimiento o un hallazgo afortunado de manera accidental”.



mi preocupación atiende tanto a mi interés por ellos como al de otras personas con las que tengo un cierto compromiso (estudiantes de próximos cursos, estudiantes de primaria). Ojalá la entiendan como una primera lección de ética profesional, que les haga ver que también ellos tienen una responsabilidad sobre terceras personas.

He destinado bastante tiempo a esta tarea, tanto consultando los listados (3h45), como tratando de contactar con ellos y discutiendo (por teléfono o en persona) sobre su situación concreta (6 h). Esto quiere decir que he destinado 10 horas, que suponen una carga ‘nueva’, que no existía hace unos años. Sin embargo, no me arrepiento porque, por un lado, confío en que tenga impacto en las prácticas y, por otro lado, se da en un momento donde no hay otras tareas que hacer de prácticas, así que es asumible (aunque también alarga el tiempo que destino a prácticas aún más, desde principios de curso hasta finales del mismo).

Durante casi todo el mes de octubre este asunto de las matrículas es algo que me ocupa y me preocupa. Quiero asegurarme que todo el mundo es consciente de dónde se mete mientras hay tiempo de modificar la matrícula, pero aunque el cierre oficial es sobre mediados de octubre, no tengo la seguridad de cuándo acabará esta tarea. El 28 de octubre, ante la aparición de otro ‘caso excepcional’, escribo irónicamente:

Durante algunos días, he dejado a un lado las prácticas porque ha venido a Palencia David Kirk al que he tenido que atender, aunque he seguido consultando la página de matrícula. Y han seguido apareciendo más casos. Parece como si lo normal fuera ser excepcional. [Diario de prácticas, 28 de octubre de 2008].

Al menos contacté con 16 personas (de un total de 61 matriculados inicialmente). Conseguí que cuatro aplazaran la matrícula al próximo curso (R., M.C.M, M.C y V) y que al menos dos (Á. y M.) renunciaran a cursar los dos Prácticum el mismo curso (cursaron el I y dejaron el II para el próximo año). H., pese a los argumentos que le expuse, decidió seguir adelante con la matrícula, pero en la fase preparatoria se desvinculó del Prácticum, apreciando mis consejos cuando ya no se podía anular la matrícula.

Seis casos pueden parecer pocos, pero creo que ellos han podido elegir con mayor información, ha servido para desactivar situaciones de tensión potenciales y ha significado que no será preciso buscar docentes para esos cuatro (tendríamos que haber mirado debajo de las piedras). De todas formas, la sensación de alivio que uno tiene cuando consigue aclarar estas ‘situaciones delicadas’ dura poco tiempo y en algunos casos (por ejemplo en lo que respecta al número de plazas) no pasa de retrasar el problema, más que de resolverlo (el próximo año, ahí estarán esas cuatro personas más). ¡Qué familiar esta sensación de equilibrio inestable, de fragilidad de castillo de naipes que se mantiene en pie, siempre bajo la amenaza de un movimiento brusco en la mesa o una corriente de aire que puede llevar al traste todo lo construido trabajosamente!

[Diálogos de besugos]

Para terminar de relatar mi desesperación al tratar de compaginar el ritmo y usos administrativos con mis planteamientos como coordinador, este mismo año descubrí otra cosa sobre el proceso de matrícula:

Cada día se entera uno de algo nuevo, aunque sea de casualidad, como anoche. Mientras cotejaba la ficha de una estudiante que me salió de ojo en la asignatura Educación Física y su Didáctica II, descubro que está matriculada en el Prácticum I. Pero al actualizar mis listas de esa asignatura, no aparece. A primera hora, he llamado a la administración, y me

confirman que está matriculada, pero explican que no sale en mis listas porque ha solicitado convalidación. La misma alumna creía que era una convalidación automática según la tabla de la EUE (lo cierto es que podría dar lugar a confusión porque todo el mundo presupone que el Prácticum I es el general). Pero lo que me ha alarmado es saber que las personas que han solicitado convalidación no salen en actas hasta que se resuelven las peticiones, por diciembre o incluso más allá. Por lo visto, no hay forma de saber cuáles son estos casos de manera temprana, mientras estamos a tiempo de que modifiquen su matrícula. Si, como ocurrirá en este caso, no se le convalida, el problema planteado es morrocotudo, pues ya no hay margen para nada. [Diario de prácticas, 10 de octubre de 2008].

Mi comportamiento podría tacharse de paternalista, un (des)calificativo que con frecuencia nos atribuyen a las Escuelas de Magisterio, y no dudo que haya motivos para hacerlo. Sin embargo, no creo que deba ser interpretado así. No quiero decir a los alumnos qué tienen que hacer con su matrícula. Me interesa, más bien, servirles de contraste realista y en todo momento trato de marcarles mi ámbito de responsabilidad (que las prácticas se desarrollen con la mejor de las situaciones y, en última instancia, ejercer un ‘derecho de veto’) y su ámbito de responsabilidad (asumir los compromisos que se les van a requerir una vez que son informados de todo). Por otro lado, tampoco creo que sea justo aludir a que ellos deberían disponer de la información por su cuenta, pues sabemos que ahí fallan tanto los estudiantes como la universidad. Por ejemplo, si alguien hubiera querido informarse del programa y sus requisitos antes de matricularse, le hubiera resultado difícil hacerlo.

Hace años que se pueden colgar los programas de las asignaturas en la página web de la universidad y quiero aprovechar este medio para hacer público el programa de prácticas, antes de que los estudiantes se matriculen. No solo es un derecho que ellos tienen, sino que lo considero también una salvaguarda ante posibles reclamaciones, pues allí están anunciados los requisitos que luego les voy a pedir. Aunque estamos en plena era Internet, me desespero al ver que no tengo acceso a la página donde debo colgar el programa. Intento ponerme en contacto con diferentes personas de la Universidad, tanto del servicio técnico como responsables académicos, para resolver esto cuanto antes, pero a nadie parece preocuparle. Me asombra aún más cuando descubro que no me afecta solo a mí, sino que no se puede acceder a la aplicación informática de ningún Prácticum de los títulos de maestro de la Universidad (solo en la EUE, afecta a unos 20 docentes). Durante muchos cursos, el único enlace del proyecto docente al que no teníamos acceso los profesores era el del Prácticum. No sé muy bien por qué, supongo que por cuestiones técnico-administrativas que revelan que el Prácticum es considerado algo diferente, lo mismo que su carga lectiva se contabiliza dentro de otro apartado del POD²⁰ distinto al resto de asignaturas del plan de estudios o que la carga asignada a los supervisores no coincide con la que se asigna a los estudiantes. De algún modo, parecía que el último año se había logrado solucionar lo de la página web, y pude acceder con normalidad, pero este curso he regresado al pasado. Hasta mediados de octubre, cuando ya casi todos los estudiantes estaban matriculados, ha sido imposible subir el programa y los primeros documentos que quería que tuvieran. Y eso que me espabilé pronto y abrí un nuevo frente de lucha y resistencia.

Cuando vi que el enlace no funcionaba, llamé a mi departamento, que es quien informa a los servicios centrales de quién es el docente responsable de cada asignatura. Me dicen que no saben nada, pero que creen que el Prácticum depende de los centros. En mi centro tampoco saben nada

²⁰ Es un documento donde constan los créditos asignados a cada profesor. Pese a que todo el mundo lo sigue denominando POD (plan de ordenación docente), se llama Compromiso de dedicación del Profesorado.



y me derivan al webmáster de la UVa. Le escribo un correo el 25 de septiembre, con copia al vicerrectorado de Ordenación Académica. Me responde el 26:

He consultado tu cuestión a los compañeros del área del POD, y me han comentado que las asignaturas de Prácticum no tienen asignado ningún profesor hasta que los centros no designan los coordinadores y se los envían al POD.

En el caso de la asignatura 17972 (como en la mayoría de los Prácticum), el Centro no ha enviado todavía la lista de coordinadores, por lo que todavía no tiene ningún profesor asignado y, hasta que no haya alguno, no se podrá introducir el proyecto docente. [Soporte UVa, correo electrónico 26/9/08]

Doy esta información al centro, y les explico que es necesario que envíen un listado con los nombres de los coordinadores. Parece que no pueden enviar el listado hasta que también esté incluido ahí el nombre de los supervisores, pero no hay aún respuesta de algunos departamentos (en parte porque los créditos de prácticas se emplean como 'junta de dilatación' y, por lo tanto, solo se rellenan en el último momento). No tengo éxito en convencerles de que manden el listado de mi especialidad, donde se sabe con certeza quiénes participarán como coordinador y supervisores. El 1 de octubre reenvío un correo al vicerrectorado del Ordenación Académica:

Soy Lucio Martínez, el mismo profesor de la Escuela de Educación de Palencia que hace unos días (y después de un periplo por secciones y subsecciones de nuestra universidad) les escribió con este mismo asunto. (Mantengo el mensaje anterior abajo para facilitar su recuerdo). En aquel caso, les remití mi mensaje como copia del que envié a Soporte pero, desgraciadamente, allí no pudieron solucionar lo que pedía.

El caso es que hoy todavía no puedo acceder a modificar el proyecto docente de la asignatura troncal de 16 créditos de la que soy coordinador (Prácticum I). Por ello, los estudiantes que se están matriculando no pueden acceder al programa de este año (todavía figura lo que había del año pasado) y, por ello, desconocen las condiciones en las que se desarrollará la materia. Con buen criterio, la UVa –y en concreto su vicerrectorado– recuerda a los profesores su obligación de cumplimentar en la web sus proyectos docentes antes del 10 de julio y, en todo caso, marca como fecha límite el 30 de septiembre (...).

Pues bien, ni yo tengo la posibilidad de cumplir con mis obligaciones como docente (informar de mi programa en tiempo y forma) ni los estudiantes pueden ejercer el derecho de conocer el programa para actuar en consecuencia (lo que abre la posibilidad a futuras reclamaciones contra la universidad).

He destinado mucho tiempo y esfuerzo a informarme de dónde reside el problema y creo que en algún lugar hay un bucle que hace imposible que los sistemas habituales den respuesta a lo que solicito.

¿Cómo si no explicarse que no pueda tener acceso a la aplicación "proyecto docente de la asignatura" pese a que firmé con fecha de 23 de junio mi dedicación al Prácticum en mi POD; pese a que tengo acceso al sigma de la asignatura; pese a que éste es el 18º curso en el que coordinaré esta asignatura troncal y pese a que incluso la universidad ha aprobado un proyecto de innovación sobre el Prácticum que también coordinó yo?

Parece ser que la única solución es que alguien fuera del bucle autorice al webmaster de la UVa a que active el enlace de dicha asignatura y así se me permita cumplir lo que la universidad (insisto, con buen criterio) incluye como parte de mis obligaciones docentes.

Sirva lo anterior para informar de la situación y solicitar que se solucione. Por cierto, no es un fallo de nuestro sistema que afecte únicamente a la asignatura 17972, sino que afecta al menos a dos asignaturas troncales (cada una de 16 créditos) de todas las especialidades de maestro de todos los centros de la UVa. Creo que el número de estudiantes afectados es suficiente para que se busque una solución definitiva (aunque me conforme con que, de momento, se resuelva la parcela de la que me siento más responsable). [...]

[Correo electrónico enviado al Vicerrectorado de Ordenación académica, 1/10/08]

El tono del mensaje indica lo frustrado que estaba con el tema y el tiempo que me estaba consumiendo (no contabilicé el número de horas, pero creo que entre unas cosas y otras perdí más de seis). Ni que decir tiene que no recibí ni solución ni contestación. Así que busqué otras vías. Haciendo la pequeña trampilla de meterme por el enlace del curso anterior, que aún seguía activo, logré subir el programa el día 7 de octubre (¡aunque en la página web aparecía que la última actualización se había realizado el 1 de septiembre de 2001!). Aproximadamente a mediados de octubre, la Escuela de Educación solucionó el asunto mandando el dichoso listado. Algo seguía sin ir bien, porque desde entonces tuve acceso a todos los programas de Prácticas de todas las especialidades de todos los campus (y, recíprocamente, el resto, podría entrar en el mío), pero de al menos pude colgar los documentos de este año.

[El reducto pedagógico]

En estas primeras ‘llamadas de atención’ que he relatado hasta aquí, predomina la preocupación por ver si este año contaré con suficientes tutores y también por ver si las condiciones y preparación de los estudiantes auguran que podrán implicarse con éxito en el programa. También ha ocupado una buena parte de mis energías las cuestiones burocrático-informáticas. Pudiera parecer que desde el principio me enfundé una coraza y salí a dar mandobles como un quijote un tanto gruñón y obstinado para abrir hueco a mis ideas sobre cómo debía plantearse y desarrollarse el Prácticum.

De momento, casi no he mencionado un “despertar pedagógico”. Parece que lo otro golpea con más fuerza. Y eso que este curso me puse antes también con los aspectos más pedagógicos, debido a que coordinaba un proyecto de innovación centrado en las prácticas como una tarea de formación inicial compartida que incluía no solo a los supervisores, sino al resto del área.

Les presenté el proyecto a finales del curso pasado, pero el verano desdibuja lo que se pudiera haber avanzado. Por ello, fue necesario volver a explicar el proyecto en una reunión celebrada a principios de septiembre. Al exponer a un público más amplio los recovecos del programa, vuelven algunas de las dudas de años previos, y también descubro algunos avances que se han consolidado y que suenan bien cuando me oigo contarlos a otros. Por el contrario, algunas cosas que sonaban coherentes cuando elaboré el proyecto, justo al terminar la asignatura, pierden sentido y es necesario volver a centrarse en qué fue lo que motivó incluirlas ahí. Sobre esta idea del valor de contrastar con los compañeros el programa hay una entrada en el Diario de prácticas que recoge la conversación con Azucena, en la que ella me preguntaba algunas cosas para aclararse sobre el programa (había descargado los documentos del año anterior e intentaba no verse sepultada por una avalancha de ideas y documentos):

Esta conversación me ha ‘situado’ en mi papel de coordinador del Prácticum y de investigador de manera que no lo había conseguido la exigencia de colgar el programa de la página web. [Diario de prácticas, 25 de septiembre de 2008]



Para retomar el pulso de la asignatura, los documentos elaborados a lo largo de los años son de gran utilidad.

Han pasado tantos meses que todo lo de prácticas queda ahora muy lejano y sólo soy capaz de ponerme en situación recuperando alguno de los documentos del año anterior, bien los que dejé preparados para este momento o bien las ideas garabateadas en papeles que suelo escribir mientras leo trabajos o visito centros. [Diario de prácticas, 25 de septiembre de 2008]

Ayer estuve revisando algunos documentos y actualizando los mecanismos que me ayudan a establecer los procesos múltiples que requiere el Prácticum. Cada vez veo más necesario el que estos procesos estén plasmados por escrito porque de otra forma, sacar adelante algo de calidad sería imposible. [Diario de prácticas, 1 de octubre de 2008]

Junto a los documentos elaborados dispongo también de notas sueltas que he ido escribiendo a vuelapluma a lo largo del curso anterior, quizá cuando volvía de una visita o mientras corregía un trabajo. Muchas de estas notas están ahora desprovistas de sentido, como pasajes seleccionados de un libro que al verlos descontextualizados no entendemos por qué subrayamos. Pero otras parecen haber resistido bien el descanso veraniego y me ayudan a recuperar los avances que había hecho y las propuestas que podrían incluirse este curso. Con el tiempo, alguna de estas notas siempre sirve para modificar alguno de los documentos que existen, o dan lugar a uno nuevo.

Si no fuera por esta estructura ya montada, me resultaría muy complicado levantarla cada año, o explicar a quienes se incorporan (supervisores, tutores o estudiantes) qué se pretende y qué se prevé que ocurra en el Prácticum. De todas formas, en estos primeros momentos, aún no siento la necesidad de adentrarme con profundidad en los textos y documentos, sé que están ahí y que podré retomar ese aspecto con más calma, por lo que ahora me centro en lo que más reclama mi atención. Tal vez los documentos que más consulto son los que me recuerdan el guión general del Prácticum, las fases que van a ir sucediéndose y lo que tendré que hacer en cada momento. Son documentos elaborados para mí, que resumen los procesos principales a los que debo atender en los meses siguientes. Un repaso a las tareas que me ocuparon el año previo²¹ y a la ficha de carga horaria²² me sirven de agenda que adelanta los principales eventos a los que tendré que estar atento. Todo está tan encadenado que si olvido dar un paso ahora, sé que habrá una repercusión en noviembre o en febrero.

Aunque “el despertar” no tiene límites definidos, podría decir que paso a la siguiente fase, la fase preparatoria, a finales de octubre, coincidiendo con una reunión informativa inicial desarrollada con los estudiantes el 30 de octubre. Todo lo anterior es, en cierto sentido, los preparativos que permiten que yo coja el tono que requiere poner en marcha una maquinaria compleja, que envuelve a muchas personas. Los estudiantes ya están matriculados; el programa, colgado en la página web; se han iniciado los procedimientos habituales para solicitar tutores, yo estoy de nuevo con el Prácticum en la cabeza. Es curioso cómo en este mes y pico mi mirada comienza de nuevo a filtrar todo con ojos de coordinador: veo estudiantes en el pasillo y los imagino en su colegio, me cruzo por la calle con maestros y en las conversaciones salen de manera espontánea las prácticas, paso por centros escolares y recuerdo visitas que he realizado en años previos.

²¹ [Seguimiento de tareas 07–08]

²² [Ficha de carga horaria del coordinador del Prácticum I 07–08]

B— INFORME AUTOETNOGRÁFICO 2: «ADJUDICACIÓN DE PLAZAS A LOS ESTUDIANTES»

Descripción general de la tarea que centra el informe y su relación con otros informes

Durante la fase preparatoria, hay que avanzar en dos líneas prioritarias. La primera, llevar al estudiante desde sus expectativas y conocimientos previos hasta una posición en la que pueda afrontar con éxito las tareas y experiencias previstas. La segunda, proporcionar a los estudiantes un centro y un tutor. Dejaré para el informe sobre los seminarios previos cómo abordamos el primero de los dos caminos. Éste está dedicado al segundo, al que los estudiantes suelen referirse escuetamente como “el sorteo”. “¿Cuándo vamos a saber a qué centro vamos?” es una de las preguntas que más oigo en los primeros meses de curso. Sin embargo, esto solo hace referencia a la parte más visible de un largo y enmarañado proceso para encajar las necesidades del programa, la oferta de tutores y la aceptación de los destinos por parte de los estudiantes de cada curso que exige un delicado y siempre arriesgado equilibrio entre lo deseable y lo posible.

En el informe «El despertar» ya apareció la preocupación por disponer de suficientes tutores para los estudiantes de cada año como uno de los aldabonazos que me fuerza a ponerme en marcha mucho antes de que estudiantes, tutores o supervisores piensen en las prácticas. En las páginas siguientes quiero acercarme, en su complejidad, a lo que implica distribuir a los estudiantes entre los maestros tutores disponibles, una tarea que si bien puede parecer a primera vista más burocrático-administrativa que pedagógica, condiciona toda la estructura del Prácticum y, en buena medida, supone la base de lo que los estudiantes pueden hacer y lograr.

Es una tarea que va más allá de elaborar un listado que empareje estudiantes y maestros para un curso concreto, pues según cómo se resuelva esta demanda del Prácticum se compromete no solo la disponibilidad de tutores para el año en curso, sino para los venideros. En este informe me centraré en entender las razones y las acciones que guían la captación de especialistas en Educación Física para integrarlos en una red de centros y tutores lo más estable y comprometida posible con el desarrollo y mejora del programa de prácticas.

Pregunta conflictiva del informe: extralimitación de las competencias y reconocimientos

La cuestión es aún más relevante si se tiene en cuenta que la selección (y captación) de tutores es una tarea que corresponde a la Subdirección de prácticas o a la Comisión Provincial de Seguimiento de Prácticas, y no al coordinador de un programa concreto de prácticas (el específico de EF, en este caso). Más de una vez me he planteado qué pasaría si me limitara a distribuir a los estudiantes matriculados entre los tutores que recibo en el listado inicial, muchos de ellos de centros muy alejados de Palencia capital. Nunca he pasado de pensarlo y, a pesar de que orgánicamente no me corresponde, destino bastante tiempo y esfuerzo a esta tarea²³.

Para encontrar una respuesta a por qué asumo una tarea que excede mis responsabilidades, tengo que comprender mejor las conexiones entre la creación y mantenimiento de una red de tutores del Prácticum con la estructura pedagógica de éste, y cómo coevolucionan. Exploraré si mi manera salirme de los organigramas y reconocimientos laborales en vigor, contribuye a lo que a veces califico como el milagro de conseguir que, voluntaria y desinteresadamente, se ofrezcan suficientes maestros especialistas como tutores; o que haya siempre un número de estudiantes que

²³ En el curso 08–09, registré 46h30 en la ficha de carga horaria, lo que supone algo más de un tercio de las horas que dediqué a esta fase (126h45) y aproximadamente las mismas que las empleadas a los seminarios previos (46h).



aceptan acudir, con sus propios medios, a centros rurales. Pero también puede servir para reflexionar sobre si ese ‘salirme de las tareas reconocidas’ no contribuirá a invisibilizar un problema que no es asumido por las autoridades académicas; a ocultar que sin destinar un tiempo, un esfuerzo y un conocimiento a construir y mantener una red de tutores de Prácticas, no se lograrían las condiciones adecuadas para desarrollar el programa.

Este informe puede ilustrar alguna de las razones por las que considero que la adjudicación de tutores no es meramente una tarea administrativo–burocrática.

Midiendo la caja en la que todo ha de caber

[Factores que condicionan el número de tutores y control que sobre ellos tiene el coordinador]

Lo que determina toda esta fase de adjudicación es el número de tutores necesarios, que está condicionado por dos hechos sobre los que el coordinador tiene poco que decir y uno sobre el que tienen mayor capacidad de decisión.

Aquello en lo que tengo cierta influencia es si las prácticas se hacen individualmente o por parejas. El número de especialistas necesarios disminuye si cada tutor (o al menos alguno) atiende a dos estudiantes. En Palencia, los estudiantes han ido por parejas (en algunos casos, trío) desde el año anterior a mi incorporación, el único que no he sido coordinador. No podría decir ahora mismo si fue primero la necesidad de acomodar a todos los estudiantes en los centros disponibles o la convicción de que acudir con un compañero era lo más provechoso pedagógicamente, pero defendimos que acudieran de dos en dos. Quizá fuera una combinación de ambas, pues al hecho de que en Palencia no hay tantos profesores especialistas como serían necesarios para ir de manera individual, se le une nuestra preferencia por modelos de profesor reflexivo en el que el compañero desempeña la función de amigo crítico o, simplemente, de alguien con quien comentar sobre lo ocurrido a partir de los datos tomados en observación.

Hay que reconocer que contamos con la colaboración de los tutores para que nuestros estudiantes acudan de dos en dos. A diferencia de otras especialidades, nunca ha habido una seria oposición por parte de los maestros de Educación Física de Palencia a tutorizar dos estudiantes a la vez. Siempre que hemos podido (es decir, en la inmensa mayoría de los casos) los estudiantes han ido con otro compañero a los centros, aunque quedaran tutores libres.

Los dos hechos sobre los que el coordinador tiene poco que decir han tenido mayor oscilación a lo largo de los años. Se trata del número de estudiantes matriculados y si van a los centros en uno o dos turnos. Si hay dos turnos, se necesitan menos tutores, pues alguno de ellos duplicará el número de estudiantes que puede atender. Abordaré esto a continuación.

Influencia de la matrícula en la organización del centro y en la necesidad de tutores

En los inicios de su implantación, la demanda del nuevo título era tal que se cubrían las 100 plazas ofertadas con estudiantes provenientes de toda España. Debido a la dimensión del sistema escolar de Palencia, con un reducido número de tutores posibles, los estudiantes debían acudir a los centros escolares en dos turnos y por parejas, pues de otro modo no habría lugar para todos. Cuando la especialidad se extendió por otras muchas universidades del país²⁴, disminuyeron los

²⁴ En 2000, ya se impartía la especialidad en más de 50 centros universitarios (Martínez Álvarez, 2000: 102) y en el curso 09–10 lo ofertaban, 65 según datos del ministerio (Oferta de títulos de maestro EF 2009–10)

estudiantes que llegaban a la EUE (paralelamente, también la nota de corte fue cada vez más próxima a 5).

La bajada de la matrícula supuso para mí un respiro. Frente a los 100 estudiantes de las primeras promociones, en el curso 2002–03 hubo 56 matriculados en Prácticum I y un año después, 48. Como los estudiantes seguían acudiendo en dos turnos, esto implicaba que eran necesarios poco más de 12 tutores en cada turno, menos de la mitad de los que habíamos necesitado en el inicio. Fueron los únicos cursos de un cierto desahogo en la búsqueda de tutores, porque en 04–05, la Subdirección de nuestro centro universitario consideró que con 44 estudiantes matriculados en ese año ya no era justificado el trastorno que para la ordenación académica suponía tener dos turnos de prácticas²⁵, así que hubo que acomodar a todos en un turno único y contar con, al menos, 22 tutores. En 05–06 fue cuando menos estudiantes cursaron el Prácticum, 39, pero la carencia de tutores se agravó cuando la matrícula comenzó a repuntar sin que el aumento conllevara una vuelta a la estructura de dos turnos. En 06–07, ya eran 49; y un año más tarde, 64, por lo que se necesitaron aún más tutores que los que precisábamos a principios de los noventa cuando teníamos que acomodar a 50 estudiantes por turno.

El aumento de estudiantes es siempre una buena noticia para los gestores universitarios, quienes se encargan de destacarlo ante la prensa o de emplearlo en reuniones para apoyar las posiciones que defienden. Sin embargo, para mí es un motivo de preocupación, pues significa que tendré que sobrecargar un poco más la red de tutores que debe atender a estos alumnos.

A veces se olvida, pero para que los estudiantes puedan hacer prácticas necesitan, todos ellos, centro y un tutor que los acoja. Y para que las prácticas sean de calidad, no es suficiente que maestros voluntariosos acepten ser tutores; ofrecerse es requisito, pero no es condición para desempeñar una buena labor de tutoría. Aunque no tienen relación laboral con la universidad ni reciben remuneración por esta tarea, sin la colaboración de los maestros especialistas no se podrían impartir los créditos del Prácticum. En el curso 96–97 quedó claro en toda España cómo se paralizaría el Prácticum si los maestros decidían no tutorizar estudiantes.

Siempre tengo presente el carácter voluntario de la participación de los tutores. Es así de claro; si los profesores no quieren, no serán tutores de prácticas. Los títulos de maestro ofrecen una materia en su plan de estudios (en concreto, la que más créditos ocupa) que descansa en el más absoluto voluntarismo de personas ajenas a la universidad. Ésta no tiene ningún control sobre los centros y maestros. Y no solo no tiene forma de garantizar la participación de los maestros, sino que institucionalmente actúa como si eso no fuera un problema, como si los tutores aparecieran de forma mágica o automática por el mero hecho de que los estudiantes se matricularan en esta asignatura.

Sin embargo, conseguir que cada estudiante tenga un tutor y un centro donde desarrollar el programa de prácticas es algo que no resulta fácil. Más difícil aún es conseguir que esto ocurra un curso tras otro durante 18 años. Y, mucho más, que el centro y el tutor que los acoja potencie el sentido y la estructura del programa. Para que esto suceda, no basta con mandar una carta a principio de curso, ni ofrecer un certificado de seis créditos con escaso valor para los maestros.

Las razones por las que los maestros colaboran con los centros universitarios son diversas y seguramente siempre habrá un porcentaje que se ofrecerá voluntariamente para tutorizar. Pero si se está en una ciudad como Palencia, donde el número de especialistas es reducido, hay que ser

²⁵ En la EUE, el primer curso en el que hubo dos turnos de prácticas fue en 92–93 y fue provocado por el número elevado de estudiantes de la especialidad de Educación Física. En su momento, fue visto como una fuente de desconcierto tanto para el centro universitario como para los centros escolares.



especialmente cuidadosos para mantener a todos los que en algún momento han participado y para captar nuevos tutores.

[Primera justificación de por qué destino tiempo a esta tarea]

Ya he reconocido que, en puridad, no corresponde a los coordinadores del Prácticum buscar tutores, sino distribuir los estudiantes entre las plazas ofertadas²⁶. Éstas son facilitadas a la subdirección de Prácticas de nuestro centro por la Dirección Provincial de educación, que recoge las solicitudes de participación de todos los centros de la provincia de Palencia.

Hay otros coordinadores de mi centro que se dedican a ajustar, buenamente, ambas listas, las de tutores y las de alumnos. Si faltan tutores, informan del problema a la subdirectora. ¿Por qué entonces yo no hago lo mismo y me ahorro un buen número de preocupaciones y de tiempo? Una primera respuesta a por qué, si no es mi cometido, me implico de lleno en todo el proceso de captación de tutores es porque considero que se trata de una tarea compleja que requiere un conocimiento sobre cómo funciona el proceso y unas relaciones personales que solo a base de una dilatada experiencia profesional y una implicación personal he podido ir construyendo. Estoy seguro de que otras personas con posiciones y trayectorias muy diferentes a la mía podrían, igualmente, conseguir al final tutores para todos. Es más, soy consciente de que siempre habrá tutores para todos: de una forma u otra, todos los estudiantes de España consiguen un lugar para hacer prácticas. Pero también estoy seguro de que la forma en la que se haga ese proceso y los lazos que se establezcan con los tutores que finalmente colaboren tendrán un efecto notable sobre el programa. Así que para mí no se trata solo de disponer de tutores suficientes, sino de cómo contar con tutores predispuestos para que el programa se desarrolle de una manera concreta.

Por otro lado, de poco me serviría restringirme a mi ámbito de responsabilidad si, al final, todo el Prácticum descansa sobre la base de los tutores que puede atraer y cuándo puede hacerlo. Por ejemplo, no es posible hacer visitas preparatorias si no está hecha la distribución de estudiantes por centros, por lo que tengo el mayor de los intereses en asignar cuanto antes los centros para que puedan realizarse las visitas preparatorias. Me produce una gran inquietud pensar en cómo se vería alterado el programa si a menos de dos o tres semanas de la incorporación a los centros estuviéramos, como ocurre en otras especialidades, sin saber a qué colegio irá cada estudiante. Encaro, pues, esta tarea de disponer de un número suficiente de tutores con la responsabilidad, asumida aunque poco entusiasta, con la que un padre se levanta por la noche a atender a sus hijos cuando éstos lo llaman. Y sé que si no me pongo en marcha desde los primeros meses del curso, se resentirá toda la coreografía de la fase preparatoria en su conjunto. En el informe precedente he destacado la búsqueda de tutores como uno de los disparadores que me pusieron en marcha al inicio de curso y he incluido una entrada del 23 de septiembre para ilustrar mi sentimiento de agotamiento al ser consciente de que se iniciaba la pesadilla anual de “buscar tutores donde no los hay”. Claramente, viví esta tarea como algo asumido por inercia, animado ante la proximidad de concluir un ciclo que se cerraría cuando, un año después, la última promoción de la diplomatura cursara su Prácticum.

Pero el asumir esta responsabilidad no tiene solo la repercusión de cargarme con un trabajo extra. Pienso también que el hacer desaparecer las dificultades existentes, el lograr que todo el

²⁶ Así lo recordaba el escrito de la Subdirectora de Prácticas de la reunión del 7 de octubre de 2008 cuando entre las tareas del coordinador detallaba: “Distribuir las plazas entre los profesores tutores de la EUE y asignar los alumnos/as, de acuerdo con los criterios que estime pertinentes.” [Información 7 de octubre 2008: 2].

sistema descansa en el voluntarismo, puede tener un efecto rebote, pues nunca las autoridades van a actuar si no es evidente el problema.

[Inicio de relato sobre lo ocurrido en 2008–09]

Ya he mencionado que, siguiendo la matrícula ascendente de los últimos años, para el curso 08–09 se vaticinaba un número alto de estudiantes en el Prácticum I, por lo que el curso se presentaba de nuevo complicado. En el «El despertar» he narrado cómo desde principios de curso tuve la preocupación de conocer cuántos y quiénes eran los estudiantes matriculados. He contado en él las peripecias para conseguir listados, para identificar casos potencialmente problemáticos y para anticipar las necesidades generales. Las ‘tareas preventivas’ que desarrollé a lo largo de octubre buscaban el doble objetivo de detectar potenciales estudiantes con una preparación o dedicación inadecuada para sacar provecho de las prácticas y de evitar en lo posible que eso repercutiera en que algunos tutores tuvieran experiencias negativas que los llevaran a no ofrecerse como tutores en sucesivos cursos. Sabía que tendría que conseguir que un número alto de estudiantes fuera a pueblos de la provincia de Palencia, pues en ningún caso habría tutores en la capital para todos. Sin embargo, el primer esfuerzo lo orienté a conseguir el máximo de tutores, sobre todo de la capital y poblaciones próximas.

Después de tantos años en Palencia, conozco prácticamente a todos los especialistas de Educación Física que trabajan en la capital. Algunos han sido estudiantes míos. Con otros he coincidido en cursos o seminarios. La mayoría de ellos han sido, de forma continuada o bien esporádicamente, tutores del Prácticum. En menor medida, puedo decir lo mismo de los especialistas que trabajan en la provincia, aunque al haber más movilidad y participar menos en el Prácticum, tengo datos más borrosos. Con bastantes de ellos mantengo contactos por medio del correo electrónico o incluso comparto un café de vez en cuando, algo que me ayuda a tener trenzadas unas relaciones que puedo enlazar con la red de tutores que el Prácticum I requiere.

A pesar de todo, desde el inicio tengo claro que el número de estudiantes previsto para el curso desbordará la oferta inicial de especialistas que podrán y querrán actuar como tutores.

En busca del tutor perdido

[Composición de lugar: especialistas potenciales. Acceso a datos restringidos]

A pesar de este conocimiento general de la situación, o más bien para seguir teniéndolo como baza, lo primero que hago cada curso es ponerme al día sobre quiénes son los especialistas de cada centro tras los movimientos de plantilla que cada final de curso trae: jubilaciones, traslados, cese de interinidades, cambios de adscripción, comisiones de servicio, acceso a cargos directivos... Por eso, a finales de septiembre, el día 23 en concreto, me acerqué a la Dirección provincial de educación a pedir un listado de los especialistas de la provincia. Así lo recojo en mi Diario de prácticas:

Hoy he solicitado a J. [de la Dirección provincial] el listado de los especialistas de este curso. La búsqueda de tutores, en cantidad suficiente –ya ni hablamos de la calidad– es una preocupación constante cada año. Siempre está la amenaza de no tener suficientes, de ‘quemar’ alguno con exigencias excesivas, de tener que solucionar las cosas por medio de favores. [Diario de prácticas, 23 de septiembre de 2008]

Antes, he manifestado que creo estar en una buena posición para captar más tutores de los que se obtendrían por medio de los procedimientos formalmente establecidos. Por ejemplo, creo que no sería fácil a otra persona acceder a la distribución de especialistas por centros. No son datos



privados, pero tampoco son datos que circulen con facilidad. Puedo disponer de este listado por las buenas relaciones entabladas a lo largo de años con personas dentro de la Dirección provincial que, a su vez, tienen los contactos necesarios para conseguirlo; alguien tiene que hacer una llamada a otro para que aparque momentáneamente sus tareas y genere el listado pedido. Quiero creer que también consigo este documento porque me ha ganado la confianza y respeto profesional suficiente para asegurarse de que facilitarme esos datos supondrá una mejora global al proceso.

Una semana más tarde, el día 1 de octubre, J. me entregó el listado con los maestros y maestras asignados a la especialidad de Educación Física en colegios públicos de Palencia y provincia que figuraban en los registros de la Dirección provincial. Mientras daba un primer vistazo al documento, me dije, más con resignación que orgullo, que pocas personas serían capaces de interpretar sus datos sin un conocimiento previo forjado en conversaciones, visitas o incluso la lectura de los listados del último concurso de traslados. Vi, por ejemplo, que en ese documento figuraban en sus antiguos destinos algunos maestros que habían sido trasladados en el último concurso (¿cómo puede la administración tener datos desactualizados en tiempos de internet!, pensé); había otros que sustituían a especialistas con bajas que yo sabía que eran de corta duración (por lo que, en principio, no había que tenerlos en cuenta como posibles tutores de prácticas, pero habría que estar alerta para que a los titulares no se les pasara el plazo de solicitar ser tutor). En cualquier caso, ese listado me permitía hacerme una idea global y disponer de un recurso adicional al que, más adelante, podría acudir. O, tal vez, solo servía para calmar mi ansiedad accediendo a los datos que en ese momento estaban disponibles, sin que saberlo me dijera mucho más de lo que ya sabía: este año también iba a ser duro.

En todo caso, éste fue el inicio de la ‘campana’ de captación paralela al proceso formal organizado desde la Comisión Provincial de Prácticas. El tamaño manejable de Palencia permite que sea posible este proceso paralelo. Es relativamente fácil controlar los movimientos de profesores, anticipando así las posibles altas y bajas. Hay momentos del año en el que mis paseos por la ciudad son una prolongación de esta tarea de elaboración del mapa mental de plazas posibles. En septiembre y octubre casi cada encuentro espontáneo por la calle con especialistas incluye alguna alusión suya a las prácticas: “ya hemos recibido la carta”, “¡a ver qué estudiantes me tocan este curso!” o “¿cuál es el periodo de prácticas de este año?” son frases habituales en nuestras conversaciones. No necesito sacar el tema; ellos mismos muestran que tienen en cuenta las prácticas, incluso cuando ese año, por la razón que sea, no vayan a pedir alumnos. Se pueden considerar también como parte de este proceso paralelo algunas llamadas de teléfono que recibo para explicar por qué no cogerán a nadie de prácticas. Son informaciones que no pueden ser recogidas en impresos oficiales ni por cauces más formales, pero que contribuyen claramente a estos procesos.

[El proceso oficial de selección de tutores]

También participo y conozco bien el proceso oficial, pues estoy implicado en él desde sus inicios cuando era el subdirector encargado de las prácticas de la EUE. De hecho, soy el único que permanezco de todos los que, más de diez años atrás²⁷, pusieron en marcha la estructura en

²⁷ El registro documental más antiguo que conservo sobre este proceso es la carta remitida a los centros en “Solicitud de centros de prácticas 97–98”, firmado el 30 de septiembre de 1997 por Javier Serna, a la sazón Director provincial de Educación y Cultura de Palencia en calidad de Presidente de la Comisión Provincial de Seguimiento del Programa de Prácticas.

Palencia. El proceso tiene una serie de actuaciones reflejadas en un plan²⁸ elaborado por el Asesor Técnico Docente de la Dirección provincial. Él es el encargado de hacer de puente entre la Dirección Provincial y la EUE. Por su disposición y conocimiento, es también una pieza clave en que la relación sea muy provechosa. Mantenemos, además, una excelente sintonía personal que se traduce en que sé que podemos contar con su apoyo y buen juicio.

La primera entrada en el Diario de prácticas referida al proceso oficial de captación de tutores es de comienzos de octubre. Se inició con una reunión rápida de la Comisión Provincial de Seguimiento de Prácticas en la que se aprobó la carta que se mandaría a los centros explicando el proceso junto con la solicitud que debían rellenar quienes se ofrecieran a tutorizar. La carta está fechada el 9 de octubre²⁹. El día 6 recibí un correo electrónico de la Dirección Provincial con un borrador de esa carta para que sugiriéramos modificaciones, pues querían aprobarla en una reunión de la Comisión del 7 de octubre. Como este procedimiento se lleva realizando unos diez años, algunos centros ya se habían adelantado a la recepción de la carta y habían preguntado en el primer claustro del curso qué docentes querían estudiantes en prácticas [Diario del investigador 08–09 Sofía Tartilán: 25 de septiembre 2008]. El que algunos centros se adelanten a la recepción de la petición oficial para recabar los interesados en tutorizar prácticas es un tanto paradójico, pues una de las razones por la que la carta no se manda hasta octubre es porque en su momento se consideró que los centros de Primaria bastante llo tienen en las primeras semanas del curso como para incrementarlo con este petición. Indirectamente, esta prevención con la que actuamos desde la Comisión es otra manifestación de que consideramos que pedimos un favor a los centros y tutores, de ahí nuestro intento de no ‘molestar’ mucho.

[Asumo tareas por inercia histórica y para adelantar tiempo]

La carta establecía un plazo hasta el 7 de noviembre para que los centros remitieran su oferta de plazas a la Dirección Provincial. En los primeros años, la relación era directa entre los centros y la EUE, pero progresivamente las autoridades educativas han ido situándose como intermediarios, en un proceso que va dejando claro que los centros ‘son suyos’ y que nosotros podemos entrar en ellos gracias a su colaboración y autorización. Si bien la Comisión de prácticas incluye también representantes de nuestro centro, es claro que es una institución regulada por la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León: sus reuniones se celebran en la Dirección Provincial a convocatoria y presidencia del Director provincial. Nosotros nos sentimos a gusto en la Comisión, pero eso quita nuestro carácter secundario ni la pérdida de relación institucional directa con los centros escolares. Además, pese a ser los máximos afectados por el proceso de selección, sufrimos la rémora de que se nos puede ver como parte de un proceso de captación voluntarista en el que no tenemos capacidad de decisión.

Las solicitudes que envía cada colegio incluyen los tutores ofertados para los diferentes Prácticum de la EU de Educación, no solo para el de Educación Física. Después de que entren en el registro en la Dirección provincial, toca hacer listados de las plazas disponibles para cada especialidad. Es una tarea que en los últimos años la realiza una administrativa de nuestro centro y que supone tratar un volumen de información considerable. Antes, lo hacía el miembro del equipo directivo encargado del Prácticum. Cuando fui subdirector, construí una base de datos para todas las especialidades con la idea de gestionar las prácticas: elaborar listados, emitir certificados, combinar correspondencia... Pese a que el primer año el trabajo fue muy intenso, mereció la pena cuando en años sucesivos solo fue necesario ir actualizando los cambios. Todavía

²⁸ [Actuaciones prácticas de los estudiantes de magisterio en centros docentes 08–09].

²⁹ [Difusión de la convocatoria para centros de prácticas 2008–09].



se usa esa base de datos, aunque cada persona que se ha hecho cargo de la subdirección de Prácticas le ha dado más o menos uso, según se encontrara a gusto con la lógica de la estructura que yo diseñé o del conocimiento que tuviera sobre cómo manejarla y sacarle rendimiento. Cuando yo dejé la subdirección, seguí actualizando la base de datos de la especialidad de Educación Física. En ella conservo gran parte de la historia de los especialistas de Palencia y provincia: en qué colegios han estado, cuántas horas y a qué cursos impartían clase o a qué estudiantes han tutorizado.

Así que yo mantengo un sistema paralelo al de la EUE de base de datos, probablemente más detallado, con el que puedo ser independiente de la administración de mi centro. En cuanto las solicitudes de los centros están disponibles, me quedo un par de días con ellas para pasar a mi base de datos lo que tiene que ver con la especialidad de Educación Física. Luego, se las paso a la secretaria del centro para que se haga cargo del resto de las especialidades. Sé que no necesitaría destinar ni un minuto a esto, pero me parece un tiempo bien empleado porque me permite tener mis listados más de tres semanas antes que otras especialidades (la secretaria tiene otras tareas y prioridades). Actualizar los datos anualmente no me supone un tiempo excesivo³⁰, y me da una gran libertad para realizar posteriormente la gestión y el contacto con los tutores (aunque esto implica imponerme también otras tareas que no se consideran inicialmente mías).

No esperé al día 7 de noviembre, fecha límite para que los centros expresaran su intención de participar, para iniciar esta tarea. El lunes 3 pasé por la Dirección Provincial a recoger las solicitudes que hubieran llegado ya e ir adelantando tarea; sabía que tendría que hacer una segunda ronda buscando tutores, y quería ganar tiempo sabiendo cuanto antes quiénes se ofrecían en primer lugar. Me hicieron fotocopias de las respuestas de los 29 centros recibidos hasta ese día³¹. Todavía estaban calientes cuando las ojeé mientras bajaba por las escaleras. Ya las miraría con más detalle más tarde luego, pero no pude evitar, al hacer ese primer recuento, congratularme con las presencias y defraudarme algo con ausencias no esperadas.

Al pasar los datos, vi algunos errores. Donde más fallos detecté fue en las horas de Educación Física que los tutores afirmaban impartir. Pese a que en la hoja de solicitud se recalca expresamente con una nota al pie y una negrita que deben poner el número de horas que imparten de la especialidad para la que se ofrecen como tutores, las horas siguen siendo a veces inexactas; en varios casos incluyen no solo las horas como especialistas, sino otras tareas docentes, por no hablar de que muchos ponen el número de clases semanales, y otros el número de horas. Recuerdo que la primera vez que enviamos un formulario similar, en el curso 97–98³², la casilla de las horas no nos dio ninguna información relevante, pues la mayoría de los maestros puso las horas de trabajo (25 semanales, por aquel entonces) y no las horas de Educación Física impartidas. Esa hoja en la que solicita su participación en prácticas ha sido retocada desde entonces sus datos son algo más fiable, pero es necesario contrastar alguno de ellos con diferentes fuentes de información que tengo: los datos de años anteriores, los listados de la Dirección Provincial o el conocimiento que he ido recopilando de manera informal.

[El refinado de los datos recibidos]

³⁰ Según mis registros de carga horaria, destiné a esta primera introducción de datos unas cinco horas. Luego empleé dos más para realizar ajustes.

³¹ Finalmente, hubo que introducir los datos de solicitudes de 52 centros de Palencia (20) y provincia (32), con 294 tutores entre las diferentes especialidades [Informe comisión de seguimiento 2008–09: p. 6].

³² [Solicitud de centros de prácticas 97–98]

Los datos de la solicitud deben ser pulidos y esto lo hago de diferentes formas. Uno de ellos es contrastándolos con los maestros especialistas. Esto ocurrió, por ejemplo, cuando vi los datos del colegio P., que me llamaron la atención, por lo que el 7 de noviembre telefoneé a casa de uno de los profesores, A., con quien tengo suficiente confianza. Le pedí que me ayudara a aclarar mis dudas. En la solicitud de su colegio ponía que una profesora daba 5 horas de Educación Física, pero ella no aparecía como especialista en los listados que me habían facilitado en la Dirección Provincial. Me explicó cosas de la organización del centro que nunca hubiera sabido simplemente leyendo la solicitud, lo que me permitió aclararme (y ajustar mi base de datos). En la conversación que mantuvimos, aproveché para añadir que en las horas de Educación Física que él había puesto estaban incluidas las de natación de Segundo, en la que él no les daba clase, sino que solo les acompaña a la piscina. Matizó que no eran ‘horas’, sino periodos, muchos de ellos de 45 minutos. La conversación abarcó más asuntos. A. había llegado a este centro en el último concurso de traslados. Me expresó su insatisfacción sobre cómo estaba hecho el horario de Educación Física en su colegio. Por ejemplo, los grupos de Quinto y Sexto habían perdido la tercera hora para hacer hueco al segundo idioma extranjero que se estudia en el centro. Además, se había encontrado con la ‘herencia’ de que una de las dos horas restantes de los Sextos era de “juegos populares” impartidos por unos jubilados que venían a explicar este contenido al centro y me preguntó si yo sabía que en otros colegios de Palencia (B., M., S) también se hacía (sí, lo sabía). Él se había enterado hacía poco. Le comenté que me parecía excesivo el tiempo que se destinaba a un contenido que no dejaba de ser marginal dentro del currículum de la asignatura y que no creía que se aceptara que, por ejemplo, viniera alguien a impartir un cincuenta por ciento de Lengua con el tema “el cancionero y refranero popular”. No expresé en alto, como tampoco lo hizo él, la influencia que pudiera haber tenido en la reducción de horas de Educación Física el que los anteriores especialistas hubieran sido, ambos, miembros del equipo directivo de ese colegio.

Esta conversación es bastante típica de cómo pueden desarrollarse las llamadas que hago en esta fase del proceso. Junto a temas del Prácticum aparecen otros más profesionales y, también, otros personales. Lo mismo que en los contactos que tenemos con las visitas a los centros, estas llamadas telefónicas me ponen al cabo de la calle de muchas cosas que suceden en los colegios.

El jueves 13 de noviembre, recibí el segundo lote de solicitudes llegadas a la Dirección provincial. Seguí el mismo procedimiento que un par de semanas atrás: pasé a mi base de datos lo que hacía referencia a los tutores de Educación Física y después entregué las hojas a la secretaria del centro para que procesara los datos de las otras especialidades. Con todo lo recibido, tuve un primer mapa de los tutores disponibles.

[Ejemplos de intervenciones que se alejan de los procesos más oficiales e impersonales]

Toda la semana siguiente la destiné a llamar a tutores; en la mayoría de los casos, a su casa o su teléfono móvil, pues es difícil encontrar un buen momento para llamar a los colegios. Después de tantos años, mantengo con muchos de ellos una relación lo suficientemente cercana como para animarme a llamar directamente a sus casas y saltarme los formalismos. En esas llamadas, aunque comencemos hablando de las prácticas, siempre se extienden a otros temas sin que yo tenga la sensación de estar entrometiéndome ni ocupando su espacio personal. Por el contrario, creo que en líneas generales los tutores valoran la atención que presto a las prácticas y los contactos que tenemos.

No todo son éxitos. Alguna de esas llamadas que hice a mediados de noviembre no consiguieron mi objetivo de incrementar algunos tutores que daba por seguros:



Sigo pensando en cómo aumentar tutores. He llamado a P, cuya ausencia me extrañaba. El año anterior se apuntó en un inicio, como todos los años, pero luego cogió una baja por depresión. Tomé con él varios cafés durante el periodo de prácticas (era cuando yo tenía más flexibilidad horaria) y luego algunos más mientras estaba recuperándose. Mostró su intención de volver a ser tutor al año siguiente, pero no había hablado con él desde final del curso pasado. Cuando le he llamado, me ha dicho que está recuperándose, pero que está “en el dique seco”. Creo que sigue sintiéndose débil y propenso a caer, por lo que ser tutor podría ser un detonante, una responsabilidad que no se atreve a asumir. En fin, otro tutor con el que contaba que parece caerse de la lista. [...] Me huelo un nuevo año en el que tendré que meterlos [a los estudiantes], de nuevo, a calzador. [Diario de prácticas, 11 de noviembre de 2008]

[Influencia de la estructura del sistema educativo en el número de tutores disponibles]

El punto clave en la revisión de las solicitudes que envían los colegios es las clases de Educación Física que imparten. No es lo mismo que un especialista tenga dedicación exclusiva (o casi) al área que si la compagina con tareas de dirección o de otras asignaturas. Así como me resulta más o menos fácil situar a los especialistas en sus centros, no lo es tanto saber cómo van a ser sus horarios un año concreto; y esto es un aspecto esencial para saber cuántas parejas podemos mandar a cada centro. A veces, con un tutor se puede mandar una pareja, pero en otras ocasiones debemos ‘juntar’ a dos tutores para que la pareja tenga un número de horas suficiente para las diferentes tareas que están previstas. Esta necesidad de fijarme en la dedicación de los especialistas ha repercutido, indirectamente, en los contenidos fijados para el primer seminario de seguimiento, en el que pedimos a los estudiantes que recojan los horarios semanales de la Educación Física en sus centros como un elemento que caracteriza el trabajo de los especialistas. En los horarios que he recopilado en los últimos años se constata que la aplicación de la LOE³³ está dando la puntilla a un proceso de reducción de tres a dos clases, algunas de 45 minutos, en la mayoría de los cursos. La Educación Física se ve atrapada entre la incorporación de nuevas demandas, sobre todo de segundo idioma extranjero, y el afán del gobierno regional por reforzar las ‘instrumentales’, quizá un reflejo más de la creciente influencia que actores internacionales (y no propiamente educativos) como la OCDE y su informe PISA tienen sobre el diseño y la aplicación del currículum. La repercusión de esta reducción sobre las prácticas específicas de Educación Física es directísima, pues donde antes por cada línea había un tutor con 18 horas de Educación Física, ahora imparte 12. Pese a que nuestro programa de prácticas no requiere impartir muchas horas de docencia directa, es necesario un número mínimo que cada vez es más complicado conseguir.

La reducción de horas de EF se compensa incrementando otras tareas que deber realizar los maestros especialistas, lo que tiene el efecto indirecto de dificultar que establezcan una relación tan estrecha con los estudiantes como tenían cuando se sentían, principalmente, especialistas.

[La dedicación a la EF y la autopercepción como potenciales buenos tutores]

Son numerosos los tutores que consideran que esta reducción paulatina de su dedicación a la Educación Física les incapacita como tutores y no se ofrecen en el primer listado. Es el caso, por

³³ El calendario de aplicación de la LOE que regula el REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio (BOE de 14 de julio) [Corrección errores: BOE 14 de septiembre], determina el curso 2007–08 para la implantación del Primer ciclo de Primaria, el 2008–09 para el Segundo, y el 2009–10 para el Tercer ciclo de primaria. En el curso 2008–09 se estaba, por lo tanto, en el ecuador de la implantación de la LOE.

ejemplo, del profesor del colegio de D. El día 17 de noviembre lo llamé a su casa y le pregunté si su ausencia era una decisión personal o un error (estoy acostumbrado a que los coordinadores de Prácticas de determinados colegios no reflejen con exactitud la voluntad de los especialistas). Me respondió que siempre había pedido alumnos en prácticas, pero que una nueva reducción, en este caso causada porque había accedido a la jefatura de estudios, había dejado su carga de Educación Física en 7 clases semanales, 3 de las cuales eran en piscina. Un interino cubría las horas que él había dejado, pero como estaba “preparando oposiciones y los certificados que dan por ser tutor de prácticas no le sirven para nada”, me dijo que no podríamos contar con él para completar horas a las que pudieran acudir los estudiantes en prácticas. Ese profesor interino había tenido alumnos en prácticas los dos cursos anteriores, en los que trabajó como sustituto en sendos colegios de la capital. Entendí que en un año de oposiciones quisiera centrarse en éstas lo más posible y no insistí más. Un colegio menos de los que consideraba fijos.

En el diario recojo diferentes casos de renunciaciones, como el caso de V.:

Hoy por la mañana he recogido un mensaje en el contestador. Era de V, del colegio B. Había llamado el miércoles, pero yo estaba de viaje y lo he oído hoy. He telefonado al colegio pero ella estaba en clase. Al poco tiempo me ha devuelto la llamada. Me dice que le han recortado horas de Educación Física (este año, da 12), que tiene cinco de matemáticas, no sé cuantas de artística y otras cosas. Total, que cree que son pocas horas para los estudiantes de prácticas. Pero lo peor es que está más ocupada que otros años y no podría atenderles como acostumbra. Ha mencionado que tiene solo dos huecos sin clase. Uno lo suele utilizar para corregir los ejercicios de matemáticas (el otro es la ‘hora 25’³⁴). En fin, que si estamos muy apurados, nos echa una mano y coge a gente, pero, si no, prefiere no tener a nadie este año. Se quería asegurar que yo supiera que no era ‘por nada’ (es decir, que no lo entendiera como una oposición a nosotros o un boicot, o un cansancio de ser tutora) y que su directora le había dicho que el próximo curso podría dejar las matemáticas y volvería a tener una situación mejor. Creo que V. ha querido llamarme para contarme esto porque el año pasado me pidió también ‘permiso’ al tener a su madre muy enferma (finalmente, falleció) y este curso es su compañera la que tiene una situación muy complicada (con su suegra en casa con Alzheimer) y tampoco ella podrá coger a nadie de prácticas. [Diario de prácticas, 7 de noviembre de 2008]

[Ejemplos de cómo en un año se recogen frutos de buenas actuaciones pasadas]

Al mismo tiempo que recibo negativas de tutores, se incorporan maestros que, años atrás, rechazaron ser tutores. Es el caso de JM, que ha llegado nuevo al colegio J. El año pasado, en una de las rondas desesperadas de última hora para captar tutores, le había llamado al colegio en el que daba clase. Era nuevo en la provincia y traté de animarle a que participara como tutor. Me contó que lo que había visto en el mes y pico que llevaba en su nuevo colegio no le gustaba demasiado así que, concluyó, no veía posible ofrecerse como tutor. Yo le agradecí la atención y le deseé que en años sucesivos su situación mejorara y pudiéramos contar con él. La verdad es que me olvidé de él, pero en una visita que hice al colegio J. a finales de octubre por causas ajenas al Prácticum se acercó al gimnasio donde yo estaba asistiendo a la clase de otra profesora de Educación Física y se presentó. Me recordó que el año pasado no había podido aceptar la petición

³⁴ Los profesores de Castilla y León tenían una hora semanal para su libre disposición dentro del horario lectivo en la que no tenían que permanecer en el centro, aunque muchos de ellos se quedaban sin realizar sustituciones ni otras tareas. La ‘hora 25’ fue utilizada por muchos tutores para mantener reuniones más sosegadas con los estudiantes en prácticas. Esa hora desapareció en el curso 12–13, como una medida más de los recortes en docencia.



que le hice, pero que este curso su situación había cambiado y le apetecía colaborar. Luego, el director me contó, en privado, que JM. le había relatado mi llamada del año pasado y que cuando él me había explicado por qué no creía que pudiera atender bien a los estudiantes yo le había respondido que aunque estábamos necesitados de tutores, agradecía su sinceridad pues reflejaba que tenía interés en ser un buen tutor. Esto, prosiguió el director, le había dado muy buena impresión y en cuanto se enteró de que yo estaba en el colegio quiso verme para mostrarme que ahora sí creía que podía hacer un buen trabajo como tutor.

Hay más casos de nuevas plazas ofertadas. A., del colegio D. había sido de nuevo olvidado en la lista que mandó la directora. A veces es frecuente que el profesor de Educación Física no firme el papel y se olviden de incluirlo, en parte porque muchos especialistas están en constante movimiento dentro del colegio y tal vez sea más complicado localizarlos que a quien tiene su clase o quien está más por la sala de profesores. En este colegio, su exclusión en el primer listado se está convirtiendo en algo rutinario y nos reímos cuando lo llamé a su casa para anunciarle que, de nuevo, una mano negra había borrado su nombre de la solicitud.

En algunos casos, las relaciones no son tan próximas, y me comunico con ellos por medio de correo electrónico. Es, por ejemplo, el caso de A. una profesora con quien, a pesar de que lleva siendo tutora de prácticas desde hace más de 12 años, no tengo tanta confianza y con quien siempre me gusta medir mis palabras. Reproduzco fragmentos de los correos que intercambiamos el 28 de noviembre:

Hola A.

Como sabes, por estas fechas ando siempre revisando los colegios y ajustando las parejas de prácticas que irán con quienes las tutorizarán. Me gustaría que el sorteo no fuera tan tardío como el año anterior, cuando solo entrados en enero conseguimos que hubiera un número de estudiantes dispuestos a ir a pueblos y tuvimos "encajado el puzle", pues en Palencia no sois tantos tutores como plazas son necesarias.

La primera parte de todo este proceso es contrastar el número de ofertas de este año con las de años previos. Hemos recibido de los centros las solicitudes y sé por experiencia que todos los años hay datos incorrectos bien porque cuando se pasó la ficha para apuntarse alguien no estaba, bien porque en esos momentos no lo veía posible, o por mil razones. Como me ha llamado la atención no ver tu nombre, solo quería confirmar si se trata de uno de esos errores o es una decisión que has tomado para este año.

Independientemente de lo que respondas, te agradezco tu participación en años anteriores y la forma en la que nos has tratado (hablo personalmente y, también, en nombre de los estudiantes que has tutorizado). Lo único que deseaba es confirmar tu decisión para este curso (para qué te voy a engañar, preferiría contar contigo también este año, pero entiendo que hay mil razones para que tu decisión sea otra, y las respeto todas).

Un saludo. Lucio Martínez [Correo enviado a A. el 28/11/2008 a las 19:19]

Casi a vuelta de correo recibí su respuesta:

Hola Lucio:

El hecho de que no esté en las listas no se trata de ningún error, sencillamente me olvidé de pedirlo, quizás tampoco tenía demasiado interés. Este curso dispongo de muy poco

tiempo libre y me parecía que no podría dedicar a los alumnos todo el tiempo que se merecen. En cualquier caso y si tienes problema de plazas, puedes contar conmigo.

Un saludo, A. [Correo electrónico de A. enviado el 28/11/2008 a las 20:08]

Pese a tener la autorización para incluirla en la base de datos, no quiero que sienta que la he forzado a cambiar una decisión que ya tenía tomada y, tal vez por esa menor confianza de la que he hablado antes, le escribo un nuevo correo. En el Diario de prácticas, recojo estas prevenciones que tuve al redactar el mensaje:

Le he respondido un correo que me ha llevado casi media hora redactar para dar con un mensaje que dejara claro que, elija lo que elija, sienta que es importante para las prácticas y que contamos con ella como una 'fija', pese a que pueda haber años en los que decida darse un respiro. [Diario de prácticas, 1 de diciembre de 2008].

El texto final que le envié fue el siguiente:

[...]

Tú me dices que este año tienes menos tiempo libre. Esa preocupación por "no dedicar a los alumnos todo lo que se merecen" te honra, si bien estoy seguro de que aun bajando el listón que has puesto años anteriores, seguirán siendo unas prácticas de mucha calidad.

Dicho esto, también sabes que mi idea ha sido siempre ser extremadamente respetuoso con vuestras decisiones, pues sé que hay años que por lo que sea se está más animado/disponible o menos. Por eso entiendo que, a largo plazo, es mejor "dar un descanso" si eso es lo que vosotros juzgáis más conveniente. Siguiendo con la metáfora, el partido es largo y no me gustaría que, "por abusar", os queméis.

A mí me viene bien que este año también participes, pero, sin duda, me parece más interesante que tengas pensado participar en años sucesivos, según tu disponibilidad. [...] [Correo enviado a A. el 28/11/2008 a las 21:14].

Por cierto, finalmente sí le mandé una pareja. En un primer momento la había dejado fuera del sorteo –respetando su intención inicial–, pero cuando hubo que reacomodar a una pareja y no tenía más hueco, eché mano de su ofrecimiento y ella, tal como había dicho, lo aceptó sin más problemas.

A finales de noviembre, la búsqueda llega a su fin porque he llamado a todas las puertas posibles. Los últimos cartuchos los narro así:

Aprovecho el domingo para llamar a varios tutores a sus casas. He hablado con E, M, R, Á. Menos al último (a quien he llamado para resolver la carencia de certificado del curso previo) las otras han servido para ampliar el número de tutores. E me dice que tiene un número de horas pequeño, pero que podrían unirse a las que tiene E, del colegio B (tienen ocho o diez horas cada una). M va a incrementar también sus horas pidiendo a su compañera T que se ofrezca de tutora y 'junten' horas [el martes me confirma que sí es posible]. R, que otros años se había ofrecido como tutor, éste año no lo había hecho, de nuevo, porque tenía pocas horas (7). Lo mismo ha pasado con D (9). También, la misma razón que me dio P La reducción de horas que se está haciendo en Educación Física nos afecta mucho para nuestro modelo de prácticas por parejas al eliminar un buen número de tutores. [En días posteriores, R y D me llaman para comunicarme que han conseguido incrementar sus horas con la colaboración de sendos especialistas de sus colegios] [Diario de prácticas, 30 de noviembre de 2008].



[Rechazos y enfrentamientos a la profesión docente; los aspectos negativos de la relación personal que implica esta tarea]

Quiero también incluir en este relato un único, pero doloroso, fracaso en todo este intento por asegurarme de que los especialistas que no habían rellenado la solicitud fuera porque no querían o no podían ser tutores de prácticas, y no por errores, olvidos o porque intuyeran dificultades que fueran solventables de alguna forma. Lo recojo porque me provocó una reacción que ningún otro maestro me había causado, independientemente de si colaboraban o no con nuestro Prácticum. Transcribo la entrada del diario donde relato el episodio:

Ya me quedan pocos tutores a quienes preguntar. Solo dos están cerca [de Palencia]. Una de ellas, M, tenía ya pocas horas el año pasado y éste la han nombrado directora. El otro es A, profesor [del colegio] de M. El año previo le llamé también y recuerdo que su respuesta fue (junto con la de uno de V, creo) la única en la que vi un rechazo al Prácticum sin excusas. No me apetecía hablar con él, pero me armé de valor y volví a llamarle porque este año ocupaba una plaza en un pueblo próximo a Palencia al que habitualmente acuden alumnos.

La conversación transcurrió, más o menos, así:

–Hola A. Soy Lucio Martínez, de la Escuela de Educación de Palencia. El año pasado te llamé para pedirte que fueras tutor de prácticas, pero era tu primer año en el centro, y además interino, y me dijiste que no ibas a coger. Antes de que me digas si sí o si no, quería ofrecerte a ir a tu centro y explicarte en qué consistiría este curso la tarea de tutor.

–Es que no me interesa. Ya dije el año pasado que no me interesaba ser tutor. Yo soy interino. Si algún tutor coge alumnos de prácticas, pues bueno,... que vengan a mis clases, pero yo no quiero coger.

–Bueno, solo quería saber si este año tus circunstancias habían cambiado porque, además, hay veces que los datos que tenemos nosotros no son correctos, pero... [me interrumpe de una manera un tanto brusca]

–Ya lo dije cuando pasaron una hoja en el primer claustro del centro. Así que no vengas a hablar al centro porque va a ser una pérdida de tiempo.

[Silencio embarazoso, que rompo cambiando de tema]

–Supongo que este año te presentarás a las oposiciones, ¿no?

–Sí, nos obligan a presentarnos.

–Pues, entonces, que tengas suerte y gracias por todo.

–Gracias.

Y colgamos. La conversación ha sido tensa. Lo que me daban ganas de decirle era que quizá a la profesión no le “interesa” que él apruebe las oposiciones. No era un problema que no cogiera gente de prácticas, era el tono de desentendimiento con todo. O me equivoco, o ahí tenemos a un maestro prematuramente quemado. Pero en lugar de decirle lo que me daban ganas, mantuve un puente, porque a nadie beneficia que se quemem posibilidades. [Diario de prácticas, 1 de diciembre de 2008].

Colgué el teléfono seriamente alterado, con mal cuerpo. No tanto, creo, por la negativa que había recibido – algo con lo que ya contaba–, sino por lo que había intuido de vuelta al pasado. En los primeros años, había tenido que lidiar con varios especialistas que se negaban a cualquier contacto con la universidad. Prácticamente, había olvidado esta sensación; en unos casos conseguimos acercar posturas, en otros, desapareció la necesidad de contactar con ellos por cambios de adscripción o jubilaciones que sacaron a esas personas del colectivo de especialistas. De hecho, en todos los concursos de traslado miro si tal o cual especialista ha conseguido, para bien suyo y mío, el destino solicitado. Esta conversación reflejaba algo que, por otro lado, debía ser obvio: dentro del colectivo habrá siempre personas con las que tendré una sintonía pésima. Yo no conocía a A más que de la breve conversación que había mantenido con él un año atrás, pero ya entonces había tenido esa sensación de que al igual que rechazaba participar en prácticas, se resistiría a cualquier proceso de construir la profesión junto a otros colegas. Luego, por intentar ser más justo con él, consideré que era interino –y por lo tanto con menos enraizamiento en la red de la provincia, además de tener la presión de la oposición de junio por delante– y que no había sido alumno nuestro –y por ello sin vínculos afectivos ni académicos que sirvieran de puente inicial con nosotros–. Tal vez, yo estaba excesivamente acostumbrado a ser bien recibido siempre por todos los especialistas y debería asumir que existen reticencias iniciales que cuestan bastante vencer. Finalmente, me convencí de que teníamos que convivir con un porcentaje de especialistas que, por las razones que fueran, no colaborarían con nosotros. Me olvidé de A. hasta que un día, en una conversación con un maestro a quien me encontré por la calle salió el tema de perjuicio que para el área provocaban ciertos especialistas con su desdén hacia la profesión y su nula implicación en cualquier tarea que saliera un milímetro de los mínimos. Destacó, entre todos los que había visto en su paso por múltiples colegios, el caso de A. Yo no le había contado hasta el momento nada de mis dos conversaciones, pero lo que él me dijo se ajustó por completo a la imagen que me había formado de él en mis breves conversaciones telefónicas. Coincidimos en que el sistema de selección del profesorado actual impedía filtrar personas que tuvieran sus características aunque fueran claramente nocivas para el sistema y cambiamos de tema. En los sucesivos concursos de oposiciones y de adjudicación de plazas vi su nombre varias veces. En la oposición de 2009³⁵ sacó poco más de un tres, así que continuó como interino un par de años más en virtud a los muchos puntos que había acumulado en los últimos 10 años. En las oposiciones de 2011, pese a que su puntuación de la fase de oposición lo colocó sobre el puesto 400, los puntos adquiridos por años de servicio le llevaron a adjudicarse una de las 54 plazas ofertadas³⁶.

Al final de este proceso de captación en segunda ronda, con llamadas y alguna visita, conseguí que se incorporaran tres tutores más en la capital. Pese a todo, no es un mal número: 13 de los 18 posibles. Dos de esas cinco ‘bajas’ me justificaron su ausencia. Solo tres de los 18 tutores potenciales habían rechazado de forma continuada participar³⁷. Si tenemos en cuenta que alguno de ellos lleva tutorizando 18 años, no es una mala cifra. De hecho, ningún otro Prácticum de la EUE tiene una tasa de participación tan alta. Los contactos que he establecido han servido, en la mayoría de los casos, para reforzar los lazos con los maestros de nuestro entorno. Dejando a un

³⁵ [Opos2009_aprobados_baremo_prov_EF]

³⁶ [Opos2011_puntuacion_EF_ordenado]. Se pueden consultar las puntuaciones de todos los presentados y el análisis realizado sobre la influencia de los diferentes tribunales y los años de experiencia en http://www.stecyl.es/opo/2011/aprobados/NotasOpos2011/opos2011_Puntuacion_EF_ordenado.pdf [consultado el 9/12/2011]

³⁷ Cuando ya creía que eran casos irrecuperables, el curso siguiente me sorprendió gratamente que uno de esos tres tutores se ofreciera sin que mediara ninguna presión por mi parte. Un curso después, en 2010–2011, se incorporó otro más, por lo que únicamente hay un potencial tutor que rechace de plano tutorizar (y, quién sabe, tal vez en cursos posteriores cambie de opinión).



lado el caso de A., toda esta tarea es gratificante; sin negar que supone un consumo de tiempo y energías notable. La parte mala es que, pese a este éxito en la captación y adherencia de los tutores al programa de prácticas, siguen siendo muchas menos las plazas en Palencia que las parejas que debo colocar, por lo que habrá que buscar cómo convencer a los estudiantes para que vayan a colegios rurales. En los pueblos, el nivel de oferta de tutores es tan alto como en la capital, así que no hay un problema real de falta de tutores, sino de reticencias de estudiantes para incorporarse a colegios de fuera de la capital, como narraré más adelante.

De modo paralelo a esta captación de tutores que acapara buena parte de mis esfuerzos, todavía colea el proceso de los ‘casos excepcionales’ que tanto me habían ocupado el mes de octubre. Uno de esos casos se prolonga en noviembre. Lo he titulado «El caso del estudiante que quería cursar los dos Prácticum a la vez». Detengo el relato para explicarlo.

El caso del estudiante que quería cursar los dos Prácticum a la vez

F.B. se había matriculado del Prácticum I y II. Cuando el 30 de octubre fue a mi despacho, le comenté que la EUE había decidido un par de cursos atrás no aceptar que se simultanearan ambas asignaturas en el mismo curso salvo en casos excepcionales, porque ofrecer un segundo turno extra conllevaba muchos problemas. En el caso específico de las prácticas de EF, le expliqué, hacer las prácticas en un periodo alternativo supondría una modificación grande de lo que pretendía el programa: no se podría hacer por parejas, ni acudir a seminarios, ni tener visitas de supervisores (a no ser que nosotros extendiéramos más nuestra dedicación). Él respondió que hacía algunos años se le había permitido hacerlo a una alumna (y dio su nombre y apellido: M.M.). No recuerdo ese caso (creo que fue el año que pasé en Australia), pero no me extraña que fuera como él decía. El reducido número de estudiantes que hemos tenido en la EUE ha favorecido que en nuestro centros se atiende a los casos individuales (a veces para responder de manera más humanizada, a veces con un afán de ‘captar clientes’) lo que hace que aceptemos algunas condiciones que, francamente, no haríamos si el número de estudiantes matriculados no actuara como espada de Damocles. Todos hemos alimentado esta situación; también, aunque en menor medida, nuestra especialidad y yo mismo, pero hace tiempo que me mostré partidario de ‘poner el marcador a cero’ y no aceptar como argumento “que otros años se hizo así”. Mi experiencia es que por cada problema que se trata de resolver con estas adaptaciones a la carta, se crean cinco nuevos. Su referencia a aquella excepción no hacía sino confirmarlo.

Él tuvo clara mi postura y yo la suya, así que no había mucho más que decir. Le recordé que en la página web de la EUE³⁸ figuraba el acuerdo de la Comisión de Prácticas donde se explicaba qué tenía que hacer y cuál era la norma general.

Os recordamos que la normativa de **practicum no permite la realización de los dos Practicum en el mismo curso, los centros de prácticas se seleccionarán de entre los ofertados en Palencia y provincias y que los seminarios son de asistencia obligatoria – SÓLO LOS CASOS EXCEPCIONALES SERÁN ESTUDIADOS POR LA COMSISIÓN DE PRACTICUM PREVIA SOLICITUD RAZONADA DE CADA ESTUDIANTE–** fecha límite de solicitud 20 de octubre de 2008– [Negrita, mayúsculas y errores tipográficos en la fuente original. Acceso 10/11/08]

Le resalté que esta norma decía que solo de forma extraordinaria, y previo estudio de cada solicitud, se podían hacer excepciones a la organización del Prácticum. En un caso excepcional,

³⁸ «Información sobre el periodo de Prácticas en Colegios. Curso 2008–09». Consulta 10/11/08 en http://www.edupa.uva.es/article.php3?id_article=83. La página no está activa actualmente.

continué, todo se podría valorar. Pero mi juicio era que el suyo era un caso excepcional, y así lo defendería si en la Comisión de prácticas se estudiaba su caso. “¿Y si se cambiaba la fecha del Prácticum II?”, preguntó. Respondí que eso afectaba sobre todo al coordinador de esa asignatura, así que tendría que hablar con él, pero mi criterio seguía siendo el mismo.

La cosa quedó ahí y durante una semana no supe nada más. Hasta que empecé a recibir llamadas y a mantener conversaciones sobre el asunto; finalmente, parecía que el coordinador del Prácticum II accedía a ofrecerle un periodo alternativo.

Con esta solución, podría parecer que a mí ya en nada me afectaba que cursara o dejara de cursar las dos asignaturas a la vez. Sin embargo, tampoco es cierto que me dejaran al margen, porque velada o directamente, se me recordaba que era un caso generado por “los de Educación Física”: F.B. era un alumno ‘de EF’ y también M.M. había sido ‘de EF’. De nada valía que les recordara que M.M. había hecho el Prácticum específico como cualquier otra estudiante y que pudo ‘doblar’ por las concesiones que tuvo en el Prácticum generalista. Eso era interpretado como muestra de que la rigidez de condiciones de nuestro programa repercutía sobre terceros, que tenían que adaptarse a nuestra intransigencia. Tampoco tuve éxito en recordar a alguno de mis compañeros de la EUE con quienes discutí sobre este tema que los estudiantes eran de todo el centro, no de un departamento concreto. Ni, tampoco, en explicar que precisamente por casos como ése se tomó el acuerdo que ahora colgaba en la página web (y que no estaba dos años atrás, lo que podría argumentarse para tomar una decisión diferente ahora).

Cada entrada del diario de esos días en los que este asunto está más vivo muestra la frustración y el enfado que voy acumulando. No tanto porque el estudiante ejerza su derecho a presentar la solicitud, sino porque aquellos con los que hablo aceptan con fatalidad (pero también con una cierta acusación hacia “los de Educación Física”) que tendremos que aceptar la reclamación por el mero hecho de que se haya solicitado.

Este tema aparece en una reunión que mantenemos en la Comisión provincial de prácticas:

De nuevo, ha aparecido el asunto del Prácticum I y II de marras, en este caso a partir de una afirmación de la Subdirectora cuando, casi al acabar la reunión en la Dirección Provincial, ha dicho que además del periodo general, había algunos alumnos a los que “teníamos que ofrecer otro periodo en el que realizar las prácticas”. No he podido sino llevarle la contraria y expresar en público mi disconformidad. He dicho que la interpretación que yo hacía difería de la suya y he vuelto a explicar que cuando alguien se matricula de dos asignaturas coincidentes, no puede exigir que se ‘desolapen’. Entonces, la Subdirectora ha vuelto a repetir que había antecedentes (¿como si no hubiera antecedentes de alumnos que han aprobado copiando u otras mil cosas!) y que, además, “eran de Educación Física”. Siempre la misma monserga: “son de Educación Física”. Sin decir, acaso sin ser conscientes, que quien autorizaba lo excepcional no era el Prácticum específico, sino el generalista. Siempre se nos ha lanzado, a modo de puya: “son alumnos vuestros”. ¿No son alumnos de los demás departamentos? ¿Quiere esto decir que si son ‘alumnos nuestros’ somos responsables de cualquier cosa que hagan, hasta de aquellas a las que nos oponemos pública y decididamente? [Diario de prácticas, 13 de noviembre de 2008]

Y en reuniones de la Comisión de prácticas en la EUE:

Por último, quiero reflejar otra nueva reunión de la Comisión de Prácticas que tuvimos ayer y donde se volvió a tratar el caso de F.B. y su petición de cursar el Prácticum I y II. Los argumentos siguen inamovibles. Parece que ‘los antecedentes’ pesan como una losa, o



quizá sea el supuesto derecho del alumno a pedir lo que quiera porque ha pagado una matrícula, o no sé qué, pero noté que las posturas estaban cerradas. [Diario de prácticas, 28 de noviembre de 2008]

Tengo entradas de conversaciones realizadas con la Subdirectora de prácticas y con los cuatro docentes que la habían precedido en ese puesto desde que yo lo había abandonado unos diez años atrás. En todos los casos aluden a casos similares que se dieron durante el tiempo en el que ellos ejercieron como subdirectores de prácticas y en los que, finalmente, el rectorado de turno acabó por dar la razón a los estudiantes:

Hoy he hablado con los dos [la Subdirectora y el coordinador, que también había sido Subdirector de prácticas] y argumentan que “desde arriba nos van a decir que el alumno tiene derecho a cursarlas”. También aducen que en la UGI³⁹ les recuerdan que no hay asignaturas llave y que por lo tanto se pueden matricular de ambas sin restricción. En fin, los mismos argumentos de la reunión [de la Comisión de Prácticas] del 7 de octubre. (...)

Luego he ido donde el anterior Subdirector de prácticas (también convencido de que los de arriba nos impondrían por la fuerza el ‘derecho’ de los estudiantes) y se ha mostrado bastante de acuerdo en que el caso que se planteaba ahora era ya tirar la toalla a todo control de las excepciones. [Diario de prácticas, 10 de noviembre de 2008].

Este asunto me va alterando y en un momento traspasa a mi vida personal:

Este tipo de cosas [que está sucediendo] me pone muy irritable, como creo que he comprobado cuando en casa he reaccionado con amenazas desproporcionadas ante una falta menor de mis hijos (“¡sin leer el periódico una semana! ¡no os iré a buscar al colegio en coche ni mañana ni pasado ni el otro! ¡como no saquéis al menos un nueve y medio en el examen de hoy, os castigaré!”). [Diario de prácticas, 10 de noviembre de 2008]

A veces me digo que no es algo que vaya conmigo y que ya he hecho lo posible por resistir. Hay momentos en los que pienso que lo mejor es abandonar esa batalla.

Por fortuna, parece que la Directora esta mañana me ha dicho que la decisión [de la subdirectora] puede cambiar cuando el equipo directivo tenga que dar la respuesta final. Ya había desistido. Es una tema que llevo muy mal, no por la decisión sobre este caso concreto, sino por lo que refleja de cómo las prácticas son (des)consideradas [Diario de prácticas, 28 de noviembre de 2008]

Incluso cuando la Comisión de Prácticas decide aceptar finalmente mis tesis (tampoco entiendo muy bien qué fue lo que finalmente motivó el cambio) el asunto me sigue enervando.

Una rápida entrada [en el diario] para volver a mostrar mi rabia por cómo está actuando la Subdirección de prácticas. El viernes, la subdirectora me mostró la carta en la que había respondido a F.B. Los argumentos que daba eran más o menos correctos, pero incluyó una frase que considero innecesaria. La frase decía algo así: “El coordinador del Prácticum I mostró la inconveniencia de cursar en un mismo curso el Prácticum I y el Prácticum II”. No le dije nada, pero no entiendo por qué debe señalar algo que es irrelevante, pues la carta no debe mostrar las posturas particulares, sino la de la Comisión. Si ésta decidió y publicó en la página web que no se puede alterar la norma más que en situaciones excepcionales, la respuesta debería haberse centrado en si era (o no) excepcional el caso tratado. [Diario de prácticas, 15 de diciembre de 2008]

³⁹ Unidad de Gestión Integrada. El órgano administrativo del Campus universitario de Palencia

Este caso que he narrado detalladamente tiene su contraparte en otra petición de una alumna que quería cursar el Prácticum específico fuera de la provincia y, de nuevo, me sentí presionado para aceptar esa petición. Aquí sí que habría una repercusión directa en el Prácticum de Educación Física, pues supondría plantear un plan específico sin que, a mi juicio, hubiera una situación excepcional que lo justificara. Como en el caso anterior, escribí un informe por escrito explicando mi posición⁴⁰ (a esta tarea, según mi ficha de carga horaria destiné 2 horas, que se suman a otras tantas en conversaciones y reuniones hablando del tema). También en este caso la Comisión de prácticas del centro asumió al final mis postulados, por lo que se denegó la petición hecha por la alumna. Esto es lo que escribí en mi diario.

Algo parecido va a pasar con el informe de A. Pese a que yo escribí un informe detallado el 3 de diciembre, casi dos semanas después aún no le ha respondido a la alumna. Es más, [la subdirectora] me ha dicho que en la respuesta le “indicaré que el coordinador no lo ha considerado conveniente”. Bueno, ahora me da igual, pero cuando me lo ha dicho he tenido que marcharme para no mandarla a freír monas. [Nota del día siguiente. Le adelanté por correo electrónico a A que la decisión sería negativa y me respondió que ya se lo esperaba, pero que “por intentarlo no pasaba nada”. Muchas veces imaginamos una resistencia más fuerte de la que existe, cuando lo único que hace el estudiante, como los niños o como nosotros mismos, es pedir ‘por si acaso’ hasta buscar dónde se encuentra el final] [Diario de prácticas, 15 de diciembre de 2008]

Estos dos episodios han llamado la atención a varios de quienes leyeron las versiones iniciales de este informe y me sugirieron que indagara sobre lo que provocaba mi resistencia a aceptar el juicio mayoritario que predominaba en la EUE: ¿era una cuestión de autoridad moral? ¿de mostrar mi poder? Las causas últimas son siempre complicadas, y qué duda cabe que algo de todo eso puede haber. Sin embargo, creo que mi enfado y mi reacción principal fue contra el derrotismo que yo percibía en mis colegas universitarios sobre la concepción de las prácticas y quiénes éramos responsables de ellas. Hay muchas evidencias (he ido comentando alguna de ellas) que muestran que las personas que toman decisiones en la universidad consideran las prácticas como una parte del plan de estudios en el que los profesores universitarios poco tenemos que decir. A los encargados se nos pide que ‘coloquemos’ al estudiante en un centro y que luego traspasemos la calificación que allá le otorguen a las actas oficiales (quizá teniendo en cuenta en la valoración algún ‘trabajo teórico’). A mis ojos, esto deja sin sentido la construcción de un programa que oriente y dé sentido a la experiencia escolar en el que tanto nos hemos implicado. Quiero entender el mantenimiento de mi postura como una resistencia al derrotismo de asumir que, en el fondo, la tarea de los subdirectores y coordinadores se reduce a un servicio de búsqueda de centros, como quien busca familias en el extranjero para estudiantes de inglés. Conocía bien las presiones que cada uno de los subdirectores de prácticas había recibido, en su momento, de diferentes equipos rectorales, pero me parecía que aun así no debíamos asumir, y menos por adelantado sin plantar una nueva batalla, ese menosprecio que mostraban hacia las prácticas y los coordinadores.

Ni tan siquiera era un empecinamiento en impedir todas las excepciones. De hecho, de modo paralelo a estos dos casos, hubo otra petición para cursar el Prácticum I de Educación Física en otra provincia cuyas justificaciones entendí como ‘excepcionales’ y defendí ante la Comisión la conveniencia de autorizar para él un “programa a la carta”. Yo mismo supervisé a ese alumno y supuso para mí una sobrecarga de 10 horas que asumí sin más problemas. Si he de hacer un esfuerzo tan elevado en horas, quiero que sea por una causa que lo merezca. Además, intenté que la firmeza de mi postura no repercutiera en el derecho de los estudiantes de ser oídos y ser

⁴⁰ vid. [Informe sobre la solicitud de A.S.]



informados ni, mucho menos, convertir la disputa en un enfrentamiento personal. Adelantando varios meses el relato que estoy desarrollando en estas páginas, creo que no hubo repercusiones personales ni con los estudiantes ni con los compañeros de trabajo. Con los estudiantes cuyas peticiones se rechazaron tuve unas relaciones más que cordiales durante el resto del Prácticum. Fui supervisor de uno de ellos y, si nos atenemos a las calificaciones que obtuvo y a la atención que le presté, no creo que pudiera ver ninguna muestra de aquella furia que en algún momento me consumió (y que, en cualquier caso, intenté que entendieran que no arremetía contra su legítimo derecho de que se contemplara su caso, sino como una defensa argumentada de mi posición una vez estudiado éste). Tampoco mi enfrentamiento con ninguno de los compañeros que defendieron posturas distintas a la mía traspasó, en lo que he podido percibir, los estrictos momentos en los que debatimos y discutimos.

El otro cabo del hilo: los estudiantes

[Descripción del procedimiento del sorteo]

El proceso de adjudicación de centros consiste, básicamente, en encajar los tutores que se ofrecen con las parejas de estudiantes. El principal problema con el que me encuentro todos los años es que los tutores que se ofertan en Palencia y alrededores es menor que el número de plazas que necesito, así que si hiciera la asignación en el momento en el que recibo el listado de tutores, el azar provocaría que un número considerable de estudiantes tuviera que desplazarse a lugares inaccesibles o de difícil acceso. Así que la asignación por sorteo la pospongo hasta que hay estudiantes que voluntariamente escogen centros rurales y quedan por tanto suficientes vacantes en Palencia y alrededores para que los restantes alumnos puedan acudir a cualquier centro que les toque.

El procedimiento para el sorteo del segundo lote lo expliqué en el documento *Oferta de tutores de prácticas*. Ahí se les daba un listado con los centros y tutores y las siguientes instrucciones:

Cada pareja de entre las que no tengan aún centro de prácticas debe escribir en **una cuarta parte de folio (en una octavilla)** sus preferencias para la asignación de centro. En esa octavilla figurará, en **un lado, el nombre y apellidos de la pareja y sus teléfonos de contacto. En el otro lado, ordenados por preferencia, todos los números de la tabla** (cuando hay dos tutores con un mismo número quiere decir que sólo pueden atender a una pareja). En el pdf del seminario preparatorio 2 hay un enlace a un mapa google con la ubicación y algunos datos de los centros.

Las octavillas con las preferencias y los datos completos que se depositen en el buzón de Lucio Martínez **antes del viernes 16 de enero a las 14 horas** serán las que entren en el sorteo. A quien no entregue la octavilla o lo haga de forma incompleta se le asignará un tutor entre los que no hayan sido elegidos en el sorteo. El lunes 19 se hará público el listado provisional en la página web de la asignatura.

El ‘sorteo’, como acto propiamente dicho, lo hice yo en mi casa durante el fin de semana. Me habían entregado sus preferencias el viernes al final de la mañana y el domingo ya había colgado la distribución provisional. Usé el resto del fin de semana para ir avanzando en todo lo que la distribución implicaba: actualizar bases de datos, combinar las cartas para anunciar a los tutores la asignación o repasar todo para anticipar posibles problemas.

Inicialmente, este sorteo se hacía en un acto público al que los alumnos acudían y en el que entregaban las preferencias. Sin embargo, dos o tres años atrás hubo algún problema para

encontrar una fecha a la que pudieran acudir los estudiantes y, por no demorar el proceso, les dije que si me daban las octavillas, yo haría el sorteo en casa y ganaríamos tiempo. No hubo oposición y así se hizo. Después, he asumido que los estudiantes entienden que no me mueve ningún interés personal para favorecer o perjudicar a nadie, y que se puede ganar algo de tiempo si hago la distribución de esta forma. Este curso, el periodo de exámenes estaba a la vuelta de la esquina (comenzaba el 25 de enero), así que gracias a que usé el fin de semana, la distribución de los estudiantes entre los tutores (y posteriormente los supervisores) estuvo hecha antes de final lectivo del cuatrimestre. Aunque siendo la asignación de centros tan crucial para los estudiantes haber hecho el acto en mi casa podía causar suspicacias, en mi diario de prácticas no recojo nada en la fecha del sorteo, ni tengo ninguna alusión a que haya habido quejas por parte de los estudiantes ni comentarios en las muchas valoraciones que hicieron sobre el programa. Creo que los estudiantes que llegaron hasta el día 16 de enero (los que no habían optado por centros rurales) dieron por bueno que todos ellos hubieran podido quedarse en Palencia.

En cualquier caso, les había explicado por qué no hice un acto público y cómo sería el procedimiento que iba a seguir. Para evitar malentendidos, se lo volví a recordar en el documento en el que hice pública la distribución provisional:

Esta es la distribución de las parejas que aún no habían sido asignadas a ningún centro. Gracias a las parejas que habían optado previamente por centros fuera de la capital, se disponía de un número de tutores suficiente para no forzar a nadie a usar vehículo privado. Se trata de una distribución provisional. Cualquier error u omisión debe ser comunicado antes del martes 20 de enero por correo electrónico a ef.palencia@gmail.com

La asignación ha seguido el procedimiento explicado en la hoja “Oferta de tutores de prácticas”. Allí se señalaban los centros disponibles y la manera de manifestar las preferencias. Las octavillas recogidas en la fecha y forma indicada se “barajaron” para obtener un orden aleatorio. Al final del todo se añadieron dos papeletas que no tenían la forma que se había explicado en el documento correspondiente y, aún más atrás, a una pareja de la que no se recibió ninguna preferencia. A partir de ese orden, se fueron asignando los centros según preferencias. [*Distribución provisional por tutores 08–09*]

[Ayudando a que el azar no vaya contra el proceso]

El relato se ha adelantado y muestra que al final, como acaba siempre por ocurrir, cada estudiante encontrará un tutor y un centro con el que hará sus prácticas. El ‘sorteo’ se ha realizado de una forma tan suave que ni tan siquiera ha precisado un acto público. Los estudiantes tienen la sensación de que disponen de un centro donde podrán hacer unas buenas prácticas y yo estoy razonablemente satisfecho con la distribución.

Sin embargo, para minimizar los posibles problemas ulteriores de un sorteo puro que podría realizar un programa de ordenador, los emparejamientos que haya trenzado el azar deben ser razonablemente aceptables para ambas partes (tutores y estudiantes). Esto exige un intenso trabajo previo para crear situaciones de ‘sorteo controlado’ (que no ‘sorteo amañado’). Esto justifica que pese a que comencé a trabajar con la captación de tutores y con las entrevistas a alumnos ya desde octubre, el sorteo final en el que todo el mundo supo con qué tutor iría, no se celebró hasta el 16 de enero, tan solo un mes antes de la incorporación en los centros. Explicaré con más detalle qué me lleva a mantener un cierto control sobre el sorteo y cómo lo hago.

[Por qué el sorteo no puede ser dejado solo al azar]



El sorteo tiene una repercusión notable en el desarrollo de las prácticas, pues tanto para los tutores como para los estudiantes no es baladí la relación personal–profesional que se establece durante las cinco semanas durante las que conviven en el colegio. Aunque creo que en la mayoría de los casos el emparejamiento de tutores y estudiantes al azar tienen la sana virtud de mostrar que en educación uno tiene que enseñar donde le toque enseñar y a quien le toque enseñar, hay algunos aspectos que es necesario contemplar tanto desde el punto de vista de los tutores como del de los estudiantes.

[Razón 1: un emparejamiento insatisfactorio, puede provocar una baja de tutores en el futuro]

Como ya he comentado varias veces, la experiencia que un maestro tenga de su participación como tutor influye en gran medida en si continúa o no colaborando en años posteriores. Un aspecto importante para que los tutores den una buena valoración a su experiencia depende de la pareja que acuda a su centro y, más en concreto, de que su forma de trabajar y de ser encaje en la idea de lo que para el tutor supone ser estudiante de prácticas. En el apartado en el que se narran las visitas con los tutores hablaré más detalladamente sobre cuáles son los aspectos que más se resaltan, pero avanzaré alguno de sus criterios.

No hay un perfil único de estudiante en prácticas ideal. Algunos tutores valoran a los estudiantes abiertos y creativos, mientras que otros esperan que no alteren las rutinas establecidas. Unos quieren ‘alumnos aplicados’, mientras que otros prefieren que “dejen los libros a un lado y vivan como profesores”. Después de años en contacto con la mayoría de los tutores, los supervisores llegamos a intuir que una pareja concreta encajaría mejor con un tutor que con otro, aunque para esto es necesario tener tanto un conocimiento de los tutores como de los estudiantes, algo que no es posible mediante un proceso meramente administrativo.

Muchos estudiantes preguntan detalles sobre tutores concretos para ordenar las preferencias sobre el centro. Quieren saber qué tipo de modelo de Educación Física siguen, por ejemplo. Sin embargo, no es fácil hacer explícita cuál es la concepción de Educación Física que cada tutor tiene, ya que cualquier información puede considerarse como un juicio valorativo y causar más problemas de los que pretende solucionar. De nuevo, tengo que dosificar con prudencia la información para mantener un comportamiento ético con cada pareja de prácticas a la vez que velo por el Prácticum en su conjunto. Todo esto supone un cierto problema para mí pues por un lado considero que es necesario que los estudiantes ordenen sus preferencias por aspectos pedagógicos, pero por otro lado, les doy muy poca información para que se hagan una idea. Así, no es raro que su criterio principal sea el de la proximidad a su domicilio o el de la comodidad que intuyen que les reportará un centro concreto. A modo de anécdota, recojo este comentario que un alumno escribió en su informe final cuando explicaba por qué había escogido su centro:

Como apunte también nos ayudo el que nos dijera que el comedor estaba muy bien, que él [coordinador del Prácticum] siempre que tenía visitas a los centros intentaba caer en Torquemada porque se comía muy bien, así que con todo esto nos lanzamos a elegir este centro. [Informe Final Juan Manuel, p.5]

[Razones de Intervenciones para alterar el sorteo. Razones silenciadas]

Son pocas las intervenciones que hago para alterar el resultado del sorteo, pero alguna hay. Las que anuncio públicamente no suponen para mí ningún problema ético, pero aquellas que no hago públicas las vivo como dilemas en los que se enfrentan el respeto a los principios de igualdad de oportunidades y la estrategia para que las prácticas en su conjunto funcionen mejor.

Hay dos razones que pueden decidirme a alterar el resultado del sorteo puro. El primero es el temor a perder buenos tutores porque de forma reiterada les toque alumnos que ellos consideran ‘malos’. En todos estos años no han sido muchos los casos en los que he tenido que intervenir, pero sí ha habido alguno. Se concentran en dos o tres tutores que, además de que los tengo en alta valoración, exteriorizan con más vehemencia su descontento ante estudiantes que consideran que no se esfuerzan lo suficiente o que no se comportan con la responsabilidad o actitud propia de un educador. Son tutores, no es necesario decirlo, bastante exigentes consigo mismos y también con los estudiantes; por lo que los estudiantes maduros y aplicados tienen un resultado excelente con ellos, mientras que con otros menos centrados o más irresponsables se crea con facilidad un clima enrarecido. En más de una ocasión he tenido que acudir a un centro para intentar reconducir una situación que encaraba mal. Siempre miro quiénes han correspondido a esos tutores conteniendo la respiración, pero mi alerta es máxima cuando el año previo he recibido sus quejas sobre la pareja que han tutorizado. En ese caso, si juzgo que la pareja que les ha tocado en el sorteo del año próximo tiene un perfil igual de problemático que el del curso previo, busco la manera de intercambiárselas a otro maestro menos exigente o cuyo abandono como tutor fuera, a mi parecer, menos negativo para el Prácticum.

La segunda razón me resulta mucho menos defendible desde el punto de vista ético, aunque entiendo que tiene un valor estratégico claro. Se da cuando la participación de un tutor está condicionada a que se le asigne una pareja determinada.

No me gusta que haya alumnos que sean elegidos por tutores concretos, porque pone a los estudiantes ‘con contactos’ en mejor situación que al resto de sus compañeros. Por ejemplo, a quienes tienen familiares en el magisterio o bien a quienes han estudiado en colegios concretos. En el primero de los casos, he recibido bastantes llamadas en las que un tutor me decía que algún compañero le había pedido que tutorizase a su hijo o bien venían los estudiantes diciendo que ellos ya tenían ‘tutor’ (que resultaba ser un antiguo profesor, o un familiar o un amigo de la familia). En el segundo de los casos, he visto una cierta tendencia a considerar que ofrecer un puesto de prácticas a los antiguos alumnos de los colegios concertados era una especie de ‘servicio de postventa’.

Pero, además de este aspecto de desigualdad entre estudiantes con mayores y menores contactos, tampoco me gusta acceder a estos emparejamientos a la carta porque considero que son pan para hoy y hambre para mañana. Si se entiende la tutorización como una vía de hacer un favor a un familiar, un amigo o un antiguo alumno, cuando ya no haya más familiares, amigos ni antiguos alumnos, no habrá razón para tutorizar. He intentado combatir esta idea de tutorización como ‘favor’; incluso como agradecimiento anónimo a los maestros que, en su día, le permitieron hacer prácticas cuando era estudiante, o como un favor hecho a la universidad (concretan más, y se refieren a un favor que nos hacen a quienes estamos implicados en el Prácticum). La tutorización basada en el favor tiene una corta vida, pues los favores acaban pagándose al cabo de pocos años. Por el contrario, el programa de prácticas se marcó como estrategia que los tutores valoraran, en primer lugar, lo que la tutorización de prácticas podía contribuir a su propio desarrollo profesional.

Hay una tercera razón por la que no me gusta, y es por la sensación que se transmite de que los estudiantes deben ‘buscarse la vida’, lo que podría llevar a lanzar hordas de estudiantes que fueran de colegio en colegio en busca de tutor, interrumpiendo la rutina escolar y poniendo en compromiso a los maestros. Esto generaría una cierta animadversión contra el Prácticum que en nada conviene. Expresamente digo a los estudiantes que no deben ir a los colegios ni preguntar a los maestros si pueden ser sus tutores.



Pese a estas reticencias, en algunos casos he tenido que asignar, a regañadientes, parejas a dedo. Bien es cierto que ha sido en contadas ocasiones, hace ya años del último. Siempre antes de concederlo, explicaba a los tutores las razones por las que consideraba que había que limitar las excepciones tanto como fuera posible. Los motivos por los que transigí fue por la necesidad que teníamos de tutores o bien porque consideré que podía incorporarse así a un nuevo tutor a la red para años sucesivos (me gustaba llamar a esta modalidad, tal vez para justificarme, ‘promoción de bienvenida’). Recuerdo que varios colegios concertados comenzaron a participar así en el Prácticum y que uno o dos años después, cuando confiaron más en el programa que en el pasado del estudiante, ya no pusieron la condición de que fueran antiguos alumnos. En ningún caso permití que la exigencia se prolongara por varios cursos y también tengo que decir que la inmensa mayoría de las llamadas que he recibido han entendido y aceptado mis justificaciones de por qué es conveniente que los estudiantes opten en igualdad de condiciones a los centros. Más fácil es explicar a los estudiantes que un tutor recomendado no es mejor necesariamente que el resto que está en la lista, pues los lazos familiares y de amistad no tienen relación con la capacidad profesional. Pongo siempre el ejemplo del único caso que acepté sin pelear el ‘enchufe’ que me pidieron. Fue en el curso 94–95, cuando una estudiante me dijo que su tía conocía a un especialista que quería tutorizarlas. Resultó ser un tutor que boicotea los planteamientos que desde la universidad le dábamos y uno de los que dejaba más desamparados a los estudiantes y, quizá con un regodeo que no habla muy bien de mí, les dije que se lo asignaría a ellas. Años después he hablado de esto con la chica en cuestión, que actualmente colabora con nosotros como tutora – una tutora excepcional, por cierto–, y me confirmó que lamentaron muchas veces haber hecho esta solicitud.

Siempre declaro en público que el sorteo es solo una vía para dirimir posibles choques de intereses de las preferencias de los estudiantes, pero les advierto, sin entrar en más detalles, que hay situaciones en las que yo asumo la responsabilidad de velar por el Prácticum en su conjunto. Es algo que defiendo con más aplomo desde hace unos años, pues antes no tenía tanta seguridad –¿*auctoritas*?– como para plantear abiertamente que podría haber pequeños cambios al resultado del sorteo.

[Razones confesables]

Frente al prudente silencio que guardo respecto a estas dos situaciones en las que asigno fuera del sorteo a algunas parejas (ninguna en el curso 08–09, porque no se dio el caso), sí soy más explícito en otras dos causas por las que algunos tutores no entran en el sorteo que me resultan más fáciles de defender en público. La más habitual se refiere a aquellos tutores de colegios rurales que, después de haber hecho público que cualquiera podía optar por ellos, han sido asignados a parejas concretas que los habían solicitado. Eso no causa ningún problema, pues todos dispusieron de la oportunidad de optar a esas plazas. El segundo motivo es cuando hay colaboraciones de profesores de nuestro departamento con algún centro y hay algún estudiante participando de manera continua en ese proyecto. En ese caso, se asignan al tutor los estudiantes que acuden a ese centro. Este caso tampoco se dio durante el curso 08–09, pero cuando se ha dado no ha causado ningún conflicto ni he tenido problema en anunciarlo. Hay un tercer caso que actualmente resulta inimaginable, pues es justamente cuando, contrariamente a la situación presente, hay más tutores que parejas. Se dio durante unos pocos años, entre el curso 00–01 y el 03–04, en los que seguíamos con dos turnos y el número de estudiantes había descendido bastante. Como había un sorteo para cada turno, podía darse el caso de que algunos tutores tuvieran dos parejas de estudiantes y otros, ninguna. Consideré que no convenía agraviar a los tutores que no eran escogidos por ninguna pareja, pues podían preguntarse por qué nadie iba con ellos, así que

reassigné algunas parejas entre los tutores disponibles que no habían sido escogidos en ningún turno. Aunque nadie lo decía abiertamente, recogí en esos años indicios que me ratificaron la idea de que, en cierto sentido, los tutores viven como una aceptación personal (o como un rechazo en su caso) las peticiones que reciben de los estudiantes en prácticas. Todavía hoy, una de las preguntas que hacen en los primeros encuentros que tengo con ellos –de forma disimulada a veces, abierta en otros– es si ese colegio estaba entre los preferidos de la pareja en cuestión o les había tocado porque sus favoritos ya estaban ocupados. Esta estrategia de mantener el contacto con el mayor número de tutores incluso cuando no era estrictamente necesario se reveló como providencial cuando de un año para otro se dobló el número de tutores necesarios por acudir todos los estudiantes en un único turno.

Mirando hacia los estudiantes

Hasta aquí, he hablado sobre todo de cómo veo el sorteo para que me cuadre con lo que entiendo que más preocupa a los tutores. Ahora miraré hacia el otro lado de la ecuación. Si antes afirmaba que para los tutores tiene importancia la pareja con la que tendrán que compartir las cinco semanas de prácticas, el centro al que acudan y el tutor con el que vayan a estar es algo aún más importante para los estudiantes. Estos viven la adjudicación del colegio al que acudirán con una gran incertidumbre e intensidad; muchos consideran que es el hecho principal de toda la fase preparatoria, la puerta que condiciona todo lo demás. Esta inquietud se concreta, para la mayoría, en saber si: 1) el tutor es ‘majo’; 2) habrá ‘alumnos difíciles’ en el centro; y 3) tendrán que desplazarse a pueblos. Cada una de esas inquietudes – el tutor, los estudiantes y el centro que les corresponderá – la atiendo de una manera diferente.

[Las relaciones con el tutor]

Sobre las reticencias que les generan las relaciones con los tutores, sé que poco puedo hacer en los primeros seminarios más allá de tranquilizar a los estudiantes recordándoles que todos los tutores lo son por voluntad propia. Presento el hecho de que no reciban remuneración económica y que los certificados que se les expide apenas tengan un contravalor para la mayor parte de los maestros como un indicio de su buena predisposición. Creo sinceramente que es así. Cada tutora y tutor con su forma de ser, abordan sus relaciones con los estudiantes como una manera de ayudar a los nuevos docentes, sin más interés que contribuir en el desarrollo personal y profesional de alguien que se acerca a su profesión. Eso no quiere decir que todos los estudiantes congenien igual con los diferentes tutores. Por lo general, los estudiantes prefieren profesores jóvenes, con los que se sienten menos intimidados y con quienes comparten más experiencias. Como muchos de los tutores (y de nuevo, especialmente los más jóvenes) han tenido también relación con la Escuela Universitaria, los comentarios sobre los profesores de la EUE son un punto más de unión entre ellos⁴¹. En el momento de la adjudicación de tutores no me preocupan excesivamente estas preferencias, a excepción de las prevenciones ya explicadas sobre algunos tutores que son más exigentes con la implicación de los alumnos.

En algunos casos, se ve claramente que en el sorteo cualquier indicio de que el tutor será amable puede ser decisivo, como en el caso que recogí en una visita de presentación:

Mientras esperábamos [en la sala de profesores] al tutor, los alumnos me dicen que tuvieron un primer contacto con él en la biblioteca pública meses atrás. Fue casual. Ellos estaban con un libro de Marcelino y él estaba sentado al lado de ellos y les preguntó si eran alumnos de Educación Física y les dijo que su centro cogía alumnos en prácticas. “Nos

⁴¹ En el informe de las visitas preparatorias hablaré sobre esta relación entre estudiantes y tutores.



cayó bien y pedimos a este tutor en primer lugar”, dicen. Después de la reunión he mirado en su ficha de preferencias y, en efecto, han escogido a este tutor, en primer lugar, mientras que a la otra tutora del mismo centro la han colocado en 14º lugar. Ninguno de los estudiantes es de Palencia (uno de Alicante y otro de La Rioja). (Visitas de presentación 08–09, CP Jorge Manrique, 27/01/09)

[Previsiones sobre los estudiantes a los que darán clase]

La segunda de las preocupaciones de los estudiantes a la hora de escoger tutor, si en su centro habrá ‘alumnos difíciles’, la tengo algo más en cuenta. En realidad, bajo esta etiqueta los estudiantes se refieren a si en los centros habrá muchos gitanos o, últimamente, emigrantes. También incluyen entre sus miedos y prevenciones a los alumnos con necesidades educativas especiales. Las razones de por qué esta presencia es importante para ellos son diferentes en cada caso. A muchos estudiantes de magisterio se les desatan sus fantasmas cuando imaginan gitanos y emigrantes, ligándolos a colegios conflictivos y marginales. Suponen que la presencia de estos alumnos, no digamos ya si son mayoría, les pueden causar problemas de control de la clase cuando no, en los casos más graves, agresiones. Asocian gitanos a conflictos, a bajo rendimiento, a desinterés, a peleas, a insubordinación, a automarginación y a amedrentamiento a docentes y a otros niños. Es complicado transformar esas imágenes con las que llegan, y tampoco la formación inicial tiene una acción decidida y coordinada para reducir los estereotipos y, en la práctica, se pueden encontrar diferentes perfiles de cómo afrontar el trabajo en contextos multiculturales entre docentes de Educación Física (Flores Aguilar et al., 2014, 2015). Por no hablar de las asignaturas que imparten otros docentes, en la que cursan conmigo, *Educación Física y su didáctica II*, solo destino uno de los temas a la reducción de estereotipos: «Tema 2.3 – Relaciones sociales: sexismo y otras formas de marginación».

Comprendo su inquietud y trato de amortiguarla, pero sin darles demasiada información sobre si un centro tiene o no tiene niños inmigrantes o gitanos. Cuando lo preguntan, aprovecho para confirmar que muchos centros los tienen como alumnos, en una u otra proporción. No es cuestión de eludir estos alumnos, les digo, sino de formarse para atenderlos bien. Sé por años anteriores que en la mayoría de los casos, los temores que puedan tener en este momento se disiparán en los primeros días de contacto con niños gitanos, inmigrantes o con necesidades educativas especiales (lo que no quiere decir, por desgracia, que esa preocupación inicial se traduzca en una ‘ocupación’ efectiva de atenderlos). Como en tantos otros órdenes de la vida, lo anticipado es más intenso que lo real. En seminarios de seguimiento retomaremos estos miedos iniciales y reflexionaremos sobre estas imágenes que tienen sobre la realidad, en qué valores se sustentan y qué transformaciones permiten o impiden. Aprovecho estos miedos iniciales para hablarles de que ser profesor implica atender a los alumnos que nos toquen; éste es, quizá, el primer principio deontológico del docente.

En Palencia no hay ningún centro con mayoría inmigrante. Aunque, como en el resto de España, la población extranjera ha crecido bastante, no se concentran en unos pocos centros sino que todos los colegios, sobre todo los públicos, cuentan con alguno en sus clases. Sí hay dos centros con una proporción de niños gitanos grande, que en la última década han ido convirtiéndose en casi exclusiva. En el curso 08–09 no hice nada especial en la asignación de estudiantes a esos dos centros de Palencia. Sí lo había hecho años atrás, como estrategia para desestigmatizarlos. Estos colegios eran sistemáticamente colocados en los últimos lugares de las listas de preferencias del sorteo por lo que en los años en los que la matrícula era más baja ninguna pareja fue allá. Después de dos o tres años sin recibir estudiantes, sus tutores dejaron de ofrecerse. Coincidiendo con que los maestros especialistas que habían estado en ambos centros habían

pedido cambio de destino, me pareció que sería mejor que quienes fueran a esos centros con los nuevos tutores supieran el tipo de niños que se iban a encontrar; no porque considerara que fueran colegios donde las prácticas pudieran ser peores –ni tan siquiera más difíciles–, sino porque era importante que las parejas se sintieran seguras entre esos niños y no añadieran a las preocupaciones de ir de prácticas unos temores y estereotipos que reconozco infundados, pero persistentes. Por eso, cuando volvieron a ofrecerse especialistas de esos centros no quise que fueran parejas que los hubieran elegido en último lugar. Me aseguré de que había estudiantes que aceptaban el reto de enseñar a niños gitanos no con la resignación de quien escogió en último lugar, sino con la ilusión de estar en el destino deseado. Además, en un caso, la tutora estaba como funcionaria en prácticas, tras aprobar la oposición en junio, y me pareció que sería más fácil para ella contar con unos estudiantes que hubieran elegido ese colegio y no quienes hubieran tenido un azar esquivo. La experiencia fue tan gratificante para la pareja de prácticas (y para la tutora), que al año siguiente había funcionado ya el boca a oreja, y me congratulé ver que un par de parejas lo tenían entre sus primeras elecciones, así que consideré que no era necesaria ninguna intervención adicional. Así lo recoge uno de los alumnos en su Informe Final:

Cuando hubo centros que se ofrecieron para realizar las prácticas, suficientes para todos los alumnos que queríamos hacerlas, nos encargaron realizar una lista con nuestras preferencias de los centros disponibles, así el centro que más nos atrajera lo colocaríamos en primer lugar y el que menos en el último. El colegio que nos tocó en sorteo fue el que teníamos en segunda posición en nuestra lista. [Mi compañero] había hablado con la pareja que realizó las prácticas el curso anterior y le comentaron cosas buenas sobre el centro como que los alumnos eran simpáticos o que se podía trabajar bien con ellos, de hay [sic] la posición de este colegio en nuestra lista. (IF Álvaro Liras, p. 4)

Este es el recuerdo recogido por su compañero en su correspondiente informe final (como se verá, el recuerdo del orden en el que lo eligieron ha variado ligeramente; para el anterior compañero era el segundo y para éste fue el primero):

Después de encontrar a un compañero, nos dispusimos a mirar y buscar cual podía ser el centro más apropiado para realizar nuestras prácticas de segundo año de carrera. Para ello Lucio Martínez (nuestro tutor de prácticas), nos proporcionó un listado con todos los colegios disponibles y el horario de cada uno de ellos para poder hacer las prácticas, eso sí debíamos fijarnos y tomarnos muy en serio esta decisión, debido a que mí compañero y yo no somos de Palencia y queríamos preferentemente un colegio en Palencia para no tenernos que desplazar a un pueblo de dicha provincia, además teníamos otro ligero pero importante problema, que ninguno de los dos teníamos coche propio para acudir al centro y debíamos acudir al centro en autobús, lo que complicaba más aún las cosas y la elección del centro escolar. Nuestras primeras preferencias sin ver los nombres de los colegios, era tener que acudir a este solamente por la mañana porque así perderíamos menos tiempo en viajes. Esta cuestión ya nos evitó fijarnos en varios colegios, que descartamos, por tener horario de mañana y de tarde. Entre los colegios que nos quedaron vimos que estaban todos excepto dos en Palencia capital lo que nos dio mucha confianza de no tener tan mala suerte que nos fuesen a tocar. Finalmente lo que nos ayudo por fin a decidir la lista de colegios para entregar a Lucio, fue una conversación que tuvimos con otros dos compañeros que este año debían de cursar tercero de educación física en Palencia, pero uno de ellos se ha ido a Valladolid y el otro continua en Palencia. En esta conversación que tuvimos con ellos, les realizamos varias preguntas sobre las prácticas y ellos mismos nos dijeron varios colegios que eran muy buenos en su opinión para poder realizar estas, entre los colegios citados, ellos nos hablaron muy bien del colegio J, dónde ellos hicieron las prácticas, pero también



nos manifestaron, que era un colegio un poco conflictivo, ya que en su mayoría estaba integrado por alumnos de etnia gitana. Pero su consejo fue que solicitásemos ese colegio, porque tenía un ambiente entre profesores genial, y las clases se podían dar perfectamente cómodas, salvo en algunos cursos. El maestro de educación física de allí, te ayudaba mucho en lo que necesitases. Finalmente después de escuchar hablar a nuestros compañeros decidimos colocar este colegio en primer lugar de la lista⁴², conocedores de que si los compañeros sabían cómo era el colegio nadie lo iba a escoger y debíamos acudir a ese centro de forma segura, los demás colegios los pusimos siguiendo las pautas de que estuviesen en Palencia y fuesen de horario de mañana como ya hemos comentado anteriormente. (IF Álvaro Valverde, p4–5)

He diferenciado las prevenciones que tienen frente a niños inmigrantes y gitanos, por un lado, y frente a quienes tienen necesidades educativas especiales, por otro. En este segundo caso, los reparos de los estudiantes de magisterio se centran en si ellos sabrán cómo actuar. Consideran que esos alumnos han de tener una atención diferente y no saben si ellos van a saber dársela. Tal vez simplifico, pero así como a los primeros alumnos tratan de evitarlos porque los consideran ‘malos alumnos’, en el caso de los acnees, tratan de evitarlos porque ellos se consideran ‘malos profesores’. O, tal vez, profesores todavía no preparados para abordar las situaciones que pudieran darse: problemas de salud, de seguridad, de ajustarse al nivel, de atenderlos particularmente a la vez que tienen que estar atendiendo al grupo, de interpretar lo que les pasa.

[Prevenciones sobre la localidad del centro escolar]

Pero lo que más preocupa a los estudiantes en la fase preparatoria es si tendrán que ir a centros de fuera de Palencia. Hay que pensar que los estudiantes de esta asignatura tienen unos 19 o 20 años, por lo que los desplazamientos fuera de la ciudad son, o bien muy caros en el caso de que puedan disponer de vehículo, o bien conllevan un tiempo extra –además de dinero– si deben acudir en transporte público. Por mi parte, también me crea una cierta inquietud el que tengan que ponerse a diario en carretera jóvenes que en el mejor de los casos sacaron el carné de conducir uno o dos años atrás. Las carreteras de la provincia están en buen estado y no tienen demasiado tráfico, pero se trata de un riesgo añadido; máxime teniendo en cuenta que el periodo de prácticas comienza en lo más crudo del invierno palentino. Esta inquietud se incrementa con el recuerdo de un antiguo estudiante, Julián, que falleció hace más de una década en un accidente de tráfico a los pocos meses de aprobar su oposición, cuando se dirigía a trabajar en un colegio del norte de la provincia.

Los pocos estudiantes que se ofrecen de forma espontánea para cursar sus prácticas en pueblos lo hacen generalmente por la misma razón que esgrimen sus compañeros para no hacerlo: la proximidad a su lugar de residencia. En su caso, el colegio está en el pueblo en el que viven, o cerca de él, por lo que acudir ahí es la opción más ventajosa económica, temporal e incluso emocional.

Este criterio con el que los estudiantes priorizaban sus preferencias, el centro al que más cómodo resulta acudir, me pareció durante bastantes años cortoplacista y un tanto irracional. ¿No decían acaso que las prácticas era la experiencia que con mayor interés habían esperado? En ese caso, bien merecería un esfuerzo adicional, fuera económico o de dedicación. Por activa y por

⁴² En realidad, y como pude comprobar al revisar la octavilla en la que habían solicitado el orden de sus preferencias, era el colegio escogido en segundo lugar, tal como recordaba correctamente su compañero. Si es un falso recuerdo, tras haber pasado unos meses desde la elección a la elaboración del informe, o si es un intento de mostrar una mejor cara de la elección, ya no lo puedo decir.

pasiva intenté argumentarles por qué acudir a un centro rural compensaba con creces ese esfuerzo. Les decía que sabía que algunos no podrían disponer de vehículo para ir y que otros tendrían dificultades de otro tipo, pero que considerasen la posibilidad y que podríamos buscar alternativas a las objeciones. Tras repetirles estos argumentos utilizando mis clases, los pasillos o cualquier ocasión –y quizá por razones adicionales– el número de personas que se interesaban por los colegios de los pueblos aumentaba y ya no se limitaba a los que vivían en ellos. Pero, aun así, siempre era una opción minoritaria.

Así recuerda un estudiante que finalmente escogió una de estas plazas rurales:

Como he comentado anteriormente fueron realizadas en Fuentes de Nava, esto fue una elección de Guillermo y mía, aproximadamente un mes antes de realizar las prácticas, nuestro supervisor de prácticas, Lucio, apareció por clase y nos comentó que podíamos escoger pueblos previamente si era nuestro deseo.

Tras este anuncio por parte de Lucio, fuimos a su despacho y nos comentó las posibilidades, Fuentes de Nava nos convenció por varios motivos; era un pueblo pequeño en el que la convivencia iba a ser mucho más intensa que en otros pueblos que casi son considerados ciudades, o tienen gran afluencia de alumnado, la cercanía era un punto a favor, ya que no nos importaba desplazarnos pero tampoco queríamos tener grandes distancias y por último Lucio nos habló muy bien de Luis Miguel, el tutor del centro Fuentes de Nava. El mayor inconveniente creíamos que era que el horario del centro, que consistía en jornada partida.

Todas estas razones nos convencieron por lo siguiente, creíamos que por ir a un lugar en el que estuviésemos más tiempo con el docente, y con el claustro del colegio, nos podía proporcionar una gran riqueza, tanto profesional como personal, ya que íbamos a establecer más relaciones con docentes que en un colegio más grande. Como primera experiencia creíamos más conveniente tener un grupo pequeño, con el que nos sintiésemos más seguros. La distancia era prácticamente insignificante, 20 minutos no era un tiempo que supusiese un problema. Y por último tener la confianza de que en el centro tendríamos un buen tutor nos convenció. Por todos estos motivos decidimos ir al colegio público San Agustín. [Informe Final Mikel, p. 1]

Durante varios años me intrigó entender la tibia acogida que tenían los argumentos con los que les mostraba que las prácticas en pueblos podrían ser de más calidad. En diciembre de 2000, les pasé unos cuestionarios⁴³ para indagar sobre las razones principales con las que ordenaban sus preferencias de centros. Hasta cierto punto, entendía sus reticencias hacia colegios en los que no hubiera instalaciones, o incluso en los que temieran encontrarse con un alumnado para el que no se sentían preparados. Pero no me esperaba, según manifestaban reiteradamente en cuestionarios que les pasamos y confirmé en las conversaciones que mantuve con ellos, que su primer criterio de elección de centros fuera, para la mayoría, intentar que acudir al centro interfiriera lo menos posible con su vida cotidiana para poder seguir entrenando, despertándose, trabajando, echándose la siesta después de comer en casa, acudiendo a la escuela de idiomas y a la autoescuela, o saliendo con los amigos, según el caso, más o menos como habían estado haciendo hasta el momento. No hay apenas consideraciones profesionales al escoger los destinos, concluí, prima lo que creen que será más cómodo o más fácil sobre lo que pueda suponer un mayor impacto o aprovechamiento.

⁴³ [Breve cuestionario sobre la elección de centros]



Para el curso 08–09 quise aprovechar los cambios tecnológicos que ahora estaban al alcance de todos y elaboré un *google maps* situando los diferentes colegios ofertados. Elaborarlo me llevó seis horas a finales de noviembre y media hora más para pequeños cambios en enero. En total, seis horas y media. La idea era fomentar que buscaran por su cuenta los colegios. Siempre tengo la duda de si dar demasiadas facilidades va en su contra o a su favor, pero ya bastantes cosas les pido que hagan, así que consideré oportuno darles este pequeño descanso.

He estado elaborando un mapa en google para ubicar los centros. Al principio no me ha llevado mucho, pero cuando he empezado a meter datos y a cotejar, he acabado echando la tarde. Sin embargo, creo que es una herramienta útil. Otra cosa es que parte de la utilidad reside en la información que se mete ahí y, al ser un espacio público (aunque he escogido la opción de vista restringida) no me atrevo a poner muchos datos: la dirección y teléfono (que, de hecho, he encontrado ya en google maps), el número de especialistas (sin nombre) y sus horas, así como el número de plazas de prácticas. También he incluido, cuando estaba disponible, la página web de los centros. [Diario de prácticas 29 de noviembre de 2008]

En los últimos años, la diferencia para ‘hacer vida normal’ entre un centro de ciudad y uno rural en Palencia se ha incrementado mucho por el hecho de que en la capital todos los públicos (y una buena parte de los concertados) tenían jornada continua en 2008–09, mientras que casi todos los pueblos seguían con jornada partida. Ahora no me sorprende tanto cuando lo oigo, pero me chocó mucho cuando oí al primer estudiante decir algo así como: “tenemos una vida, además de las prácticas”. Esta frase me hizo pensar bastante. Por un lado, no solo la tienen presente los estudiantes. Al fin y al cabo, también para los profesores en activo que participan en los concursos de traslados hacer más fácil su vida cotidiana es uno de los principales criterios. Por otro lado, era ilusorio pensar que los estudiantes tuvieran información sobre criterios que podríamos denominar ‘pedagógicos’. Ya he mencionado que la prudencia con la que siempre he tenido que moverme para no arriesgarme a herir la sensibilidad de ningún tutor me ha frenado de entrar en demasiados detalles de cuáles eran las características de cada centro y tutor, recalando solo que el mero hecho de que los tutores se ofrecieran voluntariamente y sin recompensas por hacerlo, hablaba bien de todos ellos. Respecto a lo que se puedan encontrar en cada centro, también les hablo de que cada situación tiene sin dudas oportunidades de aprendizaje que ellos deben explorar y aprovechar. Es más, yo mismo recalaba la idea de que el primer aprendizaje que deben hacer como docentes es que tendrán que dar clase donde les toque y al grupo de estudiantes que les toque. Creo que es una buena frase, que refleja que el maestro tiene una responsabilidad social en prestar un servicio público a quien precise de él (es decir, sin tener opción a excluir a nadie) y que refleja también la realidad laboral, sobre todo en los primeros años de docencia de profesores de la red pública de enseñanza, que implica un periplo por los destinos menos valorados por los docentes que pueden escoger antes que ellos. Bien mirado, ante la oportunidad de poder elegir, aunque fuera por suerte, donde acudir, no es raro que piensen que si lo mismo ejercerían su profesión en un lugar que en otro, por qué no tirar por lo más fácil, puesto que ya vendría lo más difícil impuesto en su momento. Por lo tanto, aunque sigo pensando que acudir a un centro rural merece los esfuerzos extra que reclama, acabé por entender la postura de los estudiantes; por lo que tuve que buscar otras estrategias además de la de explicarles argumentos pedagógicos y racionales.

Pese a todo lo que he escrito hasta aquí, también hay un número significativo de estudiantes que, tras las conversaciones que mantengo con ellos, se ve atraído a ir a un pueblo. Les ofrezco ‘información sin compromiso’ y trato de ser lo más respetuoso posible para no forzarlos tan solo porque hayan venido a interesarse por los colegios de pueblos. Creo que muchos ya vienen medio convencidos y la mayoría ratifica su disponibilidad cuando al hablar con ellos les pongo ejemplos concretos y resuelvo sus objeciones. Pero entiendo que no es una decisión que deban tomar en

caliente, sino de forma reflexionada, y esto conlleva alguna retirada. A veces, es su compañero el que está menos convencido; otras, quien le enfría los ánimos es la familia. Es habitual que los estudiantes vengan a verme días después, tras haber conversado con sus padres, para decirme que finalmente no irán al colegio rural del que habíamos hablado. Pero con las retiradas de última hora y todo, cada año hemos conseguido que haya un número suficiente de voluntarios que van a pueblos como para que las parejas que entren en el sorteo dispongan de plazas suficientes en centros de la capital o próximos con un transporte público razonable.

También en el curso 2008–09 tuve que buscar voluntarios para ir a pueblos. Conocidos ya los tutores disponibles, sabía que necesitaba que 10 parejas quisieran ir a pueblos para que ninguna de las plazas del sorteo resultara inaccesible a quien le tocara. Aunque entra dentro de lo posible que los estudiantes tengan que realizar prácticas fuera de Palencia, no quiero que se pueda dar el caso de que alguna pareja concreta, que sería de las últimas en elegir, pudiera verse en una posición muy difícil. Sé que si hacía el sorteo y había parejas con problemas serios para acceder a sus centros, el resto de los compañeros se desentenderían de cómo resolver la situación y lo considerarían un problema de esa pareja concreta. No sé qué pasaría si en el sorteo se incluyeran pueblos incluso para quienes no quieren ir a ellos. Seguro que de una manera u otra los estudiantes buscarían formas para llegar, pero siempre he preferido agotar todas las vías de la convicción. Hasta la fecha, lo había logrado. Contaba con el antecedente del año anterior en el que, de forma sorprendente y con bastante perseverancia, conseguí colocar a 13 parejas en pueblos. Previsiblemente, este año sería un poco más fácil pues en lugar de 13, serían solo 10 las parejas que habría que colocar fuera de Palencia.

Durante los meses de noviembre y diciembre dejé tiempo para que maduraran la idea de ir a algún pueblo. Me debatía entre no querer forzarles ni que se sintieran engañados y, por otro lado, conseguir un número suficiente de parejas decididas a ir a pueblos para que se desatascara el tapón que me impedía sortear el resto de colegios. Desde los primeros encuentros que tuve con los estudiantes, el sorteo fue el asunto que más preguntas y dudas les generaba:

Ha sido sólo una reunión informativa, donde he tratado de ir explicando las razones pedagógicas y las implicaciones prácticas que éstas tienen. Sólo han surgido dos elementos que han generado polémica. El primero, cómo se van a hacer las asignaciones a los colegios. Aunque entienden el procedimiento y las razones, creo que no les resulta fácil asumir que les pueda tocar dar clase en un pueblo. Inicialmente, tampoco entienden demasiado que no les dejemos ir a otra provincia, aunque creo que esto se entiende bien cuando se explica. [Diario de prácticas, 30 de octubre de 2008]

Nos hemos decantado porque las prácticas solo se realicen en el ámbito provincial, es decir, o se hacen en Palencia o en la provincia. Solo en casos muy especiales, no más de media docena en los tres lustros pasados, se habían realizado en colegios de fuera de la provincia. Esta decisión ha estado en parte marcada por nuestra apuesta por crear una red de colaboración, no solo para el Prácticum, entre la EUE y su entorno más próximo. Aunque nada garantiza que los tutores que se ofertan un año lo van a hacer al año siguiente, sí hay una razonable posibilidad de que lo hagan. Formar a un tutor (es decir, implicarlo en la comprensión de lo que pretendemos con el programa para que puedan contribuir a él) lleva tiempo, así que nos interesaba trabajar siempre a los mismos tutores que cambiar cada año de colaboradores. También por nuestro deseo de hacer las visitas escolares. Hay que pensar que cuando éstas comenzaron a hacerse, apenas había estudiantes en pueblos o había un número que razonablemente se podía asumir. Hay otra razón que tiene que ver con el ámbito administrativo, pues la comisión de prácticas tiene competencias en el ámbito provincial, y salirnos de ahí suponía hacer cosas especiales.



En cuanto comprenden que el ámbito es provincial, su preocupación (y la mía) comienza a ser cómo cumplir con esto sin que sea excesivamente gravoso para nadie, incluso para que sea aceptado voluntariamente.

En el primer seminario previo no he dado mucho pie a preguntas ni comentarios sobre esto (ya vamos suficientemente justos de tiempo), pero seguro que hubiera sido lo mismo. De hecho, al comentario que he hecho de que sería necesario (y conveniente) que un buen número de estudiantes fuera a pueblos ha tenido la respuesta de que tres o cuatro parejas se me han acercado. Á. y M. quieren ir a algún sitio siempre y cuando solo vayan por la mañana (Á. trabaja todas las tardes). P. y J.M., en cambio, prefieren la certeza de tener un sitio concreto a la incertidumbre de no saber dónde les tocará (por otro lado disponen de coche y les convencen las ventajas que les he comentado de los pueblos). P. dice: “Me estoy empezando a agobiar. Parece que está muy lejos [la incorporación a los centros] pero dentro de poco estará ahí”. [Diario de prácticas, 28 de noviembre de 2008]

El procedimiento que empleé para conseguir que las parejas fueran a pueblos era heredado de los años previos. Traté de atraer estudiantes que asumieran ir a centros por dos razones principales: las ventajas pedagógicas que podrían tener allá y las ventajas de tener “un pájaro en mano, en vez de ciento volando”. A quienes mostraron algún interés y posibilidad de ir a pueblos les hablé de las ventajas. También traté de rebatir los posibles problemas que ellos anticipaban. Les interesaba, cómo no, el tiempo extra que podría suponerles. Les dije que sí estarían más horas en los centros, aunque si se organizaban podrían aprovechar parte de esas horas para irse a casa comidos y con gran parte de los escritos del Prácticum ya elaborados. En algunos casos, negociamos formas de flexibilizar una parte de los horarios que podía ser compensada por otras actividades hechas en el centro (por ejemplo, alguien tenía que salir dos días 15 minutos antes para poder llegar a otra actividad que tenía en su ciudad, y veíamos cómo se podía hacer sin alterar significativamente el programa de prácticas).

El transporte era un punto crucial para el que les ofrecía varias alternativas: conseguir un coche, solicitar a la EUE una ayuda económica para gasolina, compartir el transporte... En algunos casos, sabía de alumnos que vienen de otras localidades para quienes hacer un trayecto a un pueblo sería no mucho más largo que desplazarse a Palencia. En otros casos, sé que puedo incluso contar con tutores para acoplarlos en los coches que los maestros del centro suelen compartir para desplazarse desde Palencia. Pese a que esto siempre es complicado e implica alterar el ritmo del colegio, hay tutores especialmente comprometidos que hacen ese esfuerzo.

Negocié también con la ventaja que podría tener saber ya el centro al que acudirían en lugar de tener que esperar hasta que se realizara el sorteo (y, les remarcaba a todos, que hasta que no hubiera al menos 10 parejas en pueblos, no haríamos ese sorteo). Otra oferta que les hacía era: “si tú quieres un colegio o un tutor que tenga una característica concreta (que sea más o menos joven, que siga la metodología que usamos en la EUE, que dé clase en infantil...), te lo puedo garantizar en tal o cual pueblo; si quieres ir a uno de la ciudad, deberás esperar a ver si te toca”.

Nada de lo que hice fue a escondidas. Todos los pueblos y todas las condiciones estaban ofertadas públicamente. Por otro lado, aquellos que no querían ir a pueblos también eran conscientes de que cuanto antes estuvieran asignadas las plazas rurales, antes se podría hacer el sorteo. Era, por lo tanto, una situación de “todos ganan”.

Las entradas del diario de finales de noviembre y principios de diciembre están repletas de anotaciones sobre contactos con estudiantes que muestran su preocupación, y también la mía, por este asunto.

Se están produciendo ya movimientos para acomodarse en pueblos. P. y J.M. ya se han decidido (o se han dejado aconsejar) a ir a T. E me preguntó si habría un lugar donde poder ir con sus tres amigas y es posible que vayan las cuatro a S. P. y N. creo que van a F... Es importante que la gente que quiere ir trabajando tenga ya un contexto para el cual preparar material. Quisiera evitar que los primeros días sean para enterarse de cosas que ya pueden llevar algo avanzadas. [Diario de prácticas, 28 de noviembre de 2008]

Definitivamente, el sorteo me anda ya rondando. Estoy ya pensando en cómo ubicar a todos (con menos plazas de las necesarias) y cómo encajar las peticiones que me hacen (sobre todo los que trabajan). [...] He estado elaborando un mapa en google para ubicar los centros. [Diario de prácticas, 29 de noviembre de 2008]

Comunicación de la asignación a los tutores

Finalmente, como siempre acaba ocurriendo, fue posible encontrar una ubicación para cada uno de los estudiantes, y ninguno tuvo que acudir a centros excesivamente lejanos o para los que no hubiera una forma de transporte razonable. Esto no se logró hasta el día 18 de enero y aunque cerraba una de las tareas que más preocupación levanta entre los estudiantes y que más tiempo consume al coordinador, no con ello termina lo que esta distribución implica. Aún quedan muchas cosas (que conllevan muchas horas) para que en próximos años vuelva a ser posible colocar a tantos estudiantes como se matriculen.

Es el tiempo de la gestión de informar a los tutores el resultado de la adjudicación. Aunque para los estudiantes o para mí el Prácticum está vivo desde varios meses atrás, muchos tutores no han tenido más noticia de él desde que allá por septiembre manifestaron su disponibilidad a tutorizar. Han pasado muchos meses, incluso ya hemos vuelto de Navidad y aún no han recibido noticias oficiales. Mantenerles informados lo antes posible (aunque lo antes posible sea tan tarde como en este caso) es otra estrategia que llevo utilizando desde casi los comienzos. Lo hago con una carta que envió a todos los que se ofrecieron; a los que tendrán tutores y a los que este curso no los tendrán.

Mi satisfacción por haberme quitado de encima un problema que me había llevado bastante tiempo no dura mucho, pues sé que al mismo tiempo que estamos jugándonos cómo sale el Prácticum de este año, estamos poniendo los cimientos de qué podrá hacerse el próximo año. Pongo como ejemplo este fragmento que escribió una estudiante en su Informe final.

Cuando realicé la visita al centro, la semana anterior a incorporarnos, el tutor estaba muy enfadado porque unos días antes le había llegado una carta de la EUE diciendo que iban a mandar 2 parejas del Prácticum de Tercero [el Prácticum generalista, no el de EF], el tutor [de la universidad] no se había puesto en contacto con él y no le habían presentado a los alumnos.

Nos reunió en su despacho y nos dijo que los profesores estaban “hasta las narices de la gente de prácticas porque el año pasado no habían hecho nada” y que “nosotros nos teníamos que adaptar al Centro, que ellos no se iban a adaptar a nosotros”. Una mala experiencia con alumnos de prácticas el año anterior puede ocasionar reacciones de este tipo o incluso peores, como que el año siguiente no consientan que acudan a su Centro alumnos de prácticas. Para mí fue una situación incómoda y me marché con la sensación de que el tutor había pagado su enfado con nosotros (tanto por los alumnos del año pasado, como por los de Tercero que iban a venir) está bien que nos avise para que nos pongamos las pilas y trabajemos, pero no por lo que otras personas hayan hecho o vayan a hacer. A



pesar del mal trago la enseñanza que saqué fue que nosotros este año teníamos que esforzarnos y trabajar mucho para que a los alumnos del año que viene no les pase lo mismo. (Informe Final Angélica, p.3)

Esta descripción habla de muchas cosas. Habla de la importancia de informar con tiempo (en este caso, nosotros habíamos tenido en acierto de informar con unas cuatro semanas de antelación y de haber propiciado dos encuentros personales antes del día de incorporación oficial). Habla también de que, inintencionadamente, nuestro procedimiento de informar y de presentar ponía en peor situación a otros programas y supervisores que no lo hacían. El deseo de ‘salvarnos’, podía contribuir colateralmente al hundimiento de otros. Habla también, de cómo la asignación de unos años influye en la de los siguientes (aunque en este caso habíamos logrado hacerlo olvidar y se habían ofrecido también este curso). Habla, por último, de cómo los estudiantes pueden sentirse parte de una cadena de la que forman parte y que los une con promociones anteriores y posteriores.

Son casos como estos los que me mantienen destinando tiempo a informar de forma anticipada e independiente al mecanismo oficial que es la Subdirección. Por razones diversas, la Subdirección de prácticas de mi centro no informa hasta unos pocos días antes de la incorporación a los centros. Además, lo hace con un listado general.

Yo prefiero mandarles una carta común para todos los tutores, pero personalizada para cada uno con su nombre y los de los estudiantes. La realizo con la herramienta de combinación de correspondencia, para poder hacer las 56 cartas a los tutores que han recibido estudiantes, pero también hay cartas específicas como unas prácticas que se hacen en el CRIE y que implica buscarles residencia [*Carta al CRIE*], y en muchas otras incluyo algunas frases personales.

La carta de este curso está fechada el lunes 19 de enero. Comenzaba agradeciéndoles su participación y disculpando la tardanza en informarles, algo que atribuí al número elevado de matriculados que teníamos este curso.

El aumento de matrícula ha hecho un poco más compleja la distribución de estudiantes, pero finalmente a todas las parejas se les ha asignado un centro, gracias a que los especialistas de Educación Física sois, de lejos, el colectivo de docentes de nuestra provincia que tiene una mayor disposición a tutorizar prácticas. Os lo agradezco sinceramente. [*Carta a tutores con estudiantes*]

Luego seguía informando de que pese a que la fase de incorporación a centros estaba a cuatro semanas, los estudiantes habían estado trabajando en el Prácticum desde noviembre. Añadí que en los próximos días nos pondríamos en contacto con aquellos que no lo habíamos hecho aún para concertar una visita de presentación y otra de preparación, para lo que les adjuntaba una hoja donde se explica en qué consistirían las visitas y qué podían ir preparando ellos. Finalmente, antes de despedirme les recuerdo algunos aspectos básicos del programa:

La estancia en los centros es del **16 de febrero al 20 de marzo**. En ese periodo, los alumnos asistirán a los centros durante todo el horario lectivo, excepto las horas del seminario semanal, si es que coincidieran con el horario lectivo de tu centro. Se mantienen las principales características de años anteriores: visitas preparatorias; realización por parejas; seminarios semanales; elaboración de escritos para reflexionar sobre las experiencias e incrementar los aprendizajes... Están a tu disposición todos los documentos que entregamos al alumnado. No los repartimos con carácter general por no multiplicar fotocopias, pero puedes pedirnos esos documentos o cuantas explicaciones adicionales precisas. [*Carta a tutores con estudiantes*]

También a los tutores que no contarán con estudiantes en prácticas les envíó una carta [*Carta a tutores sin estudiantes*]. Creo que es justo que sepan el resultado de la asignación y, además, es claro que los tutores sin estudiantes de este año pueden ser los tutores con estudiantes en cursos próximos. La causa principal de que los tutores no reciban estudiantes es que imparten clase en colegios rurales. Como el movimiento natural de los profesores es acercarse a la capital, tarde o temprano estarán en centros que sí serán apetecibles para los estudiantes. Esto puede ser dentro de bastantes años, pero hay que conseguir ahora en que esos potenciales tutores de cursos posteriores no se hastíen del Prácticum cuando ni tan siquiera han podido participar en él. Este es un ejemplo que mando al tutor de Becerril de Campos.

Estimado Javier:

Te escribo para comunicarte que en la asignación de alumnos de la especialidad de Educación Física a centros no hemos conseguido una pareja que pudiera desplazarse hasta Becerril de Campos. Lamento no haber podido comunicártelo con mayor antelación y espero que no suponga alteraciones notables a lo que hubieras previsto.

Es una lástima que ningún estudiante haya aprovechado tu ofrecimiento para tutorizar las prácticas específicas de EF, pero es habitual (y hasta cierto punto comprensible) que los estudiantes prioricen la proximidad de los centros al ordenar sus preferencias. No hay que olvidar que los desplazamientos fuera de la capital pueden resultar complicados si no se cuenta con vehículo propio, algo que sucede a muchos jóvenes de esta edad.

A pesar de todo, puedes tener la certeza de que tu ofrecimiento como tutor no pasa desapercibido. Al menos para mí tiene un gran valor poder contar año tras año con un elevado número de especialistas dispuestos a colaborar en la formación de nuevos docentes. Siempre he considerado que una de las fortalezas del área de Educación Física es el fuerte sentimiento de sus docentes de formar parte de un colectivo que comparte intereses y visiones comunes. La colaboración fluida entre docentes de Primaria y de la universidad puede ayudar a asentar la Educación Física como un área con una gran trascendencia para los centros y la ciudadanía en general. Y las prácticas son un momento excelente para mantener contactos y estrechar relaciones. Me sienta mal tener que repetir la misma idea cada año, pero no puedo cambiarla, pues es lo que siento.

Por todo ello, confío en que el próximo año hagas de nuevo el esfuerzo de solicitar tu participación como tutor, y ojalá que podamos “aprovecharnos” de tu disposición. Recíprocamente, queremos corresponder tu apoyo ofreciéndonos en aquello que pienses que podemos ayudar. Si deseas hablar conmigo para algo en concreto o, simplemente, para tomar un café, puedes contactar por medio del teléfono o del correo electrónico que aparece abajo.

La mayor parte de los casos en los que los estudiantes no escogen a un determinado tutor es por la dificultad de desplazarse. Quiero que sepan la causa y también mostrar que aunque sea una lástima, se puede entender por las circunstancias de los estudiantes. En algún caso, esto ha tenido un efecto no esperado que los tutores de poblaciones alejadas de Palencia ofrezcan su vehículo particular para transportar a los estudiantes en el periodo de prácticas, lo que nos ha servido para incrementar plazas disponibles para los estudiantes. Creo que es justo este agradecimiento y no me pesa el tiempo (por otro lado no muy elevado) que me requiere.

Aunque no es habitual, hay años en los que la asignación que se ha determinado en el sorteo debe ser modificada por alguna baja de última hora. Cuando la baja se da semanas antes de la incorporación, podemos tener más margen de cambio. Cuando se da en medio de las prácticas, el



centro suele hacerse cargo del estudiante. Pero hay veces que se da ya con las prácticas a punto de comenzar. Es lo que sucedió este año con la tutora de uno de los centros rurales. Yo no me enteré hasta el día 12 de febrero, el jueves anterior a la semana en que se incorporaban a los centros. Habíamos hecho la visita de presentación antes de Navidad y como ya estaba asignado a Nicolás, me había despreocupado, pero recibí una llamada:

Hoy me llama Chusa para decirme que está de baja desde hace semanas, pero creía que se podría incorporar. Hoy ha pedido el alta voluntaria para estar en lunes en el centro pero el médico de cabecera se ha negado. Me ha llamado diciéndome varias veces que estaba angustiada por la situación porque ahora no sabía cuándo podría incorporarse y tenía una responsabilidad con los chicos de prácticas. He tratado de calmarla y quitarle esa responsabilidad de encima. [Diario de prácticas, 12 de febrero de 2009]

Entre los estudiantes, la otra tutora del centro, el supervisor y yo, acordamos que lo mejor es que la pareja siga en el centro. A las dos semanas, la crisis se acabará:

Chusa llama para decirme que ha pedido el alta voluntaria (“por los chicos, por mí y por los de prácticas) y se reincorpora el lunes. [Diario de prácticas, 27 de febrero 2009]

La adjudicación de estudiantes a tutores, y luego a supervisores, abre también el tiempo de los documentos administrativo–pedagógicos que necesitaremos y que gestiono con la ayuda de la base de datos. Justo después de los listados y cartas combinados, toca turno para las fichas de evaluación que entregaremos a los tutores en las visitas preparatorias. Esas fichas tienen la peculiaridad de que llevan la foto de los estudiantes y su teléfono (además del resto de datos habituales), lo que a los tutores les ayuda para identificar cuanto antes a los estudiantes, poder contactar con ellos y tener un primer acercamiento afectivo a ellos (por eso pongo la foto).

La distribución de los estudiantes entre los supervisores

La última tarea es la distribución de los estudiantes entre los tres supervisores. No me llevó mucho tiempo ni me preocupó demasiado, tal vez porque creo que les toque quien les toque, no variará mucho. Claro que no todos somos iguales, y que cada estudiante tiene sus particulares filias y fobias, pero no es un asunto por el que peleen ni les lleve tiempo aceptar su suerte. Quizá por esa falta de relevancia, en este curso observo con curiosidad que algunos de los estudiantes que pidieron ir a centros rurales me sugirieron tener a Nicolás como supervisor.

Tres parejas expresan su interés por que sea Nicolás [su supervisor]. Tal vez tenga que ver con que es el único de los que seremos tutores con quien han tenido clase en Primero. A Dolores no la conocen y a mí, tan solo de los primeros contactos del Prácticum⁴⁴. Ayer, cuando pasé por el despacho de Nicolás vi a un estudiante bromeando con él diciendo que quería que fuera [Nicolás] su supervisor porque “este año no hay tutores nuevos”. Cuando el estudiante se alejó, pregunté a Nicolás que a qué se refería el alumno y me dijo que corría el rumor de que el primer año en que un profesor era supervisor, sus calificaciones eran más altas. Este año, los tres posibles tutores somos veteranos, de ahí la broma. [Diario de prácticas, 18 de noviembre de 2008]

Es posible que, como parecía rumorearse, algunos supervisores tengan en el primer año un criterio de corrección algo más blando que los que somos más veteranos, aunque nunca ha detectado esto claramente. Los suspensos son relativamente frecuentes en los listados de todos

⁴⁴ Otros años, yo impartía *Educación Física y su didáctica II*, pero no en 2008–09, por reducción de carga lectiva.

los que actuamos como supervisores, tal vez porque también los nuevos nos preguntan a los veteranos cuando deben poner sus calificaciones.

En cualquier caso, el reparto de los alumnos entre los tres supervisores no me generó muchos quebraderos de cabeza y prueba de ello es que la única mención a ese reparto en mi diario de prácticas la hago entre otras muchas tareas del momento:

Desde que realicé el sorteo de prácticas, todo se desencadena: hay que escribir las cartas a los tutores que se ofrecieron y no tienen alumnos y, también, a los que sí tienen; distribuir los estudiantes entre supervisores para que salgan grupos más o menos manejables y proporcionales a los créditos; ponerse en contacto con estudiantes y tutores para acordar las primeras vistas... [Diario de prácticas, 23 de enero de 2009]

La otra razón, crucial, para que el reparto de alumnos entre supervisores me lleve poco tiempo es que la confianza con mis compañeros de área hace que no tenga que andar desarmando suspicacias ni buscando equilibrios milimétricos. Sé que si hay sobrecargo a alguno, lo asumiré sin considerarla un agravio y si el desequilibrio es mayor del que he percibido, me lo dirá y lo corregiremos sin que suponga problema para nadie.

Los tutores los distribuyo cuando ya se ha realizado el sorteo y sé a dónde van los estudiantes. Hay unas pocas variables que se deben tener en cuenta para esta distribución.

El principal es con quién cuento. El número de supervisores disponibles y la dedicación de estos depende, en primer lugar, de la asignación de créditos que nuestra área tiene para esta tarea académica y, en segundo lugar, la capacidad que tenemos los diferentes profesores dependiendo de nuestro Plan de Ordenación Docente (POD).

La carga crediticia que supone el Prácticum, para los profesores universitarios ha variado a lo largo de los cursos, aunque manteniendo unas características comunes. Para empezar, los créditos del Prácticum siempre han sido considerados como una carga docente diferente de una asignatura normal, pese a que para los estudiantes se trata de una asignatura troncal. Esta ‘diferencia’ se traduce, por ejemplo, en que los créditos de los alumnos no son cubiertos por completo por los profesores universitarios. En el caso del curso del presente estudio, el Prácticum específico tenía 16 créditos y se impartía en dos grupos, lo que quiere decir que había que cubrir 32 créditos de los estudiantes, cuando la carga asignada fue de 12 créditos, seis para cada grupo. A esos créditos, sumábamos los 3 créditos que a mí me daban como coordinador específico de prácticas (un ‘suplemento’ que había sido conseguido años atrás).

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que ni tan siquiera el número que finalmente figurará en nuestros compromisos docentes tienen el mismo valor que el de otras cargas docentes. Por ejemplo, en mi POD aparece un apartado de ‘Tareas docentes’, bajo el que se relacionan las asignaturas cuyo compromiso docente firmaba, y otro de ‘Datos complementarios’, donde se detalla: Prácticum, 6 créditos [*Compromiso de dedicación 2008–09*]. Nunca hemos tenido claro qué valor tenían esos créditos, ni cuántos de los que figuraban en los papeles que firmábamos llegaban finalmente a las bases de datos de la universidad. En todo caso, siempre nos dijeron que esos créditos contaban en todo caso como carga individual, pero que no computaban para la dotación de profesorado y otros efectos de calado.

En total, disponíamos de 15 créditos, aunque no recuerdo que nunca hayamos medido mucho a qué equivalía cada crédito en la distribución de estudiantes de cada año. Los mismos créditos han servido para distribuirse 73 estudiantes en el curso 99–00, 43 en el 03–04, o 78 en el último año en que se impartió el Prácticum específico, el 09–10. En el caso del 08–09 fueron 56 los



estudiantes que hubo que tutorizar. Cuando había más estudiantes, se hacían las cosas de un modo y cuando había menos, se podía llegar más lejos. En los momentos de más sobrecarga, era bastante frecuente que a los supervisores con carga reconocida les echaran una mano el resto de profesores del área, según pudiera, sin que en ningún lugar constara esa dedicación. Cuando me refiero a la sobrecarga que pueden causar los estudiantes, no es solo por el número a los que haya que atender, sino por el periodo de tiempo en el que hay que hacerlo. Cuando hubo dos turnos, podíamos atender a los mismos alumnos de mejor manera porque las demandas que suponían (visitas, correcciones, etc.) se prolongaban por el doble de tiempo. En los últimos años, habíamos tenido un solo turno y las demandas simultáneas habían hecho más complicado poder llevar al día el seguimiento.

Con todo, hubo que distribuir los 56 estudiantes entre los tres supervisores. Dos de ellos éramos titulares y teníamos un número elevado de créditos (6). Otra era una profesora asociada con una carga también menor de créditos (3).

En Palencia, los créditos del Prácticum eran asumidos sobre todo profesores titulares. En el 08–09 somos Nicolás y yo quienes tenemos el grueso de la carga, 6 créditos cada uno. Nicolás ha sido uno de los habituales en el Prácticum, en todo caso había estado en los diez años anteriores, pero en uno u otro momento, todos los profesores del área han sido supervisores. También lo han sido todos los asociados que han estado con nosotros, aunque de entre todos, el que más implicación y participación en el diseño y desarrollo del Prácticum había tenido era Benjamín, que en el 08–09 no pudo hacerse cargo de estudiantes porque ahora era secretario del instituto en el que trabajaba y eso le impedía tener la disponibilidad horaria que el Prácticum requiere. Participó, siendo también asociada, Dolores, que ya había supervisora el curso anterior (y, remontándonos mucho más, también una década atrás).

Además de estos tres profesores, hubo unos cuantos más que participaron de una forma adicional y altruista, supervisando cada uno los trabajos escritos de una pareja, debido a que en este curso el área tenía un proyecto de innovación sobre el Prácticum⁴⁵, y esta participación nos permitía una mejor atención a los estudiantes. El proyecto había sido solicitado, siguiendo la misma estrategia que habíamos hecho en otras ocasiones, no solo para que nos sirviera para generar conocimiento sino para poder destinar recursos extra al programa, pues considerábamos que reclamaba más atención de los créditos que recibía y que la participación en proyectos podría ser entendida como una ‘compensación’ por la dedicación que le destinábamos.

En varios momentos desde el inicio de la especialidad, hemos discutido internamente si era adecuado destinar a la supervisión más tiempo de los créditos que se nos asignaba. Alguno ha defendido que pese a que el programa es mucho mejor de lo que sería si nos limitáramos a las cargas consignadas por la universidad, no deberíamos asumir altruistamente esta carencia. Argumentaban que, por la misma razón, seguramente cualquier otra asignatura podría ser mejor y más interesante, y tener más impacto en los estudiantes si se destinara a ella más recursos de los que facilitaba la universidad. Me parece un argumento correcto y que, si me distancio, podría compartir. Me molestaba especialmente que quien tenía capacidad de decidir en la universidad, desconsiderara el Prácticum y la aportación que los supervisores hacían a su desarrollo. Entendía que ‘poner de nuestro bolsillo’ los créditos que faltaban era una forma de perpetuar la desconsideración, al no visibilizar el problema. Sin embargo, mi postura fue siempre que el Prácticum estaba especialmente infradotado, que repercutía de manera significativa en el resto de

⁴⁵ El proyecto era de una convocatoria de Grupos de Innovación Docente que lanzó la UVA. Profesores de nuestra área en Palencia y algunos de Valladolid solicitamos un proyecto denominado “El Prácticum específico de Educación Física, un momento donde convergen alumnado, profesorado y formación docente” que coordiné yo.

la formación inicial y que podría darnos ‘recompensas’ diferentes de la contabilidad de los créditos que la universidad atribuía a la supervisión. Cuando un compañero se posicionó en sus argumentos de no hacer más (ni menos) de lo que la universidad nos daba para hacer nuestro trabajo, yo entendí su postura y en ningún momento hice nada (en cualquier caso, no podría haberlo hecho) para imponer las ‘tareas extra’. Esas fueron asumidas por quienes las aceptábamos (no de buen grado, pero sí como mal menor). Como estrategia para dar respuesta a los argumentos, correctos en la base si bien contraproducentes a mi entender, promoví siempre que pude nuestra participación en proyectos de diverso tipo que pudieran compensar, aunque no fuera más que para salvar la cara, el abuso que hacía la universidad. La oposición nunca ha sido feroz ni persistente, y mis compañeros de área han asumido el programa que yo les he propuesto.

Esto no quiere decir que no me haya hecho cuestionarme sus posiciones, no introducir cambios que intentaran darles respuesta. El punto sobre el que más pensé es si debíamos limitarnos a lo que la universidad valoraba como adecuado. Podría pensarse que es una decisión personal mía el hacer un programa mejor que lo que la universidad considera apropiado.

Creo que no es así, el programa no va más allá de lo que la universidad ofrece como parte del Prácticum. Se limita a ofrecer entornos (centros y tutores) que permiten que se desarrolle un conjunto de actividades (conocimiento de contextos y participación en el diseño, impartición y valoración de lecciones) para que los estudiantes de la especialidad puedan enriquecer su comprensión de lo que es la tarea de un especialista y reflexionar sobre su propio proceso de convertirse en uno de ellos. Mi convicción es que nuestro programa no va más allá. No lo considero muy ambicioso. No van, por ejemplo, más semanas de las que dice el programa (y es muy restrictivo y realista al concentrar en 5 semanas en centros los 16 créditos que tiene asignados). No pide a los estudiantes un número muy elevado de lecciones para ser realizadas y menos aún para ser supervisadas. No se prevé una presencia de los supervisores en los centros que supongan un ‘seguimiento’, sino que se busca tan solo no perder el ‘contacto. Los seminarios no tratan de abordar todo lo que implica la profesión, ni tan siquiera el Prácticum, sino que se centra en unos pocos, pero básicos, temas de formación inicial. No lo considero, por tanto, muy ambicioso, sino más bien tirando a básico.

Pero para que esto que considero básico se pueda dar en unas condiciones que no dejen albur de los acontecimientos los logros mínimos, debe haber unas condiciones concretas que sostengan las vigas maestras: debe haber un grupo de maestros tutores que conozcan y asuman el programa y quieran contribuir a su desarrollo; debe haber un seguimiento de los escritos (aunque sean seleccionados) que buscan transformar la experiencia en conocimiento; debe haber un marco conocido y compartido que pueda identificarse como un programa, y que no se limite solo a pasar unas semanas en un centro. Y para hacer esto tan básico, es necesario una dedicación superior a la que atribuye la universidad.

Los criterios que seguí para distribuir los estudiantes entre los supervisores fueron, además de un equilibrio aproximado de créditos y estudiantes, que la supervisión pudiera ser lo mejor posible. Esto se traducía, por ejemplo, en que en algún caso, mínimos pero existentes, tenía en cuenta que entre algún tutor y algún supervisor podría haber mejor o peor sintonía. Un tutor, por ejemplo, me había pedido hacía poco que cambiara el supervisor que llevaba su centro (cuando se lo comenté al supervisor, le agradó mucho que le diera otro centro, pues compartía la tensión percibida, pero consideraba que no eso no era motivo para pedirme a mí un relevo). En sentido contrario, como ocurriría por ejemplo a Nicolás con el colegio de Frómista o a mí mismo con el CEIP Sofía Tartilán, asignaba algunos colegios a quienes mantenían con ellos contacto semanal desde hacía años. También tuve en cuenta la facilidad para hacer las visitas. Para tener en cuenta



esto, comencé asignando los centros a los que le resultaría más factible acudir a la profesora asociada, pues su horario disponible era más restringido que el de quienes éramos titulares y, por tanto, teníamos el tiempo completo destinado a tareas universitarias.

Pero el punto crucial en la distribución, sobre todo en un mapa con distancias considerables como el que finalmente habría que cubrir, era quién se encargaría de los pueblos. Si ya he comentado que el tiempo destinado a las visitas no es tenido en cuenta por la universidad (o bien debían ser descontadas de las 30 o 60 horas que, para todo, nos asignaban), no hace falta decir que tampoco había dinero para dietas. Nunca ningún compañero mencionó esa limitación, pero el que no lo mencionaran no niega no fuera una sobrecarga. No sé si tanto por justicia o por sostenibilidad (creo que cuando una petición excesiva se mantiene en el tiempo está abocada a provocar el rechazo) había tratado en los años anteriores de tenerlo en cuenta y también fue así este curso. Trataba de poner pocas de estas plazas a los profesores asociados y distribuía la mayoría entre los titulares. Por una feliz coincidencia, Nicolás vive al Norte de la provincia de Palencia y era posible poner varios de los pueblos en la ruta entre su domicilio y la universidad, pese a que esto le obligaba también a rodeos y paradas que yo consideraba penosas, por lo que siempre intenté compensarle, aunque nunca me pidió nada, asignándole alguna plaza menos de las que le hubieran tocado si hubiera separado milimétricamente los 3 créditos que yo tenía asignados como coordinador de los que tenía como supervisor en lugar de considerar que mis 6 créditos eran, principalmente, para supervisar. También me autoasigné algunos centros rurales, intentando, eso sí, que estuvieran en un radio no más alejado de 30 km de mi casa.

Un último criterio que quiero comentar, que no era el último en ser aplicado, es que solía reservarme para mí algún caso que consideraba, por alguna razón, más sensible. Entre esto incluía, por lo general, los maestros que se ofrecían como tutores por primera vez.

En la asignación de centros y en las visitas, una de las cosas que primo es tener yo al tutor novel; supongo que me sobrevaloró, pero por otro lado, creo que el coordinador tiene las mejores armas para fidelizar al tutor nuevo. Es sorprendente constatar cómo incluso para especialistas de mucha experiencia, ser observado o tener una pareja a su cargo supone un nerviosismo adicional. SM o AR lo han comentado este año. MR también lo dijo en la visita de presentación (sobre todo por el año pasado que fue su primer año). PM me lo confesaba esta misma mañana cuando hacía mención a que ser observado es también algo que como profesionales debemos acostumbrarnos, pues lo normal es que nos cause nerviosismo... [Diario de prácticas 23 de enero de 2009]

Con todos estos ingredientes, hice el reparto. No recuerdo cómo lo hice este curso (ya he indicado que no me llamó la atención lo suficiente como para recogerlo en el diario de prácticas), pero sí conservo el recuerdo de que en ocasiones lo he hecho incluso tomando un café. Es posible que luego haya que hacer un ajuste, pero no es una tarea que me lleve mucho tiempo. Este curso, ni tan siquiera lo recogí de manera expresa en la ficha de carga horaria, lo que, por otro lado, también muestra que en esa ficha olvide varias cosas (seguro que ésta no es la única).

La distribución de parejas entre los tres supervisores fue de la forma siguiente:

- *Dolores*: 12 alumnos en 6 parejas, una de ellas, un centro rural.
- *Nicolás*: 20 alumnos en 10 parejas, 7 de ellas, en seis colegios rurales.
- *Lucio*. 24 alumnos en 11 parejas y dos alumnos sueltos. De las once parejas, dos están en centros rurales. Los dos alumnos sueltos son ‘casos especiales’. Uno de ellos, es un

repetidor que no tiene que hacer la fase de prácticas, sino solo el seguimiento de seminarios y la entrega de documentos. El otro, es un estudiante que cursa el Prácticum en otra provincia con un programa y un seguimiento específico.

Al ver la distribución, me resulta inusualmente desproporcionada, ya que normalmente Nicolás tenía un número de estudiantes similar o ligeramente mayor que el mío (dado que en su caso los 6 créditos eran de supervisión mientras que los míos eran, al menos nominalmente, tanto para supervisión como para coordinación). Entiendo que el hecho de que hubiera muchos estudiantes en pueblos (y que 20 estudiantes fuera una carga muy grande) me llevó a encargarme este curso de más estudiantes. Hubo varias razones para ello. La primera, es que alguien tenía que supervisar a cada uno de los estudiantes. Yo disfrutaba este año de una reducción de carga lectiva, por lo que podía dedicar el segundo cuatrimestre casi exclusivamente al Prácticum. Tan solo tenía marcado en mi horario una hora de una asignatura que impartía conjuntamente con otro profesor y la mañana del jueves (de 10 a 13:15) en el CEIP Sofía Tartilán. Me sería por tanto más factible a mí realizar el seguimiento y visitas que a Nicolás (por no hablar de Dolores, que como asociada trabajaba a tiempo completo en un instituto de Secundaria). Yo podía subdividir el grupo en dos seminarios y destinar dos tardes a los seminarios, con lo que los grupos se quedarían de un tamaño manejable (sobre los 10–12 estudiantes). Además ese curso realizamos un proyecto de innovación en el que participaron varios profesores encargándose de las correcciones de los informes semanales de docencia de una pareja cada uno. En mi caso, tuve ayuda con cinco parejas, por lo que las correcciones semanales las tenía que realizar con un número menos abultado. Más aún si tenemos en cuenta que el estudiante que cursaba su Prácticum en una provincia de otra comunidad desarrollaba un Prácticum especial, más extensivo, que hizo que no coincidiera su seguimiento con el de los compañeros. Con todo esto, consideré que tenía un grupo bastante grande, pero con el que podría desarrollar una labor de supervisión adecuada dadas las condiciones excepcionales de este año. En otros cursos, la carga que yo había tenido rondaba los 14 a 18 estudiantes.

Comuniqué primero la distribución a los supervisores y, cuando tuve su aprobación, subí a la página web, el día 21, tres días después del sorteo, el documento *Asignación definitiva de centros de prácticas 08–09*. En ese documento les pedía que se pusieran en contacto con su supervisor para acordar con él las visitas y el tercer seminario preparatorio. A los coordinadores les di también los datos de los centros y tutores y algunas indicaciones. No les di, sin embargo, los teléfonos particulares:

Yo dispongo de muchos teléfonos particulares de los profesores, fruto de la amistad y el conocimiento de años, así que echo mano de ellos. Es uno de los datos que tengo en mis bases de datos, aunque no los facilito a los otros supervisores, pues entiendo que los debe facilitar cada maestro en su caso. [Diario de prácticas, 23 de enero de 2009].

En este momento, es cuando doy a los supervisores las fichas de los estudiantes y los primeros documentos del programa (a lo largo de todo el periodo les iré dando más). Es también el momento en el que comienzan a ‘despertar’ los supervisores y yo puedo contar también más con ellos. No es que antes no sea posible, pero entiendo que ellos todavía no están con el Prácticum en mente. En el diario tengo alguna entrada en la que muestro mis dudas sobre si debería dar más cabida a los supervisores en los preparativos.

Antes he escrito que algunos cambios [en los documentos] son automáticos, y he puesto como ejemplo las fechas. Bueno, no siempre es así. Este curso, la Semana Santa cae en fecha distinta respecto al final de las prácticas y tengo que decidir si les dejo quince días o un mes para el informe final (en lugar de las tres semanas de años previos). Al principio he pensado que un mes, luego me he decantado por dos semanas. Finalmente, he pensado que



podría esperar para consultar con Nicolás. Esto me lleva a preguntarme por el nivel de consulta que realizo. Sé que podría consultarles más, pero también sé que en muchos casos el resto de los supervisores no está aún imbuido en las prácticas porque no está en el proceso en el que yo estoy embarcado ya. Para ellos las prácticas comienzan meses más tarde. Podría hacer algo más ‘democrático’, pero no estoy seguro de que fuera una participación real. Por supuesto que no está de más consultar y de hecho lo haré, pero a veces es necesario asumir también la responsabilidad de saber que es complicada una decisión colegiada cuando las posibilidades de tomar las cosas en cuenta son bien diferentes. [Diario de prácticas, 20 de noviembre de 2008]

Tengo plena convicción de que Nicolás y Dolores, que han pasado por este proceso previamente, saben que contarán con la información y los recursos para hacer bien su función a su debido tiempo. Con aquellos profesores que supervisan por primera vez tengo una atención mayor y más anticipada, pues comprendo que también los profesores pasan por procesos de inquietud e inseguridad (puede que incluso de angustia) cuando se enfrentan a algo nuevo. Suelo reunirme con ellos al principio de curso para presentarles todo el programa globalmente y mostrarles ejemplos de materiales con los que contarán. Luego, según se acercan momentos clave, mantengo encuentros más o menos informales (la cafetería vuelve a ser un lugar habitual) para hablarles de los documentos que cristalizan las ideas y procedimientos. Los escritos es el medio en el que más confío para que vayan entendiendo, a su ritmo, lo que pretende el programa, mientras que los encuentros personales se dirigen más bien a transmitir confianza en su desempeño, y a desdramatizar sus problemas anticipados. Es cierto que me debato entre no querer ponerme por encima de ellos (al fin y al cabo, ellos son profesores como yo) y no obviar el hecho de que es razonable esperar que alguien que es supervisor por primera vez no puede tener un conocimiento completo de lo que implica y que, por tanto, pueda hacerlo sin ayuda externa. Es el debate entre que no tratarlos como ‘novatos’ y reconocer su situación menos avanzada y, por tanto, la necesidad de ofrecerles más ayuda y consideración para que puedan superar esta fase inicial.

Este proceso ya había sido más o menos hecho con Dolores el año anterior, en el que había vuelto al Prácticum (fue también tutora el curso 95–96), pero en el curso 2008–09 mi presencia ya era menor; intenté estar disponible sin ser atosigante.

A ambos comencé a darles el material que les ayudaría a tutorizar a sus alumnos a partir de la distribución de estudiantes entre nosotros. Los listados con los alumnos y los datos de los tutores; los documentos que tenían hasta el momento los estudiantes y los específicos que tendría que usar ellos en su supervisión: los guiones de visitas y de los primeros seminarios. Nunca he sido muy partidario de dar todo el lote de documentos al mismo tiempo. Puede que una razón sea porque ni tan siquiera los tengo todos al inicio del proceso; más bien, los voy revisando según se acerca su uso. Puede, que sea porque considero que todo el material de golpe haría que pasasen desapercibidos muchos de los matices de cada momento y de cada documento que lo aborda.

Las tareas más inmediatas de las que se tendrían que encargar los supervisores serían el seminario inmediatamente antes de la incorporación a los centros y las visitas preparatorias. Para ambos, sigo siendo un ‘comodín’. Si algún estudiante de un grupo no puede acudir a un seminario con su supervisor, se le dice que vaya al de otro supervisor (suelen venir al mío). Si hay una visita que no puede ser realizada por un supervisor, yo me ofrezco a hacerla. Así fue, por ejemplo, en el caso de dos parejas que Dolores no pudo encontrar horario en el que coincidieran los alumnos (en pleno periodo de exámenes), los tutores y ella (con su limitado horario libre). Estas visitas que yo hice en nombre de otro supervisor se suman a las que ya había hecho en diciembre (una

de una pareja que finalmente correspondería a Dolores y cinco que finalmente serían de Nicolás) correspondientes a alumnos que irían a pueblos.

Las cosas, por lo tanto, están en plena efervescencia, que para mí se traduce en que debo ir dejando de ser la única referencia y reforzar la figura de los supervisores como los intermediarios para las cuestiones cotidianas con las que tanto tutores como estudiantes deben lidiar. Es tiempo de ponerse en marcha para ajustar el programa genérico a los múltiples contextos donde debe concretarse. También yo sufro la metamorfosis de pasar a ser supervisor y dejar mi faceta de coordinador ‘en modo automático’.

También mi tarea como coordinador empieza a dejar paso a mi tarea como supervisor de mi grupo y para que sea posible estar centrado, de nuevo es imprescindible disponer de documentos que faciliten la coordinación sin necesidad de una presencia grande mía.
[Diario de prácticas, 23 de enero de 2009]

Mi última acción como coordinador en este punto es comunicar a la Subdirección la distribución para que ella informe a los centros de las asignaciones de todos programas de prácticas. Seguramente esa comunicación llegará pocos días antes de que se incorporen los alumnos a los centros, pero me quedo tranquilo porque sé que los tutores de mis estudiantes conocen con antelación no solo que tendrán alumnos en prácticas, sino que saben quiénes son.

A modo de conclusión

En este informe se han descrito los procedimientos, las razones y los dilemas que implica contar con tutores y supervisores para todos los estudiantes y organizar un sistema para distribuirlo que sea sostenible en el tiempo y que permita desarrollar el programa del Prácticum.

La implicación que he tenido como coordinador en esta distribución es muy intensa y muchas de las cosas que tengo que hacer me resultan poco gratificantes y me generan dolores de cabeza indeseados. Puede por tanto resultar contradictorio mi dedicación a ellos, máxime si tenemos en cuenta que muchas de las cosas que hago son responsabilidad de otros agentes del Prácticum, sobre todo la Subdirección de prácticas del centro y la Dirección provincial de educación que son orgánicamente los responsables de ofrecer un tutor a cada estudiante.

He tratado de explicar, y de explicarme, los motivos por los que he decidido voluntariamente desempeñarme como coordinador de esta forma y no de otras formas que serían aceptables (e incluso más acordes con las funciones y carga lectiva que tengo asignada). He explicado que considero todo este aspecto del Prácticum como el almacén que me permitirá que el resto del programa se pueda desarrollar según lo que espero de él. También he explicado que reconozco que asumo responsabilidades que deberían ser resueltas por otras instancias superiores, pero como éstas se desentienden, me ponen en una compleja situación de dejarme llevar por la razón que me asistiría en mi inacción o bien asumirlas, sin deber hacerlo, para que me sea posible desarrollar el programa del que me quiero responsabilizar como coordinador.

También creo que me ha quedado claro que todo esto se puede hacer debido a una red que se ha ido tejiendo debido al compromiso y apoyo de muchas otras personas (maestros, compañeros de área o personas internas a las estructuras administrativas) que también ven interés a lo que el programa de prácticas puede lograr. También es posible hacerlo gracias a un conjunto de herramientas (bases de datos, documentos) que he ido confeccionando y que permiten que solo haya que adaptarlos y matizarlos cada año, no construirlos desde cero.



La distribución de tutores y supervisores ha sido asumida, casi en exclusiva, por mí, pero con los estudiantes asignados, mi acción directa sobre ellos desaparece o se ve muy mermada, así que a partir de ahora mi intervención en el programa deberá contar, necesariamente, con la colaboración de otros participantes (sobre todo, los tutores y supervisores). Se inicia así la cesión del Prácticum. Usando una metáfora náutica, hasta aquí el coordinador ha sido quien gobernaba un único barco en el que todo el mundo se dirigía hacia un rumbo concreto (el que marcaba el coordinador, con el permiso de los vientos y corrientes marinas). A partir de ahora, ya no habrá un solo barco sino más bien una flota de naves con diversas características y capacidades, cada una gobernada por personas distintas. Si queremos que toda la flota tome un rumbo determinado, la acción del coordinador debe ser diferente de las estrategias tomadas hasta el momento.

C— INFORME AUTOETNOGRÁFICO 3: «SEMINARIOS DE LA FASE PREPARATORIA»

Después del inicio del curso en el que me he centrado sobre todo en detectar ‘los casos especiales’ y en arrancar el proceso de captación de tutores, hay que pensar en cómo informar, preparar y predisponer a los estudiantes para que se incorporen a los centros de la mejor manera posible. Hasta que los estudiantes se incorporen a los centros escolares, se desarrollará la fase preparatoria, que se prolongará hasta mediados de febrero y que contendrá varios momentos críticos. Los principales son la distribución de estudiantes en centros, los seminarios preparatorios y las visitas de presentación. He destinado el informe precedente al primero y destinaré el informe siguiente al último. Este informe tratará sobre los seminarios preparatorios.

Los seminarios preparatorios son los tiempos presenciales con los estudiantes que se realizan antes de su incorporación a los centros con la finalidad de explicarles el programa y procurar una entrada exitosa en los colegios de prácticas. En el Prácticum específico de Educación Física hay tres seminarios preparatorios de dos horas cada uno, de los que los dos primeros son llevados a cabo en gran grupo y el tercero en pequeño grupo.

Cada seminario aborda unos temas con los que se intenta que los estudiantes tengan una preparación previa que atienda a sus necesidades en los diferentes momentos de esta fase. En general, se trata de ajustar sus expectativas, y miedos, a las propuestas y lógica del programa de prácticas. Para tratar de multiplicar la influencia de los seminarios, que al fin y al cabo solo suponen seis horas presenciales, se les solicitan tareas previas y posteriores a cada seminario.

Los seminarios son el primer contacto de los estudiantes con el Prácticum, y también con los profesores universitarios que les supervisarán, ya que aunque los dos primeros seminarios los imparto yo a todos los alumnos, el último es impartido a cada grupo de alumnos por quien les supervisará. Es por tanto, también, un momento en el que debo traspasar a los supervisores la responsabilidad del contacto directo con los estudiantes y con los tutores.

El tiempo que destiné durante el curso 2008–09 al conjunto de tareas derivadas de la coordinación de los seminarios previos es de 45h [Fichas de carga horaria coordinador Prácticum I 08–09], lo que incluye no solo el tiempo de contacto presencial con los estudiantes, que es ciertamente lo que menos tiempo me ocupa, sino fundamentalmente la elaboración o revisión de los documentos pedagógicos y administrativos derivados de los seminarios.

Las preguntas principales a las que trata de responder este informe es cómo percibe el coordinador los seminarios preparatorios y qué hace para entender y potenciar su significado dentro del Prácticum.

Prolegómenos

Tengo que comenzar reiterando que las prácticas se caracterizan por las cinco semanas que pasan en el centro, pero que para que ese tiempo, que es un suspiro, dé de sí, hay que hacer mucho trabajo previo. Esto implica adelantar tarea antes de que en febrero se incorporen a los centros. Pese a que se prolonga durante varios meses, la fase preparatoria se me queda pequeña y cada año intento alargarla algo. En este curso, dejando a un lado la visita que hice a los estudiantes cuando aún estaban en Primero y los contactos tempranos mencionados en el informe «El despertar al Prácticum», he introducido una reunión informativa a principios de curso.



No estaba planificada. Surgió a partir de que algunos estudiantes, que recordaban que el año anterior les había entregado una hoja con requisitos⁴⁶, vinieron a verme en la primera semana de curso. Esto me llevó a pensar en dos estrategias de información diferentes; una para los que necesitan las tareas complementarias y otra para el conjunto de la clase.

Parece que algo les quedó [de aquel día que fui a su clase en Primero]. Lo cierto es que han venido otros a preguntarme por lo mismo. Tenían una idea vaga de que algo pasaba con el número de créditos y las asignaturas suspensas. Quiero decir que quizá esa visita no sirviera, como preví, para que en Primero se ocuparan de hacer bien las cosas, sino para que tuvieran una preocupación difusa, pero algo es algo. Otro alumno, R., ha estado exponiéndome su caso y su plan (tenía seis asignaturas suspensas, ninguna de EF, y quería recuperar tres este curso y tres el próximo).

Me parece que esta preocupación muestra que tienen las prácticas presentes antes de lo que otros años había percibido. Me gustaría pasar por sus clases a lo largo de octubre para plantearles un calendario de lo que va a ocurrir en los próximos meses y mostrarles qué pueden ir haciendo. También quiero reunirme con los ‘casos sensibles’, pero hasta el final de esta semana, la matrícula está abierta y no podré detectar todos los casos. [Diario de prácticas, 6 de octubre de 2008]

Este curso no estoy impartiendo la asignatura Educación Física y su Didáctica II, que también se da en Segundo, por lo que no tengo ese contacto semanal con ellos que normalmente empleaba para transmitirles mensajes de prácticas y sondear cómo estaban. Por eso, debo buscar otras formas de contactar; los veo por los pasillos, en la cafetería, en las entradas y salidas de otras clases... El caso es que a mediados de octubre me pasé por las aulas para acordar un día en que los dos grupos en los que están divididos los estudiantes de la especialidad estuvieran juntos y pudieran quedarse unos quince minutos para informarles de cómo prepararíamos el Prácticum durante el primer cuatrimestre. Aclaré que no era una reunión obligatoria.

En principio, me propusieron el 29 de octubre a las 12, aprovechando que a esa hora faltaba un profesor, pero el día anterior se enteraron de que faltaría otro profesor el mismo día y me pidieron aplazar el encuentro para no tener que venir al campus solo por esta reunión. Me lo contaron delegados y unos pocos más alumnos, que abarrotaron el despacho. Este curso disfrutaba una reducción de docencia y no tenía, en el primer cuatrimestre, ninguna clase. He de decir que verme rodeado de estudiantes me hizo añorar sentirme profesor. Antes de acceder, les dije que me preocupaba que hubiera gente que no se enterara del cambio si se hacía de un día para otro, pero me aseguraron que todos recibirían la información; “Quedamos en *tuenti* y se lo decimos a todos”. No supe muy bien a qué se referían, pues en ese momento esa red social no era muy conocida, y tenía un carácter claramente juvenil (por ejemplo, solo se podía acceder por invitación de algún usuario). Ahora tampoco se conoce esa red social pues, como tantas otras, fue tan súbito su auge como su ocaso.

Finalmente, nos reunimos el día 30 de octubre. Unos días antes, les había subido a la página web⁴⁷ una hoja donde se detallaban las tareas principales que tendrían que hacer en esta fase preparatoria, así que ya podían tener una idea sobre lo que les iba a informar. Pese a que disponían de esta hoja, acudieron 55 de los 57 matriculados, lo que valoré como una confirmación de la necesidad de información que había detectado. Dado que uno de los ausentes trabajaba a 300 km

⁴⁶ Se referían a la hoja Cumplimiento de requisitos de la fase I, entregada a los estudiantes en 07–08. He hablado de ello en el apartado «Alguien recoge el mensaje de la botella» del informe del despacho.

⁴⁷ Fase preparatoria 08–09. Subida a la web el 27/10/08.

de Palencia, esta presencia quería decir que habían venido todos los posibles menos uno; siendo una reunión no obligatoria, me parecía una participación muy promisoría.

Los quince minutos previstos se alargaron a media hora, durante la que hice una presentación rápida de qué pretendía la asignatura dentro del plan de estudios y cómo se organizaba. Destiné un tiempo, también, a explicar las razones de por qué el programa tenía esa organización. Pese a que valoré el interés que habían mostrado, no me sorprendió ver qué levantaba más expectación:

Ha sido sólo una reunión informativa, donde he tratado de explicar las razones pedagógicas y las implicaciones prácticas que éstas tienen. Han estado receptivos, pero sólo han surgido dos elementos ante los que han reaccionado. El primero, cómo se van a asignar los colegios. Aunque entienden el procedimiento y las razones que les doy, creo que no les resulta fácil asumir que les pueda tocar dar clase en un pueblo. Inicialmente, tampoco entienden demasiado que no les dejemos ir a otra provincia, aunque creo que lo comprendieron cuando lo expliqué. El otro punto de división (en este caso entre ellos) ha sido buscar una fecha y, sobre todo, hora para los dos seminarios preparatorios. La gente que entrena/trabaja pone serias dificultades para venir una tarde y parece ser que un seminario a las 8 de la mañana les resulta también muy pesado (la verdad, a mí también, pero no creí que fuera a haber tantas resistencias). [Diario de prácticas, 30 de octubre de 2008]

Lo que más tiempo llevó –y más preguntas y debates concitó– fue la asignación de centros. Mostraron un gran rechazo a ir a los pueblos, porque preveían que podría traerles muchos problemas de horarios y transportes. Todos los años es igual: tachan de injusto tener que ir a colegios fuera de Palencia. Más todavía a quienes vienen diariamente de Valladolid y de Burgos, pues entienden que tendrán un doble desplazamiento: de sus ciudades a Palencia y de aquí al pueblo que les toque. También hay protestas de los estudiantes de fuera que viven en residencias o pisos. Alegan que no tienen forma de llegar a los pueblos.

Expliqué por qué la oferta de centros era provincial; por causas legales –es el ámbito de jurisdicción de la Dirección Provincial que autoriza las prácticas–, pedagógicas –al trabajar con los mismos tutores que otros años podemos hacer avanzar más el programa–, y profesionales –en su futuro inmediato, ellos tendrán que acudir a los colegios que les asignen–. Me parece que había una brecha entre la comprensión de las razones y su aceptación. Aunque entendían por qué lo hacíamos, querían evitar las incomodidades y problemas que anticipaban. Pueden entender el interés de hacerlas en un pueblo con maestros que ya han sido tutores otros años, pero, de momento, la ganancia es abstracta, mientras que el trastorno que les puede ocasionar lo ven muy nítido.

La otra pequeña disputa se dio al tener que ponerse de acuerdo para las fechas de los seminarios preparatorios de noviembre y diciembre. A estas alturas del curso, con un rodaje de un mes, cada uno ha rellenado los huecos que le deja el horario lectivo. Quien no tiene una actividad paraprofesional (como monitor, por ejemplo), tiene algún trabajo, o bien aprovecha para entrenar. De cualquier modo, se han adaptado ya a un cierto ritmo (a los días que toca madrugar, los días que no se come en casa) y cualquier hecho que alargue el tiempo de estar en el campus es visto con malos ojos. Si hay que poner de acuerdo a dos grupos, cada uno con un horario de asignaturas, la cosa se complica aún más. De nuevo, se manifiestan los conflictos entre los intereses más inmediatos y los de más largo plazo. Supongo que no puede ser de otra forma; las cuestiones más próximas y más cotidianas son también las que más pesan en un primer momento.



Cuando fui Subdirector de Ordenación Académica reservé en el horario semanal de los grupos de Segundo y Tercero dos horas en las tardes de los martes para seminarios de prácticas y otras posibles actividades, ya que solo el 70% de los créditos se daba en las clases regulares de las asignaturas. Todavía están esos huecos en el horario. Sin embargo, ni antes ni ahora han llegado a ser entendidos como parte del ‘horario real’, en gran medida porque solo se usan esporádicamente y nunca desde principio del cuatrimestre. Para los estudiantes, el horario que tienen reservado para las asignaturas se limita a las clases presenciales. A un año de la implantación de los nuevos grados, en los que el trabajo personal, en grupos y en seminario se presenta como una de las innovaciones mayores, me pregunto si la nueva estructura cambiará la manera en la que se entienden los horarios. En cualquier caso, considero que tenemos un reto por delante para lograr que el campus se perciba no solo como un lugar donde se imparten clases, sino como un espacio para desarrollar otras actividades académicas y también para relacionarse con otras personas.

Tardaron dos semanas en darme una fecha para el primero de los tres seminarios preparatorios: se fijó para el 26 de noviembre. Disponer de documentos de años previos me permite responder con rapidez, y tan solo dos días después de que me dieran la fecha dejé en la página web y en la fotocopidora tres documentos que organizaban y daban contenido a ese seminario: el *guion del seminario previo 1*, la *guía de prácticas* y la *ficha de carga horaria*. La página web de la asignatura empezaba a poblarse con documentos. Y tan solo eran los primeros de una larga lista.

La estructura que tengo establecida me permite cambiar mis diferentes tareas con una cierta facilidad, así que pese a que por estas fechas estaba en plena batalla administrativa y de búsqueda de tutores, pude también centrarme en planteamientos pedagógicos.

El hecho de que el seminario esté a dos semanas, y por lo tanto tener que darles alguna documentación para que lo preparen, me pone en marcha en el aspecto pedagógico. Retomo los documentos del año anterior. Siempre precisan una lectura detallada y siempre hago algún retoque, incluso en aquellos que llevo entregando más de siete u ocho años. Sin embargo, dudo mucho que nadie note esos cambios y pienso a veces si no debería hacerlos más visibles para que no hubiera posibles sensaciones de “ah, los mismos documentos de siempre”. [Diario de prácticas, 12 de noviembre de 2008]

Curiosamente, pese a mi lamento de que pudiera acusárseme de que los documentos se repiten automáticamente, el guion del seminario es realmente bastante similar al de años anteriores. Esto no es en sí problema, por supuesto. Creo que si un documento es bueno, no es preciso cambiar su contenido. Pero no era el caso. Pocos días después de haberlo colgado en la web, revisé datos del año anterior y me di cuenta de que necesitaba algún cambio. Ya no pude hacer nada para este curso, pues estaba en manos de los estudiantes, pero abrí una nueva versión de ese documento con anotaciones, interrogantes y sugerencias para tener en cuenta el curso próximo⁴⁸. Esos cambios los había provocado la revisión que hice a unos cuestionarios sobre la fase preparatoria que había solicitado a los estudiantes del curso anterior. Disponía de esos cuestionarios desde hacía bastantes meses, pero recojo tantos datos, que hay veces que me es imposible analizarlos en el momento y esto es un problema, pues cuando se ha pasado el momento, resulta difícil retomarlos, por lo que muchos datos que tengo al alcance de la mano, no los utilizo.

Sin embargo, la proximidad de un nuevo ciclo me movió a retomar los cuestionarios del curso anterior y durante un par de días me dediqué a analizarlos, lo que me hizo replantearme el sentido

⁴⁸ [Seminario previo 1 09–10]

de los seminarios y su carácter obligatorio. ¿Por qué los planteaba como obligatorios? ¿Qué pueden ofrecer que no pueda conseguirse de otra forma (por ejemplo, leyendo documentos)? Me sorprendió constatar cómo podía ponerme unas ‘gafas pedagógicas’ pese a que al mismo tiempo estaba viviendo otras preocupaciones que me enfadaban bastante⁴⁹:

¡Qué gusto! Ayer y hoy sólo he pensado en los aspectos más pedagógicos de las prácticas. Nada de condicionamientos administrativos, ni de distribución de tutores. La causa: el análisis de los cuestionarios previos del año anterior.

Al leer y analizar las respuestas surgen miles de ideas, de hipótesis, de dudas, de innovaciones posibles... Quizá excesivas, pero hay una sensación clara de avanzar, de ver algo donde antes no lo veía, y me atrae la idea de cómo puedo ir hacia allí. [Diario de prácticas, 20 de noviembre de 2008]

El primer seminario preparatorio

[Preparativos del primer seminario previo: recoger las inquietudes y expectativas]

A pesar de que antes del primer seminario previo ya he tenido bastantes contactos con los estudiantes, considero éste un día clave en la organización del Prácticum. Este seminario, así como las tareas y documentos que lo acompañan, está pensado para que los estudiantes tengan una idea global de lo que ocurrirá en prácticas, pero también sirve para que yo refresque los principales hitos, realice algunos ajustes y acabe de despertar respecto a lo que debo anticipar en cada momento. Hasta que no se realiza, aún son posibles replanteamientos y, por ello, es un tiempo de dudas. Esto escribía un día antes del seminario:

Sigo, de todas formas, sin tener una buena respuesta a la pregunta que me ronda desde que estuve revisando los cuestionarios del año pasado. La duda sobre qué justificaba que los seminarios sean obligatorios.

Una respuesta inicial puede ser que quiero asegurarme de que todos los estudiantes hayan recibido la información que necesitan para aprovechar la experiencia y para comportarse según se espera de ellos. Podría darse este cometido a los documentos, pero es bien sabido que no siempre se leen. Por otro lado, documentos y seminarios se refuerzan en sus mensajes. Les pido que traigan leídos documentos para avanzar más rápidamente en el seminario, pero también la explicación oral ayuda a que comprenda mejor lo leído y a que vuelvan a esos documentos.

Otra razón podría ser que en los seminarios se atienden a dudas personales, pero también soy conscientes de que son pocas las posibilidades de plantear dudas, ya que el tiempo está bastante ajustado y, en todo caso, un grupo de más de cincuenta personas no es el mejor formato para ello. (...)

Creo que hay otra razón por la que pido asistencia obligatoria y es para mostrar, desde el principio, que en esta asignatura, como en la profesión, es importante cumplir con unos compromisos.

No sé, sin embargo, el efecto de estas razones sobre los estudiantes; ¿qué datos necesitaría para saberlo? [Diario de prácticas, 25 de noviembre de 2008]

⁴⁹ Ver, p.e. «El caso del alumno que quería cursar los dos Prácticum a la vez»



Junto a esta preocupación de qué ofrecer en los seminarios que justifique su carácter obligatorio, está también la de por qué solicitarles determinadas tareas para esos seminarios, sobre todo las “inquietudes y expectativas”. Desde hace unos quince años les pido que escriban sobre las preocupaciones que les genera la proximidad de las prácticas y lo que imaginan, esperanzados, que ocurrirá. Les pido siempre que se paren a pensar en ambos aspectos, pues me parecen dos lentes a través de las que anticipan las prácticas, aunque tal vez la que más peso de las dos tenga sea la de las inquietudes. No fue hasta hace unos pocos años cuando caí en que la misma manera en la que les presentaba la tarea sesgaba la manera de enfrentarse a ella. Al principio les pedía que escribieran sobre sus temores. Luego, la palabra fue cambiando: preocupaciones, inquietudes, incertidumbres... Esa misma duda terminológica, supe después, la había tenido Frances Fuller cuando buscó la palabra con la que quería pedir a los profesores que indagaran sobre qué les preocupaba⁵⁰ en diferentes momentos de su carrera profesional (Conway y Clark, 2003: : 470).

Sobre esta introspección acerca de cómo encaran las prácticas tengo una convicción y varios interrogantes. La convicción es que en formación inicial no podemos dejar de lado los aspectos emocionales ni los conocimientos previos, especialmente en momentos en los que la propia situación los saca a flor de piel. Los interrogantes se refieren a cómo hacerlo de una manera significativa para ellos; cómo ayudarles a ver las conexiones de lo más personal con lo más profesional, pues ambas están interconectadas (Armour y Fernández-Balboa, 2001; Morgan y Hansen, 2008); cómo hacerles ver que el programa dispone de recursos para que no tenga que ser una lucha particular suya; y cómo retomarlo en otros momentos del Prácticum, pues la evolución de estos elementos es también un indicador de lo que han logrado y lo que les queda por hacer.

He estado interesado en cómo recoger y reelaborar las inquietudes y expectativas con las que los estudiantes se enfrentan al Prácticum desde los primeros años como coordinador. Aparecieron, sin ser previstas, en los seminarios de los primeros años. Cuando pedíamos a los estudiantes que nos hablaran sobre lo que estaba ocurriendo en los colegios, descubrimos que nos hablaban de lo que les sucedía a ellos y nos contaban sus dudas, sus temores, sus preocupaciones y, como contrapunto, sus convicciones, sus esperanzas, sus ilusiones. Ahora me resulta obvio entender que la visión que daban del colegio estaba construida desde una óptica biográfica concreta, pero en los primeros momentos todavía intenté deslindar lo objetivo de lo subjetivo en lugar de intentar entender cómo abarcar la subjetividad como parte de la forma de enfrentarse a la docencia. En esos lejanos seminarios, vimos el contraste entre lo que les ofrecíamos en la universidad y lo que ellos consideraban necesario. Algo similar, por otro lado, a lo que percibió Frances Fuller y supuso el inicio del estudio seminal de las preocupaciones de los docentes (ver Elliott, 1990: 257).

Estas expectativas y temores aparecieron con más claridad en un estudio que desarrollé en el curso 93/94, en el que quería conocer cómo influían la biografía y creencias previas de los estudiantes en la reinterpretación de lo que recibían en su formación⁵¹. En ésta y otras investigaciones⁵², me quedó claro que no bastaba solo con ofrecerles herramientas para entender el área y su profesión, sino que lo nuevo se construía sobre lo que ya traían. Este objeto de investigación estuvo muy presente en el proyecto de tesis que en aquel momento estaba desarrollando sobre cómo evolucionaba el pensamiento del alumnado durante la carrera. Pasé cuestionarios⁵³ y organicé grupos de discusión para indagar sobre este momento. Me resultó

⁵⁰ Frances Fuller fue una de las primeras investigadoras sobre este tema. El término inglés que escogió es *concerns*, que es de la misma familia semántica pero con matices menos pesimistas que *worries*, *preoccupation* o *fears*.

⁵¹ Una parte de esa investigación se publicó en Martínez Álvarez (1994b).

⁵² De ese estudio, surgió la comunicación Martínez Álvarez, et al. (1996).

⁵³ P.e. [segundo2.cue]

evidente que la proximidad de las prácticas activaba un conjunto de imágenes, conocimientos y disposiciones que actuaba como un filtro al programa del Prácticum. Seguramente también aplicaban ese filtro a otras materias del plan de estudios, pero en éstas el choque no era tan evidente: al fin y al cabo, estudiantes y profesores somos expertos en parcelar saberes, así que en cada asignatura podían funcionar un conjunto de respuestas independientes sin que surgiera necesariamente un conflicto con otros saberes o perspectivas. Esa parcelación no es tan fácil en el Prácticum, pues moviliza emociones que involucran más globalmente a las personas y les lleva a situaciones complejas donde no valen las respuestas aisladas y descontextualizadas.

En años posteriores, seguí interesado en aprovechar el doble efecto que para los estudiantes tenía el Prácticum. Por un lado, sacar a la luz sus maneras enraizadas de entender la educación y la educación física. Por otro, provocar un replanteamiento de su formación inicial y cómo concebían su profesión. Me parecía que el hecho de que aflorara todo este conjunto de elementos que tenían que ver con el pasado y con el futuro al aproximarse las prácticas permitiría reflexionar sobre ambos aspectos, y con esa intención les solicité desde el 94-95 que escribieran en una cara de un folio aquello que les inquietaba⁵⁴ y en la otra, sus expectativas.

Pero si bien desde hace muchos años tengo clara la idea y las razones por las que pido esto, sigo sin poder hacerla evolucionar de la forma en que me gustaría. En todo este tiempo transcurrido no he dado con la fórmula que desarrolle el potencial que creo que tiene. Tal vez el problema resida en que la razón por la que quiero incluirlo (es una movilización personal que he visto que brota de ellos) no coincide con la naturaleza de los trabajos académicos (donde ese tipo de contenidos tiene escasa cabida). No tengo problemas, por ejemplo, en lograr que ellos escriban una lista más o menos larga de preocupaciones. Sin embargo, me da la sensación de que ellos no viven este ejercicio de introspección como algo que surge de ellos, sino, más bien, como una tarea que se realiza para cumplir con lo que les pide el profesor. Se da la paradoja de que yo propongo esa tarea porque descubrí que brotaba espontáneamente de ellos, pero al haberse convertido en una tarea académica, ya ha perdido su espontaneidad (y, tal vez, el valor). Supongo que será algo parecido a lo que les ocurre a los profesores de literatura, que aunque propongan como libro de lectura el éxito juvenil del momento, en cuanto pasa a ser un libro obligado (o incluso sugerido), la relación que los estudiantes tienen con él, cambia. Es una versión de la maldición del Rey Midas; aquello que proviene del profesor se convierte en ‘escolar’ y, por definición, se etiqueta como tal y se encierra en los muros escolares. Les pido que lo hagan y los estudiantes responden, ¡cómo no!, pero es una respuesta escolar y no estoy seguro que esos contenidos emocionales encajen bien con la aproximación escolar. Qué hacer entonces: ¿olvidarnos de ello? ¿solicitarlo de otra forma? Ni idea. Y, tras las dudas que se repiten de otros años, lo dejo ahí, esperando dar con la clave de cómo convertir esta posibilidad en una realidad. Tal vez algún año lo logre; pero tengo que dejar mis cavilaciones, pues lo que en este momento urge es organizar lo que ocurrirá al día siguiente en el seminario.

No quiero detenerme en exceso dándole más vueltas a este tema, pero añadiré que si bien no he conseguido estar satisfecho en cómo hacer que los estudiantes se apropien de este conocimiento, estudiar las expectativas y preocupaciones que manifestaban sí me ha proporcionado a mí nuevas perspectivas que han redundado en cambios del programa.

Dejando lo que hemos aprendido sobre las grandes dimensiones en las que se agrupan sus preocupaciones, también fue de gran interés entender que la forma en la que eran vividas por ellos

⁵⁴ Como he mencionado, las consignas y palabras concretan han ido cambiando. Al principio empleábamos la palabra temores. Años después, preocupaciones.



también tenía diferentes orientaciones e intensidades. Hasta el momento, podemos hablar de tres grandes grupos, que reclaman actuaciones distintas: dudas, incertidumbres y temores.

En primer lugar, llamamos “dudas” a aquellas preocupaciones que tienen cuando desconocen algún aspecto que consideraban básico saber. Por ejemplo, detalles sobre cómo se va a desarrollar el programa o con qué se van a encontrar en el contexto escolar. Entienden que para esas dudas hay una respuesta ‘correcta’, aunque ellos aún no la sepan. Dos ejemplos de esto serían: “[Me preocupa] saber si en mi colegio dispondré de instalaciones suficientes”; o “[Me preocupa] qué pasa si el maestro tutor no está presente en clase”.

Las dudas son resueltas con facilidad por medio de información, escrita u oral. Es cierto que algunas dudas son generales y otras son muy específicas de un contexto o bien afectan solo a una persona, pero no tienen, en general, una implicación personal muy elevada (aunque pueden causar mucha inquietud y desasosiego).

Las “incertidumbres” recogen su inseguridad sobre si serán capaces de responder a los que consideran los retos básicos de este periodo. Por ejemplo: “[Me preocupa] no ajustar bien las lecciones al tiempo disponible”.

A diferencia del anterior, en éste tipo de preocupaciones el foco está puesto en ellos mismos y suele referirse a aspectos que podríamos considerar ‘técnicos’. Nos dan un retrato robot de las competencias o habilidades que ellos consideran básicas para su desempeño como docente (o como estudiante en prácticas). Por su asociación a procedimientos, con frecuencia piensan que la respuesta a esta inseguridad solo llegará cuando tengan que aplicar los saberes prácticos a los que se refiere. Por eso, es complicado que entiendan que la fase preparatoria les pueda ayudar (aunque, precisamente en la fase preparatoria intentemos mostrarles formas de anticiparse).

En tercer lugar, consideramos que tienen un “temor” cuando manifiestan un miedo a algo que está fuera de su alcance el evitar y sobre el que piensan que sólo la práctica dirá si era o no fundado. Por ejemplo, “[me preocupa] no ser aceptado por los alumnos” o “[temo] quedarme en blanco en medio de una clase”.

La diferencia entre incertidumbre y temor a veces es sutil, pero vemos que los miedos tienen un efecto paralizador mayor, como si sintieran un menor control sobre qué pasará o no pasará. El temor es más irracional y consideran que no se trata tanto de un elemento formativo técnico que podrán ir adquiriendo, sino de algo más personal o bien más incontrolable. En este sentido, podríamos asimilarlo al locus de control externo (Rotter, 1975) en el sentido de que quienes lo experimentan no sienten que puedan actuar activamente para mejorar su situación. Esto provoca en no pocos casos una gran ansiedad y un alejamiento de la reflexión al entender que nada puede hacerse, sino esperar que no se cumplan los peores presagios.

Cuando distinguí estas tres aproximaciones pensé en cómo el programa podía atender cada una de ellas. Por ejemplo, para reducir las dudas, he tratado de dar el máximo de información y de adelantar todo lo posible la visita a los centros escolares para que tengan un contexto sobre el que imaginar su acción que disipe sus fantasmas. Sabemos ahora que los estudiantes que van a ir de prácticas no son capaces de preparar estrategias generales que luego puedan ser ajustadas, y es en buena medida porque creen que solo teniendo respuesta a sus dudas concretas pueden imaginar acciones concretas. Entienden que podrían preparar cosas con relativa independencia del contexto, pero no lo hacen, y siguen bloqueados hasta que están delante de su contexto. Esto no impide, por cierto, que lo que finalmente hacen sea, en la práctica, independiente de los contextos que les toque; es decir, alguien puede estar bloqueado por no saber si tendrá en su clase un acnee pero, cuando confirma que lo tendrá, realiza planes que no lo tienen en cuenta.

Para las incertidumbres, hemos tratado de que las conviertan en pequeñas indagaciones a las que puedan dar respuesta en prácticas y sobre las que puedan ir pensando antes de ir (lo que equivaldría a la preparación de la “fase de campo” de una investigación). Si no saben, por ejemplo, si serán capaces de ajustar cómo hablar a los niños de Primero o de Sexto, les proponemos que anticipen qué características debería tener el lenguaje en cada caso y que tengan una estrategia para ser orientados y supervisados en ese aspecto. Además, hay algunas de estas incertidumbres que pueden ser transformadas en dudas y, por lo tanto, anticipadas si encuentran la respuesta.

Sobre los temores, tratamos de mostrar que es normal que surjan, y que es mejor que los saquen a la luz a que traten de hacer como si nada pasara. Les proponemos que aprovechen para indagar qué les dicen esos temores sobre sus propias concepciones y sus necesidades de formación. También, en la medida de lo posible, les pedimos que transformen los temores en dudas o incertidumbres –pues consideramos que eso les da una mayor capacidad de sentirse agentes y no sujetos pasivos– y preparen una estrategia para afrontarlos si se llegan a dar. Por ejemplo, aquel que teme quedarse en blanco, puede reflexionar sobre por qué puede darse eso, cuál es la preocupación subyacente a quedarse en blanco –¿perderá autoridad ante los alumnos? ¿verán que es más débil de la imagen que quiere dar? ¿refleja una competencia que considera básica pero que no cree haber conseguido?–. Puede, también, tener concertado con el compañero y supervisor qué podrían hacer éstos para ‘echarle un capote’, o bien pensar estrategias para retomar el hilo de la clase si llegara a quedarse en blanco (una ‘chuleta’, un guion en la pizarra...).

Simplemente para dar una foto de qué tipo de inquietudes rondan a los estudiantes antes de que comiencen los seminarios preparatorios, podemos ver lo que escribía, retrospectivamente, una alumna al recordar los primeros meses del curso:

Bajo mi criterio, comienzas a pensar en las prácticas al comienzo del curso ya que siempre se escuchan anécdotas de los compañeros de otros años. Muchas veces se referían a la gran cantidad de trabajos que hay que hacer, refiriéndose a los estudios de caso, contexto, informe final.... Además de estos comentarios, nosotros también solíamos preguntar a los compañeros de tercero sobre su experiencia en las prácticas, que tal con los niños, los profesores, como se desenvolvían en las clases... y la respuesta general era bastante positiva. Esto me tranquilizaba bastante, aunque siempre quedaban muchas dudas e incertidumbres que hacían esperar con nerviosismo el comienzo de las prácticas. Otro factor que rondaba por nuestros pensamientos era el centro, el profesor que nos tocaría del colegio y el coordinador de la universidad. El lugar preocupaba por la distancia del centro, por no tener coche en el que poder transportarme hasta el colegio si no había transporte público. El meef también solía llamar nuestra curiosidad debido a que siempre estaban presentes los comentarios de los compañeros de 3º, ya que se comentaba que algunos profesores especialistas ya desde los primeros días dejan a los alumnos de prácticas con los niños y se dedican a hacer otras cosas. Esto era un factor condicionante para escoger un buen colegio, con un buen meef que no realizase esto. Esto nos asustaba, ya que no estábamos preparados para esta situación tan precipitada. [Informe Final, Cristina, p. 6]

La otra cara de las inquietudes es lo que he denominado expectativas. Es indudable, y gratificante, que también tengan una fuerte presencia en este momento. Sin esas ganas, sin ese optimismo a veces injustificado pero no por ello menos movilizador, sería complicado implicarlos en las exigencias altas que les solicito. Las promesas del Prácticum, como a veces me refiero a esas escenas que se imaginan protagonizando, permite que, aunque con matices, los supervisores de prácticas no luchemos contra los estudiantes, sino que seamos considerados, por una vez, aliados. Como coordinador, me permite también ‘tirar de la cuerda’ y solicitar una carga de trabajo



que difícilmente están dispuestos a asumir en otras asignaturas. Sin embargo, también las expectativas tienen una parte menos positiva, pues con frecuencia los estudiantes se marcan metas que están alejadas de sus posibilidades y, en ese sentido, contribuyen a crear ansiedades. Además, muchas veces estas expectativas se basan en considerar la ‘práctica’ como enfrentada a la ‘teoría’. Esta conceptualización de la práctica como alejada, cuando no opuesta, a la teoría será uno de los temas que aparecerá con frecuencia en los próximos meses. Y no solo en los estudiantes, sino también con los tutores.

Tal como se desarrollan, los seminarios preparatorios tienen menos en cuenta las expectativas que las preocupaciones. Según algunos autores (Conway y Clark, 2003: : 470), esto mismo ocurre en la investigación educativa general, dando así una visión engañosamente pesimista a la formación y a la enseñanza. No me gustaría transmitir esa impresión. Trato, por el contrario, de mostrar la relación que hay entre ambas. De hecho, para muchos estudiantes una y otra son casi imágenes especulares. Por ejemplo, en las expectativas escriben que quieren aplicar los aprendizajes que han logrado en el tiempo de diplomatura que llevan y en sus temores se plantean qué ocurrirá si el alumnado o el tutor no aceptan su forma de plantear las clases, o bien dudan sobre si serán capaces de ‘traducir’ las ideas que tienen a planes de lección concretos. Cuando hemos analizado sus textos vemos, no obstante, que inquietudes y expectativas se agrupan en diferentes categorías. En el caso de las inquietudes son: Programación, Docencia, Contexto, Prácticum como asignatura e Interferencias de las experiencias previas. Por su lado, podemos agrupar las expectativas en Profesión, Rol docente, Alumnado y Plan de estudios (Martínez Álvarez, Mañeru Cámara, et al., 2010a, 2010b).

Todo lo anterior refleja que sus inquietudes y expectativas tienen una gran importancia para mí y han modelado, en buena medida, esta fase preparatoria y particularmente el primer seminario previo. Tal vez sea una exageración, pero en estos momentos iniciales del Prácticum en los que las conversaciones, los textos y las reflexiones parecen converger en el mismo punto, si tuviera que definir en pocas palabras qué quiero que los estudiantes consigan con los seminarios, documentos, tareas y visitas que el programa destina para este momento, diría que quiere ayudarles a identificar y reducir las inquietudes que tienen ante su incorporación a los centros, y a redefinir sus expectativas de modo que éstas enlacen lo mejor posible con el momento de formación en el que están. Estoy, por tanto, de acuerdo con Poulou (2007), cuando afirma que la esencia de ayudar a los profesores en formación inicial descansa en buena medida en comprender sus preocupaciones ante la enseñanza y aprovecharlas como elemento de reflexión.

[Desarrollo del Seminario previo 1]

Y con esas ideas rondando, llega la fecha del primer seminario preparatorio: el 26 de noviembre. De algunas decisiones que haya tomado, no habrá ya marcha atrás hasta el próximo año. Para este seminario les había entregado un guion preparatorio⁵⁵, en el que se les resaltan los propósitos del seminario, las tareas que deben traer elaboradas y las que deberán realizar una vez acabado.

Este primer seminario quiere servir de transición entre las imágenes que ellos han ido formándose sobre las prácticas y el programa del Prácticum. Por eso les había pedido que leyeran la Guía de prácticas para que elaboraran (y enviaran anticipadamente por correo electrónico) un escrito con sus preocupaciones y expectativas. En el diario anoto las dudas de siempre sobre si

⁵⁵ *Seminario previo 1 08-0*

esta tarea se la toman como una ayuda que responde a una necesidad o bien como una ‘tarea escolar’ que deben entregarme:

El primer seminario preparatorio incluye la elaboración de las preocupaciones y las expectativas. Les he pedido que me las envíen por correo. Ayer, dos días antes del seminario, recibí el primer correo. Hoy llevo 13 (son las 21:42). Toda esta semana he estado recordando, según los veía por los pasillos, que recogieran y leyeran los documentos. Por las caras que ponían, todavía el lunes 24 había quien no lo había hecho. [Diario de prácticas, 25 de noviembre de 2008]

El uso del correo electrónico me ha facilitado tener un mayor control de cómo iban respondiendo a estas tareas. Ante la avalancha de correos que esperaba (el año anterior habían sido más de 200⁵⁶) creé una cuenta de correo específica para esta asignatura, pues de lo contrario saturarían la que empleo habitualmente. Considero que mantener un canal de contacto en una asignatura tan dispersa como ésta es importante, pero me lleva mucho tiempo, aunque no haga más que responder rápidamente a cada uno, etiquetar sus contenidos para poder localizarlos si los necesito y archivar los documentos que me envían.

A todos he respondido, aunque fuera una frase. Creo que es importante –si bien muy costoso– confirmarles que el texto ha llegado bien, o que lo que han enviado estaba equivocado, o que el documento no se abría. También es cierto que cada pequeña cosa que se añade, es más tiempo. He contabilizado unas tres horas sólo para recibir los correos, comprobar que es lo solicitado y responder. El número de estudiantes de este año, 57, es mayor que el del años atrás, cuando se establecieron alguna de las tareas y pautas de funcionamiento. Un escalofrío me recorre la espalda cuando pienso qué puede ocurrir con un grupo más grande⁵⁷.

En algunos casos, mando comentarios un poco más extensos para reforzar los mensajes que quiero darles:

Gracias J., lo he recibido. Aunque sólo lo he leído por encima [el documento de expectativas e inquietudes], no sé si recoge lo que quería pedir: cuáles son los aspectos que te preocupan en este momento y cuáles son los que esperas con más deseo. Una vez que has hecho un listado, os pedía que lo ‘elaborarais’ agrupándolos en diferentes categorías. De todas formas, ahora ya no importa demasiado, mañana podremos hablar. El principal aspecto que quería era que "os pusierais en onda" con las prácticas.

Hasta mañana a las ocho. Lucio. [Correo electrónico enviado a J.G el 25/11/08 18:40]

La fase preparatoria supone que el Prácticum comienza a estar presente en la vida de los estudiantes; en los pasillos, en encuentros más formales, por correo electrónico. También para mí se convierte en algo cotidiano. De tanto mirar una y otra vez las listas de clase, ya me sé muchos de sus nombres, aunque aún no pongo cara a todos. Pronto los conoceré como si fuera su padre. Para algunos estudiantes creo que esta presencia del Prácticum meses antes de que vayan a los centros les da seguridad, al ver que ya estamos en marcha. Otros pueden vivirlo como un agobio innecesario. Supongo que lo mismo ocurrirá con mi presencia. Siempre hay alumnos que cuando están en Tercero se me acercan para decirme que aunque el año previo mi insistencia les agobiaba

⁵⁶ En el curso 08–09, ese número se multiplica por seis, sobrepasando los 1.200 correos.

⁵⁷ El escalofrío hubiera sido, efectivamente, paralizante si hubiera sabido que los estudiantes matriculados en el Prácticum del curso siguiente serían 82.



un poco, la echan en falta cuando, en contraste, el curso siguiente apenas si reciben información de qué ocurrirá en prácticas hasta que deben irse a los centros.

Además de documentos que tengo elaborados para los estudiantes, también dispongo de otros para mí. He retomado el *power point* que había elaborado el año anterior. Pese a que es un alivio saber que cuento con documentos casi listos para usar, siempre requieren cambios y no siempre son simples ni automáticos.

Yo también me puse el fin de semana a revisar el *power point*. Aunque normalmente las revisiones de los documentos ya elaborados me llevan poco tiempo, en esta ocasión estuve con él más de tres horas. No sólo cambié el diseño, sino que estuve dándole vueltas a cómo podía tener más presencia las preocupaciones y expectativas. También me llevó algo de tiempo rehacer la coherencia del seminario, pues algunas incorporaciones que había hecho en una parte afectaban a otras. Ahora estoy más contento. [Diario de prácticas, 25 de noviembre de 2008].

Con ese *power point* para guiar una sesión de dos horas y un bagaje de 18 años como coordinador, estoy listo para el que, ahora sí, considero el inicio ‘formal’ del Prácticum. Están todos convocados, pues es una actividad marcada como obligatoria. Así es como narro mi entrada en el aula en el escrito que recogió lo ocurrido:

A las ocho y dos minutos se apelotonaban los estudiantes en la puerta del aula 20. Pese a que estaba abierta, ninguno entró hasta que yo pasé. Se han ido sentando mientras encendía el ordenador y el cañón. Las ocho de la mañana es muy mala hora para atender, aunque no es tan mala en lo que respecta a la tranquilidad del aula. [Impresiones de seminarios previos 08–09]

Después de agradecerles la presencia, me centré en los trabajos preparatorios que había solicitado, pues entiendo que el seminario lo compone no solo el momento presencial, sino también todo el entramado de actividades preparatorias y aquellas que hay que hacer *a posteriori*.

Pero parece que pese a que las prácticas ya están instaladas en las conversaciones y en las perspectivas de los estudiantes, aún no están tan orientados hacia ellas como a mí me gustaría. O, al menos, no hacia los aspectos de preparación que entiendo que debían hacer en este momento. Anoto esta pequeña frustración:

En total, 47 estudiantes [de los 57 matriculados] han entregado el trabajo que solicité. Siempre me resulta curioso que cuando se piden trabajos por escrito algunos decidan o bien no entregarlos o bien entregarlos sin seguir las pautas que se dan. Eso, sin entrar en el contenido. En una primera ojeada he visto una dedicación bastante desigual, con unos pocos que han agrupado en categorías los enunciados tal como se solicitaba, otros que han hecho una redacción y otros, los más, que han enumerado una lista más o menos larga de expectativas y preocupaciones. Queda hacer un análisis más detallado de esto⁵⁸. La impresión que tengo es que algunos han hecho esta tarea a última hora y sin leer con mucho detenimiento el guión donde se explicaba. Hay fallos propios de Primaria, como no poner el nombre en los trabajos. También salta a la vista, y a veces saca los ojos, las faltas de ortografía. En resumen, parece que la preparación del seminario es algo peor de la que a mí me gustaría, pero también entiendo que cuesta echar a andar y que parte de toda esta fase de preparación consiste en ponerlos en marcha. [Impresiones de seminarios previos 08–09]

⁵⁸ Se hizo un estudio sobre este aspecto. Ver Martínez Álvarez, Mañeru Cámara, et al. (2010a)

Veo que este periodo es un momento no tanto de activación, pues ya están expectantes y alertas, sino de reconducción de esta inquietud propia del momento. En esta clave entiendo el primer seminario. Debo acudir donde están (y cada uno está en un lado) y decirles: “es hacia allá, es hacia allá”, como si yo fuera un perro que pastoreara un rebaño. En este momento, eso implica recoger sus aspiraciones y sus desasosiegos para mostrarles que el programa de prácticas les puede ayudar en dos aspectos. Sobre las expectativas, a ajustarlas a lo que en este momento es razonable esperar. De las inquietudes, a que comprendan que no es solo una experiencia que hay que esperar pasivamente, sino que hay margen para ser activos.

Hay mucho contenido que presentar y las dos horas se irían sin haber abordado la mitad de no tener el *Power Point* en el que trabajé hasta la noche anterior. Con este número de asistentes, no es fácil dar voz a los participantes, aunque sí es posible hacer un encuentro en el que haya una alta implicación y atención. Creo que dentro de lo que cabe, lo consigo, aunque también anoto la disonancia que me produce el término ‘seminario’ aplicado a un grupo de 57 personas. Más bien es una sesión informativa. No es algo necesariamente malo, pero anoto el interrogante de qué podría aportar un seminario de verdad y si sería más provechoso que una sesión con el grupo completo. En cualquier caso, hacer grupos lo suficientemente pequeños como para establecer una dinámica diferente está fuera de toda posibilidad. Lo más que puedo hacer es dividir el grupo en dos para el segundo seminario, como así decido hacer en el momento en el que escribo (y reflexiono al escribir) sobre cómo fue el primer seminario.

Algo que incide negativamente en que los alumnos puedan participar es que tiene una densidad de temas y de personas excesiva, lo que junto a su duración de dos horas provoca que los estudiantes desconecten en un punto u otro, pero no sé de dónde cortar. Cada año hay más contenido que quiero incluir como parte de su preparación. Ni tan siquiera la reunión informativa inicial que he añadido este curso ha aligerado este seminario.

Me gustaría pararme a pensar si el seminario podría durar menos. Creo que dos horas es mucho, máxime en un aula como la que hemos usado, con mesas y sillas atornilladas al suelo. Si pudiera reducirlo media hora, sería más soportable. Hoy he tenido que pedirles que se estiraran cuando ya llevábamos una hora y veinte. Gracias a eso, han aguantado. Pero para que fuera más corto, qué debería hacer: ¿distribuir en tres seminarios lo que ahora hago en dos? Estaría bien, pero no sé si podríamos encontrar días para hacerlo. ¿Reducir información? Eso siempre es posible, pero cuál. [Impresiones de seminarios previos 08–09].

Y pese al número de asistentes y a que tengo que seguir un guion bastante cerrado para abordar todo lo que quiero, trato de improvisar una actuación que dé vida a lo que, de otra forma, sería una sucesión de informaciones insoportable para todos. He empleado el término ‘actuación’, pues me siento como en una función teatral que incluye al público, sin dejar por ello de llevar el control. Son dos horas agotadoras en las que cuento historias, improviso ocurrencias, desgrano argumentos, les hago retroceder y adelantarse en el tiempo, centro su atención, sintetizo, calmo, clarifico, resuelvo dudas y planteo interrogantes, me pongo serio, bromeo... Cuando ya todo ha terminado y echo una última ojeada al aula ya vacía, apago la luz y salgo, me siento como un maratoniano que cruza la meta y se pregunta de dónde habrá sacado las fuerzas para recorrer los últimos kilómetros. Creo, sin embargo, que en esta encarnación del programa, en esta manera de revivir los principios y estructuras que le dan sentido, responde a la pregunta que me hacía de por qué hacer obligatoria la asistencia:

Tras el seminario, tengo una respuesta un poco más clara a mis dudas de por qué hacer obligatorio el seminario. No creo que la simple lectura de documentos sirva para transmitir



los mensajes que he tratado de dejar claro a lo largo de las dos horas. Los más importantes han sido:

- Las prácticas nos causan preocupaciones y generan expectativas. No es raro tener estas reacciones emocionales, pero hay que aprovechar el periodo preparatorio para sacarles partido. Es preciso sacarlas a la luz para hacerlas evolucionar. Nos pueden servir como elemento de reflexión y para orientar la acción (en estos momentos, una búsqueda activa de qué aporta el programa para darles respuesta).
- El Prácticum está organizado para dar en cada momento la ayuda que precisen. El programa es complejo, pero hay suficiente material, tiempo y ayudas para poder comprenderlo y llevarlo a cabo. Realizaremos una ‘aproximación espiral’, con visiones progresivamente más detalladas del programa. En cada fase se espera que se haga un trabajo de asimilación y comprensión de lo que se espera y se puede hacer. Las prácticas exigen trabajo, pero merecen la pena o, dicho al revés, para que las prácticas merezcan la pena, exigen trabajo.
- La organización del Prácticum responde a unas estrategias pensadas y a una experiencia dilatada que debería generar confianza. Los profesores conocemos y comprendemos el momento por el que están pasando los estudiantes y el programa está pensado para darle respuesta. En un momento donde es necesario tener seguridades, se pueden fiar de nosotros.
- Los seminarios no se limitan al momento presencial, sino que los encuentros cara a cara tienen más sentido cuando ha habido un trabajo previo y sirven para encauzar un trabajo posterior. [Impresiones de los seminarios preparatorios 08–09]

Puedo añadir alguna razón más. Quizá la más relevante sea que permite el contacto personal. Uno siente que la palabra dicha llega a lugares donde no alcanza la lectura, pues suma a la literalidad de lo expresado la gestualidad, la mirada, la pausa, el énfasis o la chispa de la improvisación que recrea y hace único un mensaje. Siempre me gusta cuidar este aspecto de que se sientan atendidos y reconocidos personalmente. Por ejemplo, hago un esfuerzo por aprenderme y usar sus nombres. No me resulta difícil, pues de tanto revisar las fichas, elaborar listas o responder a sus correos, me sale de carrerilla su nombre y apellidos. Me gustaría que el grupo fuera más pequeño y que cada uno se sintiera destinatario del mensaje, pero incluso en un grupo grande creo que es más fácil sentir que algo de lo que se dice está directamente pensado para uno. En el contacto presencial, los énfasis son mayores y a mí me resulta más claro lo que les interesa y lo que no captan.

Una reunión tiene además un valor de hito para marcar el inicio del Prácticum mucho mayor que la lectura de un documento. Así, aunque no sea más que en reflejo de mi insistencia a que consideren que las prácticas no se limitan al tiempo de los colegios, en muchos informes finales sitúan este primer seminario como el inicio de las prácticas:

Comenzamos este segundo curso de maestro de educación física, con un objetivo claro, las prácticas. Todos estábamos ansiosos (unos más que otros) por que llegaran y ver lo que era todo este mundillo. Pues bien, al final llegó el día de su comienzo. El 26 de noviembre de 2008 tuvimos el primer seminario preparatorio, aquí Lucio nos hizo una visión general de lo que iban a ser estas prácticas y de lo que nosotros esperábamos, este fue el motor de arranque.

Nos informó también que el periodo de prácticas iba a durar del 16 de febrero al 20 de marzo, un mes largo para poder aprender al máximo. Pero que realmente las prácticas

comenzaban el día 26 de noviembre y terminaban el 15 de abril (cuando le entregamos el informe final). [Informe Final de Cristina, abril de 2009]

Este periodo de prácticas comprende desde el 16 de febrero hasta el 20 de marzo de 2009. (...) Pero anteriormente hubo una preparación inicial para explicarnos en qué iban a consistir las prácticas (seminarios preparatorios, tiempo para elegir a nuestra pareja, sorteo del centro escolar, etc.). Esta etapa ha estado presente desde el primer año de carrera, en el cual nos advertían los requisitos para poder realizarlas. Pero, principalmente, todo este recorrido empezó a finales de noviembre de 2008, cuando comenzaron los seminarios preparatorios. A partir de aquí, empezaron los nervios y la elaboración de varios documentos en los que nos pedían expectativas e inquietudes que teníamos hacia las prácticas. En realidad no tenía muy claro qué poner ya que era bastante subjetivo. [Informe Final de Eva, abril de 2009]

Sin embargo, junto a esta satisfacción por ver que algunos mensajes van calando, también tengo la duda de si no estaré acostumbrándolos a que no es tan necesario que lean los documentos; al fin y al cabo, habrá un momento en el que comentaré y presentaré lo que en ellos se dice. Aunque intento marcar la diferencia entre avanzar sobre algo trabajado y acudir sin preparación previa, es complejo luchar contra el “oficio de estudiantes” (Perrenoud, 2006) que han desempeñado y perfeccionado durante tantos años de escolaridad. Por otro lado, pesa más mi deseo de que la gente se suba al carro, aunque sea un poco tarde, a dejarlos sin posibilidad de enganche. Así que a quien no ha leído la tarea solicitada o a quien la ha traído a medias o a quien pregunta lo que ya está respondido en algún lugar, o incluso a quien no ha enviado las tareas preparatorias, solo le hago pagar el pequeño peaje del “propósito de enmienda”.

Esto me lleva a preguntarme por qué batallas merece la pena pelear y cuáles es mejor abandonar. Por ejemplo, a propósito de qué implicación previa es posible alcanzar, para este seminario les he pedido que trajeran dos tareas hechas. Por un lado, la lectura de la *Guía de Prácticas* (con dudas anotadas, matizo en el guion del seminario). Por otro, un escrito sobre sus expectativas e inquietudes. Por lo que veo en el seminario y las preguntas que hago a algunos estudiantes, deduzco que pocos han leído con detenimiento la Guía. Quizá sea yo el equivocado y no tenga sentido hacerlo ahora. Al fin y al cabo, este seminario busca un primer acercamiento al programa y no sé si es necesario haberla leído con antelación. Mi idea es que vamos haciendo aproximaciones sucesivas al programa. La más general se da en este seminario. Ya habrá tiempo para detenerse en detalles o para hacer segundas lecturas. Yo mismo empleo con frecuencia la metáfora de los documentos de prácticas, y más en concreto del documento primario –la Guía de Prácticas–, como una guía de viaje que se puede leer antes de partir, cuando se está en el lugar de destino o cuando se ha vuelto de él. En cada momento tiene un valor distinto y se lee con diferente conocimiento e intereses. Antes de iniciar el viaje, nos invita a imaginar lo que veremos. Cuando estamos allí, nos fijamos en detalles que antes no tenían sentido, como los horarios de apertura de un museo concreto. De vuelta a casa, su lectura es más evocadora y, casi siempre, más significativa pues nos conecta con vivencias intensas. Tal vez les estoy pidiendo que lean la Guía de una manera que aún no toca. En el punto al que llegan al primer seminario, sus inquietudes les dificultan acceder a una lectura profunda. Las prácticas les preocupan mucho, pero de momento no ven que leer el documento les pueda ayudar.

Creo que dado que hay que entender que a los alumnos les cuesta ponerse en marcha y que ven febrero muy lejano como para centrarse en los detalles, debería volcar el seminario más en recoger su punto de partida (sus imágenes, sus emociones) y no pedirles que leyeran la Guía de prácticas hasta después del seminario; es decir, más que para preparar el



seminario, su lugar está en que refuerce lo visto en él. [Impresiones de seminarios previos 08–09]

Pero la variedad de estudiantes es grande y hay quien demanda avanzar más rápido, como es el caso de P., una alumna que posteriormente se ofrecería voluntaria para ir a un pueblo al ver que era una vía para tener asignado su centro cuanto antes⁵⁹.

P. afirma que [en el seminario] se dio mucha información y por eso fue largo. También deja vislumbrar que como había leído el programa con un cierto detenimiento, a ella personalmente no le dio mucha información nueva, ya que ‘su agobio’ le pide avanzar en más detalles. [Impresiones de seminarios previos 08–09]

Tras el seminario también reflexiono sobre el peso que han podido tener en el seminario las expectativas e inquietudes. Sigo insatisfecho con el tiempo que le dedico, pero no veo cómo compaginar un aspecto eminentemente emocional con el aspecto más informativo. En mi ‘representación’ hay momentos y formas que incluyen esta dimensión emocional; lo que no encuentro es la manera de darles la voz a ellos y de ayudarles a que retomen lo que han escrito para hacerlo evolucionar. Cualquier intento que hago de trabajar en el seminario con lo que han escrito se me queda corto (necesitaría tres seminarios solo para hacer esto) y, por otro lado, creo que se trata de un trabajo personal que deben realizar por su cuenta. Debo conformarme con tomar un ejemplo que propone un estudiante voluntario y ver cómo podemos pasar del enunciado de ese temor o esa expectativa concreta (es lo que suelen traer ellos) a un tratamiento más profundo, como puede ser cuestionarnos nuestras imágenes, experiencias, formas de ver la educación o de vernos a nosotros mismos. Y luego, en un tercer nivel, pasar a preguntarnos qué podemos hacer con eso que hemos descubierto y en qué puede ayudar el programa. Como en otras situaciones, mientras dura el ejemplo, ven posibilidades e interés. Veo en sus ojos y en sus cuerpos una atención especial al ver cómo algo que parecía simple está lleno de matices y de enlaces, pero creo que todo se desvanece cuando se encuentran frente a la tarea de hacer ese recorrido solos. Supongo que no es algo fácil de lograr y, por ello, no debería lamentar que a estas alturas del curso hayan dado apenas unos pocos pasos. Hay que tener paciencia para dejarles avanzar. En el primer seminario me he limitado a pedirles que recopilen esas esperanzas y miedos. En el segundo les pediré que escojan un par de ellos para hacer un análisis algo más elaborado, según el modelo que hemos visto en el seminario. También había pensado, pero finalmente lo dejé para otro año, presentarles una ficción narrativa como estímulo para iniciar la tarea. Creo que puede ser una forma menos académica de enganchar con la tarea, pero la elaboración de este documento nuevo no llegó a tiempo para este curso⁶⁰.

Por último, también presenté un tema que, mucho más que cualquier otro aspecto, mantiene en vilo a todos en este momento: en qué centro les tocará hacer las prácticas. El número de alumnos de este curso es superior al de años pasados, y eso supone dificultades añadidas para encontrar un centro en la capital o próximo a ella. Como coordinador, al mismo tiempo que centrado en la fase de preparación, estoy enfrascado en la captación de más tutores y en el intento de convencer a alumnos de que vayan a pueblos.

También he aprovechado para hablarles de la conveniencia y las ventajas de ir a colegios rurales. No he querido centrarme mucho en el sorteo porque sé que si saco ese tema, eclipsa a todos los demás, pero sí he ofrecido pistas e información. De hecho, al acabar la clase se han presentado cuatro o cinco parejas interesadas por saber más sobre los

⁵⁹ Sobre el proceso de asignación de centros, ver el informe correspondiente.

⁶⁰ La empleé al año siguiente, en el curso 09–10. La he incluido en la presentación de la fase preparatoria.

pueblos a los que podrían ir. Los momentos en los que afloran el sorteo o el colegio, son tiempo de cuchicheo, de nerviosismo y de agitación. [Impresiones de seminarios previos 08–09]

En conjunto, el primer seminario previo supuso una inversión provechosa de mis energías. Según la ficha de carga horaria, he destinado 10h30 al primer seminario y a las tareas que lo rodean. Creo que también ha sido provechoso para los estudiantes. Ha servido para marcar el punto de partida. Ya no hay duda de que estamos en marcha y los que aún van a la zaga comienzan a espabilarse. He tratado de partir de su emocionalidad para integrarla en el programa y permitirles que la reconduzcan desde una zona a menudo paralizante o idealizadora hacia un área donde ellos tengan más que decir. El programa ya va cobrando forma. Ahora ellos ya saben que no van, sin más, ‘de prácticas’, sino que hay un programa con una intención, una estructura y unas formas de hacer. Los estudiantes ven más cerca el momento y ven también más tangible en qué va a consistir y cómo pueden ir preparándolo. En este seminario se resolvieron muchas de las dudas que tenían antes de conocer el programa.

Yo, por otro lado, he perfilado algunas cosas que creo que deben cambiarse para el siguiente curso. Anoto en el guion del seminario algunas ideas para el próximo año: debo reconsiderar la forma en la que incluir las expectativas e inquietudes, tal vez empleando una ficción narrativa para la que ya llevo años recogiendo datos y temas; además, pongo un interrogante sobre si debería suprimir el requisito de leer la Guía de prácticas antes del seminario. Dejo también una nota en mis papeles para replantear cómo se podrían retomar las expectativas e incertidumbres en otros momentos del Prácticum. También valoro la introducción de la reunión inicial, no obligatoria, y creo que hay parte del contenido que puede derivarse hacia ella, ampliándola a una hora, en lugar de la media hora de este primer año. El segundo seminario, lo propondré en dos grupos, para volver a tener la sensación si no de seminario, sí al menos de reunión cercana.

Periodo entre seminario previo 1 y 2

Entre el primer y el segundo seminario pasaron tres semanas. Para decidir la fecha del siguiente seminario se dio un enfrentamiento entre los que no querían venir a las ocho de la mañana (eso implica para muchos levantarse a las seis) y los que no querían prolongar la jornada por la tarde. Como la asistencia al seminario es obligatoria, la disputa era grande pues quienes ‘no podían’ (por ejemplo, por trabajar por la tarde) veían injusta la posición de quienes decían que “no querían darse el madrugón”. El primer seminario se había realizado finalmente por la mañana, así que este tocaba por la tarde. Pero tampoco todos los que tenían problemas (o no querían) venir por la tarde tenían la misma situación. Para unos suponía pedir a un compañero de trabajo que les sustituyera, otros lo tenían más difícil y otros simplemente tenían que trasladar a otro día lo que estuviera programado para esa tarde. Como no era fácil encontrar una respuesta consensuada que conviniese a todos, fue recibida con un gran alivio mi propuesta de que si salían dos grupos relativamente equilibrados yo daría dos seminarios, uno de mañana y otro de tarde. Así que no solo se pudo hacer una reunión menos masiva que la anterior, sino que se dio una respuesta al conflicto del horario.

La mayor parte del tiempo y esfuerzos de esas semanas entre seminarios estuvo destinada a la distribución del alumnado y a las tareas administrativas que narré con más detalle en el informe sobre la distribución de plazas entre los estudiantes. Ese tema también ocupa la mayoría de mis entradas del diario de prácticas y los correos con los estudiantes. Los únicos momentos que tuve para pensar pedagógicamente fueron en un par de reuniones que tuve con Azu, una compañera del área con la que trabajé sobre una innovación docente que estábamos realizando sobre el



Prácticum, y cuando revisé los documentos que necesitaba para el seminario: el guion del seminario que debía entregar a los estudiantes y el *power point* de la presentación, donde introduje leves cambios orientados a clarificar el trabajo con las expectativas y preocupaciones.

Las reuniones presenciales y las conversaciones telefónicas que tuve con Azu me permitieron tomar distancia y contemplar el programa en conjunto al verme en la obligación de debatir con ella muchos de los principios y de las estrategias que estaba empleando.

Hoy he tenido una reunión con Azu. Como otras veces, cualquier intento de contrastar con otros el programa de prácticas me produce una doble sensación. Por un lado, la de lo mucho que está hecho. Por otro lado, lo frágil que es todo y lo mucho que se podría reforzar. Por supuesto, soy consciente de que no es fácil aumentar la congruencia, pero yo veo grandes agujeros que necesitan ser tapados y, a la vez, sé que no es fácil hacerlo. [Diario de prácticas, 9 de diciembre de 2008]

En las conversaciones que durante este tiempo tuve con ella, tomé conciencia de que algunos de los pequeños cambios que había ido introduciendo con los años provocaban discontinuidades que me pasaban desapercibidas y que a ella le resultaban más fáciles de detectar, precisamente por ser 'extraña'. Es algo así como la dificultad que tiene uno mismo para corregir las erratas de sus textos escritos. Una de las limitaciones de esos cambios acumulativos que hago año a año es que posibilitan más el reajuste que la reforma. Es fácil introducir una pequeña mejora o cambio, pero no lo es tanto hacer un replanteamiento estructural. En este sentido, creo que la propia estructura genera una inercia que dificulta el cambiar aunque también nos da una estabilidad que permite un proyecto a largo plazo.

En cualquier caso, no hubo mucho tiempo para replanteamientos durante las tres semanas que pasaron entre seminario y seminario, tal vez porque estaba más volcado en la asignación de centros o tal vez porque consideraba que este seminario estaba razonablemente bien planteado. Entre medias, mantuve muchos contactos con alumnos. Según se acercaba la fecha de entrega de trabajos, algunos me escribían para preguntarme cosas que estaban explicadas en los documentos ya dados. Este sería un ejemplo:

Hola Lucio:

¿me puedes resolver una duda? Esque no se que es lo había que hacer con lo de las inquietudes y expectativas. Se que había que elegir 2 de cada una pero lo que no se es para qué.¿qué hay que hacer con ellas?

Espero tu respuesta porfavor.

Gracias.Un saludo R.V. [Correo recibido el 3/12/08. Erratas sin corregir]

Después de contar hasta tres, le respondo:

¿Has leído el pdf que dejé colgado en la página web? Mira, sobre todo, la página 12. Si tienes dudas sobre eso, pregúntame.

Un saludo. Lucio [Correo enviado el 3/12/08]

Empleo el correo electrónico para reforzar algunas ideas y mantener un contacto que otros años conseguía con mi contacto semanal en la asignatura de Segundo que este año no imparto. En los últimos años, los correos se han convertido en un medio de asegurarme que todos tienen la información suficiente. Entre quedarme corto y pasarme, escojo pasarme. El segundo seminario es clave para dejar encarriladas muchas cosas y sin una preparación intensa, el tiempo daría mucho menos de sí.

Aparte de los muchos mensajes que intercambio individualmente, mando cuatro correos a todos los matriculados: el 4, 5, 10 y 15 de diciembre. Son correos bastante largos. El primero es el siguiente:

Hola a todos

Mañana un poco antes de la clase de Paco (sobre las 12) pasaré rápidamente por vuestra aula para proponeros unas fechas y horas para el segundo seminario.

Mi propuesta es que yo duplique el seminario: sería el miércoles 17 de diciembre a las 8 de la mañana y a las 4 de la tarde. Eso supone un esfuerzo extra para mí, pero también nos permitirá que los grupos sean más pequeños y podáis intervenir más si queréis. También permitirá que el seminario se ajuste mejor a vuestras agendas (aunque no permita lo mismo con mi propia agenda, ¡qué le vamos a hacer!).

La única condición que pongo es que en cada sesión haya, al menos, 20 personas. Si, por la razón que fuera, no se cumple esa condición, yo os diría el día y hora único que os ofrezco (como sabéis, los seminarios son de asistencia obligatoria). El miércoles 3 de diciembre (es decir, mañana) pasaré por la clase con la lista. Pediré que os apuntéis a una u otra hora y veremos si se cumple la condición.

Sea a la hora que sea, el seminario será el 17, así que el día 12 (como muy tarde) hay una tarea que tenéis que entregar (repasad el pdf que dejé colgado en la página web). Hay otra tarea para el último día de clase de diciembre (como muy tarde) así que también podéis avanzar en eso.

Aprovecho para recordaros que tenéis por delante un estupendo puente (desde el viernes 5 al martes 9 incluidos) en los que podréis avanzar en el Prácticum aparte de otras muchas otras tareas y placeres. [Continúa hablando de la asignación de centros y la ficha de carga horaria]

Un saludo. Lucio [Correo enviado el 2/12/08]

Al día siguiente, vuelvo a escribirles para asegurarme de que tienen el Guion del seminario durante el puente de diciembre:

Hola a todos

He intentado dejar en la página web el guion del seminario 2, pero parece que hay problemas en el servidor de la universidad. Lo intentaré en otro momento, pero ahora os lo adjunto para que lo tengáis (y podáis ir trabajando este puente). Recordad que una de las tareas era para cinco días antes del seminario (es decir, el día 12).



Todavía no sé si el día 17 de diciembre haré uno o dos seminarios pues no tengo la hoja de firmas (ni los datos, para el caso) de uno de los dos grupos. Sin embargo, como la fecha es la misma, podéis ir trabajando.

[Incluyo también una información sobre los que van a ir a pueblos, sobre la ficha de carga horaria y las tareas complementarias]

Un saludo. Lucio

Nota: envío este correo a quienes me han mandado previamente un correo a mí. Hay gente de quien no tengo el correo así que si podéis hacerlo circular, pues mejor. [Correo enviado el 3/12/08]

Después del puente, les mando otros dos correos. Del primero de ellos hago dos envíos; uno para quienes vengán por la mañana y otro para los de la tarde. En este primer correo, anuncio también una modificación del guion que había subido a la web días atrás, suprimiendo la lectura de cuatro documentos (en realidad, les había pedido que los ojearan):

Finalmente, han salido dos grupos, uno de mañana, 8 a 10h, y otro de tarde, 16 a 18h. En ambos casos, será el miércoles 17 de diciembre.

En vuestro caso, deberéis acudir al turno de TARDE. Si alguno, por la razón que fuera, no puede venir a este horario, tiene que permutarse con alguien que venga por la mañana (e informarme de ello).

Todos los que estáis en este correo o bien habéis expresado vuestro deseo de hacerlo por la tarde, o bien que os daba igual o bien, en unos pocos casos, no tengo recogida vuestra preferencia. Hay dos compañeros que también tienen que venir en el seminario de la tarde pero cuyos correos no tengo: [F.A.F. y A.F.G.] ¿Alguien puede avisarlos?

El sentido que tiene el duplicar el seminario es para que sea más participativo, así que traed bien leídas todas las cosas que os pedía en el guión del seminario (ya lo envié el viernes a las direcciones de correo que tenía; quienes no lo tengáis, lo podéis recoger en la página web).

Hay una pequeña modificación a ese guión que no os va a afectar demasiado. En él hacía referencia a unos documentos que podáis ojear. Finalmente, he decidido que es preferible que os centréis en dos tareas: la lectura detenida de la Guía de prácticas, de donde derivan las dudas por parejas que debéis enviar antes del viernes 12 (así podré revisarlas en el fin de semana y adecuar el seminario a vuestras necesidades) y la remodelación de las expectativas y preocupaciones (más, como sabéis, ir rellenando la ficha de carga horaria).

[Sigue un párrafo con comentarios sobre la asignación de centros]

Un saludo. Lucio [Correo enviado el 10/12/08]

Finalmente, un par de días antes del seminario les comunico el aula, pues hasta entonces no sabía cuál sería. Es también un último intento de recordarles que traigan las tareas preparadas.

Hola

Este miércoles 17 (si no estamos cubiertos de nieve) tendremos el segundo seminario preparatorio. Cada uno debe saber a qué sesión (mañana o tarde) ha de acudir según le comuniqué la semana pasada.

Ahora os indico el aula. En ambos casos, será en el aula 12. No os olvidéis de llevar todo lo que el guión os indica, pero, particularmente, las dudas que os hayan podido quedar

tras la lectura detenida de la Guía (algunas ya las habéis incluido en el documento por parejas que debíais mandar hasta el viernes 12) y las posibles dudas que os genere el otro trabajo, individual en este caso, que deberéis entregar hasta el viernes 19 (pero podéis entregarlo antes o, en todo caso, mirar con detenimiento para preguntar las dudas en el seminario).

Un saludo. Lucio [Correo enviado el 15/12/09]

Mi insistencia, en parte, se explicaba porque la Navidad ya estaba a la vista, y sabía que cuando volviéramos en enero los estudiantes iban a estar más volcados hacia los exámenes que hacia las prácticas, así que quise avanzar tanto como fuera posible en el segundo seminario y para eso era básico que ellos se tomaran en serio las tareas preparatorias. Una de ellas era una lectura detallada de la Guía de prácticas que les había presentado en la reunión previa. A partir de ella, debían elaborar un documento por parejas en el que anotaran qué sabían, qué podían ir preparando y qué dudas les quedaban todavía. La segunda, era un trabajo individual en el que retomaban dos expectativas y dos incertidumbres para hacer un pequeño análisis siguiendo el modelo que les había mostrado en el seminario pasado.

Algunos estudiantes sienten que las tareas no acaban nunca y yo no puedo sino sonreírme por la parte de razón que les reconozco, como refleja el siguiente cruce de correos siguiente:

Hola otra vez, te envío las expectativas y las incertidumbres ligeramente modificadas y además en el mismo archivo la reelaboración de dos de cada que me pediste.

Por cierto, a parte de esto, la elaboración por parejas que en breve te enviaremos yo o mi compañera, y la hoja de carga horaria, no hay que hacer nada más ¿no?

Saludos y gracias. [Correo de P.C enviado el 10/12/08]

P.

En Prácticas siempre queda la duda de si hay algo más que hacer ¿verdad? Pero el caso es que no, esto es todo (cuando mandéis lo de las dudas, claro). En todo caso, léete el guión del seminario y recuerda que NO hay que leer los documentos que se mencionan ahí (Docencia, Contexto, Estudio de Caso, Informe final).

Un saludo

Lucio [Correo enviado a P.C el 10/12/08]

Me van llegando sus correos con las tareas adjuntas; la mayoría, apurando el plazo de cinco días antes del seminario que les había marcado. Ese margen lo había establecido para poder revisarlos antes del seminario y hablar sobre lo que contarán en ellos; pero no me dio tiempo a leer sus textos. Lo mismo que les sucede a los estudiantes (una tarea aparta a otra tarea), las demandas constantes que tengo me hacen dejar a un lado otras que había previsto. En mi caso, gana la partida la distribución de alumnos y otros aspectos administrativos, quedando como perdedores la revisión de documentos o las entradas del diario de prácticas.

Me causa un pequeño cargo de conciencia pedir que me manden por adelantado las tareas si no voy a poder revisarlas con detenimiento, aunque también confié en que sus escritos no fueran muy diferentes de los de sus compañeros de años pasados. Por otro lado, la petición no era tanto para que yo dispusiera de datos para modificar el programa, sino para que al hacer las tareas, ellos pudieran aprovechar mejor el seminario. De todas formas, y aunque de manera menos detallada de lo que me hubiera gustado, eché una ojeada a lo que me iban mandando por correo.



Lo primero que me llamó la atención (no es que me sorprendiera) es la manera de tomárselo de unos y otros. Era la primera tarea que tenían que hacer por parejas. Buscaba darles un rodaje en sus trabajos a dúo, pues el programa se basa en buena medida en un trabajo colaborativo. Sin embargo, en algunos casos no se nota mucho el aporte extra de inteligencia que se espera de dos personas. Otros, una minoría, fueron capaces de aprovecharlo. Escribiendo esto con la calma de la distancia, puedo restar importancia a que sus escritos no respondieran a mis ambiciones. Tal vez muestren premura porque tuvieron otras demandas simultáneas, igual que yo mismo no había destinado tanto tiempo como era necesario porque me encontraba resolviendo otros asuntos del Prácticum. Tal vez reflejan que el criterio de realización de las tareas se basa en la eficacia ‘estudiantil’ que está en buena medida realimentada por el propio sistema escolar del que formo parte. Tal vez sea solo un reflejo de que lo que les solicitaba requiere un proceso que no han aprendido todavía a dominar. No quiero con lo anterior justificar ni dar por buenas las respuestas mediocres que obtuve, sino tratar de entender dónde podría pulsarse para no conformáramos con unas situaciones que se repiten con cierta frecuencia. Creo que con ese pensamiento me desperté la mañana del 17 de diciembre, el día del segundo seminario previo.

Seminario previo 2

Esa mañana había nieve en las calles y a lo largo del día nevó mucho más. Algunos estudiantes alegaron que no pudieron llegar al seminario porque las carreteras estaban cortadas. Otro estudiante sufrió un pequeño choque al patinarle el coche sobre la calzada helada del aparcamiento del campus. Nada de esto impidió que se celebraran las dos citas marcadas, a las ocho de la mañana y a las cuatro de la tarde. Había solicitado una sala con mesas móviles en lugar del aula de mesas corridas y asientos atornillados al suelo de la reunión anterior, aunque su tamaño también era menor. Los alumnos estaban más apiñados entre sí y más cerca de mí. Precisamente, una de las notas que apunté sobre el desarrollo del seminario⁶¹ se refiere a esta sensación de proximidad, además de a factores ambientales, al tono narrativo que empleé:

En este seminario también me he visto algo más próximo [a los estudiantes] por las ‘historias’ que he narrado. Ya las usé varias en el primero, pero en el segundo ha habido más y he visto que la atención aumenta. Es, sin duda, una forma de engancharles con algo que, de otra forma, puede verse como una lista de documentos sin fin. [Impresiones de seminarios previos 08–09]

Lo mismo que el primer seminario, este segundo supone una representación teatral donde hay momentos en los que transmito mi confianza en que todo saldrá bien y que pueden contar con los tutores y con los profesores de la universidad, pero también otros en los que enfatizo que nuestra entrega no es incondicional, que solo se dará si muestran interés y esfuerzo. En el seminario me referí a la necesidad de que tomasen en serio las tareas y se implicasen en ellas. En uno de los grupos, me ‘calenté’ y les dije que tenían que pensar si querían meterse a tope en las prácticas y, si no, dejarlo en ese mismo momento: “Sobran alumnos mediocres, y sobran maestros mediocres. No me interesa colaborar en que haya más. Si estáis dispuestos a dar el máximo, yo os ayudaré, pero no me vale con que hagáis las tareas sin comprenderlas ni sacarles jugo, o sin comprometeros. No actuéis como alumnos mediocres que solo están interesados en cumplir con lo que se manda, pero que no se ven transformados por ello”. Dije eso con seriedad, pero intenté que no fuera entendido como una sentencia a la que estaban abocados, sino como un impulso para salirse de la dinámica de responder rápida y superficialmente a nuestras demandas en las que

⁶¹ Por cierto, las notas fueron más escuetas y menos reflexivas de lo habitual; no sé en qué medida el cansancio de haber duplicado el seminario me restó energía para realizar un relato y reflexión de lo ocurrido en él.

algunos parecían sentirse cómodos. Me preocupa transmitir mensajes contradictorios o que ellos puedan interpretar como contradictorios. Mi apoyo, mi insistencia, los correos constantes o las oportunidades no deben ser entendidos como que cualquier respuesta que ellos den será considerada válida. La verdad es que no tengo seguridad de si llevaría el mensaje de ‘exigencia de compromiso’ a las últimas consecuencias (¿cuál sería mi reacción si una pareja no elabora un documento que yo considere bueno?), pero aun así me parece un mensaje apropiado que puede repercutir en su implicación y aprovechamiento.

En las tareas preparatorias, y en el seminario, intenté que fueran conscientes no solo de lo que todavía ignoraban, sino de los avances que están realizando. Por esa razón, les había pedido como tarea previa que revisaran la Guía de prácticas e indicaran, además de sus dudas, lo que les quedaba claro y aquello que podían ir adelantando antes de incorporarse a los centros. Sus respuestas, no podía ser de otra forma, fueron muy variadas en dedicación y orientación, pero en cualquier caso creo que se van dirigiendo hacia donde quiero que vayan: incluso en aquellos que van arrastrándose o a remolque, se ve una evolución en su actitud y en sus dudas. Cada fase provoca un tipo de interrogantes y caminos posibles. La clave estaría en cómo ayudar en cada momento a moverse hacia la fase siguiente. Aquí no cabe la respuesta única. Por ejemplo, una de las cosas de las que me doy cuenta tras el seminario es la diferencia entre quienes ya sabían a qué colegios iban a ir (los que habían escogido un pueblo) y quienes aún esperaban el sorteo:

También veo que hay dudas de diverso tipo. O, por decirlo de otra forma, he visto que en cada fase se puede ir respondiendo a determinadas dudas. Esto no lo había visto tan claro hasta hoy y, un poco sobre la marcha, les he pedido que hagan una revisión de las dudas para que anoten, sobre su propio escrito, lo que ahora está solucionado y lo que hay que esperar a otras fases para resolver. [Impresiones de seminarios previos 08–09].

En general, la mayoría destaca en la columna “lo que sabemos” aspectos que podríamos definir como actitudes ante las prácticas, del tipo:

Las prácticas están para mejorar como especialistas planificando, ejecutando y analizando las lecciones. En ellas tienes que comprometerte y responsabilizarte a realizarlas correctamente, asistiendo a ellas como si de nuestro trabajo se tratara. [Dudas previas 08–09; F.B y J.A.].

En contraste, en el apartado “lo que todavía no tenemos claro” está lleno de detalles más concretos y, en muchos casos, asociados a los contextos de los centros o a cómo se desarrollará su periodo de prácticas. Al acabar el seminario pedí que retomaran ese apartado del escrito que habían elaborado y vieran si seguía siendo una duda o ya estaba resuelta. Este es un ejemplo de lo que una pareja escribió antes y después del mismo (en el segundo párrafo, en cursiva):

No tenemos claro sobre qué vamos a tener que dar las clases, es decir, sobre qué contenidos debemos preparar las Unidades Didácticas. ¿Se nos va a decir qué Unidad/es Didáctica/s debemos preparar o va a ser a elección nuestra? y en ese caso, si se nos va a asesorar y cómo.

Tras haber hablado con el tutor [del centro], ya sabemos que la elección de las U.D. depende de nosotros, pero vamos a intentar consensuar con él su elección, adecuándonos al ritmo del curso, a las alturas del curso y a las características de los alumnos. [Dudas reelaboradas 08–09; N.L. y P.C.]

He visto también que los documentos (pdf, guiones, documentos, correos...) con los que les bombardeo crean a veces confusión. Es cierto que todo está muy detallado, pero es complicado



localizarlo, incluso para mí mismo. Cuando buscaba dónde les había pedido que mandaran una ficha, ni yo he sido capaz de encontrar dónde estaba escrito (creo que era en alguno de los correos). En fin, hay que hacer el esfuerzo de diferenciar en los documentos lo que es información, lo que es solicitud, lo que es ejemplo... Los documentos han crecido mucho en los últimos años y lo han hecho siempre por una demanda concreta. Por ejemplo, porque en un momento un grupo pidió más información sobre un elemento del programa o porque se vio que un escrito facilitaba la comprensión de algo que hasta entonces había resultado obstruso. Pero, cuando en años sucesivos se ofrece ese documento 'de serie', no es visto como algo que responda a una necesidad, sino que puede ser considerado como otra demanda más que interfiere en la comprensión de la panorámica global. En cierto modo, me recuerda a los materiales curriculares que elabora un grupo de innovación, que cuando son presentados fuera del grupo, a menudo se ven como algo rígido o carente de sentido, porque quienes los reciben no han participado de la situación que los hizo surgir.

Pese a los esfuerzos que he hecho en los contactos previos para que pudiera darse un debate rico sobre las tareas previas solicitadas, no ha sido tan participativo como me gustaría. Ha mejorado, sí, pero no es esa la imagen que yo tengo de cómo debe realizarse. ¿Por qué puede ser? ¿Qué se podría hacer? Uno de mis presupuestos es que el haber trabajado los documentos y haber elaborado escritos debería lanzar el debate, pero no se han cubierto mis expectativas. ¿Eran expectativas excesivas? Esta dificultad para participar es algo que veo con frecuencia incluso cuando sé que han preparado los trabajos y que tienen cosas que decir. No es complicado lograr que cinco o seis tomen la palabra y se cree una sensación de que los estudiantes han tenido su tiempo, pero no es eso lo que busco. Quiero la implicación de todos, no de unos cuantos que se convierten, *de facto*, en portavoces. En este momento, en un seminario con casi 25 participantes, sé que es imposible que todos hablen, pero me temo que en grupos más pequeños muchos seguirían delegando en otros compañeros su participación. Entiendo bien que el sistema educativo español no potencia la expresión oral y me enfrento al mismo dilema que cuando contemplo los escritos de muchos de ellos, claramente por debajo de lo que yo esperararía de un universitario. Sé que no puedo corregir una carencia que arrastran desde muchos años atrás, pero me corroe pensar cuál es el punto en que se pasa de tener en cuenta su situación a contribuir a que ésta se perpetúe. Esta reflexión ya ha surgido en varios momentos de este informe: la dificultad de lograr el equilibrio entre tomar en consideración el punto de partida sin por ello asumir la situación como inamovible y, con ello, condenar al estudiante a que no salga de su punto inicial, que es una idea presente en Paulo Freire:

No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transformación mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que a partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer. Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que debemos girar fascinados en torno al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz. Partir del 'saber de experiencia vivida' para superarlo no es quedarse en él. (Freire, 1993: 66-67).

En las reflexiones de urgencia que escribí por la noche me pregunté, como había hecho en el seminario previo, para qué podía haber servido asistir a este seminario o, de manera inversa, qué se habría perdido alguien que no hubiera asistido (por ejemplo, los bloqueados por la nieve). Esto fue lo que anoté:

- Ir ‘tomando el pulso’. Las prácticas requiere atender a muchos frentes y es bueno que haya ‘toques’ para prestar atención a todos ellos.
 - Ir consolidando lo que se sabe y tomar conciencia de las nuevas dudas y posibilidades de actuación que surgen en el nuevo momento.
 - Oír las intervenciones de otros (aunque no ha habido tanto como hubiera querido)
- [Impresiones de seminarios, 08–09]

El segundo seminario no tiene el valor de hito del primer encuentro, aunque es otro paso adelante. Creo que sirve para ir viendo que hay unas etapas de aproximación al momento que ellos esperan con más ansia y que en cada una de ellas pueden tomar decisiones y realizar acciones. El segundo seminario favorece el acercamiento entre el programa y las imágenes que los estudiantes tienen de él. Un mes atrás podían ser muy distantes, pero ahora van confluyendo, en parte porque algunos ya conocen los centros escolares. Ajustan algunas de sus expectativas y hacen hueco a otras que no aparecieron un mes atrás. Eliminan alguna de sus preocupaciones al ver que las demandas que se piden son asumibles y al sentirse parte de un colectivo que ha pasado, en general con éxito, por los mismos lugares que ellos están transitando. Además, vislumbran estrategias para hacer que otras preocupaciones desaparezcan más adelante. Me gustaría que también entendieran que no tienen solo que adaptarse al programa, sino que tienen que construirlo, que completarlo. O sea, que ellos tienen una parte activa. No nos acercamos a las prácticas como si estuviéramos en una cinta transportadora, sino que tenemos un plan para llegar en unas condiciones óptimas. Este segundo seminario ha intentado hacerles ver que están en una mejor situación que tres semanas atrás, y ha recalcado su participación en este progreso. Del mismo modo, les señala las etapas que aún les quedan. Con esto quiero combatir una idea primigenia que viene a asumir que las prácticas les caen encima y solo entonces es posible hacer algo, responder y, a la vez, aprender. En este seminario hemos querido consolidar lo que saben y tomar conciencia de las nuevas dudas y posibilidades de actuación que surgen. Otra idea que debe estar siempre presente en los seminarios, incluso si no hay posibilidades de un gran intercambio, es la pertenencia a un grupo que comparte una situación. Hubiera preferido que su participación hubiese aumentado en la proporción en la que se han reducido los asistentes y también el contenido ‘informativo’. No ha sido así del todo, pero no obstante, considero que se ha creado un clima lo suficientemente próximo y compartido como para tener esa sensación cuando les contaba historias sobre críos, sobre tutores, sobre mí mismo, y ellos podían verse un poco más cerca de las prácticas en situaciones no angustiosas.

Este segundo seminario y su preparación me ha llevado 12h15, prácticamente lo mismo que el primero más las dos horas añadidas por haber duplicado la reunión con los estudiantes.

Periodo entre seminario previo 2 y 3

Al acabarse el segundo seminario, se puede dar por encarrilado el Prácticum. La ruta ya está marcada y ahora lo principal consistirá en ir aterrizando; empezando por el sorteo de colegios, iniciar los primeros contactos, asignar los supervisores, realizar las primeras visitas... En este sentido, mi papel como coordinador variará mucho a partir de aquí, pues si hasta este momento yo he sido el único profesor con quien han tenido relación, ahora los estudiantes tendrán como referencia a su supervisor y a su tutor de centro. En las semanas que van del seminario previo 2 al 3 debo completar dos tareas principales: la primera es el sorteo de los que aún no tienen colegio (y la distribución de estudiantes entre los supervisores); la segunda, todo lo que tiene que ver con la preparación del seminario previo 3, aunque éste será impartido por cada uno de los que actuamos como supervisores.



El cambio de perspectiva parece ser una constante que define mi papel como coordinador, pues sin dejar de serlo, las diferentes fases y tareas me hacen adoptar posiciones y prioridades diversas. Comienza otra metamorfosis que supondrá para la mayoría de los estudiantes dejar de verme con tanta insistencia. En cuanto haga el sorteo y distribuya los estudiantes entre los supervisores, yo podré centrarme en el grupo que me corresponda; hasta entonces, todos los estudiantes serán ‘míos’. Para ello, concentro casi todas mis energías a atar cabos que permitan organizar un sorteo con la garantía de que todos los estudiantes podrán ir al centro asignado (es decir, debo asegurarme de que a ninguno le toca un lugar al que le resulte complicado llegar cada mañana). Este ‘atar cabos’ se concreta en llamar por teléfono a tutores que sé que pueden tener una cierta disposición para llevar en sus coches particulares a los estudiantes, poner en contacto a dos parejas para que asuman compartir gastos de coche hasta un pueblo, volver a realizar una ronda de consulta con algún tutor que hubiera sido rechazado inicialmente por disponer de un número insuficiente de horas...

Simultáneamente a la espera de quienes aguardan a que el sorteo se realice, se ha abierto una carrera diferente para quienes, por haber optado por pueblos, ya saben dónde y con quién harán las prácticas. Como no he distribuido todavía los estudiantes entre los profesores universitarios que les tutorizaremos, me encargo de los primeros encuentros entre los tutores y los estudiantes –algo que en condiciones normales lo haría el supervisor correspondiente–. No me importa. Tener un contacto con los maestros es una de las partes más enriquecedoras de ser coordinador. Me permite tener una visión amplia de los diferentes contextos y personas que componen el Prácticum. No me detengo más aquí en lo que hago en paralelo a esta tarea de seminarios, pues cada una de las otras dos tareas tiene su informe específico. Vuelvo a los acontecimientos que suceden a la sombra, o en los márgenes, de los seminarios.

Al igual que había ocurrido tras el primer seminario, después de acabados los encuentros que tuve con estudiantes en el segundo seminario, hay replanteamientos de lo que pretendía. No es algo sistemático en el sentido de pararme con un método y decir: qué he hecho, qué puedo hacer. Se trata de resolver pequeños desajustes que en algún momento han sido más visibles y que piden modificaciones en alguna parte del Prácticum. El tener todo el programa presente y activo (los documentos que he revisado, los correos que he mandado, las conversaciones que he tenido, las bases de datos que he rellenado...) me permite realizar esos ajustes, aunque rara vez son cambios radicales, pues no es fácil hurgar en la maquinaria cuando el tren ya está en marcha. Se trata más bien de detalles. Vuelvo a pensar en cómo distribuir las diferentes actividades y contenidos entre los dos seminarios iniciales y cómo se plasma esto en los guiones que recibirán. A veces lo asemejo a revisión un texto para pulir la sintaxis, alterar alguna frase o recalcar algún efecto, pero sin que reformarlo profundamente. Creo que, en lo básico, estas revisiones que hago son más beneficiosas para volver a tener en la cabeza todo el Prácticum que para transformarlo.

Sin embargo, en algunas ocasiones sí persigo cambios de más enjundia. Este año me había interesado especialmente conectar el segundo seminario al primero. Por eso les pedí que reflexionaran en parejas sobre las dudas que habían resuelto y las que aún persistían tras el seminario. Les solicité una tarea que no había pedido en años anteriores: quería que retomaran el mismo texto que habían entregado como preparación del seminario y que sobre él constataran si resolvieron alguna duda y si surgieron otras nuevas. Como muchos de los escritos y tareas que les mando, tenía una doble intención; que ellos tomaran conciencia de lo que sabían (y lo que aún desconocían) y que yo comprendiera mejor cómo se encontraban.

La entrega de esta tarea coincide con el final del trimestre, lo que explica en parte la premura que se ve en algunos textos y también que yo los leyera someramente, sin extraer la riqueza que

sé que contienen. Soy consciente de que si me dedicara a analizar en su conjunto los escritos tendría una visión mejor sobre cómo van reinterpreto el programa y los mensajes del seminario. Y si analizara los textos uno a uno podría ayudar a cada pareja a reenfoque el Prácticum. Pero no tengo ese tiempo o no soy capaz de dar prioridad al potencial que tiene esa tarea. Sin embargo, incluso la lectura corrida y somera de los textos me hace formarme una imagen de cómo están los estudiantes. La imagen que me formo habla de que, aunque siguen expectantes, están más tranquilos porque, cada vez más, entienden las prácticas como situaciones de aprendizaje en las que tienen cabida la ayuda y el error. Muestra también estudiantes que van entendiendo que el Prácticum reclama de ellos diferentes capacidades (si bien lo que es básico para unos no lo sea para otros y lo que alguien ve posible otro lo ve como difícil). Habla también de algunos estudiantes que parece que han leído documentos diferentes a los que yo les di, o que han oído cosas que yo no creía haber dicho, lo que indica que todavía persisten sus conocimientos y creencias previas. Refleja, finalmente, que casi todos esperan los detalles del contexto (qué cursos tendrán que dar, cuál será el contenido de sus lecciones, cómo serán sus instalaciones, qué relaciones establecerán con los tutores y alumnos...) como lo más decisivo para el desarrollo de su estancia en el centro y para ponerse en marcha.

Esta imagen que me hago no es necesariamente un reflejo exacto de lo que dicen los escritos aunque es, al fin y a la postre, la imagen que influye en lo que yo hago con ellos. Soy consciente de que siempre ando moviéndome entre lo que podría hacer como investigador y lo que hago como profesor. Cuando he realizado estudios más serenos y más detallados de los datos que genera el Prácticum, he sido capaz de ver otras cosas, de tener en cuenta otros matices, de identificar relaciones entre tipos de estudiantes y cuestiones que se señalan. Sin embargo, no puedo hacerlo al ritmo que exige la coordinación. Pese a que intento tener una cierta actitud investigadora como parte del programa, es decir, no como una acción esporádica sino como una característica presente desde hace más de 10 años, me resulta imposible aprovechar la cantidad ingente de datos que acumulo. Eso no quiere decir que sean inútiles, pues como he narrado más arriba, me sirven para reflexionar sobre determinados puntos meses o años después. Sin embargo, me da rabia saber que tengo entre las manos información que podría resultar muy relevante para modificar ‘en tiempo real’ (para emplear la terminología informática) el programa. Aún más clara es la relevancia de esos mismos escritos para comprender el punto en el que se encuentra cada pareja y poder, así, ayudarla a progresar. Pero eso ni tan siquiera lo intento, pues multiplicaría mi dedicación, que ya triplica o cuadruplica el número de créditos asignados. A medida que el Prácticum avanza, las parejas (y, dentro de ellas, cada componente) se alejan entre sí en sus concepciones y necesidades, siendo más evidente lo irrelevante que tener un valor global o un retrato robot; tal vez por eso, también yo tengo ganas ya de conocer quiénes serán los estudiantes a quienes supervisaré, para poder centrarme en ellos.

El sorteo se realiza a mediados de enero y con él comienza una nueva fase:

Desde que realicé el sorteo de prácticas, todo se desencadena [...]. El fin del cuatrimestre no hace sino dificultar todo, porque ahora la atención (y la disponibilidad) de los estudiantes está dividida entre exámenes y prácticas. Comienzan los ajustes del programa general a las posibilidades de cada centro... También mi tarea como coordinador empieza a dejar paso a mi tarea como supervisor de mi propio grupo y para que sea posible estar centrado, de nuevo es imprescindible el disponer de documentos que me faciliten organizar la coordinación sin necesidad de una presencia grande. [Diario de prácticas, 23 de enero de 2009]



Aunque para los estudiantes las prácticas son probablemente lo más importante del año, en época de exámenes desconectan de igual modo. Muchos dejan de consultar su correo y cuando lo miran es de una manera apresurada; apenas leen el asunto y dejan el texto o los archivos adjuntos sin tocar. En este contexto, los contactos que mantengo con ellos por correo quizá sean incluso perjudiciales, porque les meten presión sin que puedan poner la cabeza en esto.

En menor o mayor medida en todos repercute la proximidad de exámenes y de entregas de trabajo del primer cuatrimestre. Una mezcla explosiva de estudiantes mal organizados y docentes universitarios poco coordinados en la petición de trabajos hace que las prácticas cedan los puestos prioritarios a los exámenes, justo cuando muchas de las tareas que les solicitamos tendría más sentido para ellos por estar más próxima la incorporación a los centros. La inmediatez de los exámenes ejerce de telón que oculta lo que hay más allá de esas fechas, de modo que tienen ceguera selectiva (a veces parece como si el telón se moviera fugazmente y pudieran de nuevo vislumbrar que las prácticas están ahí mismo, pero pronto vuelven a desaparecer). Al volver de Navidad todavía hay dos o tres semanas de clase antes del parón de los exámenes, pero los estudiantes piensan, sobre todo, en éstos.

Sin embargo, los tutores de centro inician por estas fechas su particular despertar cuando reciban la carta en la que se les comunica qué estudiantes tutorizarán. Lo mismo ocurre con los supervisores. Esta aparente desidia de los estudiantes por unas prácticas que ahora se pueden tocar con la mano puede provocar más de una mirada reprobatoria de los profesores a cuyo cargo van a estar, por lo que me recuerdo que debo explicar a los tutores y supervisores esta interferencia de prioridades, y a los estudiantes, mostrarles con claridad las formas en las que deben lidiar con la tensión de responder a varias demandas urgentes simultáneas.

En este periodo entre el segundo y el tercer seminario subo bastantes documentos a la página web. Se trata de documentos que anuncié en el segundo seminario y que se trabajarán en el tercero. Comprendo que es un mal momento, pero no sé cuándo puede ser un momento mejor. Antes, no tendrían sentido pues se trata de documentos que detallan y concretan asuntos tratados en los dos seminarios previos. Después, correríamos el riesgo de que se acercara excesivamente el momento de la incorporación. Opto, no sin múltiples dudas, por ofrecer los documentos para que quien tenga una mejor organización pueda ir avanzando y que el resto lo haga más adelante, como pueda. Comprendo, por otro lado, que cualquier tarea adicional que les mande va a ser vista como una gota más en un vaso ya colmado. Es más, cualquier ayuda que les ofrezca va a ser visto como una tarea. Eso ocurre, por ejemplo, con los documentos que les facilito; yo los entiendo como una ayuda, (algunos de) ellos como una carga. Recojo, al respecto, esto en mi diario:

Desde luego, [los documentos] les parecen muchos (quizá un reflejo de que también les parecen muchas las tareas que han de realizar). Al mismo tiempo, es habitual que no hayan leído todos o que los lean como quien lee una novela, sin apuntar, enlazar ni pensar en sus implicaciones.

Un caso paradigmático es el de A.S. El otro día recibí un correo suyo diciéndome que lo de los informes eran un lío tremendo y que si le podía decir cuándo había que entregar cada uno y en qué consistían. Le remití a dos documentos que se centran en eso (“calendario de entrega de trabajos” y parte del pdf del “segundo seminario previo”), más la “Planificación del trabajo de prácticas”, que iba a ser expuesta en el seminario 3 y que les había pedido que descargaran para preparar el seminario. ¡Lo bueno es que decía que se había leído todo!

Pues bien, este mismo alumno me repite hoy que se ha leído todo y que hay algunas cosas que no sirven para nada. Le pregunto que cuáles son y me dice que no se acuerda mucho. Le digo que estoy muy interesado en saberlo y recuerda una: el perfil de lección [algo que le puede ayudar, pero que no se encuentra entre los documentos del Prácticum, sino de la asignatura que imparte Marcelino]. [Diario de prácticas, 10 de febrero de 2009]

Con la entrada en escena de los supervisores, mi función como coordinador se orienta a facilitar a mis compañeros de departamento las herramientas que necesitarán: documentos, fichas, listados, fotocopias... La coordinación trata de que lo que hemos aprendido del Prácticum a lo largo de casi dos décadas sea aprovechado por cada supervisor y llegue a cada estudiante. No quiere decir esto que haya de ser igual todo lo que hagamos (sé por experiencia propia que es imposible), pero sí que esté basado en principios, estrategias o modelos sobre los que tenemos constancia de cómo han funcionado en el pasado.

Me considero afortunado de trabajar en un grupo que acepta con buena cara y se implica razonablemente bien en un programa que, en buena medida, consideran mío. Una feliz combinación de amistad, visiones profesionales compartidas, trayectoria laboral común y reconocimiento mutuo facilita que cuando se habla de prácticas consideren que es mi terreno, lo mismo que otros reciben el reconocimiento de otros ámbitos de formación. Lo que ocurre es que el programa no se construye únicamente con un coordinador; lo que éste diga es irrelevante si no consigue que otros (en particular los supervisores y en menor medida los tutores) remen en la misma dirección. Así que hay que tantear con cuidado si las ideas del programa son aceptadas por quienes tienen que presentarlas y defenderlas ante estudiantes y tutores. Entre nosotros comentamos con cierta frecuencia que entre ser el ‘abanderado’ y ser el ‘tonto de la bandera’ hay poca distancia. El programa se iría al traste si nadie quiere seguirme y me dejan a mí solo haciendo ‘el tonto’. Y aquí surge una de las principales tensiones que sé que he de gestionar: yo debo facilitar que los supervisores dispongan de los recursos para realizar su tarea sin que les suponga un esfuerzo aún mayor del que ya hacen, pero tampoco puedo dejarles como meros aplicadores de lo que yo haya pensado o decidido.

En el extremo de la ayuda que considero que debo prestar como coordinador se esconde mi mala conciencia de que poco a poco he ido involucrando a algunos compañeros en un programa que les exige bastante más de los créditos que la universidad les reconoce por esta tarea. Por eso, intento encargarme de lo que yo puedo hacer (documentos, pautas, decisiones administrativas, algunos contactos...) para poder pedirles que hagan lo que yo no llegaría en ningún caso (tutorización, visitas, correcciones...). Sin embargo, al otro extremo de la tensión, amenaza el peligro de que se considere que el programa es mío, pues mías son las ideas, las decisiones, los medios... El programa que trato de desarrollar necesita no solo de compañeros que acepten mi buen juicio, sino profesores que encarnen los principios en los que se basa el programa y tomen parte en su evolución. La gestión de esta tensión se hace por medio de los documentos y por medio de la implicación de los supervisores en tareas conjuntas. Una de éstas es la elaboración de investigaciones, innovaciones curriculares o comunicaciones cuyo tema central es el Prácticum. Creo que el Prácticum ha sido el tema de trabajo más compartido de nuestro grupo⁶². De esta manera, he intentado crear un espacio de colaboración relacionado con la asignatura y, a la vez,

⁶² (Entre otras, las siguientes publicaciones sobre el prácticum han involucrado a otros supervisores: Díaz Crespo y Martínez Álvarez, 1994; Martínez Álvarez et al., 2004; Martínez Álvarez et al., 2000; Martínez Álvarez, García Monge, et al., 2010; Martínez Álvarez, Hernández Martín, et al., 2009; Martínez Álvarez et al., 2002; Martínez Álvarez, Mañeru Cámara, et al., 2010a, 2010b; Martínez Álvarez et al., 1996; Martínez Álvarez y Vaca Escribano, 1999; Vaca Escribano et al., 2000)



complementario a ésta. También he intentado un modo de relación más bilateral, que se ha dado especialmente en los profesores que se incorporaban como supervisores al Prácticum, a quienes he presentado el programa de prácticas como algo en construcción, pero, a la vez, con un recorrido ya hecho. Ninguna de las personas que se han incorporado ha presentado nunca un rechazo frontal a los materiales o ideas que les dí, ni a las implicaciones que éstas tenían sobre lo que debían centrar sus esfuerzos. Tras alguna sesión más larga y detallada en la que le mostraba el programa en su conjunto, intenté siempre seguir con otros encuentros más informales, en la cafetería o por teléfono, en la que de nuevo intentaba sopesar si en algún momento me podría mandar “a freír monas”. Los comentarios razonablemente sinceros que recibí son que la estructura del Prácticum daba una seguridad grande para alguien que se incorporaba como supervisor por primera vez, pero que también podía ser vista como un manual de instrucciones que ni con cuatro vidas (por no hablar de los créditos asignados) serían capaces de completar.

Acepto la responsabilidad de ir por delante en esta parte de la formación; pensar y destinar más tiempo, ofrecer apoyo a quien se incorpora como supervisor, elaborar las pautas generales, encargarme de tareas comunes para que haya un estilo compartido... Sé que no resultaría razonable pensar que otros deben ver el mismo interés a este momento de la formación que yo le veo, ni que deben destinar un esfuerzo extra a los créditos que la universidad asigna a los profesores para desarrollar el programa.

Seminario previo 3

El seminario previo 3 lo lleva a cabo cada profesor universitario con las parejas que supervisa. Este año, aparte de mí (que tutorizo a 11 parejas) solo hay dos supervisores: Dolores, con 6 parejas y Nicolás, con 10. Cada año varían las personas implicadas y su dedicación.

Destino bastante tiempo a preparar este seminario⁶³. En parte, porque es la última oportunidad que tengo de que las cosas comiencen con buen pie. Este seminario se hace justo unos días antes de que se incorporen a los centros, acabados ya los exámenes. Tras un periodo en el que han estado desconectados, los estudiantes vuelven a ponerse en serio a las prácticas. Se trata de un momento de máxima receptividad, que aprovecho para recordar asuntos ya anunciados y concretar otros que solo ahora tienen oportunidad de ser atendidos. En parte, también dedico más tiempo porque al entrar en juego nuevos actores (los tutores y los supervisores) es más necesaria la coordinación. En los últimos años, la organización del Prácticum se ha basado bastante en los documentos. Muchos de ellos tienen tres versiones con matices propios según estén dirigidos a estudiantes, supervisores o tutores. El cambio en uno, requiere retoques en los otros. Esta mayor dedicación exigida coincide con la también mayor dedicación que debo destinar a correcciones como profesor de otras asignaturas, y con las tareas propias de la supervisión de las 11 parejas que me corresponden. Comprendo bien, pues, la sensación de agobio que pueden experimentar otras personas en estos mismos momentos.

Al repasar el guion del seminario que he de entregar a mis compañeros que supervisan sendos grupos, se me presentan problemas y dudas un poco diferentes a los de los dos seminarios anteriores. Hasta ahora no era tan necesario detallar todo, pues al ser yo el responsable de diseñar el seminario y de llevarlo a cabo eran menores las ambigüedades que debían ser eliminadas. Ahora, todo debe estar más especificado para no dar por sobreentendido aspectos cruciales. Pero ese detallismo tiene dos límites: por un lado, que no suponga un corsé asfixiante que impida que

⁶³ Según la ficha de carga horaria, destiné 24h30, tanto como entre los dos anteriores.

cada supervisor pueda hacer suyo el plan y, por otro, que el detalle no desdibuje las líneas generales. No me resulta sencillo juzgar si los documentos sobrepasan o no estos límites.

En cierto sentido, me siento como un padre que deja a su hijo al cargo de otra persona. Recuerdo lo que ocurrió cuando tuve que dejar a los míos en tres momentos distintos. La primera fue cuando dejé a Rubén con mis padres porque ingresamos a David en un hospital para que le operaran. Tenía apenas un año, y era la primera vez que quedaba al cuidado de otras personas que no fuéramos sus padres. Conocíamos todas sus rutinas, sus reacciones, lo que le gustaba y lo que lo sacaba de quicio. Todo este saber no era muy amplio ni difícil de explicar. Al fin y al cabo, un crío de esa edad apenas tiene tres o cuatro temas principales sobre los que uno debe preocuparse: descanso, alimentación, vestimenta e higiene, diversión. Un año después, tuvimos que dejar con sus abuelos al otro nieto, así que me vi de nuevo explicando a mi madre qué podría ocurrir en esos días que lo tendría a su cargo. Comencé a ir asunto por asunto, pero no solo los temas habían aumentado algo, sino que, sobre todo, mi propio conocimiento sobre cómo entender y atender a mis hijos había aumentado y las respuestas ya no eran únicas. Ahora dependían de mil interrelaciones que yo conocía, pero que explicarlas me hubiera llevado días, así que confié en que mis padres sabrían encontrar la forma de actuar. También la anterior vez confiaba, pero resultaba más o menos fácil dar el ‘manual de instrucciones’ completo. La tercera vez que los dejé con otras personas, ni yo mismo sabía todas las posibilidades de lo que podría ocurrir, ni la manera en la que debería responderse a cada una de ellas.

Tengo esa misma sensación que sentí entre el primer y el segundo episodio cuando ahora he de pasar a los supervisores la responsabilidad de seguir el proceso formativo cuyos primeros meses he iniciado yo. Esta similitud entre ‘dejar al niño’ y dejar un papel protagonista como coordinador no es tanto, creo, reflejo de que el Prácticum es una criatura engendrada y criada hasta ahora por mí, como de la conciencia de que dispongo de un conocimiento básico que sería muy provechoso que mis compañeros tuvieran. Pero también veo que la ‘criatura’ ha crecido mucho, y que existen mil ramificaciones que aunque todavía soy capaz de abarcar, no permitirá por mucho tiempo más que se encargue de ellas una sola persona. Pronto se llegará a la tercera fase, aquella en la que cada situación deberá ser respondida en el contexto en el que se genera y ya no habrá posibilidad de que, desde la distancia, siga pretendiendo tener las respuestas. El juicio profesional de mis compañeros y el conocimiento compartido que tenemos es, por lo tanto, la base de que los documentos y otras indicaciones que les entrego sirvan realmente de pautas de coordinación que van más allá del ‘manual de instrucciones’.

Los seminarios actuales son fruto de lo que se ha ido acumulando después de casi dos décadas en un proceso de descubrir y de asentar. En ese proceso de decantación, hemos intentado destilar lo más significativo, desechando aspectos en los que nos entreteníamos las primeras veces que fueron planteados. Temas que en su momento ocupaban media hora, son ahora sintetizados en poco más de cinco minutos al haberse extraído los puntos clave, las metáforas más clarificadoras o las preguntas que mejor orientan. Aunque también es posible que hayamos ‘jubilado’ partes que ya no son interesantes para nosotros, pero que pudieran continuar siéndolo para los estudiantes o para supervisores que se inicien como tales. Es siempre complejo determinar cuándo el avance del docente se hace a costa de escamotear fases todavía necesarias para el alumno. De tan conocido que es para nosotros algún asunto o idea, olvidamos que los nuevos estudiantes se enfrentan a ellos por vez primera, y queriéndoles ofrecer lo último que hemos descubierto, no nos damos cuenta de que precisan recorrer caminos que a nosotros nos parecen trillados. También pienso a veces que la innovación está animada por la búsqueda de nuevos retos o temas que dejen atrás lo que al docente le resulta aburrido, pero que arrastra partes que siguen siendo necesarias para los estudiantes, que se enfrentarían por vez primera a esos conocimientos.



Como resultado de toda esta experiencia acumulada, los seminarios tienen una densidad alta. Recogen temas conectados con lo que vivirán en las siguientes semanas, pero presentan el peligro de resultar indigestos si no se administran con libertad para saltar por los diferentes puntos posibles sin pretender verlos todos. Los documentos elaborados en los últimos años se enfrentan a este problema en una doble dimensión; el uso para los estudiantes y para los supervisores. Ahora me centraré en el segundo de ellos.

Hay documentos que ayudan a transitar de un tema a otro, eludiendo tierras fangosas en las que nuestros seminarios se quedaban empantanados en distintos momentos de la historia de este Prácticum. Pero entiendo que es un proceso de años que puede valer para mí o para los supervisores que han realizado este mismo recorrido y que tiene un valor más reducido para quienes se aventuran por primera vez o, como el caso de Dolores, que tienen una experiencia menos dilatada en este trayecto. Los documentos disponibles sirven para favorecer que un profesor universitario se incorpore como supervisor siguiendo un curso acelerado donde aprende gran parte de lo que hemos acumulado, pero solo hasta cierto punto, pues ningún papel vuelve a la vida por sí mismo sin el concurso de quienes lo reinterpretan. El año pasado Dolores y yo destinamos tiempo a estudiar, con la ayuda de los documentos disponibles, el sentido de los seminarios y el porqué de lo que se les ofrecía y pedía. Pasado ese primer año en el que, tras un paréntesis de más de una década, había vuelto a ser supervisora del Prácticum, resulta más violento seguir insistiendo en transmitir los porqués y los cómo de cada una de las acciones que el Prácticum reserva a los supervisores. Sé que no va a interpretar mi ayuda como una fiscalización ni una minusvaloración de lo que ella es capaz de hacer, pero no quiero dar pie a que le asalte ninguna duda. Me gustaría traspasarle todo mi conocimiento acumulado, pero también entiendo que los supervisores no pueden ser réplicas mías y me conformo con el grado de coordinación que puedan darnos los documentos, los contactos que mantenemos y una idea más o menos compartida por todo el grupo de docentes de la EUE de lo que es la EF y la formación de docentes. Con mayores razones aún respecto a cuando tuve que dejar a mis hijos con sus familiares, reconozco que esta ‘criatura’ no depende de mí y sé que la dejo en buenas manos.

Y entonces dejo de ser coordinador para asumir mi papel como supervisor. Es decir, atender a las parejas que superviso desplaza mis preocupaciones como coordinador. No las eliminan del todo, pero las ponen en sordina. Como en un sistema de puertas giratorias, ambos papeles están relacionados, sin que lleguen a mezclarse del todo. Paso de elaborar el guion del seminario a verme dinamizando ese mismo seminario con los estudiantes que me han tocado en suerte. Si como responsable de elaborar el guion del seminario quería delimitar las informaciones básicas, los temas principales o las estrategias posibles que debían caracterizar el seminario, como encargado de llevarlo a cabo con un grupo concreto y en un día concreto me encuentro con las mismas dudas que manifiestan mis compañeros de éste y otros años: cómo distribuir el tiempo, dar cabida a los diferentes tipos de estudiantes y organizar la reunión para cubrir todos sus objetivos sin perder la riqueza de la improvisación para ajustarme a la situación específica.

Este curso he decidido dividir en dos grupos las parejas a mi cargo. Aunque en el pasado nos las hemos ingeniado para dinamizar grupos grandes, considero que con una decena de participantes puede darse más participación, más implicación, más sentido de pertenencia a un grupo... Dentro de la carga total que supone tutorizar a 22 alumnos (visitas, contacto con tutores o corrección de documentos) impartir dos veces cada seminario no incrementa mucho mi dedicación global; aproximadamente unas 12 o 14 horas de contacto con ellos, más alguna que deriva de lo que hago en los seminarios como escribir lo sucedido (lo que suma unas seis u ocho horas). Puesto que me paso bastante de los 3 créditos que tengo asignados como supervisor, me da igual un poco más.

Con el primer grupo la reunión era a las 12. Venían de un examen de Matemáticas que había comenzado a las 9. El último examen para la mayoría (aunque algunos tenían todavía uno de Primero, dos días después). El segundo grupo ha venido por la tarde, de 4 a 6. El grupo de Nicolás ha venido por la mañana y el de Dolores, por la tarde. En ambas sesiones (también en la de Nicolás) había observadores externos; unos profesores colombianos de la Universidad de Antioquia (Sandra, David y Wálter) que están realizando cursos de doctorado en nuestra universidad. Cuando les comentamos que se iniciaban los seminarios de Prácticas, estuvieron interesados en saber qué ocurría aquí, para poder contrastar con lo que ocurría en su universidad. Aunque sea en contextos y con programas diferentes, el Prácticum es un momento de la formación que refleja las similitudes de la formación inicial. Es como una línea que nos conecta a muchos que nos dedicamos a formar docentes en diferentes lugares del mundo.

Puedo dar una primera nota sobre cómo se desarrollaron estos dos seminarios a partir del relato que escribí el día siguiente. No es un relato con muchos detalles, pues apenas tomé notas durante el seminario (tal vez porque hablé demasiado; tal vez porque me relajé al saber que los observadores harían anotaciones). Cuando uno no apunta (tantas veces se lo digo a los alumnos) pronto olvida las cosas y tuve dificultades al reconstruir el relato de lo ocurrido, aunque los documentos que habíamos utilizado (el guion del seminario, las fichas de seguimiento) me ayudaron a recordar. Sintetizaré las impresiones que me quedaron de ese primer encuentro en el que ya no primaba mi papel de coordinador, sino de supervisor.

Quizá la primera idea es que incluso para mí, el número de documentos que estaban extendidos en la mesa era muy grande. La existencia del guion del seminario me ayudaba a gestionar el transcurrir de la sesión, si bien el hecho de haber revisado el documento profundamente un par de días atrás hacía posible variar a partir de las líneas generales que buscaba. La situación, sin embargo, debe ser muy diferente para los estudiantes. Pocos tienen toda la complejidad del Prácticum en su cabeza como pueda tenerla yo y menos aún piensan que los documentos puedan ayudarles a aprovechar la complejidad y a permitirles entenderla. Además, acaban de salir de unas semanas en las que han tenido la cabeza enterrada en los exámenes del primer cuatrimestre. De momento, para ellos cada documento es un enigma en sí mismo que requiere un esfuerzo antes de que pueda rendir frutos.

En este seminario se inician unas relaciones docente–estudiante diferentes a las que había mantenido, como coordinador, hasta entonces. La proximidad física, favorecida por la reducción de componentes del grupo, y la proximidad a la incorporación a los centros provocan que cada uno se sienta impelido por lo que se está diciendo, sobre todo cuando les hablo de temas como la transformación de estudiantes en profesionales.

He aprovechado una respuesta ‘típica’ de estudiante para intentar mostrarles cuál podría ser ese trayecto hacia un desarrollo personal y profesional. Nada más estudiantil que la reticencia ante las tareas y documentos, así que me he detenido en discutir con ellos por qué la mayoría había acudido sin apenas preparar el seminario. Muchos reconocen que no han leído los documentos. Otros, los leyeron, pero de una forma que a la postre no les sirve, pues no los anotaron ni los hicieron propios. Hay unas primeras excusas que hablan de la proximidad de los exámenes, pero creo que sin ellos, no habría mucha variación. Fueron lecturas que resbalaron sobre ellos (o, al menos, que no pueden rescatar con facilidad). Una clave, posiblemente, es si los documentos son significativos y, también, si tienen estrategias y capacidades para que estas herramientas les sean útiles. Pero está claro que los documentos no les pueden ser todavía significativos, pues son como una escena de la práctica, que es tan provechosa como cultivada es la mirada de quien la observa. Ellos no tienen, aún, la perspectiva para que los documentos sean



algo más que hojas rebosantes de palabras. Y es que, después de años, me doy cuenta de que los documentos tanto como para acercarse a la práctica sirven para reflejar la comprensión que de ésta se tiene.

Creo que es complicado lograr que entiendan los documentos como algo que responde a sus necesidades pues, la verdad, les plantea problemas que ellos no tenían (y que se añaden a los que sí tenían). Esta falta de sintonía entre el mundo en el que están y en el que me gustaría que estuvieran me desesperaría si no tuviera la certeza de que con las semanas llegaremos a tener una visión algo más compartida de lo que es valioso y lo que no lo es. Y esa promesa de un futuro próximo en el que muchos de ellos habrán eclosionado dejando atrás su crisálida de estudiantes, me anima también a aguantar ahora el chaparrón y mostrarles que aunque no apruebo la manera en la que muchos han llegado al seminario, me valen todos ellos en su situación actual (los que leen y los que no, los que participan y los que se retraen), pero que es necesario que la situación final cambie. Les ofrezco que pueden contar conmigo, si están dispuestos a abandonar sus trazas de estudiantes que ahora tienen grabadas a fuego para hacer el trayecto hacia un crecimiento personal y profesional. Sigo en tono solemne: “yo estaré con todos vosotros en la salida, pero solo seguiré al lado de quienes quieran llegar más allá”.

En ese “más allá”, he incluido el ser más activos, sin limitarse a reaccionar a lo que yo les pido. Tal vez, a lo largo de toda la fase preparatoria he pecado, precisamente, de no darles verdaderas oportunidades de responsabilizarse de sus acciones y de sus omisiones, de tanto que me he afanado por recuperar a todos, aunque hubieran faltado a los seminarios o no hubieran entregado las tareas solicitadas. No me arrepiento de haberlo hecho, pero les digo que ahora es momento de que ellos renuncien a ser tratados como seres aún indefensos, necesitados de alguien que les proteja de sí mismos. Ellos parecen reaccionar y asumen que eso debe cambiar, que yo no debería ya darles más oportunidades. Ninguno manifiesta que la información que han recibido sea insuficiente. Por el contrario, creen que es de sobra para que ellos se pongan en marcha. Así lo manifiestan, también, en los cuestionarios que han respondido tras el seminario.

He intentado ligar los documentos y las tareas con sus necesidades próximas y con su profesión. Y no solo por los aspectos que tratan, sino por la propia complejidad que implican. Les he tratado de presentar la estructura del Prácticum como una aproximación a las demandas múltiples de la profesión docente. Aprender a gestionar todo un cúmulo de tareas diversas y organizarse para hacerlo compatible con las tareas docentes es también un aprendizaje que deben alcanzar. Posiblemente haya conseguido algo, pero creo que sus preocupaciones ahora son sobre qué papel van a adoptar como docentes y cuáles van a ser los contenidos que van a impartir. Surge, así, la tensión de si responder a sus necesidades inmediatas (que considero pobres, aunque entiendo que sean las que tienen) o aguantar el chaparrón y les ayudo a que construyan otra forma de entenderse como profesionales.

Hasta aquí he hecho un relato de los dos seminarios que impartí, centrándome en los aspectos comunes. También hubo algunas variaciones. Podríamos decir que no eran seminarios gemelos sino, más bien, mellizos. Lo que no está tan claro es si la variación provino de ellos o de mí. Supongo que el mero hecho de haber impartido el de la mañana ha provocado que con el segundo me sintiera algo más a gusto. Cuando trato de analizar por qué estuve más a gusto con el segundo, lo primero que me viene a la mente es que hubo una participación mayor. No una participación abrumadora, pero sí algo mayor. Cuando al acabar el primer seminario comenté con Juan David, el observador colombiano que participó en mi seminario, sobre lo que él había observado, me dijo: “los profesores hablamos demasiado”. Parece que eso es universal, y

también parece universal que los alumnos hablan poco y leen poco. Pero seguro que es posible que los profesores hablemos menos y los alumnos hablen y lean más.

En la tarde he utilizado una estrategia que suelo emplear en las clases de aula y es pedirles que escriban, en un minuto, una o dos respuestas rápidas a una pregunta que les hago. Eso sirve para desbloquear. Ya sé que precisamente lo que les he pedido con las tareas preparatorias es que piensen en casa dudas y preguntas para que vinieran con material, pero el caso es que no lo traen. No deja de resultarme problemático pensar qué hacer. Si les he pedido algo y no lo han traído, ¿debo buscar otra estrategia que logre lo que pretendía o debo hacer que vean la razón por la que se lo había pedido? Hay una parte de mí que tiende a lo primero; al fin y al cabo, lo que busco es que participen. Pero, por otro lado, no estoy seguro de que me valga cualquier participación. No estoy interesado en que hablen (¿o sí?) sino en que al hablar (y escuchar) movilicen saberes y certezas que estaban bloqueados. ¿Cualquier discusión es válida?

Les he pedido y justificado por qué tomar datos, pero ellos encuentran excusas a no escribir. Como la de Juan, uno de los estudiantes de la tarde, a mi pregunta de por qué no tomaba notas de lo que se decía en el seminario: “lo tengo en la cabeza”. Por supuesto que todo ellos saben que lo que tienes hoy en la cabeza mañana ya no está, lo que no sé si ven con claridad es por qué es interesante seguir disponiendo de algo cuando ya no está en la cabeza (ellos podrían pensar que lo que no está es que ya no tiene importancia) o cómo elaborar las ideas gracias a que las hemos ‘capturado’ por escrito. También he insistido en que vayan concretando más las cosas. Por ejemplo, ha salido una conversación en la que Ricardo decía que debían comportarse como profesores, y les he pedido que maticen más qué quiere decir “comportarse como profesores”. Para ellos es una pregunta estúpida, pues se responde sola: “comportarse como profesores es comportarse como debe comportarse un profesor”. Nada es problemático. Otro ejemplo. José Manuel decía que una de las cosas que ha preguntado en la visita de preparación era si había algún estudiante ‘limitado’ (ha sido su palabra). Les he preguntado que por qué puede tener interés saberlo y qué refleja este interés. Uno ha dicho que para adaptar las lecciones, otro que para anticipar problemas, otro que refleja miedos... También he pedido que concreten qué quiere decir ‘observar’, que es lo que me han respondido cuando les he preguntado qué tendrían que hacer esta primera semana. Están en una fase en la que, pese a que dicen que tienen muchas dudas, no se hacen preguntas o bien se conforman con la primera respuesta que viene a su boca (no digo a su cabeza).

Está claro que intervienen más cuando se imaginan en situaciones en los colegios que cuando se les pide que comenten sus dudas sobre los documentos. Esto no quiere decir que los documentos no tengan valor. Posiblemente les ayuden a imaginarse en prácticas o a ir construyendo alguna imagen, pero les resulta complicado partir de los documentos para cuestionarse cosas. Esto vuelve a ratificar la idea de que el recorrido no es siempre del documento a la práctica, sino que debería haber más ciclos en los que se va obteniendo una perspectiva más elaborada. Los documentos ganarán valor cuando lo que abordan sea más tangible para ellos.

Les he entregado unos cuantos documentos más, que se han unido a los que ya había colgado en la web y que había pedido que descargaran. No muchos los han traído (me refiero a físicamente, no hablo de si los han leído). Me sorprende que no cumplan ni tan siquiera lo más superficial de su papel como estudiantes. Siempre les digo, medio en broma medio en serio, que subrayen, aunque sea al azar, sus documentos con rotulador fluorescente para que, desde lejos, el profesor tenga la impresión de que los han trabajado. Eso me parecería, por supuesto, una ‘zorrería de estudiante’, pero al menos indicaría que tienen claro lo que se espera de ellos. Por el contrario, me sorprende que muestren tan poca, digamos, culpabilidad, por no haber hecho lo que se



esperaba que hicieran. ¿Tal vez porque ellos no considera que sea parte de lo que deben hacer? Me vienen a la mente uno de los Proverbios y cantares de Machado: “La envidia de la virtud hizo a Caín criminal. ¡Gloria a Caín! Hoy el vicio es lo que se envidia más”.

Pero cuando he visto el montón de documentos que les he entregado, he visto más clara la necesidad de que tengan algún orden. Es algo parecido a categorizar un grupo de respuestas o de objetos, para crear grandes grupos en lugar de listados interminables. Tendrían que tener una estructura que les permitiera ver los documentos como una herramienta con la que se manejan. Para ello, tienen que verle la lógica. Quizá el documento de planificación de trabajos se lo deje claro, pues se ven las seis grandes tareas que tienen que hacer: contexto, docencia, estudio de caso, proyecto de ayuda, seminarios e informe final. A partir de ahí, hay documentos que explican las tareas, otros que concretan, otros que ejemplifican... Algunos son de obligado cumplimiento, otros son ayudas... De alguna forma, deben entender la lógica para poder emplearlos en su favor. Es posible que pueda transmitir ese orden si yo mismo reconstruyo las razones y circunstancias en las que se han originado los documentos, pues no vinieron todos de golpe, sino que han surgido como respuesta a problemas que yo percibía.

En fin, parece que en este seminario se muestra más claro que en otros momentos la ambivalencia de los documentos como elementos para clarificar y orientar la acción en prácticas y, también, para enmarañarlo todo un poco más. Sea un problema de cómo encaran los estudiantes sus prácticas y un desajuste mío de qué puede serles de mayor provecho, ahí hay un elemento claro que debe ser abordado. Y si esto me ocurre con mi grupo, imagino lo que debe sucederles a los otros supervisores que, al fin y al cabo, no han tenido una participación tan intensa y personal en estos documentos.

La presencia de observadores externos permite que me haga una imagen más completa de cómo se produce el proceso de reinterpretación de las ideas que propongo en los guiones de los seminarios. Sandra, una de las profesoras colombianas que observaron mi grupo y el grupo de Nicolás, se reunió con nosotros al día siguiente. Desde sus notas y las nuestras, discutimos sobre la reinterpretación que supervisores y alumnos podían haber hecho a los guiones que había elaborado yo⁶⁴. Cassidy y Tinning (2004) retoman el término *slippage*⁶⁵ de Ball (1990) para explorar la distancia entre lo que proponen los profesores universitarios y lo que entienden sus alumnos. Aun sin nombrarlo, también el análisis de Sandra se centró en ese concepto. Un punto clave que destacó es el diferente grado de apropiación de los documentos que había visto en mí, en Nicolás y en los estudiantes. Ella hablaba del grado de apropiación que mostraban diferentes personas, empezando por quienes ni tan siquiera los habían leído o lo habían hecho sin asumíroslos, tal vez por no comprenderlos. Refrendó que ni tan siquiera yo seguía fielmente el guion o que, más bien, no lo seguía al pie de la letra. Ha caracterizado diferentes funciones de los documentos (o de parte de estos): explicar la intención y sentido de lo que se pretende, aportar ayudas para conseguirlo, detallar las tareas que deben realizarse e indicar resultados previstos. Cada uno de los protagonistas del Prácticum leemos/usamos los documentos con un marco previo y unas intenciones diferentes.

⁶⁴ Hemos escrito sobre el proceso de reinterpretación de los guiones de prácticas, de los seminarios de seguimiento más concretamente, en Martínez Álvarez, Bore Calle y García Monge (2010). En este texto se exploran las reinterpretaciones del texto del coordinador, a la propuesta del supervisor y lo que llega al estudiante.

⁶⁵ *Slippage*, en inglés, tiene un significado de ‘pérdida’ respecto a lo que se esperaba lograr, aplicado con frecuencia al mundo de los negocios. También tiene un valor de ‘alteración’, ‘desvío’ que es igualmente válido para representar la distancia entre lo que uno imagina y otro hace.

Sandra nos indica que vio en los seminarios un fuerte énfasis en la reflexión. Al preguntarle por qué afirmaba eso, me respondió que por la intención de lo que les pedíamos y la interconexión entre diferentes aspectos.

En un momento de la reunión, ha salido a relucir que dos alumnos del seminario de Nicolás tenían una actitud diferente al resto de los estudiantes y han resultado ser María y Ángel, dos licenciados en Educación Física que están cursando también la especialidad. Esto la ha llevado a preguntarse si el programa debería pedir lo mismo a los licenciados que a los diplomados. A mí me ha llevado a pensar que quizá el programa está pensado para gente que tiene una formación y madurez mayor de la común entre los estudiantes de Segundo. Por otro lado, me gusta comparar el programa con una prenda de lycra; debería valer para quienes tienen un nivel, pero también para quienes tienen uno mayor.

Otro de los temas de los que hablamos es que debería quedar más claro qué se espera con el formato de seminario que no puede conseguirse con otros formatos (leer un texto, ver un vídeo, realizar una tarea escrita...). Parece que la participación es una de las claves. El punto sobre el que deberíamos reflexionar es si la verbalización ayuda a que los estudiantes se apropien del programa o, al menos, pueden ayudar a los supervisores a hacer patente lo que queda claro o no. Supongo que por eso queremos que participen. Estaría bien saber en qué medida los documentos y las tareas solicitados permiten que la verbalización que se hace no sea una verborrea (algo que quizá es peor que el mutismo que suele predominar). Sandra, y también David el día anterior, apuntan que hay que dejar que los estudiantes comiencen a responder. Tal vez los alumnos tengan un ‘nudo’ y esos primeros intentos verbalizadores, aunque no sean muy elaborados, resulten como los pequeños movimientos que necesitan hacerse al principio para aflojar el nudo y que luego, súbitamente, derivan en que el éste se deshaga. La tarea sería, pues, incitar estas verbalizaciones y reconducirlas para enriquecerlas, darles sentido y orientarlas a nuevas acciones que puedan ayudarles a apropiarse del programa (la palabra ‘apropriarse’ era empleada constantemente por Sandra).

Un aspecto que también destaca Sandra como diferencia entre Nicolás y yo ha sido que él presentaba algunos documentos como ‘burocráticos’, frente a otros que le parecían de ‘contenido’. En éstos, él se sentía más cómodo, mientras que quería pasar los primeros lo más rápidamente posible. En mi caso, sin embargo, veía la mayoría de los documentos como ‘de contenido’. Entre los documentos que Nicolás consideraba ‘burocráticos’ estaba la hoja de los compromisos que los estudiantes asumen en prácticas. Según palabras que había recogido Sandra en el seminario que había impartido Nicolás, la hoja con los compromisos eran “algo que os ha mandado Lucio y que tiene que ver con él y vosotros, no conmigo”. Mientras que para Sandra y David (y para mí, por supuesto) tanto los compromisos como el cronograma estaban en el centro del pacto pedagógico que sustenta el Prácticum, para Nicolás son prolegómenos que forman parte de la organización en la que no ve que tenga mucho que decir (¿porque no tuvo que decidir?). Sin embargo, se ve que disfruta cuando los alumnos comienzan a verse en situaciones de práctica y él ve clara la ayuda que puede ofrecerles. Nicolás aventura que tal vez esta diferencia provenga de que él no tiene seguridad respecto a lo que ya han visto conmigo y por eso quiere dejarlo atrás lo antes posible. Dice que incluso los alumnos pueden saber más que él, por lo que tiene más interés en otros aspectos donde se siente más seguro y más protagonista.

Supongo que esta diferencia entre ‘documentos burocráticos’ y ‘documentos de contenido’ es lo equivalente a la diferencia muchos alumnos ven entre los documentos que tiene que ver con la práctica de ser docentes y aquellos que asocian al peaje de ser estudiantes de una asignatura. En



ambos casos, se puede asumir que es algo que se debe hacer, pero la manera de considerarlos, de implicarse o de darles significado está condicionada de origen.

Para concluir este relato sobre el tercer seminario preparatorio, vuelvo a hacerme la misma pregunta que en los anteriores: qué función tiene este seminario dentro del programa.

Por su proximidad a la incorporación a los centros, los estudiantes están más receptivos a lo que se les dice. La reiteración de algunas cosas, incluso cuando ya se han comentado en otros momentos, acaba por calar. El que sea ahora cuando ‘se oye’, no quiere decir que sea suficiente con decirlo solo en este seminario. Creo que es necesario que oigan diferentes veces la estructura general, aunque a ellos las primeras veces les suene más lejano. Es la mezcla de ‘que les suene’ y la inmediatez de verse ya dentro de los colegios lo que les moviliza de una manera especial. El haber tenido ya un contacto con el centro o el profesor (a veces la visita se hace en el mismo centro, mientras que en otras ocasiones quedamos con el tutor en fuera del colegio) les ayuda aún más a enlazar el contenido del seminario con su tarea en las próximas semanas.

El tercer seminario preparatorio es el germen de lo que me gustaría que fuera un grupo de trabajo en el que se establecen relaciones personales y profesionales más estrechas entre sus componentes. La reducción del número de participantes y el saber que compartiremos un tiempo y unos mismos objetivos de aprendizaje facilita esta idea de pertenencia. Sin embargo, no es suficiente con poner a 10 o 20 personas en una misma sala, será necesario establecer vínculos entre todos nosotros. Como coordinador, todavía recibiré mensajes de alumnos supervisados por otros compañeros, pero cada vez serán más infrecuentes (por lo general, pasadas unas semanas después de este tercer seminario, son indicadores de algún problema). En este seminario hay que buscar, por tanto, que quede clara la transferencia de decisiones (dentro de un programa común) al supervisor, tutor y grupo al que cada estudiante pertenezca.

El seminario, junto con estas relaciones a las que me refería en el párrafo anterior, hacen aflorar también el milagro de movilizar a algún estudiante que está catalogado como un ‘mal estudiante’ por el escaso esfuerzo, la falta de sistematicidad o el descuido generalizado mostrado en asignaturas previas en su plan de estudios. Para estos estudiantes, el Prácticum les supone un revulsivo que les saca de una cierta inercia en la que estaban instalados. No es nada infrecuente ver cómo muchos de ellos se implican de una forma inusual para ellos y encuentran, *a posteriori*, sentido a lo que habían desdeñado tiempo atrás. Me debato entre mi oferta de acogerlos a todos en su punto de partida y señalar que también ellos deberán hacer el esfuerzo de transformarse. Por eso, las tareas que han sido solicitadas para los seminarios suponen otra oportunidad de engancharse a una dinámica de trabajo que va a ser exigente con ellos, si bien, de momento, me vale casi con cualquier esfuerzo realizado.

Algunas ideas que derivan de este informe

Esta fase preparatoria, y dentro de ella, esta actividad de seminarios, ha alcanzado una definición clara dentro del programa. Es vista por el coordinador como una oportunidad para compartir y ajustar el programa con los estudiantes y servir de transición para que los supervisores se hagan cargo de sus grupos sin dejar por eso de formar parte de un proyecto común para todos los participantes.

También busca llevar a los estudiantes desde su punto de partida –centrado en sus propias imágenes y experiencias– a las oportunidades que el programa les puede ofrecer. La idea central sería que no basta con que el programa exista, ni sea puesto a disposición de los estudiantes, sino que hay un interés en que los estudiantes, y supervisores, lo hagan propio.

Pero eso presenta múltiples dificultades. Por un lado, los provocados por los procesos de aprendizaje (los estudiantes tienen sus ideas previas, presencia de la emocionalidad). Por otro, porque estos aprendizajes interfieren con otras situaciones de enseñanza (calendario de exámenes, p.e.) o de su vida personal.

Este informe ha reflejado así mismo el problema que estudiantes, tutores y supervisores pueden tener de hacer propio lo que ha partido de alguien ajeno (en este caso, el coordinador). Aunque la evolución del programa se explica en gran medida por el conocimiento de lo que estudiantes, tutores y supervisores han dicho sobre el Prácticum en años anteriores (e incluso por la función de supervisor que también asumo a partir de un determinado momento), el programa está tal vez excesivamente visto como un producto del coordinador. Se han iluminado algunos aspectos de 'propiedad' del programa y los dilemas y estrategias para que quienes participan en su implantación y desarrollo se vean también reflejados en él. Como coordinador, me planteo el problema de cómo conseguir, si es que eso es posible, que los supervisores (y los estudiantes, y los tutores; cada uno en su momento) compartan las visiones y razones que me han ido llevando a tomar decisiones en diferentes aspectos del programa. Asumo que cada uno miramos e interpretamos la realidad con una trayectoria y con unos intereses diferentes, por lo que entiendo que no será posible una concordancia completa. Sin embargo, a veces me sorprende encontrar distancias incluso en compañeros con los que colaboro estrechamente y sobre quienes no tengo ni un solo reproche.

En el punto del Prácticum al que se llega en este tercer seminario, cuando los supervisores se hacen cargo de muchas de las decisiones e interpretaciones sobre el programa, he de aceptar que el Prácticum se escapa de mi control y aunque a veces pienso que tal vez el próximo año se pueda hacer alguna otra cosa para que esta transición sea más tranquila al incluir desde antes la participación de los supervisores en el diseño del programa, considero que no puedo quejarme ni inquietarme en exceso. Todo queda, por unos días, en suspenso a la espera de lo que pase al incorporarse a los centros. Los estudiantes consideran que han sido informados de lo que se les puede decir en la universidad. Hay una tensa calma, que se desatará con la incorporación en los centros.



D. INFORME AUTOETNOGRÁFICO 4: «VISITAS DE PRESENTACIÓN»

En este informe incluiré lo relacionado con los encuentros en los que presentamos a los estudiantes y sus tutores, antes de que se incorporen a los centros escolares. Estas visitas de presentación están, en su mayoría, a cargo de los supervisores, si bien como coordinador todavía tengo una función importante aquí, no solo por las indicaciones generales que doy, sino porque además de las presentaciones que me corresponde hacer a los estudiantes que superviso, me hago cargo de las presentaciones de aquellos centros, en su mayoría rurales, que son asignados a estudiantes antes de que se haya realizado la adjudicación general con todo el grupo, cuando aún no se han asignado supervisores. También suelo encargarme de las visitas que, por diferentes razones, no puede realizar algún supervisor. Como otros aspectos de lo que supone ser coordinador, mi mirada y planteamientos de las visitas de presentación están fuertemente influidas por mi participación como supervisor de estas tareas (es otro ejemplo de mutua influencia coordinador–supervisor). De todas las visitas que hice este curso, fui en calidad de supervisor en 11 visitas, mientras que en 9 ocasiones acudí como coordinador (es decir, me presenté diciendo que yo no sería el supervisor de la pareja en cuestión, añadiendo que, en lo esencial, el sentido e interés de la visita no variaría mucho por haberla hecho yo). Por eso, puede resultar complicado en este informe, lo mismo que ocurrirá con los siguientes, diferenciar al supervisor del coordinador.

La principal fuente de datos de este escrito son las notas de campo que he tomado en cada una de las visitas de presentación realizadas durante el curso 08–09 y los relatos que a partir de ellas hice, *Visitas de presentación 08–09*. Estos relatos y notas de campo se unen a los recopilados a lo largo de casi diez años, lo que me permite abarcar la práctica totalidad de los tutores y colegios en uno u otro año, puesto que estratégicamente he querido rotar por los distintos colegios y tutores para tener una visión más global de los diferentes escenarios de prácticas. En el informe sobre asignación de plazas ya he mencionado que uno de los criterios que tengo en cuenta para distribuir los colegios entre los supervisores es disponer de un conocimiento global de lo que ocurre en el conjunto del Prácticum y no solo en los colegios en los que tengo responsabilidad directa como supervisor.

Las preguntas a las que trato de responder con este informe son: ¿a qué ideas y circunstancias históricas responde esta acción dentro del Prácticum? ¿cuáles son los aspectos del programa que refuerza? ¿cuáles son las tensiones que genera esta acción?

Antecedentes y función de la visitas dentro del programa

Las visitas de presentación son un ‘adorno’ del programa de nuestra especialidad, en el sentido de que es algo que nadie nos obliga a hacer y que, por así decirlo, los supervisores, estudiantes y tutores ‘hacemos gratis’. No somos, por supuesto, los únicos profesores universitarios que acompañamos a nuestros estudiantes en el primer encuentro con los que van a ser sus tutores, pero que lo hagan de manera sistemática todos los supervisores de una especialidad es, todavía, más excepción que norma en nuestro país.

Se puede entender bien por qué muchos supervisores universitarios no hace esta visita: para la contabilidad de la universidad, es una tarea que no existe, pese a que el tiempo y esfuerzo que

exige es notable⁶⁶. También para los tutores de centro es una tarea que, como se dice en Palencia, se hace ‘a mayores’, con frecuencia en horario extralectivo. Pese a todo, las visitas (no me refiero solo a las de presentación) aparecen como parte de los programas de prácticas en diversas universidades españolas aunque creo que si un profesor universitario se niega, poco se puede hacer para imponerle esta tarea. Como tantas otras acciones del Prácticum, esta tiene más posibilidades de implantarse si hay una aceptación más o menos voluntaria por parte de los responsables que si el coordinador o vicedecano lo imponen. En nuestro caso, hay una tradición establecida de que los supervisores acudimos a los centros, por lo que las visitas previas (y en otros momentos) son una de las señas de identidad de nuestro programa; algo que se nombra en los primeros lugares para describir el programa y definir la implicación de quienes lo llevamos a cabo. Es muy frecuente que los tutores de Educación Física cuenten, con un cierto orgullo o, en cualquier caso, como un halago hacia nosotros, que el resto de tutores les dice que “en Educación Física es diferente; los alumnos nunca vienen solos” (comunicación personal con J.R, tutor, 27/02/10). Esto mismo se refleja en el relato de la visita preparatoria:

Al final de la reunión, Matilde ha dicho que sus compañeras de infantil y primaria ‘alucinaban’ con la dedicación que le prestábamos al Prácticum de EF, pues a ellas nunca nadie las venía a visitar. Esta presencia lo valora muy bien y anima a que como tutora también ella destine más tiempo. [Visitas de presentación, 3/02/2009]

Este comentario es uno más de los que van conformando mi convicción de que merece la pena el esfuerzo de acercarnos a los centros. Tengo recogidos muchos, desde que en el curso 00–01 comencé a tomar notas de las visitas que hacía. Este es uno de los primeros.

En el polideportivo estaba una maestra de infantil con un grupo de ocho o diez niños de cuatro años. Se acercó a saludarnos y al decirle que era de prácticas se apresuró a decir que ella no cogía este año después de la experiencia del año pasado. ‘No por el chico, al que le puse sobresaliente, sino por...’. Luego dijo que todavía, después de un año, no le habían dado el certificado y, además, la tutora del chico ni se pasó por allí, ni se puso en contacto. Explica que [la supervisora] le mandó una carta para que pusiera la nota y que, como no se la envió, se produjo el primer contacto. Trato de explicarle que a los docentes universitarios no nos cuentan mucho las prácticas, que cada vez son más menospreciadas por la Universidad, aunque añado, ‘nos pasa como a vosotros, que no nos cuentan demasiado’. Ella responde inmediatamente que lo único por el certificado, ‘para los sexenios’, aunque luego se desdice y añade que les sobran los créditos. [Impresiones de visitas a los centros, curso 00–01, CP Héroes de la Independencia, 31/1/2001]

Las visitas abren, en cierto sentido, la fase pública de las prácticas. Hasta este momento, toda la preparación ha estado entre bastidores: cartas y llamadas de teléfono para contactar con los tutores; seminarios intramuros para los estudiantes; documentos en todos los sitios... Pero ahora irrumpimos en los centros anunciando a pequeños y mayores la inminencia del momento en el que la rutina del colegio se verá alterada por la presencia de jóvenes profesores: los niños se acercan y preguntan si les darán clase a ellos y algunos maestros con quienes nos cruzamos en los

⁶⁶ Según la ficha de carga horaria que completé como supervisor, en el curso 08–09 empleé 11h15 en presentar mis 11 parejas, a lo que hay que añadir más de 3h para elaborar unas notas breves de esas visitas. Esto quiere decir que invertí una media de 1h15 por cada pareja en esta tarea. Además, como coordinador, destiné 5h para preparar los documentos que se entregaron a los tutores en esas visitas y los que los supervisores dispusieron para orientar el sentido de la misma. Como hubo algunos supervisores que no pudieron encargarse de las visitas de presentación, asumí la presentación en otros nueve centros, lo que supuso 7h adicionales.

Por su parte, los estudiantes destinaron, como media, unas 2h 40min a las dos visitas (presentación y preparación).



pasillos o salas de profesores dan las primeras bienvenidas y se ponen por adelantado a disposición de los estudiantes. Las visitas están pensadas sobre todo para contactar con los tutores de la especialidad, pero al entrar en el colegio hay otros docentes a quienes hay que tener en cuenta y cuando no se hace, queda en la memoria de tutores y supervisores:

He llamado a la tutora a casa y, como siempre, me ha dado bastantes facilidades. Para ella, esta visita es importante y quiere hacerla en un espacio tranquilo y con tiempo. Cuando acordamos la cita, a los dos nos viene a la cabeza el ‘incidente’ del año pasado con su directora, que se sintió desdeñada porque cuando visité el centro no pasé a saludarla y porque me quedé en el centro consultando el correo sin nadie del centro –pese a que luego fui precisamente a despedirme–, y ambos decimos que iremos a presentarle a los alumnos. Pocos directores de colegios públicos tenían esta actitud [en el pasado], que era más bien característica de los privados⁶⁷. [Visita de presentación 05-06, 31/01/2006]

Este primer encuentro con los tutores es considerado por muchos estudiantes como el momento en el que se inicia de verdad el Prácticum (aunque el Prácticum, como una película de acción, es una sucesión de momentos culminantes, muchos de ellos calificados de “inicio de verdad de las prácticas”: como el día de incorporación al centro, o la primera clase que imparten).

Este día [la visita preparatoria] fue el primer día que realmente tuve conciencia de que este curso iba a realizar prácticas, y que iba a tener bastantes responsabilidades, y asimismo me di cuenta de que tenía que ponerme las pilas en cuanto a esta asignatura, ya que mi compañero me dijo que muchas de las cosas que yo le preguntaba, venían en los documentos de los que disponíamos. [Informe Final, Álvaro, p. 10]

En sus informes finales, los estudiantes recogen este primer encuentro como el momento en el que ponen cara al tutor o sienten que aterrizan en el Prácticum al entrar físicamente en el centro. También es habitual que se queden con el nombre de algún crío que se les acerca o que, por alguna razón, les llama la atención. Todas éstas son expresiones que reflejan la necesidad de contar con algo tangible, y en cierto modo corporal, que concrete las posibilidades, las incertidumbres o las incógnitas que han caracterizado unos meses dominados por los documentos genéricos y los temores más o menos difusos.

Como la mayor parte de los elementos del Prácticum, las visitas de presentación tienen significados diversos para las personas que participamos en él. Al haber estado presente en centenares de encuentros a lo largo de casi 20 años, he podido crearme una imagen de las posibilidades que tiene de contribuir a la definición y desarrollo del programa global.

Se pueden rastrear en la historia particular de nuestra especialidad los antecedentes a partir de donde se ha evolucionado. Acudo para ello a lo escrito en la historia de vida.

No recuerdo que se hiciera ninguna visita de presentación el primer año en el que estuve como coordinador, momento en el que, por otro lado, yo mismo hubiera necesitado alguien que me acompañara; no conocía nada ni de los centros de prácticas ni de los maestros especialistas que en ellos trabajaban, pues era nuevo en la ciudad. Tampoco sabía mucho de Primaria, en cualquier caso. Mi desconocimiento no solo provenía de mi juventud, 24 años, sino de la tradicional

⁶⁷ La existencia de una portería en la que obligatoriamente hay que parar es lo común en los colegios concertados de nuestra ciudad, donde debo esperar en el recibidor a que acuda el docente a acompañarme dentro del recinto, a diferencia de en los públicos, donde suelo dirigirme a buscar al docente. Así lo recogí en una de las visitas:

“A las 11:15 estaban los estudiantes en la puerta, como habíamos quedado. La presencia de un control en la entrada era el primer síntoma de que no estábamos en un colegio público. He preguntado en portería por los profesores nos ha pedido que esperáramos mientras iban a buscarlos.” [Visitas de presentación, 31/1/09]

separación de la carrera universitaria y la carrera docente de Primaria que dificulta enormemente que ambas se crucen.

Sin embargo, pronto detecté la conveniencia de acompañar a los estudiantes en su primer acercamiento a los centros. En el segundo año como coordinador (en realidad, el primero en el que pude tomar decisiones), aparece un documento, [Visitas de presentación 92–93], que contiene el listado de centros junto a los profesores de la universidad que harían la presentación. En aquellos primeros años, el centenar de estudiantes que componía cada promoción acudía a prácticas en dos turnos, pues no había profesorado especialista suficiente para que las hicieran todos a la vez. Ese documento solo menciona la presentación del segundo turno. Nada sé lo que ocurrió en el primer turno (carezco de documento que lo atestigüe y mi memoria es muy difusa sin ellos), pero bien pudiera ser que como consecuencia de una reflexión de urgencia en el primer turno, decidiera introducir esta pequeña modificación para el segundo, sin esperar a que llegara el curso próximo. Así ha sido como se han introducido en muchos casos cambios en el programa, y no sería raro que éste fuera un ejemplo más.

El documento donde se recoge el plan de presentaciones del curso 92–93 sirve para comprobar que aunque en ese turno solo éramos dos supervisores, ocho de los nueve profesores del área participaron en las presentaciones, indicando que las prácticas, y más en concreto el contacto con los maestros, se entendió desde el principio como algo que nos atañía a todos nosotros. De nuevo, recurro a la imaginación para suponer que expuse a mis compañeros, en una de las reuniones que teníamos los miércoles por la tarde, el interés de acompañar a los estudiantes y, al mismo tiempo, acercar el programa a los maestros. Les explicaría que nos resultaba imposible hacer todas las presentaciones a los dos supervisores que teníamos créditos de prácticas y ellos me irían diciendo que podían ir a tal o cual colegio; unos porque conocían al maestro, otros porque les quedaba cerca de casa, otros, sin más razones, porque entendían que era una acción valiosa. Una consecuencia tal vez no pretendida de esta participación, aunque fuera en un aspecto mínimo del Prácticum, fue que todos los compañeros del área tuvieran una cierta implicación en esta asignatura, aunque no dispusieran de créditos y, de modo recíproco, que el Prácticum de la especialidad fuera visto por estudiantes y maestros como algo que excedía al equipo de supervisores que estuviera encargado de la asignatura⁶⁸.

Deduzco que esas presentaciones que se hicieron por primera vez eran bastante breves, porque hay algunos profesores que habían quedado con alumnos de dos colegios al mismo tiempo. También compruebo que aprovechábamos el seminario Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, al que acudían profesores de algunos centros de prácticas, para quedar con alguno de ellos (sobre todo, los que eran de pueblos, y así nos evitábamos el traslado).

La razón primordial que nos animó a realizar estas visitas fue la ansiedad y el desamparo que algunas parejas mostraban al enfrentarse a ir a un centro y con unos tutores que desconocían, algo que podía alimentar los fantasmas que en la fase preparatoria del Prácticum suelen tener los estudiantes (aunque en esa época, todavía estábamos lejos ni tan siquiera de nombrarla como una fase). Nos dimos cuenta de cómo aparecían estos temores entre las preocupaciones que manifestaban tan pronto como conocían el centro al que debían acudir. Creo que el hecho de que muchos estudiantes de esas promociones no fueran de Palencia añadía algo de inquietud, pues los colegios y tutores desconocidos provocaban más incertidumbre que la que mostraban aquellos estudiantes que ya tenían un contacto previo como antiguos alumnos o monitores con los colegios

⁶⁸ Este ejercicio de imaginación tiene su sustento no solo en el recuerdo, sino en las actas de las reuniones que manteníamos semanalmente todos los compañeros del área y en otros documentos de coordinación que en múltiples ocasiones reflejan este espíritu y su *modus operandi*.



asignados. Para los estudiantes, estar físicamente en el centro es algo que les ayuda a hacer tangible el programa de prácticas.

Tanto las dudas como las expectativas perduraron en el tiempo, ya que en los seminarios previos, la gente que acudía era multitudinaria, por lo que no me enteraba muy bien en qué iban a consistir dichas prácticas. Esas dudas perduraron tanto que hasta el último seminario previo, e incluso hasta la reunión con el MEEF y la visita al centro, no tuve claro lo que tenía que hacer. [Informe Final, Josué, p. 4]

Las visitas también tenían la intención de mostrar a los tutores que no íbamos a ‘abandonar’ a nuestros estudiantes en las prácticas. Esto se ve claramente en el documento elaborado en ese mismo curso 92–93, [Recordatorio de la presentación de prácticas], donde escribo a mis compañeros de área unas indicaciones breves que comienzan señalando que “la finalidad [de la visita] es relacionar más a la EU con las Prácticas; evitar la sensación de que nos hemos ‘desembarazado’ de nuestros alumnos”. A renglón seguido, les recordaba algunos de los puntos principales del programa para que pudieran comentárselos al tutor. El documento acaba pidiéndoles que anuncien que a lo largo de las dos primeras semanas recibirán una visita del coordinador “para comprobar la marcha de las prácticas” y para “entregar unas orientaciones sobre los aspectos que pueden ser evaluados por los maestros especialistas”. Hay que recordar que en ese curso era el tercer año en el que los maestros especialistas tutorizaban alumnos en prácticas de la nueva especialidad de Educación Física, pero el primero en que los estudiantes ya no iban un día a la semana de enero a mayo, sino cinco semanas seguidas. Tal vez por ello, estas visitas también respondían a la necesidad de poner al día a los tutores de esos cambios.

En esas primeras orientaciones se plasman, pues, la doble orientación de las visitas, hacia nuestros estudiantes y hacia los tutores, que aún hoy en día perseguimos. Para ello hemos afinado estrategias, creado nuevos documentos, profundizado en los fundamentos, construido una red... pero sin salirnos excesivamente de este plan contenido en un documento que fue escrito con una experiencia mínima y con apenas conocimiento de aquello a lo que apuntaba.

La propia evolución de la visita fue dando contenido a ésta, reforzando, transformando y dando coherencia a los motivos que provocaron el inicio de la visita. En el registro documental hay otras evidencias que indican que las visitas siguieron haciéndose bajo esas mismas pautas hasta el curso 99–00, cuando escribí «Guión de presentación de alumnos en prácticas», que se transformaría al curso siguiente en «Notas para la visita de presentación 00–01», que claramente está dirigido a los supervisores. Desde entonces, se ha mantenido básicamente este mismo documento, sin muchos más cambios que la actualización de sus fechas.

En este documento se reflejan las funciones de la visita dentro del programa y cómo esto podría derivar en un guion de la visita que cada supervisor puede elaborar según sus propias inclinaciones y el contexto concreto donde tenga que realizar la visita.

Por un lado, la visita de presentación pretende favorecer las relaciones personales en las que se apoya el desarrollo del Prácticum. El primer encuentro en un ambiente relajado debería reducir las tensiones que con frecuencia viven los estudiantes (y en menor medida los tutores y supervisores) los inicios de prácticas. Al mismo tiempo, quiere fortalecer las relaciones entre tutores de los centros escolares y los supervisores universitarios. Habíamos visto que con bastante frecuencia, se establecía un fuerte vínculo entre los tutores y estudiantes de prácticas (lo que estaba bien) que dejaba a un lado a los supervisores (lo que estaba mal). En la visita queremos mostrar que también los supervisores formamos parte de la red de relaciones afectivas que conforma el Prácticum. Queríamos, así, romper la tendencia a que tutores y estudiantes ‘hicieran

piña' a costa de conchabarse contra la universidad, lo que exige reforzar el segmento del triángulo que une a los tutores y los supervisores.

Por otro lado, y sin que sea contrapuesto a lo anterior, las visitas se plantearon para relacionar las diferentes partes que constituían el programa de prácticas. Por la naturaleza de las prácticas, éstas se desarrollan en diferentes escenarios y reclaman diferentes tareas a los estudiantes. Tradicionalmente, se ha dejado todo lo que tiene que ver con la docencia directa y lo que ocurre en los colegios a los tutores de centro, mientras que los supervisores se encargan de las conexiones de esta experiencia con el resto de la formación inicial. Sin embargo, con mucha frecuencia esta separación de tareas, escenarios y responsables ha derivado en considerar que hay varias prácticas. En palabras de algunos alumnos, en la universidad nos encargamos de “la teoría de las prácticas”, mientras que en las escuelas se hacen las “verdaderas prácticas”. La relación teoría-práctica⁶⁹ es una de las creencias previas de tutores y de estudiantes más resistentes a transformación con la que nos hemos encontrado y aunque no aspiramos a que cambien mágicamente, sí intentamos que, sobre todo los tutores, comprendan nuestra perspectiva. Ponemos, por ejemplo, bastante empeño en que más allá de las funciones y competencias de cada una de las partes, quede claro la finalidad y el proyecto conjunto que compartimos. De hecho, uno de los puntos que en los últimos años enfatizamos es en que los tutores comprendan y compartan las razones por las que solicitamos a los estudiantes trabajos escritos que les exigen una alta dedicación. Hemos visto que sin la complicidad de los tutores, nuestra solicitud de escritos para reflexionar sobre la práctica será entendida más bien como una “reflexión sobre la teoría y para la teoría”.

Relacionado con esto, la visita inicial tiene la intención de que el estudiante vea a sus dos tutores como parte de un mismo equipo que participan en una empresa común, aunque con cada uno de ellos vaya a estar vinculado a parcelas diferentes del programa de prácticas.

Las visitas tienen una tercera finalidad principal, y es la de que los tutores y los centros de prácticas vean claro nuestro compromiso con las prácticas y erradicar toda posibilidad de que consideren que abandonamos a nuestros estudiantes. Esta idea busca una doble intención de mantener comprometidos a los tutores al ver que también nosotros estamos comprometidos y a no desligarlo del resto de la formación inicial. Siempre intentamos dejar claro que el Prácticum tiene aspectos diferenciales de otras experiencias de formación inicial, pero forma parte de la formación inicial y ha de mantener vínculos y coherencia con ellas, lo mismos que, en su conjunto, la formación inicial ha de mantener vínculos y coherencia con el desarrollo profesional, aunque no se deba confundir una con otra pues, como señala Zabalza (1989: 16):

Las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que deriva de la práctica.

Por ejemplo, la visita de prácticas recuerda a los tutores lo que los estudiantes ya han cursado y lo que todavía tendrán que cursar, recuerdan que los estudiantes tienen una forma propia de aprender y que el Prácticum posee un programa que, aunque flexible, se espera que se aplique en los diferentes contextos donde se desarrolle.

La última función que se espera de la visita es ganar algo de tiempo a un periodo que se ve como muy corto. Soy consciente de que poco se puede hacer en el escaso tiempo que dura la visita, pero sí lo considero como una manera de que las prácticas estén ya en su horizonte

⁶⁹ Este tema es un asunto de permanente presencia dentro de la formación inicial y continua. Véase, por ejemplo: (Allen y Wright, 2013; Bullough, 1997; Cabaroglu, 2014; Dewey, 1904; Evans, 1997; Kirk et al., 1997; Korthagen, 2010b; O’Leary et al., 2015; Pérez Gómez, 1993; Pinto, 2002; Sparkes, 1989; Tardif, 2004)



inmediato, no solo en el futuro lejano. La intención no es tanto que adelanten unas pocas cosas que sus tutores les puedan decir, sino que cuando se incorporen a los colegios lo hagan con confianza y claridad y que no pasen dos o tres días ‘aterrizando’, pues era frecuente que los maestros no pudieran atender de una manera sosegada a los estudiantes en el primer o segundo día, por causa de los horarios de cada cual. La idea era que en el primer encuentro con el tutor de centro, éste les diera una primera información con la que los estudiantes pudieran hacerse una primera imagen del contexto, para así poder pensar en cómo concretar el programa a su contexto específico, y pudieran ya acudir a la primera clase del día de incorporación con la información y la confianza básica.

Como los relatos de las sesiones de presentación me hicieron ver que apenas si se daban intercambios específicos entre tutor de centro y estudiantes (más bien era una conversación entre supervisor y tutor), a partir de 2006–07 añadimos a la visita de presentación, una visita preparatoria. Esta nueva visita, la preparatoria, la realizarían los estudiantes y el tutor de centro sin la presencia de los supervisores y se haría en el colegio.

La visita preparatoria sí busca, específicamente, que los tutores den a los estudiantes la información e indicaciones necesarias para que el primer día a primera hora pudieran estar listos para acompañar al maestro especialista a dar su primera clase, si era el caso. Elaboré un documento [*Notas para la visita de preparación*] en la que se les explica el sentido de la visita (“acelerar vuestra integración en el centro, permitiros anticipar trabajo y resolver dudas antes de ‘entrar en faena’”) y se les sugiere que preparen la entrevista con el tutor en torno a la recogida de cuatro puntos principales: normas básicas de organización y funcionamiento del centro; primeras notas de las clases que da el tutor; primera imagen de los espacios y materiales con los que cuenta el centro; horario semanal del docente.

En la visita de presentación, les recordamos que, si es posible, tutor y estudiantes deberían tener la visita de preparación antes de la fecha de incorporación al centro (de hecho, entre las orientaciones que reciben los supervisores es asegurarse de que fijan una fecha para mantener esta reunión) y el tutor recibe la misma hoja que tienen los estudiantes para preparar ese segundo encuentro con el tutor, para que pueda anticipar y preparar lo que le van a pedir.

Para acabar de describir el sentido y las funciones de la visita de presentación, hay que decir que los supervisores llevamos una carpeta de documentación básica que entregamos al tutor. La carpeta en sí la habíamos pagado con los fondos del proyecto sobre prácticas que nos habían financiado muchos años atrás. Es una carpeta simple (de cartón), pero con un diseño llamativo que servía de imagen de la especialidad. Hicimos 3000 carpetas que hemos dosificado para poder dar todos los años una a los tutores y también a cada uno de los estudiantes. La de los tutores iba con documentos: la *Guía breve para tutores*, la *Hoja de evaluación*, *Notas para la visita de preparación* y, finalmente, el apartado «Algunos consejos de utilidad» que formaba parte de la *Guía de prácticas* que entregábamos al alumnado. Esta entrega de la carpeta tenía también su parte simbólica de entrega de un material común para todos y la no menos importante de una identificación de la especialidad de Educación Física (la carpeta en sí, y su conservación de un año para otro, o su uso para ir añadiendo las hojas con anotaciones específicas de cada pareja de prácticas era un comentario habitual que nos hacían los tutores).

Las visitas de presentación

[La preparación y desarrollo de las visitas de presentación]

Como ya he comentado, en esta parte del programa hay algunas cosas que hago como coordinador y otras en las que participo como un supervisor más.

Como coordinador, elaboro (o pongo al día) los documentos que van a servir para que los supervisores, estudiantes y tutores tengan claro qué hacer en las visitas y cómo pueden planificarlas. También preparo las carpetas que se entregan a los tutores y se las doy a cada supervisor. Por último, me encargo de algunas visitas que, por diferentes razones, no puede hacer el supervisor al que le correspondería. Como supervisor, realizo mis presentaciones.

Pese a los intentos de pautar las visitas para que tengan en cuenta elementos clave y toquen temas que den respuesta al interés que tenemos en ellas, es claro que cada supervisor tiene una forma de abordarlas. Tampoco yo mismo sigo siempre los guiones que tenemos como propuesta básica. Más que seguir al pie de la letra lo escrito, me parece que como coordinador tengo que intentar que se comprenda y asuma el interés que tiene destinar este tiempo dentro del programa. Pese a que la realización de estas visitas es algo que no se cuestiona, considero que es necesario que tampoco quede como una tarea automatizada que se realiza por pura inercia. Esto es algo que no siempre es fácil de conseguir, pues muchos tutores y supervisores han participado en decenas de visitas de presentación.

Cuando quiero sintetizar a los supervisores nuevos por qué merece la pena realizar las visitas, les hablo de que son una estrategia definitoria del programa que contribuye en buena medida a convertir el Prácticum en un terreno compartido Universidad–Escuela y abordar conjuntamente los retos que se plantean: lograr una implicación de los estudiantes calmando sus temores y redefiniendo sus expectativas; establecer un plan que siga las líneas generales marcadas por el programa, pero que se ajuste a las peculiaridades del contexto escolar concreto; colaborar a consolidar y enriquecer el área de Educación Física.

En las visitas queda palpable que las prácticas son una experiencia relacional entre tres actores principales. Es frecuente que haya dos de estos agentes que tengan una afinidad en la manera de concebir la Educación Física y la formación inicial, que también suele reflejarse en vínculos afectivos. Cuando la afinidad se da entre supervisor y estudiante, suele ser en casos donde los estudiantes no comparten la idea de Educación Física promovida por el tutor. En estos casos, los supervisores tratan de dar amparo a los estudiantes, pero tampoco pueden enfrentarse a los tutores. La afinidad es entre el tutor y los estudiantes, suele darse en casos en los que los tutores defienden ideas sobre Educación Física y sobre el Prácticum bastante alejadas a las propuestas en la EUE y los estudiantes, por convicción o por estrategia, las comparten. En estos casos, los tutores dan cobertura a los estudiantes para ‘resistir las demandas del supervisor. Finalmente, está el vínculo fuerte tutor–supervisor, que se da cuando hay una afinidad profesional (y con frecuencia afectiva) entre ambos, que suele orientarse a desarrollar un programa de prácticas más próximo al original. No hay que decir que las visitas buscan, en buena medida, fortalecer este tercer emparejamiento (que suele, además, derivar en que los estudiantes se incorporan al mismo y completan el triángulo).

Con todas estas ideas rondando, comienzan las visitas. A continuación, narro lo que supusieron para mí. Organizaré la narración en torno a temas que aparecieron en estas reuniones. En algunos casos, incluiré también escenas de visitas de años previos que también tengo recogidas y que actúan con frecuencia como guías para las de años posteriores.



[Comienzo con las visitas de los centros rurales]

Comencé a realizar visitas desde principios de diciembre, cuando todavía quedaban más de dos meses para que los estudiantes acudieran a los centros. No fueron muchos casos, solo unos pocos alumnos tenían ya asignado algún centro rural. Me movió a adelantarme tanto, el que una de las razones por las que algunos estudiantes habían escogido centros rurales era, precisamente, para poder avanzar en la preparación del Prácticum. También pesó el conocimiento de que llegaría un momento en el que las tareas por hacer serían muchas, y era conveniente adelantar algunas.

En concreto, la primera visita la realicé el 3 de diciembre por la tarde, después de la jornada laboral de la tutora, con quien nos reunimos en una cafetería de la ciudad. Esto es habitual con tutores con quien tengo confianza, especialmente los que trabajan en pueblos, donde tanto a los estudiantes como a mí nos es más costoso desplazarnos. No soy el único que realiza estas visitas en ambientes más relajados, más neutrales o, simplemente, más accesibles. Eso mismo relata un estudiante supervisado por Nicolás:

Como ya teníamos elegido el centro al que íbamos a ir en Febrero, antes de Navidad tuvo lugar la primera toma de contacto con el MEEF. Quedamos para tener una comida en la Universidad en la que estábamos yo y Nuria, Nico [el supervisor] y él [maestro]. Allí se produjo la presentación y la resolución de las primeras dudas. [Informe Final, Pablo, p. 5]

Sé que los estudiantes están expectantes con este primer encuentro y considero que deben salir de esta reunión con la idea de que tienen un aliado en el tutor que les ha correspondido, pues una de las incertidumbres que señalan en esta fase es la posible incompatibilidad o tensiones con el tutor. El que vean una buena relación entre tutor y supervisor suele aliviarles, pues esto anticipa menores conflictos, y también porque un buen ambiente en el primer contacto les deja una buena sensación.

[Establecimiento de las relaciones personales entre el coordinador y los tutores]

No hay que olvidar que una de las intenciones de estas visitas de presentación es establecer las relaciones personales mejores posibles entre tutores, estudiantes y supervisor para que el Prácticum sea más provechoso. De las tres relaciones que se establecen en este encuentro (tutor–supervisor; tutor–estudiantes; supervisor–estudiantes), las centrales son las que supervisor y estudiantes establecen con el tutor, pues las de los estudiantes con supervisor y con tutor se desarrollarán en otros momentos. Explícitamente, la primera reunión suele servir para presentar entre ellos a tutor y estudiantes, actuando el profesor universitario como un intermediario. Los estudiantes suelen mostrarse inquietos por conocer de cerca y tener un buen inicio con la persona con quien pasarán cinco semanas, pero es igualmente importante que exista una relación fluida entre el tutor y el supervisor. No todas las relaciones son iguales ni las vivo de igual manera. También sé que para el resto de supervisores es igual. En el caso en que los supervisores son nuevos o se reúnen por primera vez con algún tutor, la tensión es aún mayor y una de mis tareas como coordinador es calmar también al supervisor en cuestión, dándole información que puede ayudar a que todo transcurra con suavidad.

Hay encuentros que me resultan muy gratos y otros que me resultan mucho más complicados. Con los primeros, disfruto y no los considero trabajo. Los segundos los entiendo como parte de una estrategia a medio y largo plazo que debo hacer pese a que no sean especialmente fáciles ni placenteros en ese momento.

Recojo aquí algunos ejemplos de relaciones poco fluidas:

De todos los colegios y de todos los tutores, quizá el colegio T sea al que acudo con más tensión. No es mucha, pero siempre mido más mis palabras. L. es un profesor de la vieja guardia que pese a que se ha suavizado bastante, en su momento fue beligerante (de los que decían a los estudiantes el primer día: “esto es la escuela real, dejad en la entrada todo lo que habéis aprendido en la universidad que aquí no os va a servir de nada”). Con los años, hemos sabido tolerarnos y reconocer los aspectos que compartimos. [...] El caso es que veo que mido más las palabras y las peticiones que hago. Por ejemplo, durante años L. ha rehusado que se hiciera una visita de preparación (no se ha quejado nunca de la de presentación) y fue en él en quién pensé cuando en la carta dirigida a los tutores escribí algo así como “si fuera posible, os pediré que concertéis una segunda visita en la que se puedan concretar aspectos...”). De nuevo, hoy lo he planteado dejando siempre la puerta abierta a que ellos dijeran que no, aunque parece que sí han acordado una segunda visita. [Visitas de presentación, 29/1/09]

Es el segundo año que tenemos gente de prácticas con M. Con ella, como con algunos otros tutores como L. o A., siempre tengo la sensación de que estoy pidiendo más de lo que debería, tensando quizá la cuerda un poco más de lo debido. Por eso, son los únicos tutores con quienes la segunda visita la planteo siempre como algo opcional, aunque deseable.

La verdad es que no sé muy bien de dónde viene la sensación, pues ella es muy atenta, quizá sea de su recurrente mención a lo ocupada que está, algo que en su caso es palpable pues tiene 20 horas lectivas (horas completas) más los entrenamientos y partidos de baloncesto. Sin duda, también a que su forma de plantear la Educación Física difiere mucho de la mía. [Visitas de presentación, 3/2/09]

Con estos tutores anticipo que la relación fuerte se dará entre tutor–estudiante y esto quiere decir que, por un lado, he de ser prudente en no mostrar abiertamente mis reticencias y, por otro, he de estar abierto a poder dar cobijo a los estudiantes si la relación fuerte resulta ser la de estudiante–supervisor. A diferencia de cuando la relación fuerte es tutor–estudiante, en la que si bien se suelen ocultar o disimular las ayudas que el tutor da al estudiante para ‘protegerlo’ del supervisor se entiende que es un apoyo aceptable, cuando la relación fuerte es supervisor–estudiante no se toleraría que el supervisor hiciera nada de espaldas al tutor. Por ejemplo, hay estudiantes que nos comentan que el tutor hace cosas que a ellos no les parecen correctas o que ellos criticarían abiertamente en la memoria, pero que no se atreven a hacerlo por miedo a represalias por si el escrito llega al tutor. Esto nos causa un dilema entre la necesidad de dar apoyo a nuestros estudiantes y de no deslegitimar al tutor. En cualquier caso, las relaciones con los tutores siempre están en un territorio de la cautela, lo que puede llevarnos también al riesgo que apunta Pérez Gómez (1997: 136) de que nuestra participación sea irrelevante al no ejercer un efecto de contraste crítico con la inercia de las instituciones y nos limitemos a los aspectos burocráticos como otros tantos supervisores.

Los dos ejemplos que he recogido muestran relaciones con tutores en las que pese a que hay un tono correcto me generan más tensión que otros casos en las que siento que hay mayor complicidad con los maestros especialistas. Suele tratarse de docentes con ideas sobre Educación Física y formación inicial que difieren de la mía. Nunca saco a relucir estas diferencias, ellos por lo general tampoco, y cuando surgen las tratamos como parte de la diversidad normal en cualquier campo, pero lo cierto es que con ellos las prevenciones son mayores que con otros.

Con los profesores veteranos, sean de los de trato fácil o más complicado, sé a qué atenerme. Con los profesores que se inician en la tutorización de estudiantes en prácticas, sin embargo, las



prevenciones son máximas, para intentar comenzar con buen pie. Veamos algún ejemplo de este curso:

Agustín lleva siete años en [un pueblo], pero nunca ha tenido estudiantes en prácticas. A lo largo de la reunión, en dos o tres ocasiones ha hecho alusión a que es ‘novato’ en ser tutor y que no tiene muy claro cómo lo va a hacer ni qué tiene que hacer. Espero que el apartado de la Guía breve donde se explican las ayudas [que puede hacer como tutor] le sea de utilidad. También me ha comentado, ya cuando nos marchábamos, que hablaría con Eduardo (de Ampudia), Pío, Alfonso (P. Claret) para que le den información. Es decir, los tutores se informan entre ellos.

Al ser un tutor nuevo, he tenido más cuidado en seguir los documentos que le he entregado y, espero, también él lo tendrá en leerlos. Posteriormente un maestro amigo suyo me cuenta que le ha dicho que ha consultado los documentos que los estudiantes tienen en la página web y que le han ‘asustado’. [Visitas de presentación, 8/1/09]

Sara nos ha podido atender en el recreo, pues excursiones y días festivos han complicado la presentación. Se la ve nerviosa, no sé si por tener alumnos en prácticas (creo que también, por lo que me ha comentado el otro especialista) o por su propia situación. Lo primero que ha hecho al juntarnos es decir que ella había cogido alumnos en prácticas ‘por egoísmo’, refiriéndose a que ella esperaba ayuda y aprender de los alumnos. Una de las primeras frases que ha dicho es que “a ver si [los estudiantes] tienen suerte y se van con la idea de que esto de la enseñanza es lo suyo, porque es muy duro y los alumnos te lo pueden poner difícil”. En otros momentos ha vuelto a hacer comentarios sobre las dificultades que encuentra para controlar a algunos grupos y también algún comentario sobre que le han dejado los peores espacios “por ser la última en llegar”. [...]

A la situación de tutora novel, se le junta no solo que es nueva en el centro, sino que hacía tiempo que no daba clase de Educación Física y ha confesado que el primer trimestre ha sido complicado.

Cuando nos íbamos, ella tenía una clase y me ha preguntado si tendrían que quedarse con ella los alumnos, pero cuando le he dicho que lo que ella quisiera, me ha dado la impresión de que se ha echado atrás y le ha dado un poco de vértigo verse hoy observada sin estar preparada para ello. [Visitas de presentación, 5/2/09]

En estos dos casos vemos un perfil de especialista que solicita prácticas sin sentirse muy seguro de su capacidad para salir con éxito de esta empresa. También son casos en los que muestran alguna inseguridad en que su forma de concebir y llevar a la práctica la Educación Física vaya a coincidir con la nuestra. Intento, en estos casos, transmitirles confianza en su juicio profesional, a la vez que les facilito el apoyo de los documentos del Prácticum.

Las primeras experiencias como tutores me parecen decisivas, así que retomo del año previo otros dos casos que muestran dos reacciones más a perfiles de maestros tutores. El primero de muestra en particular las prevenciones que tomé al no tener referencias previas:

Era la primera vez que veía a A, que hasta este curso ha estado en Madrid. Allí, ha cogido algún año prácticas, aunque me habló solo de un chico de prácticas de 3º que tenía mucha iniciativa y, voluntariamente, también quiso dar alguna clase de otra materia (¿matemáticas?). Parece que tiene muy buen recuerdo de ese chico.

El primer encuentro no ha ido mal, aunque tampoco ha sido excesivamente fluido. Por ejemplo, justo después de saludarnos se ha puesto un café sin hacer el mínimo gesto de

invitarnos. Y luego, cuando ha ido a sentarse, en lugar de colocarse junto a nosotros (estábamos dos a un lado de una mesa y otro a otro lado) se ha puesto en una mesa un poco alejado, hasta que le he pedido que se acercara para poder hablar mejor. Tiene unos treinta y tantos, cuarenta y pocos años, así que no sé cuál es su formación inicial (especialista, habilitado) y no quería meter la pata. El peso de la reunión lo he llevado yo (supongo que así tiene que ser) aunque hacia el final ha estado más hablador. A veces se quedaba callado escuchando (y yo me iba cuestionando si los terrenos donde me adentraba estaban bien encaminados), pero de vez en cuando había asentimientos y sonrisas que me permitían relajarme. Esto es lo más parecido, imagino, a los primeros contactos que tienen los alumnos en prácticas, y eso que mi situación es, sin duda, mejor que la de ellos.

Al ser la primera vez que tiene prácticas con nosotros, los documentos y las explicaciones son más importantes. Trato de transmitirle tanto la estructura como el tipo de relaciones que nos gustaría mantener. Destaco, por ello, nuestra prioridad para que su trabajo sea lo primero, así como la confianza en su juicio profesional para ajustar el programa de prácticas al contexto específico. También le muestro mi preferencia por que los alumnos de prácticas se amolden y colaboren en su proyecto, a que tengan vía libre para hacer lo que quieran. La propuesta del proyecto de ayuda al centro parece agradarle.

He acordado enviarle todos los documentos que tienen los alumnos para que pueda hacerse una idea más clara de lo que se pretende. Al final de la reunión, me he dado cuenta de que las prácticas que él conocía diferían mucho de las nuestras, sobre todo porque eran solo de especialidad y se hacían en 1º, 2º y 3º. Al ser las nuestras en 2º, lo que se puede pedir y lo que se puede hacer está mediatizado. Por un lado, no tendrán oportunidad de probar más. Por otro, no pueden tener la capacidad ni la responsabilidad para ser considerado ‘casi’ maestros. Aunque creo que he dejado eso claro, espero poder reforzarlo en otras reuniones. [Visitas de presentación 05-06, 27/01/2006]

Este caso narrado muestra las prevenciones que tomé en este primer tanteo y también la incertidumbre e inquietud que sentí, así como la alusión a que quizá es una sensación similar a la que tienen los estudiantes en sus primeros encuentros. Este profesor era nuevo en la provincia, por lo que no podía dar por descontada una predisposición favorable a nuestras formas de entender el Prácticum y la EF.

El segundo caso es bien diferente, pues se trata de una maestra novel que había sido alumna nuestra unas pocas promociones atrás. Mis expectativas no podían ser mejores, pues había respondido de buen grado a mi petición de ser tutora de prácticas a pesar de que por ser funcionaria en prácticas no podría recibir la certificación⁷⁰. Sin embargo, pese a que me sentí en territorio amigo, no estaba tampoco exento de puntos de fricción:

Hay varias alusiones de E al desconocimiento de los profesores universitarios de la realidad educativa. En casi todas las ocasiones, trato de mostrarle que mi conocimiento de la realidad educativa es mayor del que ella piensa. Es curioso verme deslegitimado por ella, una antigua alumna y reciente profesora con poco más de unos años de interinidad en varios centros. Me recordaba a mis primeros años [como coordinador] en los que los maestros venían a recalcar que el gimnasio era su punto fuerte (lo que seguramente era cierto). Por fortuna, muchos maestros ahora no necesitan mostrarse superiores porque saben que tampoco nosotros nos mostramos así. No sería raro, en todo caso, que E tratara de reforzar

⁷⁰ Paradójicamente, la certificación de haber sido tutora sí podía darse, y se dio, una maestra interina a la que se habían asignado, nominalmente, los estudiantes.



su posición como profesora, dejando atrás su pasado como alumna. También me hubiera gustado discutir con más vehemencia alguna de las posiciones que ella había manifestado sobre el tipo de alumnos [gitanos que predominaban en el centro], pero no era ni el momento ni el lugar. [Visitas de presentación 07–08, 23/01/08]

Repasando los relatos, compruebo que uno de los aspectos que intento reforzar en los primeros encuentros es, lo mismo que se ha visto en el caso previo, que la práctica no me es un territorio ajeno y que, en todo caso, no considero contrapuesto a ‘la teoría’.

Esta reunión había sido aplazada una vez y no ha resultado fácil encontrar otra fecha y hora que viniera bien a los dos tutores. Con uno de ellos tengo una relación estrecha, pero es la primera vez que veo a M. La reunión es muy cordial. Noto, sin embargo, que hago algún movimiento para ganarme el ‘respeto’ de M o, más bien, para romper las posibles barreras de universidad–colegio. Por ejemplo, frente a la idea que ella lanza de que en la universidad hay más teoría y ellos se centran más en ‘las cosas reales’, le hago saber que nosotros entendemos que los planes no pueden ser igual que lo que sucede en la práctica, y que ‘la teoría’ considera que los planes son únicamente guías que no tienen la intención de suplantar la realidad, sino de ayudar a entender lo que pasa y alcanzar un cierto control. Del mismo modo, le señalo que hay cosas que nosotros solo podemos decir de modo general, pero que luego hay que concretar en los múltiples contextos donde se da (sin que sea una teoría frente a una realidad, sino que hay múltiples realidades y que por ello la teoría puede ayudar a llegar a concreciones). También le hago saber que tengo un contacto continuado con centros de prácticas y varias veces aparece el número de años que llevamos con prácticas. [Visitas de presentación, 21/1/09]

Este es el segundo año de Paco como tutor, pero lo conozco de antes. Siempre me ha parecido responsable y cordial. [...] En esta reunión he puesto varios ejemplos que intentaban mostrar que la universidad no está “en un mundo de Yupi”. No sé si es necesario o no. Creo que Paco no es de los que más pueden tildarnos de eso, pero por si acaso. [Visitas de presentación, 23/1/09]

Son frecuentes las menciones a mi presencia en colegios de primaria no ya solo como parte de mi participación en prácticas, sino por la colaboración con profesores en diferentes centros de Palencia, especialmente en el Sofía Tartilán, donde acudo semanalmente desde el curso 2001–02. Es curiosa esta mención a mi presencia en centros para dar valor a mi visita, pues una de las razones por las que me decidí a acudir semanalmente a centros escolares fue en parte por mi acercamiento a los centros en las visitas. Así lo recogí en mi diario de investigación el 15/02/2001, al volver de una visita de seguimiento a un centro:

Hoy lo he decidido. Desde hace bastantes años había tenido la necesidad de acercarme a los colegios de Primaria como una forma de conocer mejor la docencia en estas edades. [...]

Las visitas a los centros que realizamos en las prácticas, han sido, creo, otro factor que me ha animado. Las visiones y los posteriores comentarios que hago en ellas me han dado confianza en que mi conocimiento me ayuda a descubrir lo que pasa en la clase; es decir, que los esquemas teóricos tienen un entronque claro con la práctica desmintiendo la desvinculación entre la teoría y la práctica. Conozco la diferencia entre observar desde fuera y observar desde dentro, pero en ese ámbito reconozco una cierta seguridad. Además, los comentarios conjuntos posteriores a las visitas me han relacionado más con algunos tutores y me han permitido compartir ideas creando un terreno conjunto. Con algunos

especialistas, ese terreno ha sido especialmente grato pues uno no tenía la sensación de estar jugándose en cada comentario. Fidel ha sido uno de esos tutores con los que he sintonizado bien y con los que las charlas posteriores han alcanzado un nivel más interesante. [Diario de investigación, curso 00–01, entrada del 15/02/01]

En cualquier caso, la mayor parte de los encuentros son cordiales. Lo son quizá especialmente con los antiguos estudiantes, con quienes siento que tenemos bastantes cosas en común. El Prácticum es una oportunidad de ponernos al día y de retomar una relación que deje atrás la imagen que tienen de mí como su antiguo profesor. El recorrido profesional y sus recuerdos de las prácticas cuando ellos fueron estudiantes suelen ser temas recurrentes:

Acuden [a la reunión] Roberto y Beatriz. Ambos fueron alumnos y una parte de la conversación se va en ponernos al día de cuáles ha sido su recorrido en los años que hemos estado sin vernos. Con los antiguos alumnos, sobre todo si como es el caso nunca han sido tutores, hay bastantes referencias a cómo fueron sus prácticas.

Beatriz me dice que ella fue la primera en ir a un CRA (el de Cerrato) y dice que yo le dije que por qué iban allá. En principio me ha resultado raro, pues recordaba que sí habíamos tenido bastante gente en pueblos años atrás (en Ampudia, Villarramiel, Torquemada, Baltanás...), pero también he pensado que ella tendría un recuerdo mejor de algo que le sucedió a ella del que yo podría tener. No me cabe duda, de todas formas, que la interpretación que ella hizo no fue la que yo pensaba, pero eso ya es otra historia⁷¹. [Visitas de presentación, 16/12/08]

También se intenta aprovechar el lazo intergeneracional que nos une al supervisor, los tutores y los estudiantes en el caso de los antiguos estudiantes:

Nieves fue alumna nuestra y aunque se había ofrecido algún año, no había tenido alumnos en prácticas. Hay un momento en el que hablamos de cómo su trayectoria vital, entre otras cosas su paso por la EUE de Educación, puede contribuir a que las prácticas sean más ricas y que haya temas de intercambio y debate entre ella y los estudiantes de prácticas. [Visitas de presentación, 28/1/09]

Natalia fue alumna de las primeras promociones, tal vez la tercera o cuarta. Hace cinco años que aprobó las oposiciones. Desde entonces ha estado cada año en un centro. Hace dos años comenzó a venir al grupo de trabajo de profesores noveles [que yo coordinaba], pero no recuerdo ahora si continuó todo el curso o no. Este año es el primero que está en este colegio que es, curiosamente, el lugar donde hizo las prácticas en su momento. Según recuerda ella, en un principio eligieron el colegio San Ignacio de Loyola, pero yo les dije ‘no habéis elegido el Loyola, habéis elegido el Francisco Franco’, y así vinieron a ser tutorizados por Fidel hace unos siete años. [Visitas de presentación 99-00, 17/02/00]

Veo cómo los contactos de año tras año van creando una historia compartida con el Prácticum como escenario. En el caso de los antiguos estudiantes, la historia suele enfatizar su experiencia como estudiantes, lo que también ayuda a los actuales a verles más próximos. En el caso de los

⁷¹ Beatriz fue al CRA con Pio el primer año que éste se ofreció. Sin embargo, ya en el 93–94 otra pareja había ido al mismo colegio con Alfonso González [profesores que han cogido prácticas 1991–2000]. Además, ella y su compañera Nuria Santamaría estuvieron en el segundo turno y en el primero había acudido otra pareja. Contrastando el comentario de Beatriz con el de su compañera Nuria, ésta no recuerda que yo les predispusiera en contra (comunicación personal de Nuria Santamaría, 4/09/2015), lo cual no quiere necesariamente decir nada, aunque refuerza mi opinión de que más que un recuerdo, el comentario que hace Beatriz es una forma (mínima, si se quiere) de oponerse a la universidad, o tal vez a mí, en su nuevo papel como tutora.



maestros más veteranos, las referencias suelen ser a otros momentos. Uno de esos momentos es sus experiencias como tutores de prácticas, si las han tenido:

Ha comenzado relatando los dos contactos previos que había tenido con las prácticas. El primero había sido dos años atrás, cuando yo estuve en Australia y él sustituyó la baja de un maestro que había pedido ser tutor de prácticas. Creo que la situación de ser tutor sobrevenido (con la sustitución ‘heredó’ el papel de tutor) no le resultó una buena experiencia. Además, en su caso todo fue peor porque también a mí me sustituyeron asociados ese año, así que la cadena de comunicación estaba tan deteriorada que no sabía qué hacer. Me lo ha repetido varias veces, que quería saber qué se esperaba de él en las prácticas. También me ha contado que cuando hizo sus prácticas como estudiante, en León, tuvo la sensación de hacerlas bastante solo y sin indicaciones de la universidad. Dice que a su supervisor ni le vio, que solo le entregó una memoria, elaborada sin indicaciones de cómo hacerlas. [Visitas de presentación, 27/1/09]

Elisa menciona casi siempre que nos vemos a una estudiante que tuvo hace un par de años que “lo hacía todo perfecto”. [Visitas de presentación, 12/2/09]

[La visita sirve para conocer las condiciones laborales de los docentes de EF y cómo están cambiando]

He mostrado en las páginas previas la importancia de establecer un ambiente relacional favorable, las reticencias que pueden darse y el reposicionamiento que los participantes hacemos en estos encuentros. Quizá como parte de este ambiente cálido que se busca, o quizá como resultado, los encuentros sirven para hablar no solo de las prácticas sino sobre todo lo que tiene que ver con la profesión. Las reuniones, especialmente las más informales, tienen el aliciente para tutor y supervisor de charlar sobre un sinnúmero de asuntos. Esto es lo que pasó en la reunión del 3 de diciembre, cuando tras media hora en la que estuvieron presentes los estudiantes, éstos tuvieron que marcharse y la tutora y yo nos quedamos otra media hora más.

Cuando la pareja se ha ido, hemos seguido hablando. Al principio le he hablado de algunas cosas del Prácticum, sobre todo la función de esta fase para calmar la ansiedad bloqueadora y transformarla en estrategias para enfrentarse a las prácticas. Luego hemos hablado de temas laborales, particularmente de su relación con las direcciones del centro anterior y del nuevo (este año se ha trasladado). También el horario destinado a la Educación Física, con reducciones según avanza la LOE, ha centrado la conversación. Hemos hablado igualmente de los recuerdos que tenía de las prácticas en las dos veces que actuó como tutora (creo que no muy buenos, por las parejas que le habían tocado). Por último, me ha dicho que como en su nuevo centro todos los profesores tienen que ser tutores, ella no puede tener todo el horario de EF como en el anterior, sino que da únicamente ocho horas (otra especialista da otras ocho) pues la jefa de estudios tiene el criterio de que es mejor que la tutora tenga un número de horas alto con el grupo. Confiesa que esas demandas de tutoría hacen que se centre más en ella y deje a un lado la EF, pues ‘más o menos la controla’. [Visitas de presentación, 3/12/08]

Así, en media hora y de manera relajada aparecen temas que tienen una trascendencia importante para el desarrollo de la profesión y del Prácticum como la progresiva transformación de la carga docente del especialista de Educación Física, que en unos pocos años ha pasado de estar encargado tan solo o principalmente del área a una dedicación mayor a otras funciones. Lo que me cuenta la tutora abunda en otros relatos que he ido recogiendo en años anteriores y que me dan pistas para entender las reticencias de algunos especialistas a ser tutores y me hace pensar en cómo redefinir el Prácticum para ajustarlo a lo que verán junto a sus tutores.

[Protagonismo del supervisor y de otras partes]

Un mensaje que querría que calara es que somos un equipo de tres partes, pero en la visita es evidente que quien tiene un mayor protagonismo soy yo. No es que me guste mucho, pues más bien me gustaría que la participación fuera más fluida y equilibrada, pero entiendo que yo les he convocado y que también yo soy quien tiene un interés particular. Además, para mí es una ‘función de teatro’ que se repite varias veces cada año, mientras que para los tutores es algo más esporádico y para los estudiantes, algo único. Así recogí en mis notas este aspecto:

Al principio, como no puede ser de otra forma, el guión de la reunión ha pivotado en mí. Yo he sacado los temas, he hecho los chistes, he marcado los tiempos... el guión de la visita preparatoria ayuda, aunque incluso yo me lo salto en ocasiones. Por cierto, he cambiado de letra y no veía muy bien algunos detalles que estaban ahí incluidos, aunque en cualquier caso no es cuestión de ponerse a leerlo como si fuera algo excesivamente cuadriculado (o quizá sí estaría bien, para recalcar que la reunión tiene una función concreta). [Visitas de presentación, 3/12/2008]

El discurso lo he hecho en un tiempo récord: en 15 minutos ya había terminado. Ha sido un recordatorio más mirando a los estudiantes que a Menchi, con quien tengo una afinidad que hace inútil tratar de buscar más complicidad. Sí he reforzado la idea de que ante cualquier discrepancia entre lo que pueden entender los estudiantes del programa y lo que dice la tutora, debe darse prioridad siempre a lo último. Si todas las tutoras fueran así, supongo que cederíamos con mucha más confianza las decisiones del programa. [Visitas de presentación, 23/1/09]

En estos fragmentos, se pinta al coordinador como un actor con una función que representar, un discurso aprendido que a la vez tiene que sonar fresco y no improvisado. Incluso, al ser muchas de estas reuniones en las salas de profesores de los centros, y por lo tanto no estar solos, hay ocasiones en las que me siento con público:

No había una sala en la que estar solos los cuatro, así que hemos compartido la sala de profesores con unos cuantos [maestros] que libraban esa hora. A mí no me importa mucho, pero no deja de ser curiosa la sensación de que cada uno está a lo suyo sabiendo perfectamente que van siguiendo la conversación (de hecho, una de las interrupciones que nos han hecho ha sido repitiendo mis últimas palabras). En cierto sentido, era como dar un discurso mirando a una cámara [Visitas de presentación, 27/1/09]

Los maestros suelen estar receptivos los primeros momentos y luego, dependiendo de cada cual, intervienen con más o menos intensidad. En unos pocos casos, me alivia ver que lo que hago no es un monólogo sino un diálogo junto con el tutor, con los estudiantes como destinatarios (sobra decir que se trata de los casos en los que la relación inicial fuerte es tutor-supervisor).

La presentación con Andrés es una experiencia bien diferente. Se trata de un diálogo más que de una exposición. Él va comentando cosas según yo intervengo y al revés. Claramente, nuestros discursos van, ambos, dirigidos a los estudiantes, en lugar de lo que hago en otros colegios, donde divido mi atención entre el tutor y los estudiantes.

Andrés refuerza la idea de que él, como tutor, da en función de lo que los estudiantes reclaman y que sin iniciativa, no podrán tener un rendimiento óptimo. [Visitas de presentación, 29/1/09]



En una de las visitas destaco, con un poco de retranca, que una profesora no me dejó soltar mi ‘discursito’:

La reunión la ha comenzado ella, casi sin dejarme soltar mi discursito. Ha traído un horario y gran parte del tiempo ha estado hablando sobre él. Lo que más le preocupaba era el grupo de seguimiento que cada uno iba a coger. [Visitas de presentación, 3/02/2009]

No quiero dar, tampoco, la impresión de que he ido al centro a ‘vender’ mi producto y trato de enganchar a los tutores, si bien me encuentro en ocasiones con que ellos se colocan en un segundo plano y consideran que no tienen mucho que decir:

M apenas intervino, aunque intenté darle protagonismo resaltando cómo su conocimiento profesional y su experiencia como antiguo estudiante le ponían en una buena situación para tutorizar. Esta idea de que iban a ser bien comprendidos ha sido resaltada varias veces por los dos tutores y yo. [Visitas de presentación, 31/1/2009]

No es sorprendente constatar que quien menos interviene en estas reuniones son los estudiantes. Esto entra dentro de la lógica y no necesariamente lo interpreto como un síntoma de desinterés. Se supone que este encuentro tiene la intención de que los estudiantes comiencen a verse como parte de un equipo y a veces me pregunto si el centrarme tanto en los tutores no provoca que ellos no se sientan llamados por lo que aquí se habla. Creo que el silencio con el que atienden no es sino reflejo de la seriedad que otorgan al momento, y de su estrategia de no causar una mala impresión inicial:

Los estudiantes hablan poco en estas reuniones pero creo que aun así tienen un sentimiento de conexión y de cercanía de los tutores. [Visitas de presentación, 21/1/09]

A lo largo de la reunión, Alberto ha estado más participativo. No es que interviniera mucho, pero tenía una escucha activa. Álvaro también mostraba interés, pero desde un segundo plano.

Al acabar, los he acercado hasta la universidad y hemos tenido tiempo para charlar algo. Me han dicho que estaban satisfechos con la reunión y que veían que era importante. Cuando les he preguntado si veían interesante que yo estuviera me han dicho que ayudaba a que hubiera menos tensión, pues me veían como un intermediario, alguien que sirve de enlace. [Visitas de presentación, 28/1/09]

Los estudiantes, al salir de la reunión, han valorado la disponibilidad de la profesora, el que los profesores se saludaran (como un indicador de buenas relaciones) y las instalaciones (hemos visto el pabellón). [Visitas de presentación, 3/2/09]

Los propios estudiantes, en sus informes finales, relatan este momento de una forma parecida, mostrando que se dan por satisfechos estando presentes y comprobando personalmente que el tutor será alguien que les va a ayudar:

La primera reunión en la que estuvo Lucio presente apenas hablé, no sabía qué decir, simplemente me dediqué a escuchar y poder asimilar todo. [Informe Final Cristina, p.5]

La visita apenas duró media hora. Mi impresión fue bastante buena; [la tutora] era una chica joven y muy agradable y cercana. [Informe Final, Paula p. 4]

Otros ven la presencia del supervisor como algo incómodo:

La primera visita al centro asignado es un poco incómoda ya que es una toma de contacto con el meef y al no conocerle estas más cortado, quizás influyendo también la presencia del tutor. [Informe Final, Sergio, p. 5]

También hay algún tutor que tiene una visión crítica de mi intervención en la reunión. Esto es lo que me respondió un tutor a mi petición:

Por la tarde, escribí un correo a Orlando pidiéndole su opinión sobre la reunión y preguntándole en qué se fijaba él para obtener las primeras impresiones. Su respuesta fue:

Sinceramente Lucio:

- a. Estuve muy poco tiempo con ellos, ya que mi siguiente clase estaba comenzando.
- b. Conozco a uno de los dos [estudiantes], por lo que no sería objetivo.
- c. Creo que el mayor peso de la entrevista fue tuyo.
- d. Para tener una imagen más ajustada, tendríamos que dejarles hablar mucho más a ellos.
- e. Opino que los verdaderos protagonistas del practicum son ellos. Y por tu parte y por la nuestra debemos de crear un ambiente propicio para que ellos tengan la suficiente confianza como para poder compartir sus necesidades, intereses, sentimientos...
- f. El ambiente no fue el propicio, a ti te respetan demasiado y a nosotros no nos conocen todavía.
- g. Esa misma pregunta podría tener una mejor respuesta, después de la segunda entrevista. [Correo electrónico de Orlando a Lucio, 3/2/2009]

Mi respuesta a este correo fue:

Muchas gracias por tus comentarios y por tu sinceridad. Es cierto que fue una presentación condicionada por la brevedad del encuentro propia de tener que combinar cuatro horarios diferentes⁷². Normalmente las presentaciones son algo más extensas, pero bastante fue que pudisteis sacar un hueco. Os agradezco de verdad la disposición y el tiempo que destináis al Prácticum.

Mi pregunta era porque tengo confianza contigo y me gustaría saber cómo son vistos los diferentes momentos, tareas o documentos de prácticas. Respecto a lo que me comentas, tienes razón en que en estas visitas los alumnos están en un segundo lugar, pero creo que así es como debe ser (o, en todo caso, es difícil para un estudiante convertirse en protagonista). La presentación busca un primer contacto de los estudiantes con los tutores y el centro para que se calmen un poco sus angustias e incertidumbres. En ese aspecto, lo que pasó el viernes cumplió lo esperado. Jorge y Javier se fueron del colegio con la idea de que los tutores estabais de su lado⁷³. Eso tiene que ver con el punto "e" que señalas, con el que estoy de acuerdo. Por eso, una de las intenciones con las que conduzco las presentaciones es la de establecer lazos entre estudiantes, tutores y yo mismo (de ahí

⁷² La visita coincidió con un recreo y no dispusimos de más de 20 minutos.

⁷³ Esto es lo que recogí yo en mi relato de la visita:

“Cuando hemos salido del colegio, los estudiantes han resaltado que les ha gustado la proximidad. Tenían la impresión de que los tutores iban a ayudarles. Parece que no lo tenían tan claro antes.” [visitas de presentación, 31/1/2009]



destacar lo que en común tenéis y tenemos, como haber pasado por el Prácticum o tener un conocimiento personal de aprecio previo). Si las cosas van como espero, verás que los estudiantes van ocupando ese papel protagonista, aunque es tarea del tutor y del supervisor saber cuándo estar un poco por delante para no abrumarlos con más responsabilidad de la que pueden asumir y cuándo retirarse para que ellos pasen a primer lugar. [Correo electrónico de Lucio a Orlando, 3/2/2009]

Otros estudiantes, en cambio, ven mi presencia como un elemento de distensión y de enriquecimiento:

Esta primera visita la realizamos los dos compañeros y el tutor de prácticas de la universidad, en nuestro caso Lucio Martínez. Poder realizar la visita con el tutor de la escuela de educación, ayudó a “destensar” esta situación, la de llegar a un nuevo colegio sin conocer a nadie y hablar sobre lo que vamos a hacer en las próximas semanas. La presencia del supervisor, que además se situó entre la pareja y la especialista, ayudó a que todos pudiésemos hablar más relajados porque tanto nosotros como la especialista, al menos conocíamos al supervisor. [Informe Final, Álvaro, p.10]

Esta visita aunque fue breve me sirvió de mucho, porque conocer a la persona con la que ibas a estar dando clases y que te proporcionase tanta confianza, me dio mucha seguridad. Además se veía que era una profesora simpática y buena persona. También debemos comentar que la presencia de nuestro tutor en la primera visita te da mucha confianza, ya que realizaba preguntas que nos servían a nosotros de mucho y que ni se nos podrían haber ocurrido a nosotros hacerlas. [Informes Final, Alberto, p.5]

Como sé que esta reacción de timidez es solo temporal y que más adelante se van soltando, no estoy especialmente preocupado. Además, pese a que me interesa conocer qué les supone la visita (y otras acciones) en el momento en el que sucede, también sé que el significado cambia según va avanzando el programa. Un estudiante explica esto en su informe final:

Para mí la visita [preparatoria] fue muy distinta a la primera [la visita de presentación], no sólo porque no estuviera en ella el supervisor de la escuela universitaria, sino porque esta visita sí que la preparé leyendo los documentos, hablando con mi compañero previamente y estando más metido dentro de lo que iban a ser las prácticas. En la primera visita estaba más pendiente de los exámenes que iba a tener en el primer cuatrimestre que en preparar la visita.

Dentro de esta reunión con la tutora me di cuenta de la importancia que tuvo la primera visita. En esta segunda el ambiente era más relajado, ya nos habíamos visto una vez y la reunión fue menos tensa, lo que supuso aprovechar más esta reunión y que tanto yo como mi compañero, en una conversación posterior que tuvimos, saliéramos de allí con muy pocas dudas y con una grata impresión de la tutora de prácticas. [Informe Final, Álvaro, p. 12]

Este fragmento habla, también de las interferencias que pueden tener otras actividades académicas, como los exámenes que están justo antes de la incorporación a los centros, para aprovechar al cien por cien la visita, algo que ha sido una preocupación mía desde hace años, pero que no sé cómo atajar. En cualquier caso, considero que estas actitudes son más propias de la circunstancia que indicadores de cómo se desarrollará el Prácticum, si bien en algunos casos la inquietud me puede. Especialmente, cuando tengo dudas de cómo puede el especialista estar interpretando el silencio o pasividad de quienes van a ser sus estudiantes:

Frente a la confianza que tengo en la tutora, la pareja de prácticas me da un poco de miedo. Me he visto como cuando deseas que tus hijos se comporten especialmente bien ante una visita y temes que en cualquier momento la líen. En este caso, ha sido por la falta de iniciativa que mostraban. No digo ya para grandes cosas, sino para levantarse cuando vieron que la profesora ya se iba a clase o para acordar una fecha de reunión. La Tutora y yo hemos tenido un diálogo en el que la audiencia era la pareja. Ellos apenas han dicho nada (no han dicho nada en absoluto). [Visitas de presentación, 23/1/09]

Me entran también dudas sobre qué ideas sacan los estudiantes de las primeras imágenes que les transmiten los tutores. En algunos casos son pistas para que puedan anticipar lo que se van a encontrar y cómo enfrentarse a ello y en otros, se quedan con retazos asustadores:

Uno de los comentarios que ha hecho [el tutor] es sobre los espacios reducidos del centro, y cómo influyen en los diferentes planes alternativos que hay que tener de las lecciones. Eso es también lo que han destacado del encuentro los alumnos cuando les he preguntado qué iban a anotar en su cuaderno de prácticas como primeras impresiones. [Visitas de presentación, 27/1/09]

La disposición de la tutora ha sido bastante grande, pero también el nerviosismo que ha transmitido, y eso ha sido lo que han destacado los alumnos cuando hemos salido de la reunión. Estaban un poco alarmados por esos niños que parecían tan difíciles de gobernar. [Visitas de presentación, 5/2/09]

Me llamó muchísimo la atención cuando empezó a nombrar a todos aquellos alumnos que, por unas causas o por otras, tenían necesidades educativas especiales. Me marché a casa dándole vueltas al coco de cómo iba a plantear mis clases frente a estos alumnos [Informe Final, Cristina, p. 5]

[Función de los documentos para los tutores y dilemas entre lo que les doy hecho y lo que les pido]

Los documentos, bien sean aquellos que llevo físicamente a la reunión o las menciones que hago de otros muchos que componen el programa, son uno de los ejes de las prácticas y de esta primera reunión. A lo largo de los años he ido concretando en documentos las ideas principales del Prácticum. Como las visitas son claramente insuficientes para explicar todo el programa, los documentos son la solución para que los tutores puedan comprender mejor las posibilidades del Prácticum y sus formas de intervenir. Pero el recurrir a los documentos me plantea una serie de dilemas y me hace cuestionarme cómo conseguir lo que pretendo. Los documentos aparecen con bastante frecuencia en los escritos que elaboro al finalizar las reuniones.

También ayudan los documentos que le entrego a la tutora, al servir de explicación de los temas. Sin embargo, no me parece que tenga que ir [comentándolos] uno a uno, entre otras cosas porque se supone que son papeles para leer. Lo que ocurre es que no las tengo todas conmigo sobre si lo van a leer y es buena cosa adelantar, sin destripar, lo que pueden encontrar en ellos. Son cuatro documentos: la guía breve, los consejos de utilidad, la hoja de evaluación y la copia de la nota para la visita de preparación que van a hacer los estudiantes. ¿Son excesivos? ¿Si no se han leído en el primer año, se leen después? Son temas que tendría que plantearme. [Visitas de presentación, 3/12/2008]

No he insistido lo suficiente en las diferentes formas en las que [en la Guía breve] les sugerimos que pueden ayudar como tutores. He confiado en que se leerán el documento. Y quizá lo hagan. Será interesante, en todo caso, tener más información de para qué les sirve. [Visitas de presentación, 16/12/08]



Veo que la entrega de una carpeta con documentos, aunque sean similares al año previo, es una buena forma de intercambiar información. Simbólicamente, se les da un papel [en el Prácticum]. [Visitas de presentación, 16/12/08]

La reunión ha sido relajada. Al repetir como tutora, mis comentarios se dirigen, en buena medida, hacia los estudiantes, casi como si yo hablara también por la tutora, para que vean que hay una coordinación. También hay que entender en esa misma clave los documentos, pues enlazan trabajos y tareas de estudiantes, universidad y tutores. Por ejemplo, los consejos de utilidad son un documento que también reciben los estudiantes y sobre los que los supervisores hacemos hincapié en el tercer seminario preparatorio. El documento –que no se está entregando aún– de evaluación, se pide también que sea compartido entre estudiantes y tutor. O, para acabar, en la Guía breve se enumeran los documentos que los estudiantes están recibiendo.

Veo también que la hoja “Notas para la visita de preparación” es mirada por los tutores, en este caso Esther, como un referente para organizar la información que se va a ofrecer. Antes de que diéramos este documento, la estrategia habitual era limitarse a hacer un recorrido por las instalaciones. Me parece que es bueno que tengan una vivencia del espacio, pero también que los tutores sean capaces de ofrecerles otro tipo de informaciones más elaboradas. El documento les sirve para solicitar ese tipo de informaciones.

Explícitamente, le digo que el compartir los mismos documentos entre estudiantes, tutores y supervisores tiene entre otras funciones la de ‘romper alianzas’ entre tutores–supervisores o entre estudiantes–tutores o estudiantes–supervisores. [Visitas de presentación, 21/1/09]

Hay, además, una parte interesante de esta reunión que es el fomentar intercambio. En definitiva, se trata de romper el hielo o, con una metáfora más ajustada, de ir tendiendo hilos. Por eso, los intercambios de teléfonos o los documentos comunes pueden tejer esta relación, lo mismo que los temas compartidos que sugiere la hoja de Notas para la visita de preparación. [Visitas de presentación, 8/1/09]

He visto que, como el resto de los tutores, viene a la reunión con la carta que le he enviado. Creo que tiene un valor importante para ellos, para que haya constancia de que es algo ‘formal’. Lo mismo que luego la tiene los documentos que les doy en la carpeta.

También he hecho alusión a que los documentos que les damos recogen la experiencia de tutores de años pasados. Por cierto, como sé que él está cursando pedagogía, he hecho un comentario sobre cómo su formación ayudaría a entender la tarea de investigación y él me ha respondido que las teorías se forman con la práctica. Ahí, nos ayuda su conocimiento de que Marcelino (o yo, para el caso) tenemos un contacto continuo con los centros escolares. [Visitas de presentación, 27/1/09]

Lo mismo que yo utilizo los documentos para entretener con ellos la experiencia compartida que me gustaría que fuera el Prácticum, los tutores también acuden con papeles. Los más habituales que les entregan a los estudiantes en esta primera visita son su horario y las listas de clase. Me llama la atención que no sea más frecuente un documento que para mí debería ser el eje central: la programación anual. No sería necesario que fuese un documento muy prolijo; con el título de las unidades didácticas podrían dar ya una idea muy clara de qué han abordado en los meses precedentes y cuáles podrían impartirse en el tiempo en el que los estudiantes estén en sus centros.

Nieves ha preparado un par de papeles para los alumnos: su horario y el número de alumnos por clase. También hablamos de ello unos momentos. [Visitas de presentación, 28/1/09]

Leopoldo es otro de los tutores que han colaborado con nosotros y que nos conoce. [...] Quizá por eso, es el tutor que viene con más papeles. Los documentos le sirven a él para gestionar la complejidad, lo que contrasta con otros tutores que acuden sin ningún papel, si bien eso también refleja el ser de cada cual. [Visitas de presentación, 12/1/09]

Había traído material preparado para los alumnos: listas de clase, su horario, las unidades didácticas del año (solo el título). También les ha ofrecido consultar la programación completa en el ordenador. [Visitas de presentación, 5/2/09]

Elisa se ha mostrado accesible y próxima, como siempre. El eje de su intervención ha sido un horario que habían preparado [entre las dos tutoras que compartirán estudiantes]. Estaba muy trabajado, en colores para señalar cuándo iban a un colegio y cuándo a otro. [Visitas de presentación, 12/2/09]

No solo para los tutores; para los estudiantes también los horarios, los listados de clases y el esquema de contenidos del curso son una buena forma de concretar la experiencia que todavía ven nebulosa.

A partir de aquí concretamos una segunda visita, que realizamos nosotros por nuestra cuenta y en la que hablamos del tema de horarios y planificación que tenían ellos para este trimestre y así ir teniendo una idea de lo que nosotros teníamos que preparar. [Informe Final, María, p. 7]

La especialista, nos tenía preparado el horario para poder saber cuándo tenía sus clases, pero con la conversación y el tiempo limitado de esta visita no nos acordamos ninguno de coger este horario. [...] [En la segunda visita] nos entregó una copia del horario a cada uno y lo comentamos un poco: los peores días o momentos del días para realizar una sesión, dónde podíamos estar en las horas libres o cuando ella tuviera otra clase (nuestra tutora es también tutora de sexto de primaria) y también alguna otra cosa como la piscina, en la que nos contó lo que se hacía en ella, qué debíamos hacer nosotros y cómo se hacía el desplazamiento desde el colegio hasta la piscina. [Informe Final, Álvaro, p. 12]

[Mensajes que trato de reforzar en la visita preparatoria]

Ya dije que no sigo estrictamente el guion de la visitas, en parte porque no con todos los tutores tengo ni el mismo tiempo ni la misma relación ni las mismas necesidades de reforzar unas cosas u otras, y en parte porque creo que me aburriría seguir un guion cerrado y único. Sí hay, en cambio, unas ideas que tienen un protagonismo especial. Estas son alguna de ellas según las recogí en los relatos sobre la visita preparatoria:

Una idea que transmito y que él refuerza es que en las prácticas con él se trabajará mucho y se aprenderá mucho. No tiene sentido desaprovechar el tiempo.

Parte de la reunión sirve para aclarar algunas cosas del programa que me interesan, pero también hay tiempo echarnos flores mutuamente y para mostrarme próximo a su tarea como docente. [...] También he intentado reforzar la idea de que el triángulo estudiantes-tutor-supervisor busca los mismos fines, desde diferentes ópticas y herramientas tal vez. [Visitas de presentación, 23/1/09]



Cuando nos íbamos, y hablando de la carga de trabajo que les pedíamos, la tutora ha dicho que la EUE de Palencia tiene un nivel muy bueno en Educación Física; pedimos mucho pero también los estudiantes aprenden mucho. También ha comentado “siempre les digo a los estudiantes que vienen que si se quieren dedicar a la enseñanza les tiene que gustar mucho porque la educación se está poniendo muy difícil”. [Visitas de presentación, 12/2/09]

También aquí, como en el resto de las presentaciones, he recalcado la idea de que el programa es un plan general que debe ser concretado de acuerdo al contexto y que el tutor tiene la última palabra. Y, también como en el resto, he preguntado a los estudiantes que cuándo comienzan las prácticas y me responden, casi como si fuera una broma privada, que comenzaron con el primer seminario. [Visitas de presentación, 29/1/09]

He estado hablando casi durante media hora y cuando han podido, los dos tutores se han lanzado también a hablar. Han respondido, en general, a las palabras cordiales y de colaboración que yo había planteado, reforzando algunas ideas como que los alumnos tienen que traer las cosas preparadas porque no les es posible improvisar (esto es un gran cambio, pues en los primeros años estos maestros poco caso hacían a los planes) o que ellos se tienen que comportar como profesores, si bien también les ha recordado que aún no lo son.

Uno de los temas que he querido sacar es la idea de que no hay que confundir que las prácticas se realizan en contextos reales con que refleja ‘la’ realidad. Ellos han estado de acuerdo y hemos hablado de cómo estábamos influidos por los contextos y han sacado el tema de los horarios que, según cuentan, dejan a la Educación Física como cuarto o quinto criterio para su confección, frente al primer criterio que tenían algunos años en ese mismo centro.

A también ha comentado que los estudiantes suelen quejarse de que tienen muchos trabajos que hacer y que eso les impide centrarse en las clases. Le he explicado que se puede tener esa impresión, pero que seguro que la tendrían también si tuvieran el doble o la mitad de trabajos. Le incide en que durante las prácticas deben estar centrados en las mismas, sin despistarse en otros trabajos ni en demandas académicas. Le he recordado y reconocido que fue por comentarios como los que él hizo en su momento que en la EUE acabamos con la costumbre de mantener asignaturas durante las prácticas. [Visitas de presentación, 29/1/09]

En varios de estos fragmentos se muestran los intentos, más o menos exitosos, de reforzar determinados mensajes, algunos dirigidos a los tutores y otros a los estudiantes que seguramente vendrían bien en todos los casos, pero que considero que encajan mejor en ciertas reuniones. No siempre estos mensajes son programados; más bien, surgen al calor del momento, en función de las caras que vea o del tiempo de que disponga. No todos son aciertos, recojo mis meteduras de pata para, si hay ocasión, intentar enmendar lo que marré.

Una de las cosas que hay que señalar cuando se hace una visita es lo del proyecto de ayuda al centro. Hoy no me he sentido muy a gusto, porque en algún momento me ha dado la impresión como que bromeaba con la idea de que podría abusar de ellos. Por otro lado, creo que también tenía que ver con la idea de que los alumnos eran licenciados en CC de la AFyD y no quería que eso pudiera hacerles sentir ‘por encima’ de los maestros. [Visitas de presentación, 16/12/08]

Veo también reflejado en muchos de los relatos que escribí mis intentos de reconducir, por medio de la ‘esgrima verbal’, la críticas o dudas que percibo en los tutores hacia los mensajes principales que quiero remarcar, sin que se sientan atacados por mi respuesta, o bien apuntalar los comentarios que considero que van en la buena dirección.

Comentarios sobre las visitas preparatorias desde el punto de vista del coordinador

El haber reconstruido las visitas de presentación del curso 08–09 me ha llevado no solo a las visitas de ese curso sino también a las de otros cursos, pues la manera de abordar un año se va construyendo con lo que ocurrió, o se destacó, o se recuerda, de años pasados. También he podido ver enlaces entre esta parte del programa y otras partes del programa que están vinculadas de diversas formas a ella.

Al inicio planteé que las preguntas a las que trataba de responder con este informe eran: ¿a qué ideas y circunstancias históricas responde esta acción dentro del Prácticum? ¿cuáles son los aspectos del programa que refuerza? ¿cuáles son las tensiones que genera esta acción?

Paso, por tanto, a dar una respuesta provisional a las mismas.

He visto que si bien las visitas son comunes en muchos centros universitarios y, en general, consideradas como algo deseable, no todos los programas las tienen. Hay algunas razones para entender las resistencias de los supervisores a hacerlas. Para empezar, no hay un reconocimiento de las horas que esto implica. La universidad no contempla que se destinen horas para esto (aunque sí espera que se hagan o que se logre lo que solo se consigue si se hacen). Quizá, porque considere que no tienen el valor académico de otras horas. Quizá, porque no se adecuen a las características habituales de las asignaturas universitarias. Quizá, porque afecten a profesorado de facultades de educación (que no dejan de ser facultades con menos prestigio). Quizá, simplemente, porque si puede conseguir algo sin ningún coste, por qué iba a destinar a ello recursos. De hecho, los créditos asignados al Prácticum han estado tradicionalmente oscilando entre números que podríamos llamar ficticios, pues no computaban en la carga docente o no computaban a efectos de dotación de plantilla, y restricciones de todo tipo cuando sí han tenido un valor asimilable a otros créditos. Los centros que imparten titulaciones de magisterio de mi universidad siempre han recibido comentarios o insinuaciones de que las plantillas estaban hinchadas por el Prácticum. En tiempos de bonanza, los ajustes han sido pequeños. En tiempos de restricciones, se ha recurrido a reasignar carga docente del Prácticum a cualquier departamento excedentario, independientemente de su vinculación con el Prácticum o preparación para impartirlo.

Pero creo que el que la universidad no contabilice las horas extra no es la única razón para las resistencias a hacer visitas. Hay otras razones que generan tensiones como la implicación emocional que supone el contactar con los tutores. Lo mismo que he valorado esto como un elemento positivo y grato, hay contactos con tutores que llevan a la tensión.

Puede ser por el conflicto latente entre los estatus respectivos de los profesionales de los colegios y las universidades, o por el estatus de los conocimientos que cada uno domina. En muchas de las visitas analizadas he detectado diferentes grados de este enfrentamiento. Los primeros años en los que un maestro tutoriza prácticas es un asunto que aparecerá casi con total seguridad. También surgirá en los casos de relaciones más favorables *a priori*, como los antiguos alumnos, pues deben reubicar su identidad frente a sus antiguos profesores (para dejar de ser ‘alumnos’ y pasar a ser ‘maestros’) y tal vez una forma que consideran que puede servirles a lograrlo es situarse en el terreno de la práctica.



Puede ser por estar en territorio no familiar. Las visitas de presentación suelen realizarse en los propios centros o en un lugar ‘neutral’, lo que saca al profesor universitario de su entorno. Es más, los encuentros más conflictivos, al menos *a priori*, se realizan casi siempre en el centro escolar del maestro, lo que da una cierta ventaja al tutor frente al supervisor. Esto no es problemático cuando tras varios años los centros son conocidos también para el supervisor, pero no cabe duda de que en las visitas, los supervisores ‘jugamos fuera de casa’.

Puede ser también porque el contenido de las reuniones, dejando a un lado el establecimiento y refuerzo de las relaciones personales, está marcado por los guiones y notas de la visita de presentación que supone una comprensión del modelo de prácticas en su conjunto y que exige recurrir a las ideas en las que el Prácticum se basa, pero también a ejemplos de cómo estas ideas se concretan en múltiples contextos. Algunos supervisores se pueden sentir más cómodos en este esquema, mientras que otros me han manifestado que se sentían como vendedores a domicilio o que lo que se hacía en las reuniones no pasaba de “tomar un café”. También tengo que decir que esta sensación de que las reuniones eran improductivas y que no iban más allá del café conjunto la he oído mucho más es supervisores de programas que acudían a esas reuniones sin un esquema básico sobre el que la reunión debía desarrollarse (en el que “tomar café” podría ser un punto, pero no el único ni el principal).

Reconozco que para mí las visitas pueden ser sustancialmente más cómodas que para muchos supervisores. Por un lado, en la medida en la que he ido ganando (o sintiendo que he ganado) legitimidad sobre el conocimiento prácticas y estoy más familiarizado con los contextos escolares (y sus maestros) me resulta más cómodo, excepciones aparte, hacer estas visitas. La continuidad en las mismas y la estrategia de haber ido rotando por todos los centros para poder conocerlos me ha dado seguridad que se transmitía en la manera en la que vivía las visitas y era capaz de ajustarme a los distintos formatos de las mismas. Los relatos me han permitido ver con claridad que es imposible repetir ‘la función’, pues las visitas se dan en condiciones muy variables: en el colegio o fuera de él; disponiendo apenas del tiempo de recreo o bien con posibilidad de prolongar el encuentro sin limitaciones; con tutores nuevos o con maestros que conocen el programa tan bien como yo; en ambientes afectivos favorables y en otros más tensos... También es evidente que para mí resulta más fácil no solo seguir el guion de la reunión, ya que lo he elaborado yo y versa sobre un programa con el que me identifiqué plenamente, sino que también me resulta más fácil saltarme el guion y no verme constreñido por él.

Superando estas resistencias, y comprendiendo que cada uno las adaptará según entienda y pueda, las visitas son asumidas por los supervisores y son también, en líneas generales, esperadas y asumidas como parte del programa por los tutores. En torno a las visitas se ha creado una rutina que es conocida. Como coordinador trato de que prime la parte buena de una rutina (que sea predecible y que se pueda construir a partir de las certezas que nos ofrece) sin caer en la parte mala de una rutina (que se asuma sin pensar y se petrifique sin evolucionar). La revisión de los documentos cada año, para ver si siguen siendo vigentes, más el análisis de los relatos de las visitas son las estrategias que uso para lograrlo. Esto no quiere decir que todo el mundo vea la evolución, y sí trato de vez en cuando, aunque no sea más que gráficamente, de variar aspectos de los documentos para que se entiendan como esquemas en movimiento.

Sigo considerando vigentes las ideas que llevaron a incluir las visitas. La más importante de ellas es trenzar las redes entre supervisores y tutores (sobre todo) para que puedan incluirse en ellas los estudiantes. También sigue siendo actual la necesidad de atender los miedos de los estudiantes y su necesidad de acercarse a espacios reales y personas de carne y hueso para sentir las prácticas como algo corpóreo que concreta los programas y seminarios genéricos. Esta

incorporación de los espacios y protagonistas del Prácticum también es necesario para quienes actuamos como supervisores, gracias a lo cual podemos situar más los escritos que nos entregan en las intervenciones y vivencias que tienen en los colegios.

Vuelvo al inicio de la pregunta para cuestionarme sobre las circunstancias históricas y contextuales que facilitaron que lo que podía no haber sido, fuera y, por tanto, que las visitas hayan sido asumidas por los supervisores (pese a las posibles resistencias). Creo que la primera de las circunstancias es que surgieron en un momento en el que los supervisores teníamos la necesidad de aproximarnos a los centros para acortar la brecha que nos separaba de la universidad. Tuve la suerte de formar parte de un grupo de profesores universitarios que entendieron que teníamos que ser nosotros quienes diéramos el primer paso. La visita se estableció como parte del programa desde los primeros cursos y los que han ido incorporándose la han asumido. No solo debíamos acortar la brecha, sino que estábamos obligados, dado el número de tutores, a mantener las mejores relaciones posibles, pues siempre ha pendido la amenaza de que si en nuestro entorno surgía un grupo, incluso pequeño, de maestros especialistas renuentes a tutorizar prácticas, nuestro modelo no sería viable.

Estas visitas se pudieron establecer no solo por convicciones pedagógicas, también las condiciones laborales lo hicieron posible. Pese a todo, los años en los que iniciamos y desarrollamos estas visitas, eran momentos en los que los profesores universitarios teníamos una carga docente que solía concretarse en tres días de clase semanales. Esto era para todos, claro, y aunque había compañeros de otros departamentos y centros que no consideraban que debían emplear esta posibilidad laboral en visitar centros sino en hacer otras cosas, al menos permitía hacerlo a quienes lo valoráramos valioso. Comparado con las condiciones actuales, veo que los años en los que se estableció como parte del programa hacer las visitas de presentación fue más fácil conseguir la aceptación voluntaria de mis compañeros de área. En la actualidad, la mayor carga docente presencial y las mayores demandas de lo que podemos denominar genéricamente ‘acreditación’, harían bastante más compleja la unanimidad que se logró.

La respuesta, en general, favorable de los maestros especialistas es otra de las condiciones que favoreció el establecimiento de las visitas. Si hubiéramos visto hostilidad o indiferencia en ellos, es posible que las visitas hubieran languidecido.

Muchas, si no todas, las razones que he apuntado son aplicables no únicamente a las visitas de presentación, sino también a las otras visitas (seguimiento y evaluación). Las de presentación son, sin embargo, especialmente fáciles de hacer: podían ser realizadas en menos tiempo, eran menos comprometidas, suponían menor intromisión en los centros, lo que puede explicar por qué fueron las primeras que se hicieron y las que arrastraron a las otras. De hecho, es la visita que más fácil me resulta, como coordinador, hacer en nombre de otro compañero. Visto con retrospectiva, el habernos iniciado con las visitas de presentación, abrió las puertas a otras visitas con más contenido pedagógico, a la vez que también estas visitas evolucionaron para incrementar su propio contenido pedagógico.

Quizá las mismas ideas que nos llevaron a nosotros a sumarnos a los programas de prácticas que incluían una visita preparatoria sean las que han llevado a la Junta de Castilla y León a incluirla en su «Guía de actuaciones de centros y tutores en las prácticas de grado del curso 11–12» y en las de los siguientes cursos. En esta Guía, se establece que el supervisor universitario debe acudir junto con sus estudiantes para hacer la presentación en las jornadas de acogida (que se hacen en dos o tres días, según la misma Guía). Pese a que hasta el momento me he mostrado a favor de la visita, no puedo sino estar en completo desacuerdo de esta inclusión en la forma y condiciones en las que se introdujo a partir de los nuevos grados y la normativa que los reguló.



Para empezar, son unas actuaciones que un organismo diferente de la universidad impone a ésta sin consultarle. A diferencia de cuando nosotros hacemos las visitas como algo ‘a mayores’ libremente aceptado, en este caso se presenta como una obligación y, por lo tanto, si no se hace es un incumplimiento. Es obvio, además, que es imposible que en tan solo dos o tres días fijos (en los que se siguen impartiendo el resto de asignaturas) un supervisor pueda acudir a las presentaciones de todos sus estudiantes si tiene, como está establecido, sobre los 15 estudiantes. Esta extensión de un elemento que he considerado como deseable, y he tratado de argumentar por qué, puede ser algo indeseable si no se atiende a las condiciones y razones que le dan buen parte de su valía.

Acabo este informe parcial sintetizando lo que, después de lo visto, considero que es un conocimiento que he extraído sobre la visión de esta acción de prácticas:

- Lo que los alumnos destacan de sus visitas de presentación y de preparación es sobre todo, si sus tutores (y otros profesores del colegio) muestran disponibilidad, son amables, les ofrecen colaboración, les tranquilizan, les acogen, les dan facilidades...
- Sienten como algo positivo que les hagan una visita guiada por el centro, y que les presenten a otros profesores, que les hagan comentarios sobre cosas del centro y de sus estudiantes. Es una manera de sentirse parte del centro.
- También les interesa los grupos a los que van a dar clase y lo que tendrán que dar. Aunque lo escuchan, no prestan gran atención a lo que ya han dado. Su primer pensamiento es si serán capaces de saber elaborar una clase del contenido que les digan. Por lo general, se muestran agradecidos si les dan carta blanca, pues les aterra tener que enfrentarse a contenidos en los que se sienten inseguros.
- Los encuentros en los que estamos los supervisores delante no suelen participar mucho, aunque no creo que lo vivan como algo negativo. En cierto sentido, les permite estar en primera fila sin recibir toda la atención. Prefieren estar en un segundo plano, como si así pudieran captar más las pistas que les indican si el tutor será amable, si hay que preocuparse por algo... están atentos a las alarmas que el profesor les enciende: en unos casos las instalaciones, las relaciones con algún tutor, algún grupo o alumno,...
- También les llama la atención las instalaciones y el entorno donde se va a llevar a cabo sus prácticas; si son más amplias, o más viejas, o más descuidadas de lo que pensaban.
- El tutor es el destinatario principal de las visitas de presentación. Es una oportunidad de mostrar que lo apoyamos, que valoramos su experiencia y que lo consideramos un aliado con el que destacamos lo que nos une: su vínculo como antiguo alumno, sus años de colaboración, el compartir lo que pretende el programa... La visita es un refuerzo entre las escuelas y la universidad, algo que quiere romper con la idea de separación que ha predominado. Uno de los aspectos que les resalto es la alianza para que los documentos y trabajos cobren significado en prácticas gracias a la intercesión del tutor. En contraposición, también intento mostrar que conozco el ambiente escolar, su ajetreo, las multiplicidad e inmediatez de sus demandas, la flexibilidad con la que es necesario abordarla, la consideración de la cultura establecida...
- Los documentos que nos intercambiamos en esa reunión tienen un valor importante que va más allá de su contenido. Frente a documentos más elaborados que entregamos como parte del programa, los de los tutores suelen ser más limitados en ese momento. Es de destacar que para los tutores, el horario les sirve como una carta de presentación. A partir de él pueden

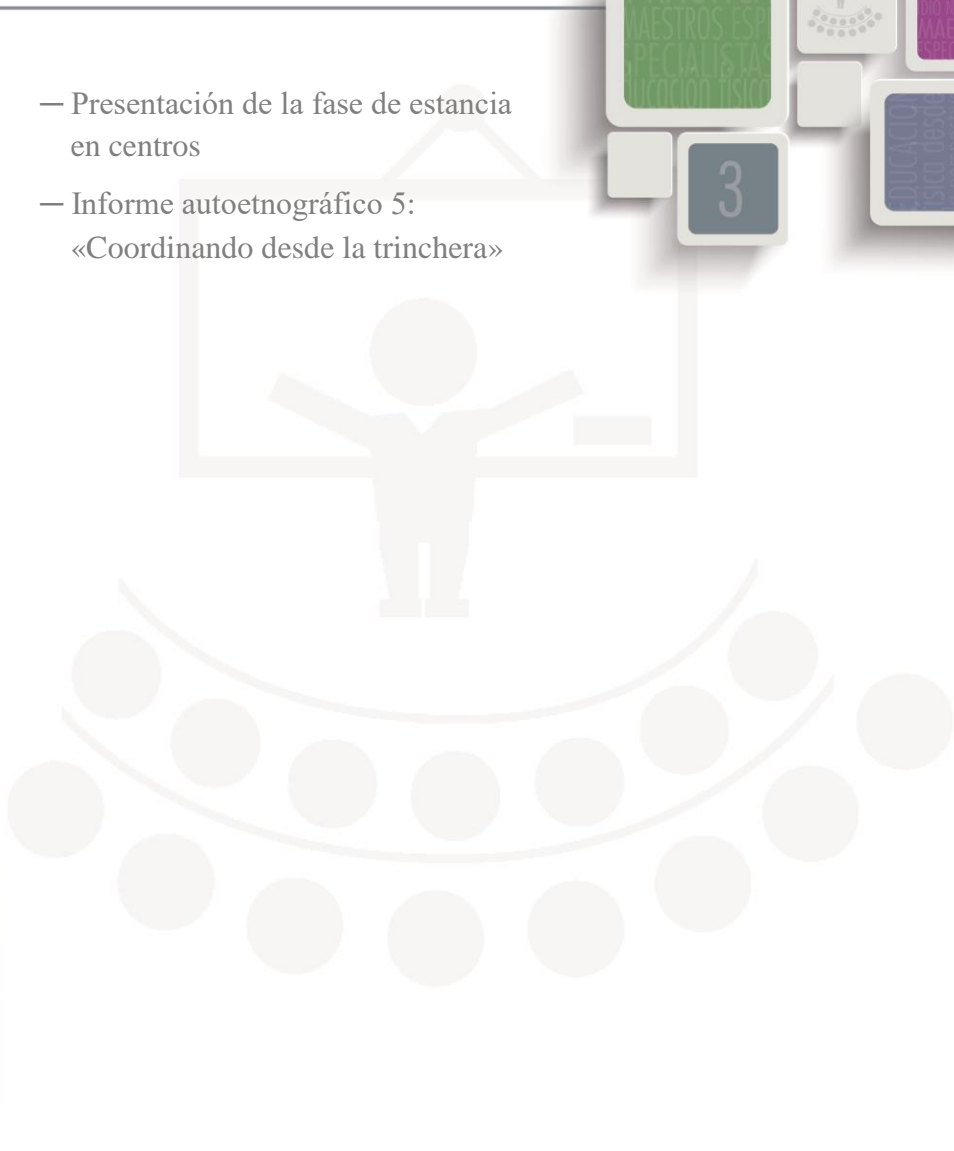
hablar de las instalaciones, de los grupos, de las otras tareas, de posibles actividades... El horario regula la vida de los tutores y también es el documento que más ansían los estudiantes.

- En estas primeras reuniones predominan las muestras de amistad o de confianza entre supervisor y tutor. También de respeto por su trabajo, incluso poniéndolo por encima de las demandas del Prácticum. Se trata de transmitir que el maestro es el responsable, el que mejor puede velar por el aprendizaje y derechos de los alumnos y también los estudiantes. Es un aliado de los estudiantes, pero también un aliado de la formación inicial.
- A veces me dirijo al tutor como el único que ha hecho el camino las suficientes veces como para entender mis propósitos. Los estudiantes, aunque quieran, están todavía en una fase que les impide de momento entender la relación de la teoría y la práctica o las relaciones de ayuda genuina que quiero brindarles (me presento, en ese sentido, no como miembro de la comunidad universitaria, sino del ámbito profesional al que ambos queremos atraer a los estudiantes).
- Mi presencia es, pues, una posibilidad para ligar la universidad a la escuela, la formación inicial a la formación permanente.
- Pero, por otro lado, también soy quien protege en un primer momento a los estudiantes, quien vela por hacerles un hueco. En ese sentido, los estudiantes y yo somos aliados. Les cuento alguna cosa del colegio, del tutor. Les predispongo favorablemente. Les muestro cómo pueden aprovechar su contexto en su favor, convirtiendo las características en posibilidades: profesores noveles, tutores que son jefes de estudios, los que también imparten otras materias, quienes itineran, los que son interinos,...



Fase de estancia en centros

- Presentación de la fase de estancia en centros
- Informe autoetnográfico 5: «Coordinando desde la trinchera»



LA FASE DE ESTANCIA EN CENTROS

Introducción

La fase de estancia en centros es la más intensa para estudiantes, tutores y supervisores, ya que en ella se desarrollarán las actividades presenciales en el centro y buena parte de los escritos que recogen, analizan y valoran esa experiencia. Sin embargo, el coordinador estará en un segundo plano. Esto no quiere decir que no haya tareas por hacer, que las hay, pero su influencia en el Prácticum es, en la mayor parte de los casos, indirecta, sobre todo por intermediación de los documentos que prepara y distribuye. También es un momento en el que hay un contacto estrecho con los supervisores para apoyarles en su tarea y conocer cómo van percibiendo el transcurso del programa, así como para intentar coordinar y armonizar las acciones que todos ellos hacen y, en su caso, poder ‘cubrirles’ cuando alguno de ellos no puede, por ejemplo, realizar un seminario o una visita. En esta fase, el coordinador actúa también como un dinamizador de los procesos de investigación e indagación sobre algún aspecto del Prácticum que hay en marcha. Para los estudiantes y tutores, nada de esto es especialmente visible, y solo con los supervisores este contacto es más directo y continuo. Lo es aún más cuando hay un supervisor nuevo y se considera necesario un apoyo más cercano. En el curso que estamos estudiando, este caso no se dio.

Únicamente en el caso de que haya problemas ‘serios’ se suele reclamar la intervención directa del coordinador. Estos suelen darse cuando hay un comportamiento que se considera inapropiado por parte de un tutor o de un estudiante (también lo sería, claro, de un supervisor, pero no me ha llegado nunca el caso). Ejemplos relativamente frecuentes son si un maestro no deja intervenir a un estudiante o, al contrario, lo deja solo al frente de la clase o si, en el caso de los estudiantes, estos muestran apatía, intromisión o toman decisiones que se considera que ponen en riesgo la integridad física o moral de los escolares. No suele haber muchos de estos ‘casos’, en parte porque los de un nivel más bajo son resueltos por los tutores o supervisores.

Aunque no sería necesario, el coordinador también es consultado si hay algún aspecto del ajuste del programa en algún contexto determinado que se salga de lo marcado. Por ejemplo, si en un centro no se puede asignar un grupo de seguimiento a los estudiantes o si en otro lugar, un estudiante tiene que ausentarse algunas horas o días.

El que el coordinador no esté en una posición tan visible como en la fase preparatoria no quiere decir que esté ausente del Prácticum ni que sea innecesario. Podría afirmarse que en parte es debido a que se ha generado una estructura soportada por documentos, bases de datos y comunicaciones electrónicas que permite que esta fase funcione sin su presencia directa. Puedo recordar en este punto que durante el curso 2006-2007 realicé una estancia en Australia desde enero hasta septiembre. Había participado en la fase preparatoria (incluida la asignación y los dos seminarios preparatorios) y las fases siguientes las coordinamos entre un supervisor con una experiencia muy larga en el Prácticum, Nicolás Bores, y yo que iba guiando el proceso desde Australia mientras que él se encargaba de representar al coordinador en las cuestiones que requieren presencia (entre otras, facilitar los documentos impresos o realizar apoyo a los nuevos supervisores).



Descripción del programa y sus acciones principales en la fase de estancia en centros

El sentido principal de esta fase es que los estudiantes puedan aprender y cuestionar su conocimiento gracias a participar en escenarios profesionales. Entendemos que esta presencia en los colegios, acompañando a un maestro especialista y responsabilizándose de algunas tareas, les ofrecerá un rico conjunto de datos y de experiencias con los que realizar análisis y contrastes que provoquen aprendizajes de diverso tipo.

Lo que el alumno tiene que hacer en estas cinco semanas se podría dividir en función de los escenarios donde estarán y de lo que tienen que hacer en ellos a lo largo de las cinco semanas.

Así, en principio podríamos dividir el tiempo destinado al Prácticum por parte de los estudiantes en tres grandes y relacionados (aunque desiguales) momentos: cuando están en los centros, cuando están en los seminarios de la EUE y cuando están en sus casas haciendo un trabajo personal.

[El tiempo en el centro escolar]

El trabajo presencial en el centro es el más voluminoso, pues ocupa todo el tiempo lectivo de cinco semanas, a excepción, en su caso, de la tarde en la que se realice el seminario semanal de seguimiento en la EUE. En los centros con jornada continua esto quiere decir 25 horas semanales y 23 en el caso de los que tienen jornada partida y, por lo tanto, en la tarde del seminario no deben acudir al centro sino al campus. Este horario general puede sufrir pequeñas modificaciones, que han de acordar con el tutor y el supervisor, como puede ser que también conozcan actividades del centro fuera de ese horario lectivo (programa madrugadores, comedor, talleres de la tarde, dedicación exclusiva de los maestros...), que participen en excursiones, celebraciones del centro o acampadas, o, en el lado de las reducciones, que deban faltar en una (pequeña) parte del tiempo lectivo (en esos casos se les sugiere, que completen su presencialidad con alguno de esos otros momentos escolares).

Si bien el ajuste concreto de cuál es el horario de los estudiantes en prácticas se hace en cada contexto, un horario típico destina tiempo a la observación (del tutor o del compañero), a la actuación propia como responsable de lecciones de Educación Física y a la preparación de tareas propias del Prácticum (desde reuniones, hasta programación, elaboración de escritos solicitados, etc.). Se propone que la primera semana acompañen al maestro especialista durante el horario completo para poder hacerse una idea del contexto y los grupos a los que ese especialista atiende. Después de la primera semana, se espera que (junto con el tutor, y con el conocimiento del supervisor) elaboren un horario semanal de lo que tienen previsto hacer en el tiempo lectivo.

En una división gruesa, diremos que este horario tiene tiempo de contacto con niños y tiempo sin contacto con niños. En el **tiempo con niños**, los estudiantes pueden o bien impartir clase o bien estar como observadores. También hay situaciones intermedias, en las que deciden que alguno de los tres adultos actúa como profesor principal y el resto como profesores ayudantes. Se espera que cada estudiante se responsabilice de entre una y dos clases al día. Dado el número de clases de Educación Física que suelen impartir los tutores, lo más normal es que los estudiantes impartan clases a dos o tres grupos cada uno. Uno de esos grupos será el denominado “grupo de seguimiento”, sobre el cual se pide que elaboren los Informes semanales de docencia. Se recomienda que en el reparto de los grupos, el tutor siga impartiendo clases a algún grupo, pues lo que pueden aprender del tutor mientras da clase varía cuando ellos también ganan experiencia docente. Con los grupos con los que no se tiene la responsabilidad de profesor principal, se espera que haya un trabajo de observación (bien sea participante o no participante) con la

correspondiente toma de notas (si bien se sugiere que sean notas rápidas que se elaborarán y redactarán posteriormente). En el **tiempo sin niños**, las tareas pueden ser muy variadas. Se sugiere que haya al menos un encuentro semanal entre la pareja y el tutor para tener una conversación más sosegada. Algunos pueden tenerlo (incluso varios) y otros no. También puede haber tiempo que los estudiantes pasen en la sala de profesores u otro lugar donde puedan comentar entre ellos o bien avanzar en los trabajos que deben realizar. Algunos trabajos como el estudio de casos o el proyecto de ayuda al centro pueden corresponder a tiempo con niños o sin ellos dependiendo de la naturaleza de lo escogido. Un tiempo especial es el **tiempo de recreo**. No hay indicaciones estrictas sobre qué hacer en este periodo, si bien se señala como un momento en el que pueden aprender sobre los niños y sobre la cultura del centro. Es un tiempo que también se emplea en algunos casos para charlar con los tutores y otros maestros (si bien cuando esto se hace en los patios de recreo es complicado tener conversaciones profundas)¹. El tiempo en la escuela puede completarse con diversas actividades, como asistir observar clases de otras asignaturas o con otros profesores, participar en la preparación de actividades como carnavales, acompañar en salidas escolares, etc., dependiendo de lo que pueda ofrecerles el contexto concreto en el que se encuentren.

[El tiempo fuera de los centros escolares]

Frente a la relativa uniformidad de tiempo destinado dentro de la escuela, el tiempo fuera de la escuela es muy elástico dependiendo de las ganas, posibilidades, otras actividades y circunstancias de los estudiantes.

Sí podemos citar una actividad que está estipulada para todos, y es el seminario de seguimiento, a razón de uno por semana de dos horas de duración. A este seminario deben asistir obligatoriamente. Si por alguna razón un estudiante no puede acudir un día concreto al seminario que le corresponde, puede acudir al que imparte otro supervisor otro día. La asistencia a este seminario implica también la lectura de un guion que anuncia el tema que se va a abordar y la tarea que hay que traer elaborada (las Fichas de recogida de aportaciones de alumnos).

Se espera además que realice un trabajo personal fuera de este horario que sería el que sirve para completar la diferencia entre las horas destinadas a estas tareas presenciales (en el centro o en los seminarios, que vendrían a ser unas 135 horas, a las que habría que sumar las ya consumidas en la fase preparatoria y las que se tendrán que dedicar a la fase de evaluación) y los 16 créditos asignados (que, de acuerdo al cálculo que hacemos en nuestro centro de 25 horas por crédito, se corresponden con unas 400 horas).

El tipo de tareas que solicita el programa y que serviría para emplear estas horas lo podemos agrupar en: preparación de trabajos para el centro (lo más típico serían planes de lección), lectura de documentos entregados, elaboración de trabajos para seminarios (fichas de aportación de los estudiantes) y elaboración de informes y escritos para la EUE.

A continuación, se detallarán las tres acciones principales que intentan orientar lo que los estudiantes hacen y aprenden en esta fase. Señalaré también los documentos explicativos que llevan asociados, que pueden ser consultados en el anexo correspondiente.

¹ Hemos analizado la influencia de los espacios y soportes de reflexión en el tipo de reflexiones que provoca en diversos trabajos (Martínez Álvarez, 2004a; Martínez Álvarez et al., 2004; Martínez Álvarez et al., 2002).



Seminarios de seguimiento

Siguiendo la idea de que no queremos que la inmersión en los centros de prácticas, algo positivo, implique una desconexión de la universidad y resto del plan de estudios, se han previsto seminarios semanales en los que los estudiantes y el profesor universitario que los supervisa se reúnen para comentar y debatir en torno a un tema específico y con unas tareas preparatorias para centrar el debate.

En un documento que reciben los estudiantes y los supervisores [*Criterios de valoración de los seminarios*] se explica el sentido de los seminarios:

Los seminarios de seguimiento buscan poner en común las dudas y hallazgos del trabajo desarrollado en el Prácticum. Cada seminario está centrado en un tema y es encauzado por el guion correspondiente.

Los seminarios están pensados como nexo de unión, por un lado, entre las experiencias individuales (o por parejas) y las experiencias colectivas y, por otro lado, entre las experiencias particulares de un contexto concreto y las visiones más genéricas propias de marcos de referencia más amplios (lo que pueden aportar compañeros que están en otros colegios, lo que puede aportar la perspectiva desde otras disciplinas...).

A continuación, el documento presenta, y explica, los criterios con los que se valorarán los seminarios (asistencia, preparación de las tareas previas y participación), con diferentes niveles de logro en cada uno de ellos.

Los estudiantes disponen desde la semana previa al seminario de un «Guion del seminario» donde se explica el tema, sentido y tareas preparatorias de cada encuentro. Se les facilita, además, una ficha, que deberán rellenar por parejas, que pretende orientarles hacia el tema específico y dotarles de unas aportaciones básicas que pueden hacer para que los intercambios sean más ricos, al basarse en datos o reflexiones previas. Busca así mismo fomentar la intervención de todos y no solo de aquellos más desenvueltos para hablar en público (el disponer de un texto escrito debe permitir que alguien que necesite más seguridad pueda leerlo), sin tener que depender de la evocación del recuerdo en ese momento.

Los supervisores reciben un guion equivalente pero algo más elaborado, pues contiene sugerencias de temas que pueden aparecer (según hemos ido recogiendo en ediciones pasadas) y otras orientaciones para centrar el tema y que el seminario cumpla sus funciones.

El documento *Estructura básica de los seminarios*, explica que aunque para cada seminario hay un guion que puede ayudar a aprovechar el tiempo evitando que se nos olviden aspectos fundamentales, la estructura común de los seminarios se divide en seis partes:

- A. Explicar la dinámica del seminario** (tiempo previsto, aspectos que se tratarán, recordatorio de las tareas que deben haber traído, expectativas sobre el tipo de participación que se espera...)
- B. Presentar y situar el tema escogido** en el momento de las prácticas y de la formación inicial en el que están, recordando los objetivos básicos del seminario.
- C. Desarrollar el tema central** del seminario. Esto implica tres tipos de actuaciones básicas que pueden ser consecutivas o irse alternando:

Presentación de datos recogidos en las fichas por las parejas (puede ser interesante, los primeros días, animar a que tomen notas de lo que dicen sus compañeros).

Debate: A partir de los datos expuestos, se pueden iniciar debates en los que se analice qué nos dicen los datos sobre el tema propuesto y qué otras fuentes de conocimiento nos ayudan a situar e interpretar estos datos. El supervisor puede ir concretando lo que se avanza y lo que requerirá nuevos datos, nuevas fuentes de conocimiento o nuevas reflexiones. También debe señalar cómo lo visto en el seminario puede enriquecer la práctica y, más aún, su formación inicial.

Identificación y resolución de los problemas y dudas que tienen respecto al tema tratado y las tareas que se derivan de él.

- D. Recapitulación de lo visto y avanzado en el seminario.** Es interesante que destinemos un tiempo a que tomen conciencia de a qué les ha podido ayudar el seminario (quizá es un buen momento para releer los objetivos del mismo), así como cuáles son las nuevas miradas a las que deben estar atentos cuando vuelvan a los colegios o en sus trabajos personales.
- E. Presentación del tema del seminario de la semana siguiente** (Se entrega el guión del siguiente seminario) y de la ficha de recogida de datos correspondiente.
- F. Recordatorio de las tareas pendientes** y ponerles fecha. Sugerir lecturas de documentos y formas de ir avanzando en los diferentes trabajos. Atender casos particulares.

Entre las funciones de los seminarios, además de abordar los temas específicos que se mencionarán más adelante, está el que cada pareja contraste lo que ocurre en su caso y contexto particular con lo que ocurre a sus compañeros (o lo que puede aportar el supervisor de casos reales de años previos, si es que no hay suficiente diversidad). Otra función de los seminarios es ayudar a que ‘traduzcan’ los datos recogidos y las experiencias vividas en el centro a aprendizajes propios del momento formativo en el que están, por medio de la reflexión y el contraste. Como parte de esta función, cada uno de los seminarios está ligado a una tarea sobre la que se solicita a los estudiantes que hagan un informe. En este sentido, el seminario inicia y orienta los diferentes informes, para los que ya disponen de documentos específicos, pero que necesitan comentarios adicionales. Por último, al acercar a los estudiantes a la universidad y a un contacto personal con su supervisor, hay también más posibilidades de que si necesitan alguna atención personal la pueda tener. Hay que recordar que los seminarios no están pensados como tutorías, sino que el modelo sería más parecido a un grupo de trabajo de profesionales que se junta semanalmente pero que desarrolla su actividad principal en un entorno profesional diferente².

A continuación explico los cinco seminarios planteados. No indico fecha, pues los supervisores tienen asignados días y horas de la semana diferente. Para el curso 2008-09 hubo un seminario los lunes de 16 a 18h, dos supervisores lo ofertaron para los martes de 16 a 18h y hubo un seminario más los miércoles de 16 a 18h. Hay que recordar que aunque éramos tres supervisores, el grupo que yo tenía, bastante numeroso, lo subdividí en dos grupos.

² Como he comentado en otros lugares, el modelo del seminario permanente Tratamiento Pedagógico de lo Corporal es una fuente inspiradora de estos seminarios de seguimiento.



Seminario de seguimiento 1

— Tema: Contexto

— Objetivos principales:

- Recoger las primeras impresiones de su contacto con los centros e identificar a partir de ellas ejemplos de contexto socio-cultural, educativo, material y humano
- Compartir la diversidad y similitud de los contextos
- Destacar alguna de las variables principales del contexto y analizar su incidencia en el Prácticum (sobre todo cómo afectan a las tareas de Docencia y Estudio de caso)
- Aclarar lo solicitado en los escritos que abordan el contexto y avanzar en su elaboración

— Otros temas abordados:

- Comprobar cómo ha sido la acogida y resolver posibles problemas
- Asegurarse de que conocen qué tendrán que hacer la semana siguiente (y el resto de esta semana) y cuál será el contenido del próximo seminario

— Documentos relacionados:

Para los estudiantes: *Guion del seminario 1, Ficha del seminario 1, Contexto, Criterios de valoración de los seminarios, Planificación de trabajos, Ficha de planificación de trabajos, Plantilla para horarios*

Para los supervisores: *Temas del seminario 1, Recogida de información del seminario 1, Criterios de valoración de los seminarios*

Informes asociados: Informe de contexto (tendrán que entregarlo en la semana 3)

Seminario de seguimiento 2

— Tema: Docencia

— Objetivos principales:

- Recoger las impresiones de su primer contacto con la docencia
- Identificar los principales problemas para programar, intervenir, observar y reflexionar
- Ayudar a que vean conexiones entre el contexto y los cuatro componentes de la tarea de Dar clase (programar, intervenir...), así como de los componentes entre sí
- Ayudar a que expliciten y reflexionen sobre lo que cada componente les dice sobre ellos como estudiantes y como profesionales (creencias, lagunas, puntos fuertes...)
- Avanzar en la elaboración de los escritos sobre Docencia

— Otros temas abordados:

- Comprobar si en su centro pueden desarrollar todas las tareas que deben cumplir
- Comentar su boceto del estudio de caso y preguntar por el proyecto de ayuda al centro.
- Asegurarse de que conocen qué tendrán que hacer la semana siguiente y cuál será el contenido del próximo seminario. Resolver dudas sobre los trabajos en marcha

— Documentos relacionados:

Para los estudiantes: *Guion del seminario 2, Ficha del seminario 2, Docencia, Docencia del grupo de seguimiento, Informes semanales de docencia*

Para los supervisores: *Temas del seminario 2, Recogida de información del seminario 2*

Informes asociados: Informe semanal de docencia

Seminario de seguimiento 3

— Tema: Indagar sobre la práctica por medio de estudios de caso

— Objetivos de este seminario

- Entender los estudios de caso como una estrategia de formación inicial y permanente
- Favorecer la comprensión de las tareas sobre el estudio de caso que han de entregar

— Otros temas abordados:

- Hacer un seguimiento de los trabajos entregados y los que faltan (especialmente, el proyecto de ayuda al centro). Aclarar posibles dudas sobre los informes de docencia.
- Comenzar a acordar el calendario de visitas
- Asegurarse de que conocen qué tendrán que hacer la semana siguiente y cuál será el contenido del próximo seminario

— Documentos relacionados:

Para los estudiantes: *Guion del seminario 3, Ficha del seminario 3, Estudio de casos*

Para los supervisores: *Temas del seminario 3, Recogida de información del seminario 3*

Informes asociados: Informe de estudio de casos

Seminario de seguimiento 4

— Tema: Efectos y posibilidades de la Educación Física Escolar

— Objetivos de este seminario:

- Reflexionar sobre la aportación de la Educación Física a la educación Primaria
- Identificar diferencias entre la EF y otros ámbitos de intervención de actividad física
- Señalar principios de programación, intervención y revisión de la práctica que permitan extraer el potencial del área
- Reflexionar sobre la profesión de especialista en Educación Física:
 - Identificar las notas esenciales de la profesión docente y, dentro de ésta, la de maestro especialistas de Educación Física
 - Enlazar las competencias profesionales con la formación inicial (y, permanente)
 - Aflorar las ideas previas que afectan a la construcción de la identidad profesional



—Otros temas abordados:

- Hacer un seguimiento de los trabajos entregados y los que faltan
- Comentar algo sobre las visitas y cerrar el calendario de visitas
- Asegurarse de que conocen qué tendrán que hacer la semana siguiente y cuál será el contenido del próximo seminario

— Documentos relacionados:

Para los estudiantes: *Guion del seminario 1, Ficha del seminario 1, Informe final*

Para los supervisores: *Temas del seminario 4, Recogida de información del seminario 4*

Informes asociados: Informe final (dos de los apartados de reflexión del mismo)

Seminario de seguimiento 5

— Tema: Una revisión general a las prácticas

— Objetivos de este seminario:

- Hacer un balance general de los temas que este periodo dentro de nuestra formación ha iniciado, clarificado y modificado
- Apoyar la realización del informe final como instrumento para tomar conciencia de lo que ha aportado esta experiencia dentro de la formación inicial
- Ayudar a enlazar la experiencia de prácticas con las asignaturas que les quedan

— Otros temas:

- Recordar calendario de entrega de trabajos y resolver posibles dudas
- Recoger aspectos que pudieran ayudar para mejorar el programa otros años (cuestionario)
- Asegurarse de que hagan una ‘salida’ del centro que favorezca una buena relación con el tutor y otras personas significativas del centro que les han ayudado en este momento

— Documentos relacionados:

Para los estudiantes: *Guion del seminario 5, Ficha del seminario 5, informe final*

Para los supervisores: *Temas del seminario 5, Recogida de información del seminario 5*

Informes asociados: Informe final (resto de los apartados del mismo)

Tareas para desarrollar en el centro escolar y escritos solicitados por el supervisor

En la descripción de los seminarios que ha antecedido esta sección, he detallado los cuatro informes principales que se solicitan a los estudiantes: Informe de contexto, Informe de docencia, Estudio de casos e Informe final. Este último corresponde a una visión y valoración global del periodo de estancia en centros, por lo que centrará la fase siguiente. Los otros tres son más específicos de esta fase.

El supuesto que justifica estas tareas es que los entornos profesionales permiten conocer y reflexionar sobre tres grandes áreas de formación del docente: saber más sobre los contextos (y, específicamente, sobre aquél donde desarrollan su labor), saber más sobre lo que implica dar clase (que incluye la planificación, intervención, observar y relatar la práctica y reflexionar sobre todo ello), y saber más sobre cómo podemos indagar sobre nuestro contexto, nuestra docencia o nosotros mismos (que hemos centrado en un estudio de casos). Los informes y otros escritos asociados pretenden, a la vez, intentar centrar más su tiempo en el centro (con las diferentes acciones que tienen que hacer allá) y enlazar lo que están aprendiendo en el centro o gracias a lo que están viviendo en el centro con su formación inicial.

En el caso de las tres tareas cuyos informes deben entregarse durante la fase de estancia en centros, entendemos que están haciendo lo que denominamos ‘reflexión de ciclo corto’, que vendría a ser aquella forma de planificar, intervenir y reflexionar sobre la práctica³ mientras seguimos el ritmo escolar (es decir, cuando estas tareas se hacen simultáneamente a las demandas exigentes que tiene un docente (responsabilizarse de la docencia de un área, atender otras tareas como profesor, etc.). Dejaremos para la siguiente fase lo que denominamos ‘reflexión de ciclo largo’, que, a diferencia de las anteriores sería la que se realiza cuando hay una pausa en el resto de demandas docentes. En el caso de los docentes en activo, un ejemplo sería cuando en verano pueden replantear algún aspecto sin tener la presión adicional de, por ejemplo, corregir, escribir una circular a los padres, preparar la reunión de evaluación, etc.

Como somos conscientes de que el tiempo que exigen estas tareas es elevado, especialmente para personas que se están iniciando en ellas, intentamos distribuir las a lo largo del periodo de prácticas para que no se dejen para el final, lo que suele llevar a escritos pobres, apresurados y bastante alejados a los datos y reflexiones de los que han podido disponer semanas atrás. Para intentar ayudarlos en la organización de sus trabajos, los estudiantes disponen de documentos breves en los que se anuncia el calendario de entrega de trabajos, así como un sistema para planificar las fases de recogida de datos, elaboración y redacción de los mismos. (ver documentos abajo).

De entre todos, el trabajo al que posiblemente le prestemos más atención porque entendemos que puede ser especialmente útil para su desarrollo profesional, es el de Docencia. En este caso, solicitamos que escojan un grupo de seguimiento y recojan todas las clases que le imparten. Esto implica la presentación del plan de lección, la narración de lo que ocurrió, el análisis de lo que ha pasado y un replanteamiento en dos direcciones: visto lo ocurrido, cómo se puede retomar la docencia en la siguiente clase con ese mismo grupo; visto lo ocurrido, qué podríamos planificar si tuviéramos que impartir esa clase el próximo curso con un grupo de similares características.

Pedimos que nos envíen informes desde la semana 2 (cuando comienzan a dar clase), aunque las envíen en la semana siguiente, para disponer del fin de semana para su elaboración, y se los

³ Se puede ver nuestra concepción de los componentes de la tarea ‘Dar clase’ en Martínez Álvarez, Hernández Martín, et al. (2009)



corregimos y devolvemos anotadas en cuanto se puede (dependiendo de circunstancias, en el mismo seminario o bien por correo electrónico). Con esto, intentamos que los primeros informes semanales les sirvan para comprender mejor el sentido y forma de realizarse de lo solicitado, reforzando así los documentos donde se explican.

También el estudio de casos lo suelen considerar complicado de entender, por lo que les pedimos un boceto de lo que han pensado (que entregan en el segundo seminario) para poder reorientar mejor sus propuestas iniciales.

Finalmente, les pedimos una tarea más, aunque no tiene más que una pequeña presencia escrita. Se trata de lo que denominamos Proyecto de ayuda al centro. Este proyecto se presenta como “una manera de agradecer al centro, tutor y alumnado que nos permitan aprender junto a ellos, por medio de una contribución a la mejora de algún aspecto del área de Educación Física”. Se deja libertad para pensar cómo su presencia y trabajo pueden contribuir a esta mejora y solo se señala que su contribución debe exceder lo que ya hacen en las clases, pues esto es lo mínimo que se espera. Son ejemplos de estos proyectos la elaboración de material alternativo, la dinamización de los espacios de recreo, la colaboración en una salida escolar que sin más adultos no se realizaría...

— Documentos y recursos relacionados con las tareas:

Para los estudiantes: *Calendario de entrega de informes del Prácticum; Planificación de trabajos del Prácticum; Ficha de planificación de trabajos*

Documentos para los supervisores universitarios: *Criterios de corrección de informes del Prácticum, criterios de corrección de los informes semanales de docencia.*

Visita de supervisión y contacto con tutores

En este periodo los estudiantes están divididos entre las solicitudes de sus tutores de centro y las de sus supervisores de universidad. Aunque toda nuestra fundamentación explica y justifica que el programa pretende la conexión y no la fractura, no siempre se ve así. En las visitas de presentación, esta idea de que lo que hacíamos en la EUE y lo que se hacía en la escuela estaba relacionado fue uno de los temas que se intentó transmitir y los contactos que están previstos para este momento pretenden lo mismo.

Conscientes de que los supervisores no tienen condiciones para un seguimiento continuado, se ha programado tan solo una visita para el periodo. Esto en sí mismo puede exceder las posibilidades de algunos supervisores, no solo porque sobrepase la carga horaria sino porque las visitas difícilmente pueden hacerse antes de finales de la tercera semana, lo que dejan pocos días para visitar a los estudiantes asignados, mucho menos si lo que se desea es que coincida con una clase impartida al grupo de seguimiento.

El sentido de la visita de supervisión se detalla en un documento específico que se entrega a los supervisores. La presentación del mismo dice así:

La visita de supervisión tiene diferentes finalidades para estudiantes y tutores.

Relacionado con los tutores, queremos fomentar las relaciones universidad-centros y, en la medida de lo posible, aproximar lo que ambas instituciones hacemos en la formación inicial (sin desdeñar las oportunidades de influir y colaborar en la formación permanente de ambos). También queremos fomentar que los tutores sigan ofreciéndose en años venideros por lo que hay que ser muy cuidadosos en que nuestra presencia o comentarios no se malinterprete ni sea entendida como una ‘inspección’. Por último, queremos

transmitir la idea de que no nos desentendemos de los estudiantes en prácticas, sino que reciben un apoyo continuo nuestro que complementa el apoyo que reciben de los tutores.

De cara a los estudiantes, deberíamos esforzarnos por enlazar lo que ocurre en los centros con lo que ocurre en la universidad. Hay que combatir la idea de que las tareas de la universidad, con sus análisis y reflexiones, no tienen mucha conexión con sus problemas en los centros. Ellos ven la visita, fundamentalmente, como una evaluación, pero para nosotros lo importante es compartir con ellos prácticas para que nuestras conversaciones tengan más elementos en común.

Hay que dejar claro que no es una sesión de evaluación de la práctica de los estudiantes. Eso, en todo caso, lo hace el tutor a lo largo de todo el periodo. Nosotros no podemos en una única sesión abarcar más que él. Habría que tranquilizar a quien va a actuar como profesor, por ejemplo, preguntándole si quiere que nos fijemos en algo que a él le interese que después comentemos. Al ponernos a su servicio, reforzamos su papel protagonista. También se le puede preguntar tanto lo que pretende que sus alumnos aprendan en la lección como lo que él quiere conseguir para su propio aprendizaje (cuáles son sus aspiraciones de la sesión como docente y como aprendiz).

No es tanto una sesión de evaluación como una oportunidad más de ofrecerles un modelo para observar, analizar y reflexionar sobre la práctica. También un tiempo para conocer cuál puede ser su conducta cotidiana: si se entregan los planes con antelación⁴, quién participa en la elaboración del plan, qué rutinas de observación y reflexión tienen, si toman nota sobre las reflexiones, cuáles son las relaciones tutor-estudiantes, etc. Una de las ideas que queremos transmitir es que un análisis entre varios saca a la luz más elementos, porque cada uno observa la práctica desde ópticas, intereses y conocimientos diferentes, pues aquello sobre lo que reflexionamos refleja no solo la práctica, sino a la persona que la analiza. Por ello, tampoco hay que tener un papel excesivamente protagonista, ‘dando cancha’ a tutor y estudiantes, aunque es claro que lo vamos a liderar este día. En la reunión posterior, habría que dejar que el estudiante que ha hecho de profesor fuera el primero en hablar, dando su opinión de cómo se ha sentido, qué ha visto y cómo valora lo ocurrido y, *a posteriori*, el plan.

Por último, hay que recordarles que incluyan la lección que hemos visto y analizado en sus documento de lecciones (incluso aunque no corresponda a su grupo de seguimiento) pues al tener nosotros una referencia de lo que pasó y sobre lo que se reflexionó, nos puede dar un referente para el resto de las lecciones leídas. [*Visita de supervisión*]

Se puede ver que en este documento previene a los supervisores sobre los principales riesgos de cómo se entiende la visita, cuando trata de contrarrestar alguna de las imágenes y percepciones que evoca a los estudiantes su mera mención. La visita de supervisión, idealmente, incluye observar una clase impartida por un estudiante y luego tener una reunión en la que, si puede ser, participan quien ha dado la clase, su compañero, el tutor y yo mismo. Todavía mejor sería que en el mismo día ambos miembros de la pareja impartieran clase (y que encima fuera a su grupo de seguimiento), pero lograr todas estas condiciones ideales es algo complicado.

La visita tiene sentido si es seguida por la reunión de reflexión conjunta, pues en ella queda más claro que nuestro interés no es valorativo y, además, es una oportunidad para mostrar los muchos temas que pueden aflorar en el análisis conjunto y dar sentido a la toma de datos y al

⁴ Sorprendentemente, muchos estudiantes no traen el plan por escrito (algo que se pide obligatoriamente) el día que viene el supervisor, pese a que la visita es conocida y pactada.



marco teórico con el que se analizan. Se intenta que las reuniones duren una hora, pero en muchos casos no pueden durar más que lo que dura el recreo y a veces menos, pues la sesión es a última hora de la mañana o la tarde. En esos casos, aunque el tutor puede no quedarse, ofrecemos a los estudiantes realizar la reunión en un tiempo postlectivo. Hay más ocasiones en las que el tutor no se queda a esa reunión, bien porque tiene clase con algún otro grupo o porque tiene otras ocupaciones. Algunos consideran que se trata de una cuestión entre el estudiante y su supervisor. Pese a que hacemos una invitación a quedarse, intentamos no forzarla.

Los temas posibles de reflexión varían en función de muchos factores, pero tenemos tres grandes ámbitos que tratamos de abordar: centrados en los aprendizajes promovidos y logrados para el alumnado de primaria; centrados en los aspectos didácticos y pedagógicos; y centrados en los aprendizajes que se pueden obtener como profesor en prácticas.

Cuando se hace esta visita, se pide que el estudiante en cuestión incluya dentro de su informe semanal de docencia la clase impartida (con los análisis elaborados) lo que permite al supervisor tener una idea más clara de lo ajustado que es la narración elaborada a lo que ha sucedido.

En esta visita hay también un deseo de comentar la marcha del Prácticum con el tutor el seguimiento de los alumnos, pero no siempre hay tiempo, por lo que a veces no se hace y otras veces se hace, por lo general siguiendo una conversación que inicia el tutor, cuando los estudiantes están impartiendo la clase, con lo que es complicado tomar notas al mismo tiempo.

Como he indicado, lo habitual es que esta visita se realice en la segunda mitad del periodo, y siempre con conocimiento (y consentimiento) de los estudiantes. Los alumnos saben que acudiremos y han acordado con nosotros la fecha. Esto suele conllevar que no se deciden hasta tener una cierta seguridad y, por lo tanto, es común que la pospongan hasta los últimos días.

Mucho antes de esto, en concreto en la primera semana, hemos previsto que cada supervisor haga una llamada telefónica corta a los tutores para confirmar que todo discurre según lo esperado y que la adaptación de los estudiantes al centro es la correcta. Dejamos que pasen unos días para que haya un conocimiento mayor de cómo son los estudiantes, pero no demasiados para intentar detectar cuanto antes un posible problema. Las ideas básicas de esta llamada se explican en un documento específico.

A finales de la primera semana, y en todo caso antes del segundo seminario, sería conveniente contactar con los tutores. Aunque habría que llamar a todos, es especialmente importante en los tutores que están con nosotros por primera vez y en los casos en los que dos maestros tutorizan una misma pareja. Las funciones de esta llamada son prevenir algún posible desajuste y resolver dudas que hayan podido surgir.

La conversación puede ser breve y propongo el siguiente guión:

- Explicar por qué llamamos (para comprobar que todo vaya bien, que las expectativas que ellos tienen sobre la actitud y la dedicación de los estudiantes se están cumpliendo). Se les puede mencionar que, aunque no es frecuente, se pueden producir pequeños malentendidos que si son abordados a tiempo se corrigen sin problemas. Por eso llamamos ahora, cuando todavía sería posible intervenir.
- Ofrecer de nuevo ayuda para comprender el programa (quizá tengan ahora alguna duda que en su momento no había parecido importante o necesitan que les enviemos algún documento). No es raro que tengan malentendidos (aunque no sean conscientes de ello) sobre los grupos de seguimiento, el proyecto de ayuda al centro o el estudio de caso.

- Se les puede preguntar específicamente por el Proyecto de ayuda al centro, pues suele ser algo que no lo tienen muy claro.
- Recordarles que pueden pedirnos lo que necesiten (comprobar que tienen nuestro teléfono o correo, aunque también puede ser por medio de los estudiantes)
- Anunciar que más adelante realizaremos una visita para ver dar alguna clase a los estudiantes no con el ánimo de juzgar su actuación (para eso los tutores tienen muchas más ocasiones y más criterio), sino para tener un análisis conjunto (tutor, estudiantes y nosotros) sobre lo que ha ocurrido.

Es interesante anotar qué dicen: si muestran preocupaciones por saber lo que estamos haciendo; si, por el contrario, mantienen una línea de “la teoría para ti y la práctica para mí”; si la primera impresión de los estudiantes es buena... [*Contacto telefónico inicial*]

— Documentos relacionados con las visitas de supervisión y la llamada:

Documento para los estudiantes: ninguno, aunque los ámbitos de observación y análisis los tienen en *Informes semanales de docencia* que se les dio en la semana 3

Documentos para los supervisores: *Visita de supervisión, Contacto telefónico inicial*

■ Carga horaria que supone para el coordinador/supervisor

Presento a continuación, con la misma lógica y prevenciones explicada para la fase de estancia en centros en el apartado correspondiente, una tabla con los tiempos contabilizados para diferentes tareas realizadas como coordinador y supervisor durante el curso 2008-09.

Ficha para calcular la carga horaria del coordinador del Prácticum I [08-09]

	Semana 1 16 al 22/02	Semana 2 23/02 al 1/03	Semana 3 2 al 8/3	Semana 4 9 al 15/3	Semana 5 16-22/3
Secretaría 3h45	[1h15]	[2h]	[15min]	[15min]	
Contacto con centros y tutores 1h35		[1h15]		[20min]	
Coordinación e innovación 10h45	[2h]	[4h40]	[2h55]	[30min]	[30min]
Contacto individual con alumnos 2h15	[1h]		[15min]		[1h]
Pertenencia a comisiones					
TOTAL 18h20	5h15	7h55	2h35	1h05	1h30



Ficha de carga horaria de los supervisores del Prácticum I [08-09] Fase de estancia en centros. Lucio

11 parejas, 9 colegios, dos de ellos en pueblos, más 2 estudiantes sueltos (uno en otra provincia)

	Semana 1 16 al 22/02	Semana 2 23/02 al 1/03	Semana 3 2 al 8/3	Semana 4 9 al 15/3	Semana 5 16-22/3
Seminario y su evaluación 24h30	4h30	4h30	5h	5h	5h
Lectura de documentos*					
Lectura de fichas de seminario 2h		Revisión y control de horarios 2h			
Consultas individuales** 4h	30mn	1h	2h30	30mn	
Corrección de trabajos*** 24h05			Docencia 15 informes semanales (sem. 2): 8h40'	Docencia 11 informes semanales (sem. 3): 8h	Docencia 12 informes semanales (sem. 4): 7h25'
Visita a centros 24h30			Elaboración de horario de visitas: 2h Visita a 1 pareja: 2h	Visita a 4 parejas 8h30	Visitas a 4 parejas (dos, en pueblos): 12h
Telefonar a tutores 2h15	35mn	1h40	10mn		
Escritos para investigación 14h05	Llamadas: 30mn Impresiones seminario + ficha: 1h	Llamadas: 2h05 Impresiones seminario 1h	Impresiones de seminario: 1h Visitas: 30mn	Impresiones del seminario: 1h Visitas: 3h30	Impresiones de seminario: 1h Visitas: 2h30
TOTAL 95h25	7h05 (Invest: 1h30)	12h15 (invest. 3'05)	21h50 (inv. 1h30)	26h30 (inv. 4:30)	27h55 (invest. 3h30)

* Se considera que no leo los documentos puesto que ya lo he hecho en el proceso de elaboración o revisión. Este apartado tenía un sentido diferente para el resto de supervisores.

** Incluido presencial, teléfono y correo

*** Solo se contabiliza aquí la corrección de los informes semanales de docencia. Los diferente informes: Contexto, Docencia (semana 5), Estudio de caso e Informe final se contabilizan en la siguiente fase.

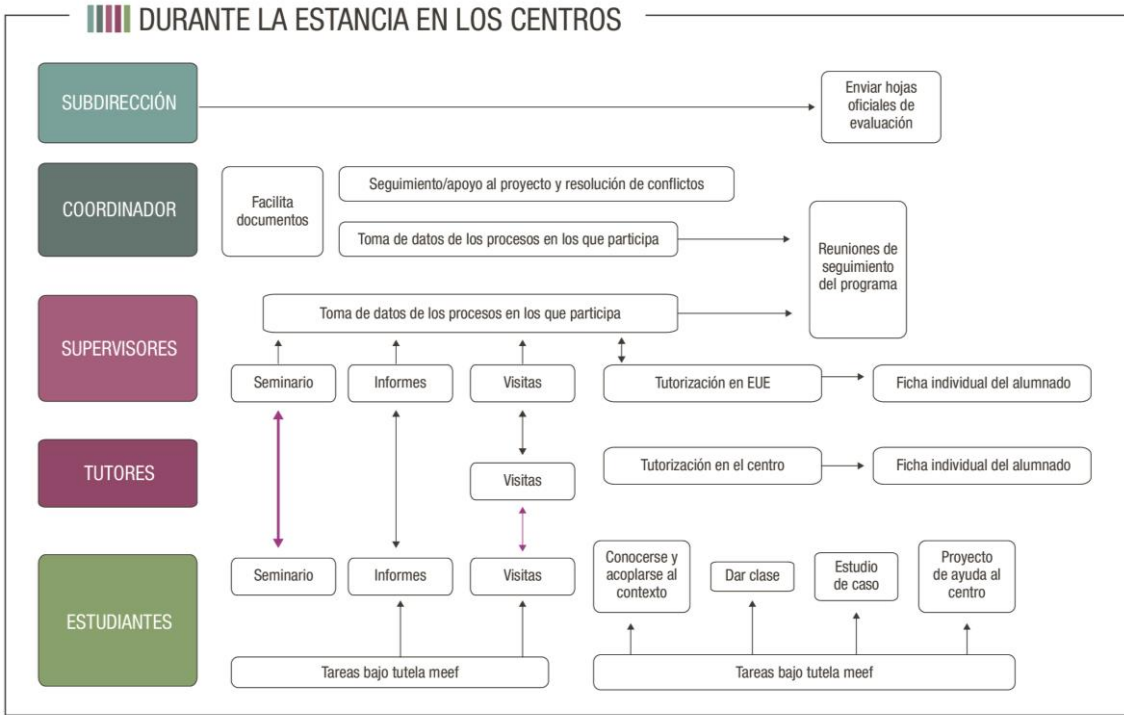
■ Síntesis de documentos de esta fase para estudiantes

Fecha	Nombre del documento	Acción a la que corresponde
17/02/2009	Guión del seminario 2	S2
17/02/2009	Ficha del Seminario 2	S2
27/02/2009	Guión del seminario 3	S3
27/02/2009	Ficha del seminario 3	S3
07/03/2009	Guión del seminario 4	S4
07/03/2009	Ficha del seminario 4	S4
07/03/2009	Informes semanales de Docencia	Elaboración de informes
11/03/2009	Guión del seminario 5	S5
11/03/2009	Ficha del seminario 5	S5

Tabla con los documentos para los estudiantes que se subieron a la página web de la asignatura en esta fase



Mapa de procesos de la fase de estancia en centros



A— INFORME AUTOETNOGRÁFICO 5: «COORDINANDO DESDE LA TRINCHERA DEL SEMINARIO DE SEGUIMIENTO»

Este informe se centra en una de las tres acciones principales de las que se tienen que encargar los supervisores en esta fase: el desarrollo de seminarios de seguimiento¹. Quiere mostrar, sobre todo, cómo esta fase se entiende por parte del coordinador como un momento para investigar y reflexionar sobre la adecuación entre lo que pretenden los seminarios y la manera en la que éstos se desarrollan. El hecho de que en esta fase participen otros dos supervisores implicados facilita esta visión investigadora y de construcción compartida del conocimiento.

He detallado en el apartado de presentación de la fase de estancia en centros el sentido y la organización que tiene prevista el programa, con las tareas que implica para el alumnado y el conjunto de documentos que explican y guían la fase.

Este informe comienza por los antecedentes de los seminarios de seguimiento, en la que se ve la evolución de los documentos como un elemento sobre el que descansa gran parte de la organización del seminario. Relataré los antecedentes históricos de los seminarios en nuestro plan de estudios, así como el desarrollo de la fase según la viví como coordinador, aunque esta experiencia se caracteriza por mi implicación como supervisor de un nutrido grupo de alumnos (24), lo que provoca que mi dedicación principal se destine a las labores propias de la supervisión². La coordinación la realizo, básicamente, por medio de los documentos que facilito a estudiantes y supervisores, así como por la reflexión sobre lo que ocurre como fuente para replantear y ajustar el programa.

Continúa por un apartado donde se presenta qué pretenden y cómo se organizan los seminarios, enlazando esta intervención con otros aspectos del programa.

El grueso del informe aborda detalladamente cada seminario, con un énfasis particular en valorar lo que los documentos han supuesto y nos han permitido aprender de este momento del Prácticum. Se contrasta lo pretendido con lo percibido a raíz del análisis del seminario y se señalan los núcleos temáticos que aborda cada seminario.

Para concluir, hago una breve valoración de lo que este informe refleja dentro del conjunto de la autoetnografía.

Antecedentes de los seminarios

El año en el que entré a trabajar en Palencia, en octubre de 1991 no se hacían seminarios de prácticas. Los estudiantes acudían por parejas a los centros un par de horas a la semana a lo largo de unos cinco meses, simultaneándolo con el resto de asignaturas de Segundo. No hice ninguna modificación al esquema que había heredado. Bastante tenía con adaptar mi vida a una nueva ciudad y con atender a unas demandas profesionales a las que debía dar respuesta casi al mismo tiempo de conocer su existencia. Apenas tengo recuerdos de ese año. Tampoco conservo

¹ Las otras dos son las correcciones de los informes semanales de docencia y las visitas de supervisión.

² Según datos recogidos en la Ficha de carga horaria de esta fase, destiné a la supervisión 95h25 (aunque 14h05 de las mismas correspondía a escritos relacionados con la elaboración de escritos para indagar sobre el Prácticum) y a la coordinación 18h20.



suficientes documentos en los que apoyarme para acudir al rescate de la memoria de aquellos momentos iniciales.

Uno de los pocos escritos que tengo de ese año es un plan para reorganizar las prácticas que elaboré a finales de ese primer curso con la magra experiencia que había acumulado hasta entonces. Leído con perspectiva, este documento y la implicación de todos los compañeros del área en las líneas básicas que allí se marcaban supuso la base de lo que ha caracterizado el Prácticum en la especialidad de Educación Física de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia en los años posteriores. El documento comenzaba así:

El seminario de Didáctica de la Expresión Corporal de la Escuela Universitaria de Magisterio de Palencia respalda este Proyecto para dar a la asignatura de Prácticas, que consideramos vital dentro de la formación de los futuros maestros especialistas en EF, un carácter integrador de todos los conocimientos, destrezas y actitudes que conforman los diferentes objetivos que se persiguen desde las asignaturas específicas del plan de estudios. Creemos que una coordinación entre los profesores de las diferentes asignaturas es imprescindible para transmitir al alumnado la idea de enseñanza como globalidad que puede y debe ser abordada desde diferentes ángulos del conocimiento. El respaldo de todos los profesores del Seminario garantiza la congruencia entre la teoría y la práctica y entre las diversas asignaturas que, por razones didácticas y organizativas, se separan en el Plan de Estudios, pero que deben reorganizarse antes de que los futuros maestros las apliquen en el aula. [Proyecto de Prácticas, mayo 92].

Este proyecto preveía diferentes contactos con los estudiantes en prácticas: seminarios monográficos, tutorías específicas y seminarios semanales.

Me sorprende ahora comprobar que las dos razones que llevaron a introducir los seminarios estuvieran tan definidas en un momento en el que todo estaba tan confuso, tan por hacer. Esas dos ideas reforzaban dos principios que nos parecían importantes en la formación de los docentes: por un lado, combatir la separación teoría-práctica -que podía agrandarse si en el periodo de prácticas los alumnos ‘desconectaban’ de la universidad-; por otro lado, fomentar el aprendizaje en grupo frente al aprendizaje individual predominante en la universidad. Las dos respondían a razones que podríamos situar más en el modelo de docente que buscábamos que en dar respuesta a los problemas inmediatos que por aquel momento tendríamos y que eran muchos, empezando por consolidar nuestro propio saber.

En ambas ideas, mi participación en el seminario Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) durante los primeros años de mi carrera profesional fue decisiva y se refleja en la manera en la que concebí, di sentido y organicé los seminarios de seguimiento. Como ocurría en el TPC, los seminarios de prácticas buscaban partir de lo que ocurría a cada uno de sus miembros para poder construir conjuntamente una visión más rica y elaborada de los temas. También estaba inspirada en el TPC la idea de apoyar los juicios y discusiones en escritos, para evitar la frecuente tendencia a que las reuniones de docentes se tornen en sesiones catárticas, donde se da vueltas a temas sin llegar a transformar las situaciones que se denuncian.

Los seminarios han estado siempre compuestos por un supervisor y un número de estudiantes variable a su cargo, con los que compartía todas las sesiones y a quienes también corregía los diferentes escritos solicitados. Solo hubo una excepción, en el curso 98-99, en el que cada uno de los tres temas principales que se abordaban en los seminarios (contexto, docencia e investigación) fue asumido por un “supervisor especializado”, que se encargaba de ese aspecto y corregía los escritos correspondientes del conjunto de la promoción. Este modelo solo duró un año, volviendo

al curso siguiente a distribuirse los estudiantes entre los supervisores de la forma previa. Una de las razones que se valoró para volver a la estructura original fue que los grupos más estables y reducidos permitían una alianza entre el supervisor y los estudiantes universitarios que es muy complicada de lograr en cualquier otro espacio académico, por lo que se sacrificó la supervisión temática.

A partir del curso 99-00 se replantearon los seminarios, como parte de una revisión general del programa de Prácticas. Pese a que valorábamos muchos de los logros que habíamos alcanzado en los siete u ocho primeros cursos, había varias cosas con las que estábamos insatisfechos.

Por un lado, la participación de los estudiantes era irregular: en algunos casos no participaban y en otros muchos lo hacían con poco fundamento, predominando las intervenciones insulsas y superficiales. A pesar de que pensábamos que al estar en los centros tendrían muchas cosas que contar, sus verbalizaciones no respondían a nuestras expectativas. Vimos que ocurría algo parecido a los seminarios permanentes de docentes en ejercicio, en los que parte del tiempo, incluso la mayoría si no se tenía cuidado, se destinaba al desahogo o a lo anecdótico.

Por otro lado, dado que cada seminario respondía a la casuística del grupo, había una gran variabilidad de lo que ocurría de un año para otro y de un supervisor al de al lado. No es que buscáramos una homogeneidad –incompatible con situaciones reales de práctica–, pero considerábamos deseable que ciertos temas y situaciones afloraran en todos los casos, pues el que surgieran de su contacto con ellos en la práctica nos permitía abordarlos de una forma que no se lograba cuando éramos los profesores quienes los llevábamos al aula en las asignaturas restantes del plan de estudios. Nos desesperaba comprobar que en muchas ocasiones nos quedábamos encallados en algunos sucesos candentes e inmediatos (generalmente cuestiones disciplinarias) que parecían atraernos como luciérnagas a una vela y en los que consumíamos buena parte del tiempo que podría haberse empleado en abordar otros temas que también considerábamos valiosos y que quedaban siempre en la recámara.

Tratamos de encontrar una forma para que los seminarios se escaparan a la casuística que parecía atraparlos. La vía que intentamos fue asignar al seminario de cada semana un tema central y un guion que orientara a estudiantes y supervisores en su preparación y desarrollo. Como otros cambios del programa, fue a la vez un paso que continuaba una evolución gestada a lo largo de años y un salto que nos abrió otra línea de crecimiento para reorientar el programa. En los años inmediatos a la implantación de los guiones para los estudiantes, que tuvieron su primera versión el curso 00-01, ya estábamos tras la idea de que había temas que se ajustaban mejor a uno u otro momento del Prácticum. No es casualidad que en el mismo año en el que experimenté con los guiones me dedicara también a elaborar relatos de lo ocurrido en los seminarios. Los guiones alimentaron la búsqueda de cuáles eran los temas y la estructura más apropiada de cada seminario, y esa búsqueda fue generando nuevos documentos que clarificaban esta parcela del Prácticum. El fruto más inmediato de esta ola de innovación-investigación fueron los guiones para los supervisores, que aparecieron tímidamente en esos mismos años y se implantaron con más fuerza a partir del 02-03. Esos guiones eran ayudas para que los supervisores condujeran el transcurso de sus seminarios. Recogían orientaciones sobre los puntos principales que se esperaban y también sugerencias que se habían acumulado en el desarrollo de esos mismos seminarios en años precedentes. La aparición e implantación de estos guiones revela que el proceso está íntimamente ligado a mi propia participación como supervisor, pues son siempre probados en mis seminarios antes de preparar una versión para compartir con mis compañeros.

Los temas que se fijaron para cada seminario querían a la vez responder a los aspectos más candentes de cada momento y ensanchar las perspectivas de los estudiantes, a veces



excesivamente locales. Así, la primera semana tiene como tema central los contextos en los que recién se han incorporado; la segunda, a la docencia, que en esa semana empiezan a acometer; la tercera, al estudio de casos, que comienza a ‘quemarles’ según pasa el tiempo sin tener aún claro qué hacer; la cuarta, en la que ya tienen un cierto bagaje, a una visión sobre las posibilidades de la Educación Física escolar; la quinta, a una revisión general del Prácticum. Los temas no estuvieron claros desde el principio, sino que a partir de los guiones empleados en un curso hubo progresivas transformaciones hasta que se llegó a una versión relativamente estable, lo que a su vez dio pie a introducir nuevos documentos.

Entre el curso 05-06 y el 06-07, por ejemplo, introduje las Fichas de aportaciones de los estudiantes³, mediante las cuales las parejas recogen información u opiniones sobre cuestiones que se va a abordar en los seminarios. Fueron una evolución de los escritos que les veníamos pidiendo desde 99-00 sobre los temas de discusión asociados a cada seminario. Se incluyeron para reforzar la conexión entre los seminarios y los informes que les solicitábamos (Contexto, Estudio de caso, Docencia del grupo de seguimiento e Informe final). La desconexión entre lo que tratábamos en los seminarios y lo que ellos escribían en sus trabajos de prácticas era algo que nos desconcertaba, lo que nos llevó a buscar formas de hacer más palpable la relación entre diferentes experiencias del Prácticum; el tiempo en el centro con el tiempo en la universidad, los seminarios con los documentos, las reflexiones individuales con las grupales.

La idea original era que las parejas enviaran la ficha por internet unos días antes del seminario, para que el tutor dispusiera de ellas por adelantado y las tuviera en cuenta para ajustar el guion. Sin embargo, las dificultades técnicas fueron mayores de lo esperado y debimos conformarnos con recibirlas a posteriori. Aunque ahora nos suene prehistórico, hasta esos años todavía era relativamente escaso el acceso a internet en los hogares⁴ (de hecho, yo mismo no tuve acceso en mi casa hasta 2008). Pese a todo, nos pareció interesante emplear las fichas como una manera de centrar más los aspectos sobre los que queríamos que se fijasen y compartieran, aunque no fuera más que para ellos ya eran familiares las preguntas que podíamos abordar en común. Si bien el disponer por adelantado de sus respuestas podría haber supuesto una pequeña mejora en el ajuste del seminario, en realidad estaban más dirigidas a que ellos se dieran cuenta de determinadas cosas que a que nosotros las conociéramos, pues eran respuestas que, con ligeras modificaciones, se repetían año tras año. Esto también es un ciclo que suele repetirse. En un inicio, los documentos y tareas suponen un aprendizaje no solo para los estudiantes, sino también para nosotros. Al cabo de unos pocos años, los supervisores ya hemos aprendido buena parte de lo que contribuyen a explorar, pero los conservamos porque cada uno de los nuevos estudiantes tiene que aprender sobre su propio proceso.

Alguna de las novedades del curso 06-07 estuvieron provocadas por mi estancia en Australia entre enero y agosto de 2007, periodo que abarcaba la fase de estancia en centros. Para esa fecha, la informática se había extendido lo suficiente como para poder seguir desde los antípodas lo que ocurría en Palencia. Aunque Nicolás asumió la coordinación formal del Prácticum fue posible realizar un trabajo combinado en el que yo me encargaba de organizar todos los materiales y de pasárselos a él quien, a su vez, los distribuía en España y se encargaba de otras cuestiones de coordinación que demandara una presencia personal. Al estar disfrutando de un año sabático, me

³ Ver, para las fichas del curso 2008-09, *Ficha del 1er [o 2º, 3er, 4º, 5º] seminario en blanco*.

⁴ Según el Instituto Nacional de Estadística, en el año 2004 un 33,6% de los hogares españoles disponían de acceso a internet (solo un tercio de ellos por medio de ADSL). En 2010, eran el 59,1% (el 97,1%, con acceso ADSL). [Consulta on-line a la base de datos de la página web del INE INEBase realizada el 3/3/2011 sobre evolución del equipamiento tecnológico en los hogares españoles]

encontraba también más liberado que los supervisores, y me encargué de recibir cientos de mensajes de correo⁵ de los estudiantes, entre ellos las fichas de cada seminario, con las que pude hacerme una idea más clara sobre cómo vivían y percibían los estudiantes el Prácticum a lo largo de las semanas y, a partir de ellas, fui ajustando, también desde la distancia, el resto de documentos que guiaban los seminarios.

Pero la sensación que tuvimos los primeros años en los que se usaron las fichas fue, como en tantas otras ocasiones, que todavía no habíamos llegado a sacarle todo su partido para dinamizar los seminarios. Es frecuente que las innovaciones aparezcan en un momento y luego tengan que pasar algunos años hasta que pueden ser asimiladas y alcanzar su potencial.

Para acabar este repaso de antecedentes, se puede decir que a lo largo de los años hemos creado una estructura de seminarios bien definida, con materiales escritos que orientan las acciones e intenciones de estudiantes y supervisores. Sin embargo, el recorrido que han experimentado los seminarios muestra la dificultad de consolidar avances y la interrelación de muchos aspectos. Si bien hay una estructura clara que puede ser fácilmente transmitida a los nuevos supervisores, lo que ocurre en cada curso y, dentro de él en cada uno de sus grupos, sigue siendo bastante contextual. Por la propia dinámica de los seminarios, cambiante en función de las personas que los compongan, resultan extraordinariamente difíciles de acotar y más que un modelo que seguir, podemos hablar de unas orientaciones que los guían.

Sentido y función de los seminarios

En el apartado anterior he anticipado algunas de las ideas que animan la inclusión de los seminarios como parte de las prácticas y he explicado cómo alguna de éstas han surgido y evolucionado a lo largo de nuestra microhistoria. Ahora detallaré algo más cuáles son las ideas en las que se basa la concepción y organización de los seminarios de seguimiento.

— *Los seminarios quieren mantener el contacto de los estudiantes con el plan de estudios durante su estancia en los centros*

Las prácticas tienen como principal característica que se desarrollan en entornos profesionales y que, por ello, muchas de las cosas que allá ven los estudiantes tienen una viveza y significatividad difícil de lograr en otros momentos del plan de estudios.

Pero también existe el riesgo de que esta experiencia se desgaje del plan de estudios, como si fuera algo que no tuviera que ver con la formación inicial que están recibiendo en la universidad. Para contrarrestarlo, los seminarios buscan mantener el contacto con los estudiantes para ligar esta experiencia al resto de su plan de estudios. Debajo de esta idea late el temor de que un periodo de prácticas desvinculado de la institución universitaria reforzaría la tradicional separación teoría-práctica. Más en concreto, queremos evitar que el contacto con los centros de Primaria suponga una socialización profesional caracterizada, frecuentemente, por una visión de la Educación Física que, para simplificar, podemos llamar tradicional. Autores como Pérez Gómez (1997,

⁵ No guardo todos los correos del curso 06-07 porque inicialmente los recibía en la cuenta de la universidad que, en su versión en línea requería que se borrasen para no colapsarla. Solo conservo 111 mensajes. De todas formas, para tener una idea de la corriente de correos que genera el Prácticum para el coordinador, puedo dar el dato de los 737 correos que intercambié, como coordinador, con los estudiantes del curso 08-09 solamente en la cuenta específica que creé para la asignatura (algunos seguían escribiéndome a la cuenta de la universidad, que reservé para las comunicaciones con los supervisores y los tutores. Con esos otros dos colectivos, las conversaciones son menores (50 con tutores y 43 con supervisores) aunque hay que tener en cuenta que esos correos solían ser más elaborado y que el número es de conversaciones (es decir, que pueden contener varias idas y vueltas del mismo asunto).



1999) nos alertan de este riesgo de considerar que habrá transformación del pensamiento con tan solo situar a los estudiantes en contextos profesionales.

Esto implica que los seminarios retomen lo que ocurre en los centros para analizarlo y enriquecerlo a la luz de otros conocimientos vistos en el plan de estudios. De modo recíproco, también queremos que vean otras asignaturas del plan de estudios a la luz de lo que proviene de su experiencia en los centros.

— *Los seminarios quieren enriquecer las visiones particulares que se dan en cada centro*

Los alumnos suelen referirse a las prácticas como un momento en el que pueden ver “lo que es la Educación Física real”. La fuerza con la que este contacto con contextos reales impacta en los estudiantes es una oportunidad, pero también un peligro. Presumimos que los estudiantes pueden verse excesivamente limitados al ver un solo contexto y que, por el contrario, es deseable que conozcan la existencia de diferentes realidades. Tomando prestadas las palabras que suelen emplear los estudiantes, nos gustaría que se dieran cuenta de que no hay una única ‘Educación Física real’ sino de que los contextos donde ésta se desarrolla condicionan en buena medida lo que ocurre. Pero, más aun, la manera en la que se interpreten esos contextos provoca también diferentes ‘realidades’, pues los contextos no son objetivos, sino que dependen de las personas que los perciben, interpretan e interactúan en ellos. Esta idea se desarrolla particularmente en el primer seminario, destinado precisamente al contexto, pero también está presente en el resto de las semanas.

La pretensión de que los estudiantes enriquezcan las impresiones de su situación concreta tiene conexión con la primera de las ideas, en el sentido de que presupone que no hay unos límites definidos entre ‘teoría y práctica’, sino que ambas mantienen múltiples conexiones y terrenos comunes. Al poner en contacto a estudiantes con diferentes situaciones y formas de enfrentarse a ellas, resulta más fácil que entiendan la naturaleza construida del conocimiento y de la práctica pedagógica.

Esto implica que los seminarios deberían permitir poner en común los diferentes tópicos que se presentan cada semana y debatir sobre ellos. Esta puesta en conjunto y debate tendría que enriquecer las propias perspectivas, al dar cabida a otras realidades y posibilidades. Sin embargo, hay que evitar que esta contextualización lleve a la conclusión de que “cada centro es un mundo” y que “cada maestrillo tiene su librillo”, pues presupondría que no hay construcción colectiva posible. Frente a la idea de que cada docente debe responder por sí mismo, los seminarios quieren reforzar la idea de que la docencia es una profesión colectiva, donde el conocimiento se crea de manera conjunta.

— *Los seminarios quieren clarificar los aprendizajes y tareas que derivan del acercamiento a la práctica escolar*

Las prácticas están claramente enfocadas como un tiempo que se nutre de la experiencia del centro, pero que elabora lo ocurrido en ella en un nivel diferente de análisis y reflexión de la que puede hacerse ‘en vivo’ (o, como diría Schön (1992), reflexión en la acción). Los seminarios serían el enlace entre la práctica del centro y los informes que quieren llevar al estudiante a reelaborar esa experiencia de acuerdo a lo que busca el programa de prácticas y, en última instancia, el plan de estudios.

Frente a una lógica probablemente más orientada por lo técnico que les demanda el centro, los seminarios pretenden ofrecerles una perspectiva más amplia, que quizá podamos caracterizar

como práctica o quizá como socio-crítica⁶. El seminario no niega el interés de la perspectiva técnica, pero prima estas otras dos perspectivas porque se da por sobreentendido que tendrán menos posibilidades de recibirlas en sus centros o adquirirlas por sí mismos. En los informes en los que se recogen los contactos con los tutores, se puede ver cómo predomina el enfoque técnico, algo por otro lado lógico, pues responden a los problemas más inmediatos que genera la inserción en contextos profesionales.

En el transcurso de los seminarios, se ven múltiples tensiones entre las demandas de los estudiantes por resolver conflictos y problemas particulares que les resultan acuciantes y nuestra perspectiva como supervisores, que relativiza esos problemas y los sitúa en otros marcos de racionalidad. Esto, por supuesto, genera un riesgo de que la separación teoría-práctica sea más visible, pues los estudiantes se pueden sentir desamparados si no prestamos atención a lo que a ellos les inquieta. Este riesgo es abordado de forma diferente de acuerdo a las tendencias y orientaciones de cada supervisor.

La idea de poner el seminario más al servicio del programa de prácticas que de la experiencia de prácticas que vive cada uno en su colegio se ve claramente en que cada seminario está orientado por un tema ligado a la elaboración de un tipo de informes que, a su vez, pretenden orientar los aprendizajes perseguidos. Por eso, muchos estudiantes ven los seminarios más próximos a “la teoría de las Prácticas” que a “la práctica de las Prácticas”⁷. Esto no quiere decir que no valoren los seminarios, ya que les parecen valiosos, pero sí que el interés que nos mueve a nosotros no coincide con sus necesidades más urgentes.

El desarrollo de los seminarios en el curso 2008-09

Cuando llega el tiempo en el que los seminarios se realizan en pequeños grupos, mi influencia directa sobre el Prácticum desaparece en gran medida. Ganan peso los supervisores y los tutores. Pero, en verdad, nunca dejo, en verdad, de pensar, actuar y ser visto por los demás como el coordinador. Todavía, los alumnos se dirigen a mí cuando hay algún problema de organización, o cuando algún documento no se entiende bien. También sigo encargado de preparar los seminarios y todo el material que requieren. Los días anteriores a cada seminario repaso los diferentes documentos que los guían. También trato de estar en contacto con los supervisores, para comentar con ellos los pequeños cambios que he introducido o pedirles que presten atención a algunos aspectos. Me interesa también ver sus interpretaciones y aportaciones, que con frecuencia introduzco en las nuevas versiones de los documentos. Este año solo somos tres supervisores, y ninguno de ellos es nuevo, lo que reduce el tiempo de dedicación, pues cuando hay una nueva incorporación, establezco un contacto más estrecho y continuo con él. Al ser veteranos, ya no tengo que enviarles una avalancha de documentos como cuando se incorporan por primera vez a la supervisión. El propio uso de la palabra ‘avalancha’ refleja mis prevenciones sobre el efecto final que puede tener, trastocando mis intenciones de que les sirva de ayuda, el conjunto de los documentos.

Esta fase en la que los supervisores están en contacto directo con los centros y estudiantes la figura del coordinador tiene otras funciones y otras formas de influir en el desarrollo del Prácticum desde lugares menos visibles que en la fase previa. Y, sin embargo, sigo pensando que como coordinador tengo aún un papel que ejercer. Mi función como coordinador se vuelca en transmitir

⁶ Sobre diferentes perspectivas, ver, p.e. Devís Devís (2012); Tinning (2006).

⁷ Así se refieren, alguno de ellos, a cómo ven la doble cara del Prácticum.



el sentido del programa y en facilitar medios para que pueda llevarse a cabo. Esto lo hago de varias maneras.

Quizá la más visible de mis intervenciones ‘indirectas’ sea por medio de los documentos que elaboro y facilito. Con el paso de los cursos he ido elaborando documentos para todo (en ocasiones pienso que de forma sobreabundante). Podría decir que hay documentos para explicar casi cualquier parte del programa. Los hay tanto dirigidos a tutores como a estudiantes o supervisores. Sin embargo, no me engaño con el efecto real que pueden tener los documentos. No creo en los “*teacher-proof materials*”, los materiales curriculares a prueba de profesores. Por el contrario, sin unos profesores que comprendan, asuman y den sentido a los materiales que se usan, no serán de mucha utilidad. Para que los documentos que he elaborado sean considerados como valiosos, es necesario un trabajo de acompañamiento, de discusión, de apoyo. Comprendo que este proceso es prolongado y no espero que el primer o segundo año encuentren ellos el mismo valor y sentido que yo les doy a los diferentes documentos.

Para los supervisores, contar con los documentos tienen dos caras: por un lado, definen con gran precisión lo que hay que hacer, y contienen un montón de ideas y conocimiento acumulado en casi dos décadas que ellos valoran como aprovechable para entender su función como supervisores. Sin embargo, no es fácil asimilar todo el sistema, y menos hacerlo propio sin haber sido protagonista en su confección. Me toca, en esos casos, ‘autorizarles’ a que usen los documentos si les son útiles y dejarlos a un lado si no lo son. Yo mismo me pongo de ejemplo cuando les digo que no sigo al pie de la letra el guion de cada seminario, sino que su lectura me sirve para refrescar los principales aspectos que quiero destacar, lo que me sirve para conducir los seminarios según se vayan desarrollando con cada grupo. Y no digo eso solo para empatizar con ellos, para relajarles de lo que sé que es también una responsabilidad que asumen más por prurito profesional que por una irrefrenable adhesión a lo que los textos contienen. Intento transmitirles que no concibo los documentos como una coraza que los asfixie, sino como una brújula que les permita orientarse en momentos tan abiertos que para responder con flexibilidad hay que tener claro cuáles de las mil llamadas de atención hay que tener en cuenta y cuáles dejar pasar.

Como coordinador intento estar bien alerta a cómo los interpretan los supervisores el Prácticum; sus exigencias, sus ayudas y sus documentos. Considero que es una tarea inmensa la que tienen por delante. Me hace gracia pensar que los créditos del Prácticum puedan ser entendidos como un colchón para cubrir la carga horaria, cuando a mí me parece que exige una dedicación y una formación extraordinaria. Las demandas en las que les mete el programa, que al fin y al cabo les viene un poco caído de arriba, son hercúleas: atender a una o dos decenas de estudiantes necesitados de ayuda y cada uno con una situación; organizar unos seminarios cargados de contenido; realizar correcciones a un ritmo frenético; visitar los centros y tratar con tacto y firmeza las situaciones que en ellos ven... Tengo, además, la convicción de que lo que les pide el programa excede con mucho de lo que la universidad les reconoce y eso me causa una cierta sensación de que lo hacen siguiéndome en una generosa lección de lealtad.

Con la intención de que todo este trabajo tenga alguna compensación adicional y también para incidir en que pese al armazón logrado, el programa sigue en construcción, intento consensuar con ellos algún área de indagación sobre algún aspecto que nos haya resultado en algún momento esquivo de comprender o interesante de profundizar. No suelen ser investigaciones muy elaboradas porque precisamente quiero que sirvan como un aliciente al trabajo extra hecho, no una sobrecarga aún más asfixiante. También me mueve a la modestia de estas investigaciones de baja intensidad la aspiración a que sean sostenibles en el tiempo, de forma que si no es todos los

cursos, cada dos estamos involucrados en algún proyecto de investigación o de innovación o, aún más informal, centrados en un tema que acabará en ocasiones como una comunicación o artículo y otras veces, con nuevos materiales generados que se añaden a los precedentes⁸.

En este curso, estábamos realizando un proyecto de innovación que implicaba a los supervisores y también a otros profesores del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) al que pertenezco. Por eso, acordamos que realizaríamos una toma de datos sobre ciertos aspectos, por medio de cuestionarios a los estudiantes y de narraciones personales de los seminarios y visitas de las que nos encargábamos. Alguna de estas fuentes las he tenido en cuenta, aunque sin realizar un análisis profundo de todo, pues no estaban recogidos con el objeto de esta tesis.

En las páginas siguientes de este informe intentaré reconstruir cómo han ido desarrollándose los diferentes seminarios para comprender lo que éstos aportan al programa y lo que yo, como coordinador, he podido aprender (que es la forma en la que luego propongo las revisiones del programa).

He comentado que mi presencia directa en el Prácticum disminuye radicalmente. Yo no puedo (¡ni quiero!) estar al frente de todos los seminarios ni corregir las tareas de todos los estudiantes. Mi presencia es sin embargo constante por medio de los documentos, que pasan a ser mediadores del programa, incluso de los encuentros personales que tendré sobre los seminarios con los supervisores. Por eso, en el informe sobre los seminarios debo explicar con un cierto detalle todo el entramado de documentos que se ha ido creando.

Comenzaré por explicar esa estructura (que vendría a ser la cristalización de mis ideas antes de que los seminarios tengan lugar) para posteriormente contrastarlo con las narraciones que elaboré sobre el desarrollo de los seminarios y la reflexión de todo ello.

Hablaré de los cinco seminarios que se imparten durante el periodo de prácticas. Cada semana tiene su seminario, que se realiza en el día de la semana que acuerda el grupo, siempre por la tarde, durante unas dos horas. Cada seminario tiene un tema y unas tareas preparatorias, que los estudiantes conocen por el guion y la ficha de recogida de aportaciones del seminario que reciben con antelación. Los supervisores tienen un guion paralelo donde se orienta sobre los temas e ideas que está previsto que se traten en ese tiempo.

Seminario 1: Contexto

Una breve caracterización de la primera semana

La primera semana es la que también se conoce como “semana de observación”, si bien hay mucha variación sobre el tiempo en el que los estudiantes ejercen esa función. La semana se inicia con la incorporación a los centros, que tiene un fuerte impacto emocional en los estudiantes, pese a que ha venido anticipada por las visitas de presentación y, en menor medida, las visitas de preparación. Ambas tratan, precisamente, de poner a tutores y estudiantes en sintonía para poder empezar a “funcionar” desde el primer momento. Esto no siempre es fácil, claro está, pero un aspecto importante de esta primera semana es que se establezcan relaciones fluidas. Además de la aceptación del tutor, puede ser también importante, aunque no tan decisivo, la aceptación del centro o de algún otro profesor.

⁸ A lo largo de esta tesis he nombrado en diferentes lugares trabajos científicos que han surgido de estos trabajos colectivos.



La segunda dimensión necesaria para lograr que esta semana sea exitosa, la podríamos encuadrar en el terreno de la clarificación y comprensión de tareas. El objetivo principal de estos primeros días es ajustar los proyectos de intervención a las características del contexto. Durante el tiempo que va desde el primer seminario preparatorio hasta, al menos, el sorteo de prácticas, parecía que los estudiantes estuvieran bloqueados por el desconocimiento de lo que iban a encontrarse en los centros y las condiciones con las que darían clase: ¿alumnos de qué características? ¿de qué edades? ¿en qué instalaciones? ¿con qué rutinas y experiencias previas? En diversas asignaturas han recibido formación para ir planificando intervenciones, pero muchas de ellas les resultaban ajenas ante la incertidumbre de qué contexto concreto fueran a tener.

Esta preocupación por el contexto específico choca frontalmente con la aparente separación entre su contexto específico y sus planes de intervención. Por ejemplo, están muy preocupados por si tendrán niños revoltosos, pero luego, cuando descubren que sí los tienen o que no los tienen, no hay una modificación sustancial de lo programado. Los elementos del contexto no son usados, en la mayor parte de los casos, para anticipar posibles problemas ofreciendo respuestas adaptadas a ellos aunque, sorprendentemente, conocer por ejemplo que tendrán tal o cual niño revoltoso les calma más que la incertidumbre de saber si tendrían o no tendrían alguno.

La semana de observación está pensada, también, para que ajusten sus proyectos: deben decidir los grupos a los que darán clase, distribuirse los horarios, definir los contenidos e incluso realizar los primeros planes si es que intervendrán el lunes de la próxima semana. Eso será posible si tienen una cierta confianza con el tutor y una claridad de lo que tienen que decidir (para hacerse con los datos que necesitan para tomar las decisiones).

Puede haber una cierta contradicción entre la pretensión de que conozcan y comprendan el contexto donde les ha tocado impartir clase –algo que solo podrán hacer en un nivel básico por medio de la observación, de la intervención y de las entrevistas con tutores y estudiantes– y la demanda de que a final de la semana ya hayan tomado decisiones sobre grupos, contenidos, lecciones, etc. Pero la idea que manejamos es que no pretendemos que en una semana, ni tan siquiera cuando entreguen el documento de contexto en la tercera semana, conozcan y comprendan completamente su contexto. Solo el tiempo y una mayor cualificación podrán lograrlo. Por el contrario, queremos incidir en que se fijen en cómo plantear y desarrollar sus proyectos “con lo que saben hasta el momento”, recalcando que cuanto más sepan, más factores podrán tener en cuenta. No esperamos que hayan recabado la información más adecuada, pero sí que analicen aquella información de la que disponen para plantear o modificar sus intervenciones. Eso no impide que más adelante puedan seguir incrementando su conocimiento y comprensión del contexto. De hecho, se espera que así sea. El que la primera semana se denomine “de observación” no quiere decir que en las siguientes no haya que observar. Un aspecto que proponemos siempre, por ejemplo, es que el tutor siga impartiendo durante todas las prácticas alguna clase, y no solo durante la primera semana, pues comprobamos que cuanto más saben los estudiantes, más pueden observar a su profesor y aprender más de él.

No tiene que ser fácil para los estudiantes saber cuáles de entre todos los nuevos estímulos, conductas y escenarios merecen atención y cuáles no. Las ayudas que tienen para hacer una primera aproximación provienen de sus tutores y de los documentos que ofrecemos y las tareas que les solicitamos. Para promover una mirada que seleccione, categorice, recoja y analice datos, les marcamos cuatro tipos de contexto (socio-cultural, escolar, material y humano) y tres niveles de acercamiento (obtención de datos, análisis y conclusiones).

En el primer seminario nos interesan especialmente los dos últimos contextos y los dos primeros niveles, aunque también queremos ampliar sus horizontes al conjunto de las dimensiones señaladas.

El primer seminario de seguimiento es el inicio de un espacio de reflexión complementario al tiempo que pasan en los centros o el que están en sus casas elaborando escritos, pero muy diferente a la vez. Primero de todo, hay que crear este espacio como una fuente legítima de conocimiento para los estudiantes que, a veces, consideran que venir a la EUE les ‘despista’ de su integración en los centros.

Este seminario suele ser bastante especial, pues es el primer momento en el que, en expresión gráfica, se bajan de la montaña rusa que para ellos supone su inserción en los centros. Tras días en los que han estado rodeados de niños, anotando cosas sin saber muy bien por qué, intentando aprender el nombre de los profesores o imaginándose ya en su estreno como profesores, volver a la universidad (a los mismos pupitres, con sus compañeros y sus profesores de siempre) les supone un fuerte contraste con lo que ha sido cotidiano en los días anteriores, como cuando salimos de un lugar muy ruidoso y notamos, entonces, el peso del silencio que nos rodea. [Impresiones del primer seminario de seguimiento]

Comenzar los seminarios también me suponen un cambio a mí, pues es el punto de inflexión a partir del que cada vez voy a destinar más tiempo y energías a ocuparme de los estudiantes a quienes superviso y menos a actuar como coordinador. Pero todavía estamos en los primeros días de las cinco semanas y recurren a mí muchos estudiantes de otros supervisores para resolver los problemas que han encontrado en su centro: unos a quienes han pedido que se encarguen de dar clase mientras su tutora está de baja, otros a quienes su tutor dice que es mejor que acudan también a clases de otras materias, una tercera pareja que pide permiso para faltar a un seminario... Y no solo vienen con problemas, sino pidiendo aclaraciones de tareas o de partes de documentos que no han entendido bien. De momento, me tienen de referencia; pero sé que los tutores y supervisores irán sustituyéndome a medida que avancen las semanas.

En las semanas siguientes, estaré en un segundo plano, presente sobre todo por medio de la definición y coordinación de los seminarios y de las visitas. Sentiré como en ningún otro momento, la división entre las ideas lanzadas desde la coordinación y las rutas que en cada caso se pueden seguir en los diferentes momentos, pues yo mismo como supervisor, también yo tengo que ir decidiendo entre las mil opciones de la práctica, que ningún guion puede anticipar.

Intenciones del seminario de seguimiento 1

Si bien todos los seminarios son bastante densos y ambiciosos (quizá en exceso) este primero se lleva la palma. Como en otros temas, el seminario pretende hacer una primera revisión de la experiencia que han adquirido en los centros para que puedan volver a los centros y a los documentos con una mirada más reflexiva. Trata de atender a diferentes objetivos: poner en marcha la propia dinámica del seminario (que entiendan sus fases, que conozcan el tipo de preparación y participación que reclama, crear el clima de colaboración necesario); reconducir las primeras experiencias en los centros, cargadas de emociones y plagadas de dudas sobre el conjunto del programa; y desarrollar el tema de esta semana, que es el Contexto, enlazándolo con las demás tareas en las que deben ir avanzando. Sin duda, un menú extenso y acaso indigesto. Es comprensible que el seminario se nos desborde por el lugar donde cada grupo presiona más y al



que cada supervisor es más proclive⁹. Los documentos tratan, en la medida de lo posible, de contener esta tendencia al ‘desparrame’ para centrarse en aquello que el programa considera que más merece la pena.

El guion prevé unas ideas específicas para que surjan y se debatan en este primer seminario de seguimiento:

- *La EF se desarrolla en contextos de múltiples niveles (nosotros destacamos los socio-cultural, educativo, material y humano) que permiten-orientan-reflejan múltiples formas de entender la Educación Física.*

En el primer seminario se quiere mostrar la variedad de contextos, de sus relaciones entre sí y de su efecto sobre la manera en la que se concreta la práctica. La primera tendencia de los estudiantes es verse atraídos únicamente por los contextos material y humano (en concreto, por los espacios y materiales disponibles y por el tipo de alumnado al que tienen que dar clase). Los seminarios pretenden extender esta red y mostrar conexiones sobre cómo se ligan entre sí los contextos.

- *Queremos que no se limiten a describir los contextos como si fueran una entidad ‘objetiva’, sino que comprendan cómo son percibidos y afrontados subjetivamente por sus actores (por los maestros tutores y los profesores en prácticas). La manera de percibir y afrontar los contextos tiene que ver con aspectos formativos, ideológicos, emocionales...*

El seminario quiere mostrar posibilidades de cómo un cambio de mirada puede incidir también en un cambio de ‘las condiciones objetivas’ de los contextos. En algunos casos, es más claro que otros, pero en todos los niveles se pueden ver estas relaciones.

- *Los contextos varían con el tiempo, tanto por la modificación de sus condiciones ‘objetivas’ como por la forma en la que se modifica la mirada al mismo.*

Frente a la idea de que los diferentes contextos son los que explican lo que se hace y se puede hacer, es interesante mostrar cómo los contextos responden a condiciones creadas por personas (sean éstas maestros especialistas, resto de tutores, padres, gobiernos,...). Esta idea está orientada a que entiendan que existe una doble forma de aproximarse a los contextos: adaptarse a ellos y transformarlos. Por supuesto que en prácticas la transformación es una opción remota (aunque también tiene su margen), pero eso no quiere decir que no sea posible imaginar estas transformaciones posibles.

Con estas ideas explícitas, acudimos cada supervisor con nuestro grupo (en mi caso, con dos, pues al tener muchos estudiantes los subdividí en dos grupos). Por azares de fortuna, contamos en nuestros seminarios con la presencia de profesores de una universidad colombiana, lo que nos sirvió tanto para disponer de una mirada adicional más, como para tener interlocutores con los que comentar lo sucedido.

Impresiones del seminario 1: Contexto

Con lo que me ocurrió en los dos grupos con quienes estuve en el primer seminario, elaboré un escrito [*Impresiones del primer seminario*]. Lo transcribo a continuación, ligerísimamente editado para facilitar la lectura y la comprensión, pues lo redacté directamente al ordenador, poco después de acabados los seminarios.

⁹ Un ejemplo de cómo se reinterpreta en función de lo que al supervisor le resulta más cómodo se puede ver en Martínez Álvarez, Boreas Calle, et al. (2010)

El primer comentario que podría hacer sobre el transcurso del seminario es sobre el tema escogido. Creo que estaba bastante claro para todos (supervisores y estudiantes) que íbamos a estar centrados en el Contexto. Sería sorprendente que después del guion y de la ficha (por no hablar de los seminarios previos en los que se ha hablado también de los temas que irían tratándose en el seminario) no estuviera claro. Otra cosa es que ‘contexto’ puede querer decir cosas diferentes para diferentes personas. Además, el que todo el mundo conozca que se va a abordar un tema no quiere decir que se esté de acuerdo o que se comparta el interés.

El hecho de que esté tan asumido puede pasar por alto que podría no ser así. El haber definido el tema y haberlo concretado para no detenernos en el detalle particular (aunque partamos de él) deriva de experiencias de los primeros años en los que se nos podían pasar las dos horas centrados en cuestiones particulares que, aun siendo interesantes, no daban respuesta a la mayoría de las ideas que he especificado en páginas precedentes.

El guion del seminario no ignoraba esta sensación, que antes he descrito, con la que vienen los estudiantes al seminario como si acabaran de bajar de una montaña rusa y la cabeza aún les estuviera dando vueltas, por lo que antes de meternos en un estudio más analítico, sugería que era conveniente recoger una primera impresión de lo que destacaban de los primeros días (en el caso del seminario de los martes, tan solo dos días).

En la primera semana, los días pasan muy rápidos y suponen avances notables o, al menos, así son percibidos por los estudiantes que incluso cuando solo llevan dos o tres días hablan de “al principio... ahora...”. Eso me sorprende, del mismo modo que nos choca oír a un niño de cuatro años hablar de “cuando era pequeño”. Por ejemplo, Sheila del CP MS dijo tras el seminario del martes (es decir, tras su segundo día en el centro): “El primer día apuntaba todo lo que pasaba. Ahora ya soy más selectiva”. Posiblemente, esto tenga su importancia respecto a cómo es abordado y entendido el seminario dependiendo del número de días que lleven en Prácticas, pues mientras ha habido alguno celebrado en martes, otro ha sido en jueves. Si nos centramos en los documentos como vehículo para orientar su experiencia, también podríamos preguntarnos por cómo pueden ser entendidos los documentos (Contexto, guion y ficha del primer seminario) cuando apenas se ha aterrizado en el centro.

Entre los aspectos que los estudiantes destacan resaltan las relaciones sociales y las potenciales contradicciones entre lo que ven en los colegios y aquello que interpretan como “lo que se dice en la universidad” (en este caso, no solo se refieren al Prácticum, sino fundamentalmente a otras asignaturas).

Las relaciones sociales destacan en las primeras impresiones que comentan los estudiantes de sus primeros días en el colegio. Hablan de su contacto con el alumnado, tanto de las muestras de afecto y atención que reciben como de los potenciales casos y grupos problemáticos que han detectado. “Con los chicos, genial; somos la novedad” (Cristina). Otros compañeros lo han corroborado, indicando que al ser la novedad, muchos se les acercaban. También han destacado que “los profesores son simpáticos”, pues lo mismo que es importante el contacto con los alumnos, lo es con los profesores (principalmente con el tutor y, en menor medida, con el resto del claustro).

Este aspecto relacional de la enseñanza es vivido, en general, de manera positiva o, al menos, así es declarado. Como nota al margen, hay que recalcar que también los tutores, cuando les llamé tras la primera semana para ver cómo van los estudiantes, señalaron igualmente aspectos relacionales para ilustrar sus juicios (“bien, son muy majos” –CP. SA–, “Se han integrado muy bien en el cole, ayer vinieron disfrazados a la fiesta de Carnaval” –CP. JM–).



El segundo de los aspectos que resaltan (las contradicciones percibidas entre lo que ven en el centro y lo de la universidad) lo viven, al contrario de lo que suele pasar en el anterior aspecto, como algo problemático. Alguno (Álvaro /Sheila y Cristina) señala que “en su centro se hace un juego de calentamiento y Marcelino les ha dicho que no se deben usar juegos porque les implica demasiado y les impide centrarse en el tema” o, en el segundo caso, que Marcelino les ha dicho que no hay que hacer calentamiento y “el tutor se tira 15 minutos haciéndolo”. Las alumnas anuncian estas disparidades en tono dramático: “¿Qué hacer cuando en la universidad te dicen una cosa y en el centro todo lo contrario?”. Las mismas alumnas comentarán luego, en charla privada, que su tutor les dice que no le entreguen una Unidad didáctica (y ellas interpretan que nosotros les pedimos que lo hagan). No siempre la interpretación de los estudiantes es, necesariamente, la que los tutores tienen o les dicen, pero sí nos dan indicadores de cómo se puede estar gestando el ajuste del programa en cada lugar. Dependiendo del conocimiento que de cada tutor tengan los supervisores, la información recibida puede ser más o menos novedosa. En todo caso, muchas veces es comprometida, pues los supervisores nos vemos entre diferentes interpretaciones (o, más bien, meta-interpretaciones, pues es lo que el estudiante interpreta sobre lo que le han dicho en la universidad y en el colegio). Nos es más fácil, por supuesto, corregir las malinterpretaciones que se hayan podido hacer de las personas más próximas a nosotros (los profesores de universidad, algunos tutores), y nos resulta más comprometido hacer comentarios sobre los más distantes (entre otras cosas, porque a su vez, los estudiantes pueden ir con nuestros comentarios, o lo que ellos hayan sacado de lo que decimos, a esos tutores).

Tomemos el ejemplo del estudiante que nos explica que su tutora hace juegos para calentamiento y que Marcelino le dice que no hay que hacerlo porque implica a los alumnos excesivamente. Me parece que es un caso particular, pero que puede servir a todo el grupo y comienzo a hacer un trabajo de supervisión que el guion no ha podido prever (aunque sí contempla que habrá casos así y orienta en cómo tratarlos).

Intento definir mejor la causa por la que ha destacado este hecho y le pregunto por lo que él encuentra de problemático en esta situación: si dirimir quién tiene los mejores argumentos o ver cómo compaginar demandas que piensa que son incompatibles. Responde que lo segundo. Les pregunto por lo que harían ellos si nadie les fuera a juzgar. Han hablado de la dificultad de cambiar en cinco semanas lo establecido. Yo le he dicho que aunque es complicado cambiar, en prácticas pueden tener datos para contar con un criterio más fundamentado. Por ejemplo, puede intentar observar si, como dice Marcelino, el juego les implica excesivamente. O puede, cuando haga su juego, plantearlo de forma que no les implique tanto que produzca más perjuicio que beneficio, etc. La misma pareja plantea otra pregunta similar. Me dice que a un grupo que es muy revoltoso, la profesora ofrece unos minutos de fútbol al final si se portan bien. Me pregunta qué debe hacer; si seguir con esta costumbre, y reducir aún más una clase bastante corta, o no darles esos minutos. Les pregunto a los demás que por qué creen que su compañero me hace esa pregunta. Después de algunos que apuntan a ‘razones pedagógicas’, el estudiante me dice que él tiene que ser evaluado por la profesora cuando imparta la clase y por mí cuando la lea. Le pregunto por si tienen la sensación de estar bajo dos demandas diferentes, y asiente. Le explico que es más importante que piense, analice y decida por sí mismo. Por otro lado, le cuento que quizá lo que les parece tan alejado, no lo esté necesariamente. La intervención de este alumno corrobora las notas que yo había tomado en su visita de presentación¹⁰, en la que me confesó que lo que más le inquietaba era que iba a ser evaluado y que había muchos créditos en juego, y pienso que habrá que tener en consideración esta preocupación para que no le impida atender a los aspectos importantes.

¹⁰ [Impresiones de visitas de presentación, CP Juan Mena]

Esta breve escena, apenas cinco o diez minutos de un seminario, da una idea de qué posibilidades ofrece esta parte del programa para que los estudiantes tengan un foro donde exponer las dudas que les va generando el Prácticum, así como de las diferentes formas en las que el supervisor puede intervenir o de la información que nos ofrece sobre cómo son interpretados los mensajes de diferentes participantes en su formación inicial. Personalmente, trato de ponerme en una perspectiva diferente de la del profesor que ellos tienen en mente, y en lugar de darles la “respuesta”, les pido que analicen por qué uno dice una cosa y otro dice otra; que valoren si son tan distintas o no; y, lo más importante quizá, que reflexionen sobre dónde está la raíz de la inquietud que les causa esta discrepancia detectada (¿porque no tienen criterio para decidir quién les convence más? ¿porque se encuentran en una situación de poder subordinada?). Esto nos muestra cómo la perspectiva desde la que uno contempla un fenómeno social genera unas preguntas y no otras (Sparkes, 1992b). Como estoy convencido de que será un asunto que volverá a salir, y que tampoco está únicamente ligado al momento en el que se imparte el primer seminario, intento pasar a otros temas.

Estos dos temas, la dimensión afectiva y los ‘conflictos’ Universidad-Colegio son los que con más facilidad enganchan aunque su recorrido pedagógico quizá no es muy largo. No porque no sean interesantes, que lo son, sino porque los comentarios sobre la dimensión afectiva y emocional suelen ser poco elaborados y porque en los ‘conflictos’ a veces nos vemos maniatados por las posibles malinterpretaciones que hagan de nuestros comentarios. Es importante constatar que el impacto emocional fuerte no les lleva necesariamente a una elaboración alta¹¹. Nosotros hemos intentado incluir lo emocional para que puedan zafarse en parte de lo que les atrapa. Hay un énfasis grande en el programa para que tengan en cuenta sus emociones (los temores y expectativas son solicitados a lo largo de todas las fases), pero no acaban de conseguir elaborarlas. Se trata de una constatación penosa como coordinador, la de ver que el saber de la importancia de lo afectivo e incluso ofrecer estrategias para tenerlo en cuenta no deriva (al menos en la intensidad que me gustaría) en una respuesta que sea diferente. Si bien estos dos temas están presentes en el seminario, no pertenecen exactamente al tema central del mismo, que es el contexto. Claro que el contexto es extremadamente amplio. Cada vez más me parece un Aleph donde se refleja todo lo demás y nos lleva a que el seminario sea aún más denso de lo que de por sí es.

El documento que explica qué entendemos por todo esto es *Contexto*. Es un documento sin duda complejo pero no sé si su principal problema es éste o, más bien, uno que afecta a esta asignatura y a otras muchas: que no se lee y cuando se hace el nivel de apropiación personal es bastante reducido. Como no es un punto exclusivo de este informe, no destinaré más comentarios a esta duda.

He afirmado antes que **una de las ideas** de los seminarios es servir de enlace entre el plan de estudios y el Prácticum. En la ficha *Recogida de información del seminario 1*, que entregué a los supervisores para tener una mejor idea de lo que ocurría en los seminarios y poder reformularlos, hay dos preguntas específicas sobre este tema. Por un lado, de dónde sacan la información los estudiantes (observando, preguntando, por medio de documentos,...). Por otro lado, cuáles son las carencias de formación que, como supervisores detectamos y con qué asignaturas se podrían ligar esas dudas.

La impresión que tengo es que los estudiantes, al menos en estos primeros días, apenas usan documentos en los centros. Es más, en alguno de los seminarios, como en el de Nicolás, una de

¹¹ Algo por lo que tal vez Zabalza (2011) recomienda en prácticas ir más allá de lo emocional



las quejas que hay es que en un centro no les dejarán consultar los documentos oficiales hasta una fecha en la que ya deberán haber entregado el informe de Contexto. Otro estudiante comenta que el Proyecto Educativo de Centro de su colegio es de “cuando reinó Carolo”, y que no lo usa nadie. La mayor parte de sus fuentes provienen de lo que ellos observan y de lo que el tutor les va comentando. Muchas veces se trata de datos fragmentarios, borrosos e incluso no contrastados. Por ejemplo, tienden a decir que el patio es “muy grande” o “muy pequeño”, sin compararlo con nada más que su opinión personal. O señalan que el gimnasio está “muy bien dotado” o “mal dotado” sin que sepan responder a la pregunta ¿qué contenidos o metodologías están favorecidos o impedidos por el material con el que cuentas? ¿qué te posibilita y dificulta ese contexto como docente?

Si me paro a pensar en ello, sin embargo, no sé de qué me extraño. Sabemos que ni observar ni recabar información es algo para lo que se les haya formado. Si el seminario se basa en su capacidad de traer al grupo información relevante, tal vez eso exija hacer algo sobre cómo les puede resultar posible hacerse con esa información. Pero el Prácticum no puede formar en todo lo que éste reclama y tampoco el plan de estudios tiene una imagen coordinada que pudiera reforzar mutuamente las diferentes experiencias formativas.

Respecto a la segunda pregunta, la que hace referencia a las conexiones que vemos entre las carencias formativas que denotan y lo que por solventarlas podrían hacer las asignaturas del plan de estudios, sí he podido destacar que muchos de los temas que yo he tratado en mis seminarios tenían que ver con aspectos muy próximos a *EF* y su *Didáctica*. ¡Qué casualidad que sea la asignatura que yo imparto! También hemos visto algunos aspectos próximos a organización de centro escolar (sobre todo cuando hacían referencia a horarios o a legislación) y a *Necesidades educativas especiales* (por los casos de alumnos ‘especiales’ que destacaban entre los ‘normales’).

Nos podemos preguntar, entonces, por cuáles son las posibilidades de este seminario de conectar la experiencia de los centros (o, más específicamente este tema del Contexto) con el plan de estudios. En este momento, no se puede ir mucho más allá de clarificar las conexiones entre lo que están comenzando a vivir en los centros y aquellos recursos con los que cuentan para afrontar la situación mejor (aunque no estén suficientemente asentados) que provienen de las asignaturas que ya han cursado (o que cursarán más adelante).

La segunda idea genérica de los seminarios ha sido enunciada como “Los seminarios quieren enriquecer las visiones particulares que se dan en cada centro”. Este ‘enriquecimiento’ en el caso del tema de este seminario está centrado en que vean que los contextos son múltiples y que están interconectados. Las fichas están pensadas para poder recoger información de cada colegio y, a partir de ellas, compartirla y enriquecerla.

Creo que nos movemos siempre entre dos abismos. Por un lado, seguir el caso concreto, el asunto que aflora, la duda que se plantea... y perder con ello la perspectiva global que queremos abordar. Por otro lado, pasar por los diferentes temas del seminario sin conectar con la experiencia particular, que da sentido al Prácticum.

Las fichas tienen, al menos en el plano de las intenciones, la función de centrar su atención y su reflexión en los trabajos relacionados con el tema del seminario (en este caso, con la elaboración del informe Contexto). Sin embargo, en mi experiencia presentan dos problemas (que, por desgracia, tampoco se solucionarían si se eliminaran). En primer lugar, se centran en aspectos muy limitados del tema. Apenas en unos pocos epígrafes de lo que el informe Contexto les pide. En segundo lugar, no son vistos como relevantes para su desempeño en los roles que les solicitan las prácticas (especialmente como docentes).

En mis seminarios nos hemos centrado en ver cuestiones generales sobre la diversidad de horarios entre colegios, la conexión de cuál es la presencia de la EF en los horarios y cuestiones de estatus, la diferencia de instalaciones, el significado de las instalaciones, y otros temas realmente interesantes... pero que no responden a prácticamente ninguno de las preocupaciones que puedan tener en este momento.

Tampoco tengo claro que lo que haya que hacer sea responder a las preocupaciones que les acucian. Atender a esto lo veo necesario solo porque obnubila todo lo demás, pero mi aspiración es transformar lo que debería preocuparles (y, más genéricamente, interesarles). Es decir, entiendo que hay que partir de las demandas que traen, pero no necesariamente para quedar atrapados en esas cuestiones pues en este caso las prácticas más que abrirles nuevas perspectivas los entierran en las que ya tienen. Siempre me viene a la mente la cita de Freire (1993: 67) que ya apareció en el informe sobre los seminarios previos.

Entiendo que esto puede suponer una frustración inicial del sentido que para ellos tienen los seminarios: solucionar los problemas. Frente a esto, nuestra idea de los seminarios es problematizar lo que ocurre en el Prácticum. Son muchos los estudiantes que, antes o después, comprenden el interés de esta problematización, pero eso no quita para que muchos de los problemas que les arden en las manos sigan sin respuesta.

Mi interpretación particular (o, mi visión de mi interpretación particular) ha sido emplear los datos de sus fichas como punto de partida desde el que yo enlazaba los datos particulares con los datos grupales. En general, intentaba movilizar estos enlaces por medio de preguntas. Esto tenía en ocasiones una gran fuerza pero, como punto negativo, no dejaba de ser un análisis guiado por mí y me quedan dudas grandes sobre si ellos se han apropiado de lo que yo considero una perspectiva valiosa. Tengo mis dudas sobre lo que capacita esto para que ellos sean capaces de pasar de microcontextos a macrocontextos, que era el punto que yo enfatizaba (y, quizá, también mi punto fuerte como académico y como alguien que no tengo que lidiar con esos problemas que yo puedo tildar de poco importantes, pero que a ellos les abrasan).

Además, si ellos no ven que esos análisis en los que han tomado distancia de su situación les sirven para volver a su contexto y tener una posición mejor, quizá no sea visto como algo relevante en este momento de su formación. Tal vez tampoco debamos estar preocupados por la falta de utilidad inmediata y nos puede servir, más bien, para enlazar lo que ven en la práctica con perspectivas 'de universidad' que les cuesta mucho entender antes de estar implicados en prácticas.

No estoy seguro de si sería posible, con los condicionantes de tiempo y formación que tenemos, darles más responsabilidad en la construcción de ese aprendizaje. Entiendo que en la medida que yo tenga más control del asunto, a ellos les puede quedar más distante. Pero también opino que, en ese momento, es difícil que ellos puedan llegar mucho más lejos de echar una ojeada a lo que les ofrecemos. Metafóricamente hablando, ellos no están todavía en el camino de la profesión docente, sino en la casa desde la que partirán. No están aún en condición de abandonar el hogar. Como mucho, de salir a la puerta o asomarse a la ventana para mirar hacia fuera. Pienso que no debemos martirizarnos con el hecho de que esta formación que reciben en prácticas no sea lo que van a emplear en su desarrollo profesional; ¡es tan solo parte de su formación inicial!

Sí he visto, al analizarlo después, que muchos de mis ejemplos de cómo podemos pasar de los datos a los análisis y de éstos a reflexiones o conclusiones más genéricas, tenían una orientación entre práctica y socio-crítica. En el seminario que impartí con el segundo grupo fue aún más claro pues gran parte de los comentarios los generaba una pareja que estaba en un centro



donde la población mayoritaria es gitana. Esto originó comentarios muy ricos para poder reflexionar sobre cómo pasamos de datos a análisis contextuales y, de ahí, a reflexiones más amplias sobre educación, educación física, sociedad...

Este aspecto de ‘sociedad’ ha estado muy presente a partir del colegio con mayoría gitana. Esto nos ha permitido hablar de temas interesante como el de la construcción social del “bien hablar” (por ejemplo, criticaban que se jactaran de decir “me se” en lugar de “se me” y les he planteado que por qué era ‘correcto’ decir “se me” y no “se me”, quién definía la corrección y qué valor simbólico tenía la posesión de estar en el lado ‘correcto’). También sirvió para plantear sobre lo que la escuela aporta a diferentes tipos de personas y qué implica que la educación sea ‘obligatoria’. En fin, un buen número de temas críticos explicados en contexto significativo. Sin embargo, tengo dudas sobre cómo ellos pueden luego volver a enlazar esta perspectiva con sus necesidades. Insisto en que no es que piense que estas reflexiones estén fuera de lo que debe abordar un maestro ni un estudiante en prácticas, sino que no les resultará fácil hacer por sí mismos la ‘traducción’ y qué se podría hacer para que no fuera necesario, con el tiempo, que no me necesitaran a mí o a otro como yo de ‘traductores’.

Las fichas han tenido un papel más importante que en años previos. Y no solo las que han rellenado ellos (que, quizá por ser llevar pocos días en el centro, estaban poco elaboradas), sino también las fichas de cursos pasados, que me han servido para mostrarles la diversidad que en ocasiones no se da en un grupo concreto. Cuando construyo los grupos de estudiantes que estarán con cada supervisor tengo en cuenta, en la medida de lo posible, que en cada seminario haya una cierta variedad de centros representados: públicos, concertados, rurales, con población diversa... Sin embargo, no siempre es posible concitar mucha diversidad. Para esto, contar con fichas de años anteriores de contextos variados puede ayudar a reforzar esta intención del seminario.

Voy con la **tercera de las ideas genéricas** en las que descansan los seminarios: *Los seminarios quieren clarificar los aprendizajes y tareas que derivan del acercamiento a la práctica escolar.*

En este caso, el seminario pretende que entiendan mejor por qué les pedimos que elaboren un informe de contexto y cómo pueden elaborarlo. Existe la presunción de que las fichas van a ayudar también a acercarse a alguna de las demandas que tendrá ese informe, aunque lo cierto es que una primera revisión a lo que han escrito en las fichas no permite augurar que vayan a servir para eso. Sí he intentado hacer constantes enlaces con diferentes niveles de acercamiento al contexto (datos, análisis, conclusiones), con diferentes ámbitos (socio-cultural, educativo, material, humano) y con otras tareas (docencia, estudio de casos). Sin embargo, creo que sin una lectura detenida del documento que trata de la tarea (Contexto) y dado que no han comenzado a redactar el informe (algo lógico pues estamos muy al principio) es complicado saber hasta qué punto se les puede orientar en este seminario hacia allá.

Lo que me resulta curioso es que aunque nosotros pensamos que no tienen un acercamiento muy elaborado al contexto, un buen número de tutores destaca (a veces como algo negativo) que los alumnos “apuntan todo”. En la ronda de consulta telefónica que hice tras la primera semana, tutores como el del CP Jorge Manrique comienza comentando “Están tomando nota a todas horas” como algo relativamente positivo que muestra su interés y preocupación, pero más adelante, comenta “Están preocupados por tomar nota de todo. Dicen que Marcelino les ha dicho que cada tres minutos hay que apuntar lo que pasa. Pero yo les digo que por apuntar tanto pueden perder la globalidad, y la globalidad de lo que pasa es lo más importante”. Es solo un ejemplo entre otros que podría escribir.

Esta disparidad entre su fiebre anotadora y sus escasos resultados quizá indique que debe definirse mejor qué es el ‘contexto’ y cómo se accede a él. También podría pensarse, de todas formas, que separar lo esencial de lo anecdótico, y que saber anotar sin dejar de estar atento, son aprendizajes y que, como el resto de lo que se aprende, hay que esperar unos inicios dubitativos y, hasta cierto punto, torpes. En este caso habría que redefinir qué aprendizajes respecto a esta tarea se espera de ellos. Supongo que el análisis de los informes de Contexto nos dará más información para responder a esta pregunta.

Dicho todo esto, puedo hacer una valoración sobre cómo he visto el guion del seminario.

El guion que yo mismo he elaborado y revisado (casi un par de horas me ha llevado) me sirve de referencia aunque no lo sigo al pie de la letra. Tampoco creo que sea esa su función, sino dar claridad a los supervisores (¡incluso a mí mismo!) sobre cómo desarrollar el seminario.

Los aspectos que el guion me ha reforzado hoy son (según lo recuerdo ahora, cuatro horas después de finalizado el seminario):

- Dar sentido a las fichas.
- Conectar el contexto individual a contextos más amplios
- Conectar el contexto con otras tareas del Prácticum
- Conectar los saberes obtenidos en la práctica a otros saberes que se pueden obtener de otras maneras (leyes, pedagogía, comparando con otros países...)
- Incidir en la importancia de que partan de datos y que elaboren sus respuestas

He querido también escenificar mi determinación de que se deben apoyar en los documentos y los asuman. En este caso, he rechazado un par de carpetas que no tenían los datos que se le había solicitado. Uno de ellos no tenía nada y otro me la ha dado solo con los nombres. De esta última no me había dado cuenta hasta que se han ido y ya solo quedaba en la sala un par de compañeros. De manera ostensible, he abandonado la carpeta en el pasillo, diciendo que esa carpeta –así, con esos datos- no la había pedido yo. Aunque ya se habían marchado, al cabo de unos minutos ha aparecido la chica y ha recogido la carpeta del pasillo, completando los datos requeridos. También Nicolás ha hecho una cosa similar con su grupo, dejando sin recoger dos carpetas que no cumplían con lo solicitado. En realidad, Nicolás lo hizo antes que yo, y me sentí con una cierta obligación de hacer yo lo mismo porque lo que él alegó para no recogerlas es que había un escrito (entregado y hecho por mí) donde quedaban bien claras las instrucciones. Pensé que sería injusto que Nicolás defendiera esas instrucciones con más ímpetu que yo mismo. Además, me pareció que era un momento oportuno (al principio, cuando los estudiantes tienen todavía margen de maniobra). Al día siguiente le dije a Nicolás que “le había copiado”.

[Ampliando el foco: el primer seminario compartido con otros supervisores y observadores externos]

Si hasta aquí he narrado lo que escribí como supervisor (o como el supervisor que difícilmente deja del todo su mirada de coordinador), me gustaría ampliar el foco intentando incluir los conocimientos sobre este mismo seminario que obtuve al comentar lo ocurrido con mis compañeros y también con los observadores externos que acudieron a otros seminarios¹².

¹² He incluido el apartado Impresiones del seminario 1, para que se vea un ejemplo de cómo utilizaba narrativas en esta fase. En el resto de los seminarios, ya no aparecerán y presentaré solo el apartado «ampliando el foco», que está redactado a partir de las Impresiones de cada seminario, más las visiones que tenía de ese mismo seminario impartido por otros supervisores, bien sea por medio de documentos (fundamentalmente, por medio de las notas de observación



Por un lado, vuelvo a tener presente mi estado híbrido entre supervisor y coordinador. A veces, me gustaría que todo lo que hemos hecho en años previos permitirá que yo me centrara, si no al 100%, sí al 95%, en mis funciones como supervisor, pero hay muchas cosas que me devuelven a mi traje de coordinador. Aunque yo me siento ya más supervisor que coordinador, esta mudanza de rol no es tan clara para estudiantes y supervisores, quienes siguen viendo en mí al coordinador. Los estudiantes, sobre todo al principio, se dirigen a mí para preguntarme cosas que sus supervisores están capacitados para resolver. Trato de hacerlo con el tacto suficiente para responder a sus dudas o resolver sus problemas sin ocupar un papel que ya pertenece a los supervisores. Comprendo, sin embargo, que hay partes del programa que se identifican más conmigo que con nadie, y que sigan siendo documentos míos más que documentos del programa o de sus supervisores. Cuando digo ‘comprendo’ no lo digo sin una cierta sensación de frustración por no haber podido lograr que los demás aprecien el valor del programa en sí, sino en lo que sirve para una demanda (la particular obsesión) mía.

La presencia de observadores externos en los seminarios que impartimos Nicolás y yo me ayudó a pensar en el grado de apropiación que otras personas hacían de los diversos documentos en los que se concretaba el programa. Cuando desarrollé mi(s) seminario(s)¹³, tuve rondando la idea de ‘apropiación’ de los documentos y de las tareas que con insistencia había empleado Sandra cuando comentaba su visión del seminario. Quizá por eso he intentado vertebrar el seminario partiendo de lo que han escrito los estudiantes y haciendo el trabajo de enlazar los datos individuales con datos más grupales, así como de enlazar el microcontexto con el macrocontexto. Releo lo escrito y noto que he puesto “haciendo el trabajo” y me viene a la mente la metáfora de que ellos aportan los ingredientes y yo elaboro el plato.

No estoy seguro de si sería posible, con los condicionantes de tiempo y formación que tenemos, darles más responsabilidad en la construcción de ese aprendizaje. Entiendo que en la medida en que yo tenga más control del asunto, a ellos les puede quedar más lejano. Pero también desconfío de las posibilidades de que, en ese momento, insisto, ellos puedan llegar mucho más lejos de echar una ojeada a lo que les ofrecemos, la mirada desde la ventana de la casa de la que he hablado páginas atrás.

Al conocer, por medio de relatos, de conversaciones o de documentos síntesis, cómo han desarrollado los seminarios los otros dos supervisores se produce un interesante juego de influencias. Leo el relato del seminario que hace Alfonso, tomando nota literal de frases de estudiantes y del profesor, y me gusta lo que ha ocurrido. Ha sido muy diferente al mío, incluso con recursos para hacer hablar a los estudiantes que a mí no se me habían ocurrido.

Nicolás inicia su seminario con mi guion en la mano:

¿Comenzamos?

Os voy a leer los objetivos del seminario de hoy:

- Recogida de primeras impresiones y contexto
- Compartir similitudes y diversidades de contextos
- Destacar las variables principales del contexto y su importancia en el Prácticum

del seminario de Nicolás que hizo Alfonso García Monge, pero también por escritos de recogida de información que me enviaban los supervisores) y de conversaciones con supervisores y observadores externos.

¹³ Mis estudiantes están divididos en dos grupos y con cada uno imparto un seminario.

- Las cosas que hay que hacer (formalmente)
- Comprobar cómo habéis sido acogidos, y los problemas personales
- Definir el trabajo para la próxima semana [Seminario 1 Nicolás, notas de Alfonso]

Me pareció que seguía mi guion más que yo mismo, y, lo mismo que había ocurrido con su actitud con las carpetas, también copié ese inicio para días siguientes. Me gusta ese uso de otros recursos, y tal vez me gusta todavía más porque logra que los alumnos saquen temas que le permiten a él intervenir con mensajes similares a los que están previstos en el guion. Hay, por ejemplo, un debate sobre diferentes minorías que afloran muchos prejuicios. Nicolás no juzga directamente esos prejuicios contra gitanos o contra inmigrantes (lo que podría provocarles retraimientos en estos momentos iniciales), pero les hace preguntas que les dejan pensando o que hace que entre ellos se formulen otras preguntas y dudas.

Pero no todo es tan exitoso. Me sorprende, al menos en parte, descubrir que los primeros 40 minutos del seminario de Nicolás se destinan a aspectos organizativos y de exigencias de la EUE que están explicadas y escritas previamente por mí. En mis seminarios no destinamos apenas tiempo a esto. La interpretación que hace, no obstante el observador/relatador de estas peticiones de los alumnos como preocupaciones iniciales del seminario es que refleja la preocupación de los estudiantes por responder a lo que les pedimos y que si no existiera el rigor en esto, las prácticas serían “de supervivencia en las que en cada situación cada pareja resolvería a su manera” [Seminario 1, Nicolás, notas de Alfonso]. La interpretación que hace otra observadora (Sandra) es diferente. Cree que los estudiantes han detectado que los documentos no parten de quien va a ser su supervisor (Nicolás) y que por eso están negociando con él su uso. El propio Nicolás refuerza esta idea cuando responde a la pregunta de unos alumnos de unas tareas solicitadas para el seminario: “Eso es de Lucio, arreglaros con él; lo que os diga, vale”. No tengo ninguna duda de que Nicolás conoce y comparte todo lo que hacemos, pero también él puede ver algunas cosas como ‘cosas mías’ o al menos, transmitir esta idea. Esta sensación puedo incluso haberla favorecido yo mismo al hacerme cargo de tareas que son comunes o incluso de cada supervisor, porque en un momento pensaba que era facilitar trabajo. Por ejemplo, hasta el año pasado las fichas de todos los estudiantes las recibía yo en una única cuenta de correo, para que estuviera todo en un lugar único. Aunque luego las pasaba a cada supervisor, transmitía el mensaje de que era algo que me interesaba particularmente a mí.

También veo esos mismos reflejos en la otra supervisora. En su caso son, lógicamente mayores las distancias que ella siente ante el programa y sus diferentes materializaciones pues ha participado menos en su construcción y desarrollo. Las fichas es seguramente el ejemplo más evidente. Me narra que las han empleado de modo superficial y de manera forzada. Comprendo bien que sea así, pero también creo que es un (lógico) reflejo de una cierta mirada. En verdad, ella no ha dado mil vueltas a las preguntas, ni tiene por qué saber qué historias ni qué contextos me han llevado a mí a seleccionarlas. Si incluso a mí me resultan insatisfactorias y me quejo de que no me llevan donde intuyo que podrían llevarme, nada me sorprende que para ella sean algo que viene de fuera y no de una necesidad u oportunidad percibida.

Tras este seminario, con los relatos que hice, las conversaciones con los supervisores y la ayuda de los observadores, elaboro un pequeño, y nada pretencioso, listado de logros que hemos sacado en claro. Lo organizo en dos apartados. El primero, los conocimientos principales que se ponen de manifiesto en este seminario. El segundo, las asignaturas que más relación tienen con lo aflorado en este seminario y que o bien podrían preparar el terreno del Prácticum o bien podrían retomar lo desvelado por el Prácticum en este momento. Este énfasis en vincular el Prácticum con



otros momentos formativos es precisamente uno de los objetos de especial atención que nos hemos planteado para este curso, para intentar vincular más las asignaturas impartidas en el campus al conocimiento escolar (Zeichner, 2010). Los nuevos Grados cada vez están más próximos y queremos tener una visión más formada para, dado el caso, poder plantear una mención del plan de estudios de Grado que tenga en cuenta lo que llevamos aprendido en estos años de especialidad de la diplomatura.

Saberes y competencias que pone de manifiesto este seminario

- Elementos principales del contexto para planificar intervenciones.
- Influencia de las personas/acciones/ideas/corrientes en la determinación de los contextos y en su transformación
- Ídem, pero para ‘ver’ los contextos y sus posibilidades de transformación
- Los contextos son diversos, están influidos por múltiples agentes (no solo la Educación Física) y dinámicos (transformables).
- Conocimientos que necesitamos tener en formación inicial para comprender todo lo anterior

Asignaturas con las que conecta lo visto en este seminario

- EF y su didáctica 1. explica los contextos históricos y cómo están todavía hoy presentes en formas de entender la EF, la escuela, el cuerpo...
- EF y su didáctica 2. presenta la influencia social e ideológica. También hay un tema específico sobre espacios, tiempos y materiales.
- EF en educación primaria. La programación ha de atender al contexto
- AFMN. Hay contextos que permiten hacer diferentes cosas, como de una manera evidente muestra el medio natural
- ¿Sociología?

Seminario 2. Docencia

Una breve caracterización de la segunda semana

Después de al menos una semana en el centro se sienten más claramente parte del centro, especialmente en aquellos lugares donde se comunican con otros profesores además de quien les tutoriza. Tras una semana, suelen estar ya familiarizados con los espacios del centro y las rutinas establecidas. Como han pasado ya por todos los grupos tienen una idea ‘semanal’ de lo que implica su tarea en el centro. Comienzan a conocer a algunos alumnos por el nombre, generalmente a los que ‘destacan’. Tienen una idea global de cómo son como grupo, entre otras cosas porque es uno de los criterios básicos para escoger a uno u otro como grupo de seguimiento.

En la segunda semana, la mayoría de los alumnos ya ha dado su primera clase y tienen esa experiencia todavía muy a flor de piel. En los pocos casos en las que no han dado clase, la inminencia de su ‘estreno’ está muy presente.

El ponerse al frente de un grupo, incluso aunque sea en una parte de la lección, tiene un fuerte impacto emocional en la mayoría y es una demanda académica muy intensa: incluso para hacer un plan de lección que podríamos considerar de una pobre lista de juegos pueden destinar una

tarde entera escribiendo y borrando; dudando de todo. Sabemos que “dar clase” es el meollo de lo que ellos (y los tutores) consideran las prácticas y que aquí ya no priorizan tanto lo que les mandemos desde la universidad sino lo que cada centro, cada tutor o cada uno de ellos considera que está en el rango de lo posible y deseable. Dar la primera clase es uno más, pero quizá el más impactante, de los hitos que tienen las prácticas y deja huellas corporales claras como la excitación, el nerviosismo, la alegría o la angustia, según cada cual y su particular experiencia.

Subjetivamente, sienten que llevan ya toda la vida en el colegio y que, al mismo tiempo, queda una eternidad para que las prácticas acaben. Casi cada día es aún diferente y sienten que aprenden a marchas forzadas. Aunque los trabajos que les solicitamos están presentes, también queda bastante (en esa particular percepción que tienen) y no es, para muchos, lo más urgente. Para entregar el Informe de contexto todavía falta una semana y lo mismo para entregar sus primer Informe de docencia del grupo de seguimiento.

Intenciones del seminario de seguimiento 2

El seminario tiene en cuenta este estado de excitación, de nerviosismo, de temores disipados o confirmados, de reto superado o de muralla que se ve como imposible de franquear. Hay un claro deseo de compartir con otros compañeros lo que están viviendo y que, literalmente, no les cabe en el cuerpo y tienen que sacarlo fuera. Por eso, comienza recogiendo las primeras impresiones como encargados de impartir un plan de lección. Sin embargo, y pese a no renunciar a considerar que esta emocionalidad está ahora en un primer plano, quiere abrir otras dimensiones de lo que es (o podrá ser para ellos con el tiempo) dar clase.

Se centra, para ello, en definir (o más bien, retomar la definición ya explicada en el documento *Docencia* y también presentada en clases como Educación Física en Educación Primaria o en Educación Física y su didáctica) la docencia desde cuatro ópticas principales (diferenciadas aunque interrelacionadas): programar, intervenir, observar y reflexionar.

El seminario 2 solo inicia un trabajo que podrá llevarles el resto de su carrera profesional, por lo que se conforma con identificar alguno de los principales problemas que tienen ahora para cada una de estas cuatro formas de ‘ser profesor’ y recordarles cómo el programa quiere ayudarles a que tomen conciencia y den sus primeros pasos en cada uno de ellos.

Sobre el programar, por ejemplo, se intenta que retomen lo iniciado la semana pasada con el trabajo sobre contexto, para ver qué es lo que tienen ellos más presente de aquél cuando se trata de plantear aprendizajes a un grupo concreto. Como somos conscientes de que la programación se hace dentro de un plan que pertenece al tutor, también se busca que piensen sobre cómo conectar sus propuestas con aquellas a las que los niños y niñas están habituados con el maestro habitual. Se puede también hablar sobre los conocimientos y fuentes de saber a los que recurren para programar. Por último, es el momento de hablar de las intenciones que pretenden y cómo ajustar éstas a su contexto particular.

Sobre la intervención, se sugiere que las reflexiones se centren en lo que cambia la visión de lo que ocurre en las clases cuando se está al frente de ella o entre lo imaginado y lo sucedido. Es tiempo igualmente de valorar la utilidad y limitaciones del plan previsto cuando llega el momento de ponerlo en acción o de las posibilidades de ‘ver’ y de reaccionar cuando se está dando clase.

La observación es otro objeto de debate y se prevé que puedan reflexionar sobre qué se ve desde fuera que no se puede ver desde dentro y viceversa (o lo que ven ellos y puede ver el tutor). También, las estrategias que pueden usarse para observar y para narrar y comunicar lo observado; el proceso de educar la mirada y la elaboración de registros de lo sucedido.



Por último, queremos que en el seminario salgan ejemplos de análisis y de reflexiones, y cómo estos análisis se hacen desde presupuestos que priorizan unas tomas de conciencia y respuestas sobre otras. Esta parte del análisis debe enganchar con el plan de la siguiente, para que las lecciones no sean ‘historias’ sueltas, sino partes de una historia que va evolucionando.

Seríamos ilusos si pensáramos que podemos avanzar mucho en esto, pero no se nos ocurre otra forma de llegar a la meta sino echar a andar, y este es el planteamiento y la esperanza. Este seminario inicia un nuevo informe (el Informe de Docencia) que irá ganando lugar al iniciado en el seminario anterior (el Informe de Contexto). En el seminario se recuerdan los documentos donde se explica lo que tiene que ver con la docencia y se pide que vayan haciendo relatos de lecciones seleccionadas (las de su “grupo de seguimiento) que incluyan el plan, el relato y la reflexión y replanteamiento. Estos escritos nos los deben ir enviando para que podamos orientar su elaboración.

[Ampliando el foco: el segundo seminario compartido con otros supervisores y observadores externos]

En la narración que hice sobre lo que había ocurrido en los dos grupos en los que impartí el seminario hay una sensación agrídulce. Veo que algo empieza a moverse. Los alumnos participan más e incluso cuando no hablan no lo atribuyo a desidia o desinterés, sino a dificultad de verbalizar o a que consideran que pueden aprender intentando asimilar lo que en el seminario se dice. La parte que más desazón me provoca tiene que ver con no haber dado con la tecla para que los estudiantes aprovechen lo que creo que tienen en su mano. No me preocupa que no avancen mucho. Sé todo lo que les rodea y conozco bien las dificultades para salir de donde están, pero me desespera a veces identificar pensamientos o actuaciones que en poco difieren de alguien que no hubiera tenido una preparación específica o una formación previa.

Cuando converso con los observadores de los seminarios, reconozco que han salido muchos temas y que es de esperar que alguno de estos mensajes vaya enganchando e incluso activándose en su momento. Juan David recoge los núcleos temáticos tratados que él ha observado [Observación del seminario 2 hecha por Juan David] y tienen una gran coincidencia con los principios que informaban el seminario. Me gusta ver reflejado en sus anotaciones observadas temas que había escrito yo en mi guion de previsiones.

También reconozco estas ideas en las notas rápidas que Alfonso toma del seminario de Nicolás, pero solo tras unos primeros 30 minutos que repiten las características para entrar en materia, a lo que el supervisor, según se recoge en el relato del observador, utiliza el tono de un profesor que confronta a los estudiantes ante su actitud de “alumnos”. Es decir, volcados en hacer para la nota, sin interesarse en para qué se les pide que hagan las cosas. Durante ese inicio prolongado de la clase, me lo imagino luchando para que comprendan por qué les hemos pedido las fichas, cuál era el sentido de los documentos que explican las tareas, la razón por la que deberían haber entregado el horario que van a seguir en el resto de las semanas... Yo había tenido una respuesta similar de muchos estudiantes, pero mi reacción fue pasar algo más por encima sus dejaciones e intentar reiterar los argumentos y razones de otras formas. El que yo me sienta más autor de los documentos puede, en este caso, hacerme sentir peor si los impongo, algo quizá ligado a la sensación de frustración por el alumnado que no ha logrado ver por sus propios medios el valor de lo que yo les ofrecía. Tal vez, como autor, no me vale cualquier cumplimiento del programa, sino que busco una adscripción voluntaria al mismo, lo que me recuerda el oxímoron que la escuela, según Meirieu (2004b: 105), intenta imponer sobre el alumnado: "te obligo a interesarte libremente por lo que te digo". Igual es más honesto el planteamiento de Nicolás de confrontarles con la obligación que tienen de leer y de hacer, aunque no sea voluntariamente.

Comenta sobre las fichas: las rellenan rápido y mal, no tienen nada interesante. Alguno no se ha leído el documento de contexto y ha relleno la ficha. La ficha ayuda a hacer un trabajo y cumplir, pero permite profundizar menos. Traen poca información. La ficha no es poner datos, sino su análisis [¿entienden para qué se hace la ficha?] [Seminario 2 de Nicolás, notas de Alfonso]

El sentido de las fichas es algo que será objeto de discusión tras este y otros seminarios. Yo tengo la intuición de que es una herramienta con mucho valor, pero igualmente constato que no está promoviendo la profundidad que yo anticipaba. Más bien, es una causa de agobio para los estudiantes y una fuente de fricción para quien, como fue el caso de Nicolás, los pone frente a sus obligaciones. En un escenario donde todos hubieran completado la ficha, veo claro que acudirían a los seminarios con la mirada más fijada y con un punto de partida más rico para poder discutir con sus compañeros. En ese mismo escenario, la ficha inicia claramente un proceso de indagación que luego pueden retomar con los diferentes informes que continúan los temas iniciados en el seminario. Pero los escenarios que describen los relatos no son los que yo imaginé y me pregunto si aun así sigue mereciendo la pena emplearlas o si lo que falla no es la herramienta en sí, sino la convicción de los estudiantes de que es algo que encaja con sus necesidades (y lo que habría que encontrar es la forma de hacer que esas necesidades fueran visibles para ellos).

Vuelvo a revisar lo que les pregunto en ellas, intentando entender por qué no logran enganchar con las necesidades de los estudiantes. Alguna de las preguntas de las fichas no requieren un nivel de elaboración y reflexión muy alto, quieren centrarles en unos pocos temas para que una situación de gran dispersión como las prácticas no les impidan perseguir aprendizajes que están a su alcance. Por ejemplo, les pregunta por cuáles son las razones por las que han escogido un determinado grupo para hacer su seguimiento, o por qué han decidido impartir un determinado contenido o cuáles son las fuentes que han consultado para elaborar sus planes de lección. Quizá son preguntas intrascendentes para ellos, aunque sí permiten sacar ciertos temas en el seminario (y retomarlos más adelante) que van más allá de lo aparente. Hay otras preguntas que son señaladas, justo por lo contrario; porque no se entienden. Esas son para mí las más ricas, pues en el proceso de intentar entender lo que se pregunta, es cuando aparece la posibilidad de cuestionarse algo que no había sido hasta el momento algo inquietante. El seminario 4 y 5 será rico en este tipo de preguntas.

Alfonso hace una valoración al final de sus anotaciones y considera que hay dos discursos: el discurso de lo que les vale para el colegio y el de lo que les vale para la universidad. Tras el seminario, pregunta a varios asistentes de manera informal que para qué creen que les ha servido asistir al seminario y concluye:

En todos los casos, las primeras respuestas se han referido a las exigencias académicas. Casi nadie recuerda contenidos que le puedan servir para su mejora profesional en el centro. Ven una separación entre colegio-EUE, esta separación se percibe continuamente en sus comentarios. [Seminario 2 de Nicolás, notas de Alfonso]

La primera reacción que este tipo de informaciones me causa es desánimo. Luego va cambiando, porque si bien me encantaría que hubiera un reconocimiento inmediato del valor que tienen los seminarios y todo el resto de actividades que hacemos los supervisores para que su estancia en los centros esté repleta de aprendizajes, tampoco tengo idealizada la práctica por la práctica. Puedo decirme que no es necesariamente malo que los alumnos consideren que lo que hacemos en los seminarios va en una vía paralela a lo que hacen en los centros. Para comenzar, no dicen que sea inútil ni contradictorio. Simplemente es un conocimiento al que no le ven aplicación inmediata. De hecho, mis planteamientos pedagógicos tratan justamente de buscar ese



distanciamiento (al menos, a corto plazo) para que los estudiantes puedan tener una perspectiva que les permita ver más lejos de los problemas inmediatos (por los que entiendo que se ven interpelados de forma tan visceral que no levantarían los ojos de ellos si no tuvieran un contrapeso que les obligara). Me gustaría pensar que las dos líneas no son paralelas, sino que simplemente todavía tienen que recorrer un trayecto largo (quizá aún no vislumbrado) para que se crucen.

Saberes y competencias que pone de manifiesto este seminario

- - Necesidades de ajuste entre contexto y proyecto
- - La docencia como un proceso de plan, acción-observación y análisis
- - Identificar los conocimientos que necesitamos para conseguir lo anterior
- - Conocimientos sobre el contenido para diferentes lecciones
- - Conocimientos sobre los estudiantes
- - Observar, narrar y analizar la práctica

Asignaturas con las que conecta lo visto en este seminario

- EF y su didáctica II para comprender los diferentes elementos didácticos que se dan cita en las clases, el colegio y la profesión docente.
- Asignaturas de contenidos, para dotar de recursos y sentido a lo que hacen
- EF en educación primaria para comprender cómo programar no solo lecciones o unidades didácticas sino la propuesta curricular anual.

Seminario 3. Investigación

Una breve caracterización de la tercera semana

Están en el ecuador de las cinco semanas. Después de la primera semana en la que todo era nuevo y la segunda, que se podía considerar como un primer contacto con la docencia, en la tercera se supone que ya tienen que estar funcionando a buen ritmo. En la tercera semana todo se vuelve, si cabe, más exigente. Todos los trabajos tienen que estar en marcha: deben entregar el documento de contexto y los primeros escritos de la docencia. El estudio de caso centra el seminario, luego también debe ocupar una parte de sus preocupaciones. Aunque no hablamos tanto de él, también el proyecto de ayuda al centro debería estar en marcha. Algunos alumnos empiezan a recibir las visitas de los supervisores o a acordar cuándo se realizarán. Por si fuera poco, lo único que quedaba un poco alejado, el informe final, comienza a asomarme, pues es presentado en el guion que se dará para la semana próxima.

Aunque no hace tanto tiempo que se han incorporado a los centros, la sensación de que siempre han estado allí es intensa. Para muchos, todavía está igualmente lejana la fecha en la que tendrán que abandonar el centro y volver a la universidad. Muchos, la mayoría, tienen la sensación de que han tenido suerte con el centro o con el tutor. Suelen estar contentos incluso cuando saben que sus centros o sus tutores tienen algunas características mejorables. Empiezan a encariñarse con sus alumnos, especialmente con los del grupo de seguimiento.

Los seminarios, o más bien los documentos que en éstos se tratan y orientan, les generan una cantidad de trabajo grande. Las fichas de carga horaria de los alumnos muestran una dedicación alta, por ejemplo, a la elaboración de los informes de docencia si bien en esto, como en el resto de la dedicación, su variación es enorme (lo mismo que la calidad de sus producciones).

Intenciones del seminario de seguimiento 3

La intención básica, al menos la específica, de este seminario es muy concreta: ofrecerles posibilidades de la investigación como una forma de generar conocimiento y resolver problemas de la práctica y del desarrollo profesional. Ligada a esta intención, está el de ayudarles a avanzar en el Estudio de casos que se les solicita. El estudio de casos es como llamamos a un pequeño proyecto de investigación que les solicitamos y que explicamos en *Estudio de caso*. Realmente, no es, o no necesariamente, un estudio de caso, pero le denominamos así en sus inicios porque surgió como una forma de responder a ‘casos’ que les generaban una inquietud profesional.

No cobijamos ambiciones muy elevadas con este trabajo, tan solo queremos que comprendan que además de dar respuesta a demandas de la profesión (como presentar una programación general anual o impartir una unidad didáctica determinada) como profesores también pueden tener interés en indagar sobre determinados aspectos propios de su profesión y de su contexto (en algunos casos, son además asuntos relacionados con aquellas demandas profesionales de las que hablábamos).

La razón por la que no tenemos grandes aspiraciones es porque sabemos, y comprendemos, que lo que queremos que inicien es todo un reto para el que no se sienten formados y, además, para el que ahora justamente no tienen tiempo. Para nosotros, esas son precisamente las dos razones principales por las que lo consideramos un buen momento: por un lado, es (quizá) la única oportunidad que tendrán de iniciar este camino acompañados y, a diferencia de lo que piensan ellos, el tiempo que les reclama esta tarea está contemplado como parte de su carga, por lo que tienen que encontrar necesariamente hueco. Tal vez la discrepancia esté en que sus imágenes de investigación están muy alejadas de las que nosotros queremos proponerles.

A diferencia de los temas de los seminarios previos, la Investigación no es algo a lo que ellos espontáneamente incluyen en su imagen de Prácticas. Esto requiere que se explique por qué saber más sobre contextos y docencia puede requerir (entre otras estrategias) la investigación. La ficha de esta semana tiene la intención de forzar un poco que piensen sobre este tema (en el seminario pasado habíamos dado un primer paso al solicitarles que trajeran un boceto con un posible tema y la razón por la que sería posible y apropiado escogerlo como tema de indagación).

Para este seminario nos centraremos en la identificación y definición del tema de investigación, con la idea de que les permita luego continuar autónomamente con sus propios estudios. Les recordamos que es importante que en la elección del tema escojan uno que les interese, pues es importante que la investigación les resulte relevante y no la vean como una carga sin conexión con la docencia. Seguimos la idea de Stenhouse de que la investigación ha de estar al servicio de la docencia (Stenhouse, 1987, 1997) y les damos como criterios para que decidan si es un buen tema el que sea relevante (debe suponer un avance para el desarrollo del currículo desde nuestra situación actual y en nuestro contexto), que sea pertinente (debe ser ajustado a sus posibilidades presentes por el tiempo, recursos, formación o datos que precisa) y si es conciso (debe orientar la pregunta para que esta sea manejable).

Como ámbitos sobre los que se sugiere que centren sus temas de investigación se mencionan:

- *Relativos a características y restricciones del contexto*: tiempo dedicado a traslados, influencia de espacios o materiales en el desarrollo de las lecciones, características del contexto sociocultural que afecta a cómo son aceptados los contenidos, dificultades para impartir clase a última hora...



- *Relativos a conductas discentes no deseadas*: discriminaciones, competitividad excesiva, disputas por el material, indisciplina, casos individuales, pasividad...
- *Relativos a la enseñanza y sus problemas*: heterogeneidad de niveles, atención a la diversidad, clases por ciclos en vez de por cursos, falta de adecuación al nivel de los alumnos, cómo trabajar una habilidad, cómo evaluar un aprendizaje...
- *Relativos a organización y control de la clase*: comunicación, control del grupo, relaciones docente-discente, cómo reaccionar en situaciones conflictivas, agrupamientos, distribución de tiempos a lo largo de la lección...
- *Relativos al concepto de Educación Física dominante*: presiones de los alumnos para realizar otras actividades, presiones del resto de los docentes y padres, presencia de la Educación Física en el proyecto educativo y su desarrollo, expectativas sobre lo que es la Educación Física y lo que supone ser alumno en la misma...

De una forma más rápida, se abordan otras fases y características de la investigación docente:

- Definir y acotar un tema de indagación que se ajuste a intereses y posibilidades
- Identificar, recoger y analizar buenos datos de manera sistemática
- Comunicar el proyecto y sus resultados de forma inteligible y no agresiva
- Mostrar disposición a colaborar en la definición y desarrollo del estudio, definiendo los compromisos asumidos y responsabilizándose de su cumplimiento

[Ampliando el foco: el tercer seminario compartido con otros supervisores y observadores externos]

De todos los temas solicitados en prácticas, el de estudio de casos, como conocemos para simplificar la introducción a la investigación, es el más complicado para ellos. Pese a que dispone del documento más extenso y de que en los seminarios previos se explicó de diversas maneras, no están todavía muy seguros de qué hay que hacer. Es comprensible. Este seminario apareció nuevo el curso previo, pues antes no había uno destinado específicamente a la investigación del docente. Simplemente les pedíamos dos estudios de caso (en lugar de uno) y asumíamos que con las correcciones del primero reconducirían el segundo. Como esto no resultaba así y, además, suponía una sobrecarga correctora para los supervisores, redujimos a uno el número de Estudios de caso y, a cambio, le concedimos el protagonismo de un seminario.

Me puedo preguntar por la razón por la que le damos este protagonismo y la conexión que tiene con lo que escribí al inicio del relato del seminario que escribí con el primero de los grupos:

El seminario de hoy aborda un tema que me gusta, la investigación, pero que también entiendo que les resulte complejo y quizá lejano a los estudiantes. Tal vez por eso, he comenzado aún más insistentemente que nunca situando el tema: por qué les pedimos que se introduzcan en la investigación como una forma no sólo de saber más en prácticas, sino también de afrontar el desarrollo profesional. Además de en el comienzo, ha habido un momento, casi al final, donde he recordado que el desconcierto que muchos tenían era más que comprensible, pero que también debían tener confianza en que insistiendo en el tema, acabarían por encajarles las piezas. Esta insistencia mía supongo que refleja mi percepción de que la tarea se les queda grande. [Impresiones del seminario 3, Lucio]

Esto explica quizá que haya una diferencia en la forma de distribuir el tiempo y también de abordarlo. Respecto al tiempo, para este seminario, aunque centrado en la investigación, también estaba previsto destinar una parte a la devolución de correcciones del Informe semanal de

docencia con las clases del grupo de seguimiento de la semana anterior. Yo destiné a esta parte menos de media hora, mientras que Nicolás usó hora y cinco minutos. Los dos pensamos que ambas acciones son relevantes, pero la distribución de los recursos varía. Aunque puede que no sea solo la diferente proximidad y seguridad con el tema de la investigación en el aula¹⁴, sino también las posibilidades que da el número de asistentes. Nicolás tiene unos 20 estudiantes, mientras que, al haber duplicado los seminarios, cada grupo mío tiene poco más de la mitad.

El hecho de que fueran sólo cinco parejas y cuatro casos (pues Fran y Ricardo no tenían uno) ha permitido que nos detuviéramos en cada uno. Este número de estudiantes posibilita algo que con un número mayor sería imposible. Así como otras tareas tal vez pueden aprender de algo que no es exactamente su contexto, aquí creo que tiene que estar próximo a lo suyo, pues les resulta sino muy alejado. He intentado relacionar cada caso con su contexto, pero a la vez destacar problemáticas que están latentes en otras muchas situaciones. Por ejemplo, lo planteado en el colegio de Fuentes hace evidente que hay que programar teniendo en cuenta esta diversidad, pero a la vez nos hace conscientes de que tal vez en los grupos ‘homogéneos’ también haya una diversidad similar. [Impresiones del seminario 3, Lucio].

Sea por una cuestión o por otra, varía la respuesta de los estudiantes. Ni sus alumnos ni los míos consideran éste un tema sencillo ni fácil de seguir, pero mientras que en mis seminarios no recojo conductas evidentes de desconexión, son muchas las que aparecen en las notas del observador del seminario de Nicolás:

17:54 muchos preparando la salida, recogiendo material, carpetas cerradas y bolis al bolsillo.

[...]

18:04 Nuevamente muchos perdidos. Ahora con más fatiga. 5 Cabeza apoyada en la mano, frente apoyada en el codo y mirada perdida. 3 parejas hablan entre sí (brevemente) Nico sigue hablando, [¡yo también me he perdido!] [Seminario 3 de Nicolás, notas de Alfonso]

Uno de los retos que tenemos es que vean la investigación como una herramienta más de desarrollo profesional. Por ello, he intentado ligar los estudios de caso con los contextos y con su docencia. Varias de las parejas indicaban que los temas les resultaban de interés pero creo que era un interés “porque tenían que hacer un estudio de caso y les daba lo mismo uno que otro”. Similar a lo que ocurre cuando, al final del seminario, el observador externo del seminario de Nicolás les pregunta como otros días que para qué les ha servido el seminario. Responden que les ha ayudado a concretar (o cambiar) el tema que habían pensado, a saber cómo hacer el documento y algunas otras cosas relativas a dar respuesta a la tarea que les solicitamos. No obstante, hay alguno que se ha quedado con lo que podría haberse aprendido del ejemplo que ha estado usando Nicolás para explicar cómo se podría mejorar un estudio planteado por un estudiante y dice que: “lo de dar más importancia a los líderes... no descuidar a los otros. Atendemos mucho a los que hacen mal y descuidamos a los otros”. Algo parecido encontré yo cuando, de manera más informal mientras unos recogían y otros ya se habían ido les pregunté por cómo valoraban el seminario de hoy:

¹⁴ Hay que recordar que he sido, desde su implantación en la primera revisión del plan de estudios, profesor de la asignatura *Investigación en Educación Física*. He hablado de esto en la historia de vida, pero conviene tenerlo en cuenta aquí.



Sus primeras reacciones han sido que ha merecido la pena. Cierto es que cuando les pregunto por lo aprendido lo ligan más con la tarea de hacer estudios de caso que con la aportación de los estudios de caso a sus prácticas. Mencionan aspectos como el no hacer por hacer sino el ver la coherencia de las distintas fases de la investigación (Daniel) o la clarificación del título después de haberlo analizado (Eva). Álvaro afirma: “La verdad es que este seminario ha sido muy clarificador, pero también es verdad que si no tuviéramos que hacer estudio de casos, no lo echaría de menos”. Les digo que eso es normal, pero que quiero que entiendan que la investigación que les proponemos en prácticas no es para convertirse en “investigadores”, sino para mejorar como docentes. [Impresiones del seminario 3, Lucio]

El proceso que tanto Nicolás como yo empleamos para partir de una de sus propuestas iniciales para intentar reconducirlas se puede ver en el siguiente fragmento que recoge lo sucedido en uno de mis seminarios.

Esa pareja propone como título “número reducido de alumnos” y yo les pregunto que cuál es ahí el tema, es decir, cuál es el interés que a ellos les llevaba a destinar un tiempo a investigar. Dicen que porque eso influía en cómo programaban. Yo propuse, entonces, que el título podría ser “incidencia del reducido número de alumno en la programación” y he justificado que podría ser interesante estudiar sobre esto porque al ser un número reducido les obligaba a pensar actividades diferentes a las que ellos dominaban para trabajar las estrategias. Pero luego me dicen que el problema estaba en que como eran pocos alumnos, el centro los juntaba por ciclos. Les digo entonces que quizá el tema fuera otro; por ejemplo, cómo debían programar para acoger al ciclo en lugar de para atender a un curso, si bien podrían hacer un enfoque totalmente diferente y preguntarse, otro ejemplo, por cuál era la concepción de EF que estaba por debajo del hecho de que en ese centro se considerara que era mejor juntar, precisamente en EF, por ciclos mientras que no se hacía lo propio con Matemáticas. Les muestro varios ejemplos de cómo un mismo tema podría ser enfocado con intereses muy diversos. No les resultan fáciles ni cómodos estos cambios. Les resulta complejo verlos y entender las relaciones entre los temas, los intereses, los datos y las implicaciones. Esta misma pareja, sin ir más lejos, cuando llega el tiempo de hablar de datos, dicen que se fijarán en lo que pasa en las clases y les hago ver que esos datos no les ayudan mucho a entender cómo se veían ellos influidos y retados a programar por ciclo. [Impresiones del seminario 3, Lucio]

Este tipo de discusiones sí puede enganchar a los estudiantes (he visto ejemplos similares en el seminario de Nicolás), pero les resulta complejo seguir pensando sin nuestra presencia, tal como recoge el siguiente fragmento:

Después del seminario, José Manuel me dice que les resultaba difícil. No es que no fuera interesante, pero “es que cuando lo tienes ya cerrado va y nos dices un montón de posibilidades y lo relacionas con un montón de cosas que hace que se nos escape de las manos”. Creo que esta es la sensación que ellos tienen: no son capaces de asir la investigación. [Impresiones del seminario 3, Lucio]

La investigación les genera dudas en todos sus pasos, comenzando por la selección del tema. Una primera tendencia es a entender los estudios de caso como el estudio de un niño que por las razones que sea (comportamiento, capacidades, etc.) les llama la atención, bien porque le pase algo o porque no sepan cómo actuar con él. En otros años, muchos de los estudios eran de este ámbito. Por alguna razón, quizá por repetirlo tantas veces que han acabado por oírlo, no ha sido

este año tan predominante. También es mayoritaria su tendencia a la investigación cuantitativa y, en flagrante contradicción, la poca sistematicidad de recogida de datos que tienen.

En los seminarios ha surgido el tema de que la investigación en el aula es una tarea que, hoy por hoy, se considera voluntaria y añadida a la fatigosa de por sí docencia de la que los profesores no pueden sustraerse. Añadir esta otra responsabilidad sería a costa de sobrecarga de lo actual. Por eso, es crucial que el tema resulte interesante y motivante al docente que la tiene (quiere) llevar a cabo. Otra cosa es cuáles puedan ser los motivos: porque lo que quieren investigar afecta a su docencia, porque es un conocimiento que no han visto hasta el momento, ... En mi seminario no daban motivaciones muy fuertes. En algunos casos, lo que querían descubrir se podía aprender por otros medios más sencillos o exigían esfuerzos desproporcionados. En bastante otros, se salían de la perspectiva docente para convertirse, por ejemplo, en psicólogos. Algo así ocurre en el seminario de Nicolás:

17: 06 Nico le plantea si merece la pena hacerlo, que no jueguen a ser psicólogos. Que escojan temas que afecten a la E.F. [...]

17:56 Nuria propone un caso de estudiar a una niña con problemas de adaptación. Nico dice que ese caso no es muy de educación física. [Seminario 3 de Nicolás, notas de Alfonso]

En mi caso, he intentado poner en competencia no solo las ventajas de realizar un estudio de caso frente a otro (había parejas que dudaban entre varios temas) sino el estudio de casos frente a otras actividades que puede hacer un docente para saber más (leer, preparar material, asistir a cursos, corregir trabajos...). Por eso he tratado de hacer ver para qué es único el estudio de casos, qué saber se puede conseguir únicamente con la investigación en el aula. Lo más evidente en este momento, me parece, es ellos mismos. Si quieren saber más sobre cómo son, cómo actúan, etc. nada estará tan orientado como la investigación en el aula.

Un problema de la dificultad que tienen con esta tarea reside en que, tal vez a diferencia de otras tareas en las que sus tutores les pueden dar una información rica, de los estudios de caso son totalmente dependientes de nosotros. Por eso mismo, es más importante que se les pueda oír en el seminario; el que nos hayan mandado los bocetos para haber podido ojearlos y corregirlos antes del seminario 3 ha sido un acierto.

Saberes y competencias que pone de manifiesto este seminario

- El profesor investigador como una vía de crecimiento profesional y de intervención en la docencia.
- Selección de temas de investigación como temas sobre los que se puede centrar la mirada en un momento y contexto concreto.
- Definición de estudios sencillos de investigación y técnicas necesarias para llevarlos a cabo.

Asignaturas con las que conecta lo visto en este seminario

- EF y su didáctica II.
- Investigación en educación física



Seminario 4: Inicio de reflexiones globales

Una breve caracterización de la cuarta semana

Tal vez lo más característico de esta semana para muchos de ellos es que en esta semana está prevista la visita de supervisión, o bien ya se anticipa. Aunque se hace con conocimiento y acuerdo de los estudiantes, la visita del profesor universitario es un momento de especial trascendencia y que para que sea lo más exitosa posible concita la complicidad, en muchas ocasiones, no solo del tutor, sino incluso del grupo al que va a impartir la clase observada.

Por lo demás, sienten que van mejorando a marchas forzadas en las clases que imparten, sobre todo a su grupo de seguimiento. Se mueven con soltura en el centro y con los estudiantes. El cansancio agotador que sintieron las primeras semanas ya se va pasando y las novedades ya no son tantas. Entran en una rutina tranquilizadora que se ve amenazada, sobre todo, por las entregas de documentos que deben hacer y las que se avecinan.

Intenciones del seminario 4

Después de haber tratado en los seminarios precedentes tres grandes áreas en las que hemos querido incidir (conocer sobre su contexto, aproximarse a lo que implica dar clase, introducirse a la investigación en el aula). A partir de su participación en esas tres formas de ser profesor, el Informe final les solicitará reflexionar desde estas experiencias pero tomando una cierta distancia para enlazarlas con la formación inicial recibida en la universidad y retomar ésta con un mayor sentido y comprensión en el curso y medio restante.

El seminario 4 no se centra en ninguna de las tres tareas principales, sino que pretende emplear la experiencia acumulada en estas semanas para generar discusión y reflexiones. Esto implica que está más necesitada (aún) de participación que los seminarios previos. El seminario es otro refuerzo más, añadido a las correcciones de informes y a las visitas que se están comenzando a hacer ahora, para ayudarles a pasar de los datos que les da la experiencia a los aprendizajes que pueden hacer a partir de los análisis y reflexiones. Esto no les resulta fácil, pues carecen de estrategias de análisis y, por alguna razón, tampoco las que les damos les resultan útiles. Por lo general, sus análisis resultan limitados, superficiales y poco orientados. Lo que este seminario intenta es mostrar cómo se pueden enriquecer las experiencias vividas relacionándolas entre sí y buscando las ideas que contienen y las conclusiones a las que nos llevan. El hacerlo en grupo debería añadir diversidad de opiniones que sirva para cuestionarse lo propio y también para comprender que los estados de incerteza por los que están pasando son los lógicos en su situación de aprendices.

La ficha del seminario les quiere centrar en tres apartados principales conectados con el potencial educativo del ámbito de la Educación Física y las exigencias que reclama esto para la formación del especialista en Educación Física. Estos son los temas y sus puntos clave según se recogen en el guion del seminario para los supervisores.

a.- Potencial educativo del ámbito de la Educación Física.

Queremos que identifiquen aprendizajes en los que interviene la Educación Física, tanto los específicos como los que comparte con otras asignaturas. Es importante situar el trabajo del especialista como parte de un continuo y de un equipo, señalando también los problemas y dificultades para romper el tradicional individualismo docente.

Puede comenzarse con los procesos de aprendizaje que ellos han tratado de llevar a cabo en sus intervenciones preguntando por qué ellos (o sus tutores) han elegido esos y no otros. Puede ser interesante ver cómo esto se enlaza con determinados elementos del contexto y con elementos de la formación (incluida la formación para-universitaria). Después, se puede esbozar un plan más amplio de lo que el área puede pretender en la etapa e incluso a lo largo de toda la escolaridad.

Para el caso específico de valores y temas transversales, puede ser interesante debatir si un mismo tema se aborda de forma diferente por las distintas áreas y, en ese caso, qué debería caracterizar el enfoque de Educación Física frente al de otras áreas.

Por último, se pueden comentar similitudes y diferencias con otras intervenciones desde lo corporal (p.e. extraescolares) y desde lo educativo (p.e. otras áreas).

b.- Contenido de la profesión de maestro especialista

Contraste entre lo que imaginaban que era la tarea del docente y lo que ahora piensan.

Cambios que han tenido desde que escogieron esta carrera y los que se han producido en prácticas.

La carrera docente del meef: oposiciones, profesores noveles, traslado de destinos, abandono de la profesión o sustitución por otras tareas. ¿Hay tutores que están en distintas fases? ¿cuáles son las preocupaciones de cada una de ellas? ¿cuáles son los puntos fuertes y débiles de cada momento?

c.- Competencias del especialista y desarrollo profesional

Cuáles son las competencias que han descubierto necesarias para la profesión y qué hay que hacer para conseguirlas. ¿En qué conocimientos y actitudes se basan?

Cuáles de estas competencias se pueden conseguir en formación inicial y cuáles hay que dejar para la permanente. Cómo se consiguen. Qué pueden hacer individualmente y qué corresponde a una acción colegiada de meef o docentes en general (aunque ellos tengan también responsabilidad en la creación de una estructura colegiada)

[Ampliando el foco: el cuarto seminario compartido con otros supervisores y observadores externos]

Una primera característica en la que coincidimos al valorar el transcurso de este seminario es que la participación había sido más alta que en otros previos. Esto no quiere decir que cantidad y calidad vayan juntas:

Con el grupo del martes no me ha resultado inicialmente fácil buscar un equilibrio entre una participación abundante y que ésta fuera fundamentada. [...] [En el grupo del miércoles] El número reducido ha favorecido que la participación fuera más alta. Incluso personas que otros días hablaban poco como Raúl o Daniel, hoy han intervenido más. También hemos tenido tiempo para que todos dieran su opinión en todos los temas. Sin embargo, tampoco estoy plenamente satisfecho de cómo ha sido su participación pues sólo en pocos momentos ha habido una participación fluida. Sí han tomado apuntes, como el grupo anterior. Y sí han intervenido con más extensión y fluidez que en los primeros seminarios, pero por alguna razón me ha parecido que muchas de sus intervenciones podrían haber sido dichas dos meses antes de las prácticas. Es como si su discurso siguiera lleno de frases hechas, impermeable a la práctica y a las reflexiones que ésta debería provocar [Impresiones del seminario 4, Lucio]



También Alfonso, en sus anotaciones del seminario de Nicolás recoge una mayor participación en este seminario:

15:33 Todos atentos, escuchándose unos a otros, lo realizado y los problemas

[...]

[Comentario final] El ambiente hoy ha sido muy diferente. Se respira un ambiente de optimismo y de satisfacción. Ha habido más interés y participación. Está claro que les interesa más lo que dicen entre ellos que lo que comenta el profe. Decir yo y tener un tiempo para decirlo [Seminario 4 de Nicolás, notas de Alfonso]

Este aumento de participación se da, sobre todo, cuando se les pregunta por lo que más les gusta y menos de la profesión a la que se están acercando. En este momento, hay conversaciones que nos hablan sobre el proceso de socialización del docente y también sobre el proceso de autoselección que les ha llegado hasta aquí. Hay un relato que ejemplifica bien esto en uno de mis seminarios:

De ahí hemos pasado a ver qué llevaba a la gente a ser especialista y Javier dice: “Creo que hablo en nombre de todos cuando digo que lo que nos ha llevado a estudiar esto no es vivir bien, sino el gusto por la actividad física y el deporte y el gusto por estar con chavales y que a ellos también les guste el deporte”. Ha visto un gesto de complicidad entre José Manuel y Sheila y he preguntado a Sheila que si tenía algo que decir. Después de algún titubeo, Sheila, afirma que no le gusta la carrera, que se ha dado cuenta de que los niños le ponen nerviosa y que no le gustan. Ha confesado que está pensando en dejar la carrera. Su declaración me ha llevado por un lado a darle cobertura emocional mostrándole que entendía que no le gustara la carrera sin que esto supusiera nada reprochable. Le he dicho que las prácticas dan una aproximación a la profesión, sin ser la profesión en sí. No deben dejarse llevar por las primeras impresiones, pero tampoco les aconsejo que perseveren en una carrera que piensan que no les va tan sólo “porque ya han cursado uno o dos años”.

Ricardo ha dicho que él está aquí no por su gusto por el deporte, como había afirmado Javier (con el asentimiento de la mayoría) sino por otras cosas. “Yo estoy aquí porque me echaron de la otra carrera que elegí en primer lugar (Ingeniería). Entonces, hice ésta, que también había pensado hacer. En mi familia tengo maestros, no sé, será por algo familiar, pero no por lo que ha dicho Javi de que me gustara el deporte”. Félix dice que su idea era hacer INEF y que ahora esto le está gustando “aunque no renuncio a hacer también INEF”.

No sé si ha sido por un cierto ambiente de emocionalidad (decisiones vitales, proyectos de vida, identidades en juego), pero el caso es que cuando hemos repartido el guion del siguiente seminario, que es lo que hago cuando ya se están marchando, han permanecido sentados, como cuando te quedas en el cine viendo pasar los créditos después de una película que requiere un cierto poso. [Impresiones del seminario 4, Lucio]

Me interesó saber la valoración de los seminarios que hizo la alumna que confesó que estaba descubriendo que la docencia no era lo suyo, por lo que la transcribo a continuación.

Como he dicho anteriormente, durante la estancia en los centros teníamos seminarios en la universidad. Éstos eran los martes de 16:00 a 18:00. He de reconocer que a pesar de que los martes llegara muy cansada a casa y en ocasiones ni comía ya que según salíamos del colegio teníamos que ir a la universidad, estos seminarios de seguimiento me han servido de mucho. Gracias a ellos me he dado cuenta de muchas cosas de las que todavía no me había hecho a la idea, ya que los comentarios de mis compañeros me servían de

mucha ayuda porque en la mayoría de los casos nos encontramos los mismos problemas. Cada uno tenía la oportunidad de contar sus experiencias y poníamos en común muchas ideas que nos iban surgiendo. También considero importantes los temas que se nos han presentado para cada seminario, ya que eran los adecuados al momento en el que nos encontrábamos. [Informe Final, Sheila, p. 22]

En el otro seminario que impartí también hay un caso interesante de discusión sobre las diferentes demandas de la docencia para el especialista que para el tutor.

Eva destaca más adelante que lo que menos le gusta de la profesión es que no hay una estructura clara: “no se sabe qué hay que dar en un curso o en otro, cada profesor (universitario), maestro y estudiante tiene unas ideas sobre qué es la EF, en cada sitio se da una cosa...”. Más adelante, Eva mostrará que no se ve como profesora de EF, o al menos no por mucho tiempo, pues le parece más claro el trabajo de maestra de aula. [Impresiones del seminario 4, Lucio]

Pero si esta discusión sobre el trabajo del especialista de Educación Física concita más participación (y, posiblemente, mayor revisión personal de sus saberes), sorprende ver que no hay una elaboración muy elevada de un elemento que debería ser crucial para los futuros especialistas de Educación Física: el potencial educativo de lo corporal. Pensé que después de estas semanas tendrían más cosas que decir sobre ello, pero no ha sido así o no hemos sabido orientar la discusión (tanto Nicolás como yo hemos coincidido en esto y, por las anotaciones de Dolores, tampoco su seminario se ha salido de temas trillados). Años atrás podría haber estado desanimado. Hoy, sin embargo, entiendo que la pobreza de sus argumentos es un refuerzo de la necesidad de que en algún momento se aborden. Está claro que las tres semanas largas que han pasado en el centro no les ha servido para abrir mucho los ojos en estos temas. Si consideramos que éstos son básicos, deberemos concluir que en algún lugar deben tratarse. Mi pesar es que no haya más oportunidades. Veo que cuando se persigue un aprendizaje, con unas ideas claras y la perseverancia para no darse por vencido, se logra. Así es en los informes semanales de docencia, que comienzan siendo solo pobres, sino incluso impropios de un universitario. Como se repiten durante cuatro semanas, van cambiando de tono. Seguramente ocurriría lo mismo con los diferentes aspectos que se abordan en el seminario, pero, a diferencia de los informes, un tema sustituye a otro. Como los mismos temas se abordan en diferentes formatos (escritos, informes, fichas, seminarios, visitas... creo que en cada ocasión pueden pensar que están comenzando de nuevo. Hay que tratar de reforzar que lo que estamos aprendiendo es tan solo unas pocas cosas vistas desde múltiples ópticas.

Este seminario puede resultar decepcionante respecto a los cambios que generan las prácticas. Es, sin embargo, un seminario en el que yo me siento a gusto pues trabaja la conexión entre la práctica y todo el sistema reflexivo y de ideas que queremos que le dé cobertura. He puesto ejemplos de mi propio contacto con la práctica, de las visitas en las que he estado presente y de los relatos y fichas que he corregido, enriqueciéndolos con una visión reflexiva sobre la materia y sobre el proceso formativo en el que están. Me parecía que estaba bien hacer estas conexiones para que ellos vieran que eran posibles, que no eran mundos aislados como a veces los presentan. He visto también en los ejemplos que ponía Nicolás como también él utilizaba ese conocimiento de la práctica para ejemplificar las conexiones que les estamos pidiendo que comiencen a hacer. En este sentido, el seminario 4 puede dar sentido a las tareas que les estamos pidiendo: los informes, las observaciones y reflexiones o las visitas, si bien tiene su propio contenido que es transformar sus experiencias personales en conocimientos grupales. Son, pues, dos funciones: por un lado, control, guía y significación del periodo de estancia en centros y trabajos derivados de



éste; y, por otro, generación de un espacio reflexivo colectivo que multiplique lo visto en cada centro. Como el resto de seminarios y otras acciones, es tanto un refuerzo de los procesos que se deben estar dando en las otras experiencias en prácticas como una experiencia singular, llena de significado en sí misma.

Eso no impide, sin embargo, para que en cuanto ven la posibilidad, intenten zafarse de los procesos más complejos de escritura y reflexión. En las notas que me envía Dolores, este es uno de los temas que más resalta de sus seminarios. Valga este ejemplo:

Sale, al igual que en el seminario 3 (donde salió muy sutilmente) pero ahora con fuerza, la cantidad de trabajo escrito que les trae de cabeza, y que no les permite estar de forma más tranquila en el cole, pararse a hablar con otros profesores, estar tranquilos en el recreo conociendo a los niños. Dicen que las prácticas deberían durar más, con la misma cantidad de trabajo, así lo vivirían de otra forma. [Notas del seminario 4, Dolores]

Estos comentarios que recoge son habituales, más cuando están haciéndolos que cuando ya pueden ver el periodo de prácticas con más perspectiva y sosiego, más cuando están con tutores que no valoran estos escritos que cuando están con tutores que sí los consideran parte de la formación profesional. En todo caso, parece ser algo repetido en otros intentos de emplear la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado, como se deduce del siguiente comentario de Zeichner y Liston (1999: 524):

Se han empleado varias estrategias para reducir la actitud que todavía prevalece entre los estudiantes de que el tiempo que se emplea en la investigación y la reflexión es tiempo ‘robado’ a las tareas más importantes de aplicar y demostrar conocimientos y destrezas.

Saberes y competencias que pone de manifiesto este seminario

- Capacidad de reflexionar sobre su experiencia
- Características específicas de la Educación Física dentro del sistema educativo
- Elementos compartidos de la Educación Física con otras áreas
- Identificar áreas de formación propias

Asignaturas con las que conecta lo visto en este seminario

- Todas las asignaturas.

Seminario 5: Una revisión general a las prácticas

Una breve caracterización de la quinta semana

Es la semana de la despedida. Un periodo que ha tardado tanto en llegar, que parecía eterno hasta poco tiempo atrás, ahora se acaba. Esto provoca la añoranza anticipada y también las prisas y agobios. Hay tristeza en pensar que lo que se ha convertido en rutina va a terminar el viernes. No todos los estudiantes tienen esa sensación de que la docencia es lo suyo y que la experiencia y la gente con la que la han realizado es maravillosa, pero sí es algo generalizado.

En bastantes casos, en esta semana se realizará la visita del supervisor, que por un lado puede ser vista como un momento propicio pues es cuando más seguros se sienten como profesores y su relación con el grupo, pero por otro puede coincidir con los momentos de despedida de los diferentes grupos.

Por otro lado, están los trabajos que hay que entregar al supervisor. Pese a que se han ido solicitando escalonadamente, es inevitable que al final se acumule mucha más carga. En el caso de los estudiantes menos organizados, la tarea se ha acumulado y hay que hacer todo de golpe. En el caso de los más aplicados, el haber entendido el sentido de las tareas les lleva a elaborarlas más y no conformarse con las primeras líneas que se les ocurran.

Intenciones del seminario 5

Este seminario quiere centrarse en dos temas que forman parte del Informe final: transición a la docencia y valoración del programa. Ambos quieren situar el periodo de prácticas como parte de su proceso de formación, no como un paréntesis del mismo. Las prácticas son un punto de este proceso que tiene como principal función ofrecer referencias para que puedan reflexionar sobre su formación inicial, den significado a los contenidos que la forman y les preparen para retomar sus estudios en el campus (y, quizá, para que tengan referencias en sus primeros pasos tras diplomarse: la preparación de oposiciones y la fase de novel). Además de ayudarles a ser mejores docentes, las prácticas les pueden ayudar a ser conscientes de cómo ser mejores alumnos cuando se reincorporen al campus (y, al serlo, recibir otro impulso grande para crecer como docentes).

Si bien lo característico de las prácticas es que están situadas en contextos concretos y reales, debemos ayudarles a pasar de las experiencias concretas que cada uno haya tenido en su centro a las conclusiones que se desprenden de ellas en marcos pedagógicos, históricos o ideológicos más amplios, así como situar sus resultados en función de las condiciones en las que lo han realizado.

También se intenta que dispongan de criterios para que se autoevalúen y evalúen el programa. En especial, sería bueno que afloraran dudas sobre si escribir y reflexionar ayuda a las tareas de dar clase o (como muchas veces piensan) impide que se centren en ellas. La idea es que reflexionar sobre el proceso de formación puede hacerles encontrar un sentido retrospectivamente que quizá en el momento de ser vivido no se entendió así.

Como es el último seminario, es también la última oportunidad (dejando a un lado las consultas particulares) para resolver dudas sobre lo que queda por hacer.

Finalmente, con el seminario se busca que los estudiantes se planteen cómo “despedirse” del centro en el que han pasado estas semanas. Se pretende tanto que aprendan sobre esta parte en toda relación pedagógica (el cierre, la despedida) como que contribuyan a “dejar buen sabor de boca” y que los maestros sigan solicitando estudiantes en prácticas en años venideros. El saber agradecer, el cerrar en el punto álgido una relación, el dejar una sensación de seriedad y el mostrar un vínculo proporcionado con las personas con las que han compartido cinco intensas semanas de su vida es también un aprendizaje que ofrece la fase de estancia en centros es sus últimos momentos.

[Ampliando el foco: el segundo seminario compartido con otros supervisores y observadores externos]

De nuevo, el desarrollo de este seminario ha variado bastante, al menos en su capa externa, entre la forma en la que se desarrolló con Nicolás y la forma en la que lo hice yo.

Nicolás destina prácticamente media hora del seminario, a comentar las correcciones del informe de docencia de la semana pasada. Yo me he limitado a entregárselas al final del seminario porque cuando lo he hecho al principio, o bien me he visto en la misma dinámica de destinar tiempo a comentar lo que había puesto, o bien ellos han pasado un tiempo desatentos al seminario leyendo mis anotaciones.



Pero no solo es eso lo que diferencia la manera en la que ambos hemos reinterpretado el mismo guion: en su caso, él aprovecha su capacidad de ‘picar’ a los alumnos para que intervengan, lo que hacen con una cierta frecuencia pero también sin mucha continuidad. Es casi como una pelea de él contra todos. Un estudiante hace un comentario y Nicolás hace una pregunta que provoca la reacción de otro (o del mismo) a lo que Nicolás responde con un segundo comentario que desencadena un nuevo ciclo. Las notas de Alfonso me permiten evocar perfectamente la figura de un Nicolás que saca de sus casillas algunos, hace replantearse las cosas a otros y no deja indiferente a ninguno. Es un hecho que los seminarios de Nicolás son los que más se prolongan. Pocos se ciñen a las dos horas estipuladas y solo cortan porque el autobús se va para unos o una cita ineludible se aproxima para otros. Nicolás no los soltaría.

También yo juego a veces a esta esgrima verbal que podemos hacer no solo por nuestro estatus más elevado, sino por un comprensible mayor control del tema hablado. Pero mis seminarios suelen desarrollarse de otra forma. No todo lo que ocurre me es grato o satisfactorio, pero sí me provoca reflexiones que, en bastantes ocasiones, acaban por transformar algo del esquema o la comprensión del Prácticum.

Vuelvo a usar el escrito, apenas editado, que elaboré [Impresiones del seminario 5, Lucio] tras los dos seminarios que impartí, más un encuentro con Nicolás y Alfonso, que me llevó a escribir el siguiente relato que también supuso para mí una valoración global y me provocó varios temas de reflexión.

La primera parte de este seminario ha sido la de más baja participación de todas. Es curioso cómo hay grupos en donde uno es capaz de hacerlos progresar y otros donde parecen ir cuesta abajo. No me quejo de la atención que prestan cuando yo hablo, pero ése es precisamente el problema, que no se sienten llamados más que a escuchar. En ese sentido, a veces surgen dudas sobre si es preferible hacer un discurso brillante, cautivador incluso, o más bien tener un papel muy discreto, tan solo de moderador de lo que ellos dicen. Esto nos lleva a uno de los asuntos de lo que busca el seminario. Pues por un lado queremos que aprendan a hablar y a compartir con sus compañeros. Sin embargo, sabemos también que cuando esto ocurre valoran esas intervenciones poco, pues con frecuencia tienen una altura baja. Casi por primera vez en su formación inicial, ellos están dispuestos a oír buenos discursos, con argumentos que, ahora sí, tienen sentido para ellos. Es lo mismo que ocurre en los comentarios que les hacemos en las visitas y, en cierto sentido, en las anotaciones de los informes. En un momento en el que el discurso del profesor tiene sentido y es valorado como una herramienta que les permite ver más, resulta complicado renunciar a hablar. La pobre participación de los estudiantes es también una manifestación de las reticencias que tienen ellos sobre su propio conocimiento.

[...]

La forma en la que he conseguido lanzar en algunos momentos el debate (nunca ha sido muy fluido, pero al menos sí ha habido momento donde se movía algo) ha sido cuando les he pedido que se intercambiaran las fichas y las leyeran para luego preguntarles por lo que les ha llamado la atención, lo que destacarían. Parece que de esta manera se ha conseguido dar un uso a las fichas para una de las funciones para las que están pensadas: compartir y debatir.

Respecto a las ideas que han destacado en el debate sobre lo que había cambiado en prácticas, Borja ha destacado que ha cambiado el concepto de los niños. Dice que antes los comprendía menos y que los ‘aguantaba’ solo una hora, pero que ahora ya puede ‘aguantarlos’ toda la jornada. El resto de las intervenciones se ha centrado, sobre todo, en las planificaciones; lo que diferían de cómo eran ideadas a cómo eran implementadas. Esta centralidad de la planificación también ha

estado presente cuando les he preguntado por cómo veían que el resto de la formación inicial les iba a ayudar. No he conseguido sacarles de que les ayudaría a hacer mejores planificaciones.

Un tema que nos ha llevado bastante tiempo y no poca tensión entre ellos ha sido el de la presencia corporal. Todo ha comenzado por si los profesores deberían llevar o no chándal. Sergio y Javier declaran que en ocasiones van en pantalones vaqueros (así estaba vestido Javier el día que fui a visitarlo, sabiendo él que ese día acudiría al centro). También Sheila ha ido alguna vez sin chándal, dice. Es el único momento en el que entre ellos discuten, que no se dirigen a responderme a mí. Algunos piensan que depende de lo que vayan a hacer ellos, no tanto de que sea necesario tener una “ropa de trabajo”. La cosa se pone más tensa cuando pregunto, trato de que suene neutral, si llevar un pirsin o pendientes o cresta entra dentro de la imagen que un profesor debería tener. Hay algunos, como Javier, que defienden que cada uno tiene que mostrarse “como son”. Parecen mayoría quienes opinan que son modos de presentarse completamente normales. Miro a mi alrededor y veo a José Manuel, Cristina, Félix, los dos Javieres (y no sé si a alguno más) con algún tipo de pendiente o pirsin y me digo que, en efecto, parece ser la norma. Quizá un indicador de que uno se vuelve mayor y que no se ha dado cuenta de la significación social actual.

Este me resulta un tema interesante y que tiene mucho que ver con la idea de si incorporarse en una profesión (la de meef, en este caso) implica renunciar a parte de quien, de momento, somos para encarnar parte de lo que la profesión implica. Si es así, cuál es el ámbito en el que este proceso de encarnación y de presentación corporal debe ser efectivo: ¿el del desarrollo profesional? ¿toda la vida? Me parece interesante abordar este tema aunque me ha resultado difícil dirigirlo. Quizá, lo bueno sea simplemente el desempolvarlo.

En el otro grupo, el tema también ha aparecido pero no ha tomado otros derroteros, no el de la apariencia corporal. Sobre lo corporal Guillermo dice que los profesores de Educación Física deberían tener un cuerpo “normal”. Luego ha especificado que debía ser un cuerpo sano, “como el de todos nosotros”, ha especificado. Entonces, he pedido que levantaran la mano quienes hubieran tenido una lesión más o menos importante en el último año (tres de once alumnos) y le he preguntado si tener lesiones era una forma “sana” de cuerpo. Lo mismo que el otro día con la presentación corporal, el concepto de salud se muestra claramente problemático para ellos, si bien no sé qué pasa cuando dejamos el tema.

Una coda a este debate que se dio en el primer grupo la he tenido hoy, al encontrarme a Rubén inesperadamente por la calle. Ayer noté que en un momento su puso bastante serio y dejó de participar. No estaba seguro de cuál era la razón. Coincidió con alguno de esos comentarios que los profesores hacemos para la distensión, pero que según y cómo pueden ser malinterpretados. Por si acaso, en el mismo momento en el que lo vi ponerse serio le pedí disculpas (si es que era por algo que yo hubiera dicho). Él dijo que no, pero siguió bastante parco el resto del seminario. El caso es que hoy he vuelto a decirle que me había sorprendido su cambio de humor y me ha dicho que se hartó de que algunos se tomaran a cachondeo el debate que estábamos teniendo con lo de los pantalones vaqueros y que su silencio fue por alguno de esos comentarios y porque veían que más que interesados en profundizar en el tema, veía a sus compañeros mareando la perdiz. Resulta un tanto paradójico que cuando a mí me parecía que había una rica participación, ésta fuera valorada negativamente por uno de los que, curiosamente, más participa habitualmente. Pienso que el hecho de que yo me retirara del debate que se había establecido entre ellos, fue parte de lo que motivó la respuesta de Rubén porque consideraba que la “retirada del profesor” del debate disminuía la calidad del mismo. También se evidenció que el ambiente entre ellos no era



especialmente bueno, pues tomó con bastante suspicacia alguna risa y comentarios coincidentes con sus intervenciones.

Donde no ha hecho ninguna falta animarles a hablar ha sido cuando les he preguntado por la valoración del programa de prácticas. Ha sido unánime el deseo de que la estancia en los centros se extendiera más de cinco semanas (“aunque con los mismos trabajos” han matizado). Entienden que los trabajos son buenos para su aprendizaje y que sin ellos, seguramente no estarían progresando tanto como lo han hecho, pero no obstante resaltan la carga que supone. Algunos, como Sergio, se responden a sí mismo y dicen: “sin trabajos lo pasaríamos mejor pero claro, no nos mandáis a prácticas para que nos divirtamos”. Les he dicho que sí, que tienen razón, que las prácticas tienen una carga de trabajo muy alta. También les he recordado que desde el principio les comenté la carga que tenía y que quizá una mejor organización les podría haber ayudado. Pero igual que no me meto en si se organizan de una manera o de otra (una vez explicado y sugerido las estrategias que consideramos buenas) tampoco nos preocupa que estén fines de semana sin salir o trabajando mucho. Es interesante ver lo que es ‘mucho’ para cada cual, porque Sheila ha dicho algo así como “yo por lo menos estoy dos horas al día con las sesiones y los trabajos además de que en el colegio estamos todo el tiempo o bien dando clase o bien trabajando”. Les he recordado la necesidad de tener datos concretos y fiables, por lo que les he recordado la ficha de carga horaria para que puedan valorar cuánto es “mucho” en contraste con la carga en créditos del Prácticum. En definitiva, había una aceptación de que los trabajos eran valiosos pero a la vez suponían la parte más dura. No podía sino estar de acuerdo.

También el otro grupo entró con facilidad a hablar de la valoración del programa de prácticas. Aquí he sacado un tema que luego ha salido por sí mismo al final; la relación entre los documentos y las prácticas. También la impresión mayoritaria es que los documentos les impiden “disfrutar de las prácticas”. Guillermo comenta que “hacen más difícil estar a gusto conmigo mismo y con los alumnos”. Cuando le pido que diga en qué se manifiesta esto, en qué emplearían el tiempo que liberarían si no tuvieran que elaborar documentos me dicen que en planificar mejor las lecciones y en analizarlas más. En seguida se dan cuenta que los documentos pretenden, justamente, eso. Esther apunta que “durante estas semanas no tienes vida social”. Reconocen también que sin los documentos los aprendizajes serían menores. Quieren estar al plato y a la tajada.

No tengo muy claro cómo interpretar todo esto (que conozco de muchos años, por otra parte). Una opción sería ‘descargar’ (¿de dónde? ¿hasta qué nivel?). Pero por mucho que le doy vueltas, me es difícil entender cómo una práctica ausente de unas fuertes guías, que son en definitiva los documentos, les iba disparar no sé qué resortes internos que les permitieran un crecimiento como el que dicen haber logrado. Si así fuera, las prácticas (y para el caso, la especialidad) tendría poco sentido y en cualquier caso se podría sustituir por, digamos, tres meses de práctica (sin exigencias) que serían “más valiosas que todo lo que he visto en la carrera” como comentan de vez en cuando. Supongo que todo se puede ajustar, todo se puede reorientar y calibrar, pero si las prácticas tienen sentido como parte del plan de estudios, es porque suponen una exigencia para ellos como estudiantes. A lo largo de los seminarios he insistido varias veces en que ellos son estudiantes y que eso no es algo denigratorio ni de lo que deban huir, y que estas prácticas no son la práctica profesional, entre otras cosas porque no están preparados para asumirlas. Esto puede parecer duro en un momento al que atribuyen buena parte de su valor al “sentirse como si ya fueran profesores”, pero considero que deben situarse en el momento en el que están ahora. Creo que en muchos casos lo que no les gusta de los documentos es que les recuerda que son estudiantes; ¡pero es que son estudiantes! La cuestión no es tanto engañarles sobre lo que no son, sino ayudarles a entender que el proceso de convertirse en algo tan valioso y tan complejo como un (buen) maestro no es tarea

de cinco semanas ni de cinco meses, sino algo que tienen que ir elaborando progresivamente y con esfuerzo (y también con la satisfacción de ir viendo y valorando las mejoras).

No se me ocurre cómo podrían ser mejores desprendiéndose más de la tutela universitaria. Quizá si dispusiéramos de unos tutores que les pudieran orientar *in situ*, que reflexionaran con ellos, que tuvieran una perspectiva más amplia que la del control y la motivación (95% de los comentarios que reciben), muchas de las cosas que les pedimos podrían obviarse. Pero no tenemos esos tutores o éstos no pueden prestarles una atención suficiente porque no es su trabajo principal.

También creo que en otras ocasiones lo que no les gusta de los documentos no es solo que “les saquen de la práctica”, sino directamente que les hagan trabajar. Reconozco que lo que les pedimos en prácticas es un *sin vivir*, pero sinceramente, muchas de las cosas que tanto les cuestan es simplemente debido a que el nivel de algunos es paupérrimo; ¿deberíamos ajustarnos a su nivel, por bajo que este fuera? ¿debemos considerar como parte de la carga de trabajo del Prácticum que tengan que ‘inventar’ una estructura de lección en lugar de aplicar la que ya se les da en otras asignaturas? ¿contabilizar la consulta de libros para copiar ejercicios de contenidos que ya ha recibido? ¿considerar que son incapaces de organizar la carga de trabajo distribuyéndose lo que tienen que hacer a lo largo de una semana o quince días de forma diferente al ‘atracción final’? Hemos de reconocer que muchos de nuestros estudiantes trabajan poco, o trabajan desordenadamente. ¿Hemos de darlo por bueno?

Por el contrario, creo que cuando les pedimos, responden. Unos un poco antes, otros más tarde, pero son capaces de soportar cargas de trabajo que en otros momentos les resultarían inconcebibles, de realizar escritos (algunos sin significado para ellos, ya lo sé) que nunca antes han hecho. Para algunos, esta experiencia puede ser una razón para no volver a coger un papel en la vida si pueden evitarlo pero ¿lo cogerían si no lo hubieran vivido o más bien pensarían que estaban haciendo lo que todo profesor de Educación Física tiene que hacer (es decir, casi nada)? Tal vez el ritmo de prácticas sea excesivamente intenso, pero también puede ser que el ritmo al que están acostumbrados es escandalosamente bajo.

Junto con este tema, ha aparecido el de la relación teoría-práctica. Teoría=inútil, descontextualizado, pérdida de tiempo. Algo de razón tendrán, supongo, en cómo les presentamos los contenidos de las clases, pero opino que la forma en la que ellos perciban y traten de asimilar la teoría también tendrá algo que ver. Si en algún momento podemos ser capaces de que vean la relación y el papel que los conocimientos no puramente contextuales y ‘prácticos’ tiene en mejorarles como docentes, sin duda es en las prácticas.

Cuando hablamos de todo esto, y les pongo ejemplos, y les hago reflexionar sobre el sentido de su profesión y de sus estudios, creo que lo tienen más claro (o, al menos, dudan de sus certidumbres) pero no sé si habrá una tendencia excesivamente consolidada hacia la alergia teórica y, diría más, alergia a la letra impresa. Esto se manifiesta con fuerza en el Prácticum, pero no creo que sea algo que lo genere, sino que implica a todo el plan de estudios; quizá a toda la profesión.

Álvaro hace un comentario que nos da una pista de lo que les ‘molesta’ de la formación previa. “Cada vez que pregunto a alguno de vosotros lo que hay que hacer, me contesta que depende de cada situación, y que yo debo buscar la forma que considero más adecuada. Eso, por ejemplo, me respondió Paco una vez que se lo dije. Pero lo que yo le pediría es que me dijera las cuatro o cinco posibilidades para que yo pudiera ir probando y decidir”. El otro Álvaro dice que lo que han estado viendo en *Educación Física y su Didáctica II* “ha estado bien, veías teorías y eso, pero los dos últimos días, en los que fuimos al gimnasio y nosotros dimos clase y tú nos dijiste trucos



aprendí más que en los otros días”. Yo les digo que pueden tener razón, pero que si en dos días se aprende más que en el resto, no había más que sustituir una asignatura de 6 créditos por un par de horas y que eso parece poco creíble. También trato de mostrarles que cuando no les damos recetas es, entre otras cosas, porque no las hay. Siguiendo con el ejemplo de Liras de qué hacer para castigar a un niño, le digo que lo primero que le preguntaría es porqué le quiere castigar, y que no es lo mismo si quiere castigarlo para dar ejemplo, para quitarse un peligro potencial, para hacerle aprender algo, porque le despista de sus otras tareas, porque quiere reafirmar la autoridad docente o para otras cosas. Dependiendo de cada una, hay varias opciones. Pero, dependiendo de quién sea el niño o el grupo, también hay cinco o seis opciones para cada caso. Y, lo mismo, en múltiples campos. Por eso es imposible (si es que lo supiéramos) dar todas las opciones ‘reales’ y es más eficaz hacer planteamientos que les permitan guiar sus propias respuestas personales. De todas formas, también les he hecho ver que hay algunos modelos que les damos que tampoco siguen achacando, precisamente, que nos les permiten poner en práctica sus propias ideas.

Cuando les pregunto si, en general, las prácticas les han ratificado en su interés por ser maestros de Educación Física, todos levantan la mano aunque Eva, recordando lo de la semana pasada, indica que ella está más inclinada a la docencia en el aula que en Educación Física. Vuelve a enlazar con el argumento que habíamos tenido de la indeterminación de la práctica: “Ves que en Educación Física no tienes seguridad de qué hay que enseñar: en unos lugares los niños de Segundo saben saltar la cuerda de maravilla y, en otros, no saben hacerlo ni en Sexto”.

Con estas ideas finales, se acaba nuestra oportunidad de incidir en ellos desde los seminarios de seguimiento. La valoración que tienen entre el alumnado es buena según nos relatan en los diferentes medios en los que les pedimos que nos cuenten cómo ven cada acción. No todos opinan igual ni todos por las mismas razones. Por ejemplo, rescato una valoración negativa:

Los seminarios han sido lo que peor he llevado de las prácticas, primero por el horario en el que estaban dispuestas y segundo porque me parece excesivo dos horas en el mismo día; a mi parecer sería mejor repartirlas en dos días, aunque también hay que tener en cuenta que es más complejo el cuadrar los horarios con el tutor y que este disponga de ese tiempo. [Informe Final, Zuriñe, p. 30]

Para los alumnos es un momento que si bien les cuesta, también les ofrece posibilidades de hablar y de escuchar que pocas veces tienen. Para los supervisores es también un momento formativo que aúna bastante bien una relación próxima con los estudiantes propiciada por el número (relativamente) reducido y por la continuidad, más las fuentes que hacen que entendamos lo que están pasando (los informes, las visitas, las participaciones de diferentes días). En nuestro caso, de lo que nos quejamos es del tiempo reducido: pese a que es claro que dos horas es un módulo extenso, yo tengo la sensación de que quedan muchos temas por ser hablados y muchas voces por ser dadas.

Saberes y competencias que pone de manifiesto este seminario

- Dimensión afectiva de las relaciones pedagógicas establecidas con alumnos y otros maestros
- Capacidad para emplear conocimientos procedentes de diferentes fuentes para hacer una reflexión y valoración global
- Uso de la escritura para reflexionar sobre la práctica
- Conexión entre los saberes presentes en los escenarios profesionales y los del plan de estudios.

Asignaturas con las que conecta lo visto en este seminario

- Todas las asignaturas, particularmente Educación Física y su didáctica II, Educación Física en Educación Primaria y Prácticum II.

Algunas reflexiones sobre los seminarios de seguimiento desde la perspectiva de coordinador

En este informe he querido resaltar cómo los seminarios de seguimiento ponen a prueba muchas de las hipótesis que han ido planteándose en otros momentos del Prácticum. He mostrado también ejemplos de la riqueza que contienen y la información que ofrecen para comprender cómo son reinterpretados los mensajes y experiencias que forman parte de esta etapa de formación inicial. Se ha querido explorar, además, sus posibilidades como espacio donde coordinar la participación de los supervisores y orientarla hacia una forma compartida, aunque diversa, de intervenir en esta acción específica del programa.

Comentaré, aunque sea brevemente, estas diferentes posibilidades de reflexión que ha procurado este informe.

La primera se refería a que el sentido de los seminarios reside en su engarce con otras acciones que ofrece el programa y en las hipótesis con las que éste se plantea. Desde esta perspectiva, los seminarios de seguimiento permiten poner a prueba alguna de los presupuestos que orientan el diseño del Prácticum. He comentado en diferentes partes de esta tesis, que el momento central del Prácticum es la estancia en los centros. Así es vivido por los estudiantes, para quienes acudir a los centros, convivir con docentes o alumnos, y desempeñar tareas nunca antes experimentadas por ellos es la “experiencia personal fuerte” que puede transformar su manera de concebir la docencia (Zabalza, 1994: 316). Todos los preparativos que hemos intentado hacer (los seminarios, las visitas preparatorias, los documentos...) tienen sentido para que esta experiencia personal fuerte sea, también, una experiencia profesional fuerte y compartida. Para eso, se procura todo un soporte de organización y de apoyo (documentos, acudir en parejas, disponer de un tutor...). Los seminarios son parte de este soporte que pretende combinar lo que les ocurre a ellos de una manera irreplicable, y lo que es objeto de reflexión y aprendizaje cuando es puesto en común y enriquecido con una mirada profesional. Los diferentes relatos incluidos sobre el desarrollo de los seminarios y su contraste con lo que preveíamos (por ejemplo, las intenciones que buscábamos con ellos, o las ayudas que habíamos ofrecido para aprender de ellos) me permiten, como coordinador, replantearme en unos casos las hipótesis con las que estoy trabajando y, en otros, los medios para lograrlas.

Aunque cada acción tiene una razón en sí misma, el sentido pleno se ve cuando entran en interacción unas con otras. Cuando los seminarios preparatorios predisponen (o no) a que los estudiantes puedan comprender las tareas que se les solicita. Cuando los documentos ayudan (o no) a que identifiquen áreas para intervenir y aprender en el Prácticum. Cuando las visitas de seguimiento de los supervisores les muestran (o no) las posibilidades de realizar análisis conjuntos de la práctica. Los seminarios están en el corazón del Prácticum porque pretenden enganchar lo que ocurre en los centros con lo que los estudiantes pueden aprender de lo que allá les ocurre y lo que eso enriquece a, y es enriquecido por, el resto del plan de estudios. El valor que hemos ido otorgando a los seminarios a lo largo de los años anteriores se ha concretado en una estructura que quiere guiar, aunque sea con flexibilidad, lo que en ellos va a ocurrir, y en unos temas que tratan de enganchar con lo que preocupa e interesa a los estudiantes en cada momento, pero orientando a la vez ese interés y esa preocupación hacia lo que el Prácticum, y el plan de estudios, considera que es propio de un maestro en formación.



En segundo lugar, confío en que este informe haya evidenciado alguna de las posibilidades que contiene, y por qué éstas justifican nuestro empeño en la realización de los seminarios de seguimiento de una manera determinada. He mostrado los cinco temas que centran los seminarios de seguimiento y he mostrado también la estructura y estrategias con las que pretendíamos que cada uno de los temas fuera puesto en común, fuera enriquecido y contara con nuevas estrategias para que cada uno continuara con su elaboración personal. Este valor que atribuimos al seminario y a su participación en él es una de las razones principales que nos han llevado a limitar la oferta de tutores a Palencia y provincia, venciendo la tremenda presión de muchos estudiantes para cursar las prácticas en sus localidades de origen y la comodidad que a nosotros nos supondría no tener que buscarlos. Creemos que el que los estudiantes puedan tener un contacto semanal con otros compañeros y con su supervisor permite que el programa persiga metas que no son nada fáciles. Por ejemplo, entendemos que son fundamentales para reforzar las tareas escritas que son, a su vez, necesarias para que la experiencia de prácticas sea más próxima a la formación inicial que a las cinco primeras semanas de inserción laboral. Es básico también para reforzar un sentido de la profesión que sobrepase la acción individual de cada docente en su contexto y situación particular. Es también apropiado para que los supervisores puedan comprender mejor cómo son reinterpretados los elementos y finalidades del Prácticum por parte de los estudiantes (y saber, indirectamente, cómo lo son por parte de los tutores).

La elaboración de relatos de cada uno de los seminarios ha permitido identificar alguna de estas posibilidades y conocer mejor cómo los diferentes estudiantes las aprovechan. En los seminarios surgen, con otra óptica, asuntos y temas que aparecerán en otros momentos del Prácticum: en los temores y expectativas de la fase inicial, en la visita de supervisión, en los diferentes escritos que van entregando. La naturaleza poliédrica del Prácticum reclama una mirada desde diferentes ángulos para no quedarse solo en alguno de ellos. Cuando el supervisor solo tiene la perspectiva de los escritos que le entregan los estudiantes, o bien solo la de la conversación espontánea y poco elaborada que caracteriza las reuniones sin tema, está perdiendo posibilidades de conocer y de intervenir.

Finalmente, el informe ha mostrado que los seminarios de seguimiento son una fuente importante para indagar colectivamente sobre algunos aspectos del Prácticum. El hecho de que los supervisores compartan un guion permite que luego puedan hablar y reflexionar grupalmente sobre aspectos suficientemente acotados. El guion da también un marco para la indagación y la comprobación de ciertas presuposiciones que contiene todo plan y acción pedagógica. El guion que se propone no es una pauta rígida (no tendría sentido, pues no hay ni el deseo ni las condiciones de que pudiera ser seguida de esta manera), sino más bien es una partitura que cada supervisor interpreta de acuerdo con sus posibilidades, conocimientos o deseos.

Nuestra apuesta era que hay temas que pueden centrar la atención, debate y aprendizaje de cada semana. Entre los muchos aspectos que se podrían abordar y énfasis que se podrían hacer, el programa de prácticas de este curso había previsto que cada uno de los cinco seminarios se podría centrar en poner en común, clarificar y problematizar un tema central (contexto, docencia, investigación...). El informe recoge evidencias de que estamos en la buena línea en algunos aspectos en esta hipótesis al mostrar cómo se pueden abordar asuntos de indudable interés para la formación inicial en el punto en el que se encuentran los estudiantes, pero también de las dudas que el coordinador sufre y los replanteamientos que éstas le generan. Los seminarios desarrollados en este curso han sido un punto en común para la práctica y desarrollo profesional de los supervisores. La presencia de observadores externos y la participación de nuestro grupo de investigación en un proyecto de innovación sobre el Prácticum, que aunque no tenía como objeto la mejora de los seminarios sí trataba aspectos en los que éstos se veían afectados, ha podido ser

otro facilitador de que los supervisores hayan podido indagar más en el contraste entre lo pretendido y lo conseguido. En todo caso, los procesos de reflexión y de innovación aplicados aquí serían un ejemplo de lo que en otros lugares he denominado “investigación-acción de baja intensidad”, refiriéndome con ello a procesos menos sistemáticos, menos fundamentados y menos ambiciosos que una investigación con sus requisitos más exigentes. En el aspecto positivo, sin embargo, esta “investigación-acción de baja intensidad” permite una mirada reflexiva y de indagación constante que es más sostenible que aquellas otras, además de compatible con ellas, pues en este mismo curso estábamos realizando uno de aquellos procesos más ‘intensos’ de investigación que benefició a éste. Recorro a John Elliott, aunque ya he señalado que mis ambiciones son más modestas, para expresar mi aproximación a al docente reflexivo que quiere usar la investigación en el aula para orientar la acción.

El proceso de análisis es infinito, pero en la investigación-acción debe interrumpirse en beneficio de la acción. Y el momento de interrumpirlo será aquél en el que las hipótesis nos merezcan la confianza suficiente para orientar nuestra acción. Las explicaciones no nos dicen qué hay que hacer, sino que nos indican posibilidades de acción. (Elliott, 1993: 93-94)

Al estudiar lo ocurrido, hemos podido ver que las ideas que habían sido formuladas de una manera concreta se convierten en diversas cuando son interpretadas por los tutores, por los estudiantes e incluso por los supervisores. Así, donde yo veía, o preveía, que el alumnado podría enlazar tal o cual cosa que ocurriría en los centros con los que se dijo en un seminario o lo que se enseñó en una asignatura del plan de estudios, quizá alguno no lo vio posible o conveniente. Los seminarios dejan claro cómo se (re)construye el sentido de lo que ocurre en el Prácticum y lo complejo de gestionar esta diversidad. Al mismo tiempo, al ser consciente de esta miríada de posibilidades he tenido que optar por alguna de ellas en un momento concreto, pero el proceso de indagación me ha abierto caminos que podrán ser explorados en cursos futuros.

Pese a que gran parte de lo que he narrado en este informe surge de mi desempeño como supervisor, nunca he dejado del todo de ser el coordinador, de sentir la responsabilidad de que todo cuadre; de que los tutores vean nuestra seriedad y entusiasmo reflejada en la seriedad y entusiasmo con la que acuden los estudiantes a sus centros; de ver si las hipótesis que subyacen a los cambios de cada año tenían o no fundamento; de idear nuevas estrategias que corrijan, profundizan o rechazan lo que hemos hecho este año. Soy el primero que cree que el Prácticum es una empresa colectiva que ha sido generada y alimentada por muchos supervisores y tutores que han puesto su alma y su profesionalidad en incorporar a generaciones de futuros profesionales de una manera que no viene exigida por sus responsabilidades laborales. Dentro de esta obra colectiva, siento que mi papel consiste en alimentar e impulsar esta empresa animada por docentes de distintos niveles educativos, de distintas situaciones laborales, defensores de visiones particulares de cómo debería ser la Educación Física. Me siento, como un director teatral, como un entrenador que sabe que en un momento tiene que retirarse a segundo plano, aunque a veces le gustaría estar en la escena o lanzar el penalti.



Fase de evaluación

- Presentación de la fase de evaluación
- Informes autoetnográfico 6:
«Cerrando un curso y preparando el siguiente»



LA FASE DE EVALUACIÓN

Cuando los estudiantes se despiden de los centros donde han convivido cinco semanas, hay un cambio para todos los participantes del Prácticum. Los tutores vuelven a ser, principalmente, maestros de sus grupos de alumnos y deben, en muchos casos, retomar la rutina y planes que han sido alterados por la presencia de los jóvenes aprendices de maestro. Éstos, deben concretar en informes escritos sus aprendizajes para enviarlos a sus supervisores, quienes deben corregirlos y, en un tiempo breve, concertar con los tutores una forma de evaluar y calificar a los estudiantes. En la mayoría de los casos, esto se hace por medio de una visita del supervisor al centro para hacer una evaluación.

Para los estudiantes es un tiempo de bastante trabajo, pues a la demanda de la redacción de los informes hay que unirle que deben retornar a sus asignaturas que habían interrumpido en el campus universitario. También lo es para los supervisores quienes se enfrentan a la doble tarea primero de corregir y después de reunirse con los tutores.

El coordinador tiene una presencia discreta en estos momentos, quizá menos incluso que en la fase anterior, pues una de las vías indirectas previas, los documentos, no tienen ni mucho menos la presencia de las fases anteriores. Tan solo hay un documento que elaborar: algunas anotaciones para el programa del curso siguiente. El resto de documentos los ha revisado y entregado antes. Sí hay una vuelta a tareas administrativas: cartas de agradecimiento, listados para elaborar certificados, introducción de notas... Las dos tareas más importantes como coordinador son: atender y apoyar a los supervisores (sobre todo para estar atento a si por calendario les resulta complicado hacer las visitas de evaluación y necesitan que los sustituya en algún caso) y estar atento a la recogida de información para valorar, aunque sea indirectamente, el programa.

Descripción del programa y sus acciones principales en la fase preparatoria

Esta es una fase de cierre, de consolidación de lo avanzado y de preparación de próximos ciclos de aprendizaje. Lo es para los estudiantes, que han de completar sus aprendizajes elaborando los últimos escritos y tratar de engarzar la experiencia con lo que aprenderán en las asignaturas del resto del plan de estudios. Lo es, igualmente, para los supervisores y el coordinador, que además de terminar las tareas asignadas (todavía numerosas) deben pensar ya en cómo aplicar lo aprendido al nuevo curso.

Concretando lo que el programa solicita, podemos decir que los estudiantes entregan sus informes, los supervisores los corrigen y conciertan una reunión con cada tutor para hacer una evaluación y acabar rellenando las correspondientes actas de calificación de los estudiantes.

En este momento el programa suele prever también que hay bastantes cosas que hacer para que el siguiente curso pueda impartirse el Prácticum en las mejores condiciones. Por un lado, hay que atender a los tutores y mantener un contacto que refuerce su adhesión al programa. Esto lo hacen los supervisores en las visitas que mantienen con los maestros, y el coordinador, con sus contactos telefónicos, por carta o correo electrónico. Por otro lado, es un momento para recabar información que sirva para tener una visión más completa de qué ha sucedido en el curso presente para intentar modificar el programa. En este curso, por ejemplo, se relatan diferentes acciones llevadas a cabo, se solicitan cuestionarios a estudiantes y tutores o se seleccionan fragmentos de los escritos entregado por los estudiantes.



A continuación detallaré las dos acciones principales del programa: la elaboración y corrección de informes, y las reuniones de evaluación.

Elaboración y corrección de informes

En esta fase, el programa debe evaluar (y calificar) a los estudiantes, recabando para ello la opinión del tutor y del supervisor.

Para cada participante, esta fase tiene unas fechas distintas parcialmente encadenadas y solapadas. Para los estudiantes, el periodo intenso va desde que dejan de acudir al centro hasta cuando, unas tres semanas después, deben entregar el informe final. En el curso 2008–09, esto sería desde el sábado 21 de marzo al miércoles 15 de abril, aunque hay que recordar que las fiestas de Pascua se extendieron del sábado 4 al lunes 13. Para los supervisores, la tarea depende de cuándo entreguen los estudiantes sus tareas. El martes posterior al fin de prácticas reciben una nueva remesa de trabajos. El día 15 de abril el supervisor ya tiene todos los informes de su grupo. Cuando acabe de corregirlos comienza otra fase, en la que entran en juego los tutores, pues debe concertar con ellos una reunión poner en común cómo ha sido la evolución y aprendizajes de los estudiantes y acabar firmando un acta de calificación.

El programa de prácticas aboga por no dejar la evaluación exclusivamente para el final del proceso (otra cosa es la calificación). Por eso, se han ido solicitando a los estudiantes escritos con los que se pretendía ayudarles a concretar sus aprendizajes. Alguno de esos escritos se ha corregido ya, como es el caso del Informe de contexto. Es también el caso de los Informes semanales de docencia. Para cuando han acabado en el colegio, habían escrito (y habían recibido corregidos al menos dos de ellos) los de las semanas 2, 3 y 4. No han podido entregar, obviamente, el de la semana 5 que, junto con el Estudio de caso, tiene fecha límite de entrega para el día 24 de marzo, es decir, que cuentan con un fin de semana y par de días adicionales, pero que, en la lógica del programa, forman parte de la fase previa.

La razón por la que se quiere evitar que entreguen todos los trabajos al final, al estilo de una ‘memoria’, es que pensamos que escribir simultáneamente a su estancia en centros les sirve de refuerzo y contraste de lo que normalmente les pide su tutor. Si no hay fecha de entrega, sabemos que pospondrán la escritura y, cuando se pongan a ello, será muy pobre pues los datos y las ideas quedarán ya lejos. Además, las anotaciones que reciben les ayudan a entender lo que solicitamos e ir ajustando a ello sus esfuerzos. Por eso es esencial que puedan adelantar sus escritos y nosotros nuestras correcciones.

Lo que en esta fase se les pide, sin embargo, es otra cosa distinta. Lo que escriban no tendrá el efecto de poder modificar, por ejemplo, trabajos posteriores ni mejorar su intervención en una próxima clase. Sin embargo, esto no quiere decir que consideremos que lo único que podrán ganar escribiendo es una calificación justa que recompense sus aprendizajes y esfuerzos, sino que están pensados también como una actividad para seguir aprendiendo.

Esto tiene que ver con lo que les hemos explicado de los tipos de reflexión a las que denominamos ‘de ciclo corto’ y ‘de ciclo largo’. Las primeras son propias de la docencia cuando está en marcha. Por ejemplo, es la que solicitamos cuando hacen análisis de lo que les ha ocurrido en una sesión o en el conjunto de sesiones de una semana. Se trata de una reflexión de urgencia, con poco tiempo y pocos datos; generalmente se trata de reflexiones que se hacen de forma simultánea a otros procesos docentes en marcha. De lo que puedan escribir dependerá lo que harán poco tiempo después. Frente a esto, les explicamos que hay otros momentos en los que se puede reflexionar con un poco más de calma, pues no hay que dar respuesta inmediata; y también puede

ser una reflexión más amplia y global. Este tipo de reflexión es el que centra su Informe final. El que ya no tengan que volver a los centros, ni preparar nuevas clases, ni tomar más notas de observación permite que otra perspectiva y que los escritos ganen en profundidad y amplitud.

Por lo tanto, la redacción del Informe final, más incluso que la de los escritos anteriores, busca que hagan una reflexión y valoración final que les ayude a encontrar sentido a actos y datos que quizá pasaron desapercibidos en su momento.

El informe final está organizado en cinco partes. La primera recoge la descripción general de lo sucedido, donde les damos un espacio para que hablen de su evolución y de algunos datos que eran los que, mayoritariamente, incluían en las memorias de antaño. La segunda parte les pide que hagan conclusiones sobre las tres tareas solicitadas en los informes previos (contexto, docencia, investigación), de tal forma que puedan diferenciar lo que son datos o reflexiones de urgencia, de lo que es una conclusión más elaborada y más fundamentada. En tercer lugar, les pedimos que hablen sobre su proceso de transición hacia la docencia; es decir, que reflexionen sobre lo que este periodo ha transformado en su manera de entender la formación inicial que han recibido hasta el presente y de encarar la que les queda hasta el final. En cuarto lugar, les pedimos que hablen de lo que ahora pueden decir de la profesión de maestro especialista y de las posibilidades de la Educación Física escolar. Por último, deben valorar el propio programa de prácticas, como una forma de ser críticos con la formación que reciben, pero también como una posibilidad más de que descubran lo que cada parte del programa pretendía y puedan así tener otra mirada de lo que han hecho y aprendido.

Los supervisores cuentan con un documento que facilita criterios de corrección de los diferentes informes [*Evaluación de informes del Prácticum*], elaborado años atrás, cuando el esfuerzo de ese curso se centró, entre otras cosas, en dotarnos de unas guías básicas para comprender mejor qué esperábamos conseguir en cada informe y cómo podíamos valorar si lo habían logrado o no. Ese documento dice en su primera página:

Los documentos tienen serie de funciones para el alumnado, como orientar la experiencia y la reflexión, sistematizar las intervenciones solicitadas, generar datos que enlazan con conocimientos de otras asignaturas, o servir de base para diálogos posteriores. Además, los documentos solicitados antes, durante y después de la estancia en los centros nos ayudan a los supervisores a mejorar el programa al disponer de datos que nos permiten conocer los efectos del programa y las interpretaciones que cada estudiante ha hecho de la experiencia.

Pero los documentos sirven también para calificar al alumnado. Este escrito quiere concretar criterios que se pueden utilizar en su corrección para que también sirvan para guiar en su elaboración. El número de criterios que aquí aparece es seguramente excesivo, ya que es imposible tenerlos en mente a la hora de corregir, pero nos dan unas guías que permiten entender qué buscar, valorar y reorientar.

Estos criterios pretenden mostrar pautas que nos permitan captar el grado de cumplimiento de las intenciones que el programa pretende con la elaboración de los escritos. También se busca coordinar las ayudas y las exigencias de los diferentes supervisores que participamos en las correcciones.

Además de criterios generales para todos los escritos solicitados, se presentan criterios específicos para los documentos de Contexto, Docencia, Estudio de caso e Informe final.



Se hará una presentación genérica de lo que se busca con cada escrito para presentar criterios cuyas evidencias de cumplimiento se deberían buscar en los documentos que los estudiantes entregan para su corrección.

Aunque la calificación que pone cada supervisor puede variar, como referente general se da la regla del ‘1, 2, 3, 4’. Un punto por el estudio de caso. Dos, por el Informe de Contexto. Tres por el de Docencia. Cuatro por el Informe final. Cada uno de ellos debe ser aprobado para superar nuestra parte. Si no se aprueba alguno, se deberá presentar otra versión mejorada para la convocatoria de septiembre.

La idea que hay debajo de esta regla, aparte de su sencillez mnemotécnica, es que valoramos los cuatro aspectos principales que también han formado parte de los seminarios. No todas las partes las valoramos igual. Por ejemplo, les hemos explicado que el interés por incluir la investigación en el Prácticum es que se vayan familiarizando con ella. El informe de Contexto lo tienen que entregar en la Semana 3 y por ello se espera de este documento que esté en construcción. Pero no queremos que nos entreguen otro al final del periodo; por el contrario, lo que aprendan sobre contexto deberá enriquecer los siguientes documentos: en el de Docencia, por ejemplo, teniéndolo en cuenta en los planes y análisis; en el Informe final, como parte de las conclusiones específicas sobre Contexto que se pide dentro de la segunda parte de ese documento. Otra cosa similar ocurre con el Informe de docencia. Progresivamente, tienen datos de nuestras correcciones para ir elaborando más sus escritos y también en el Informe final podrán incluir aprendizajes y reflexiones globales que tienen su origen en lo que hayan aprendido en los escritos previos. De esta forma, los escritos posteriores de encadenan y acogen a los anteriores.

Reunión conjunta de evaluación

Como nuestro compromiso y deseo es hacer una evaluación conjunta entre supervisores y tutores, la tarea para los profesores universitarios es fabulosa, ya que deben corregir con celeridad para intentar que las reuniones conjuntas no acerquen demasiado al final de curso, cuando los tutores están muy ocupados y su recuerdo de las prácticas ya es difuso. Dependiendo de si el supervisor ha reanudado también las clases que estaban interrumpidas para aquellos que impartían clase a Segundo y Tercero, o si, por causa de tener otro trabajo (caso de los profesores asociados) su tiempo libre es escaso, las dificultades para reunirse en horario lectivo pueden ser enormes.

El tutor había recibido en la visita de presentación unas sugerencias de indicadores para evaluar al estudiante. También había recibido la sugerencia de que la hoja con esos indicadores fuera conocida por los estudiantes e incluso que sirviera para ir dándoles información sobre cómo iban evolucionando. En la hoja, cada indicador puede marcarse del 1 (rara vez lo consigue) al 5 (siempre lo hace, es algo que tiene superado). En las conversaciones y comunicaciones escritas que mantenemos con ellos les aconsejamos que rellenen la hoja nada más terminar el periodo, pues muchas veces la memoria es traidora y no será hasta varias semanas después cuando los supervisores puedan quedar con ellos para evaluar conjuntamente. La evaluación tiene una evidente función calificadora, pues tenemos la obligación de poner una nota a los estudiantes, pero el programa intenta que esta no sea la única, ni principal función de esta fase.

Cada reunión es diferente. Dependiendo de la confianza entre supervisor y maestro, lo mismo que ocurría en la visita de presentación, se puede realizar en lugares que no sean el colegio. Es una opción buena, por ejemplo, cuando no hay huecos comunes en el horario lectivo. También es una opción buena en aquellos casos en los que la relación es especialmente fluida. Si se queda en el colegio, el tiempo disponible lo marca el horario escolar. A veces es el tiempo de recreo, otras una hora completa. Otras, incluso más.

Se busca que la reunión conjunta no sirva solo para que cada uno diga, ni tan siquiera defienda, la calificación en la que había pensado y se proceda a hacer la media. Idealmente, se debería llegar a un acuerdo sobre la nota global, que puede ser la media o podría tender más hacia la de uno de los docentes. El supervisor se queda con el acta del estudiante y se la entrega al coordinador, quien se hace cargo de introducir todas las notas en el acta de la asignatura.

Este último encuentro sirve no solo para hablar de la nota sino para volver a explicar algunos aspectos del programa, leyendo, por ejemplo, fragmentos que han escrito los estudiantes en sus informes que muestran logros o bien carencias. También intentan transmitir una seriedad en la concepción y desarrollo del programa y explicar la lógica de los escritos que se solicitan dentro del programa global de prácticas, pero también dentro del plan de estudios en su conjunto.

Con todo esto, además de tutores que entienden mejor las ideas que perseguimos, buscamos incrementar su satisfacción con su tarea como tutores. Es, además, un momento excelente para comprender sus puntos de vista y sus objeciones, lo que repercute en cambios futuros.

Estas ideas de los últimos párrafos son especialmente relevantes para el coordinador por lo que además de tener un registro de los centros a los que acude como supervisor, se busca también saber qué información pueden facilitarle otros supervisores de sus respectivas visitas.

■ Carga horaria que supone para el coordinador/supervisor

Como en las fases anteriores, presento unas tablas con la síntesis de la carga horaria que supone para el coordinador y el supervisor su participación en esta fase.

Ficha para calcular la carga horaria del coordinador del Prácticum I [08–09]

Tarea	Tiempo destinado en la fase de evaluación
Revisión y elaboración de documentos	Revisión del programa 09 –10: 1h
Secretaría	Revisar el listado de certificado para tutores: 1h Cartas a tutores y envío, 2h . Recopilación e introducción de notas: 2h (junio) 30mn (sep.)
Contacto con centros y tutores	Tutora de otra provincia: 30mn
Coordinación e investigación	[Rv] <i>Cuestionario post</i> : 30mn [Rv] <i>Cuestionario para tutores</i> 15mn Recibir fichas de carga 1h Recepción de cuestionario post. 1h Recepción del cuestionario para tutores: 45mn Teléfono con Dolores: 15 mn + 15mn Correo a Nicolás y Dolores: 30mn
Contacto individual con alumnos	Correos a estudiantes y su respuesta: 2h
Reuniones	Comisión Provincial del 22 de mayo: 1h30
TOTAL	15h00



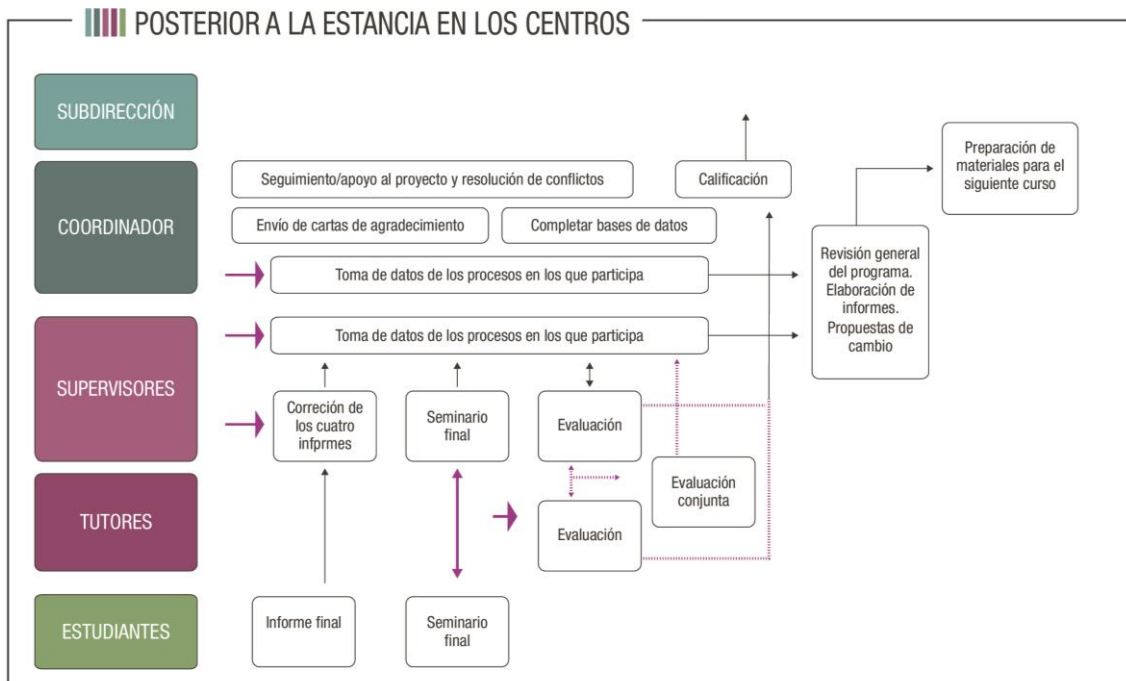
Ficha para calcular la carga horaria del supervisor del Prácticum I [08 –09]

Corrección de documentos	Docencia sem 5	Contexto	Estudio de caso	Informe final
Sofía Tartilán 1	30mn + 30mn	25mn	15mn	1h + 30mn
Sofía Tartilán 2	15mn + 40mn	25mn	15mn	1h15 + 1h
Jorge Manrique 1	30mn + 30mn	35mn	30mn	2h + 45mn
Jorge Manrique 2*			30mn	1h15 + 1h
Tello Téllez 1	40mn + 30mn	35mn	15mn	50mn + 30mn
Tello Téllez 2*		15mn	15mn	1h10 + 1h30
Villarramiel	45mn + 45mn	30mn	10mn	45mn + 55mn
Juan Mena	25mn + 40mn	25mn	20mn	1h15 + 50mn
Filipenses*		35mn	15mn	50mn + 45mn
Marqués de Santillana		30mn	15mn	45mn + 30mn
Fuentes de Nava*			15mn	1h30 + 1h15
Total: 36h10	6h40	4h15	3h10	22h05

* Algunos de los documentos han sido corregidos por otros compañeros del área.

Otras tareas	Tiempo destinado en la fase de evaluación
Lectura de documentos	
Consultas individuales	
Corrección de trabajos	Completar fichas de evaluación de cada estudiante. Aprox. 5 por cada uno= 1h50
Visita a centros	Tello Téllez 1 [1h]; Sofía Tartilán 1 [1h]; Providencia [30mn]; Villarramiel [1h15]; Marqués Sant. [55mn]; Juan Mena [50mn]; Jorge Manrique 1 y 2 [1h15]; Filipenses [1h]; Sofía Tartilán 2 [45mn]; Fuentes de Nava [1h]: 9h30
Telefonar a tutores	Aproximadamente 10mn por colegio = 1h20
Tutorías con estudiantes	(Tutorías para comentar las calificaciones): 5h30
Escritos para investigación	Informatizar textos destacados de los informes finales; aproximadamente 10mn por informe final (22)= 3h30 Escribir las visitas: 45mn aprox. por 8 = 6h
TOTAL	27h40 + 36h10 (correcciones) = 63h50 (de las cuáles, unas 9h30 para tareas de investigación)

Mapa de procesos de la fase de evaluación



A— INFORME AUTOETNOGRÁFICO 6: «CERRANDO UN CURSO Y PREPARANDO EL SIGUIENTE»

Introducción

Para los estudiantes, el viernes 20 de marzo fue su último día en los centros. Todavía algunos de ellos prolongarían de diversas formas el contacto con el profesor y con los alumnos, bien fuera porque tenían que devolver materiales que les habían prestado, para hacer las últimas consultas, para participar en alguna actividad en cuya preparación habían tomado parte o, simplemente, “para hacer una visita”. No es infrecuente que los estudiantes de prácticas acudan a las fiestas del colegio, que suelen ser por mayo en casi todos los centros, ni que “echen una mano” en excursiones y actividades de ese tipo. Esos retornos, más en particular cómo viven los niños y niñas el volver a ver a quienes fueron sus profesores por unas semanas, es un buen indicador de la huella que dejaron en el centro.

Pero los días en los que acudir al colegio por las mañanas y seguir pensando sobre ello por la tarde eran lo cotidiano, ya llegaron a su fin. Toca reincorporarse a las asignaturas impartidas en el campus que, en el transcurso de estas semanas también han cambiado, pues lo que pueden abordar los profesores universitarios está claramente vinculado a esta experiencia. Por ejemplo, en *Educación Física en Educación Primaria* retomarán el concepto y sentido de las unidades didácticas y de la programación anual, que apenas habían anunciado en los meses previos al Prácticum, a partir de las lecciones que han ido encadenando los estudiantes con sus grupos de seguimiento. En *Educación Física y su Didáctica II*, los debates adquieren una viveza mayor al contar con referentes que encarnan los temas que se han reservado para esta segunda parte del curso («Motivación y significatividad del aprendizaje», «Relaciones sociales: sexismo y otras formas de discriminación en el aula»; «Competencias y cometidos del especialistas de Educación Físicas»...). Para los profesores de las asignaturas más ligadas a contenidos, el paso por las aulas de Primaria, aunque haya sido en condiciones que no pueden reproducir las que tendrán cuando sean profesores, también permite una docencia diferente. Si antes del Prácticum las asignaturas se afanaban por ofrecerles herramientas para que pudieran observar lo que ocurría y que pudieran intervenir, lo que a la vuelta ocurre es que cuentan con referentes corporeizados de muchos de los temas y contenidos que se abordan. El maestro especialista tiene su propia tarea tras la marcha de los profesores en prácticas. En algunos colegios, el tiempo del Prácticum se ha vivido como un paréntesis de contenidos, rutinas y metodologías usadas en las clases y ahora hay que cerrar el paréntesis y retomar el rumbo que tomarán las clases de Educación Física hasta final de curso.

En mi caso, en esta fase sigo actuando tanto de coordinador como de supervisor. En realidad, el tiempo de supervisor es mucho más elevando (cuatro veces más: 63h50 frente a 15h00), aunque, como en otras ocasiones, eso es algo engañoso, pues mi tiempo de supervisor se extiende en buena medida por mi mirada como coordinador. Por ejemplo, la corrección de trabajos es una fuente que utilizo para replantear el programa para cursos sucesivos y es normal que interrumpa la corrección para hacer anotaciones al margen o incluso para modificar documentos que entregaré el curso siguiente.

La fase de evaluación quiere contribuir a cerrar el ciclo que se inició con la fase preparatoria. Esto, relacionado con los estudiantes, se orienta a que puedan recoger, analizar y reflexionar con algo de sosiego sobre lo que han vivido y aprendido en las prácticas, para que puedan enriquecer

con ello la segunda parte del curso que están realizando. Para los supervisores implica continuar con la corrección de informes y acordar con el tutor la calificación final.

Para la coordinación también tiene un valor de cierre. Por un lado, hay que terminar el proceso administrativo y de organización, que vuelve a estar centralizado en mí después de que en las cinco semanas previas apenas hubiera tarea alguna en este sentido. Administrativamente, es necesario recoger las calificaciones y cerrar el acta final, agradecer a los tutores su participación al tiempo que se les explica el procedimiento de evaluación que todavía resta y proceder a la emisión de certificados de los tutores. Por otro lado, sigue siendo necesaria una coordinación y apoyo a los supervisores, sobre todo porque en algunos casos el calendario escolar se aproxima mucho al final de curso y hay que ayudar a quien tenga más retraso.

Si lo que he comentado hasta ahora muestra sobre todo el valor de cierre, también es evidente lo que esta fase tiene de engarce con el siguiente ciclo, el curso 2009-10. En realidad, gran parte de las tareas que he denominado administrativas tienen igualmente la intención de que los maestros acaben las prácticas sintiendo que han participado en una experiencia valiosa en la que han sido tratados con respeto y consideración. Además, en estos momentos es más evidente cómo han funcionado diversas estrategias que nos propusimos, sobre todo gracias a la corrección de los documentos y a las visitas de evaluación que realizamos con los tutores. Por ello, es frecuente que sea un tiempo propicio para imaginar nuevas tareas, modificar documentos, pensar en ajustes futuros. Este tipo de situaciones que sirven para valorar y replantear el programa se dan así mismo en las fases precedentes, pero en ésta es más patente la globalidad de todo el Prácticum.

Mi fuente primordial para juzgar el valor del programa es mi desempeño como supervisor. La corrección de los informes de los estudiantes o el contacto con los tutores me dan una imagen de lo que sucede y me sirven de contraste con lo que imaginé para el programa. El hecho de que vaya cambiando año a año una parte de los colegios que tengo asignados es también una estrategia para intentar abarcar tutores y comprender sus diferentes visiones. Además de esto, están las conversaciones con los otros supervisores.

En este informe me centraré en mostrar este intento combinar las diferentes demandas e intenciones en esta fase. En particular, me interesa mostrar cómo es un momento de valorar si el programa está bien encaminado y, en su caso, qué modificaciones podrían hacerse para cursos sucesivos.

Para ello, voy a mostrar algunos ejemplos de las tres grandes tareas que centran mi atención. Dos son las mismas que debe realizar el resto de supervisores: corregir y realizar un último encuentro con los tutores para acordar una calificación. La tercera es específica como coordinador, ya que se trata de asuntos burocrático-administrativos. Comenzaré por estos últimos.

Cierre desde mi papel burocrático

Lo que podemos considerar burocracia (la gestión de bases de datos, la comunicación con centros, los listados, las distribuciones...) ocupó una parte importante de la fase preparatoria, pues era vital que todo esto estuviera preparado para pasar al nivel pedagógico donde realmente tiene sentido todo este esfuerzo. Zabalza (2011) comenta que el nivel organizativo es imprescindible, pero que con frecuencia no se pasa de ahí. Anguita Martínez se refiere a los aspectos burocráticos de la labor del coordinador, señalando que le llevan casi todo su tiempo y que esto se asociaba con pocas posibilidades de propuestas e innovaciones lo que, de paso, redundaba en un “progresivo abandono de la función de coordinador en manos del último profesor/a llegado a la EUFP o del voluntarismo personal de individuos aislados” (Anguita Martínez, 1995: 151). En los



primeros meses, el tiempo destinado a estas tareas fue mucho y la intensidad de éste, elevada. Aunque destiné ese esfuerzo porque lo consideraba necesario para poder desarrollar los aspectos más valiosos del programa, agradezco que a final del curso ya no consuma mucho de mi tiempo.

En comparación, cuando acaban la estancia en centros no hay casi nada que hacer. Apenas si recibir las actas de calificación de los estudiantes que traen los supervisores tras sus visitas con los tutores y realizar un listado final con los nombres de los maestros que han participado para que la universidad les emita un certificado como maestro colaborador de prácticas. Según la ficha de carga horaria que elaboré en esta fase, apenas 3h30. A esto, habría que añadir la redacción de una carta de agradecimiento cuya elaboración y todo lo que esto conlleva (combinación de datos para enviarla personalizada, impresión de los sobres, fotocopiar el cuestionario que ahí incluía, etc.) me llevó, de nuevo según mi contabilidad, 2h.

La carta final que envió a los tutores tiene la intención doble de informar del procedimiento que hemos pensado para la calificación de los estudiantes y de favorecer su participación en el Prácticum de cursos sucesivos. Cada año envió una similar, aunque siempre intento redactarla de forma un poco distinta, pues aunque lo que se dice no puede contarse de forma muy variada, no quiero tampoco que tengan la sensación de que es algo completamente automatizado y rutinario. En alguna visita de años precedentes me di cuenta de que algunos tutores guardaban de un año para otro la documentación que les enviábamos y las anotaciones que ellos hacían (muchos empleaban para ello la carpeta colorida que les entregamos en la visita de presentación). Aunque quizá sea una exageración, tuve en cuenta que podrían comparar las cartas enviadas cada año y no quería que vieran que coincidían palabra por palabra. Tampoco quiero que vean este proceso como algo despersonalizado, y por eso sus cartas están dirigidas a ellos nominalmente gracias a la herramienta de combinación de bases de datos y procesador de texto. Una vez que he hecho el esfuerzo a principio de curso de introducir todos los datos, es algo que no supone un tiempo excesivo y que creo que es apreciado.

La carta de este año la mandé unos diez días después del final del periodo de estancia. La fecha en la que se debe enviar es siempre problemática. Si se manda muy pronto, cuando lleguen las reuniones con los supervisores (que no se iniciarán hasta principios de mayo) todo estará olvidado. Si se manda más cerca del momento en el que los supervisores contactarán con ellos, pueden haber iniciado por su cuenta un proceso alternativo y enviado sus calificaciones sin esperar a comentarlas y consensuarlas.

A continuación transcribo la carta-modelo de este año [*Carta agradecimiento final*]. Combina el agradecimiento con la explicación del proceso de evaluación y añade, en ese curso, la petición de que rellenaran un cuestionario [*Cuestionario a tutores*] en el que les hacíamos algunas preguntas de cara a la reforma del Título de Grado.

Palencia 31/3/09

Estimado «Nombre»:

Envío esta carta para agradecerte, en nombre del equipo docente de la especialidad, tu participación en el Prácticum y recordarte los pasos que quedan hasta que los estudiantes reciban su calificación.

Un año más, los estudiantes han vuelto a las aulas universitarias llenos de energía y ánimos para seguir con su carrera. Son mayoritarios los relatos que muestran el entusiasmo por haber consolidado, en las semanas que han pasado con vosotros, su inclinación para dedicarse a la enseñanza de la Educación Física.

Si bien aún les queda mucho por aprender tanto en las aulas universitarias como fuera de ellas, el avance que han dado a su formación salta a la vista. Creo que las mejoras son debidas a su esfuerzo e ilusión, pero también a los tutores que les habéis acompañado y enseñado ilusionadamente. Gracias de nuevo por vuestra participación.

Los estudiantes tienen hasta el 15 de abril para elaborar su Informe final. Calculo que un mes después (es decir, sobre mediados de mayo) habremos sido capaces de corregir ése y el resto de documentos que han entregado hasta ahora. Entonces contactaremos de nuevo con vosotros para concertar, si es posible, una reunión de evaluación.

En breve, el coordinador de prácticas de tu centro recibirá la ficha oficial de evaluación que enviará nuestra subdirectora de Prácticas. No es necesario que la rellenes y nos la devuelvas inmediatamente. Guárdala para que podamos completarla conjuntamente en la reunión que tendremos a partir de mediados de mayo. Como la imagen de la actuación de los estudiantes que has tutorizado puede desdibujarse hasta entonces, te pido que anotes lo que consideres oportuno para tener tan fresco como sea posible su recuerdo en la sesión de evaluación. La hoja con diferentes ítems que te facilitamos en su momento puede ayudarte, pero quizá quieras ampliarla y no quedarte sólo en números.

Por último, quiero pedirte que completes el cuestionario incluido en esta carta y nos lo hagas llegar. Como sabes, estamos diseñando los nuevos títulos de magisterio y nos gustaría contar con tu opinión sobre cómo se desarrollan y cómo podrían mejorar las prácticas. Si lo prefieres, puedes solicitarme a lucio@mpc.uva.es la versión electrónica para responder y devolver el cuestionario por ordenador.

Acabo esta carta agradeciéndote personalmente tu contribución al éxito del programa y solicitando tu continuidad para el próximo curso.

Lucio Martínez Álvarez

Coordinador del Prácticum de Educación Física

En la carta se hace referencia a la calificación. Desde la subdirección se les envía un acta de calificación a los centros y lo habitual, en el resto de las titulaciones, es que los maestros rellenen su casilla y lo devuelvan a la universidad. Pero en nuestro caso no queremos que sea así, pues hemos intentado fomentar la evaluación conjunta. Sin embargo, está el problema de que hay un desajuste de tiempos. Los maestros han acabado su contacto con los estudiantes el 20 de marzo y el recuerdo se va a ir difuminando hasta que los supervisores podamos juntarnos con ellos. Antes de reunirnos, necesitamos haber corregido todos los informes de los estudiantes y el último de ellos no nos lo entregan hasta casi un mes después de que hayan abandonado el centro. Años atrás, me di cuenta de que algún maestro tenía incluso algún problema en recordar quién era quién en la pareja de prácticas y traté de paliar esto añadiendo una foto del estudiante a la ficha con los diferentes indicadores de evaluación que les dábamos [*Cuadernillo de seguimiento y evaluación*]. Resulta curioso, pero pese a estar codo con codo durante semanas, incluso cuando se establece una buena relación, el paso del tiempo provoca estos olvidos (pueden transcurrir incluso dos meses hasta que se hace la visita de evaluación). ¡Qué decir de un año para otro!

El último asunto que se comenta en la carta tiene que ver con un cuestionario que les pedimos que nos rellenan (bien en papel, bien en un fichero informático). Este cuestionario fue respondido por 23 de los 36 maestros que actuaron como tutores en este curso (dos solicitaron el cuestionario por email, pero nunca lo recibí). Dado que este era un cuestionario extenso, 15 preguntas abiertas, valoré esta respuesta como un indicador más del compromiso de los profesores de Educación Física con el Prácticum. En el diario de prácticas hice una entrada sobre esto:



Este año, he recibido varias llamadas, incluso de tutores que no llevo yo, para quedar y hablar del cuestionario que les mandé. Los Pablos (de Ramón Carande y de Frómista), José Ramón (del Jorge Manrique) o Rufo (del Pradera) han sido alguno de ellos. Han llamado o escrito otros disculpándose por no haber entregado el cuestionario todavía (como M., a quien he llamado esta mañana y me ha dicho, casi lo primero de la conversación, que lo tenía a la espera de tener algún tiempo –y eso que su marido está con quimio y radioterapia– pero que no quería “responder de cualquier manera”; u Orlando, que en un correo de ayer me recuerda que después de las fiestas del cole sacará algo de tiempo y “te respondo como te mereces”). [Diario de prácticas, 19 de mayo de 2009]

La dimensión burocrática y organizativa no reclama más de mí. En comparación con lo que relaté en «El despertar al Prácticum», esta función prácticamente ha desaparecido en las postrimerías del curso.

Los informes y su corrección

La fase de evaluación no es el único momento donde se realizan ni donde se corrigen informes. De hecho, una de las intenciones del programa de prácticas desde casi los primeros años fue romper con la idea de ‘memoria’ como un documento que se elaboraba y entregaba al final, lo que incrementaba la separación de lo que se consideraba el día a día de las prácticas. En lugar de entender que la escritura era algo que se hacía después de prácticas y para recoger lo ocurrido, pensábamos que la escritura era una estrategia más de ampliar la capacidad de ver y aprovechar la estancia en los centros. Eso no era fácil de explicar, pues para la mayor parte de los estudiantes, y no pocos tutores, escribir (incluso anotar) interfería con su papel como profesores en prácticas.

[Estrategias para reenfocar las tareas de escritura en el Prácticum]

Atendiendo a estas apreciaciones, redujimos el número de horas de docencia directa, reservando tiempo en su horario del centro para elaborar escritos –o para mantener reuniones con las que pudieran elaborar los escritos en sus casas–, enviamos a los alumnos por parejas para que se observaran mutuamente y dispusieran de las anotaciones que el otro les hacía, o limitamos los escritos de docencia que debían entregar a las clases impartidas con el grupo de seguimiento. Nada de esto ha impedido que siga siendo una de las críticas que nos hacen en cuanto pueden. En el informe autoetnográfico 5 he recogido una discusión típica sobre este asunto mantenida en uno de los seminarios. Lo sabemos y tratamos de responder de diversas formas.

La primera de ella es ajuste de tareas solicitadas. Comparando los documentos de diez años atrás con los que se pidieron en el curso 2008-09, la disminución es grande. Por ejemplo, inicialmente solicitábamos que incluyeran en su memoria todas las clases que impartían y ahora solo las del grupo de seguimiento (es decir, entre dos y tres a la semana). También comenzamos solicitando un Estudio de caso a la semana y ahora les pedimos uno en todo el periodo. Esta reducción de carga se hizo intentando que concentraran sus esfuerzos en menos focos.

La segunda fue la distribución a lo largo del periodo. Durante muchos años, también nosotros llamamos memoria al documento que debían entregar. Todo se entregaba al final y pensamos que en esta forma de obrar había una incongruencia sobre el sentido de escribir en prácticas. Por ejemplo, veíamos que el contexto lo redactaban una vez acabada la estancia y eso nos llevó a preguntarnos por el sentido de esa parte, pues fomentábamos que se viera como un documento para entregar, más que un conocimiento que debían manejar para tomar sus decisiones al diseñar planes de lección. Adelantar la entrega no gusto a los estudiantes. Nos argumentaban que en la segunda semana, cuando debían comenzar a programar, aún no tenían casi datos del contexto y

que por eso necesitaban más tiempo para entregar el Informe de contexto. Nosotros les decíamos (todavía se lo tenemos que decir ahora, pero ya no hay que pelear tanto para que lo asuman) que es normal que no sepan mucho del contexto, pues llevan poco tiempo, pero también es evidente que lo que a ellos les ha influido para programar sus primeras clases es lo que sabían de él en el momento de diseñarlas, no lo que aprendieron de él posteriormente. De hecho, les mostramos el contexto como algo sobre lo que se puede seguir aprendiendo y que en esa relación entre conocer e intervenir hay un ámbito de crecimiento y aprendizaje sobre el que se pueden detener a reflexionar en las conclusiones del informe final. Esta distribución de los informes a lo largo de más tiempo también quiere aprovechar las correcciones que los supervisores podemos hacer. Aunque una buena parte de las mismas solo se las podremos devolver cuando ya no están en los centros, queremos darles algunos informes semanales corregidos para que les ayuden a percibir en sus prácticas aspectos a los que aún no habían prestado atención.

Una tercera estrategia ha sido tratar de encontrar con mayor precisión lo que exactamente consideramos que en cada momento les puede servir para responder a sus necesidades como docentes en el colegio y las que tienen como estudiantes de magisterio. Me refiero, por ejemplo, a que cuando les pedimos que plasmen por escrito lo principal del contexto, entendemos que es algo que, en todo caso, necesitan para su principal preocupación que es hacer unas clases “que les salgan bien”. Pensamos que ayudarles a fijarse en las rutinas establecidas por su tutor, en los recursos espaciales, materiales o temporales con los que cuentan, o tener una idea del plan anual que ha establecido el profesor es algo necesario para sus propios planes. Pero, como parte del plan de estudios, la intención principal no es que sepan captar lo que ocurre en su contexto particular, sino en que tengan en cuenta eso para aprender más sobre los contextos profesionales (no solo el que a ellos les ha correspondido) y cómo se relacionan éstos con las posibilidades de intervenir. Sé que nuestras propuestas son difíciles para ellos, pues les abrimos el campo a aspectos que son más amplios de lo que ellos imaginan como parte del contexto y les pedimos que los miren con distintos niveles de elaboración (al hablarles de la descripción, análisis y reflexión). Lo mismo pasa, por ejemplo, con la docencia. Ellos necesitan ‘un plan’, pero para ellos, ese plan es una lista de actividades que ir planteando a sus alumnos. El describir la docencia como un ciclo de plan (no solo actividades), observación-intervención y reflexión-replanteamiento abre una nueva perspectiva. Todavía la ven como muy compleja y alejada de sus necesidades y posibilidades, pero gracias a esto hay ocasiones de ver materializadas algunas potencialidades de esta forma de trabajar.

La cuarta estrategia continúa la anterior. Se trata de diferenciar lo que pueden ir haciendo en diferentes momentos y escenarios. Ya expliqué brevemente la diferencia que les hacemos entre las reflexiones de ciclo corto (las que realizan en la fase de estancia en centros) y de ciclo largo (la que se hace ahora, en la fase de evaluación). Cuando hacían una ‘memoria’ era más complicado diferenciar ambas. El hecho de haber adelantado alguno de los trabajos más pegados a sus demandas cotidianas en el centro (básicamente, el dar clase) liberó tiempo para centrarse en hacer reflexiones que se caracterizaran por tener una mayor amplitud y con más posibilidades de conectar diferentes elementos. Nos dimos cuenta de que ‘reflexionar’ es muy complicado, y quisimos guiar un poco más los temas sobre los que pedíamos esta reflexión, para lo cual hemos propuesto una estructura de Informe final con las cinco partes que he descrito en el capítulo precedente en el apartado elaboración y corrección de informes.

La quinta estrategia, fue el elaborar material de apoyo (documentos, fundamentalmente) que explican el sentido de cada escrito y les dan orientaciones para su realización. En el curso 2008-09, por ejemplo, se identificó su dificultad por comprender qué debían escribir en los informes semanales de docencia tras la corrección de la primera entrega de ellos y destiné unas cinco horas



a elaborar un documento específico para los estudiantes [*Informes semanales de docencia*] que tuvo su documento paralelo para los supervisores [*Correcciones de informes semanales*]. En el documento de los estudiantes, se comienza explicando la tarea global en la que se enmarca (Docencia) y los recursos que tienen para abordarla: desde la asignatura *Educación Física en Educación Primaria* o las asignaturas de contenidos, a las orientaciones específicas que se han dado en el Prácticum. Al respecto, escribo:

Este documento no sustituye a los anteriores, tan sólo recuerda y recoge las orientaciones básicas que hemos ido facilitándote y lo concreta en los informes semanales de docencia. Consulta el resto de documentos y verás cómo van adquiriendo un mayor significado a medida que tú también vas pasando de nivel. [*Informes semanales de docencia*]

Luego se les explica lo que buscan estos informes dentro de sus prácticas y cómo deben hacerlos, incluyendo los aspectos formales y los diferentes apartados que deben tener. Se les incluyen diferentes indicadores que deberán tener en cuenta para su elaboración y se informa que serán los que los supervisores tengan en cuenta para su corrección. Finalmente, se les incluye una muestra del formato que debe tener y también un listado de posibles preguntas para analizar y reflexionar sobre diferentes aspectos contenidos en el informe organizados en grandes apartados (sobre el aprendizaje del alumnado, sobre el plan de la lección, sobre la estructura de funcionamiento empleada, sobre la actuación de ellos como docentes, sobre el conocimiento pedagógico del contenido tratado y sobre lo que ellos han aprendido como profesores en formación).

La sexta estrategia fue intentar ganar a los tutores como aliados en nuestra convicción de que escribir es una estrategia propia de los docentes o, al menos, propia de los docentes en formación. En los comienzos, los primeros que estaban en contra de que los estudiantes destinaran tiempo a las tareas escritas eran los maestros. En parte, podían estar en lo cierto cuando, por la razón que fuera, nuestros estudiantes no comprendían los vínculos entre escribir y aprovechar mejor las prácticas. En parte, sin embargo, reflejaban la visión dominante del magisterio de que la docencia es una profesión más de acumular ‘horas de vuelo’ que de emplear estrategias reflexivas. La forma en que intentamos ‘gana’ a los tutores para nuestra causa es explicando cada vez que podemos las relaciones entre lo que les pedimos y lo que queremos, resaltando por qué los diferentes informes, lejos de competir con lo que pueden aprender en el centro, tienen como principal función reforzar los aprendizajes logrados en el centro. Todo esto está explicado en la guía que se le entrega como parte de la documentación inicial [*Guía breve para tutores*], se les menciona de pasada en las cartas que les envío o en los correos que intercambio con ellos y tiene su momento culminante en las visitas que realizamos, en particular, las visitas de evaluación, como mencionaré más adelante.

Estas seis estrategias que he destacado en los párrafos precedentes no surgieron todas al mismo tiempo ni se han ido implementando de la misma forma. Se las puede considerar como algunas de las formas en las que hemos ido tratando de apuntalar por diferentes ángulos un aspecto, el de que los estudiantes escriban sobre su propia práctica, que consideramos difícil pero valioso no únicamente para este momento formativo, sino para la formación inicial en su conjunto y para la profesión docente. Sin embargo, respecto a este último punto (la escritura como básica para el docente en ejercicio) somos prudentes al proponerlo porque somos conscientes de que muchos de nuestros tutores podrían sentirse cuestionados en su profesionalidad por no ser una práctica habitual suya.

[De qué hablamos cuando hablamos de corregir]

Los escritos de los estudiantes tienen que ser leídos y corregidos por alguien. En general, ese ‘alguien’ es el supervisor. Entiendo por ‘corrección’ cuando aplicamos unos criterios a sus escritos y se los devolvemos. En algunos casos, se devuelven mientras está en marcha la fase de estancia, por lo que pueden aplicar las correcciones a lo que resta de Prácticum. En otros casos, están más ligadas a la calificación (lo que no excluye el aprendizaje).

Durante el primer y segundo seminario apenas hay que echar una ojeada a las fichas del seminario, lo que ni tan siquiera es corrección. Sí puede entenderse como tal que se hace con el boceto del estudio de casos, pero es apenas una hoja por pareja y se pretende solo reorientar su trabajo en una fase muy inicial, por lo que las anotaciones son bastante genéricas, del tipo de cómo relacionar el tema con su profesión y su situación como estudiantes en prácticas o cómo recogerán los datos para poder responder a sus pretensiones.

De los escritos que tienen que realizar durante el Prácticum, el Informe semanal de docencia es el que, con diferencia, más esfuerzo requiere a supervisores y estudiantes. Es también el escrito sobre el que más correcciones reciben, pues tendrá cuatro ciclos, correspondientes a las cuatro semanas durante las que, por lo general, se encargan de dar clase. Nos parece lógico que la tarea más característica y central del periodo sea también la que más atención reciba (de paso, cuanto más calidad tenga, más fácil será extraer aprendizajes de calidad en aspectos que en principio parecen más alejados).

Las correcciones tratan de orientar el trabajo y de calificarlo. Las primeras correcciones están volcadas en la primera de esas funciones. Pese a los documentos en los que se detalla el sentido y la forma de los informes semanales, o del tiempo destinado en los seminarios a explicarlos, hasta que no se ponen a escribir, nada les resulta problemático. La corrección trata de reenfocar esta tarea al colisionar con sus primeras producciones.

Los informes llevan mucho tiempo no solo a quien los escribe sino a quien los corrige. En mi caso, por ejemplo, destiné a esta tarea entre ambas fases: 61h15¹. De promedio, esto implica aproximadamente unas 7 o 7 horas y media por cada pareja². Tan solo las visitas se le acercaron en tiempo, pero éstas tienen, sin duda, aspectos más gratificantes y son menos exigentes en la concentración y trascendencia.

Los supervisores compartimos con los estudiantes la valoración de estos informes (en nuestro caso, su corrección) como una tarea pesada, difícil y muy exigente en tiempo. A veces me desdoble como coordinador (cuando soy sensible al interés de lo que puede aportar una revisión atinada) y como supervisor (cuando, pese a ver su interés, sopeso lo que exige asumir hacerlo en un tiempo limitado). Tal vez por eso, doy mil vueltas a cómo clarificar la tarea, acotar nuestra intervención y tratar de hacerla compatible con las otras muchas demandas del periodo en el que se corrigen los informes. Cuando estoy haciéndolo, me maldigo por haberme metido en un fregado que es muy absorbente, si bien cuando ya ha pasado lo peor, vuelvo a ver el interés que tiene. En este sentido, soy como los estudiantes, que cuando han entregado los informes, son

¹ Este es el tiempo que me llevó la corrección de los trabajos de once parejas, aunque para cinco de ellas recibí ayuda en la corrección de los informes de docencia de otros compañeros del área que colaboraron este curso encargándose cada uno de las correcciones semanales y de la visita de supervisión de una pareja. Parte de este tiempo fue en la fase de estancia en centros y parte en la fase de evaluación.

² El rango de este curso fue desde los 6h45 a las 9h10.



capaces de reconocer su valor. Estos son, a modo de ejemplo, respuestas en los que los estudiantes reflejaron en un cuestionario su opinión sobre “lo más útil e inútil de los trabajos del Prácticum”:

Antes de comenzar las prácticas, cuando supe que tenía que realizar los informes semanales, me pareció más que un trabajo una pérdida de tiempo, pero, mi opinión cambió en la primera semana en la que impartimos las clases, ya que, gracias a tener que realizar ese trabajo, reflexionas sobre el desarrollo de la sesión que has programado, dándote cuenta de aspectos a mejorar (teniendo en cuenta las anotaciones de tu compañero, las aportaciones de la MEEF y del tutor cuando va a verte al centro). Es decir, me parecen bastante importantes, porque de este modo, reflexiono sobre mi actuación como docente y puedo mejorar aspectos que, si no llega a ser por tener que realizar este trabajo, igual no me hubiera dado cuenta.

El trabajo de ayuda al centro no me parece tan importante como los demás. Con esto no me estoy refiriendo a no ayudar al centro en lo que podamos, sino en redactar esa ayuda que hemos realizado. [Cuestionario posterior, Zuriñe, pregunta 5]

La más útil los informes de docencia de cada semana porque ahí veíamos nuestra progresión de cada semana. Y quizás la más inútil la ficha de carga horaria, debido a que no le encuentro mucho significado. Y como experiencia, la de ser maestro y sentir el cariño de los alumnos. [Cuestionario posterior, Cristina, pregunta 5]

Lo más útil ha sido el dar clase. Es primordial creo yo. También es muy útil el observar al compañero o a la profesora, ya que observar errores, y ver sus correcciones, creo que es una parte importantísima en estas prácticas. Lo inútil, quizás tantos documentos a rellenar semanalmente. Pero me he dado cuenta que esos documentos ayudan a realizar de manera mejor los documentos de Informe final, estudio de caso... [Cuestionario posterior, Óscar, pregunta 5]

Estos ejemplos muestran una casi generalizada aversión previa a escribir (porque es costoso, porque es visto como complejo, porque creen que es algo alejado a lo que ellos imaginan como propio del Prácticum) y una reconsideración de su valor, una vez hecho. Las razones enumeradas es que les ayuda a forzarse a mirar algo que no harían de forma espontánea, que les permite ver su evolución o que les ayuda a elaborar otros documentos.

No es raro que en la fecha en la que rellenaron estos cuestionarios, justo al acabar la estancia en centros, primaran los comentarios positivos de los Informes semanales de docencia, pues eran sobre los que habían recibido más correcciones y éstas las habían podido utilizar para mejorar su docencia y lo que de ella eran capaces de aprender.

Para los estudiantes resulta más fácil entender alguna de nuestras ideas cuando las ven contrastadas en un papel que han escrito ellos. Si ponen sus informes desde el primero hasta el último, es evidente la mejora que logra la mayoría. De unos textos sin sentido, centrados en aspectos periféricos y muchas veces con gravísimos problemas formales, a textos que reflejan su crecimiento profesional. Esta idea de que los escritos tienen valor siempre y cuando se salga victorioso de un arduo recorrido para entender su mecánica y sentido aparece en muchos informes finales, cuando les pedimos que valoren cada una de las cosas que se han solicitado.

[Corregir como fuente para contrastar y modificar el plan]

Como los estudiantes, yo veo diferentes valores a los informes (a corregirlos en mi caso) y también paso por diferentes fases, como recogí en mi diario:

Al volver a corregir noto, como otras tantas veces, que la corrección –que por lo general es bastante aburrida– también es una buena fuente de inspiración para nuevas iniciativas, comprensión de lo que aprenden y cómo lo aprenden. Es una forma en la que te puedes meter en las prácticas, lo mismo que las visitas o los seminarios. Si no aprovechas esos momentos para tomar notas o pergeñar ideas, luego no es fácil que vuelvan. [Diario de prácticas, 20 de mayo de 2009]

Y es que la ‘inspiración’ para modificar el programa a partir de lo que estoy haciendo es una de las miradas que tengo como coordinador, más allá de cumplir con mi tarea de señalar aprendizajes y justificar calificaciones que entrarían más, si pudiera separarlas nítidamente, en mi faceta de supervisor. Cuando corrijo, junto a las anotaciones que hago para los estudiantes en las hojas que me entregan, suelo escribir palabras, frases sueltas, esbozos de ideas que me van surgiendo. No puedo dedicarles mucho tiempo, ya que si dejo la corrección para seguir esta idea paralela, la corrección no avanzaría. Lo habitual es que más que escribir, garabatee, incluso que me resulte complicado –o imposible– descifrarlo más adelante.

Destacar párrafos directos de lo que escriben los estudiantes es otra forma asumible de poner ‘marcadores’ a los que tal vez pueda volver en otro momento:

Estoy corrigiendo y, al hacerlo, estoy también destacando un montón de párrafos [de sus escritos] que pueden servir para ver cómo valoran los estudiantes las prácticas en el momento de elaborar su informe.

Me ha llamado la atención que uno de ellos, JM, ha realizado un diario de prácticas [que no se solicitó como parte del informe]. Comienza los cinco primeros días en el centro diciendo: “primer día de clase”, “segundo día de clase”, etc. Luego, los encabezados de cada entrada de día comienzan: “primer día dando clase”, “segundo día dando clase”, etc. Finalmente, la última semana la titula así, “última semana en el Jorge Manrique” (para el lunes) y luego, para los tres días restantes (pues el jueves era festivo) “antepenúltimo día dando clase”, “penúltimo día dando clase” y “último día dando clase en el Jorge Manrique”. Muestran muy bien cuáles son las etapas de la fase de estancia en centros para él. [Diario de prácticas, 3 de mayo de 2009]

Estas intuiciones tienen para mí el poder de hacerme vislumbrar caminos a los que no puedo atender entonces, pero que trato de capturar como puedo y, si hay suerte, retomaré en algún otro momento. Es lo mismo que había recogido en los inicios del curso:

Como todos los años, llega el final del plazo para cambiar programas. Han pasado tantos meses que todo lo de prácticas queda ahora muy lejano y sólo soy capaz de ponerme en situación recuperando alguno de los documentos del año anterior, bien los que dejé preparados para este momento o bien las ideas garabateadas en papeles que suelo escribir mientras leo trabajos o visito centros. [Diario de prácticas, 25 de septiembre de 2008]

Esos ‘papelujos’, como a veces los llamo, llenan mi mesa en una época del curso. A veces soy un poco más sistemático y escribo en un cuaderno. Otros, en el primer papel que tengo a mano. Tengo muchas anotaciones en sobres o en cuartillas. Si tengo tiempo, los paso a limpio. Me doy cuenta, entonces, de que algunas ‘inspiraciones’ ya las había tenido en otros momentos, a veces años atrás, aunque no es raro que en un periodo ande tras una idea y la ‘reinvente’ tres o cuatro veces sin darme cuenta de ello hasta que paso a limpio esas anotaciones apresuradas. Hay también casos en los que no sé a qué me refería con mi anotación o que la idea que contiene me parece anodina, como en un sueño que cuando lo estamos viviendo nos revela una respuesta que andábamos buscando, pero que al amanecer ya no le vemos el sentido.



Lo que me resulta claro es el valor de estos momentos de gran densidad de estímulos y cómo de ahí pueden surgir nuevos rumbos. Pero eso precisa que aparque por unos párrafos el tema que estoy abordando.

[Una digresión sobre procesos de innovación y su relación con los escritos]

Haré una pequeña digresión en este punto sobre el tema que estoy abordando para hablar de otros momentos de ‘gran densidad de estímulos’ que son también fuente de la que surgen muchas hipótesis que luego intento poner a prueba. He señalado, como estímulos, los documentos que tengo que corregir, pero quiero hablar del ambiente general del Prácticum y, en particular, el grupo de personas con quien lo comparto. En este caso, el estímulo es social; el encontrarme junto a otros colegas que tienen la misma pasión y que tienen un buen conocimiento de aquello que está asociado al Prácticum. Recogí en mi diario un día en el que estuve muchas horas rodeado con gente con la que hablé de prácticas por distintos motivos: posibles publicaciones, una comunicación a un congreso, una reunión del grupo de investigación de más de cuatro horas. Finalmente, compartimos una cena en la que también despedíamos a los doctorandos colombianos que nos habían acompañado durante una temporada. No es de extrañar comprobar al final de la entrada cuál fue el contenido de los sueños de esa noche:

Me he reunido con Sandra para ver si perfilamos el artículo sobre los seminarios. También he tenido una fugaz conversación sobre la necesidad de ajustar la comunicación que vamos a presentar a Azores con Hugo y Azu. Hay muchos temas abiertos, todos relacionados y muy interesantes, pero a la vez se juntan con un momento de gran demanda de las prácticas con las correcciones y las visitas. Me gustaría detenerme en todo, pero hay un ritmo externo que lo hace muy difícil (¿les pasa a los alumnos lo mismo?).

Por la tarde hemos tenido reunión del GIR [grupo de investigación] y luego cena para despedir a Sandra y Wálter (Juan se había ido un par de días antes). En la cena, cuando casi eran las 12 menos cuarto, ha salido el tema de prácticas y nos hemos puesto a hablar entre Nico, Marcelino, Alfonso y yo. Sandra interviene y dice: “El tema de prácticas los hace revivir y los despeja. Siempre que los he visto hablar de prácticas han tenido discusiones intensas”. Es verdad que este tema nos permite tener discusiones y conversaciones más intensas, más centradas y más compartidas que casi cualquier otro tema profesional. Quizá sea un reflejo sólo de que ahora estamos en un periodo de gran implicación en prácticas de muchos (por la investigación, por las correcciones, etc.), pero el caso es que lo mismo que el Prácticum altera a los estudiantes y a los centros, tiene una notable influencia en nuestro pensamiento y en nuestras actuaciones.

De madrugada, ya en la cama, he tenido un sueño agitado, con el recuerdo de la charla con Sandra, con Hugo y Azu y en el seminario GIR, más lo de la cena... Andaba dando vueltas a las prácticas. Los documentos aparecían en el centro de la tesis y estos se orientaban hacia la reflexión. En mi sueño me ha aparecido un título de tesis. Yo sabía que formaba parte de un sueño, lo que me ha llevado a una de esas situaciones en la que uno intenta recordarlo hasta el amanecer. He logrado retener el título hasta que he despertado: “Procesos de reflexión en el Prácticum específico a partir de los documentos”. No recoge todo, porque hay documentos que no tienen como función directa la reflexión sino el establecimiento de condiciones que hagan posible luego la reflexión, pero quería dejarlo plasmado para tomarlo en consideración más adelante, con más calma. Lo malo es que cuando hay calma, no hay ideas y cuando hay ideas, no hay calma para sopesarlas. [Diario de prácticas, 9 de marzo de 2009]

Esta cita muestra cómo un ambiente rico y estimulante genera una dinámica que se realimenta. El Prácticum, en nuestro grupo, va más allá de unas horas de las que debemos responsabilizarnos. Como señalaba atinadamente Sandra, “hablar de las prácticas nos revive y nos despeja”. De situaciones así me he nutrido en muchos casos para intentar, en meses o años posteriores, desarrollar un programa que diera respuesta a lo que alguna vez vislumbramos.

Muestra también un momento en el que estoy pensando como miembro de un grupo, como coordinador del programa, como supervisor y como investigador, todo relacionado. En aquel momento, la tesis en la que estaba trabajando trataba sobre el programa de prácticas de una manera genérica y ese tema inicial se enfocaría en el papel de los documentos después de este sueño (foco que, como ahora es claro, también se modificaría).

La tercera nota que quiero resaltar de la larga cita anterior, es la frase final, donde se señala que cuando hay calma no hay ideas y cuando hay ideas, no hay calma para atraparlas y sopesarlas. Al menos, eso es lo que a mí me sucede. El disponer de escritos, aunque sean rudimentarios, que puedan ser retomados más adelante ha sido la base de muchos casos de investigación y de innovación curricular que hemos iniciado. Ya he mencionado que en ocasiones esos ‘escritos’ son tan elementales como palabras o frases sueltas escritas al margen. Otras, también he señalado ejemplos de ellos, son fragmentos de escritos de los alumnos en los que hay ideas sobre las que trabajar. Hay otra categoría más elaborada, que se han podido ver en éste y otros informes: los relatos escritos con una cierta urgencia, pero con un nivel razonable de elaboración, en los que narro las visitas o los seminarios, o las entradas del diario de prácticas. Todos esos escritos conservan de alguna manera las ideas que en los momentos en los que estoy en contacto con ‘la práctica de las prácticas’ brotan sin esfuerzo y que luego resultan tan complejas de conjurar³.

[Fin de la digresión, volvemos a las correcciones]

Para el programa, la corrección muestra las fases por las que pasan los estudiantes y, por ello, los énfasis que se pueden ir haciendo en cada momento. Al ser los documentos tan exigentes de elaborar y de corregir, los informes semanales han evolucionado y demandado nuevos documentos que clarificaran la esencia de la tarea. Eso también ha traído modificaciones a otros momentos, como los seminarios preparatorios y de seguimiento, o la dinámica realizada en la visita de supervisión, pues las modificaciones se expanden en cascada.

Los primeros informes que entregan son los de la semana 2, que es cuando en la mayoría de los casos han comenzado a dar clase. Los estudiantes nos los entregan en el seminario 3, por lo que su corrección y devolución no se produce en la mayoría de los casos hasta el siguiente seminario, el 4, cuando ellos nos entregan ya el Informe de la semana 3. Esto quiere decir que hay un pequeño desajuste temporal que hace que las primeras correcciones no repercutan en el siguiente informe. Para tratar de resolver esto, en este año probé a modo experimental corregir sobre papel y enviarles por correo electrónico fotos de sus documentos con mis correcciones. Con ello pretendía devolverles lo antes posible los informes y que repercutieran en el siguiente que tenían que entregar. Fue una prueba que hice primero con mis propios estudiantes, como otras muchas pequeñas innovaciones que hago. Si bien logré adelantar la devolución de los informes, y que por tanto pudieran aprender de unos para los siguientes, no acabé de estar lo suficientemente contento como para extenderlo como parte del programa. Tan solo comenté a mis compañeros lo

³ Hablé de esta percepción de la distancia entre la experiencia sobre la que se escribe y el resultado del escrito, en la introducción al capítulo en el que hablaba sobre evaluación y biografía (Martínez Álvarez, 2011). Comencé a escribirlo mientras tenía todo el tiempo del mundo en un año sabático, pero solo cuando percibí corporalmente las tensiones que quería narrar, avancé en su redacción, tras meses dando vueltas al folio en blanco.



que yo estaba haciendo y que valoraran si a ellos les resultaba interesante. Una de mis reticencias era que las a los documentos que había corregido no era de una calidad muy buena (las hacía con la iluminación de mi despacho y con la cámara digital de la época). Por alguna razón, seguramente fruto de mi origen pre-digital, me satisfacía más el que dispusieran de los documentos en papel con mi letra también original. Más adelante, probé otras formas, como que tanto sus envíos como mis correcciones fueran digitales. Tampoco acabé de encontrarme a gusto, si bien entendía que era una forma de responder al problema de asincronía detectado. Este sería un pequeño ejemplo de microcambio frustrado.

[Mi participación como coordinador en la tarea de corregir]

Como coordinador, la pregunta que me hago es si merece la pena proponer como parte del programa esta forma de concebir la docencia (o el aprendizaje de lo que es la docencia) con una tarea mal recibida por estudiantes y tutores, a la par que costosa y dificultosa para el supervisor. La respuesta no es fácil, y no he llegado aún a una que me satisfaga.

De todas las reticencias, la que menos me preocupa es el rechazo de los estudiantes. Me parece muy comprensible que ante una tarea penosa y compleja (porque tiene ambos ingredientes) su primera reacción sea el zafarse de ella. El aspecto que más me inquieta del rechazo es si tienen razón al decir que “no vale para nada”. La verdad es que pronto se dan cuenta de que sí vale: les orienta en la justificación de las decisiones que toman en el plan, en la mirada de lo que ocurre, en la decisión de sus cambios para sesiones posteriores o en la toma de conciencia de aprendizajes realizados. Pero todo esto son competencias de alto nivel, que no se alcanzan en un día, ni haciéndolas en solitario, ni haciéndolas sin cotejarlas con otros referentes. Por eso hemos intentado que sea una tarea que se repita en las cuatro semanas durante las que imparten clase a su grupo de seguimiento. También es básico que reciban buenas correcciones, y próximas al momento en el que están haciendo los informes y dando las clases, lo que como he comentado, tiene sus propias dificultades de sincronización entre el trabajo de estudiantes y supervisores.

Más arriba he escrito que los estudiantes acaban por reconocer que con todo el esfuerzo que les requiere, es también visible lo que les reporta. Visto desde el Informe final es más fácil ver estas dos caras:

Documentos elaborados:

La realización de los documentos solicitados benefician en gran medida a mejorar nuestra formación, ya que cada uno exprime el tema a tratar de tal manera que adquirimos los conceptos necesarios de cada uno.

La pega está en que, con la intensidad con la que se realizan las prácticas y el tiempo empleado en ellas, el hacer documentos tan extensos sin previamente tener una base de cómo realizarlos presenta una dificultad añadida que en condiciones normales se podría solventar, pero que estando en prácticas supone un gran esfuerzo ya que pensamos más en la docencia y en el conocimiento del contexto del Centro que en realizar dichos documentos.

Para finalizar este elemento del programa, considero que es de suma importancia el realizarlos y que, aunque requiera el máximo esfuerzo, merece la pena ya que dejan constancia de nuestra labor y de nuestra experiencia. [Informe Final, Rubén, p. 21]

La reticencia que más me preocupa es la que no llegan a formular expresamente los supervisores, pero sé que está presente (lo sé porque es la que yo mismo siento): es una carga que excede todo reconocimiento de la universidad. He hablado en otros lugares de cómo intento que

los esfuerzos extra tengan recompensas extra, como los proyectos de innovación en los que participamos o las comunicaciones que presentamos a congresos. Así crece o se reorienta el programa en muchos casos. Este curso es uno de esos años y hemos contado con más profesores participando, lo que nos lleva a terrenos a los que antes no podíamos llegar.

También veo que hay otros colegas que este año están más involucrados. Algunos, como Nicolás, que aunque otros años ha estado a tope, este año está replanteándose cosas. Otros, como Alfonso, se han metido por primera vez. Juan Mañeru está también mostrando una dedicación e interés encomiable. [Diario de prácticas, 2 de abril de 2009]

Estas dedicaciones ‘extra’ suelo aprovecharlas para generar crecimientos que conllevan también un cambio en la estructura. Esto es lo que se recoge en la entrada del diario en la que se comenta que el foco de la innovación⁴ nos lleva a replantearnos los documentos que dábamos a los alumnos sobre esta tarea.

Este año estamos más movilizados en torno a las competencias y, particularmente, a las que se manifiestan y desarrollan por la narración. Por eso, me ha parecido poco detallado lo que les explicábamos sobre los informes. Por otro lado, veo que hemos hablado en diversos documentos y seminarios de cosas similares y me parecía que era bueno unificar. También, sin duda, ha influido el hecho de que este curso se incorporan bastantes ‘correctores’ de lecciones para echarnos una mano con la asignatura y con la investigación. Ayer elaboré un documento para ellos y de éste ha salido hoy el de los estudiantes. [Diario de prácticas, 6 de marzo de 2009]

Los documentos en los que he tratado de clarificar qué se espera del informe de docencia (o, en su caso, del resto) y cuáles son sus criterios de corrección son una ayuda, pero conllevan nuevas exigencias. Son una ayuda porque acota lo que buscamos y la manera en la que podemos intervenir. Son una nueva exigencia porque demanda comprender, asumir y aplicar lo que en ellos se dice. No siempre es fácil. No lo es, por hablar de alguien en particular, para mí mismo. Esto escribí en un papel suelto mientras corregía informes finales.

Para la corrección de los informes finales hay un documento con criterios, aunque no lo sigo estrictamente. Me surgen dudas, por ejemplo, sobre los aspectos formales: ¿debería aprobarse a alguien con faltas de ortografía o con problemas serios de redacción? Siempre se repiten los mismos problemas y las mismas dudas. La idea [del documento] es clara; no hay justificación para que un maestro tenga faltas continuadas (o, tal vez, simplemente para que tenga faltas). Por otro, cuesta mucho poner el cascabel al gato [y suspender un informe por eso]. No tanto por lo que vayan a decir los estudiantes, que por regla general son conscientes de que hay errores que no son de recibo, sino porque nosotros mismos no lo tenemos claro.

Ese texto habla de dudas en algo extremadamente sencillo: las faltas de ortografía. ¡Qué no ocurrirá cuando la disquisición sea sobre otros indicadores más discutibles y más complejos de comunicar al estudiante! Los criterios de corrección son una ayuda, pero no pueden funcionar como una plantilla que aplica alguien que no tiene un saber experto. Formarse como supervisor exige una comprensión muy elaborada de lo que se espera del Prácticum en cada una de las tareas dentro del plan de estudio. Y si se tiene claro esto, requiere una competencia alta para aplicar los criterios a los casos concretos y una dedicación enorme para hacerlo. Están, por si fuera poco, las dudas sobre si la aplicación de los criterios que hace uno está muy alejada (en severidad o laxitud)

⁴ La innovación estaba muy ligada a las competencias del Dar clase, entre las que hicimos un esfuerzo especial por las que tenía que ver con narrar la práctica y aprender de ello.



a la del resto de supervisores. El coordinarse en esto sería deseable e incluso posible (un buen inicio sería corregir por separado unos mismos textos y ver cómo se aplican los criterios hasta llegar a consenso), pero eso supondría un esfuerzo adicional que ni me atrevo a proponer. La sobrecarga del momento y el hecho de que haya una rotación alta de supervisores (¿seguiría el próximo año Dolores? ¿Nicolás?) me refrenan siempre para hacerlo. Ni tan siquiera hemos llevado a cabo una propuesta que Nicolás ha comentado en varias ocasiones y que es mucho más asequible: al final de curso, cada uno puede proponer uno de sus informes bien calificados y otro con notas bajas, explicando a los demás por qué lo valoró así. Seguro que lo harían si lo sugiero, pero implica un esfuerzo más justo al final de curso, cuando cada paso adicional es una carga.

Creo que el párrafo anterior y otros similares de diferentes informes muestran una indudable culpabilidad por forzar a sobrepasar toda medida de dedicación. Hay también un cierto reparo por mi parte a forzar a nadie a que siga una estructura que, pese a surgir de un trabajo colectivo, tiene mi firma particular. Mi idea de concretar en documentos las ideas a las que vamos llegando no quiero que se convierta en un molde que quite la viveza de lo descubierto. Esto me genera nuevas dudas, como aparecen en el diario.

Comentando sobre este documento [el de los Informes semanales], Nicolás ha vuelto a expresar su doble sentimiento hacia los documentos. Por un lado, clarifican lo que queremos que hagan, pero por otro lado los van conduciendo como si fueran ovejas. Entiendo ese reparo y también yo lo tengo. Es un oxímoron forzarles a que descubran. Por otro lado, la práctica es tan rica que nos conformaríamos con que exploraran alguna de sus avenidas principales, sin tener que pasar por todos los callejones. Parto de la idea de que los documentos ayudan a este paseo inicial, pero sé que en algunos casos será interpretado como un documento técnico al que deben, sin más implicación, dar respuesta.

Sin embargo, no sólo hay que mirar qué provoca el documento (por ejemplo, este riesgo de que sean entendidos como “casillas que hay que completar”) sino a qué otras conductas sustituye. Así, es verdad que cuando yo fuerzo a que los estudiantes ‘analicen’ lo que ocurre y lo relacionen con el contexto pueden hacer análisis sumamente automáticos y pobres, pero no me extrañaría que estos mismos alumnos, sin documento, no hicieran ningún análisis en absoluto. ¿Qué es preferible? En cualquier caso, debemos hacer una reflexión seria sobre qué ideas subyacen al Prácticum y sus documentos y ver sus congruencias e incongruencias. [Diario de prácticas, 6 de marzo de 2009]

En el informe final ocurre lo que señala Nicolás de que “van como ovejas”. Cuando explico la estructura en los seminarios, me parece que es muy buena, pues permite recoger diferentes aprendizajes que el Prácticum posibilita. Otra cosa es que algunos no la entiendan (¿por falta de dedicación? ¿porque algo está mal explicado?) y les salga un informe sin sentido. O, el caso contrario, porque sigan tan al pie de la letra lo solicitado que se convierta en la respuesta burocrática a un cuestionario impersonal. Algo de esto me rondaba cuando escribí lo siguiente:

Más complejo [que hacer anotaciones al texto] me resulta poner una nota numérica. Lo que he puesto va desde un aprobado raspado a un notable alto. Ninguna me ha parecido merecedora de suspenso (y, si lo han sido, sólo por ortografía, no estrictamente por contenido). Tampoco me he quitado el sombrero ante ninguna.

Tal vez el hecho de haber llegado a un formato tan definido haga que a poco que se siga, cualquier memoria tenga valor y, por el contrario, sea muy complicado que puedan ‘deslumbrar’. No tengo muy claro si quiero que deslumbren o me interesa más bien pasarles por determinados lugares de su formación. [Diario de prácticas, 19 de mayo de 2009]

De momento, no tengo algo alternativo pues, como recogía la entrada del 6 de marzo, no solo se debe tener en cuenta lo que se hace, sino qué se haría (o no haría) si no les diera estas orientaciones. El informe final, incluso aunque no sean sinceros en sus respuestas, les hace centrarse en aspectos que considero valiosos: les sirve para recordar el recorrido hecho (y, en ese momento, toman conciencia de que han hecho muchas cosas); para sintetizar aprendizajes; para replantearse su propia formación; para trazar una imagen más nítida de la profesión que están estudiando y para disponer de criterios para juzgar su desempeño y logros en esta experiencia.

Corregir un buen informe me hincha de orgullo y me digo que hemos dado con la clave para que hayan sacado mucho de una experiencia de tan solo cinco semanas. Corregir uno malo me lleva el alma a los pies y no sé en qué medida nuestras ayudas le han hundido un poco más o bien está reflejando algo de ese estudiante o del sistema educativo (incluido el universitario) del que no puedo sentirme del todo responsable. Hay casos en los que las cuestiones formales son un desastre: desde quienes no respetan los apartados solicitados a quienes tienen una redacción u ortografía impropia no ya de un universitario, sino de un escolar. En algunos casos, estos aspectos son tan llamativos que impiden saber qué hay debajo (si es que hay algo) ya que uno pasa a ser editor de textos, y no corrector de un informe profesional. Eso, por no hablar de la amenaza siempre constante del plagio. El haber logrado una estructura bastante consolidada hace que sea más fácil recurrir a informes de años previos. Aunque no son muchos los casos que detectamos, siempre hay alguno (muchos de los que plagian no tienen tiempo para encubrir su fuente original y no resulta tan difícil descubrirlo), pero si ya me parece tedioso ser un corrector tipográfico, ser un detective de fraudes académicos desvirtúa por completo nuestro trabajo e impide de hecho atender a hacer unas correcciones sobre lo escrito.

Luego están las satisfacciones de ver cómo los documentos van mejorando cuando se les da oportunidad. Esto se puede dar solo en los informes que se corrigen semanalmente. Pasan de ser unos documentos calamitosos en lo formal y descabezados en el contenido a ir ajustándose al sentido que ha hecho que los incluyamos como parte del programa. Pero esto es posible solo, y a qué coste, para los informes de docencia.

Como se ve, el cerrar una fase implica también abrir muchos interrogantes. En estos momentos en los que aún no tengo que decidir todavía lo que va a ser el programa del curso siguiente, dejo que estas dudas sigan su caprichosa ruta. Algunas aparecerán más adelante y me llevarán a transformar algo del programa. Otras, me seguirán rondando como fantasmas.

Las visitas de evaluación y la calificación de los estudiantes

Lo último que los supervisores y los tutores hacen es calificar a los estudiantes. He explicado que intentamos que se haga en una reunión cara a cara. No siempre es posible y sería del todo imposible si tuviéramos que ajustarnos a las jornadas laborales que tienen tanto los maestros como nosotros. A mí me resulta, con todo, algo más fácil porque tengo un cuatrimestre más liberado de docencia en la universidad, pero a Dolores, que tiene que compatibilizarlo con su horario como profesora de Secundaria, seguro que no podrá.

He hablado con Dolores para recordarle alguna de las cosas que le mandé por correo. De los tres, es la que más retrasada va. Sólo se ha visto con Buenos Aires y Ramón Carande. Con Pan y Guindas ha contactado, sin reunirse. Con Dominicas lo intentó, pero no lo consiguió y con Maristas y Baltanás lo hará próximamente. Entiendo que es muy complicado para ella compatibilizar el trabajo en el instituto y las demandas de prácticas. [Diario de prácticas, 21 de mayo de 2009]



Esto implica que, lo mismo que había ocurrido en las visitas de presentación, yo me haré cargo de alguna de estas visitas. También ocurre, en un caso, con Nicolás, pues al tener él muchos colegios en pueblos, le es más complicado encadenar, como hice yo, hasta cuatro reuniones en un día (a las 9, a las 10, a las 13:30 y a las 18h). Estos días suponen un reto y tienen una dificultad añadida (además de ser capaz de ajustar los tiempos sin que parezca que voy apresurado). Se trata de cómo hacer las anotaciones sobre cómo transcurrió la reunión:

Al salir de las entrevistas estoy empleando la grabadora para anotar los temas, frases e ideas. No es nada fácil hablar a la grabadora, tengo la sensación de las primeras veces que hablaba al contestador automático. La dificultad se incrementa si, como es el caso, voy andando por la ciudad y me cruzo con otras personas. De todas formas, la utilización de la grabadora es muy útil, pues permite recopilar muchos detalles que de otra forma se perderían. Aun así, muchos se escapan, aunque una parte de ellos ‘vuelve’ cuando hago la narración de la visita. Cuanto antes la haga, más detalles soy capaz de recopilar. Incluso cuando ya he terminado un colegio y me pongo a otro (hoy, por ejemplo, he tenido que hacer la narración de cuatro), aparecen recuerdos traspapelados, como una fotografía que se ha colado en un montón que no le corresponde. [Diario de prácticas, 21 de mayo de 2009]

Cuando hay que hacer un ajuste con tan poco margen, cualquier asunto sobrevenido, provoca que esa reunión no se celebre nunca. Aunque muchas veces pasa desapercibido, hay que recordar que el Prácticum involucra a muchas personas y que la casuística que se da es enorme. En el momento en el que voy a comenzar a visitar los centros para la reunión de evaluación, recojo en el diario alguna de estas situaciones que se dieron en este curso:

De nuevo estoy con la locura de ajustar agendas para poder ir a los centros a hacer la evaluación conjunta. Hay que hacer un puzle para combinar sus variables y las mías. En muchos casos, lo resolvemos quedando a tomar un café por la tarde, sobre todo en [colegios de] los pueblos.

Además, en un grupo grande hay un montón de cuestiones personales; una tutora recibe la noticia de que su marido tiene cáncer en la primera semana de prácticas, en otro caso fallece su padre, otra más tiene un derrame cerebral, otro debe cogerse una baja por depresión, otra tutora se lesiona mientras esquía y debe pedir precipitadamente el alta voluntaria para acoger alumnos, dos tutores son padres, una tutora se casa, otra tutora está los últimos meses de gestación... Son muchas las variables que se dan cita en un grupo amplio de tutores (y no he hablado para nada de los estudiantes). [Diario de prácticas, 20 de mayo de 2009]

Esto implica que no todas las reuniones podrán hacerse, lo que tampoco es una tragedia, y que algunas se harán de forma más apresurada de lo que sería deseable (quizá utilizando un recreo o bien prolongando un poco la jornada de la mañana).

[Centrando el tema de la reunión]

La visita de evaluación se hace casi un par de meses después de que los alumnos se hayan salido de los colegios (en mi caso, las primeras fueron el 21 de mayo). Para entonces, algunos profesores necesitan ponerse en situación para recordar detalles del desempeño habitual de la pareja de prácticas. No me extraña, a mí también me pasa, como les ocurre a los propios estudiantes, que inmersos en la dinámica de final de curso ven como en una nebulosa las cinco semanas que pasaron en los centros.

En esta evaluación final, suelo reunirme con cada tutor más o menos una hora. En algún caso, lo hago en cafeterías, incluso en terrazas si el tiempo acompaña. Para mí, hay dos intenciones claras del encuentro. La primera, la que le da sentido, es completar la tarea de co-tutorización de los estudiantes del Prácticum que nos resta. La segunda, el refuerzo de la red de centros y tutores. Me parece también interesante que los tutores perciban que además de estar involucrados en un proceso formativo específico (el de los estudiantes que han atendido durante las cinco semanas) forman también parte de un proyecto más amplio y ambicioso que es la comunidad de profesionales de la Educación Física, aunque sea la subcomunidad de aquellos que estamos ubicados en los márgenes más o menos flexibles de la provincia de Palencia. Por eso, la reunión no puede limitarse solo al proceso de cerrar el trámite administrativo y pedagógico de calificar a cada estudiante. Hay una parte de la reunión en la que hablamos de otras cosas, dependiendo de quién sea y qué confianza mutua nos tengamos. El tema estrella, por la trascendencia para ellos y por la época del año en la que se realiza, es los concursos de traslados o las oposiciones, los años que tocan.

En este curso no solo había oposiciones (no era año de concurso de traslados), sino que Palencia sería sede de las de Educación Física, y había un cierto revuelo por eso pues eso implicaba que habría que formar tribunales. En mayo, se sabía que la inspección estaba solicitando a algunos maestros que fueran presidentes de los diferentes tribunales. Más adelante, habría que completar cada tribunal con cinco miembros titulares y sus suplentes. En general, nadie declaraba que quisiera ser llamado como tribunal. Sin embargo, cada uno se hacía sus propios cálculos, por ejemplo, de si rechazar una posible propuesta como presidente no acabaría, de todas formas, derivando en una llamada para participar como vocal de los tribunales. El sistema de acceso a la función pública y promoción dentro de él genera esta cultura de hacerse sus propias composiciones de lugar (yo he visto gente que se sabía de memoria los puntos que tenían sus compañeros, para calcular sus posibilidades de conseguir tal o cual traslado). En esta situación, no me extrañó que muchos de ellos me consultaran, pues son conscientes de que yo tengo contacto con muchos maestros (y, por tanto, manejo mucha información). Cuando pude decirles lo que sabía (porque la información no había sido confiada a mí en secreto) la compartí con ellos. Cuando no pude, intenté que no se viera como un desdén. En el diario recojo alguna de estas conversaciones:

Finalmente hemos hablado de las oposiciones. No le gustaría mucho que le tocara como tribunal (“aunque sí me toca no voy a negarme, ni a inventarme enfermedades como hacen otros”). Uno de los problemas que ve a ser tribunal es la responsabilidad de elegir en unas pruebas que seguramente no refleja lo bueno que puede ser alguien como maestro. Dice, sin embargo, que quizá sí que podría haber tenido más que decir un poco después de que ella aprobara, pues tenía muy frescos todos los temas. Esto puede indicar que esa duda moral sea en parte una duda profesional. A ella no le habían llamado [de inspección] pero sí a E., quien había aceptado. Como ‘comidilla’, me dice que E. creía que quizá X. no se incorporaba al trabajo (tenía una baja por enfermedad) para no ser incluida como tribunal. [Diario de prácticas, 28 de mayo de 2009]

También ha surgido rápidamente el tema de las oposiciones. M estaba bastante dolida porque no hubieran contado con ella como presidenta de tribunal, aunque fuera para poder decir que no. No entendía los criterios y se ponía negra cada vez que oía que maestros con bastante menos historial que ella (es decir, casi todos) sí habían recibido esas llamadas. [Notas de visitas de evaluación, 25 de mayo de 2009]



Cada tutor acude a la reunión de una forma. Unos vienen con anotaciones (casi siempre en la carpeta que les hemos entregado al principio). Me muestran, como si quisieran dar fe de su dedicación, algunas anotaciones que hicieron a lo largo del periodo de prácticas. Otros vienen apenas con la hoja de calificación que tendremos que firmar y, en todo caso, con la hoja de evaluación con criterios que yo les facilité en su día.

En las condiciones que he narrado de dificultad de encontrar tiempos para reunirnos, menos aún tiempos calmados, la estructura de la visita es importante. Es fácil que sin una cierta claridad de lo que pretendemos, se desaproveche esta ocasión que tan costosa es para tutores y supervisores. Sin embargo, para esta visita no he elaborado todavía un documento donde, como sí ocurre en las de las dos fases anteriores, se especifiquen las intenciones que buscan y se den algunas sugerencias sobre los temas a tratar. Esto no es raro. El programa va haciéndose según vemos la necesidad y tenemos la ocasión. Pese a que he realizado más de cien de estas reuniones, todavía no he tenido o bien el tiempo o bien la necesidad o bien la seguridad para plasmar por escrito qué tendría que ser lo nuclear en una visita de este tipo.

Para mí, lo que va a guiar la reunión es la puesta en común de los informes. Yo acudo con los informes corregidos de los estudiantes y con la ficha en la que tengo mis anotaciones. Aprovecho para recordarles las áreas que yo evalué (seminarios y trabajos) y lo que busco con cada uno. Suelo detenerme en explicar los cinco apartados del informe final. Es un refuerzo más para que comprendan el programa y puedan contribuir a él en años venideros. También para que vean la conexión entre lo hecho en los centros y lo solicitado en los escritos. Lo mismo que muchos de ellos quieren dejar patente la seriedad con la que han asumido la valoración de los estudiantes, también yo muestro el trabajo que he estado haciendo, para lo que les leo algunos fragmentos seleccionados de lo que han escrito y mis comentarios globales a sus diferentes informes. Aunque no es la principal razón por la que lo hago, noto que cuando ven la cantidad de correcciones y anotaciones que he hecho (y les doy ejemplos de que no todas señalan carencias, las hay que destacan ideas interesantes o conexiones) ellos valoran más mi criterio.

El discutir con los documentos escritos por los alumnos delante tiene un enorme poder de centrar la conversación y permite llegar a consensos. Por ejemplo, si un estudiante tiene una dificultad grande de expresión escrita, yo planteo cómo podemos valorar esto en conjunto, ya que creo que esta dificultad no es solo un problema para “los escritos de la universidad”.

[Descripción de algunas escenas de las reuniones de evaluación]

He comentado que las visitas de evaluación son asumidas por los tutores de forma diferente en función de su situación o de su compromiso. Para algunos, esta visita puede ser algo que aceptan hacer siempre que no les suponga salirse de otras tareas y prioridades que tienen en ese momento. No me parece raro. De hecho, lo que me parece extraordinario es que haya maestros que aparquen todo y nos dediquen un tiempo que, a final de curso, es escaso para todos.

Pongo un ejemplo de un tutor para quien esta reunión no es prioritaria:

He llegado a las nueve, un poquito antes de lo que habíamos quedado, pues le dije que llegaría cuando el follón de la entrada hubiera pasado. En cualquier caso, aunque ayer le llamé por teléfono y concertamos la cita, me dice que ya se le había olvidado. No tenía la hoja de evaluación con él, aunque me ha dicho, incluso antes de sentarnos, que a uno le había puesto un notable y a otro un sobresaliente. Hemos quedado en que me dejará la hoja firmada por él en la conserjería para que yo la recoja. [Notas de las visitas de evaluación, 21 de mayo de 2009]

Y una para quien es muy complicado, por sus otras responsabilidades, pero logramos tenerla:

Él es Jefe de Estudios y en su colegio están en plena semana cultural, así que tenemos que buscar un sitio relativamente oculto para juntarnos. Vamos a la biblioteca donde, excepto al final, cuando nos localiza el conserje con una llamada para Paco, podemos charlar con tranquilidad. Paco trata de tomarse bastante en serio las prácticas. Ha venido con las hojas de evaluación que también ha consultado con Pedro (otro tutor con quien las alumnas han estado algunas horas). Tiene escrito a lápiz la nota. Es una nota corregida. Primeramente, había puesto 8 a Cristina y 8,4 a Sheila, pero al hablar con Pedro ha alterado las calificaciones. [Notas de las visitas de evaluación, 25 de mayo de 2009]

Hay un caso que me llama la atención y lo recojo en mi diario de prácticas (luego, en las notas de la visita ya no lo menciono). Se trata de una maestra que fue estudiante de nuestra EUE en la primera promoción y acude al encuentro con la memoria que ella entregó.

Sara me ha sorprendido porque tenía con ella la unidad didáctica que presentó a Marcelino de su aplicación en aquellas prácticas, de las que sólo tiene unas vagas imágenes. Ha descrito esa unidad didáctica como muy simple (“aunque con Marcelino aprendimos mucho”) y lo ha contrastado con el trabajo que les solicitamos ahora. No tendría más de 15 folios mecanografiados (entonces los ordenadores apenas si se conocían). El trabajo está dirigido a la asignatura “Didáctica”, aunque está hecha con la programación aplicada a un 4º de EGB del colegio Francisco Argos de Venta de Baños. Pese a que no le da mucho valor, me dice que se la enseñó a los alumnos y también a mí me la ha enseñado. Dice que no tiene muchos recuerdos de esas prácticas. [Diario de prácticas, 28 de mayo de 2009]

Esto nos llevó a hablar sobre su formación inicial y sobre cómo recordaba sus prácticas y me dio algún dato que yo desconocía que pude emplear en la historia de vida.

Muchas conversaciones comienzan con una imagen global de los estudiantes. Lo que más valoran los maestros suele ser su implicación, su entusiasmo, su iniciativa, su progresión, la aceptación de lo que se les sugiere, el trabajo que muestran, el que no causen problemas, el que se les vea a gusto con los niños (que se los ‘ganen’) o el que hagan gestos extra (como venir a una excursión, colaborar en una fiesta... en mayo esto está muy presente, pues hay mucho colegios en fiestas y es valorado cuando vienen a ver a los alumnos o a colaborar con alguna actividad).

La conversación ha sido bastante fluida. Hemos centrado pronto los temas. Estábamos de acuerdo en el entusiasmo con el que los alumnos se habían implicado. El profesor ha destacado que se hubieran pasado dos o tres semanas atrás para hacer una visita o que hubieran participado en un proyecto que requirió su tiempo extraescolar.

También hemos hablado de la diferencia de caracteres de cada uno; más expansivo JM, más reservado J. He señalado que esta misma característica se reflejaba en los escritos y seminarios. [Nota de visitas de evaluación, 25 de mayo de 2009]

Dejo que hablen de las características que han observado en los estudiantes, pues es algo que la estancia en los centros permite ver. Pero también quiero contrastar esas características con lo que han sido capaces de reflejar en los escritos y los aprendizajes en los que lo han ‘traducido’. Al mostrar los informes y contrastarlos con lo que han percibido los tutores, se producen comprobaciones curiosas, como las que recojo en otra visita que hice ese mismo día:

Lo que más tiempo nos ha llevado ha sido la extrañeza porque los alumnos no hayan mostrado en los escritos cosas que ella sabe que han aprendido. Le sorprendía que hubieran hecho documentos pobres cuando “me hacían preguntas clave que mostraban que tenían



claro lo que querían saber. Eran preguntas que habían aprendido con vosotros claro, y yo les decía: apunta eso”. Aún más sorprendente es que pese a que habían elaborado unas programaciones buenas (“las hicieron conmigo, yo estaba encima, pero ellos sabían cómo seguir. Han sido, quizá, de lo mejor de los últimos años”), no hayan reflejado ese trabajo en los documentos de informes de docencia (¡los que entregaban a Marcelino!) ni en el Informe final. Esto nos ha llevado a comentar sobre lo que son capaces de aprender en prácticas y lo que son capaces de escribir sobre lo que han aprendido en prácticas. Creíamos que era más fácil que fueran descubriendo cosas, que ir hilándolas y situándolas en un mapa más amplio. Lo que aprendían en un momento no eran capaces de aplicarlo en otro donde tiene total cabida. [Notas de las visitas de evaluación, 25 de mayo de 2009]

Parte de lo que se menciona en esta visita había sido motivo de comentario en la entrada del diario de prácticas más de un mes atrás. Se da la circunstancia de que a estos alumnos les corregía los informes semanales Marcelino, ya que él acudía todas las semanas a ese centro de prácticas para realizar un trabajo de investigación junto a la tutora de esta pareja. Marcelino les impartía también la asignatura *Educación Física en Educación Primaria* en la que aprendían lo relativo a la programación, para lo cual les explicaba y facilitaba unas ‘carpetas’⁵:

Marcelino se muestra sorprendido de que los alumnos a los que él estuvo corrigiendo las lecciones no le presentaron los informes de docencia en carpetas y, sin embargo, estaban haciéndolas. Esto parece ya el colmo de la separación entre asignaturas. Se podría entender que no hicieran las carpetas, si pensaban que las fuera a corregir otro que no fuera su autor; se podría incluso entender que ni tan siquiera las usaran con Marcelino. Lo que ya resulta fuera de imaginación es que las hagan, pero no se las entreguen a él.

Le comento que pese a que les decimos por activa y pasiva que es mejor que las usen, pocos las usan y que lo que ha pasado (no dárselas a él) muestra hasta qué punto separan las asignaturas. Creo que Marcelino, no está tan seguro de que no hagamos algo que desincentive a los estudiantes de usarla, porque me dice algo así como que los alumnos se sorprendieron de que él corrigiera sus informes. Le respondo que pudieron sorprenderse el primer día, pero que el resto (había cuatro informes) era claro que se las iba a corregir él. [Diario de prácticas, 17 de abril de 2009]

Recojo esto porque muestra hasta qué punto los saberes de la formación inicial pueden verse en casillas comunicadas. Esto es aún más sorprendente si tenemos en cuenta que los estudiantes saben que las relaciones personales y profesionales entre los profesores del área son excelentes. En ese caso, también sabían que la relación entre la maestra y nosotros era también de total sintonía. Pese a todo, yo sentí, no sé si fui excesivamente sensitivo, que Marcelino no acababa de explicarse cómo el programa de prácticas no aprovechaba un conocimiento directísimamente vinculado a las prácticas como era el sistema de carpetas⁶. Menos mal que vio que los estudiantes no se lo entregaron ni tan siquiera a él (pese a que lo habían usado). Si se puede llegar hasta estos extremos en un caso paradigmático de coordinación y colaboración entre personas y entre instituciones, me pregunto qué pasará en otras situaciones menos ideales.

Estos encuentros suelen dar más posibilidades de hablar con el tutor que los de las dos fases anteriores, al no estar los estudiantes delante. Por ello, me iluminan, como coordinador, algún otro punto en el que debo pensar. Una maestra me expresó su desconcierto por una visita que

⁵ Sobre el uso de este dispositivo de formación y desarrollo profesional, ver, p. e. (Vaca Escribano, 2010)

⁶ Los documentos que hacen referencia a esta tarea mencionan expresamente, a veces en negrita, que en Educación Física en Educación Primaria se les ha dado recursos y estrategias para afrontar el Dar clase.

había hecho un supervisor en la fase de estancia en centros. De nuevo, tengo que explicar la situación. He comentado que hubo cinco compañeros que me ayudaron en algunas tareas de supervisión este curso en el que yo me había encargado de un número excesivamente alto de estudiantes. Como mi sobrecarga era en el periodo específico de estancia en centros, cada uno se encargó de una pareja a la que corrigió los informes semanales y a la que, en algún caso, también realizó la visita de supervisión. Pues bien, en un caso, el profesor encargado no pudo realizar esa visita hasta los últimos días y, el día que acudió, apenas si pudo estar 10 minutos de clase. Algo sabía ya de eso, pues la alumna lo manifestó en el seminario 5, tal como lo recogí entonces:

Hemos hablado brevemente sobre las visitas y parece que aunque son vistas como un ‘trago que hay que pasar’, son bien valoradas. Aunque causan un pequeño temor (no en todos igual) también se esperan y no siempre para mal. Eva dice que el día que habían acordado con el profesor que éste haría la visita no les vio durante toda la hora: “Estuve toda la hora mirando a ver si venía. Y no venía. Y yo nerviosa. Al final hasta tenías ganas de que viniera. Luego, vino cuando sólo quedaban 10 minutos.”

De todos los que estamos en el seminario, sólo Esther no ha sido visitada o no va a ser visitada. Según declara, le gustaría que también fuese a verla a ella. [Impresiones del seminario 5, Lucio]

Así recojo este incidente cuando hablé con la tutora:

Me comenta que una de las cosas a la que no ha visto mucho sentido este año ha sido a la visita. El profesor de la universidad llegó solo a los 10 últimos minutos. Había estado buscándola por diversos lugares del centro y cuando llegó, ni se presentó a los alumnos, cuenta la tutora. Tampoco les comentó nada. Me he excusado por no haber sabido decir al profesor el sentido de la visita. [Notas sobre las visitas de evaluación, 28 de mayo de 2009]

Cuando hablé con el profesor, me contó, como había dicho la maestra, que llegó tarde y que además se perdió por el centro. Al llegar tarde, también se perdió el sentido de la visita y en lugar de haber aprovechado el ofrecimiento y el tiempo de este compañero, casi fue algo negativo.

Esta escena tiene aún una tercera referencia en los escritos, esta vez narrada por la alumna, en su informe final. En esta versión, sin embargo, sí hay una reunión posterior (en el recreo) aunque la alumna la recuerda como referida a las correcciones de los informes.

La quinta semana, y por lo tanto la última, fue una de las más importantes. Fue la semana en donde vino el supervisor de la universidad. Ese día, fue un poco distinto a los demás ya que estaba un poco más nerviosa para hacerlo bien delante del supervisor. Estuve toda la clase pendiente de si venía y al final solo estuvo los diez últimos minutos de la sesión. Después de esta clase tocaba recreo, así que estuvimos hablando con él sobre los informes de docencia. [Informe Final de Eva, p.3-4]

Hay otro aspecto que no han sido entendidos por esta misma maestra o por sus estudiantes:

Tampoco creo que hayan visto el sentido al proyecto de ayuda. Me dice: “yo les digo que no es necesario buscar más colaboración, que ya me ayudan bastante a mí”. La verdad es que creo que el problema es que sólo cuando faltaban unos pocos días para el final, y casi de un día para otro, propusieron un taller de elaboración de materiales reciclados. No es que la actividad saliera mal (aunque claramente se les fue de las manos la organización al haber abierto la participación a casi 200 alumnos en tan sólo media hora de un recreo), pero me da la impresión de que lo ha visto como algo forzado (y seguramente, también los alumnos en prácticas). [Notas de las visitas de evaluación, 28 de mayo de 2009]



Esta maestra acogía estudiantes por segundo año y en la visita de presentación yo había anotado que algunas partes del programa no las entendía como nosotros. En esa primera reunión también tuve la sensación de que me estaba destinando un tiempo que le era muy escaso y en mi diario había anotado que, pese a que su disposición era buena, yo no me veía con la misma fuerza para solicitarle lo que pedía con confianza a otros maestros. Sus condiciones de trabajo y cómo le afectan salió a relucir en los inicios de esta misma reunión de mayo:

La he visto bastante agotada. Es normal. Su marido está recibiendo ciclos de quimio y radio y están en medio de uno (que, para más inri, se ha interrumpido por avería de la máquina). Su trabajo incluye 20 lecciones (todas de una hora) de Educación Física y, además, lleva las extraescolares de baloncesto. Recién terminadas las fiestas del colegio y con varios campeonatos, el final de curso se le está haciendo largo. Me confiesa que, además, tradicionalmente los meses de septiembre y junio, la reducción de jornada conllevaba la reducción o incluso la eliminación en algunos cursos de la EF. Así ha sido incluso en septiembre de este curso. Sin embargo, hoy me mostraba su decepción porque le hubieran dicho que este junio se iba a mantener todo el horario de EF (con la reducción de minutos de alguna clase, pero sin la eliminación de las sesiones). Dice que en otros cursos esa eliminación le permitía coger algo de oxígeno. En otras ocasiones me ha comentado que la situación laboral de los colegios privados es bastante fastidiada, pero, acaba siempre diciendo, “esto son lentejas”. Dice que le gustaría centrarse más en las clases y menos en lo extraescolar (sin desvincularse del todo), pero que entendía que había sido contratada en buena parte porque podría cubrir lo extraescolar. [Notas de las visitas de evaluación, 28 de mayo de 2009]

Un aspecto en el que hago mucho énfasis es ver cómo entienden el que les hayamos solicitado documentos. Los profesores repiten como los estudiantes que algunos trabajos les ‘despistan’ de lo verdaderamente importante, dar clase. Yo siempre quiero abordar esta afirmación. Les explico los trabajos que hay que ir haciendo durante el Prácticum (el informe final ya no les puede ‘despistar’ pues ya están fuera del colegio) y voy uno a uno preguntándoles si lo que se solicita en el Informe de contexto, los Informes de docencia o el Estudio de caso (sería lo único que se aleja mínimamente de lo que en todo caso deberían hacer) no están encaminados a entender y desarrollar mejor la docencia. No hay nunca argumentos que se mantengan. Y, sin embargo, es una queja que se repite, un comentario oído año tras año. Cuando hay tantas personas que dicen lo mismo, me hacen dudar, pero también se me quitan las dudas cuando al exponerles mis razones parecen quedar convencidos. Esta lluvia fina de volver a explicarles el programa de otra forma (trayendo los trabajos de los estudiantes y viendo lo que se pide, por qué y cómo está vinculado a lo que han hecho en los centros) es otra de las finalidades claras de estas reuniones.

[Negociando calificaciones]

Otro punto que quiero destacar en este informe es lo que ocurre cuando se contrastan las calificaciones que provienen de su parte y las de las tareas de las que nos responsabilizamos.

En mi caso, la nota final suele ser consensuada, aunque eso no quiere decir que los dos pongamos la misma. Por lo general, la mía es más baja. En muchos casos, los tutores firman su nota y yo les digo la horquilla de mi calificación, aunque sin firmarla de momento, hasta no repasar todas las notas (a veces no llevo todos los documentos y, en todo caso, quiero esperar a tener la reunión con los alumnos). Por lo general, mi calificación está un poco por debajo de la de los tutores, pero sin diferir muchísimo. Yo les digo que eso no es extraño; los estudiantes suelen poner más empeño en la práctica que en plasmarla por escrito. Pero tampoco quiero que

se vea como mundos opuestos. He visto que hay rasgos que se repiten en la parte que ellos evalúan y en la que yo evalué, aunque luego su peso en la calificación sea diferentes. Por ejemplo, un alumno que no reflexiona mucho por escrito, suele ser también menos valorado en las aportaciones que hace o en la elaboración de trabajos que debe entregar al docente.

Se ve en estas reuniones cómo han sido las relaciones tutor-estudiantes. Cuando los ven como estudiantes que hacen más piña entre ellos que con él, las notas suelen ser más bajas. He visto algunos tutores algo cansados por esta idea de formar a los estudiantes (que no dejan de ser alumnos) mientras que los tutores más entusiastas (y, en general, con menos años de tutorización a sus espaldas) valoran que los estudiantes les han supuesto un impulso en algo (es decir; en un caso se ven ‘desgastados’ por el hecho de educar a los futuros docentes, mientras que en el otro caso se ven ‘inflamados’ por la presencia de los estudiantes). Mi tarea en las entrevistas también consiste en hacerles ver el lado más positivo de la tutorización.

Los tutores son conscientes de que sus calificaciones suelen ser elevadas:

La diferente valoración entre los tutores y la EUE ha salido en la conversación. Andrés reconoce que si fuera por las notas de los tutores, daría la impresión de que todos son maestros magníficos, cuando entiende que no es así. [Notas de visitas de evaluación, 21 de mayo de 2009]

Cuando ambos estamos de acuerdo, la situación es muy fácil. Transcribo un ejemplo de esto con un maestro que tutorizaba por primera vez. La estrategia que usé, en este caso, fue dejarle que me hablara de la valoración que había recogido en la hoja de evaluación que le facilitamos:

Ha destacado que a raíz de la toma de datos y los análisis de las lecciones, veía que discutían y cada uno defendía su posición, dando a entender que se tomaban bastante en serio la elaboración de los documentos de programación y de informes semanales. Ya en la visita de preparación, me había comentado que siempre estaban “dándole a la batidora”.

Tras acabar los ítems, le he mostrado mis documentos. Le he explicado los dos grandes ámbitos que yo valoro (seminarios y documentos) y cómo los he visto en cada uno. En cierto sentido, las apreciaciones que él tenía eran similares a las que tenía yo, excepto que, en los seminarios, la participación de J había sido peor que la de F. En ambos casos su participación era baja, más centrada en responder que en intervenir voluntariamente. Esto corresponde con uno de sus ítems que tenía una valoración menor (de 4), que es la integración en la dinámica del centro. Frente a la buena implicación con los alumnos, había señalado que quizá podrían haber tenido más contacto con los tutores. Pues bien, la baja participación en el grupo de iguales (el seminario) podría ser interpretado como una manifestación más de esto. El tutor ha reconocido que J se quejaba al volver de los seminarios de que no lo estaba haciendo muy bien (yo le dije en varias ocasiones que esperaba una participación más intensa de él). Le he señalado, además, que no había mucha razón para que esto fuera así, pues los grupos eran pequeños, había una preparación previa de cada seminario y encima sus escritos eran lo suficientemente buenos como para que tuvieran muchas cosas que contar.

Mis calificaciones de los documentos sí eran próximas a las notas que él había puesto. Incluso se reflejaba la balanza favorable a J. Así que hemos acordado que la nota final sería próxima a lo que él ha puesto, aunque le he pedido que me dejara pensar la calificación final para cotejarla con el resto de notas que iba a poner en el grupo.

[...]



Nos hemos despedido ofreciéndonos para ayuda mutua en lo que necesitáramos. Él ha dicho que podemos contar con él como tutor aunque probablemente la decadencia de su centro se traduciría en una reducción de grupos y de horas de Educación Física.

También me ha recordado que ha seguido manteniendo algún contacto con los alumnos en prácticas, aunque el último debió de ser un poco antes de que entregaran la memoria. Él les va a escribir para invitarles a una bicicletada que harán por el canal. Le he dicho que seguro que están encantados, aunque no es seguro que pudiesen ir por las fechas próximas a exámenes. [Notas de las visitas de evaluación, 21 de mayo de 2009]

Cuando se dan divergencias notorias, la cosa cambia. Hay que equilibrar entre no desautorizar a los maestros, no mostrar que los ámbitos universidad-escuela son independientes (cuando no contradictorios) y entre alcanzar a un acuerdo justo y en el que sienta que se le ha tenido en cuenta.

Las calificaciones bajas por nuestra parte suelen provocarles una desilusión. Hay veces que el vínculo afectivo que crean con los estudiantes es tan intenso que lo viven casi como si quien sacara una baja calificación fueran ellos. Intento que no lo vean así. Ni tan siquiera me parece raro, les digo, que los estudiantes muestren diferentes competencias en formatos y demandas distintas como las que hacen con ellos y las que hacen con nosotros. Pese a que estén relacionadas, nada hay de extraño en que todavía no hayan llegado a resultados buenos en ambos.

Yo le he dicho que R tendría que repetir alguna parte por las faltas de ortografía. Se ha mostrado algo desolada al principio, aunque ha reconocido que no sería bueno tampoco dar por bueno un texto plagado de faltas y que éstas eran, además, reincidentes en muchos de los escritos que ha ido entregando. [Notas de visitas de evaluación, 28 de mayo de 2009]

Algo similar ocurre, el mismo día, con otra tutora:

Cuando le comento que no estoy seguro de qué pasará con la calificación de D porque ha dejado sin responder un apartado del informe final, me mira al principio con un poco de distancia. Luego le digo que no creo que sea porque no tuviera nada que poner en las conclusiones, sino que es simplemente un trabajo incompleto que deberá terminar. La nota de la tutora se mantendrá para cuando tenga que promediar. [Notas de visitas de evaluación, 28 de mayo de 2009]

Pero también es fácil en ocasiones que los tutores distingan los ámbitos, que vean que nosotros reconocemos, y valoramos, las cosas buenas que ellos destacan y que ellos entiendan que deben ir acompañadas por otras competencias profesionales y llega a producirse una especie de negociación (o regateo, dicho sin mala intención). En el siguiente relato se ve algo de esto:

La pareja que estuvo en su colegio era de las de rendimiento dispar entre lo que los tutores suelen valorar y lo que los supervisores solemos valorar.

Era una pareja entusiasta, muy implicada en el centro, dispuesta a todo lo que les pidiera. Recuerda la tutora que la primera semana, cuando celebraban los carnavales, vinieron disfrazados, bailaron, etc. También destaca cuando fueron al CRIE y dieron bastante apoyo emocional a los estudiantes. Esta implicación afectiva y cómo han estado volcados en la “ética del cuidado” de los alumnos ha sido algo destacado. N. ha comentado que a veces estaban más próximos a los alumnos más mayores que a los profesores; charlaban con ellos, buscaban su compañía, sonsacaban información que luego le pasaban, etc. “Se llevaban mejor con los mayores, claro, con los más pequeños tenían poco que decirse”.

N. reconoce que esa implicación no se correspondía quizá con un trabajo académico elaborado. Por ejemplo, le llamaba la atención que le dieran a ella las sesiones a mano, y veía que los trabajos que realizaban no estaban muy elaborados.

Quizá por eso, en un primer momento cuando hablamos de las calificaciones me dice: “hombre, estos de sobresaliente, no son”. Explica alguna de las cosas que le llevan al veredicto de que, en palabras que yo le presté, tienen mejor voluntad que resultados. Cuando les pidió el proyecto de ayuda al centro, su respuesta fue más pobre de la que había imaginado, cuando les daba sugerencias, tampoco eran especialmente buenos en tomar la idea y desarrollarla. Dice que eran más de seguir al pie de la letra lo que les decía que de captar el sentido y desarrollarlo de manera autónoma.

En ese sentido, mis apreciaciones desde los documentos coincidían en el diagnóstico; se trataba de documentos interesantes cuando mostraban sus ganas, su implicación afectiva, sus deseos y motivaciones, pero mucho más flojos cuando se orientaban a análisis, reflexiones o argumentaciones. En los escritos había una pobre elaboración teórica y, sobre todo en el caso de A, una pésima ortografía. Una ortografía claramente oral, como se reflejaba en el hecho de que escribía como se oía (“va hacer”, en lugar de “va a hacer” o “pos” en lugar de “pues”). N estaba de acuerdo conmigo en que esos errores no se podían tener en un texto escrito.

Creo que cuando comenzó diciendo “de sobresaliente, no son”, había ‘descontado’ la vertiente académica, porque cuando ha puesto su nota, ha escrito un nueve. Así, habrá pensado que yo les pondría menor nota en mi parte y ella ha subido la suya. Creo que ha dudado hasta el mismo momento de escribir la nota pues unos segundos antes ha dicho: “Como decía un profesor, el diez, para el profesor, el nueve, para mi mejor alumno y después, el ocho”. Yo pensé que iba a ponerles un ocho, pero se ha corregido y ha llegado al nueve. Ya había quedado claro, por los escritos que le había enseñado antes, que la media no llegaría al sobresaliente. [Notas de visitas de evaluación, 25 de mayo de 2009]

Finalmente, llegué a una suerte de negociación con la tutora en la que uno de los estudiantes, el que tenía los escritos más presentables, tuvo en junio un 7,5. El otro, recibió la opción de comprometerse a mejorar los escritos en septiembre a cambio de tener un No presentado en junio. En septiembre, obtuvo un 8. Esta opción del No presentado la usamos en algunos casos para suavizar las connotaciones del suspenso, manteniendo al mismo tiempo la idea de que hay aprendizajes que deben alcanzar, aunque no es problemático el no lograrlo a la primera.

[Las comparaciones son odiosas ¿o no?]

Quiero detenerme en ver una derivación del hecho de que acudan en parejas y es que en la evaluación es difícil eludir la comparación. Son muchos los relatos que hacen referencia a esto. Los dos primeros son de parejas que se llevan bien y trabajan en conjunto.

Marca una diferencia entre F y R, señalando que al primero le resulta más fácil las relaciones sociales y atraerse a los alumnos, incluso físicamente. Al ver las fotos de la ficha, la verdad es que R recuerda al “Lute” y F a un “triumfite”. Lo que a F le resultaba natural, requiere esfuerzo para R, sin llegar al mismo resultado. Esto ha sido así en las clases y también en los recreos. Sin embargo, el tutor ha querido valorar también ese esfuerzo extra que debía hacer R. Al principio ha estado pensando en valorar un poco más a F que a R, pero, finalmente, ha puesto un nueve para ambos. [Notas de la visitas de evaluación, 21 de mayo de 2009]



J es descrito como más comunicativo, más vital, más implicado. “Tiene más chispa”, describe. En cambio, F es caracterizado como más apocado, menos vivo para acortar las distancias comunicativas. Entendía que los dos tenían interés pero J exteriorizaba mejor el entusiasmo y la implicación. Añade que quizá el curso de F (primer ciclo) no ayuda mucho a ponerse a su altura, mientras que el segundo ciclo, al que atendía J, se daba más a ello. [Notas de la visita de evaluación, 21 de mayo de 2009]

El siguiente ejemplo es de una pareja que sin sintonía personal:

Desde el principio me ha dicho que ha habido una diferencia grande entre R y C. Pese a que mi intención era que él comenzara a hablar, las circunstancias han hecho que yo fuera el primero en hacerlo. Le he dicho que me ha llamado la atención el caso de C, pues su participación en los seminarios había ido de más a menos, en lugar de seguir la pauta contraria, más habitual. [...] El caso de R fue al revés. Empezó más o menos bien y acabó mejor. Esa misma impresión sobre la evolución me la ha dado él en su ámbito. R tenía ya una experiencia en el manejo de los chavales, que se notaba en su calma y control de hasta dónde podían llegar. Esto le permitía estar bastante relajado en el trato con ellos pero, al mismo tiempo, ser capaz de marcar la línea en cada momento. Esas características han ido mejorando a lo largo de las semanas de prácticas. C, por el contrario, no tenía esa experiencia previa y, quizá por tener un grupo un tanto difícil, las había pasado ‘canutas’ con su grupo de seguimiento. Habla de una clase que le salió muy mal y recuerda que en la que yo estuve fue bastante desastrosa. Eso hizo que se fuera desinflando y que frente al progreso de su compañero, se viera estancado y siempre con un resultado mucho peor. [...]

La coincidencia en diagnóstico con ‘instrumentos’ diferentes es algo que siempre me gusta resaltar, particularmente a este tutor, que siempre trata de marcar diferencias entre la práctica y la teoría. He ido señalando según él hablaba, algunos fragmentos de los informes que reforzaban estas ideas que él estaba dando.

Como conclusión de todo esto, continúa, R ha consolidado la idea de que la enseñanza es lo suyo, le ha reforzado mucho. Sin embargo, C ha llegado a la conclusión contraria y le ha llegado a decir que profesionalmente se dedicaría a otra cosa. A R lo veía disfrutando dando clase, mientras que R estaba más pendiente de que la clase terminara. Lo mismo se puede decir de las prácticas. A R se le han hecho cortas y C ha estado encantado de que acabaran.

Hemos estado también hablando de que la forma de ser de cada uno reforzaba lo que ocurría. R era más abierto, mientras que C era más tristón e introvertido, con algún problema para relacionarse. Esto mismo lo señala el propio alumno en su informe, cuando dice que no le importaría hacer las prácticas solo pues la presencia de su compañero la valoraba en el plano profesional, pero le ‘cansaba’ en el plano personal. El tutor se ha sorprendido un poco cuando he puesto de relieve que entre ellos no se llevaban muy bien (no mal, pero tampoco bien). [Notas de visitas de evaluación, 21 de mayo de 2009]

Las comparaciones también se hacen sobre las tareas del Prácticum:

La tutora ha marcado alguna diferencia entre A y Á. Al primero le daba algo más de crédito en la elaboración de los textos y en el trabajo en casa, mientras que el segundo destacaba más en el trato con los alumnos, en la soltura y en la decisión (“a veces, era demasiado osado para mi gusto y le tuve que decir que no hiciera algunas propuestas que tenía”). Ha mencionado que se notaba su experiencia como monitor. [Notas de visitas de evaluación, 25 de mayo de 2009]

Y sobre los diferentes bagajes con los que los estudiantes acuden a las prácticas:

También ha destacado el diferente bagaje de C y de S. De la primera, dice que al principio ‘se la comían’. “No tenía voz, no se atrevía a llamar a los alumnos y a decir ‘aquí estoy yo’”. Pero pese a eso, veía que C tenía un pensamiento de maestra. S era más resuelto, estaba más acostumbrado a manejar grupos, pero su visión inicial era más de monitor y continuaba siéndolo. [Notas de visitas de evaluación, 25 de mayo de 2009]

Por último, hay también comparaciones de estos alumnos con los de cursos anteriores. Recojo en mis relatos de la visita frases como “Se ha visto bastante sorprendido porque, a diferencia de otros años, esta pareja no ha interferido el uno en las clases del otro” o “Me dice que este año ha estado más contento con este proyecto que con ‘pintar el patio’ de otros años” (ambos de sendas visitas del 21 de mayo). Otros, se extienden más:

El tutor ha comparado a las alumnas de este año con los del año pasado. En esa comparación salen victoriosas. Son más serias, traían todo más preparado. Los del año pasado, quizá, estaban menos centrados, acaso porque estaban metidos en actividades extraescolares y eso les impedía estar al cien por cien en prácticas. [Notas de las visitas de evaluación, 25 de mayo de 2009]

Respecto a la valoración de los estudiantes de este curso, ha comenzado diciendo que han sido muy cumplidores, con una dedicación bastante grande. Yo le he dicho que eran mejor que los del año pasado, pero en seguida me ha dicho que a ella C le gustó mucho. No sé en qué medida ese ‘gusto’ dependía también de que C era jugador de baloncesto, el deporte estrella del colegio. [Notas de las visitas de evaluación, 28 de mayo de 2009]

Yo también recorro a comparaciones:

Le he dicho que E destacaba un poco más que D en los apartados que yo les valoro (la participación en los seminarios y los escritos), aunque D no era malo tampoco. Al ser inversa la valoración respecto a la suya, sin ponerlo como algo problemático, ha comentado que “una cosa era la teoría y otra la práctica”. Como siempre que sale este tema, intento hacerle ver que la profesión de maestro también debe tener esta ‘teoría’, si entendemos por tal una comprensión global, una capacidad de análisis, o una capacidad para expresar a otros las intenciones, los procesos y los resultados. Insisto siempre en que es necesario para progresar, pero también lo es para poder acceder a la mayoría de plazas de maestro en las oposiciones. [Notas de visitas de evaluación, 28 de mayo de 2009]

[Un párrafo de cierre]

En resumen, las sesiones de evaluación sirven tanto para valorar a los estudiantes como para afianzar criterios y finalidades del Prácticum entre el tutor y el supervisor. Para mí, como supervisor, me dan material sobre el que reflexionar. Dentro de la idea de crear una red, esta reunión es básica porque al tener más tiempo disponible para hablar del programa y hacerlo con los documentos escritos delante, puedo reforzar las intenciones y medios del Prácticum.

Comunicar los resultados a los estudiantes

Tras las visitas, ya podemos poner las calificaciones. Mandé un correo a los estudiantes a los que supervisaba cuando aún no había realizado todas las visitas (pero ya tenía concertadas las citas), para anunciarles que el 1 y 2 de junio me reuniría media hora con cada pareja (aunque, significativamente, los miembros de las dos parejas que no congeniaban bien solicitaron tutorías



por separado). El correo lo mandé de un miércoles para citarles para el lunes o martes, y ese mismo día recibí respuesta de casi todos solicitando una hora de tutoría. Recibí un correo que transcribo aquí como reflejo de la ansiedad con la que algunos estudiantes viven esta parte:

Hola Lucio, soy C.

Si no es problema, me podrías decir cual ha sido la calificación final, y también la de cada uno por separado, es decir, la tuya y la de la tutora. Y el lunes o martes acudir a ver los comentarios y hablar sobre dicha calificación.

Es que creo que no voy a poder esperar hasta el lunes o martes, con los nervios de los exámenes y esto...

Te lo agradecería.

Gracias, un saludo. [Correo electrónico de C a Lucio, 25 de mayo de 2009]

En las semanas anteriores, me habían preguntado por los pasillos si ya tenía las notas y les fui diciendo que aún no tenía todas. Cada supervisor tiene un calendario. Nicolás y yo somos los que más estudiantes tenemos, así que somos los que más memorias debemos corregir y más tutores ver. También los que más dedicación exclusiva les podemos dedicar. No estoy seguro de que todos los supervisores tengan una entrevista siempre y todos los años. Es más, estoy seguro de que no es así. Como no creo que sea posible hacerlo, no fuerzo demasiado, aunque sí considero que es interesante. Si no se puede, o no se ve el interés, pues con tener la hoja firmada vale.

Tampoco está marcado, más allá de lo que es usual y reglamentario en todas las asignaturas, si hay que tener o no una entrevista final con los estudiantes. Es un momento que puede servir para reforzar alguna idea del programa o ser uno de los momentos más complicados, dependiendo del estudiante.

Cuando las cosas han ido más o menos bien (es decir, aprobado y preferiblemente sobre el notable o más alto) la reunión es amable. Ya hay suficiente distancia como para que parte del agobio de las prácticas haya desaparecido. Les gusta ver el trabajo que han hecho y oír los comentarios elogiosos de sus tutores y míos. Tampoco les desagrada reconocer las cosas que podrían haberse hecho mejor. En algunos casos, pocos, se muestran las tensiones entre la pareja o con el tutor.

Otra cosa es cuando el resultado final es menos favorable. No se dan casos de tutores que suspenden, pero una nota suya sobre el 5 o el 6 puede ser entendida como un ataque. Las visiones de un mismo hecho oídas de boca de los estudiantes o de boca de los tutores varían mucho. Intento contrastar ambas versiones, para que esta reunión sea una experiencia formativa más. También es complicado, aunque menos, cuando mis calificaciones son bajas. Es menos problemático porque suelo tener muchas anotaciones que van dando detalles de lo que les falta. Además, me apoyo en las correcciones continuas que les he hecho (precisamente para que pudieran mejorar) y en los documentos donde se explica todo. Cuando les confronto con los documentos y seminarios donde hemos dicho las cosas, a muchos no les queda más remedio que callar. El perfil de quienes saben que no han leído, o trabajado lo suficiente está, por lo tanto, bien controlado. Pero hay quien no entiende nada y se siente impotente o no reconoce que su trabajo sea mediocre, el que se encierra en que es lo que piensa, o lo que cree, como si esto fuera suficiente. No suele haber muchos casos de estos, pero cuando los hay, la sensación es mala. Los estudiantes no solo vienen con la expectativa de salir con una calificación buena (cada uno según sus estándares) sino con la de ser reconocido como potencial profesor, y un suspenso o nota baja aquí es más fácil que sea interpretado como un juicio global de su valía como docente.

Para mí, para los supervisores en general, el que nuestra parte esté suspensa es una fuente grande de problemas. Durante todo el tiempo hemos estado pensando en cómo podemos hacer para ayudar a los estudiantes a que aprovechen la experiencia de prácticas y aprendan de ella. En algunos casos, el suspenso tiene una salida fácil (como cuando los informes están mal redactados, o con faltas de ortografía, o con una pobre elaboración). Pero en otros caso, la salida es difícil; cuando no han aprovechado la experiencia práctica, no hay forma de recogerla en un documento, y menos, meses después. Aquí chocan el derecho que el estudiante tiene a ser evaluado en dos convocatorias y la dificultad de seguir para ello la lógica de las prácticas. Si no es mucho lo que le falta, se puede pensar en un trabajo complementario no tanto para cubrir lo que no estaba logrado como para ‘pedir algo más’. Pero cuando algo es esencial, las dudas se disparan. Los trabajos de prácticas se han pensado para alumnos que no copian, para alumnos que reflexionan, para alumnos que han recogido datos, para alumnos que son capaces de ver... cuando esto falla, la evaluación se desmorona.

Hay, también, un cierto uso de la calificación como un elevador de estatus. Frente a lo habitual en otros programas de prácticas, no todo el mundo aprueba en EF. Tampoco se ven muchas notas elevadas. De los 56 estudiantes que tuvimos que calificar en este curso, en junio hubo 2 MH, 12 SB, 21 NT, 5 AP, 9 suspensos y 7 No presentados. En septiembre, hubo 7 NT, 6 AP y 3 suspensos. Estas calificaciones finales ya contemplan la reducción que suele suponer siempre la parte que corresponde a los supervisores. Por ejemplo, ni uno solo de los estudiantes fue suspendido por sus tutores; todos se deben a que no habían superado la parte evaluada por los supervisores (ambas partes deben ser superadas). He experimentado que esta tendencia a ser exigente, con moderación, en las calificaciones, es también algo hacia lo que van tendiendo los tutores. Sus notas, por ejemplo, ya no son automáticamente 9 y 10 como lo eran en los primeros años. De hecho, cuantos más años llevan los tutores con nosotros, suelen poner notas más bajas (si podemos calificar de ‘baja’ un 7; siempre hay que hablar en comparación con lo que ponen tutores de otros programas de prácticas). En esto, también nos parecemos tutores y supervisores, si es cierta la leyenda que recogí en un informe de la primera fase en la que los estudiantes pensaban que un supervisor nuevo es más magnánimo que uno que lleva varios años.

¿Por qué es esto? ¿Por qué lo hacemos? Por otro lado, entre los estudiantes circulan ideas sobre tutores y supervisores más generosos que otros. No creo que se pueda llegar a hablarse de injusticias clamorosas, pero sí se sienten más o menos favorecidos por la suerte en función de quién les evalúe. Me gustaría pensar que estas calificaciones con un rango más amplio reflejan un compromiso mayor de los tutores que colaboran con nosotros, pues creo que poner la nota máxima es a veces empleado como una forma de eludir posibles problemas.

El enfrentamiento que supone para mí tener que explicar y defender la calificación es otra prueba a la que someto el programa. No siempre la supera, lo que me marca un punto débil donde en algún momento tendré que pensar y cambiar lo que no funciona. Pero la reunión con los estudiantes no busca solo mostrar que somos justos y tenemos razón, sino que supone el reto de que entiendan que las valoraciones que hemos hecho sus tutores y sus supervisores tienen para ellos el interés, más que de la nota en sí, de ser indicadores externos de dónde se encuentran y qué puede hacer para seguir avanzando como estudiantes primero y profesores después.

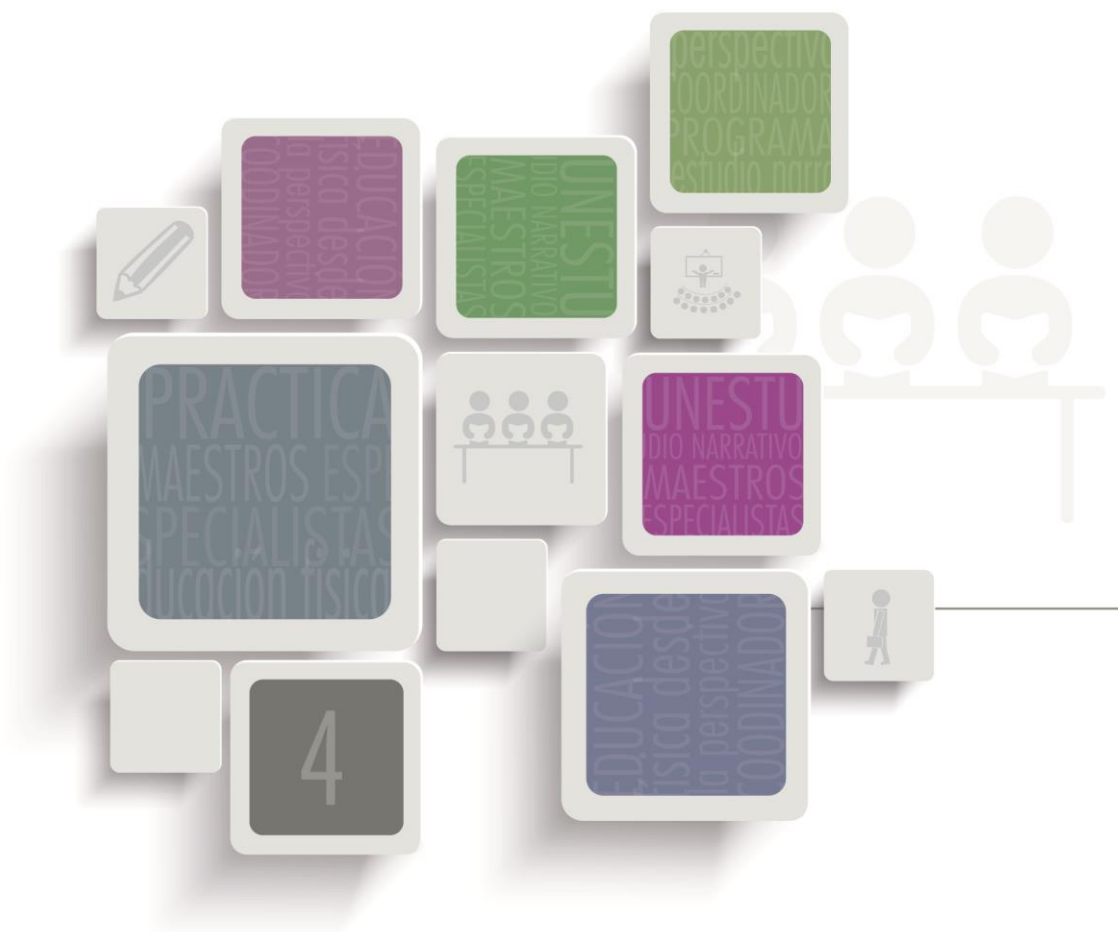


Cierre a este informe y cierre a la fase de prácticas

A lo largo del informe he tratado de mostrar las posibilidades que ofrece esta fase para que el programa encuentre un sentido para los protagonistas que han tomado parte en su desarrollo el curso presente, y que sirva también para replantear lo que puede hacerse en el futuro.

En él, mi papel como coordinador se ha vuelto a mezclar con el de supervisor. Al participar en esta fase he podido intervenir, en la medida de mis posibilidades, para intentar transmitir a los tutores el sentido del Prácticum, en particular de los escritos que solicitamos a los estudiantes. Más interesante aún para mi perspectiva como coordinador ha sido poder comprender, por medio fundamentalmente de los relatos que he recogido de las visitas realizadas y de mis propias sensaciones en las correcciones, cuáles podían ser las formas en las que los protagonistas del Prácticum reinterpretan el programa para poder tenerlas en cuenta. La corrección de informes ha sido resaltada también como un momento en el que se hacen evidentes muchas aristas del programa que pueden ser mejoradas en el futuro. Se ha revelado como una fuente de inspiración para futuros cambios o, al menos, como un momento en el que si se está atento, se pueden vislumbrar intuiciones que, si hay un tiempo futuro más calmado, podrán explorarse.

Esta fase cierra el Prácticum del curso 2008-09, pero ya está anunciando el que comenzará en el 2009-10. Se están reforzando lazos con los tutores, se están identificando qué documentos necesitan modificaciones y qué tareas deberían también ajustarse. El tiempo y las fuerzas están casi agotados ya. Lo que espero como coordinador es poder cerrar todo y que el verano borre mansamente, como si fuera una ola que bate la arena, la prioridad que el Prácticum ha tenido en los meses más duros de este año. En septiembre, volveré a despertar con ganas, pero ahora ya es tiempo de otras cosas.



PARTE 4

Conclusiones: Tejiendo mi almazuela

CONCLUSIONES: TEJIENDO MI ALMAZUELA

A—Introducción

B—Sobre la influencia de los primeros años en la configuración del programa y la concepción de coordinador

C—Dimensiones que se dan cita en el Prácticum y cómo son vividas por el coordinador

D—Limitaciones del estudio y líneas de investigación futura



CONCLUSIONES: TEJIENDO MI ALMAZUELA

INTRODUCCIÓN

Lo que he buscado con esta tesis se recoge en los tres núcleos principales destacados en su título: (a) comprender mejor el Prácticum específico de Educación Física (b) desde mi perspectiva de coordinador (c) utilizando para ello metodologías narrativas. Estos tres núcleos han aparecido también en los objetivos que planteé en el apartado correspondiente de la Presentación y que vuelvo a recordar ahora, que es momento de concluir:

1. Reflexionar sobre los factores que han contribuido a que el programa de prácticas estudiado y su forma de ser coordinado se hayan constituido de una manera específica.
2. Mostrar el Prácticum de especialidad de la EUE de Palencia desde la perspectiva en la que lo ve el coordinador, describiendo las principales tareas que debe acometer a lo largo de un curso escolar, la forma en la que las aborda y las diferentes dimensiones que moviliza.
3. Explorar las posibilidades de la investigación narrativa para la investigación y desarrollo profesional en el ámbito concreto de la coordinación de prácticas de maestros especialistas de Educación Física

En esta introducción a la Parte 4 trataré de enlazar lo que he presentado en los capítulos precedentes con cada uno de los objetivos que formulé y el apartado posterior de esta conclusión en la que desarrollaré algunas conclusiones relativas a estos objetivos.

El **primero** de los objetivos pretendía disponer de elementos para reflexionar sobre cuáles fueron los factores que contribuyeron a que el programa y mi particular forma de coordinarlo se constituyera de una manera determinada en sus inicios. Partía de la idea de que la manera en la que finalmente se concreta una acción pedagógica depende de una serie de circunstancias casuales y también de una cierta manera de aprovechar ese azar y quise reconstruir la manera en la que se construyó el programa en los primeros años de implantación, que fueron también mis primeros años como docente universitario. Disponía de muchos recuerdos, pero sabía que estaban muy alterados e incompletos. Para lograr esta imagen más clara de cuáles eran los cimientos y de qué forma habían impulsado al Prácticum, he recurrido al marco teórico y biográfico.

He comenzado haciendo expusos los principales referentes teóricos y lecturas que contribuyeron a configurar mi manera de concebir y coordinar el Prácticum, organizados en torno a tres núcleos: su encaje con el resto de la formación inicial, su valor socializador y la cooperación entre personas y entre instituciones que propicia. Este ejercicio no solo lo he realizado con el objeto de fundamentar teóricamente mi trabajo, sino para ser consciente de mis influencias, y de poder trazar con más nitidez cómo han incidido en modular mi perspectiva o mis aspiraciones.

También he elaborado un relato autobiográfico en el que he reconstruido los ocho primeros cursos en los que ejercí como profesor universitario y como coordinador de Prácticum. Estos años fueron el punto de partida no solo del programa de prácticas, sino también de la especialidad de Educación Física y del desarrollo profesional del grupo de profesores universitarios que componíamos el área de Didáctica de la Expresión Corporal de Palencia. Con la historia de vida he recuperado vivencias que habían sido olvidadas, he enriquecido mi visión de otras escenas de las que tenía un recuerdo incompleto y he incrementado la comprensión de cómo era el contexto de mi centro universitario y de la Educación Física en esos momentos y cuál fue mi inserción en

el mismo. A partir de la reconstrucción, estoy ahora en mejores condiciones de entender lo que sucedió en el pasado, al haber ganado nuevas perspectivas con el tiempo y con los nuevos datos que fui recopilando y enlazando. Igualmente, estoy en mejores condiciones de entender lo que sucede en el tiempo presente, al poder rastrear los antecedentes de situaciones actuales o de constatar avances (o retrocesos) que solo con un contraste son posibles de percibir.

Aunque hice ya un primer análisis al final de la Parte 2, en el capítulo 2.5, me extenderé sobre lo que puedo concluir sobre este objetivo en el apartado A de este capítulo.

En **segundo** lugar, pretendía mostrar el Prácticum de un curso completo desde la perspectiva del coordinador. He explicado en la Presentación que después de un número elevado de años como coordinador, consideraba necesario el iniciar un proceso de reflexión sobre el programa y lo que en él hago. Pero también buscaba describir algunos aspectos del interés y posibilidades que tiene la figura del coordinador dentro de un entramado complejo como son las prácticas de los planes de estudio de maestros especialistas, para poder dar datos lo que esta figura puede aportar y los recursos temporales y formativos que requiere su desempeño.

Buscando dar respuesta a este objetivo, he mostrado un curso completo desde la perspectiva del coordinador por medio de una autoetnografía en la que he recurrido a técnicas narrativas que, en conjunción con otras estrategias, me ha ayudado a tomar distancia, a acceder a múltiples capas de significado o a identificar áreas de reflexión de lo sucedido en ése y otros cursos. Gracias a este proceso investigador, he podido clarificar y presentar de una manera más objetiva cuáles son los aspectos principales del programa en cada una de las tres fases (previa, simultánea y posterior a la estancia en centros) que he desarrollado en los tres capítulos que explican cada fase del programa de prácticas de Educación Física de Palencia. Esta descripción se completa con la documentación que formó parte de ese curso y que se incluye en el correspondiente anexo. Si bien esta documentación no forma parte expresa del estudio realizado, sí ilustra en buena medida una de las principales maneras en las que, como coordinador, incido en la configuración y desarrollo del Prácticum: la elaboración de documentos para estudiantes, tutores y supervisores.

Esta descripción de cada una de las fases precede y enmarca los informes autoetnográficos en los que he presentado los temas y aspectos que resultan especialmente relevantes del programa para el coordinador. El proceso de construir los relatos, de seleccionar los textos, de acceder a sus significados, de contrastar los diferentes ángulos que mostraban, de completar y cotejar fuentes de datos y de enlazarlos con mis referentes teóricos y mi historia de vida, ha sido realizado con la intención de describir y analizar sistemáticamente (grafía) experiencias personales (auto) para comprender la experiencia cultural (etno) (Ellis, 2004; Holman Jones, 2005). En el proceso de construcción del relato he tratado, como señalan Ellis y Adams (2014: 257): “de poner énfasis en la interpretación y la reflexión, intentando comparar, normalizar y comprender cómo la gente experimenta las emociones, el cuerpo y el pensamiento” (traducción mía).

Como conclusiones sobre este proceso, me extenderé en los apartados B y C de este capítulo, en los que se analizan las dimensiones principales que conforman la manera de ser coordinador que he venido desarrollando y las principales aportaciones que la figura de coordinador puede hacer al Prácticum que he desarrollado.

El **tercer objetivo** hace referencia a las posibilidades de la aproximación narrativa para la investigación y desarrollo profesional en el ámbito estudiado. Este tercer objetivo ha estado presente a lo largo de todas las páginas, ya que he venido utilizando diferentes metodologías narrativas como fundamento de todo el trabajo. La narración, junto con otras formas de reflexión, ha sido la forma privilegiada de acceder a conocimiento e incluso de transformar los impulsos



desde la lectura y la biografía en acciones que, a su vez, han podido ser capturadas y analizadas narrativamente para iniciar nuevos ciclos en los que han vuelto a realimentarse con las referencias teóricas y las experiencias vitales. En todos los textos, pero particularmente en la autobiografía y en cada uno de los seis informes autoetnográficos, se han podido ver ejemplos del potencial que esta metodología ha supuesto para mi propio desarrollo profesional y para fundamentar en él una forma concreta de intervenir en el programa de prácticas.

La escritura de esta tesis y de los textos en la que ésta se fundamenta, ha supuesto un constante esfuerzo por recuperar el recuerdo o la experiencia vivida y transformarlo en memoria. Entiendo aquí recuerdo como lo que podemos evocar de nuestra biografía o nuestra experiencia vital sin apenas esfuerzo, lo que hemos hecho parte de nosotros en nuestro proceso de incorporación y es fácil de acceder a él, pero también es difuso y cambiante. Entiendo memoria como la reconstrucción lo más contrastada posible de aquello que nos sucedió en un momento concreto con descripciones densas en detalles, documentos, entrevistas o referencias teóricas, con la intención de tomar distancia a la vez que de comprender los procesos de incorporación que nos han transformado en quienes somos, pero sobre los que no hemos tomado conciencia. La metodología narrativa que he empleado es solo una entre otras que nos pueden servir para ir más al fondo de nosotros mismos, ese viaje que exige paradójicamente distanciarnos, extrañarnos de quienes somos y poder reflexionar con diferente perspectiva.

Llega ahora el momento de concretar los conocimientos, ideas y reflexiones que podemos extraer esta investigación. Lo haré en el presente capítulo, en cuyo título aparece la palabra 'almazuela'¹, que es como se conoce en la Sierra de Cameros, La Rioja, a la pieza textil construida con fragmentos de otras telas. En las revistas de moda se denomina *patchwork* o *quilt*, pero me gusta más la sonoridad de almazuela, que asocio a colchas de cama y cobertores de pan que conocí en mi infancia, cuando aún no existían revistas de moda, ni la gente usaba términos ingleses.

Como las tejedoras de almazuelas, me veo recurriendo a técnicas artesanales que combinan los recursos disponibles, la utilidad y el gusto por el trabajo bien hecho. Es precisamente esta idea del trabajo bien hecho la que resalta Richard Sennett como definitoria del artesanato:

Es posible que el término 'artesanía' sugiera un modo de vida que languideció con el advenimiento de la sociedad industrial, pero es engañoso. 'Artesanía' designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista; el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía. En todos estos campos, la artesanía se centra en patrones objetivos, en la cosa en sí misma (Sennett, 2009: 20).

Me encuentro por ello ante el reto de mostrar la almazuela que he podido coser de la forma más sólida con los retazos que mejor combinan y sirven a la finalidad buscada. Organizaré este capítulo a partir de diferentes apartados sobre los que ahora puedo, con el fundamento de la investigación, plantear alguna conclusión que, por la propia naturaleza de mi aproximación más que algo definitivo es el punto provisional alcanzado, que a su vez podrá suponer el punto de partida para posteriores indagaciones y desempeños profesionales.

Como he presentado un poco más arriba, he organizado las conclusiones en cuatro apartados.

¹ Este término no aparece recogido en el diccionario de la RAE en su última edición, pero eso no me parece motivo suficiente para no emplearlo, máxime cuando los vocablos que se utilizan normalmente son anglicismos.

En **primer lugar**, las referidas a cómo los primeros años y, en general, el recorrido previo, ofrecieron posibilidades sobre el que se configuró la forma de concebir y coordinar el programa.

En **segundo lugar**, las que presentan las principales dimensiones que conforman la manera particular de abordar la coordinación y de desarrollar el programa que he mostrado.

En **tercer lugar**, se reflexiona sobre la figura del coordinador y su aportación al Prácticum estudiado.

Finalmente, hay un apartado en el que se sugieren posibles líneas de continuación de esta investigación.

A-SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS PRIMEROS AÑOS DE PROFESIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DEL PROGRAMA Y LA CONCEPCIÓN DE COORDINADOR

A continuación, intentaré hacer una primera reflexión sobre lo que he denominado los ‘impulsos’ del plan de prácticas: el impulso generado por las lecturas y el impulso biográfico, ambos realimentándose.

[El contexto laboral y profesional ha moldeado mi forma de ser coordinador]

Aunque he recurrido a narrativas autobiográficas y con frecuencia presento los hechos y las decisiones en primera persona, reconozco que la forma en la que he contribuido, como coordinador, a gestar y desarrollar el Prácticum no se puede explicar de forma aislada y personal, sino como producto de la intersección de mis características biográficas, ideológicas y formativas con otros factores que se han dado en mi lugar de trabajo. La reconstrucción de los primeros años y la reflexión que ésta ha propiciado ha sido crucial para poder constatar esto y completar mis recuerdos con un trabajo de memoria documentada.

El más importante de todos los hechos que explican cómo y por qué he llegado a tener una forma particular de concebir la coordinación del Prácticum, y del que derivan en gran medida el resto, es mi pertenencia al área de Didáctica de la Expresión Corporal de Palencia. En el curso 2008–09, los seis profesores titulares y dos de los tres asociados llevábamos trabajando juntos más de 15 años. Pero no solamente compartíamos el lugar de trabajo, también compartimos el deseo de constituir un grupo, para lo que fueron vitales los encuentros en los que a lo afectivo o laboral, unimos lo profesional. Desde el curso 91/92 y a lo largo de la siguiente década, nos reunimos semanalmente las tardes de los miércoles. Estas reuniones fueron alimentadas y mantenidas por la convicción de que necesitábamos, como grupo, compartir puntos de vista sobre la Educación Física, la docencia universitaria o el contexto institucional en el que desarrollábamos nuestra labor. La situación profesional y laboral de esos momentos no nos llevó a preocuparnos por índices de impacto de nuestras publicaciones, que es lo que hubiera ocurrido seguramente de habernos constituido como grupo en estos momentos, sino por la generación y aplicación de conocimiento que considerábamos que estaba a nuestro alcance, así como el deseo de hacer esto dentro de un grupo que nos contenía y nos reforzaba mutuamente.

La consolidación como grupo se debió a la confluencia de varios hechos:

- No hubo necesidad de crear un ambiente competitivo para la promoción profesional, gracias al periodo de expansión del área que nos tocó en suerte vivir.



- Se fomentó una estructura democrática entre sus miembros, sin recurrir a privilegios jerárquicos de antigüedad o categoría, lo que posibilitó la estabilidad en las diferentes orientaciones académicas que cada uno de nosotros tomó.
- Hubo una sintonía de ideas que se hicieron más homogéneas al compartir los postulados del TPC que Marcelino Vaca ofreció sin imponer.
- Se establecieron buenas relaciones personales que se encauzaron a trabajos académicos conjuntos.
- Los componentes disfrutaron de unos años sin compromisos familiares demandantes durante los que pudieron volcarse en el trabajo universitario.

He de reconocer la suerte que tuvimos de poder iniciar nuestra carrera profesional con estas condiciones. Comparadas con las que han venido después, con una mayor presión sobre la producción científica y mayores dificultades de consolidación de puestos laborales, vivimos unos tiempos donde fue posible generar este ambiente de colegialidad y desarrollo profesional volcado hacia el entorno que nos rodeaba (estudiantes, centros escolares, etc.). Pero junto al reconocimiento de la suerte de haber disfrutado de unas condiciones estructurales favorables, también debo destacar la valentía, generosidad y honestidad de los componentes del grupo al haber empleado estas condiciones favorables no en provecho propio sino en el cumplimiento de las metas profesionales que libre, responsable y también gozosamente nos habíamos marcado.

Muy vinculado a este primer factor de pertenecer a un grupo constituido en un periodo histórico concreto, está mi participación en el grupo de trabajo Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, del que fui componente varios años, tres años más miembro del grupo de investigación que lo evaluaba, e incluso lo coordiné un año. Dejando a un lado las ideas pedagógicas del TPC que impregnan todas las asignaturas de nuestra área en la diplomatura, hay una doble incidencia de este grupo en el desarrollo del Prácticum. La primera es el contacto con tutoras y tutores que acudían a sus reuniones semanales. Por el TPC han pasado muchos de los maestros especialistas de la provincia por lo que era otra vía para incidir en las ideas que queríamos transmitirles así como una experiencia que permitía posteriores contactos incluso cuando ya no formaban parte del grupo de trabajo. Además, fue una manera de iniciar relaciones personales que de otra forma me hubiera costado mucho más realizar. La segunda, ha sido haber estudiado junto con alumnos de Tercer curso la estructura de funcionamiento y la evolución de las sesiones de seminario en los años 94/95, 95/96 y 96/97. Esto me permitió analizar la influencia de la estructura de las reuniones sobre la participación y los temas tratados en las sesiones (Martínez Álvarez y Vaca Escribano, 1999). En los dos últimos años de mi participación en el TPC hubo un claro trasvase bidireccional entre los conocimientos y experiencias de los seminarios del Prácticum y los del TPC (Martínez Álvarez y Vaca Escribano, 1997).

Un tercer factor es el conocimiento y experiencias adquiridos en los puestos que desempeñé en esos primeros años: supervisor, coordinador de las prácticas de la especialidad y secretario de la Comisión de prácticas desde 1991, y Subdirector de Ordenación Académica y Prácticas desde 1995. Vinculado a aquellos he sido miembro de la Comisión provincial de prácticas y he asistido a las Reuniones de equipos directivos de Magisterio de Castilla y León durante cuatro años en los que el Prácticum fue un tema recurrente. Todo ello contribuyó a formar una idea global del Prácticum, de sus problemas y posibilidades, así como a intervenir en algún nivel de decisión para su transformación. Por todo ello, el Prácticum ha estado próximo a mi desarrollo profesional y, a pesar de haberme iniciado en él como complemento horario a *Didáctica de la Educación Física*, no he considerado sus créditos de menor importancia que los de otras asignaturas que impartía.

[El programa crece a impulsos, no de manera continua]

La reconstrucción de este periodo me ha permitido ver con más claridad alguna de las líneas que se mezclan para formar este cuadro cubista que es el Prácticum. He podido constatar que algunos problemas han ido evolucionando mientras que otros me han acompañado desde el principio sin apenas transformación.

En la historia reconstruida, vemos que el cambio no es lineal ni tampoco irreversible. Hay momentos en los que hay una explosión de innovaciones y otros momentos en los que éstas se consolidan. También hay periodos en los que lo conseguido años atrás se desmorona o se aparca temporalmente.

Por ejemplo, hay tres momentos de crecimiento especialmente significativos en el transcurso de estos primeros ocho años. El segundo curso narrado, 92/93, generó un número de ideas y de documentos elevado, cuyo desarrollo y mejora ocupó los años siguientes. En el 95/96 también hubo otro impulso, cuando el Prácticum fue considerado un eje de cohesión del área en Palencia, que se tradujo en la implicación de bastantes docentes del mi área como supervisores. El 98/99 también fue un año con numerosos cambios que exploraron nuevas posibilidades del Prácticum, avanzando lo que ocurriría en el curso 99/00 y siguientes, en los que el Prácticum se convirtió en objeto de investigación y de desarrollo profesional del área en su conjunto.

Estos momentos contaron con el respaldo del resto de mis compañeros de departamento y coincidieron también con menores tensiones y demandas de otros aspectos personales y profesionales. En el primer caso, esta relativa calma que pude destinar al crecimiento del Prácticum fue tras el sobrevivir al primer año como docente universitario. En el segundo caso, las posibilidades vinieron de que de cuatro profesores del área habíamos accedido a la titularidad. En el último, cuando pude digerir las demandas del cargo de subdirector y de mi reciente paternidad, lo que me permitió volver a ocuparme de otros aspectos profesionales.

En cada uno de estos ‘estirones’ hubo un debate provocado por la acumulación de datos sobre el desarrollo del programa y también favorecido por las lecturas y los referentes teóricos que, simultáneamente, iban ayudándonos a construir en una u otra dirección. Alguno de esos procesos de innovación fue espontáneo y otros más sistemáticos, pero siempre ha habido una acumulación de evidencias que, al provocar lo que podríamos denominar una saturación, han desencadenado los cambios más aparentes. Es como si las ideas estuvieran agazapadas y brotaran de repente, tras lo que es necesario un tiempo para asimilarlas y operativizarlas.

El papel de los referentes teóricos en todo esto es variado. Por un lado, nos servían para enfocarnos en unos ángulos determinados. Por otro lado, nos ayudaban a dar sentido a lo que sucedía. Pero tampoco puedo dejar de decir que alguna de estas guías teóricas siguieron procesos similares a los que he descrito: crecimiento, auge, desaparición o asimilación.

[Los cambios en el programa se asimilan a diferentes ritmos]

Hemos visto también cómo se gestan, definen y concretan las ideas antes de lleguen a extenderse y consolidarse. Estudiando los documentos, se puede ver que algunas ideas van ganando en presencia y definición, incluso provocan nuevos documentos, para poder llegar a otros supervisores, a los tutores y al alumnado. Algunas de las pretensiones han tenido una dificultad especial para pasar de su formulación a su consecución, como es el caso de convertir la ‘Memoria’ en un documento de ayuda en vez de en una exigencia académica paralela, cuando no contraria, a la práctica. La idea que se pretendía era clara, potente y resultó fácil que otras personas se



sumaran a ella, pero resultó mucho más fácil saber qué no se quería, que lograr una alternativa. Creo que esto es también muy visible en algunos de los apartados que he presentado en los impulsos más teóricos, en los que la comunidad profesional y científica de formadores de docentes de Educación Física tenía más claro de qué quería distanciarse y que lo que iba a sustituirlo. Todos los textos sobre las características del profesor, o del estudiante de profesor, tienen siempre más claro de dónde parten que a dónde llegan, y también qué razones y deseos les mueven, que las formas y concreciones que deben adoptar.

El proceso de permeabilización de las ideas para que calen en todos los participantes en el Prácticum no ha sido tampoco algo sencillo. Algunas ideas podían estar claras para mí como coordinador, pues al fin y al cabo era parte de mi cometido profesional y de mi ámbito académico, pero llevó tiempo que otros las entendieran y asumieran. Es necesario que alguien vaya un poco por delante, un lugar que por lo general hemos ocupado los docentes universitarios y, en el caso del programa de prácticas, yo mismo como coordinador, pero si la distancia es mucha, se produce una desconexión. Pese a que es necesario el liderazgo de alguien en cada momento, las ideas no crecen sin que otros las asuman, hagan propias y enriquezcan. Vimos un ejemplo de esto en la decisión con la que Marcelino inició las visitas de observación de estudiantes, algo que habíamos postergado sistemáticamente los demás supervisores. Como él se encontraba seguro y cómodo haciéndolas, nos hizo atrevernos a incluirlas como una parte del programa a partir del curso 99/00 y lograr que el resto de supervisores también nos encontráramos cómodos y seguros haciéndolas. Es un caso claro de cómo unas personas ven barreras donde otros no las ven y gracias a esto, las barreras desaparecen para el resto aunque, seguramente, también se pudo hacer porque el resto de supervisores estábamos, en ese momento, casi listos para dar el paso. Mi posición como coordinador no me hace mejor que nadie, pero sí me sitúa en una posición a la que no todo el mundo ha llegado todavía y considero que mi aportación es allanar el camino para que puedan llegar (solos o con un ‘empujoncito’) a los nuevos territorios que queremos conquistar dentro de un programa de formación inicial del que formamos parte.

Es revelador constatar que el alumnado y los docentes implicados vamos transformando la manera en la que contemplamos y nos vinculamos con el Prácticum. Por ejemplo, los primeros años hicimos grandes esfuerzos para que los maestros aceptaran que los estudiantes impartieran solo entre cinco y siete sesiones semanales mientras que posteriormente es algo que se aceptó sin problemas y sin necesidad de justificarlo. Esto se podría explicar, para el caso de los tutores, por el contacto acumulado año tras año con ellos. Más sorprendente, sin embargo, es cómo van asumiendo las promociones más recientes ideas que con las primeras cohortes a duras penas se conseguía, sin que podamos alegar que los alumnos han asimilado poco a poco el cambio, ya que ellos son nuevos todos los años y parecería que partimos siempre de cero. Por citar solo una, mencionaré la idea de que sus intervenciones debían respetar el planteamiento global del tutor en vez de considerarlas una oportunidad para sustituirlo por su particular forma de entender la Educación Física. Obviamente, esto no es solo un logro del Prácticum, sino una prueba de cómo desde otras asignaturas del plan de estudios se incide en las mismas ideas o tal vez que la intensidad y solidez con la que los profesores incorporamos esas ideas se transmiten de forma no perceptible a los estudiantes, lo mismo que antes transmitíamos nuestras dudas e incertidumbres.

B—DIFERENTES DIMENSIONES QUE SE DAN CITA EN EL PRÁCTICUM Y CÓMO SON VIVIDAS POR EL COORDINADOR

En segundo lugar, me referiré a alguna de las dimensiones que he podido apreciar en el Prácticum. En la literatura sobre autoetnografía, y también otras formas de investigación narrativa, se enfatiza en la posibilidad de aproximarse a las diferentes capas que contiene cualquier realidad social. Ellis y Bochner (2000: 739) caracterizan la autoetnografía como un género de escritura y de investigación que conectan múltiples capas de conciencia que conectan lo personal y lo cultural. Cada uno de nosotros responde con un despliegue de diferentes ‘yo’. Lo mismo que relata Attard (2014: 33), en el proceso de escritura vi reflejados ‘múltiples yo’ y también, como él, contemplé cómo en mis escritos debatían unos con otros.

Mostraré a continuación alguna de las dimensiones que se dan cita en el Prácticum y que, en cierto sentido, responden a la idea de las capas a la que se referían los autores anteriores. En algún aspecto, las dimensiones que he podido identificar en mis narrativas tienen que ver con las cuatro ‘condiciones’ del Prácticum que señala Zabalza (2000, 2004) [las doctrinales; curriculares, organizativas y personales] o los ‘componentes esenciales’ de los que más recientemente habla este mismo autor (Zabalza, 2013) [como acción institucional, como componente institucional, como experiencia de aprendizaje, como experiencia personal y la evaluación]. No son, sin embargo, estrictamente coincidentes con las dimensiones que presentaré a continuación, quizá por la perspectiva autoetnográfica desde la que he realizado mi estudio.

Quiero destacar que las prácticas confrontan múltiples visiones e intereses que se reflejan en tensiones propias de los fenómenos sociales. En las narraciones que he elaborado he podido ver, al menos, cuatro dimensiones: la personal, la académica, la institucional y la ideológica. Las cuatro presentan múltiples conexiones y aunque podemos situar a diferentes actores en una o en otra, la experiencia de cada cual es una combinación de varias de ellas, con una variación dinámica. Lo es, en todo caso, la mía como coordinador. Mi interés en estas dimensiones no solo reside en reconocer en cuáles me situé, sino en entender cómo diferentes actores (responsables políticos, estudiantes, tutores...) también están influidos por ellas para, tenerlo, en la medida de lo posible, en cuenta.

[Dimensión personal]

La que denomino dimensión personal recoge el hecho, obvio pero no por ello siempre tenido en cuenta, de que el Prácticum lo llevan a cabo personas que tienen proyectos vitales, necesidades, situaciones o deseos, que confluyen con los de otras personas con quienes se relacionan en y debido al programa de prácticas, con quienes establecen relaciones. Por eso, tal vez sería más ajustado hablar de una dimensión personal y relacional. Tanto la reconstrucción histórica como los informes autoetnográficos recogen múltiples manifestaciones de ello. Por ejemplo, de las relaciones entre mi situación vital y la dedicación y orientación de la misma que ha recibido el Prácticum. Una muestra evidente fue la disminución en la atención que recibió la coordinación del Prácticum el año en que nacieron mis dos hijos aunque, creo, no fue muy visible para los estudiantes ni tutores porque para entonces ya tenía una estructura de documentos y de gestión que me permitía conectar y desconectar con facilidad.

Pero no es solo una cuestión del tiempo que se le dedica; también está la actitud con la que uno afronta el trabajo. En mi caso, he estado muy a gusto cuando veía que otros compañeros tenían empeños similares, cuando trabajaba junto a otras personas con las que compartía intereses comunes. No me ha molestado esforzarme cuando he sentido que merecía la pena hacerlo, y la



sensación de ‘merecer la pena’ ha estado en gran medida ligada al hecho de pertenecer a una comunidad que opinaba igual. El estar con tutores de Primaria y de la EUE que mostraban preocupación por lo que estábamos construyendo y que dedicaban generosamente su tiempo ha sido para mí un indudable estímulo que, a su vez, también ha servido de estímulo para otros, pues he visto que cuando he dedicado tiempo, la gente me ha seguido y cuando estaba atrapado por otras ocupaciones, la respuesta ha sido un desenganche proporcional.

En esta dimensión personal incluyo también estados emocionales especialmente intensos como el que he relatado que experimenté al trasladar a mi casa, en forma de enfado con mis hijos, la frustración que estaba viviendo cuando sentía que no tenía respaldo de mis compañeros de la Comisión de prácticas en mi defensa del criterio institucional de que no se podían cursar dos Prácticum el mismo año. Este fue un ejemplo en el que pude percibir corporalmente que mi manera de afrontar el asunto excedía lo que quería implicarme personalmente. Hay otras manifestaciones de nuestro cuerpo que nos da señales, aunque para eso hay que estar a la escucha corporal, ya que con frecuencia no prestamos atención a estados de tensión, de cansancio, de enfermedad, o, para que no parezca que todo lo que experimentamos corporalmente es patológico, de gozo, de alegría, de relajación, de plenitud. En el informe del despertar hay alusiones a todo esto. Incluso la misma palabra “el despertar” que he escogido como título evoca el sueño (el verano) en el que todavía me gustaría permanecer un poco más, la situación de desperezamiento que me provoca el entrar en estado de vigilia y la necesidad de activarse para poder abordar un nuevo ciclo como coordinador. En el informe de los seminarios previos hay varias alusiones a los niveles de energía que demanda el llevar a cabo los encuentros con los estudiantes y la sensación de extenuación súbita que experimenté cuando apagaba la luz y cerraba la puerta del aula, con los estudiantes ya fuera. Sin embargo, pese a nuestra naturaleza corpórea, apenas si prestamos atención a lo corporal en el día a día y menos como profesionales. Más bien, como señala Forgasz (2014: 16), el cuerpo está marginado en la academia o, como diría Chris Shilling (1993), hay una presencia ausente del cuerpo (*absent presence*) por medio de la cual se lo nombra y se lo incluye en el análisis, pero no desde una perspectiva corporal, sino desde otras perspectivas abstractas. Tampoco es frecuente la inclusión del cuerpo del docente como tema de exploración y reflexión en la formación inicial (Martínez Álvarez, 2013).

Lo personal no quiere decir individual. Al contrario, he visto que la creación de equipo, de un cierto sentido de pertenencia a un grupo, ha sido un buen estímulo, quizá el más potente para lograr la participación de tutores y supervisores. En las visitas, sobre todo, he podido comprobar que las prácticas posibilitan encuentros gratificantes que trascienden lo profesional sin necesidad de alcanzar lo afectivo. Lo he experimentado de muchas formas: con la satisfacción de ver a antiguos estudiantes con los que ahora, como tutores, podía iniciar una etapa con otras relaciones más igualitarias; con los tutores que anualmente me reencuentro gracias al Prácticum; con la placentera sensación de considerar familiares y amigables los entornos escolares que visito... También se da el reverso de estas relaciones fluidas, claro. Están los tutores con los que antes de entrar en el gimnasio tienes que forzarte a sacudirte el peso de los hombros e intentar aparentar que te encuentras a gusto, el tutor que cuando compruebas que no te ha correspondido un año concreto te sientes aliviado, o aquel con quien sientes que debes medir todas tus palabras y acciones para que no las pueda malinterpretar, quizá no porque la relación sea mala, pero tampoco es fluida. Muchas de estas sensaciones las he tenido como supervisor y entiendo por lo tanto cómo se pueden sentir mis compañeros de área. En el caso de los que repiten año tras año, porque pese a que las relaciones generales sean buenas, siempre hay alguna que cae en alguna de las categorías que he mostrado antes. En el caso de los que se incorporan por primera vez, porque comprendo la dificultad de asumir, de golpe, la tarea de tener que ir a centros y con tutores que en muchos

casos nunca han visto. Yo mismo tardé varios años en acudir con seguridad y agrado a los centros, y unos cuantos más en sentirme con la confianza suficiente como para observar a los alumnos y realizar después la reunión de análisis sin tener el temor de cómo interpretarían los tutores lo que yo hacía o decía.

Lo personal está en un punto central para establecer un liderazgo, sobre todo si, como es el caso, el coordinador no tiene realmente un poder ni un conjunto de responsabilidades claras que pueda utilizar para recabar la implicación efectiva de los supervisores y tutores. Por cargos asumidos y por afinidades escogidas, he ejercido diversos niveles de liderazgo en los diferentes equipos de personas a los que he pertenecido. El máximo liderazgo lo he ejercido en mi propia especialidad en la que he tenido una presencia continuada desde casi el inicio del Prácticum (solo falté el primer año). También ejercí un cierto liderazgo, más diluido e inestable, en mi paso por la subdirección de Prácticas durante cuatro cursos. Es paradójico que considere que tuve un liderazgo menor en un cargo de mayor nivel, mayor responsabilidad y mayores compensaciones. La percepción que tuve en ese momento fue que precisamente mi pertenencia a un grupo que, al menos en algún nivel, era percibido como una amenaza (y al que, como he recogido en la historia de vida, se aludía en algunos momentos como “la apisonadora de los de Educación Física”) no me haría fácil ser aceptado como líder pedagógico en el plano discursivo². Me centré, sin embargo, en la creación de una estructura administrativa que sirviera como trampolín al plan de estudios. Fue una manera poco intrusiva de ir creando condiciones para que los aspectos más ricos del plan de estudios de los diferentes Prácticum pudieran aflorar a su debido tiempo. Años después de haber abandonado el cargo, la mayoría de los procedimientos y documentos que puse en marcha para el conjunto de la EUE (siguiendo el modelo que habíamos implantado en Educación Física) seguían siendo utilizados también en otros programas de Prácticum con los que yo no tenía vinculación como supervisor, aunque no estoy seguro de que los documentos continúen conteniendo las ideas impulsoras si detrás no hay alguien que las encarne.

Generar e incrementar este liderazgo, es decir, ser reconocido por otros como alguien con criterio profesional y en el que puedes confiar, es crucial si, como ocurre en el Prácticum, hay una buena dosis de trabajo voluntario. Para ello, es necesario juntar lo profesional con lo afectivo. El proyecto de prácticas que se fue generando en los primeros años (y del que el actual es heredero) fue considerado por mí no como un *hobby*, sino como una responsabilidad profesional a la que debía atender cada uno en diferente medida según el lugar que ocupara. Pero, dentro de esto, en el área hemos tenido el deseo de abordarlo, la confianza en que era un proyecto que merecía la pena y que nos daría frutos de los que poder estar orgullosos. Hay una cierta paradoja entre el enfado por el desinterés de las instituciones por el Prácticum, que dejan al albur de las decisiones personales si involucrarse o no con la intensidad que requiere, y el convencimiento de que, en cierta medida, el hecho de que los supervisores y tutores vean su participación como voluntaria permite implicaciones que tal vez no se darían con una estructura más justa laboralmente. Un ejemplo de estos efectos secundarios beneficiosos es que como coordinador no he podido ignorar las dimensiones personales que van a hacer que, voluntariamente, los implicados hagan lo que un Prácticum interesante precisa. Tal vez, si hubiera contado con que los supervisores y los tutores destinarían tiempo al Prácticum y harían lo que se esperaba de ellos, es posible que no me hubiera esforzado por reconocer la intensidad y la generosidad con la que estaban implicándose y tratar, de formas que estaba a mi alcance, y que en ningún caso eran materiales, de retribuir esa entrega.

² Si bien no he recogido nada en las narraciones, pues no pertenece al periodo estudiado, puedo decir que en mi segunda etapa como subdirector y vicedecano de prácticas, de 2011 al 2014, las percepciones sobre el grupo de Educación Física y sobre mí en cuanto a conocedor del Prácticum habían cambiado y sí pude avanzar notablemente en la aceptación como líder pedagógico del resto de compañeros de la Facultad.



Para contar con el entusiasmo y participación de supervisores hay que tener más en cuenta lo afectivo, lo comunicativo, el acuerdo, el establecimiento de expectativas o el reparto de responsabilidades.

Otro tanto de lo mismo podría decirse del hecho de que también los tutores de los centros de Primaria se mueven en gran medida por lo personal, más aún que en el caso de los supervisores pues en nuestro caso hay una carga en créditos como parte de nuestra responsabilidad docente (aunque sea escasamente valorada) y, al fin y al cabo, se trata del plan de estudios al que servimos. El caso de los tutores no es éste; no hay vinculación contractual y tampoco es una responsabilidad directa de su puesto de trabajo. Es evidente que si son tutores es por decisión propia que puede revertirse de un año para otro. Esto es algo que para cualquier coordinador, al menos para mí, es un aspecto clave que debe ser tenido en cuenta, como así ha aparecido reiteradas veces en los diferentes informes y en la historia de vida.

Creo que esta situación en la que prima la voluntariedad tiene también un aspecto positivo y es que para la inmensa mayoría de los tutores, las prácticas son algo escogido, lo que refleja un deseo por acompañar a estudiantes en sus inicios o, en algunos casos, por los vínculos con profesores universitarios. En una profesión solitaria y en la que ronda el temor de caer en la rutina, la presencia de otros adultos (el estudiante es considerado como tal) es vista como algo estimulante. Jyrhämä (2011: 93) lo afirma para el caso finlandés, Lopez-Real y Kwan (2005) para el de Hong Kong, y yo podía decir lo mismo para el programa de Educación Física de Palencia. Este estímulo provoca incertidumbre, tanto sobre implicación de los nuevos estudiantes como sobre su capacidad para responder a las responsabilidades que tendrán que asumir. El comentario que todos los maestros me hacían cuando me comunicaban que habían ofrecido plazas era: ¡a ver quiénes me mandas este año! La forma en la que el tutor vive las prácticas está marcadas, pues, por las relaciones personales que se establecen con los estudiantes de prácticas y, en menor medida, con el supervisor que les corresponda. No es de extrañar esta preocupación de los tutores, pues muchos de ellos deben vencer sus propios temores de exponerse en público ante adultos (otra rémora de nuestra cultura de puertas cerradas que aunque en Educación Física está menos extendida también está presente), por lo que si ven a los estudiante como enemigos, o jueces, o ‘chivatos’, se provocará una inseguridad y un rechazo. En un estudio realizado por Koerner (1992) se describieron cinco temas que los tutores destacaban sobre la presencia en sus clases de estudiantes en prácticas: interrupción del ritmo de aprendizaje de sus propios alumnos; desplazamiento del cariño y atención del alumnado hacia el nuevo profesor; interrupción de las rutinas del aula; ruptura del aislamiento del profesor; y cambio en el tiempo y energía que tienen que emplear.

Aunque se podrían hacer otros comentarios de esta relación establecida desde las implicaciones para el modelo docente, desde la dimensión personal que estoy analizando en este apartado la entiendo como algo necesario para establecer un clima de confianza en una situación que no será fácil para ninguna de las dos partes, pues ambas pueden temer que el otro los juzgue por sus debilidades. Esto puede parecer evidente en el caso de estudiante que considera que el tutor puede mostrarle que no vale para la docencia (ni tan siquiera hablo ahora de calificación). Pero es también cierto para el otro caso, ya que los momentos en los que el tutor es observado por los estudiantes, que además tomas notas cuyo contenido y destino es incierto, son vividos por muchos de ellos como situaciones de fragilidad. Así lo he vislumbrado en muchos encuentros que he tenido con tutores. Por eso, es necesario establecer cuanto antes, siguiendo a Meirieu (2004a, 2004b), un “espacio libre de amenazas” en el que las energías no se consuman en protegerse del otro. La inclusión en este espacio libre de amenazas al supervisor en sus visitas es más complejo, pues sobre los estudiantes sobrevuela siempre la imagen del profesor como evaluador, pero

también he querido transmitir, a los supervisores, a los tutores y a los estudiantes, que nuestra presencia no tendría una función calificadoradora (algo que sería demencial, por otro lado, ya que no se dan las condiciones) sino de ayuda a abrir perspectivas. En estas visitas, dependiendo de la confianza y relaciones que se hayan establecido entre el tutor y el supervisor, las intenciones previstas se lograrán con mayor o menor intensidad.

Estas son algunas de las razones que me han llevado al convencimiento de que es necesario destinar tiempo a que los estudiantes cuiden su incorporación al centro, a que los supervisores hagamos una presentación inicial para acelerar la relación entre tutores y estudiantes. Sin una relación de confianza, será complicado pasar a un plano profesional más rico. Aunque no es algo que se plantee como objetivo, no son pocas las amistades o relaciones profesionales que se establecen en el Prácticum. La proximidad de edad de muchos maestros especialistas con los estudiantes que les corresponden es un factor que ayuda, pero no siempre, ni solo, la afinidad surge por la similitud etaria. De todas formas, las buenas relaciones entre tutores y estudiantes, que son deseables, las he planteado también como un problema para el desarrollo del programa, pues las alianzas estudiante-tutor que he descrito en el informe sobre las visitas de presentación, se han establecido en muchos casos para resistir al supervisor y reconducir el programa, en un caso claro en el que las relaciones personales no favorecían mis intenciones sino lo contrario.

En todo caso, y debido a que los responsables universitarios y del sistema educativo que debían ofrecer una estructura de participación de centros y tutores menos dependiente de la voluntad no lo han hecho, el mantener una relación grata, respetuosa y orientada al crecimiento y bienestar de todos, también de los tutores, ha sido una pretensión a la que he tratado de dar respuesta. Pese a que opino que la relación profesional es lo que ha de unirnos a los profesores de primaria y de universidad, esto no excluye (más bien lo contrario) una relación personal de fondo a la que hay que atender y que considero que es el aceite que sirve para engrasar unas relaciones centradas en el desarrollo profesional. En un terreno como el Prácticum donde es necesaria la colaboración, atender a lo personal y las buenas relaciones me parece esencial. No solo yo me he esforzado por establecer este clima afectivo. También he visto múltiples muestras en el mismo sentido por parte de los tutores. Así interpreto por ejemplo casos como el de la tutora que me llamó expresamente para explicarme que ese año no podría acoger alumnos de prácticas debido a situaciones familiares y profesionales complicadas, o a otros que me llamaron y comunicaron con alegría que este año volveríamos a vernos en prácticas.

Quiero atribuir a esta intención de cuidar y cultivar lo personal que ha estado presente en el programa desde los primeros años el hecho de que, pese a las dificultades para encontrar tutores en una ciudad pequeña como Palencia, los índices de participación del profesorado susceptible de poder tutorizar siempre han superado el 80%, cifra que es, con mucho, la más elevada entre las participaciones de los programas de prácticas de mi centro. Y esto ha sucedido no un año, sino, en el momento que escribo esto, durante 25 años.

Como coordinador también tengo presente la dimensión personal en el caso de los estudiantes. Alguna de sus aristas ya las he mencionado al hablar previamente de otros actores, pero es evidente que para los estudiantes, el Prácticum es, antes que una experiencia académica, una experiencia personal. O quizá es una experiencia donde lo académico y lo personal no pueden, al menos en un principio, diferenciarse. Zabalza (1994: 316) afirma que el Prácticum puede convertirse para algunos estudiantes en esa "experiencia personal fuerte" porque reúne buena parte de los componentes que la hacen posible: es un tipo de actividad muy globalizada y supone un cambio de escenario y roles. Muchos estudiantes guardan un recuerdo claro de sus prácticas. He recogido en el informe de las visitas preparatorias ejemplos en los que los antiguos estudiantes



evocaban sus prácticas (incluidos ‘falsos recuerdos’, como también he señalado). Los que en el futuro serán antiguos alumnos, se enfrentan ahora a ese momento y es muy comprensible que lo esperen con una mezcla de expectativas e incertidumbres a las que el programa, y yo personalmente siempre que puedo, trata de atender. Pero esta atención no puede ser para recrearse y estancarse en ellas sino, como también señala Zabalza (2011: 36) para ir más allá. Me gusta la similitud que hace este autor entre la dimensión emocional del Prácticum y los aspectos organizativos. Ambos son fundamentales para su desarrollo, pero ambos deben estar al servicio de fines más ambiciosos y específicos.

El Prácticum supone para los estudiantes un momento en el que está en juego mucho más que los créditos, numerosos, que cursan. Es un momento de expectativas y de inseguridades. En el que consideran que se van a poner a prueba y que les descubrirá no solo aspectos de su profesión o de sus competencias, sino de ellos mismos como personas. El Prácticum es un espacio de formación que reclama de sus capacidades de relación: con tutores y otros docentes, con su pareja de prácticas, con los escolares a los que atiende, con el supervisor. Tal vez por vez primera, la relación que mantiene con sus ‘profesores’ no está basada fundamentalmente en el proyecto del docente, sino en sacar adelante su propio proyecto. Es decir, más que en otro momento hay una oportunidad de ponerse al lado del estudiante para trabajar junto a él. Nos gustaría creer que esto podría ser una experiencia inicial de colaboración en el desarrollo profesional, si bien no se nos escapa que junto a esta dimensión de colaboración, siempre está latente la faceta evaluadora que, en particular el supervisor, ejercerá. Las relaciones más personales, casi uno a uno con el maestro y en pequeño grupo con el supervisor, permiten establecer una relación pedagógica muy diferente a las que se dan habitualmente en las aulas universitarias, lo que podría ser entendido como un ensayo de colaboración profesional que podrá darse en el futuro (no necesariamente con sus profesores universitarios, sino con otros iguales).

Para acabar, sintetizaré esta dimensión recordando que lo personal está en la base de otras dimensiones y es la que alimenta a muchas de ellas. Como las personas no estamos solas, es necesario que se den relaciones y en estas relaciones vuelven a ponerse en juego los miedos e ilusiones de cada uno. Como cualquier otro acto humano y pedagógico, el establecimiento de una adecuada atención a lo personal y de una relación de confianza requiere tiempo³, no se puede hacer ni por imposición ni con urgencias, si bien hay estructuras y disposiciones que lo facilitan. Como coordinador, me ha llevado tiempo estar en las condiciones de seguridad y de confianza que tengo en la actualidad. En líneas generales, considero el Prácticum y a las personas que me encuentro en él, ‘territorio amigo’. Esto no quiere decir que todo el tiempo ni todas las situaciones o personas produzcan las mismas sensaciones. En algunos casos tengo que sobreponerme a mis propias tendencias, que me llevaría a evitar determinados contactos, y en otros se producen momentáneas crisis que vivo de una manera más desagradable. El haber recuperado mis orígenes en la historia de vida y haber recogido con más detalle lo ocurrido en la autoetnografía me ayuda a ver cómo he ido pasando por diferentes situaciones, a lo largo de los años y en un mismo año. También me ayuda a ver cómo he intentado tener en cuenta los sentimientos y situaciones personales de otros actores. Siendo importante, la razón principal por la que el plan de estudios destina un tiempo prolongado al Prácticum y lo dota de recursos, incluido alguien lo coordine, no se puede limitar a la dimensión personal. Tampoco para mí es la única, por lo que pasaré a otra.

³ En ocasiones, para explicarlo, recurro al diálogo que mantiene el zorro con El principito en el capítulo XXI del famoso libro de Antoine de Saint-Exupéry.

[Dimensión académica]

La segunda dimensiones es la académica. Lo mismo que en el apartado anterior he visto que el Prácticum se realiza en entornos sociales y conlleva respuestas emocionales que afectan a la persona en su conjunto, en esta dimensión veo que el Prácticum reclama de mí, como coordinador, una participación grande en la definición, puesta en práctica y mejora de un plan de prácticas que va evolucionando con los años. He denominado a esta dimensión ‘académica’ y no ‘curricular’, pese a que está íntimamente relacionada con el currículum de formación inicial, porque quiero enfatizar la idea de que me he sentido parte de una comunidad más amplia que investiga y que debate, que propone y prueba nuevas alternativas sobre el Prácticum y sobre cómo éste engarza con diferentes concepciones de la formación inicial y de los modelos docentes.

Los que pertenecemos a esa comunidad, debemos contribuir de diferentes maneras a alimentar sus debates y a incrementar la producción de conocimiento científico y profesional (Chaves-Gamboa y Sánchez Gamboa, 2009). Las prácticas se han revelado como un área de conocimiento y experimentación que puede ser objeto de atención académica y que, de hecho, ha recibido mucha atención a tenor de las investigaciones y publicaciones en las que tiene presencia de forma principal o como tema secundario. Un buen programa no surge solo de la buena voluntad ni de los intentos de ensayo y error de un coordinador o del grupo de personas con quienes colabore, sino del conocimiento que se va generando como respuesta a interrogantes y que proviene de múltiples fuentes. He entendido el Prácticum, casi desde sus inicios pero muy en particular a partir del momento en el que acaba el periodo recogido en la historia de vida, como un ámbito de experimentación y de reflexión, aplicando en mi caso los modelos de profesor reflexivo⁴ que he defendido también para los docentes de otros niveles.

Nuestras intervenciones se explican en buena parte por las tradiciones que nos han formado; a veces en los estudios universitarios, a veces por socialización previa o laboral, a veces por lecturas. No siempre nuestra formación es clara, ni coherente, ni profunda. Más bien, somos una amalgama de muchas ideas, de muchas influencias que vamos recibiendo por medio de mensajes que se multiplican, se reiteran, se combinan y mutan. El impulso desde las lecturas que he presentado en el segundo capítulo quiere representar las que he recibido por el lugar y momento histórico de mi desarrollo profesional, pero también por una voluntad propia de moverme hacia modelos docentes cercanos a lo crítico y lo reflexivo, o hacia formas de investigar más cualitativas de las que, por formación y socialización, me eran familiares. Estas ideas se han conformado con las lecturas y encuentros académicos, que me han ayudado a apoyar cambios que quizá no teníamos muy claro que podrían ser aplicados en nuestro contexto. Es difícil, sin embargo, discernir hasta qué punto nuestras ideas se han basado en nuestras lecturas o más bien hemos ido seleccionando las lecturas en función de nuestras ideas. No creo que yo haya sido el único que ha ido buscando foros más afines, ni modelos en los que me encontraba más a gusto. El mundo académico es amplio y seguramente uno podrá encontrar apoyo para un rango amplio de propuestas. Es una premisa que el profesor universitario, y el investigador, ha de estar abierto a la discusión de diferentes propuestas y a cambiar las suyas propias si hay argumentos y razones, apoyados con datos, que muestren la supremacía de lo diferente. No estoy seguro de que mi propio recorrido muestre unas miras tan amplias, ya que siempre he rondado entornos en los que me he sentido a gusto intelectualmente. Esto no quiere decir que no me hayan supuesto desafíos. Al contrario, lo mismo que he contado que ha pasado a muchos autores referentes de la investigación

⁴ Para una selección de lecturas clave sobre la enseñanza reflexiva, que incluye textos de Dewey, Schön, Berlak y Berlak, Calderhead, Woods, Bruner, Vygotsky, Bernstein, Shulman, Freire y muchos más, ver Pollard (2002)



cualitativa, que se iniciaron como investigadores cualitativos, también yo procedo de tradiciones académicas que ahora no forman parte de mis visiones (en un sentido paralelo al cambio de mi identidad corporal, procedente del mundo deportivo y que he intentado paulatinamente, hasta donde es posible, abandonar el modelo basado en lo anatómico–fisiológico). He hablado del proceso de moverse de paradigma y las incongruencias e inseguridades que esto provoca. Usando la imagen de los ‘nativos digitales’ frente a ‘inmigrantes digitales’ (Prensky, 2001, 2011), yo soy claramente un ‘inmigrante cualitativo’ y ‘un inmigrante crítico’. Mi incorporación a esas comunidades fue temprana, ya que desde finales de mis estudios universitarios y, nítidamente, desde los inicios de mi carrera profesional, busqué decididamente saber más de esas otras formas de concebir la docencia, la educación o la investigación. Me atrajo de ellas el encontrar respuestas más satisfactorias que las que veía en mis tradiciones de origen. Bueno, no sé si eran las respuestas o más bien las rutas que me indicaban lo que me parecía más satisfactorias.

Dentro de las muchas tradiciones que existen, mis influencias básicas han sido las anglosajonas, quizá por circunstancias azarosas que me fueron vinculando a académicos como Richard Tinning, Andrew Sparkes, David Kirk, John Evans, Doune Macdonald, Jan Wright, Dawn Penney, Anne Flintoff, Mary O’Sullivan, Michael Gard, Ann Macphail o Juan Miguel Fernández Balboa⁵. De todos ellos y de otros muchos que no he nombrado recibí una atención amable y respetuosa, y una no menos importante cantidad de artículos y referencias, en bastantes ocasiones incluso antes de que se publicaran, en unos tiempos en los que internet apenas si existía (los primeros artículos que recibí de Andrew Sparkes vinieron en un paquete postal desde Exeter, allá por 1993) o en la biblioteca de mi universidad no había acceso a bibliografía en inglés. A esos primeros envíos de artículos y libros le siguieron diferentes contactos personales en estancias más o menos prolongadas con muchos de ellos en las que, de nuevo, me atendieron de una forma que desde luego excedía lo que yo podía corresponderles. Mi formación debe mucho, por ejemplo, a las seis semanas en marzo y abril de 2001 en las que, diariamente, Richard Tinning me dedicó el tiempo que él tenía para almorzar, de 12 a 1. Retrospectivamente, valoro el esfuerzo que hizo para sacar un tiempo que no tenía para dedicárselo en una persona a quien apenas conocía. Fue una lección que sobrepasó el acercamiento a ideas y autores que esa estancia me procuró.

El haber descubierto esta impronta anglosajona sirvió no solo para reconocer y agradecer su influencia, sino también para reconocer la ausencia (o la presencia menor) de otras tradiciones y autores que he dejado al margen, como la tradición francófona o la de países de América Latina (Brasil, Argentina, México, Colombia...) con quienes también poco a poco he ido trenzando lazos y sintiéndome parte de una comunidad con la que comparto retos y aspiraciones.

Hay igualmente redes nacionales de la que me siento partícipe. Creo que he podido identificar tres grandes grupos de colegas, que se solapan en no pocas ocasiones: los que se han reunido en torno a la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), los que se han reunido en torno a los symposium de prácticas de Poio, y los que se han reunido en torno a los Congresos Nacionales de Educación Física. Del primero me ha gustado la mezcla de personas de diferentes áreas, con el liderazgo de personas de pedagogía, interesadas en el cambio del currículum y la formación inicial de docentes. Del segundo, he compartido su interés por saber más sobre el Prácticum y, entre ellos, ha destacado la figura de Miguel Ángel Zabalza. Del tercero, fue el lugar donde se fue gestando la implantación de la Educación Física en las escuelas de magisterio, y fueron cruciales en mi primera década como profesor.

⁵ Aunque español de nacimiento y actualmente residente en España, la influencia de Fernández Balboa, al menos en lo que a mí respecta, provino de su cultura anglosajona.

Es en esta red amplia de influencias donde se pueden explicar muchas de las cosas que he intentado en el programa de prácticas. No quiere esto decir que sea fácil reconocer una influencia única ni clara. Con el tiempo, he ido accediendo a fuentes y autores originales, pero en los inicios, sobre todo, lo que yo sabía provenía en muchos casos de las traducciones e interpretaciones que hacían otros, sobre las que yo, a su vez, plasmaba mis formas de entenderlo. De hecho, incluso a mí me resulta complicado saber de dónde viene cada idea y trazar la genealogía del saber y de la praxis que recoge el programa. Es difícil saber qué surgió de mi intuición y luego fue refrendado y apoyado teóricamente y qué gesté por influencia directa y consciente de alguno de los muchos textos que circulaban. Resulta realmente complicado desenmarañar ciertos conceptos, pues desde la academia, los que estaban en los púlpitos y los que recibíamos sus enseñanzas, se ha producido un verdadero galimatías y lo que se supone que debía servir para aclarar, terminaba confundiendo, lo que se supone que debía servir para delimitar, terminaba abarcando todo y sin mucho sentido. En ese ambiente, me parece bastante plausible que se produjeran iniciativas similares pese a no haber estado sus impulsores en contacto, pues nos nutríamos de los mismos elementos. Yo he leído en autores extranjeros innovaciones idénticas a las que había incluido en mi programa bastantes años antes, pensando que era algo que se me había ocurrido solo a mí.

La revisión de los referentes teóricos que durante toda esta época marcó el escenario académico e investigador de la formación de docentes de Educación Física, y al que también nosotros contribuimos, nos muestra debates y disquisiciones que alcanzaron hasta el último rincón y de los que ahora apenas se oyen sus ecos (por ejemplo, todo el debate sobre los paradigmas, modelos y racionalidades). Nuevas olas sustituyeron cada una de las anteriores. En los últimos años, las competencias fueron el epicentro de lo académico y, lo mismo que había sucedido antes, todos los escritos se llenaron con las palabras talismán. En este lago académico que he tratado de retratar, las ondas que producen las piedras lanzadas por diferentes actores (cuanto más influyente un actor, más voluminosa la piedra que puede lanzar) crean intersecciones entre sí mientras están todavía activas, y luego languidecen, hasta que nuevas piedras (o, a veces, las mismas) vuelven a ser lanzadas. He tratado de reflejar esa cacofonía de ideas entremezcladas, amplificadas, repetidas, distorsionadas o reinterpretadas en varios de los apartados del primero de los impulsos teóricos, aquel que venía de las lecturas. Posiblemente tenga que ser así, los que formamos parte de la comunidad académica no dejamos de ser una especie de red social en la que el ‘retuiteo’ es más frecuente que la creación. He querido recoger la atmósfera de lo que se abordaba en los congresos y de las formas en las que accedíamos a la información y las nuevas ideas, cuando las publicaciones eran fundamentalmente en papel, las estancias en el extranjero eran inusuales y pocos podían leer directamente textos en inglés. He querido recogerla así porque el programa de prácticas es hijo de esa época y lo considero importante para entender mi participación en él.

Pero tampoco me gustaría limitar mi dimensión académica a lo que podríamos caracterizar como acceder a los referentes teóricos del Prácticum. También hemos intentado usar la investigación, más o menos formal, como una herramienta clave para profundizar en el sentido y orientación del programa. Las diferentes experiencias, ayudas y recursos ofrecidos –no siempre exitosas– nos han permitido ir reconduciendo la fuerza que, como un río crecido, posee el Prácticum. Mediante la reflexión sistemática hemos podido dirigir nuestros esfuerzos y reorientarlos cuando ha sido necesario para ofrecer una experiencia que se adecuara a nuestras ideas y nuestras circunstancias. Cuando hablo de investigación más o menos formal (o lo que en alguna ocasión he definido como “investigación de baja intensidad”) me refiero que más allá de proyectos específicos, casi siempre sin financiación, el programa se ha concebido como algo provisional. Se ha avanzado incidiendo en diferentes aspectos del Prácticum que nos han generado, en un momento determinado, dudas sobre la congruencia o la viabilidad de lo que



hacíamos. También se han dirigido estas pequeñas investigaciones o reflexiones sistemáticas a concretar las ideas que teníamos sobre las oportunidades que nos ofrecía el contexto en acciones y documentos.

A lo largo de los años, en Palencia hemos dirigido nuestra atención a aspectos en los que podíamos intervenir de manera más ajustada a las concepciones que defendíamos y a las condiciones de nuestro contexto. Hemos podido conocer las variables clave para dar al Prácticum un papel importante dentro de la formación inicial y, a la vez, hemos explorado sus posibilidades. A lo largo de estos años analizados, y a partir de ahí los siguientes, no solo se ha clarificado el programa, sino el saber y las actuaciones de las personas encargadas de llevarlo a cabo: tutores y supervisores. A medida que nos hemos ido formando, hemos sido también capaces de enriquecer e implantar un programa más complejo y ambicioso. La respuesta de ambos también ha ido creciendo en calidad en la medida en la que se ha incrementado el componente académico del Prácticum, con sus fundamentos y sus lógicas. En el marco teórico he mostrado multitud de referentes sobre modelos docentes, estrategias formativas, fases de desarrollo profesional y otros aspectos que han ido sustentando nuestra forma de intervenir. Pero también he mostrado que nos han planteado dudas sobre la distancia entre nuestros deseos y lo que éramos capaces de lograr en un momento determinado. O entre la facilidad con la que podíamos añadir un adjetivo más a nuestro modelo de profesor o prácticas ideal y lo complejo de buscar hueco o estrategias didácticas para que ese adjetivo (sea reflexivo, crítico, éticamente comprometido u otro de los que nos gustaría que constituyera el profesor que formamos) pueda materializarse incluso con las limitaciones que asumimos en formación inicial.

En mi papel como coordinador, esta dimensión de la que estoy escribiendo ahora ha tenido varias direcciones.

En primer lugar, he sentido la responsabilidad de concretar el programa por medio de documentos que abordaban de forma específica diferentes aspectos: tareas que debían centrar la acción de los estudiantes, situaciones que podían ser más propicias para alcanzar los objetivos, guías que podían ayudarnos a tutores y supervisores a realizar un apoyo más ajustado y coordinado... Los documentos han sido la forma en la que he intentado recoger las influencias teóricas, ajustarlas al contexto y darles un formato que pudiera servir para orientar la acción y dar significado lo que se solicitaba. Aunque comenzamos con un número reducido de documentos, con el tiempo se han ido incrementando, según veíamos que era necesario concretar y aclarar aspectos específicos.

En segundo lugar, muy vinculado a lo anterior, he tratado de explicar el programa y sus razones, con el deseo de que no se aceptara ni se aplicara sin más, sino que se entendiera su sentido último y, con esta apropiación, pudieran hacerse los ajustes pertinentes para cada persona y en cada contexto. Esa ha sido una constante en los correos estudiados, en los relatos de las visitas hechas, en las reuniones informales mantenidas con mis compañeros supervisores, en mi diario de prácticas. Pese a que es claro que el programa estaba en continuo cambio, sentía que otras personas no lo entendían como un programa en construcción. Creo que la densidad del programa podía ser interpretada por los estudiantes y también por bastantes tutores como algo inamovible, cuando nada estaba más lejos de mi intención.

En tercer lugar, he tratado de animar a mis compañeros de área, sobre todo a quienes actuaban como supervisores, pero no solo, a indagar sobre estos temas participando en investigaciones más grandes o más pequeñas, alguna de las cuáles han derivado en publicaciones colectivas (Bores Calle et al., 2004; Díaz Crespo y Martínez Álvarez, 1994; Martínez Álvarez, Bores Calle, et al., 2010; Martínez Álvarez et al., 2004; Martínez Álvarez et al., 2000; Martínez Álvarez y García

Monge, 1996; Martínez Álvarez, García Monge, et al., 2005, 2010; Martínez Álvarez, Hernández Martín, et al., 2009; Martínez Álvarez et al., 2002; Martínez Álvarez, Mañeru Cámara, et al., 2010a, 2010b; Martínez Álvarez et al., 1996; Martínez Álvarez y Vaca Escribano, 1999; Vaca Escribano et al., 2000; Vaca Escribano y Martínez Álvarez, 1996).

Tengo que volver a un aspecto ya mencionado en los inicios de este capítulo para recordar que la constitución como grupo de docentes e investigadores que surgió de nuestras afinidades profesionales y personales fue clave para el desarrollo del grupo y de cada uno de sus componentes. Uno de los aciertos, como señalé, fue el que cada uno de nosotros pudiera ejercer un liderazgo en aspectos lo suficientemente diferenciados para que tuviera una ruta propia y lo suficientemente próximos como para que este crecimiento personal no implicara una dispersión. Dentro de este esquema general, yo he gozado del reconocimiento por parte de mis compañeros del liderazgo en lo que se refería al conocimiento sobre el Prácticum, lo que ha conllevado por lo general una aceptación de lo que les iba proponiendo y una colaboración en lo que les solicitaba. No he entendido el liderazgo como una posición desde la que imponer, pero sí como un voto de confianza que me daban mis compañeros a que lo que yo propusiera fuera digno de ser intentado sabiendo, además, que ‘lo que yo proponía’ intentaba también aprovechar sus ideas y sugerencias. Un ejemplo de esto lo vemos en el informe en el que se recoge que al ver la interpretación que había hecho Nicolás de uno de los guiones de seminario que le había facilitado, me gustó más que mi propia interpretación y la incluí como propuesta para el curso siguiente. Esto ha sido algo común durante todos los años de implantación del programa.

Para acabar, verme en esta dimensión académica quiere decir que me veo como poseedor de un saber específico y especializado, fundamentado, compartido y en constante crecimiento. Un saber que proviene de diferentes fuentes, principalmente de referentes teóricos y de una reflexión sistemática sobre la práctica, que se ha tratado de buscar formas más coherentes de plasmar las ideas que el plan de estudios reserva para las prácticas, ajustadas al contexto y que, a la vez, intenten expandir las posibilidades del contexto. Como coordinador he intentado no solo generar el mejor programa que en cada momento hemos sido capaces de hacer sino de mostrar a otras personas implicadas en su diseño, implantación y mejora, las razones y las finalidades que buscábamos con cada una de las decisiones.

Como para lograr las mejores condiciones para el Prácticum se requiere una estructura que excede, con mucho, lo que puede hacer una persona o un equipo aislado, hemos de avanzar para dar cabida a la siguiente dimensión.

[Dimensión institucional]

La dimensión institucional también ha tenido una presencia constante en el relato debido a las características especiales de esta asignatura. He querido incluir en ella las estructuras en las que puede desarrollarse el programa, potenciándolo o limitándolo. Hablaré tanto de la implicación de diferentes instituciones implicadas como las tareas administrativas, burocráticas y de representación que esto implica.

Igual que es necesario un trabajo en equipo si no queremos que los esfuerzos de las diferentes personas se anulen entre sí, el Prácticum presenta una dimensión institucional más fuerte que otros momentos formativos. En algún momento he comparado que los esfuerzos que reclama el Prácticum a los que requiere filmar una película, frente a los esfuerzos de asignaturas de aula, que podríamos asemejarlas, más bien, a una novela que puede ser elaborada con más soledad y menores recursos. La necesidad de espacios ajenos a los centros de formación del profesorado y de personas que no tienen una vinculación estable con éstos exige una mínima estructura que dé



estabilidad a todo el proceso, incluido los marcos legales. En el periodo desde los inicios del Prácticum al curso 2008–09 he podido vivir una creciente regulación de las administraciones educativas en el Prácticum. Esta afirmación sería todavía más rotunda si habláramos de lo que sucedió, al menos en Castilla y León, con la implantación de los grados, pero como no es objeto de estudio, no lo incluiré en este análisis. Frente a unas relaciones casi bilaterales entre la EUE y cada uno de los centros, o incluso de los maestros como fue en la mayor parte de los casos en Educación Física, hemos asistido a la creación de Comisiones provinciales de seguimiento del Prácticum que van regulando y burocratizando más el proceso. Por ejemplo, de los primeros años en los que me llegaban los datos directamente de los tutores pasamos a un proceso de mediación y centralización que solo gracias a mis contactos con responsables de la Dirección provincial no ralentizan en exceso el conocimiento de las plazas disponibles.

No digo que sea malo en sí este proceso de centralización, pero cae en el riesgo de burocratización sin que aporte mucho al funcionamiento pedagógico del Prácticum. Más bien se logra, como así será en el caso de Castilla y León en el periodo posterior al estudiado, de condicionar el programa de las universidades sin por ello atender al reconocimiento de los tutores. Este proceso no es sino el reflejo de las estructuras cada vez más controladas y homogeneizadas, que buscan una unificación de los procesos sin que se planteen los fines últimos a los que responden. No tengo ninguna queja personal ni profesional de las personas que formaban parte de esa estructura administrativa de mi provincia, más bien al contrario. He descrito mis buenas relaciones e incluso cómo la sintonía que teníamos favoreció algunas acciones que me consta que en provincias limítrofes ni tan siquiera intentaron. Pero las estructuras marcan los límites de autonomía y he visto cómo ésta ha ido reduciéndose. Lo que en principio podría ser una idea defendible, el establecimiento de un marco normativo claro y un sistema de participación protocolizado, finalmente se va convirtiendo en una trampa que debo ir sorteando, gracias a mi conocimiento del funcionamiento interno. Aunque ni tan siquiera esos conocimientos me permitirán escaparme al procedimiento durante mucho más tiempo.

Pese a las declaraciones de la importancia del Prácticum, sus principales demandas no han sido asumidas ni por la universidad ni por las administraciones educativas, que son las dos grandes instituciones responsables. La universidad no solo se ha desentendido de su obligación de ofrecer a los estudiantes plazas donde cursar los 32 créditos troncales, sino que no ha considerado el Prácticum como una asignatura académica. El ejemplo de la Universidad de Valladolid es que en los años estudiados en la historia de vida ni cuenta para la concesión de plazas, ni en el Plan de Ordenación Académica de cada docente, ni se contabiliza en el presupuesto concedido a los departamentos. El Consejo de universidades estableció también en 1995 que la mayor parte de los créditos quedaran bajo responsabilidad de los maestros tutores, sin tener autoridad sobre ellos ni compensarles de ninguna forma, algo así como si yo dictamino que mi vecino queda al cargo de limpiar mi plaza de garaje.

La desvinculación de la administración educativa de Primaria también es notable. El único intento serio de considerar la tutorización como una función docente reconocida, la Resolución de febrero de 1995, acabó de manera tan traumática que costará reunir el valor político de asumirlo de nuevo, pues parece ser preferible que las prácticas languidezcan en un segundo plano a exponerse a un estallido violento que dinamite su funcionamiento.

Por contra, cuando el Prácticum ha sido tomado como una prioridad, las cosas han ido mejor. Hay varios ejemplos de ello. Mi propio paso por la subdirección creo que tuvo un efecto positivo al transmitir a los centros el mensaje de que se quería crear una colaboración con la que ambos tuviéramos algo que ganar. El hecho de que las contraprestaciones que les pudiéramos dar solo

se enfocaran hacia convertir las prácticas en un espacio de formación no es muestra del fracaso del enfoque, sino de la limitación de los recursos con los que contábamos. Vieron por nuestra parte, al menos interés y un trato digno. También se ven efectos inmediatos a las mejoras en la consideración académica de algunos equipos rectorales. Cuando se reconoció la coordinación con 10 créditos, curso 98/99, la respuesta y los avances fueron notables en la presencia en los centros, los proyectos desarrollados y la búsqueda de un programa compartido. Sin ir más lejos, es un año de especial trascendencia para el crecimiento del programa de Palencia. Cuando desapareció, al curso siguiente, muchos de esos logros se fueron con los créditos. Pese a que he defendido más arriba la idea de hacer las cosas por deseo, éste no puede ser apagado por una desconsideración. Si se me permite el símil, las instituciones deben ofrecer un edificio sólido y con posibilidades, y las personas que lo vayan a habitar se encargarán de transformarlo en un hogar.

Para que pueda haber un crecimiento del Prácticum, la dimensión institucional debe favorecer que las plazas ofrecidas a los estudiantes no se hagan a título particular, sino que los centros de Primaria colaboren, de una manera lo más estable posible y como claustro, con los centros universitarios. Pero en esta situación de minusvaloración institucional del Prácticum tampoco los centros y departamentos universitarios estamos libres de culpa. Hemos visto que con frecuencia quienes reciben el encargo de supervisar el Prácticum, incluso coordinarlo como fue también mi caso, son los profesores noveles o bien que los créditos de prácticas han servido para completar dedicaciones docentes y son considerados por los mismos profesores una tarea secundaria. Ya en 1987, al hacer una revisión sobre las prácticas, Fernández Domínguez et al. (1987) describieron a las prácticas como 'la hermana pobre'. Esto contrasta con los discursos en los que se ensalza su importancia:

De todas formas, existe un denominador común en las opiniones recogidas de los diferentes agentes implicados en el proceso de prácticas. Todos coinciden en manifestar tanto la importancia capital del mismo como la actual desorganización, falta de consideración académica y carencia de recursos personales para su orientación adecuada. (Pérez Gómez, 1997: 130).

Por eso, y aunque posiblemente sea una responsabilidad asumida por mí no estrictamente necesaria, he considerado que debía tener en cuenta la dimensión institucional. Esta dimensión puede ser más o menos intensa, más o menos destacada, pero en cualquier caso se va a dar, por el mero hecho de que quien acude a los centros escolares representa a la Escuela Universitaria, lo quiera o no.

Cuando los estudiantes acuden a los centros, van como individuos que son, pero también como pertenecientes a una institución, la EUE, en este caso. Cualquier baldón que caiga sobre ellos, cae también, al menos en parte, al programa que los ha mandado. Por eso, me ha preocupado siempre que entiendan esta responsabilidad que asumen como parte de un colectivo al que pertenecen. En los seminarios preparatorios este fue uno de los mensajes que más me interesaba que asumieran, tal vez porque tenía aún fresco el esfuerzo que había requerido encontrar centros para todos y sabedor que cualquier baja en un año concreto, sería difícil de reemplazar. Y si esto es válido para los estudiantes, es normal que lo haya tenido mucho más presente para los supervisores y para mí mismo. En el informe de visitas preparatorias he recogido ejemplos de maestros que recordaban como afrentas diferentes desconsideraciones que recibieron por parte de la EUE, afortunadamente no de nuestro programa, lo que me reforzó la necesidad de cuidar los detalles institucionales. He destinado para ello tiempo en enviar cartas personalizadas, tanto a los maestros que recibirían estudiantes como a los que no, o a elaborar fichas de los estudiantes en los que les daba los datos y la fotografía del estudiante que tendrían, así como a preparar una



carpeta con documentación que mostraba un plan concreto al que les invitábamos a participar mostrando un plan pedagógico, pero también queriendo reflejar el cuidado y seriedad que poníamos al hacerlo.

Buena parte de esta dimensión institucional debería ir dirigida a facilitar la participación del profesorado y a lograr su adhesión. A falta de incentivos claros por parte de las dos instituciones que cuentan con los recursos (la universidad y el sistema escolar), gran parte de este trabajo recae en los cargos de las escuelas de magisterio (subdirectores o coordinadores, según esté organizado cada centro). Por muy tedioso que sea, es necesario construir una base organizativa sobre la que desplegar el programa. Es esta dimensión organizativa y burocrática lo que varios autores señalan como una condición necesaria, pero que con frecuencia agota tanto que es lo único a lo que se llega a atender:

Los primeros momentos de cualquier iniciativa de Prácticum suelen consumir buena parte de las energías de sus promotores en cuestiones logísticas y de organización. (...) La presión por poner en marcha el Prácticum impide entrar en cuestiones más cualitativas. De ahí que sólo aquellos programas de Prácticas bien consolidados suelen estar en condiciones de atender los aspectos estrictamente curriculares. (Zabalza, 2011: 31)

Anguita Martínez (1995: 150) recoge que la mayor preocupación de los coordinadores es asegurar la puesta en marcha y funcionamiento del programa cada año (que, en otras palabras, suele querer decir que cada estudiante tiene un centro al que ir y un profesor que lo supervisa) y que su trabajo es marcadamente burocrático y, debido fundamentalmente a las condiciones de trabajo, con pocas posibilidades de propuesta e innovación.

Como relata Zabalza, yo destiné gran parte de los primeros esfuerzos a la logística y la organización. Fue así en los primeros años del programa de Educación Física y se repitió el esfuerzo para el conjunto de la EUE cuando me hice cargo de la subdirección de prácticas. Organicé bases de datos y fui concretando en documentos las diferentes tareas y contactos que debía hacer. Sin embargo, me resistí a caer en el hoyo burocrático que describe Anguita, creo que acertadamente, como un lugar en el que muchos coordinadores desarrollan su trabajo. Intenté que la estructura administrativa no fuera lo que agotara todos mis esfuerzos sino, precisamente, lo que me permitiera liberarme para poderme centrar en otros aspectos más interesantes y recompensantes. El carácter cíclico de las tareas del coordinador permite anticipar algunos trabajos de este tipo e ir construyendo un armazón que hace más llevaderas tareas tediosas. El estudio de la carga horaria de las diferentes fases me permite decir que he logrado, en las fases de seguimiento y de evaluación, estar en buena medida liberado de las tareas más burocráticas.

Pese a todo, también yo he destinado bastantes esfuerzos a estas tareas administrativas. Por ejemplo, he narrado en el informe de adjudicación de plazas que tenía un sistema paralelo al que seguía, para el resto de las especialidades, la subdirección de prácticas de mi centro. Podría parecer que incluso me gusta hacerlas, puesto que he asumido voluntariamente tareas que no estaban encomendadas en virtud de mi cargo como coordinador. Esa aparente contradicción entre rechazar los aspectos burocráticos y administrativos y, al mismo tiempo, asumirlos sin que fuera responsabilidad mía ha sido objeto de reflexión en el mismo informe que he señalado. Expliqué allá las razones por las que asumía tareas que, en puridad, no me correspondían y lo atribuí, sobre todo, a que un retraso en el armazón administrativo afectaba seriamente el armazón pedagógico y, por tanto, asumía una carga desagradable a cambio de no verme frenado en otros aspectos más gratificantes. Expliqué también que el trabajo de años en esa misma estructura, el conocimiento adquirido en los procesos y los contactos dentro de diversas instituciones –incluida la Dirección

provincial— hacía que con una dedicación de unas 50 horas, pudiera organizar todo el proceso de búsqueda y distribución de tutores. Es un número de horas elevado, pese a lo cual puedo decir que aunque es una de las tareas más ingratas, lo considero un tiempo bien empleado porque no solo da respuesta a lo que se necesita un año (que quizá no precisara tanto) sino que permite extender y estabilizar una red de centros y de tutores.

Es esta vinculación entre las tareas administrativas y la base de una red de centro como condición básica para el establecimiento de un programa que aspira a más que a ubicar a estudiantes en centros, lo que ha pesado en mí a la hora de, aunque sea a regañadientes, encargarme de estos asuntos. Son muchos los autores que hablan de la importancia de crear una red de centros. Pérez Gómez (2010: 126) se refiere a ello, en la siguiente cita, para el caso del máster de educación secundaria:

Crear una red selecta de centros e instituciones de prácticas y profesionales que puedan acoger y tutorizar a los estudiantes del máster de educación secundaria, dentro de contextos profesionales innovadores e implicados activa y decididamente en el aprendizaje de los estudiantes. No es válido cualquier contexto de prácticas, sino los que estimulen y ejemplifiquen los procesos de enseñanza—aprendizaje considerados como valiosos, eficaces y justos: los que se preocupan por fomentar el aprendizaje autónomo, la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida de todos y cada uno de los estudiantes.

No ha sido posible en nuestro caso ser tan selectivos. Hemos tenido que contar con todos los disponibles e intentar, de forma inversa a la que quizá sería más fácil, de convertirlos “no en cualquier contexto”, sino en un contexto estimulante para el programa de prácticas. Y ni tan siquiera con una conciencia de hacer todos los esfuerzos posibles para lograr esta red de centros he tenido la tranquilidad de confiar en que el trabajo de años previos no se desplomaría en los años posteriores debido a tensiones que podían estallar por motivos ajenos a nosotros. Hemos visto episodios en los que estas tensiones han sido casi el único argumento de algunos cursos, como he relatado para el curso 96–97. Pero, incluso en los buenos momentos, las relaciones institucionales ejercen siempre una amenaza de volatilidad de todo lo construido anteriormente. Y es que otra de las características institucionales del Prácticum es la inestabilidad. No se tiene seguridad de que lo alcanzado un año vaya a perdurar el siguiente: ni las remuneraciones, ni los créditos, ni las plazas ofertadas, ni el reconocimiento.

Para terminar con esta dimensión, debo decir que he podido darme cuenta de que en muchas de mis acciones personifico el Prácticum de Educación Física. Después de tantos años, los maestros, como he recogido en el informe «El despertar», me hablan de su participación o su imposibilidad de participar cuando me los encuentro por la calle, sin que yo les diga una palabra al respecto. Los estudiantes también se dirigen a mí en algunos casos aunque ya estén asignados a un supervisor concreto. En la Dirección provincial, me presencia continua en la Comisión de prácticas me convierte en un miembro al que tienen una consideración especial. Esta idea de estar representando al Prácticum, o ser visto en todo caso como su representante tiene también un efecto en la asunción de responsabilidades que, tal vez, en otras condiciones no asumiría.

[Dimensión ético—política]

Finalmente, hemos podido ver una dimensión ético—política. Quiero destacar aquí que el Prácticum es un espacio donde se reflejan y se negocian las relaciones de poder, lo mismo que recoge y amplifica dilemas éticos para el coordinador y otros participantes. Esto lleva a que el coordinador tenga que posicionarse, buscar sus estrategias de negociación o definir sus valores y



líneas de actuación. He juntado estos aspectos porque en cierto sentido ambos nos señalan que debe abordar y gestionar conflictos, tanto con otros como consigo mismo.

Que la educación, la formación del profesorado y la Educación Física es un terreno político ha sido abordado por muchos autores, especialmente por aquellos que se adentran en los modelos más críticos. Lo han hecho tanto en un plano amplio del establecimiento de las políticas educativas (ver, p.e. Apple, 1997; Ball, 1990; Freire, 1990; Giroux y McLaren, 1990; Kirk, 1992a, 1992b, 1992c; McLaren, 1997; Penney, 2008; Penney y Evans, 1999; Popkewitz, 1990; Thorpe, 2000) o más cerca de la micropolítica y de la formación inicial y desarrollo profesional (Fernández-Balboa, 1993, 2004; Macdonald y Tinning, 2003; Pérez Gómez, 1999; Popkewitz, 1998; Schempp et al., 1993; Sicilia Camacho y Fernández-Balboa, 2006; Sparkes, 1989, 1990; Tinning, 1990, 2001b). En la medida en que muchos de mis referentes han sido de este modelo, he podido estar un poco más alerta a los mismos, pero solo escrita me ha permitido tener una conciencia clara de algunas manifestaciones y una constatación de cómo se han concretado.

Alguno de los episodios que podríamos definir como más sensibles de los narrados en los textos autobiográficos presentados recogen aspectos tanto de las relaciones de poder como de los dilemas que he tenido que afrontar.

Respecto a lo primero, se ha mostrado que el Prácticum ha sido objeto de lucha dentro de la institución universitaria a la que pertenezco. El hecho de que los créditos que se le asignan son inestables (un año puede haber una distribución y al siguiente modificarse) y hasta cierto punto discrecionales (la asignación de créditos, al menos en mi centro y en los de mi universidad nunca se sabe muy bien quién la hace), provoca que sea una cuestión abierta permanentemente. Por lo tanto, es un tema de fricción pues los créditos de prácticas se usan a menudo como colchón que regula las épocas de más demanda de carga de un departamento (lo que conlleva una sobrecarga que hay que aliviar) y las de mayor escasez (lo que pone en peligro plazas o peso del área). Es, por ello, un juego de estrategia entre las necesidades actuales y las previsiones del futuro pues, como ocurre en el espacio geopolítico, por ejemplo, del reparto de la Antártida, el tener establecida una base tiene quizá más valor para posibles repartos futuros que para su uso presente.

No quiero presentar las disputas interdepartamentales de los créditos de prácticas en su aspecto puramente contable, pues creo sinceramente que las áreas de conocimiento que pelean por su permanencia lo hacen en la mayoría de los casos porque consideran que lo que se están jugando no es tanto los créditos sino la necesidad de los saberes que representan para constituir el Prácticum. Es decir, consideran que un Prácticum sin su presencia será peor o más incompleto. En las actas que he releído y las conversaciones que he retomado, surge a menudo esa idea, sobre todo de departamentos de gran tradición histórica respecto a las prácticas, como el de Pedagogía o bien áreas de otros contenidos que señalan que el perfil del maestro se enriquecerá con una mirada múltiple.

Estos argumentos, sin embargo, se contradicen con muchas actuaciones frecuentes en centros de Magisterio de toda España, como por ejemplo que con frecuencia se encargue la supervisión a los recién llegados o que no se establezca un canal de cooperación entre los diferentes supervisores, de tal forma que los supuestos saberes que puede aportar cada área solo beneficiarían al reducido ámbito de los estudiantes que supervisa cada cual.

En la historia de vida he recogido ejemplos locales, pero me consta que se repitieron en otros centros, sobre la lucha por los créditos (aunque no solo los créditos) entre el departamento de Didáctica y Organización Escolar y el área de Didáctica de la Expresión Corporal. La lectura de las actas de la Comisión de prácticas donde se dirime la distribución de créditos nos da una

característica de la micropolítica de los centros escolares cual es la utilización del lenguaje y argumentos pedagógicos como cortina de humo para envolver otros intereses menos presentables. En esos momentos descritos, la composición de las Escuelas Universitarias de Magisterio estaba cambiando, con la entrada de un número alto de nuevos profesores y de nuevos alumnos que no correspondían a los departamentos tradicionales, por lo que era preciso una reorganización de las estructuras de poder⁶ que en una institución universitaria se define en gran medida por el reconocimiento de parcelas como dominio exclusivo o preferencial de algún área de saber. En los años de los que hablo, la orientación de algunas áreas de ‘didáctica de’, como la mía en concreto, entran en disputa por la mirada pedagógica sobre diferentes ámbitos de educación primaria. Es comprensible que primero miren con desconfianza y luego con un cierto temor la intrusión de un grupo de jóvenes pertenecientes además a un área de escasa tradición académica y reducido estatus como era la Educación Física.

El Prácticum no es el único terreno en disputa. Lo fue también la distribución de asignaturas. Pero estas tenían un marco más estable al atribuirles el plan de estudios a un área concreta (aunque los cambios incesantes de planes de estudios hicieron que, en la práctica, también fuera posible cuestionar el *statu quo* cada pocos años) mientras que el Prácticum presentaba oportunidades de renegociar casi cada año. Esta pelea se atenuó tras algunos cursos en los que o bien supimos defender nuestras posturas, o bien fuimos vistos como menos amenazantes, o bien otras áreas redujeron su interés en el Prácticum.

La percepción que teníamos de que miraban nuestra área con más rigor que otras más establecidas, propició también que el programa de prácticas de Educación Física se diferenciara de otros programas. Por un lado, debíamos mostrar que éramos capaces de hacer un programa tan serio y tan pedagógico como el que más, lo que nos llevó a justificaciones que no solo provenían del ámbito de la Educación Física, sino de otras más generales (y que por lo tanto era valoradas como más ‘serias’). Mi formación como licenciado en Ciencias de la Educación, además de licenciado en Educación Física, hacía más difícil que se me atacara por ese lado, ya que en ningún momento negué el valor de otros saberes, sino que defendía que nosotros éramos capaces de acogerlos y tenerlos en cuenta. Por otro lado, las exigencias que tuvo para los supervisores el programa provocó que tampoco hubiera tanto interés por participar en él, como se vio cuando al tercer curso del programa ya nadie del área de DOE reclamó su participación en él una vez que se había definido que la presencia en el mismo debería ser transversal para todos los alumnos, para que todos, y no solo los supervisados por un profesor concreto, tuvieran la mirada que esa área podía aportar. El entender que los créditos (y con ello, el acceso a definir y poner en práctica el programa) no nos habían caído del cielo y nos serían disputados a la primera oportunidad, nos llevó también a destinar un esfuerzo extra más allá de la dedicación que teníamos asignada.

Aunque he dicho que en los primeros años fue cuando las manifestaciones de desconsideración y desconfianza hacia el área de Didáctica de la Expresión Corporal fueron más visibles, vemos algunas manifestaciones de estas reticencias también en el curso 2008–09, cuando hay un momento en el que de nuevo me veo intentando defender un criterio que yo consideraba justo frente al conjunto de mis compañeros de la Comisión de prácticas. Expresiones como “los de Educación Física” vuelven a aparecer en las conversaciones, lo que me retrotrae a años atrás, si bien ahora la posición de legitimidad que tenemos y el peso es bastante más elevado y considero será suficiente para mantener el pulso sobre el estudiante que quería cursar los dos Prácticum el

⁶ Cuando hablo de ‘poder’ refiriéndome al que mis colegas de centro o yo pudiéramos ejercer me resulta una palabra excesiva, pero entiéndase que es lo que podríamos denominar “el ejercicio del poder a escala subatómica”, más próximo a la ilusión de ejercer poder que a ejercerlo realmente.



mismo año contra la normativa de la Comisión (ni tan siquiera era una postura que partiera de mí). Los argumentos que se ponen sobre la mesa en esta ocasión se dirigen más bien a que nosotros, como centro universitario, no tenemos en realidad poder y que las autoridades que debían respaldarnos, el rectorado, no lo hace. En el relato me he preguntado sobre mi actuación en ese caso y las razones que me llevaron a mi posición. Ya he mencionado este caso como un ejemplo de la dimensión personal (lo que habla de la multidimensionalidad de los fenómenos a los que respondemos) y ahora, al abordar su explicación desde la dimensión en la que entra en juego la micropolítica, creo que se puede hablar de que es una muestra de la rebelión que me producía el ver cómo renunciábamos a defender una estructura que ambicionara ir más allá del responder al primer problema que se nos planteaba. Sentí que renunciar, sin más motivo que porque alguien había solicitado una excepción, a mantener una norma acordada años atrás, era una vía acelerada para que la estructura se desmoronara y volviéramos a situaciones del pasado. En el momento de menores fuerzas por mi parte, y en un momento me vi tirando la toalla, me planteé que aceptaría esa decisión en la medida que no afectara al programa de Educación Física. Eso era una renuncia a que los programas de prácticas en su conjunto avanzaran hacia un cierto marco común, pero me daba por satisfecho si nos permitían que nosotros mantuviéramos unos determinados estándares. Reconozco que esto es otra forma de balcanización; es decir, me desentendía de lo que ocurriera en otros lugares de mi EUE en la medida en la que me permitieran mantener un cierto control con mi pequeña parcela de decisión.

Lo que he recogido en los párrafos previos desde una vertiente, sobre todo, de ejercitación del micropoder, podría verse también desde el punto de vista de la ética y los dilemas, pues cada una de estas situaciones activaba conflictos sobre los medios y los fines, sobre las razones argumentadas y las razones soterradas, sobre lo que defendía y lo que hacía. Hay conflicto, por ejemplo, en mi deseo de reducir la cultura balcanizada que, generalizadamente, domina la educación y también mi propio centro universitario y, sin embargo, en diferentes momentos he optado por mantener lo que en la política europea se llamó ‘las dos velocidades’, en la medida que la armonización la veía como una igualación a la baja. Por ello, en buena parte de mis años como coordinador, he tratado de lograr que no se privara a nuestro programa de logros que podíamos conseguir, aunque entendía que en otros programas, con condiciones y posibilidades diferentes, no aspiraran a los mismos objetivos. Me gustaría pensar que en mi forma cotidiana de proceder he buscado la congruencia entre lo que digo y lo que hago (Fernández-Balboa, 2004, 2005, 2009; Gore, 1991; Pascual Baños, 1999). Eso sería congruente no solo con lo que he escrito y dicho, sino también con lo que pienso. Sin embargo, no creo que ninguno, no yo al menos, actuemos siempre como seres puros. De hecho, me da un poco de miedo cuando alguien defiende una inquebrantable coherencia y alude a valores éticos más allá de toda duda. Lo mismo que Goya decía que el sueño de la razón producía monstruos, también podría defender que los produce el sueño de la pureza y superioridad ética. Cuando me he visto en situaciones de negociación, han sido varios los aspectos que he tenido que manejar y muchas veces el resultado no ha sido ni el más ético posible (tampoco ninguno muy deshonesto, no quiero que se piense que no había una ética presente) ni tan siquiera el más estratégico posible (tampoco tengo capacidades de un pensamiento maquiavélico).

Concluyo esta reflexión sobre el Prácticum como tablero de una partida de micropoder universitarios señalando que, como coordinador, debo asistir a reuniones de la Comisión de prácticas de la EUE, que pese a las interminables reuniones tiene escasa capacidad de decisión y pese a que puede haber muchas discusiones e incluso algún que otro enfrentamiento, las decisiones estructurales realmente importantes no están allá sino en otros comités o en otros despachos. En términos de capacidad de decidir aspectos estructurales, a un coordinador (e

incluso a un vicedecano) apenas le llegan las migajas, lo que no impide que sea fuente de conflictos y de desgaste.

Mi participación en comisiones no se limita a la de la EUE. También formo parte de la Comisión provincial que, desde 1995 se constituyó como órgano coordinador entre los centros universitarios y los responsables educativos de los centros donde se realizaban las prácticas. En el caso que yo conozco, el de mi provincia, esta comisión tenía un carácter más protocolario y administrativo que de otro tipo, con pocas decisiones reales en sus manos que no fuera enviar una carta de una manera u otra o decidir entre dos fechas muy próximas. Quizá por esa evidente falta de poder de decisión o porque se trata de una ciudad pequeña en la que las relaciones sociales son densas y nos veíamos más como sujetos que como representantes institucionales, las reuniones han sido siempre muy fluidas y lo normal es que acabaran en un café donde realmente podíamos avanzar en aspectos que tenían una incidencia algo mayor, pero aún pequeña. He recogido, por ejemplo, que la red informal que he ido tejiendo me ha permitido saltarme protocolos (es decir, ganar tiempo) o bien acceder a más información que si careciera de esas relaciones. En los años que hemos trabajado conjuntamente, creo que he ganado una reputación de confiabilidad y eso ha revertido en reforzar la credibilidad de mis propuestas y sugerencias (aunque, como he señalado, el poder de decisión no pasa del plano administrativo). Si comparo la situación de mi provincia con la de otras, sí puedo ver, sin embargo, alguna diferencia; pequeña pero valorable. Por ejemplo, en Palencia, a diferencia de otras provincias que conozco, han asumido y defendido el valor de realizar las prácticas en parejas extendiendo esta opción de la especialidad de Educación Física (donde estaba ya plenamente aceptada y extendida) a otras especialidades. El apoyo de la administración educativa ha permitido limitar la presión que en ocasiones se ha hecho desde los centros para distribuir a los estudiantes entre los tutores disponibles en lugar de primar su emparejamiento. También hemos recibido su apoyo para la realización de determinados encuentros de coordinadores de centros y jornadas de tutores. Si usáramos terminología de Ciencias Políticas diríamos que he ejercitado un poder blando en contraposición de poder duro. Me gustaría decir que mi estilo de ser es más propicio al ejercicio del poder blando, pero enseguida tendría que reconocer que en ningún momento he contado con posibilidades de ejercer ningún poder duro.

Mi alineamiento y falta de enfrentamiento con la Dirección provincial también puede ser objeto de análisis desde el punto de vista de los dilemas, pues en algunas ocasiones esta proximidad ha tenido que hacerse a costa de alejarme de posturas con las que estaría más a gusto. El ejemplo más claro lo he narrado en la historia de vida cuando en el curso 96–97 los tutores se rebelaron contra la decisión que ellos consideraban injusta, lo mismo que yo lo consideraba, de que se suprimiera de un plumazo y retrospectivamente las condiciones del convenio del año precedente. He narrado con un cierto detalle la utilización política del impago de las cantidades acordadas entre sindicatos y gobierno socialista tras las elecciones de 1996. Como en pocas ocasiones, se vio clara la dimensión política de la educación cuando se llevó la misma estrategia aplicada en otros ámbitos sociales al terreno escolar. La pequeña protesta que comenzaba a organizarse fue neutralizada por una parte de los propios docentes de Primaria y de profesores universitarios, yo entre ellos, debatidos entre sus ideas y sus necesidades inmediatas. Mi equilibrio en esa situación fue muy complicado pues a mi posicionamiento claro, y expresado también en público, de que me parecía una decisión injusta e indefendible, se le unía un posicionamiento igual de claro en que esas reivindicaciones se hacían tomando como rehenes a los estudiantes de prácticas de ese curso. Creo que contribuí sensiblemente, junto al director de mi centro, a que finalmente hubiera plazas para todos los estudiantes, lo que me produjo una sensación agríndice de haber respondido a mi obligación de dar respuesta a los estudiantes de ese curso, pero haber



contribuido al fracaso de la protesta que se estaba articulando por parte del profesorado. Yo ni era ni quería ser visto como un agente de la administración. No lo era por convicciones políticas y éticas, y no quería ser visto porque lo consideraba un error estratégico en mi plan a largo plazo de ser percibidos como un agente al servicio de los docentes.

Muchos años después, en 2011, hubo un nuevo plante de los docentes, que casualmente coincidió con mi retorno a la subdirección de prácticas. En esta ocasión, que no he narrado aquí porque sale del periodo estudiado, mi respuesta estuvo marcada por el episodio del 96–97 y también tuve que mantener un equilibrio entre los docentes, los estudiantes, la dirección provincial y la Junta de Castilla y León. Como los equilibrios no son posibles, esto implicó un posicionamiento más claro a favor de la postura de los docentes y unas consecuencias de la parte de la administración educativa regional, pero no corresponde aquí explayarme sobre lo que ocurrió fuera del periodo analizado en esta tesis.

Además de lo narrado hasta aquí, también hay muestras de enfrentamiento entre colegios y la Escuela Universitaria. Hay tutores que sienten que la universidad los coloca en un nivel secundario e incluso que se aprovecha de una simbólica relación jerárquica. Hablo de supervisores que son vistos como altivos y desdeñosos, y que se considera que siguen ejerciendo control de su trabajo por medio de los estudiantes de prácticas. Puede que no sea la realidad, sino la interpretación que hacen algunos maestros de algunos supervisores, pero es un elemento que hay que tener en cuenta porque, lo mismo que los fantasmas, aunque no existan provocan respuestas fisiológicas y conductuales reales. La reacción a estas relaciones de poder percibidas no suelen ser muy visibles (quizá porque quienes más las podrían mostrar lo hacen, precisamente, no ofreciéndose para tutorizar), pero hay algunas, aunque minoritarias, que quiero recordar. Se trata de maestros que consideran que con el Prácticum las relaciones de poder han cambiado y ahora es la universidad la que está en posición de debilidad, lo que puede ser utilizado para imponer condiciones que serían inconcebibles si la situación fuera otra: dejación de funciones al dejar a estudiantes solos con el grupo de alumnos, nepotismo al aceptar tutorizar solo a familiares o a familiares de amigos... La voluntariedad, volubilidad y discrecionalidad con la que los maestros pueden ofrecerse como tutores o retractarse de su oferta, se ha mostrado en ejemplos de plazas condicionadas a filias, humores o estados de ánimo. El hecho de que el Prácticum esté siempre a falta de tutores, nos pone en situación de debilidad y, llegado el caso, es complicado no transigir. De todas formas, este tipo de exigencias no es muy numeroso en el Prácticum que he coordinado y siempre ha sido muy limitado en el tiempo. He hablado, por ejemplo, de que al ir ampliando tutores en centros concertados, muchos de ellos comenzaron imponiendo que se asignaran las plazas a estudiantes concretos, exalumnos del colegio. Traté de entender las razones por las que lo solicitaban, y les explicaba por qué no era bueno hacer esa asignación directa ni para el alumno, ni para el colegio, ni para el tutor ni para el programa de prácticas, y en todos los casos, la exigencia –que sí fue aceptada en ocasiones el primer año en lo que llamé internamente ‘oferta promocional’– desapareció al curso siguiente, cuando vieron que no solo se podían fiar del antiguo alumno, sino que el programa en su conjunto les ofrecía garantías.

Las prácticas reflejan también la pobre consideración de la educación y el escaso poder de los maestros: el pobre respeto a los tutores, en cuyas clases se puede irrumpir sin ninguna contraprestación ni, lo que es peor, respeto por su trabajo; el pobre respeto por los estudiantes de Primaria, cuyo aprendizaje parece ser poco tenido en cuenta en cuanto algunos tutores universitarios pueden colonizar sus clases para imponer unos modos de intervención determinados y encima enarbolando la bandera del progresismo. También reflejan el pequeño peso de las Escuelas y Facultades de Educación dentro de sus universidades y el nulo respeto al trabajo que desarrollan los supervisores. Al menos en la Universidad de Valladolid, los créditos

suben, bajan, desaparecen sin criterio ni estabilidad y los criterios de su programa son siempre secundarios respecto a las demandas administrativas del alumnado que reclama. No sé si en otras muchas profesiones se puede dar por descontado que no es necesaria una preparación específica para comenzar a intervenir con usuarios de un servicio determinado. En el Prácticum, el estudiante en prácticas parece tener derecho a contar con un tutor y unos estudiantes de primaria por el hecho de haber pagado una matrícula. Los seminarios y otros requisitos que la mayoría de los programas de prácticas realizan podrían no impartirse, se consideran más un adorno que algo sustancial, y aun cuando están, no logran frenar un estudiante en prácticas que no tenga una preparación adecuada para participar en el programa específico que está cursando. Así lo he mostrado en algunas narraciones que recogían cómo el recuerdo de lo sucedido en años anteriores me llevaba a intentar hacer una búsqueda preventiva de posibles casos problemáticos en lo que creo que es otro ejemplo de cómo afronté con estrategias de ‘poder blando’, situaciones para las que no me veía investido de otras medidas.

Pero también hemos visto pruebas de que la consideración de la Educación Física como un área marginal y en construcción, o la percepción de sus componentes de que así era, ha podido jugar un papel beneficioso a la hora de mostrar un compromiso más alto con el colectivo, aplicable tanto a maestros como a profesores universitarios. Así entiendo, en parte, la generosa y generalizada participación de ambos. Puede haber estado aquí presente la idea de que “los de Educación Física” somos vistos como parte de un colectivo y eso nos puede haber animado a dar cobijo y apoyo a otras personas del colectivo. De modo similar, el que hubiera una, creo que injusta e infundada, baja consideración por la capacidad de los profesores de Educación Física y por el interés educativo de su trabajo ha podido tener el efecto de querer mostrar a los demás lo errado de su juicio precisamente haciendo visible que no solo podíamos ser iguales que el resto sino, en algunos aspectos, superiores. En los relatos, he destacado comentarios de docentes de Educación Física que mostraban con orgullo cómo algunas cosas hechas en el Prácticum nuestra especialidad eran diferentes a los otros. He visto este mismo compromiso en muchos de los estudiantes que han entendido que forman parte de una cadena que nos vincula, lo queramos o no, en la medida en la que la satisfacción de los profesores de ahora puede permitir que en el futuro sigan ofreciendo plazas, lo mismo que ven que los maestros de ahora fueron estudiantes ayer. Esta sensación de grupo y de solidaridad entre sus miembros parte, a mi juicio, de una ética profesional de hacer las cosas bien y de una estrategia de protección del débil para mejorar la consideración que ha tenido la Educación Física históricamente.

C— REFLEXIONES FINALES SOBRE LA FIGURA DEL COORDINADOR

He intentado explicar cuatro de las dimensiones que han aflorado en los textos narrativos que he elaborado. No son dimensiones únicas ni están nítidamente diferenciadas unas de otras. Algunos de los casos descritos han podido ser comentados en varias de esas dimensiones, lo que muestra lo entrelazado del ejercicio de la función de coordinador, lo mismo que cualquier otra función humana.

Ser coordinador, de la manera en la que lo he venido definiendo en esta investigación, supone una forma de ser personal, pero también una forma de saber académico, lo mismo que apoyarse en un andamiaje organizativo o ejercitar estrategias de negociación dentro de un planteamiento ético concreto. Usando metáforas corporales como las que se usaban en la Edad Media para describir el poder (Le Goff, 1992), podría decir que el coordinador se caracteriza por el corazón que impulsa, la cabeza que le guía el rumbo, las extremidades con las que puede actuar y las vísceras en las que reside su modo de insertarse y reaccionar en el mundo.



Gran parte de los relatos y de los análisis que he realizado muestran mi preocupación por legitimar mi figura como coordinador ya que percibo que cuando tengo más credibilidad y legitimidad me resulta más fácil avanzar en mi proyecto a largo plazo de contribuir, modestamente, a un plan más ambicioso de formación del profesorado de Primaria, además de permitirme responder a las demandas que el programa de prácticas reclama para el corto plazo. La necesidad de legitimación se explica por aspectos contextuales como la juventud e inexperiencia con la que comencé mi carrera profesional, el escaso estatus de la Educación Física, la reducida tradición académica y profesional de la Educación Física tanto para Primaria como para formación de maestros, la exigua dotación de recursos para el Prácticum que hace que se fíe todo a la aceptación voluntaria de tutores y supervisores para participar o ir más allá de lo reconocido, o la necesidad de forjar alianzas con diferentes actores basadas en el ‘poder blando’, ya que otro no se dispone. Entre las estrategias que se han ido mostrando he destacado las de: intentar dotarme de conocimiento académico para reforzar mis propuestas; establecer relaciones personales cordiales y basadas en el respeto, confianza y los intereses (profesionales) mutuos; tratar de que mi acción desmontara argumentos sobre la consideración del Prácticum como una asignatura de segundo nivel y la Educación Física como área de segundo orden; justificar la existencia de un coordinador como alguien que permite integrarse a los nuevos docentes en un programa ya construido pero abierto; estar presente en los escenarios de las prácticas, tanto los colegios, como los diferentes foros de coordinación y formación, para no poder ser acusado de desconocimiento; sistematizar el proceso, tanto el administrativo como el pedagógico, para disponer de una estructura sobre la que se puedan ir añadiendo los nuevos conocimientos y los cambios de año a año; ejemplificar el compromiso y dedicación con el Prácticum; generar nuevo conocimiento en forma de producción científica o de documentos para concretar y enriquecer el programa, entre otras.

Creo que estas estrategias, desarrolladas a lo largo de un periodo muy extenso, lo que a su vez me ha dotado de recursos y legitimidad adicionales, han posibilitado que pueda confiar más en la voluntaria adhesión al programa de prácticas que centra mi acción sin tener que recurrir a coerciones (como profesor ante mis estudiantes o afectivas con tutores y supervisores, ya que de otro tipo no serían posibles). A lo largo de los años, he visto que las presiones para resolver un problema concreto suelen volverse en contra en años sucesivos, y por eso he confiado en la persuasión y en la dedicación de tiempo extra para resolver situaciones como las de que los estudiantes se convenzan de que ir a poblaciones rurales es una buena opción y se organicen para desplazarse hasta allá; que los maestros entiendan que más allá de los favores, participar en el Prácticum puede ser una opción personal y profesional gratificante; o que los supervisores asuman una dedicación mayor de la reconocida no como una claudicación a una reivindicación perdida, sino como una vía para lograr finalidades superiores y más valiosas a las que se lograrían con un estricto cumplimiento de lo reglamentario.

Por medio de este análisis elaborado a partir de las narrativas utilizadas, he podido profundizar en lo que implica para mí actuar como coordinador y lo que este puesto demanda de mí. He ligado las formas en las que he respondido a aspectos de mi propia biografía y de mi forma de ser, pero también del contexto histórico en el que he desarrollado mi función, del grupo social con el que me he relacionado o con los referentes teóricos que más me han influido. Está también marcado por la posición de debilidad y de falta de recursos con lo que cuenta, lo que provoca que tenga que buscar vías alternativas para poder acercarse a sus metas. No he alcanzado verdades absolutas, algo que tampoco esperaba pues, como señala Edgar Morin: “conocer y pensar no es llegar a una verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre” (Morin, 2000: 76).

Escribir y reflexionar sobre el Prácticum desde la perspectiva del coordinador me ha ayudado a saber más de quién soy y cómo esta forma de ser se plasma en mi forma de ejercer la coordinación del Prácticum. Me ha ayudado igualmente a saber más sobre la constitución de la formación de educadores físicos en un momento histórico y contextual determinado, a la vez que he podido ver los vínculos con otros momentos históricos y lugares geográficos, resaltando las continuidades y diferencias entre lo local y lo global, lo individual y lo grupal. Comentaba al principio de este capítulo de conclusiones que Richard Sennett definía al artesano como aquel que está interesado en realizar bien una tarea, sin más, y añadía:

Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. (Sennett, 2009: 21)

A mí me gustaría llegar a ser artesano, un buen artesano a ser posible. Para lograrlo, he intentado, como señala Sennett, combinar la acción y el pensamiento, convirtiéndolo en hábito. Creo que esa combinación entre actuar lo mejor que se puede en cada momento y reflexionar para que ese actuar sea cada vez más complejo, más abarcador es algo que he perseguido en todos los años que he coordinado el Prácticum. Creo, también, que ese deseo, sin premuras, de llegar a ser bueno en lo que hago, me va descubriendo nuevos problemas y áreas de intervención a medida que voy encontrando soluciones a otros problemas que habían concitado toda mi atención hasta entonces. A través de los escritos autobiográficos he podido ser consciente de cómo he podido ir abordando cada vez mayores parcelas de complejidad de lo que supone ser coordinador.

Acabo con una cita de Morín que recoge, mejor de lo que yo soy capaz de escribir, alguno de los pensamientos que ahora tengo sobre la que me gustaría que fuera mi manera de afrontar mi perspectiva de coordinador:

Prepararse para nuestro mundo incierto es lo contrario de resignarse a un escepticismo generalizado.

Es esforzarse en pensar bien, es volvernos aptos para elaborar y practicar estrategias, es, en suma, efectuar nuestras apuestas con toda conciencia.

Esforzarse en pensar bien es practicar un pensamiento que se afana sin cesar en contextualizar y globalizar sus informaciones y conocimientos, que se aplica sin cesar a luchar contra el error y la mentira hacia uno mismo, cosa que nos lleva una vez más al problema de la “cabeza bien ordenada”.

Es también ser consciente de la ecología de la acción.

La ecología de la acción comporta por primer principio que toda acción, una vez lanzada, entra en un juego de interacciones y retroacciones en el seno del medio en el cual se efectúa, que pueden desviarle de sus fines e incluso llevar a un resultado contrario al que se espera; así, la reacción aristocrática de finales del siglo XVIII en Francia desencadenó una revolución democrática; un impulso revolucionaria, en 1935 –36, en España, desencadenó un golpe reaccionario.

El segundo principio de la ecología de la acción nos dice que las consecuencias últimas de la acción son impredecibles; de este modo, nadie podía prever, en 1789, el Terror, el Termidor, el Imperio, la Restauración, y la Revolución soviética del siglo XX fue una consecuencia de la Revolución Francesa, que todavía no ha agotado todas sus consecuencias...

Esto nos conduce a un segundo viático: la estrategia.



La estrategia se opone al programa, aunque pueda comportar elementos programados. El programa es la determinación a priori de una secuencia de acciones con miras a un objetivo. El programa es eficaz en condiciones exteriores estables, que se puedan determinar con certeza. Pero la menor perturbación en estas condiciones descompone la ejecución del programa y le condenan a detenerse. La estrategia se establece con vistas a un objetivo, como el programa; establece argumentos de acción y escoge uno en función de lo que ella conoce de un entorno incierto. La estrategia busca sin cesar reunir informaciones, verificarlas, y modificar su acción en función de las informaciones recogidas y de los azares encontrados en el curso del camino.

Toda nuestra enseñanza tiende al programa mientras que la vida nos pide estrategia y, si es posible, contar con *serendipity* y con el arte. Habría que operar un cambio profundo en los conceptos con el fin de prepararnos para los tiempos de incertidumbre.

El tercer viático es la apuesta.

Una estrategia lleva en sí la conciencia de la incertidumbre con la que va a enfrentarse y comporta por ello mismo una apuesta. Debe ser plenamente consciente de la apuesta con el fin de no caer en una falsa certeza. (Morin, 2000: 79-80)

D— LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Muchas han sido las dudas y nuevos interrogantes que han aparecido en el proceso de investigación y en el proceso de redacción final. Algunas de ellas las he recogido como parte de las narrativas presentadas. Otras muchas han quedado sin nombrar. Ahora hablaré de alguna de ellas. Voy a emplear los tres mismos núcleos que aparecen en el título de esta tesis para hablar de ellas.

Comenzaré, por lo tanto, con las prácticas de los maestros de Educación Física. En la actualidad, el programa sobre el que he hecho un estudio exhaustivo ya no existe. Los cambios del conocido como Proceso de Bolonia trajeron un nuevo título de maestro y una diferente concepción del sentido de ser maestro y ser maestro de Educación Física. Desaparecieron las especialidades y se sustituyeron por las menciones. En el caso de la Universidad de Valladolid, el caso que mejor conozco, esto implica que frente a estudiantes que comenzaban desde Primer curso una carrera como especialistas en Educación Física, ahora cursan dos años comunes antes de tomar la decisión de elegir una mención determinada (o de no elegirla). Esto hace que junto al tradicional perfil de estudiante de la Educación Física al que su proceso de socialización (generalmente deportiva) ha traído a los estudios de magisterio, ahora se abran posibilidades de otros perfiles que pueden ser captados para la Educación Física sin que al inicio de la carrera ésta fuera su principal opción. Implica también, para las prácticas, que el número de sus créditos es bastante más reducido en cuanto a contenidos ‘específicos’, pero bastante más elevado respecto a créditos prácticos. Esto plantea otros interrogantes de lo que el plan de estudios ha de buscar en su conjunto y cómo puede el Prácticum insertarse en esa búsqueda. La regulación normativa y el control de las instituciones educativas regionales también han experimentado un leve pero significativo cambio del anterior al nuevo título, reflejándose, por ejemplo, en que los maestros, que siguen acogiendo estudiantes en prácticas de manera voluntaria, deben ahora someterse a cursos de acreditación como tutores o que las facultades ven limitada su autonomía universitaria y controlado parte del proceso de asignación de tutores. El proceso de Bolonia, o tal vez la crisis económica que se solapó con su implantación, ha ejercido también un efecto grande en las condiciones de trabajo de los docentes universitarios, al tiempo que no ha mejorado mucho la consideración académica del Prácticum. Curiosamente, una de las notas que caracterizó muchos

de los planes de estudios de la mayor parte de las carreras universitarias fue la introducción de algún tipo de prácticas o de contacto con entornos profesionales incluso en titulaciones con nula tradición en esto.

Se abren, por tanto, nuevas vías de estudiar los planes de prácticas que desarrollan estas posibilidades humanas, estructurales, organizativas o académicas. No quiero decir que el conocimiento que se hubiera alcanzado con los estudios realizados en las diplomaturas no tenga ya validez. Al contrario, hay una cantidad enorme de conocimiento que se generó sobre estas titulaciones que suponen, a mi juicio, una base valiosísima de la que partir.

A los cambios en la formación inicial, habría que añadir los cambios en el perfil profesional que está experimentando el especialista de Educación Física. Los cambios en el currículum que han hecho que se redujera la carga lectiva de la asignatura desde una media de tres horas semanales por curso en los mejores años de la LOGSE a dos horas semanales por curso que es lo mayoritario con la LOMCE implica también cambios en la configuración del trabajo de los docentes de Educación Física y, consecuentemente, de los potenciales tutores. Por nombrar solo la que quizá sea la última de las transformaciones en la configuración del sentido de la profesión, citaré la creciente implantación de centros bilingües en nuestro país, que conlleva la impartición, en algunos casos, de la asignatura de Educación Física en inglés.

El segundo de los núcleos del título de esta tesis hacía referencia a la perspectiva del coordinador. Espero haber dejado constancia de la manera particular que puede tener un coordinador de ver el Prácticum y el valor de conocer y comprender del modo lo más profundo posible su perspectiva. Hasta donde yo sé, este estudio es pionero en esta perspectiva y serán por lo tanto necesarios otros muchos estudios para conocerla mejor, pues ha debido quedar claro que la mía es solo una entre muchas. Dejando a un lado la diversidad de opciones pedagógicas que cada uno puede tener, la perspectiva del coordinador que aquí he mostrado está muy ligada al entorno social en el que ésta se ha constituido (en una ciudad pequeña con una alta densidad social que permite lazos profesionales sólidos), al laboral (dentro de un modelo de profesorado universitario estable que está en franco retroceso), al profesional (acompañado por un grupo de compañeros afines), al histórico (en un momento de constitución del área de Educación Física en Primaria, tanto del cuerpo de maestros como del de docentes universitarios), etc. La perspectiva del coordinador será sin duda diferente en diversos momentos de la carrera profesional (como lo ha sido en este mismo caso dependiendo de si nos centrábamos en los inicios o después de muchos años ejerciendo la coordinación).

Pero en la Presentación de esta tesis hablé que no solo estamos a falta de perspectivas del coordinador. Tampoco hay estudios de este tipo de vicedecanos de prácticas o de coordinadores de centros escolares. Ni tan siquiera tenemos un conocimiento profundo de cómo abordan las prácticas los tutores o los supervisores, pues los estudios que se han hecho, más de los primeros que de los segundos en todo caso, suelen estar basados en aproximaciones más cuantitativas. Siendo interesantes, dejan sin cubrir aspectos vitales para entender el Prácticum. Esto nos lleva al tercer núcleo que destacué en el título.

Me refiero a la aproximación narrativa. El uso de metodologías narrativas ha crecido mucho en los últimos años, pero queda un margen grande por explorar. Su consideración como 'método legítimo' de investigación todavía es bajo. Se precisan por tanto más investigaciones que muestren su potencial y que nos ayude a corregir sus limitaciones o sesgos. Y si no es posible corregirlos, que nos ayude por lo menos a conocerlos, tenerlos en cuenta y poder, con ello, ser cautos con las conclusiones a las que nos lleve. Necesitamos también estrategias para hacer más asumibles las demandas de tiempo que exige y mejorar las formas de comunicar los resultados



para que el proceso no sea tan solo valioso para el autor, sino para la comunidad científica a la que éste pertenece.

Una de las principales limitaciones que he experimentado en este uso de la narrativa para indagar y comunicar ha sido la cantidad ingente de material que he tenido que manejar para elaborar los informes, sobre todo cuando a mis propios escritos autonarrativos les he ido añadiendo otras fuentes documentales. Sin duda, el uso de herramientas informáticas como los numerosos programas de análisis cualitativos (por ejemplo, NVivo o AtlasTi), puede ser una vía adecuada para gestionar los volúmenes elevados de datos. En diversos momentos empleé ambos programas y creo que pueden ser útiles, pero no me atreví a confiar toda la investigación a unos procesos que todavía no dominaba. Sin embargo, no creo que puedan ser más que una ayuda. Opino que la investigación narrativa hunde sus raíces y tiene sus mayores aportaciones en sendos procesos de escritura para desvelar el objeto de conocimiento que persigue y para comunicar lo descubierto de manera que enganche al lector, ya que solo por medio de un texto repleto de resonancias, conseguirá apropiarse del conocimiento que contiene.

Confío en que esta investigación aquí presentada haya contribuido a esclarecer algunos aspectos del área de temática que aborda. Eso es lo que se espera de los trabajos de investigación. He señalado en los diferentes apartados de este último capítulo alguno de los conocimientos que han podido salir a la luz gracias a la que he presentado aquí. El proceso de investigación ha sido generoso en desvelarme partes del complejo mundo de las prácticas y, en particular, de cómo es la visión y la intervención de quien las coordina. El empleo de la investigación narrativa como método principal de abordar el tema de estudio ha servido también para mostrar alguna de sus posibilidades.

Sin embargo, a estas evidencias que he podido ir plasmando por escrito, hay que contraponer múltiples dudas e interrogantes que han acompañado a cada uno de los hallazgos. Escribo ‘contraponer’ y no quiero con ello señalar que uno sea lo positivo y otro lo negativo. Considero que las dudas y los interrogantes que surgen como fruto de una investigación no son solo pistas para futuras investigaciones, son, también, conocimientos que se han obtenido gracias al mismo proceso investigador que ha dado esos otros frutos. Si concebimos la investigación como un proceso de generación de conocimiento de acuerdo a unos métodos que nos dan ciertas garantías y que pueden ser expuestos a la comunidad científica, entiendo que las dudas y nuevos interrogantes pertenecen a la categoría de lo que ha sido conseguido en ese proceso. Lo mismo que los logros no existían antes de que se investigara, tampoco muchas de las dudas existían y, por ello, quiero reivindicar el valor de las mismas para la comprensión de un fenómeno.



PARTE 5

Fuentes bibliográficas y documentales

FUENTES BIBLIGRÁFICAS Y DOCUMENTALES



- Documentos no editados empleados en la historia de vida
- Referencias legales
- Bibliografía



DOCUMENTOS NO EDITADOS USADOS EN LA HISTORIA DE VIDA (ORDENADOS POR CURSO)

Nota. (I) documento en archivo informático (P) documento en papel (IP) documento en archivo informático y en papel tal como se utilizó en su momento.

Las fechas que aparecen en papel se ponen con fecha larga (día en número mes en letra y año completo). Las fechas de los registros informáticos aparecen con fecha corta (día/mes/dos últimos dígitos del año)

1991/92

- [Carta a los tutores 91–92]. Es una carta dirigida a los meef para explicarles el programa de prácticas. Es un documento muy similar al Doc. 4 91–92 aunque como no lo envié yo directamente, al pasarse a otro folio se modificaron algunas frases que debían resultarle incomprensibles o inapropiadas a quien hizo el cambio. (11/12/91. 1 página) (I)
- [Doc. 1 91–92] Carta de la subdirectora dirigida a los directores de los centros escolares para explicarles el programa de prácticas y solicitarles su participación. (s.d., Tres páginas) (P)
- [Doc. 2 91–92] Carta de la subdirectora a los directores de los centros aclarando algunos aspectos del programa de prácticas (s.d., 2 páginas) (P)
- [Doc. 3 91–92] Escrito del Director del centro dirigido a cada uno de los miembros de la comisión de prácticas en el que se expresan sus ideas sobre el papel de las prácticas para el Centro y las responsabilidades que genera a los Departamentos (11 de febrero 1992. 2 páginas) (P)
- [Doc. 4 91–92] Carta firmada por mí como coordinador de prácticas de Educación Física dirigida a los especialistas de Educación Física. Es una carta muy similar a “Carta a los tutores 91–92” aunque ha sido pasada a un folio membretado de la Escuela y su redacción ha sido retocada en algunos aspectos que cambian su sentido. (s.d. aunque la carta mía que le sirvió de modelo estaba fechada el 8 de diciembre de 1992. 1 página) (P)
- [Doc. 5 91–92] Listado de una base de datos con los alumnos de prácticas, los centros donde los hicieron, sus tutores y la calificación de éstos. Está elaborado por la subdirección de OA y Prácticas. (s.d. aunque tiene que ser posterior a Semana Santa pues figuran las notas de los tutores. 4 páginas) (P)
- [Doc. 6 91–92] «Estudio de la situación del profesorado de Educación Física en centros de EGB. Curso 91/92». Breve informe que presenta las plazas de Educación Física en la provincia de Palencia y la cualificación y vía de acceso de los docentes que las ocupan. También se hace una relación de todas las plazas indicando quién la ocupa este año y si son definitivos, provisionales o interinos. Elaborada por el asesor técnico docente de la Unidad de Programas de la Dirección Provincial del MEC. Presenta marcados con fluorescente los profesores que participan en el seminario TPC dirigido por Marcelino Vaca (s.d., aunque debe ser poco después del comienzo de curso. 6 páginas) (P)
- [Doc. 7 91–92] «Prácticas en centros escolares de Educación Primaria para la realización de actividades deportivas promovidas por las APAS (Becas del ayuntamiento de

Palencia)». Se trata de una convocatoria de becas (50.000pts anuales) para la realización entre diciembre y mayo de actividades físicas deportivas extraescolares en centros públicos de Palencia (dos sesiones de hora y media semanal). La selección la realiza la Comisión asesora de las Prácticas. (s.d., pero las solicitudes han de entregarse entre el 11 y el 15 de noviembre de 1991, así que se puede calcular que está escrita a principio de curso). (P)

- [Memoria de actividades Lucio 91–92] «Memoria de actividades. Curso 1991–1992». Es una memoria de las actividades realizadas por Lucio Martínez durante el curso. Sólo se conserva la carátula y el apartado III, otras actividades, no los programas de las asignaturas. Está dirigida a la Universidad. Elaboración personal. (30/9/92, 3 páginas) (I)
- [Proyecto de prácticas E.F. mayo 92] «Proyecto de prácticas específicas de Educación Física». El autor soy probablemente yo aunque aparece como un documento del departamento. En la primera página está escrito a rotulador “junio 92” aunque el registro informático tiene como fecha 9/5/92. Posiblemente la fecha haga referencia a cuando se presentó ante la comisión de prácticas o la subdirección de Ordenación Académica y Prácticas. (9 páginas) (IP)
- [Cuestionario DEF 91–92] «Cuestionario sobre la asignatura Didáctica de la Educación Física. Curso 1991–92». Escala likert elaborada en el seminario de investigación y empleada para la evaluación de la asignatura de Didáctica de la Educación Física. El documento informático inicial estaba guardado en WP5.0 con fecha de guardado 08/05/92 12:31. Para su recuperación fue pasada a programa word 2010 respetando el texto y formato original. (I)

1992/93

- [Acta 22 sep. 92] «Acta de la comisión de prácticas, 22–9–92». Es el acta de la comisión. Está escrita por mí en calidad de secretario de la misma. (22/9/92. 6 páginas de actas más una hoja de firmas) (IP)
- [Borrador de programa 92–93] «Prácticas específicas de Educación Física». Parece un primer boceto de programa. Escrito por mí (11/11/92. 8 páginas) (I)
- [Calificación de memoria 2º I 92–93] Notas que pusimos a las memorias del curso 2º I Benjamín y yo (s.d.. 2 páginas) (I)
- [Carta a tutores 92–93] «Prácticas específicas de Educación Física». Carta escrita por mí pero remitida por la subdirección entre la documentación que se envía a los centros para solicitar tutores. (11/11/92. 1 página) (IP)
- [Carta a tutores sin alumnos 92–93] Carta en la que notifico a los tutores que no tendrán alumnos. Elaboración personal (22/1/93. 1 página) (I)
- [Colegios asignados a 2º J 92–93] «Listado definitivo de colegios de prácticas específicas de E.F». es un listado muy similar al anterior pero que contiene los números de los colegios donde realizarán las prácticas. Hay una hoja con los números a mano que es del primer turno (s.d.. 2 páginas) (IP) (P)
- [Colegios ofertados 92–93] «Relación de centros en los que se pueden realizar las prácticas específicas de Educación Física. Curso 92–93». Listado de centros, señalando la localidad y el número de alumnos que aceptan para el segundo turno. Hay otras dos páginas en las que se dan las normas para la elección de centros. Se pide respuesta para



- el 4 de febrero. Elaboración personal. Hay una hoja corregida que parece ser del primer turno (3/2/93. 3 páginas) (IP)
- [Coloquios EF marzo 93] «Proyecto de coloquios sobre Educación Física». Es un proyecto para presentar al CEP relativo a una serie de charlas en torno a temas que reunieran a profesores de distintos niveles y a alumnos de la EU. Elaboración personal (2/3/93. 1 página) (I)
 - [Doc. 1 92–93] Programa de prácticas de la parte del departamento DOE. Lo firman Julia Boronat y Arancha Soria (12 de enero 1993. 3 páginas) (P)
 - [Doc. 2 92–93] «La Educación Física en los centro de Educación Primaria». Es un documento entregado en la asignatura Educación Física en Educación Primaria. Presenta un esquema para recogida de datos según las áreas logística, económica, jurídico–administrativa y pedagógica. (5 de noviembre 1992. 3 páginas) (P)
 - [Doc. 4 92–93] «Informe sobre las prácticas– 93». Informe de Pedro Díez Bartolomé, tutor del colegio Marqués de Santillana, en el que detalla la evaluación de los alumnos que ha tutorizado y habla sobre la Educación Física, las prácticas y la formación inicial que reciben nuestros alumnos. (s.d. aunque por lo que pongo en la carta de respuesta, lo debe de haber mandado durante la Semana Santa. 6 páginas) (P)
 - [Doc. 5 92–93] «Apuntes sobre la evaluación de María Labrador Fernández y Yolanda Gómez Ule». Carta manuscrita remitida por el tutor de esas dos alumnas, Pablo Espina, en la que detalla los epígrafes de la hoja de evaluación. (s.d., aunque debe de ser del segundo o tercer trimestre del curso. 2 páginas) (P)
 - [Doc. 6 92–93] Carta remitida por el departamento de Educación Física del colegio Tello Téllez en la que se habla sobre el desarrollo de las prácticas de ese año. (5 de abril 1993. 1 página) (P)
 - [Doc. 7 92–93] «Acta de la comisión de prácticas, 25–6–93». Es el acta de la comisión. Está redactada por Marcelino ya que no asistí a la misma. (25 de junio 1993. 2 páginas) (P)
 - [Doc. 8 92–93] «Ficha de tutores de prácticas». Hoja que remite la subdirección para que se ofrezcan los maestros como tutores de las diferentes especialidades. (s.d.. 1 página)
 - [Doc. 9 92–93] Listado de base de datos proporcionado por la subdirección con las calificaciones de los tutores de los alumnos del 2º I. (s.d.. 2 páginas) (P)
 - [Doc. 10 92–93] Listado de base de datos proporcionado por la subdirección con las calificaciones de los tutores de los alumnos del 2º J. A mano están añadidas las calificaciones de Arancha Soria, profesora de DOE. (s.d.. 2 páginas) (P).
 - [Doc. 11 92–93] Relación de plazas ofertadas de maestros especialistas facilitada por la subdirectora. Se pide que se entregue el resultado del sorteo el día 14 de enero. A mano tengo escrita la fecha 13 de enero, que es cuando se iba a hacer el sorteo del primer turno. (s.d. aunque será a la vuelta de navidad. 2 páginas) (P)
 - [Doc. 12 92–93] «Normas para la elección de centros». Nota al alumnado en el que se les explica la dinámica de la elección de centros y se les pide que entreguen sus solicitudes antes de las 18 horas del 13 de enero. Elaboración personal (s.d.. 1 página) (P)

- [Doc. 13 92–93] Carta enviada a los tutores que tuvieron alumnos agradeciéndoselo. (s.d. pero alude a que “el periodo de prácticas está a punto de acabarse”. 1 página) (P)
- [Doc. 14 92–93] «Ficha de evaluación del alumno/a en prácticas». Modelo de ficha enviado por la subdirección para que el tutor pusiera la calificación del alumno en prácticas. (s.d.. 1 página) (P)
- [Evaluación del alumnado 92–93] «Evaluación del alumno en prácticas». Es un instrumento de evaluación dirigido a los tutores. Tiene dos partes. La primera es una presentación de la ficha. La segunda recoge los 21 aspectos que se sugiere que se evalúen. Elaboración personal (26/1/93. 3 páginas) (I)
- [Ficha de faltas 92–93] «Parte de faltas de asistencia». Es una hoja que se entregaba a los tutores para que anotaran las ausencias de los alumnos en prácticas. (25/1/93. 1 página) (I)
- [Ficha de sesión 92–93] Es un modelo de ficha para que escribieran el contexto, proyecto, surgido/análisis y replanteamiento para el nuevo proyecto. Marcelino fue quien diseñó la ficha aunque yo la confeccioné en el ordenador (18/1/93. 2 páginas) (I)
- [Ficha del alumno 92–93] «Ficha individual de prácticas». Es una hoja que se da a los alumnos para que rellenen sus datos. Tiene un apartado de calificación donde figuran el tutor, didáctica general y didáctica específica. En una segunda hoja hay una plantilla de horario para que especificaran el horario semanal. Elaboración personal (17/1/93. 2 páginas) (I)
- [Guía de prácticas 92–93] «Guía del alumno en prácticas específicas de Ed. Física. 1992–93». Guía de prácticas dirigida al alumno. Basada en el documento “Prácticas específicas de Educación Física”. Escrito por mí (18/1/93. 13 páginas) (I)
- [Lista de alumnos 2º J 92–93] «Asignación de colegios de prácticas». Comunicación a los alumnos del 2º J sobre el centro en el que realizarán las prácticas. Elaboración personal (15/1/93. 3 páginas) (I)
- [Lista de observación 92–93] «Observación del alumno en prácticas». Tiene una estructura similar a la de evaluación. La primera hoja presenta el instrumento. A continuación, se señalan unas áreas para observar la actuación del alumno en prácticas. De cada área se formulan preguntas. Elaboración personal (26/1/93. 3 páginas) (I)
- [Memoria de actividades Lucio 92–93] «Memoria de actividades. Curso 1992–1993». Es una memoria de las actividades realizadas por Lucio Martínez durante el curso. La mayor parte del mismo se dedica al apartado “otras actividades”. Está dirigida a la Universidad. Elaboración personal. (17/9/93, 2 páginas) (I)
- [Memoria del área 92–93] «Memoria de actividades de los profesores del área de didáctica de la Expresión Corporal. Curso 1992–93». Es la memoria anual de actividades que podríamos llamar de grupo. Recoge lo que en la memoria individual se pone en “otras actividades”. Elaboración personal (21/9/93. 3 páginas) (I)
- [Orientaciones para la memoria 92–93] «Orientaciones para realizar la memoria de prácticas específicas de Educación Física. Curso 92–93». Especificaciones de lo que se pretende y lo que se pide con la memoria. Elaboración personal (3/2/93. 6 páginas) (I)



- [Presentación del 2º J 92–93] Nota dirigida a los alumnos para anunciarles el profesor y la hora a la que quedaban citados para hacer la presentación en los colegios. Elaboración personal (24/2/93. 1 página) (I)
- [Presentación en colegios 92–93] «Prácticas específicas de Educación Física. Curso 92–93». Anuncio en el que se convoca a los alumnos del primer turno para presentarse en los centros acompañados por un tutor de la EU. Hay también una hoja destinada al profesor que hace la presentación titulada “recordatorio de la presentación de prácticas”. Elaboración personal (19/1/93. 4 páginas) (I)
- [Programa de prácticas 92–93] «Prácticas específicas de Educación Física». Es una revisión del Borrador de programa. Escrito por mí (25/11/00. 6 páginas) (IP)
- [Respuesta a Pedro 92–93] Carta en la que respondo al informe que me mandó Pedro Díez (21/4/93. 1 página) (IP)
- [Tutores de la EU 2º I 92–93] «Relación de tutores de los alumnos según centros en los que se realizan las prácticas específicas de Educación Física. Curso 92–93. Curso 2º I». Anuncio dirigido a los alumnos de 2º I en el que se relacionan los colegios que tutoriza José Carlos y los que tutorizo yo. Elaboración personal (20/1/93. 1 página) (I)
- [Doc. 1 92–93] «Estudio de la situación del profesorado de Educación Física en centros de EGB. Curso 92/93». Breve informe que presenta las plazas de Educación Física en la provincia de Palencia y la cualificación y vía de acceso de los docentes que las ocupan. También se hace una relación de todas las plazas indicando quién la ocupa este año y si son definitivos, provisionales o interinos. Tiene, además, una estadística de las plazas en la provincia. Elaborada por el asesor técnico docente de la Unidad de Programas de la Dirección Provincial del MEC. (s.d., aunque debe ser poco después del comienzo de curso. 9 páginas) (P)

1993/94

- [Acta de 11 de julio 94] Acta de la reunión de prácticas que es, de hecho, continuación de la anterior que no pudo completarse en la fecha inicial. Elaboración personal en calidad de secretario de la comisión. (11/7/94. 3 páginas) (I)
- [Acta de 29 de junio 94] Acta de la reunión de prácticas de esa fecha. Elaboración personal en calidad de secretario de la comisión. (29 de junio 1994. 2 páginas) (I)
- [Carta a Eduardo 22 enero 94] Carta que presenta el envío de los materiales y documentos que se habían elaborado ese año para las prácticas. Responde a una petición que Eduardo Latorre y Cipriano Romero me habían hecho en el congreso de Segovia. Menciona los documentos y su finalidad. Elaboración personal (22/1/94. 1 página) (I)
- [Carta al profesorado de EUE 93–94] Es una carta recordándoles que no manden trabajos durante el periodo de prácticas. Elaboración personal (10/12/93. 1 página) (IP)
- [Colegios ofertados 2º G 93–94] «Relación de centros en los que se pueden realizar las prácticas específicas de Educación Física. Grupo 2º G. Curso 93–94». Relación de las 30 plazas centros donde se puede realizar las prácticas. Incluye la localidad, el número de plazas (sólo dos casos ofrecen dos o tres) y, en dos casos, la indicación de que el docente se hace cargo del transporte y en otra que sólo pueden ir chicas. No aparecen los nombres de los tutores aunque cuando hay dos, aparecen dos números diferentes. La segunda hoja es la de “Normas para la elección de colegios”, donde se indica que hay que entregar la

- papeleta con las peticiones antes del 24 de enero. Este año, el segundo G fue en el segundo turno. Elaboración personal. (18/1/94. 2 páginas) (I)
- [Colegios ofertados 2º H 93–94] «Relación de centros en los que se pueden realizar las prácticas específicas de Educación Física. Grupo 2º H. Curso 93–94». Es la equivalente de la anterior. Se ofrecen 34 plazas (en cuatro casos con posibilidad de trío). En la segunda hoja están las “Normas para la elección de colegios”. La fecha límite de entrega de papeletas es el 23 de diciembre y se anuncia que la distribución definitiva, tras una semana para revisiones, será el 13 de enero. Elaboración personal. (17/12/93. 2 páginas) (I)
 - [Distribución de alumnos 2º G] «Relación de centros en los que va a realizar las prácticas específicas de Educación Física. Grupo 2º G». Es la comunicación de la distribución de alumnos por colegios. Elaboración personal (12/1/94. 1 página) (I)
 - [Distribución de alumnos 2º H] «Relación de centros en los que va a realizar las prácticas específicas de Educación Física. Grupo 2º H». Es la comunicación de la distribución de alumnos por colegios. Elaboración personal (7/2/94. 1 página) (I)
 - [Doc. 1 93–94] «Posibles campos de observación del alumno en prácticas dentro del área de Educación Física en los centros de Educación Primaria». Es un documento que orienta al alumnado para la realización de la observación del contexto. Tiene cinco áreas. Las cuatro primeras son como las del documento “Doc. 2 92–93”. La quinta es muy parecida a la ficha de observación que se le da a los tutores. Elaboración personal. (s.d.. 5 páginas) (P)
 - [Doc. 3 93–94] «Informe que presenta D. Jesús García Pérez, profesor de Educación Primaria–EGB del colegio Sagrados Corazones de Miranda de Ebro (Burgos)» Es el informe del tutor y del director del centro donde hizo prácticas José Antonio Quintana. Curiosamente, hay dos cartas–informe del tutor en la que lo único que varía es la calificación, nueve en uno y diez en otro. (28 de junio 1994. 3 páginas) (P)
 - [Doc. 4 93–94] «Estudio de la situación del profesorado de Educación Física en centros de EGB. Curso 93/94». Breve informe que presenta las plazas de Educación Física en la provincia de Palencia y la cualificación y vía de acceso de los docentes que las ocupan. También se hace una relación de todas las plazas indicando quién la ocupa este año y si son definitivos, provisionales o interinos. Elaborada por el asesor técnico docente de la Unidad de Programas de la Dirección Provincial del MEC. (s.d., aunque debe ser poco después del comienzo de curso. 6 páginas) (P)
 - [Doc. 5 93–94] Listado de la subdirección con las calificaciones de los maestros especialistas a los alumnos del primer turno, 2º H. Elaboración personal (s.d.. 2 páginas) (P)
 - [Doc. 6 93–94] Listado de la subdirección con las calificaciones de los maestros especialistas a los alumnos del segundo turno, 2º G. Elaboración personal (s.d.. 2 páginas) (P)
 - [Ficha de sesión 93–94] Es la plantilla que les facilitamos al alumnado para que escriban en ella su proyecto y recojan las notas correspondientes. Hay un pequeño cambio respecto a la del año pasado. En la cara delantera se diferencian claramente recuadros para el Contexto y para el Proyecto. La cara de atrás tiene como título genérico Análisis y



reflexión. Dentro de ella, hay dos apartados; surgido y reflexiones para el nuevo proyecto. Elaborado según indicación de Marcelino (s.d. 2 páginas) (P)

- [Guía de prácticas 93–94] «Guía del maestro especialista de Educación Física en prácticas. 1993–94». Es la versión de la guía de este año. No hay muchos cambios apreciables respecto a la del año pasado a excepción del título. Elaboración personal (28/11/94. 9 páginas) (I)
- [Guía para los profesores 93–94] «Guía explicativa sobre las prácticas específicas de Educación Física que desde la Escuela Universitaria de Palencia se realizan en los centros de Educación Primaria. Curso 1993–94». Documento que se entrega a los tutores. Las dos primeras hojas son una síntesis y las otras siete presentan las prácticas situándolas en el plan de estudios y detallando lo que se pretende y lo que hay que hacer. Esta segunda parte es muy similar a la comunicación del congreso de Segovia 93. Elaboración personal (14/12/93. 9 páginas) (IP)
- [Lecmag 1a] Entrevista con Miriam, Arancha y Cristina del 1 de marzo 1994 (hay una errata en la fecha y pone 1/2/94). Entrevista realizada en mi casa con presencia de dos alumnas de Segundo y una de Tercero. Elaboración personal a partir de la transcripción de la cinta que recoge la sesión y luego validada por ellas. (2/3/94. @@ páginas) (IP)
- [Lecmag 1b] Entrevista con Menchi, Arancha y Cristina del 3 de marzo 1994. Entrevista realizada en el colegio con presencia de dos alumnas de Segundo y su tutora. Elaboración personal a partir de la transcripción de la cinta y luego validada por ellas. (4/3/94. @@ páginas) (IP)
- [Lecmag 2a] Entrevista con Miriam, Arancha y Cristina del 8 de marzo 1994. Entrevista realizada en mi casa. Elaboración personal a partir de la transcripción de la cinta y luego validada por ellas. (10/3/94. @@ páginas) (IP)
- [Lecmag 2b] Entrevista con Menchi, Arancha y Cristina del 10 de marzo 1994. Entrevista realizada en el colegio. Elaboración personal a partir de la transcripción de la cinta y luego validada por ellas. (10/3/94. @@ páginas) (IP)
- [Lecmag 3a] Entrevista con Miriam, Arancha y Cristina del 15 de marzo 1994. Entrevista realizada en mi casa. Elaboración personal a partir de la transcripción de la cinta y luego validada por ellas. (15/3/94. @@ páginas) (IP)
- [Lecmag 3b] Entrevista con Menchi, Arancha y Cristina del 17 de marzo 1994 (en el texto pone, por error, 17/2/94). Entrevista realizada en el colegio. Elaboración personal a partir de la transcripción de la cinta y luego validada por ellas. (18/3/94. @@ páginas) (IP)
- [Lecmag 4a] Entrevista con Miriam, Arancha y Cristina del 22 de marzo 1994. Entrevista realizada en mi casa. Elaboración personal a partir de la transcripción de la cinta y luego validada por ellas. (1/4/94. @@ páginas) (IP)
- [Memoria de actividades Lucio 93–94] «Memoria de actividades. Curso 1993–1994». Es una memoria de las actividades realizadas por Lucio Martínez durante el curso. En este caso, sólo se conserva la carátula y el apartado III, otras actividades. Está dirigida a la Universidad. Elaboración personal. (aparece firmada en sep. 1994 aunque el registro informático es de 25/10/94, 3 páginas) (I)

- [Observación y evaluación 93–94] Recoge dos documentos distintos pero que se le entregan a los tutores de forma conjunta: «Observación del alumno en prácticas» y «Evaluación del alumno en prácticas». Son exactos a los del curso pasado. Elaboración personal (s.d. 2+2 páginas).
- [Orientaciones para la memoria 93–94] «Orientaciones para realizar la memoria de Prácticas específicas de Educación Física. Curso 93–94». Igual que la del año pasado con la adecuación a las fechas de este curso. Elaboración personal (s.d.. 4 páginas) (P)
- [Pendientes para septiembre 93–94] «Pendientes de las prácticas específicas. Segundo G y H. 93–94». Es un listado con los 13 alumnos que tienen pendientes la memoria y donde se les indica la fecha de entrega en septiembre. Elaboración personal. (1/7/94. 1 página) (I)
- [Programa de prácticas 93–94] «Programa de prácticas específicas de Educación Física» Es un programa, con los datos académico–administrativos en la primera página pero que, en realidad, es la Guía de Prácticas sin la fábula del principio. Elaboración personal. (26/5/94. 8 páginas) (IP)
- [Programa resumido 93–94] «Programa de prácticas específicas de Educación Física» Es un programa breve que parece destinado a la secretaría del centro. Elaboración personal (10/7/94. 3 páginas) (I)

1994/95

- [Acta 28 octubre 94] «Acta de la reunión de la Comisión de Prácticas de Enseñanza 28 de octubre 1994». Elaboración personal en calidad de secretario. (28 de octubre 1994. 3 páginas) (IP)
- [Carta 8 enero 95] Es una carta dirigida a los tutores que van a tener alumnos en alguno de los dos turnos en la que se aprovecha para destacar algunos aspectos del sentido y organización de las prácticas. Firmada por mí como coordinador (8 de enero 1995. 1 página) (IP)
- [Carta a tutores sin alumnos 94–95] Es una carta dirigida a los tutores que no tendrán alumnos este curso. Firmado por mí como coordinador. (22/1/95. 1 página) (I)
- [Colegios ofertados 94–95] Relación de 42 tutores especificando los turnos que cogen y si trasladan a los alumnos. Es un documento interno para conocer la oferta. Elaboración personal. (21/12/94. 1 página) (I)
- [Curso de investigación nov 94 CEP Valladolid] Es el programa de las dos sesiones que impartí en el curso de investigación que se hizo en el CEP de Valladolid. Elaboración personal. (3/11/94. 1 página) (I)
- [Diario del investigador nº 1] Tiene dos partes. La primera recoge las impresiones de la historia de vida de Montse. Elaboración personal manuscrita. (del 7 de noviembre de 1994 al 15 de febrero de 1995. 6 páginas). La segunda recoge las impresiones del seminario TPC y la investigación relacionada con él. Elaboración personal manuscrita. (del 22 de octubre de 1995 al 28 de marzo de 1996. 34 páginas)
- [Diario del investigador nº 2] Recoge las entrevistas con Ana Díez y con el grupo de discusión de 2º H correspondientes a la tesis que estaba elaborando entonces. Elaboración personal manuscrita. (5 de enero de 1995 al 13 de abril de 1995. 15 páginas)



- [Discu.001] «Grupo de discusión 2º H. Primera sesión 30.01.95». Transcripción literal de la sesión del GD. Transcrita por mí. (12/2/95. 14 páginas –en CG Times 8 puntos–) (IP)
- [Discu.002] «Grupo de discusión 2º H. Segunda sesión 13.02.95» Transcripción literal de la sesión del GD. Transcrita por mí. (20/4/95. 9 páginas –en CG Times 8 puntos–) (IP)
- [Discu.003] «Grupo de discusión 2º H. 1.03.95». Transcripción literal de la 3ª sesión del GD. Transcrita por mí. (3/5/95. 6 páginas –en CG Times 8 puntos–) (I)
- [Distribución de alumnos 2º G 94–95] «Relación de centros en los que se van a realizar las prácticas específicas de Educación Física. Grupo 2º G. Curso 94–95». Listado con la distribución del alumnado por tutores. Elaboración personal. (12/1/95. 1 página) (I)
- [Distribución de alumnos 2º H 94–95] «Relación de centros en los que se van a realizar las prácticas específicas de Educación Física. Grupo 2º H. Curso 94–95». Listado con la distribución del alumnado por tutores. Elaboración personal. (15/2/95. 1 página) (I)
- [Doc. 1 94–95] Ficha de sesión. Es exactamente igual que la del curso anterior; de hecho, es una fotocopia ya que no hubo modificaciones a la ficha. Elaborado según indicación de Marcelino (s.d. curso 93–94. 2 páginas) (P)
- [Doc. 2 94–95] «Programa de Educación Física en centros públicos de Primaria/EGB. Curso 94/95» Listado de especialista de Educación Física dependientes de la Dirección Provincial de Educación. Elaborado por el asesor de la DP. (s.d. 6 páginas) (P)
- [Doc. 3 94–95] «Comisión de prácticas». Convocatoria de la comisión de prácticas para el día 14 de marzo de 1995. Remitida por el subdirector de Ordenación Académica y Prácticas a los miembros de la comisión (8 de marzo 1995. 1 página) (P)
- [Doc. 4 94–95] «Conclusión» Conclusiones de la memoria de un alumno [Juan Carlos Berzosa] tutorizado por mí y que hizo las prácticas en el Marqués de Santillana. Páginas de la 222 a 227. (marzo 1995. 6 páginas) (P)
- [Doc. 5 94–95] «Convenio de cooperación en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la universidad entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Valladolid». Incluye el convenio, el anexo con la descripción de los programas, el anexo con las partidas presupuestarias y la *addenda* para el curso 94–95. Firmado por el secretario de estado de educación, Álvaro Marchesi Allastres y el Rector de la UVa, Francisco Javier Álvarez Guisasola. (31 de enero 1995. 13 páginas) (P)
- [Doc. 6 94–95] «Reunión de Prácticas: Decisiones que hay que tomar respecto a» Escrito a mano escrito por mí con apartados sobre diferentes decisiones que se plantearían en una reunión de prácticas. (9–XII–94. 2 p.) (P)
- [Evaluación de prácticas 94–95] «Evaluación del alumnado en prácticas». Hoja de evaluación de prácticas con una primera hoja explicativa. Es como la de años pasados. Dirigida a los tutores y a los alumnos en prácticas. Elaboración personal (20/1/95. 2 páginas) (IP)
- [Ficha de faltas 94–95] «Control de faltas de asistencia». Hoja para que los maestros apunten las faltas y razones del alumnado. Igual que la de otros años. Elaboración personal. (9/12/94. 1 página) (I)

- [Ficha del alumno 94–95] «Ficha individual de prácticas específicas de Educación Física». Una hoja para que los alumnos la rellenen con sus datos y poder, nosotros, apuntar cosas. La otra es una plantilla de horarios. Similar a la de otros años. Elaboración personal. (23/1/95. 2 páginas) (I)
- [Guía de prácticas 94–95] «Guía del maestro especialista de Educación Física en prácticas. 1994–1995». Guía dirigida al alumnado aunque también se entrega a los tutores. Similar a otros años. Elaboración personal. (16/12/94. 11 páginas) (IP)
- [Lista de observación 94–95] «Observación del alumno en prácticas». Lista de observación con una introducción. Dirigida a tutores y alumnado. Como años anteriores. Elaboración personal (20/1/95. 2 páginas) (IP)
- [Memoria de David Ruiz 94–95] «Memoria de Prácticas» del estudiante David Ruiz Cristóbal, realizadas en el C.P. Reyes Católicos de Dueñas del 6 al 31 de marzo de 1995. Mecanografiada e impresa con ordenador. 198 páginas. (P)
- [Montse.01] «Transcripción de la reunión del 8–XI–94». Transcripción de la primera entrevista grabada con Montse. Transcrita por mí. (9/12/94. 7 páginas) (IP)
- [Organización de los documentos DEC] «Propuesta de organización del sistema de documentación del Área de DEC. Sep. 95». Es un documento interno para debatir entre los componentes del área. Elaboración personal. (3/9/95. 4 páginas) (I)
- [Orientaciones para la memoria 94–95] «Orientaciones para realizar la memoria de prácticas específicas de Educación Física. Curso 94–95». Dirigida al alumnado. Similar a otros años. Elaboración personal. (23/1/95. 5 páginas) (IP)
- [Orientaciones para los tutores 94–95] «Orientaciones para los tutores de prácticas específicas de Educación Física. 94–95». Es un recordatorio de los puntos principales de las prácticas que se envía a los tutores. Elaboración personal. (5/1/95. 3 páginas) (IP)
- [Prácticas junio 95] «Las prácticas específicas dentro del plan de estudios» Es un documento de trabajo del área que elaboré yo y propuse al resto de compañeros para su discusión. Hubo varias versiones según se iba incluyendo las discusiones. Desconozco qué versión es ésta, posiblemente la última. (8/6/95. 3 páginas) (IP)
- [Profesores ofertados 2º turno 94–95] «Listado de profesores de prácticas de Educación Física. 2º turno. 1994–95». Relación de los 37 tutores que se ofrecen para ese turno con el nombre del colegio y la localidad. Elaboración personal. (12/2/95. 1 página) (I)
- [Profesores ofertados 2º turno 94–95] «Listado de profesores de prácticas de Educación Física. 2º turno. 1994–1995». Relación de 37 tutores, sus centros y sus poblaciones. Dirigido al alumnado del segundo turno. Elaboración personal. (12/2/95. 1 página) (I)
- [Profesores ofertados 94–95] «Listado de profesores de prácticas de Educación Física». Relación con 40 tutores, sus centros y sus poblaciones. Dirigido al alumnado del primer turno. Elaboración personal. (9/12/94. 1 página) (I)
- [Programa de prácticas 94–95] «Prácticas específicas de Educación Física. 1994/1995». Programa entregado a la secretaría del centro. Similar a la guía de prácticas. Elaboración personal. (8/12/94. 6 páginas) (IP)



- [Reunión 9 dic 94] «Reunión de práctica 9–XII–94». Apuntes preparatorios para una reunión de los tutores de las prácticas específicas. Manuscrito mío. (9 de diciembre 1994. 2 páginas)
- [Segundo1.CUE] «Preguntas abiertas. [...] Diciembre 1994». Primero de los cuestionarios destinados a conocer la opinión del alumnado sobre las prácticas. Elaboración personal para ser respondido por el alumnado. (18/12/94. 1 página) (I)
- [Segundo2.CUE] «Preguntas abiertas. [...] Enero 1995». Segundo cuestionario destinado a conocer la opinión del alumnado sobre las prácticas. Elaboración personal para ser respondido por el alumnado. (10/1/95. 1 página) (IP)
- [Segundo3.CUE] «Preguntas abiertas. [...] Abril 1995». Tercer cuestionario destinado a conocer la opinión del alumnado sobre las prácticas. Elaboración personal para ser respondido por el alumnado. (24/2/95. 1 página) (IP)
- [Tutores EUE de alumnos 2º G 94–95] «Relación de tutores de prácticas específicas de Educación Física. Grupo 2º G. Curso 94–95». Listado similar al de “distribución de alumnos” pero agrupados por tutores de la EU. Dirigido a los tutores de la EU. Elaboración personal. (23/1/95. 1 página) (I)
- [Tutores EUE de alumnos 2º H 94–95] «Relación de tutores de prácticas específicas de Educación Física. Grupo 2º H. Curso 94–95». Listado similar al de “distribución de alumnos” pero agrupados por tutores de la EU. Dirigido a los tutores de la EU. Elaboración personal. (15/2/95. 1 página) (I)

1995/96

- [Acta 13 de sep. 95] «Acta de la reunión de la comisión de prácticas». Acta de la comisión de prácticas. Elaboración personal. (13 de septiembre 1995. 2 páginas) (IP)
- [Diario del investigador nº 1 [2ª Parte]] (I)
- [Doc. 1a 95–96] Carta al jefe de sección ofreciendo a DOE la coordinación del curso de tutores. Elaboración personal en calidad de Subdirector (16 de octubre de 1995. 1 páginas) (P)
- [Doc. 1b 95–96] Respuesta a la “Carta al jefe de sección ofreciendo a DOE la coordinación del curso de tutores”. José Ángel Garrido en calidad de Jefe de sección de DOE. (17 de octubre 1995. 1 páginas) (P)
- [Doc. 2 95–96] Nota a los coordinadores para que informen de la vacante de coordinador del curso de tutores. Elaboración personal en calidad de Subdirector. (29 de octubre 1995. 1 página) (P)
- [Doc. 3 95–96] Carta de los especialistas de Educación Física del colegio Tello Téllez. Dirigida al subdirector de Ordenación Académica y Prácticas. (23 de enero 1996. 1 página) (P)
- [Doc. 4 95–96] «Comisión extraordinaria de ordenación académica». Convocatoria de la comisión firmada por el Director de la EU para el 30 de octubre y anexo con el acuerdo del Consejo de Universidades sobre la distribución de créditos [fechado el 16 de octubre y registro de salida 17 de octubre]. Dirigido a los miembros de la comisión de prácticas. (26 de octubre 1995. 2 páginas) (P)

- [Doc. 5 95–96] «Adecuación/reducción del Prácticum en el distrito de la Universidad de Valladolid». Dirigido a las jefaturas de sección. Propuesta de la comisión de prácticas firmada por el Director. (12 de abril 1996. 1 página) (P)
- [Doc. 6 95–96] Convocatoria a los coordinadores de las especialidades para el 9 de enero [conjunta con coordinadores de centro]. Firmado por mí como Subdirector. (5 de enero 1996. 1 página) (P)
- [Doc. 7 95–96] «archivación de tutores. Turno primero». Relación de colegios, maestros, alumnos y tutores de la EU del primer turno. Documento de control y seguimiento del alumnado. Elaboración personal. (11 de enero 1996. 1 página) (P)
- [Doc. 8 95–96] «Tutores Educación Física 2º turno 95/96». Relación de colegios, maestros, alumnos y tutores de la EU del segundo turno. Documento de control y seguimiento del alumnado. Elaboración personal. (21 de febrero 1996. 1 página) (P)
- [Doc. 9 95–96] «Evaluación de las prácticas 95–96». Informe que remite el colegio Marqués de Santillana como valoración final del programa de prácticas; viene precedido de una carta de Pedro, el coordinador del colegio. Incluye el cuestionario de valoración de prácticas que se les había remitido. (28 mayo 1996. 5 páginas) (I)
- [Doc. 10 95–96] «Colegios». Relación de los 17 colegios de prácticas con datos sobre dirección, y quién es el coordinador.
- [Doc. 11 95–96] Convocatoria para los coordinadores de los colegios para el 24 de octubre de 1995. Elaboración personal como subdirector de OA y Prácticas. (13 de octubre 1995. 1 página) (P)
- [Doc.12 95–96] «Reunión de prácticas. 10–10–95». Acta de la comisión de prácticas. Elaboración personal en calidad de secretario de la misma. (10 de octubre 1995. 2 páginas) (P)
- [Doc. 13 95–96] Información sobre las prácticas para los coordinadores de los centros. Elaboración personal como Subdirector. (5 de diciembre 1996. 4 páginas)
- [Doc. 14 95–96] Convocatoria para los coordinadores de centro para el 4 de junio [conjunta con tutores de especialidad]. Elaboración personal como Subdirector. (24 de mayo 1996. 1 página)
- [Doc. 15 95–96] Convocatoria para los coordinadores de especialidad para el 10 de octubre. Elaboración personal como Subdirector. (5 octubre 1995. 1 página) (P)
- [Doc. 16 95–96] Convocatoria para los coordinadores de especialidad para el 27 de noviembre 1995. Elaboración personal como Subdirector. (s.d. 1 página) (P)
- [Doc. 17 95–96] Convocatoria para los coordinadores de especialidad para el 22 de febrero. Elaboración personal como Subdirector. (s.d. 1 página) (P)
- [Doc. 18 95–96] Convocatoria para los coordinadores de especialidad para el 4 de junio [conjunta con coordinadores de centro]. Elaboración personal como Subdirector. (28 de mayo 1996. 1 página) (P)
- [Doc. 19 95–96] «Curso de tutores». Notas manuscritas sobre temas y cuestiones para el curso de tutores. Elaboración personal. (s.d. 2 páginas)
- [Doc. 20 95–96] Propuestas y seguimiento del curso de tutores. Hay dos páginas propuesta a los tutores de Educación Física de autor desconocido aunque probablemente



- sea yo. Las otras dos hojas son manuscritas por Benjamín y recogen notas de las sesiones de seguimiento. (s.d. 4 páginas) (P)
- [Doc. 21 95–96] Fax de la Dirección provincial de Palencia convocando a la comisión de seguimiento del Prácticum del 7–2–96. Lo firma el director provincial, Valentín Fernández. (enviado el 6–2–96 a las 9:29 – aunque está fechado el 5/1/96 –. El fax tiene 3 páginas pero solo conservo 1p.) (P).
 - [Ficha del alumno 95–96] «Ficha individual de prácticas específicas de Educación Física». Para el control y seguimiento del alumnado. Contiene también plantilla de horarios. Como la de años pasados. Elaboración personal. (6/2/96. 2 páginas) (I)
 - [Guía de prácticas 95–96] «Guía del maestro especialista de Educación Física en prácticas. 1995–96». Documento explicativo para el alumnado muy similar al de años pasados. Elaboración personal. (10/12/95. 11 páginas) (IP)
 - [Memoria de actividades Lucio 95–96] «Memoria de actividades. Curso 95–96». Memoria de las actividades que se presenta al vicerrectorado de Investigación de la UVa. Elaboración personal. (2/10/96. 3 páginas) (I)
 - [Orientaciones para la memoria 95–96] «Orientaciones para realizar la memoria de prácticas específicas de Educación Física. Curso 95–96». Dirigida al alumnado. Similar a la de años anteriores. Elaboración personal. (6/2/96. 5 páginas) (IP)
 - [Orientaciones para los tutores 95–96] «Orientaciones para los tutores de prácticas específicas de Educación Física. 95–96». Dirigido a los tutores. Elaboración personal. (17/12/95. 2 páginas) (IP)
 - [Programa 95–96] «Prácticas específicas de Educación Física. 1995/1996». Programa de la asignatura para entregar en la administración del centro. Muy similar a otros años. Elaboración personal. (17/12/95. 6 páginas) (IP)

1996/97

- [Carta a los directores turno 1º, marzo 97] Carta dirigida a los coordinadores de los centros junto con el envío de los programas y criterios de evaluación. Elaboración personal como subdirector. (27 de marzo 1997. 1 página) (IP)
- [Carta de presentación Educación Física, turno 1º 97] Carta en la que se comunica a cada tutor los alumnos que tendrá en el primero turno. Dirigida a los maestros tutores. Elaboración personal como subdirector de OA y prácticas. (30/1/97. 1 página) (I)
- [Criterios generales de evaluación 96–97] Anexo en el que se facilitan algunos criterios generales de evaluación y el modelo utilizado en las prácticas específicas de Educación Física. Destinado a los tutores de centros de todas las especialidades. Elaborado por la comisión de prácticas y por mí (los de Educación Física). (28/2/97. 3 páginas) (IP)
- [Doc. 1 96–97] Convocatoria a todos los tutores de la EUE para el 23 de enero de 1997. Elaboración personal como Subdirector de OA y Prácticas. (s.d. 1 página) (P)
- [Doc. 2 96–97] Carta del director del centro de Ampudia respondiendo a mi carta del 16 de septiembre. Dirigida a mí como subdirector. (20 septiembre 1996. 1 página) (P)
- [Doc. 3 96–97] Carta del colegio Jorge Manrique facilitando los datos del curso 96/97. Dirigida al subdirector. (3 de octubre 1996. 1 página) (P)

- [Doc. 4 96–97] Carta del director del centro de Ampudia. Dirigida al director de la EUE. (17 de abril 1997. 1 página) (P)
- [Doc. 5 96–97] Carta de la directora accidental del Marqués de Santillana en nombre del claustro. Dirigida a mí como subdirector. (21 de enero 1997. 1 página) (P)
- [Doc. 6 96–97] Carta del director del colegio Tello Téllez. Dirigida al director de la EUE. (17 de enero 1997. 1 página) (P)
- [Doc. 7 96–97] Carta del director del colegio Francisco Franco. Dirigida al director de la EUE. (16 de enero 1997. 1 página) (P)
- [Doc. 8 96–97] Carta y explicación de las prácticas para el segundo turno. Dirigida a los coordinadores de prácticas de los colegios. Elaboración personal como subdirector. (s.d. [febrero 1996] 4 páginas)
- [Doc. 9 96–97] Carta a los centros en las que se comunican los acuerdos de la comisión de seguimiento y se solicitan tutores. Elaboración personal. (14 de enero 1997. 1 página) (P)
- [Doc. 10 96–97] «Sr. Director provincial». Reclamación de la remuneración como tutores del curso 95–96. Escrita por Pedro Díez Bartolomé ante al director provincial de Educación de Palencia. (28 de mayo 1997. 1 página). (P)
- [Doc. 11 96–97] «Acta de la reunión de la comisión de seguimiento para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de magisterio durante el curso 1995/96». Elaborada por Manuel Medina como secretario de la comisión. (25 de octubre 1996. 3 páginas) (P)
- [Doc. 12 96–97] «Resumen del encuentro de decanos y directores de Facultades de Educación, Escuelas Universitarias de Magisterio y Escuelas Universitarias de Educación de Castilla y León celebrado en Zamora en mayo de 1996». Escrito preparatorio para la reunión del 97 de equipos directivos de Castilla y León. Elaborado por el equipo anfitrión del encuentro de ese año. Dirigido a todos los equipos directivos de Castilla y León. (s.d. [mayo 97]. 2 páginas) (P)
- [Doc. 13 96–97] «Propuestas para la revisión y reorganización de las prácticas del título de maestro/a (primer borrador)». Elaborado por Pablo García como director de la EUE. Dirigido a la comisión de ordenación académica. (abril 1997. 8 páginas) (P)
- [Doc. 14 96–97] «VIII encuentro de equipos directivos de Facultades de Educación, Escuelas Universitarias de Magisterio y Escuelas Universitarias de Educación de Castilla y León. Ávila, junio de 1997». Conclusiones del encuentro. Elaborado por el equipo directivo de Ávila. Dirigido a los equipos directivos, a la administración educativa y a los medios de comunicación. (s.d. 3 páginas) (P)
- [Doc. 15 96–97] Respuesta a una reclamación para el abono de las prácticas del curso 95–96. Firmada por Luis García, director provincial de educación de Ávila. (s.d. 1 página) (P)
- [Doc. 16 96–97] «Proyecto de resolución de 15 de noviembre de 1996, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se procede a realizar la selección de Centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Magisterio». Proyecto elaborado por el MEC y facilitado al director de la EUE por el Vicecanciller de Ordenación Académica. (14 de noviembre 1996. 7 páginas) (P)



- [Doc. 17 96–97] Carta a los coordinadores de los centros para iniciar el proceso del presente curso. Enviada por mí como subdirector. (16 de septiembre 1996. 1 página) (P)
- [Doc. 18 96–97] «Acta de la reunión de la comisión provincial de seguimiento para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de magisterio durante el curso 1996/97». Acta de la sesión elaborada por el secretario, Manuel Medina. (14 de febrero 1997. 2 páginas) (P)
- [Doc. 19 96–97] Fax del Colegio Santa Rita informando sobre las altas y bajas de los tutores de prácticas. 7–11–96. 1 página. (P).
- [Evaluación de prácticas 96–97] «Evaluación del alumnado en prácticas». Ficha para los especialistas. Similar a cursos pasados. Elaboración personal. (18/2/97. 2 páginas) (I)
- [Guía de prácticas 96–97] «Guía del maestro especialista de Educación Física en prácticas. 1996–97». Guía para el alumnado. Elaboración personal. (18/12/96. 11 páginas) (I)
- [Informe comisión de seguimiento nov 96] «Informe sobre el desarrollo del programa de prácticas docentes para estudiantes de los títulos de maestro/a». Informe para mandar al MEC. Elaborado, por delegación de la comisión de seguimiento de prácticas, por Manuel Medina y Lucio Martínez. (25/11/96. 3 páginas) (I)
- [Nota al vicerrector, nov 96] Informe al vicerrector de Ordenación Académica de las ofertas y demandas de plazas hasta el momento. Elaboración personal como subdirector. (13/11/96. 1 página) (IP)
- [Organización del Prácticum Ávila mayo 97] Escrito enviado para preparar la reunión de equipos directivos de Castilla y León solicitado por los organizadores. Elaboración personal como subdirector. (29/5/97. 3 páginas) (I)
- [Orientaciones para la memoria 96–97] «Orientaciones para realizar la memoria de prácticas específicas de Educación Física». Para el alumnado. Elaboración personal. (17/2/97. 4 páginas) (I)
- [Petición de calificaciones mayo 97] Carta a los coordinadores de los centros para agradecer el trabajo del año e informar de los últimos aspectos del programa. Elaboración personal como subdirector. (20 de mayo 1997. 2 páginas) (IP)
- [Programa de prácticas 96–97] «Prácticas específicas de Educación Física. 1996/1997». Programa oficial de la asignatura. Elaboración personal. (18/2/97. 6 páginas) (IP)
- [Reunión de coordinadores 25 de marzo 97] Convocatoria para las coordinadoras de la EU. Firmada por mí como subdirector. (20/3/97. 1 página) (IP)
- [Reunión de coordinadores, nov 96] Convocatoria para las coordinadoras de la EU para el 14 de noviembre. Firmada por mí como subdirectora. (11/11/96. 1 página) (IP)

1997/98

- [Carta a coordinadores 18 marzo 1998 notas primer turno] Carta a los coordinadores de los centros remitiéndoles las fichas de evaluación del primer turno. Elaboración personal como Subdirector. (18/3/98. 1 página) (IP)

- [Carta a coordinadores 2 marzo 98] Carta a los coordinadores de los centros comunicándoles el alumnado del segundo turno. Elaboración personal como Subdirector. (3/3/98. 1 página) (IP)
- [Carta a coordinadores 28 abril 98 notas 2º turno] Carta a los coordinadores de los centros remitiéndoles las fichas de evaluación del segundo turno. Elaboración personal como Subdirector. (24/4/98. 1 página) (IP)
- [Carta a coordinadores 9 enero 98] Carta a los coordinadores de los centros comunicándoles el alumnado del primer turno. Elaboración personal como Subdirector. (9/1/98. 1 página) (IP)
- [Doc. 1 97–98] Diversas hojas con anotaciones sobre los seminarios de prácticas. Manuscrito por mí. (primer turno de prácticas. 4 páginas) (P)
- [Doc. 2 97–98] Relación de colegios de pueblos de la provincia de Palencia donde se pueden realizar prácticas. Firmada por el director de la EU y dirigida a los estudiantes. (11 de noviembre 1997. 1 página) (P)
- [Doc. 3 97–98] Convocatoria para el 20 de enero de 1998. Firmado por el director de la EU, Pablo García. Enviado a los coordinadores de los centros y de las titulaciones. (14 de enero 1998. 1 página) (P)
- [Doc. 4 97–98] «¿Qué esperas de las prácticas? ¿qué crees que van a aportar a tu formación?». Notas tomadas de los seminarios preparatorios con el alumnado sobre temores y expectativas. Elaborado por Marcelino. (4 y 6 de noviembre 1997. 2 páginas). (P)
- [Doc. 5 97–98] «Prácticas específicas de Educación Física». Escrito que desarrolla una parte del trabajo de prácticas. Elaborado por Benjamín Díaz. Dirigido a los alumnos. (s.d. 2 páginas) (P)
- [Doc. 6 97–98] Calificaciones del alumnado recibidas por los distintos tutores. Elaboración personal. (s.d. 5 páginas) (P)
- [Doc. 7 97–98] Respuesta del Vicerrector de Ordenación Académica a una consulta del Director de la EU. (21 de octubre 1997. 1 página) (P)
- [Doc. 8 97–98] Carta del Director Provincial a los centros informando de la resolución que regirá la selección de centros este curso. (2 de octubre 1997. 2 páginas) (P)
- [Doc. 9 97–98] Convocatoria de la comisión de prácticas para el 25 de septiembre. Firmada por el Director Provincial y dirigida a todos los miembros de la comisión de seguimiento. Incluye el acta de la sesión del 3 de julio elaborada por Manuel Medina. (17 septiembre 1997. 3 páginas) (P)
- [Doc. 10 97–98] Convocatoria de la comisión de prácticas para el 4 de noviembre. Firmada por el Director provincial y dirigida a todos los miembros de la comisión de seguimiento. Incluye acta de la sesión de 25 de septiembre elaborada por Manuel Medina. (29 de noviembre 1997. 3 páginas) (P)
- [Doc. 11 97–98] Carta de la directora de la EU de Educación de Ávila, Isabel Valdunquillo Carlón, a los equipos directivos de las Escuelas Universitarias y Facultades de Educación de Castilla y León. (3 de septiembre 1997. 1 p.) (P)



- [Doc. 12 97–98] Tabla con las calificaciones de que los tutores otorgan a los estudiantes del primer turno. Recuperado de la base de datos Prácticas 1 página (P)
- [Doc. 13 97–98] Tabla con las calificaciones de que los tutores otorgan a los estudiantes del primer turno. 1 página (P)
- [Doc. 14 97–98] Tabla con los tutores que se han ofrecido como tutores, con los datos añadidos de las calificaciones que, en su caso, han otorgado a sus estudiantes. 1 página. (P)
- [Elaboración de la memoria 97–98] «Elaboración de la memoria de prácticas». Documento que explica los apartados que tutoriza Lucio Martínez. Elaboración personal. Dirigido al alumnado. (17/3/98. 2 páginas) (I)
- [Emisión de certificados 97–98] Carta remitida al Secretario general de la UVa para solicitar la emisión de certificados del programa 97–98, incluye listado de tutores y coordinadores. Elaboración personal como subdirector. (13/10/98. 5 páginas) (I)
- [Esquema de tesis nov 97] Boceto con ideas sobre la tesis “Evaluación de un caso de formación inicial y permanente en educación física”. (28/11/97. 2 páginas) (I).
- [Evaluación 97–98] «Evaluación del alumnado en prácticas». Hoja de evaluación entregada a los tutores. Elaboración personal. (22/1/98. 2 páginas) (IP)
- [Ficha de faltas 97–98] «Control de faltas de asistencia». Ficha para anotar las faltas. Elaboración personal. Dirigido a los maestros tutores. (27/1/98. 1 página) (I)
- [Guía de prácticas 97–98] «Guía del maestro especialista de Educación Física en prácticas. 1997–98». Guía de prácticas. Elaboración personal. Dirigido al alumnado. (8/1/98. 11 páginas) (IP)
- [Informe comisión de seguimiento nov 97] «Solicitud de centros de prácticas (hasta 31 de octubre 1997)». Listado de plazas disponibles hasta la fecha y necesidades por especialidades. Elaboración personal para una reunión de la comisión de seguimiento. (3/11/97. 2 páginas) (I)
- [Lista de observación 97–98] «Observación del alumno en prácticas». Hoja de observación entregada a los tutores. Elaboración personal. (22/1/98. 2 páginas) (IP)
- [Noveles] Informe del grupo de profesores noveles del TPC del curso 97–98. (24/3/98. 7 páginas) (I)
- [Notas primer turno] Calificaciones del grupo que acude al primer turno
- [Plantilla cartas 97–98] Carta de presentación del segundo turno. Elaboración personal como subdirector. Dirigido a los coordinadores de prácticas de los centros. (27/2/98. 1 página) (I)
- [Plantilla notas 97–98] Documento de combinación para solicitar las calificaciones a los tutores. Elaboración personal como subdirector. Dirigido a los coordinadores de prácticas de los centros. (28/4/98. 1 página) (I)
- [Programa 97–98] «Prácticas específicas de Educación Física. 1997/1998». Programa oficial. Elaboración personal. Entregado en secretaría y a los tutores de los centros. (11/1/98. 5 páginas) (IP)

- [Propuestas al plan provincial abril 98] «Propuesta de actuaciones según necesidades detectadas desde la EU de Educación». Escrito dirigido a la comisión provincial de formación con las propuestas sugeridas por Marcelino Vaca y Lucio Martínez. (15/4/98. 2 páginas) (I)
- [Reorganización del Prácticum mayo 98] «Reorganización del Prácticum». Documento de trabajo para la comisión de coordinadores de prácticas de la EU. Elaboración personal. (3/5/98. 3 páginas) (IP)
- [Solicitud de ayuda a las jornadas de prácticas junio 98] Petición de ayuda para la elaboración de unas jornadas sobre el Prácticum. Dirigida a la Junta de Centro de la EU. Elaboración personal. (17/6/98. 1 página) (I)
- [Solicitud de centros de prácticas 97–98] Boceto de carta que va a mandar el Director Provincial a los centros para informar de la Resolución que regula las prácticas de este curso. Elaborada por Manuel Medina y Lucio Martínez. (30/9/97. 1 página) (I)
- [Temores 97–98] «Primera reunión de seminario. Curso 97/98». Resumen de los temores y expectativas que aparecieron en el primer seminario del grupo G – 4/XI– y H –25/XI–. Elaboración personal analizando los escritos del alumnado. (9/12/97. 3 páginas) (I)
- [Tutorías 97–98] Nota a los tutores en la que se les comunica las formas de contactar con los responsables de las prácticas en la EU. Elaboración personal. (27/1/98. 1 página) (IP)

1998/99

- [Acta 8 oct 98] Acta de la comisión de prácticas de la EUE del 8 de octubre de 1998. Elaboración personal a título de secretario de la comisión. (11/10/98. 2 páginas) (I)
- [Agradecimiento a asistentes a las jornadas 98–99] Carta de agradecimiento a los profesores de la EUE que acudieron a las Jornadas para tutores de prácticas. Elaboración personal. (20/1/99. 1 página) (I)
- [Carga del Prácticum 98–99] «Informe sobre la carga del Prácticum en las distintas especialidades de la EUE de Palencia». Cuadro con los créditos que corresponden a diferentes ratios de alumnos/profesor. Dirigido a la comisión de ordenación académica. Elaboración personal como subdirector. (19/10/98. 1 página) (I)
- [Carta de despedida a los coordinadores, nov 96] Carta dirigida a los coordinadores comunicándoles mi cese como subdirector de Prácticas. Elaboración personal. (23/11/98. 2 páginas) (I)
- [Cartas a los coordinadores del primer turno 18 enero 99] Carta presentando la relación definitiva del alumnado del primer turno. Dirigida a los coordinadores de los centros. Firmada por María Sánchez y Lucio Martínez desde la subdirección de prácticas. (18/1/99. 1 página) (I)
- [Colegios EF, 98–99] «Colegios de prácticas para la especialidad de Educación Física. 2º Curso». Listado en el que se informa al alumnado de los 35 tutores, 32 plazas reales, que se ofertan este año. Elaboración personal. (1/2/99. 1 página) (I)
- [Colegios que ofertan plaza, 98–99, para Yosune] «Listado de centros que han ofertado plazas para las prácticas del 98/99». Relación de centros que se ofertó como colegio de



- prácticas enviado a una redactora del Norte de Castilla. Elaboración personal. (8/1/99. 1 página) (I)
- [Conclusiones de las jornadas de prácticas 98–99] Incluye una valoración de las jornadas, las conclusiones de las mismas y un anexo con la encuesta que se pasó a los asistentes. Escrita como parte de la memoria de la actividad. Elaboración personal. (27/2/99. 5 páginas) (I)
 - [Doc. 1 98–99] «Prácticas específicas de Educación Física. EUE de Palencia. 1998–99». Escrito de Benjamín Díaz que explica al alumnado los apartados de Contextos y Reflexiones finales. (s.d. 3 páginas) (P)
 - [Doc. 2 98–99] «Posibles elementos para ir elaborando la memoria desde el diario de prácticas». Notas manuscritas sobre posibles aspectos que debiera contener la memoria en sus apartados ‘contexto’, ‘transición a la docencia’ y ‘enlace de conocimientos entre asignaturas’.
 - [Doc. 3 98–99] Carta del director del colegio Conde Vallellano comunicando los tutores del centro. Dirigida al subdirector de la EU. (27 de octubre 1998. 1 página) (P)
 - [Doc. 4 98–99] Comunicación del Director Provincial de Educación de la aceptación como centro de prácticas a quienes presentaron la solicitud. (1 diciembre 1998. 2 páginas) (P)
 - [Doc. 5 98–99] «Acta de la reunión de la comisión provincial de seguimiento para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Magisterio durante el curso 1998/99». Elaborada por Manuel Medina como secretario de la comisión. (18 de noviembre 1998. 3 páginas) (P)
 - [Doc. 6 98–99] Listados de notas con las calificaciones del maestro especialista y de los tres tutores. (s.d. 8 páginas) (P)
 - [Elaboración de la memoria 98–99] «Elaboración de la memoria de prácticas». Documento en el que se explican los apartados ‘estudio de casos’ y ‘transición a la docencia’. Elaboración personal. (26/1/99. 5 páginas) (IP)
 - [Evaluación 98–99] «Evaluación del alumnado en prácticas». Hoja de evaluación dirigida al profesorado y al alumnado. Elaboración personal. (17/1/99. 2 páginas)
 - [Evaluación del programa 99 para tutores] Carta en la que se presenta el informe realizado sobre las visitas y se invita a los maestros a una reunión para comentarlo. Firmado por los tres tutores de la EUE. (22/4/1999. 1 página) (IP)
 - [Guía del alumnado 98–99] «Guía del maestro especialista de EF en prácticas. 1998–99». Guía para el alumnado. Elaboración personal. (7/1/99. 8 páginas) (IP)
 - [Informe para los tutores 99] Informe en el que se presenta lo que se ha visto en las visitas realizadas. Elaborado por Marcelino y corregido por Lucio. (26/4/99 5 p.) (I)
 - [Informe sobre los contextos 98–99] «Informe resumido sobre la corrección de los contextos y reflexiones sobre los mismos». Material de trabajo escrito por Benjamín Díaz para la investigación sobre prácticas. (11/1/00. 5 páginas) (I)
 - [Informe sobre visitas, abril 99] «Informe sobre las visitas a los centros escolares en el periodo de prácticas». Informe realizado por Marcelino Vaca sobre las visitas que realizó en el curso 98–99. (22/4/99. 15 páginas) (I)

- [Lista de observación 98–99] «Observación del alumno en prácticas». Hoja de observación entregada a los tutores. Elaboración personal. (26/1/99. 2 páginas) (I)
- [Memoria 98–99] «Elaboración de la memoria de prácticas». Documento que retoma el del curso anterior y le añade una hoja con “posibles elementos para elaborar un estudio de caso”. A diferencia del doc. “Elaboración de la memoria de 98–99”, éste todavía explica el Contexto. (9/11/98. 3 páginas) (IP).
- [Programa de la jornada de Prácticas 99–00] Temporalización de la Jornada para tutores del Prácticum. (15/11/99. 1 página) (I)
- [Programa de prácticas EF 98–99] «Prácticum I (especialidad de Educación Física) 1998/99». Programa facilitado a los tutores y a la secretaría del centro. Elaboración personal. (6/1/99. 5 páginas). (IP)
- [Recordatorio de organización, nov 98] «Recordatorio de algunos aspectos de organización del Prácticum». Escrito dirigido a los coordinadores de los centros. Elaboración personal. (23/11/98. 2 páginas) (I)
- [Tutores EF ofertados, 98–99] Primer listado con los datos de los tutores de este curso y otros que lo fueron el año pasado. Elaboración personal. (30/11/98. 1 página) (I)



REFERENCIAS LEGALES

- ACUERDO, de 23 de febrero de 1987, del Consejo de Universidades, por el que se crea como área de conocimiento específica de Escuelas Universitarias la de «Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal» (BOE de 23 de marzo).
- ACUERDO 96/2013, de 5 de diciembre, de la Junta de Castilla y León, por el que se autoriza la creación y supresión de Centros Universitarios de la Universidad de Valladolid”, (BOCyL de 10 de diciembre).
- LEY 77/61 sobre Educación Física, de 23 de diciembre de 1961. (BOE de 27 de diciembre)
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre)]
- ORDEN, de 11 de marzo de 1969 por la que se establece la especialidad de Educación Física a cargo de Maestros nacionales (BOE del 28 de marzo).
- ORDEN, de 13 de septiembre de 1985, por la que se convocan cursos de especialización y perfeccionamiento para Profesores de Educación General Básica (BOE de 18 de septiembre)
- ORDEN, de 23 de junio de 1986, por la que se convocan nuevos cursos de especialización de Educación Física y se regula la fase de prácticas de cursos anteriores (BOE de 26 de junio).
- ORDEN EYC/838/2003, de 10 de junio, por la que se regulan las prácticas de los estudiantes de Magisterio en centros docentes. (BOE de 25 de junio)
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 29 de diciembre)
- ORDEN EDU/641/2012, de 25 de julio, por la que se regula la realización de las prácticas de las asignaturas del Prácticum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten estas enseñanzas y se delega la competencia para dictar resolución sobre el reconocimiento de los centros de formación en prácticas y sobre la acreditación de los maestros tutores de prácticas. (BOCyL de 31 de julio)
- REAL DECRETO 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el Calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo (BOE de 25 de junio).
- REAL DECRETO 1440/91, de 30 de agosto, por el que se establece el Título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. (BOE de 11 de octubre)
- REAL DECRETO 1423/1992, de 27 de noviembre, sobre la incorporación a la Universidad de las enseñanzas de la Educación Física. (BOE de 23 de diciembre).
- REAL DECRETO 535/1993, de 12 de abril, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva Ordenación del Sistema Educativo (BOE del 4 de mayo).

- REAL DECRETO 1730/1994, de 29 de julio, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Cantabria, Castilla–La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, León, Autónoma, Carlos III y Complutense de Madrid, Oviedo, Salamanca, Valladolid y Zaragoza. (BOE de 2 de septiembre).
- REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 14 de julio) (Corrección de errores BOE de 14 de septiembre)
- RESOLUCIÓN, de 10 de marzo de 1992, de la Universidad de Valladolid, por la que se establece el plan de estudios de la Diplomatura en Formación del Profesorado de EGB (especialidad Educación Física) para la Escuela Universitaria sita en Palencia (B.O.E. de 27 de abril).
- RESOLUCIÓN, de 28 de junio de 1993, de la Universidad de Valladolid, por la que se establece el plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Física, de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Palencia (BOE de 19 de junio).
- RESOLUCIÓN, de 15 de febrero de 1995, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se procede a realizar la convocatoria de centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Magisterio durante el curso 1995–1996. (BOE de 23 de febrero).
- RESOLUCIÓN, de 4 de octubre de 1995, de la Universidad de Valladolid, por la que, se establece el plan de estudios de Maestro especialidad de Educación Física de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia (BOE de 27 de octubre).
- RESOLUCIÓN, de 12 de diciembre de 1996, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se procede a realizar la selección de Centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial para el desarrollo de los estudiantes de Magisterio. (B.O.E. de 3 de enero de 1997).
- RESOLUCIÓN, DE 26 DE JUNIO DE 1997, DE LA SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, POR LA QUE SE PROCEDE A REALIZAR LA SELECCIÓN DE CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN PRIMARIA, EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DURANTE EL CURSO 1997/1998. (B.O.E. DE 25 DE JULIO 1997).
- RESOLUCIÓN, DE 19 DE JUNIO DE 1998, DE LA SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, POR LA QUE SE PROCEDE A REALIZAR LA SELECCIÓN DE CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN ESPECIAL, PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DURANTE EL CURSO 1998/1999. (B.O.E. DE 5 DE AGOSTO 1998).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, María Helena y Bolívar Botia, Antonio (Eds.) (2014) *La investigación (auto)biográfica en educación*. Granada-Porto Alegre: EUG-EdiPRCRS.
- Adams, Tony E, Holman Jones, Stacy y Ellis, Carolyn (2015) *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press.
- Adler, Patricia y Adler, Peter (1987) *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- (1998) *Peer Power: preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Águila Soto, Cornelio, Sicilia Camacho, Álvaro, Moreno Murcia, Juan Antonio, Reche Lorite, Antonia y Rosales Paneque, Freddy (1999) Inconvenientes que encuentran en su carrera los alumnos de Magisterio de la especialidad de Educación Física. In Pedro Sáenz-López Buñuel, José Tierra Orta y Manuel Díaz Trillo (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. 2, pp. 1270-1283). Málaga: IAD.
- Aguilar Rayo, Antonia y et al (1997) *Teoría y práctica de una investigación-acción sobre prácticas de enseñanza*. Comunicación presentada en, Ponencia del III Simposio Internacional sobre Investigación-Acción y prácticas de enseñanza críticas, Valladolid, 20-22 de noviembre de 1997.
- Aguilera Fernández, Antonio (1992) *Estado y deporte: Legislación, organización y administración del deporte*. Granada: Comares.
- Álamo, José Miguel, Amador, Fernando y Pintor, Patricia (2002) El deporte escolar: conquista de nuevos espacios en el mercado laboral. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, IX(4), 5-10.
- Allen, Jeanne Maree y Wright, Suzie Elizabeth (2013) Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20, 136-151. doi:10.1080/13540602.2013.848568
- Andrés Rubio, María Natividad (2001) *El prácticum en las Escuelas de Magisterio. El carácter formativo del periodo de prácticas reflejado en la reflexión personal que los alumnos/as realizan en sus memorias de prácticas*. (Tesis doctoral), Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- Anguita Martínez, Rocío (1995) *La socialización del futuro profesorado de Primaria durante las prácticas de enseñanza*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- Apple, Michael (1986) *Ideología y currículo* (Rafael Lassaletta, Trans.). Madrid: Akal.
- (1997) Política educativa y programa conservador en Estados Unidos. *Revista de Educación*, 313, 179-198.
- Armour, Kathleen y Fernández-Balboa, Juan Miguel (2001) Connections, Pedagogy and Professional Learning. *Teaching Education*, 12(1), 103-118.
- Armour, Kathleen y Jones, Robyn (1998) *Physical Education teachers' lives and careers: PE, Sport and educational status*. London: The Falmer Press.
- Armour, Kathleen M. (2006) The way to a teacher's hart: narrative research in physical education. En David Kirk, Doune Macdonald y Mary O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 467-485). London: SAGE.
- Arribas Cubero, Higinio (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.
- Astráin Goñi, Carlos, Cortés, Nerea y Barbero González, José Ignacio (1995) Miedos y conflictos que se presentan al profesorado novato deseoso de llevar a la práctica una Educación Física alternativa *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 87-93). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Atkinson, Paul, Coffey, Amanda y Delamont, Sara (1999) Ethnography: Post, Past, and Present. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), 460-471. doi:10.1177/089124199028005004

- Attard, Kark (2014) Self-Study as Professional Development: Some Reflections from Experience. En Alan Ovens y Tim Fletcher (Eds.), *Self-study in Physical Education Teacher Education. Exploring the interplay of practice and scholarship* (pp. 29-43). Dordrecht: Springer.
- Ayvazo, Shiri, Ward, Phillip y Stuhr, Paul T. (2010) Teaching and Assessing Content Knowledge in Preservice Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(4), 40-44. doi:10.1080/07303084.2010.10598463
- Bahamonde Nava, José Ramón (2002) *Nuevas tendencias en el ámbito profesional de los diplomados y licenciados en Educación Física*. Comunicación presentada en, Actas XX Congreso Nacional de Educación Física, Guadalajara.
- Bain, Linda (1997) Transformation in the Postmodern Era: A New Game Plan. En Juan Miguel Fernández-Balboa (Ed.), *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport* (pp. 183-195). New York: State University of New York Press.
- Baker, Lynda (2006) Observation: a Complex Research Method. *Library trends*, 55(1), 171-189. Retrieved from http://www.webpages.uidaho.edu/CSS506/Technique_Readings/Baker_2006_Observation_a_complex_research_method.pdf
- Ball, Stephen (1990) *Politics and Policy Making in Education. Explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Barba Martín, José Juan y González Calvo, Gustavo (2014) El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405(56-64).
- Barbero González, José Ignacio (1994a) Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en Educación Física. En José Ignacio Barbero González (Ed.), *Investigación alternativa en EF* (pp. 7-28). Málaga: Unisport.
- (1995) La Educación Física en España. (Una aproximación genealógica). En Varios (Ed.), *El deporte hacia el siglo XXI* (pp. 29-42). Málaga: IAD.
- (1996a) Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- (1996b) El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de Educación Física. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 19-30). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (2003) Cultura corporal, vida cotidiana (y Educación Física). En Francisco Ruiz Juan y Emilio González del Hoyo (Eds.), *Educación Física y deporte en edad escolar* (pp. 149-154). Valladolid: FEADef.
- (2009) Ficción autobiográfica en torno a la cultura corporal y la vida cotidiana. *Educación Física y Deporte*, 25(2), 47-63.
- (Ed.) (1994b) *Investigación alternativa en Educación física : II Encuentro Unisport sobre Sociología deportiva*. Málaga: Unisport.
- Barbero González, José Ignacio y Bores Calle, Nicolás (2013) Wndsurf: manteniéndome a flote en el agua y en la vida. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(54), 339-362.
- Barbero González, José Ignacio, Cortés Bravo, Nerea, Hernández Martín, Azucena, Menéndez González, Manuel y Rodríguez Campazas, Hugo (1994) *Si no estuviese de moda, ¿cuántas personas hablarían de investigación-acción y demás opciones supuestamente transformadoras?* Comunicación presentada en III Congreso de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte, Valladolid.
- Barbero González, José Ignacio y Hernández Martín, Azucena (2000) Delimitando uno de los puntos de partida en la formación del profesorado: aproximación al proceso de socialización y a la cultura previa del alumnado que inicia los estudios de magisterio Educación Física. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 587-598). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Barbero González, José Ignacio, Hernández Martín, Azucena y Rodríguez Campazas, Hugo (2003) *El Prácticum de Magisterio de la especialidad de Educación Física desde la perspectiva del alumnado*. Comunicación presentada en, XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife.



- Batista, Paula, Graça, Amândio y Queirós, Paula (Eds.) (2014) *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora da Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.
- Baumfield, Vivienne y Burtterworth, Marie (2007) Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. . *Teachers and Teaching*, 13(4), 411 - 427. Retrieved from <http://www.informaworld.com/10.1080/13540600701391960>
- Behets, Daniël (1990) Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- Berrigan, David, Dodd, Kevin, Troiano, Richard P., Reeve, Bryce B. y Ballard-Barbash, Rachel (2006) Physical activity and acculturation among adult Hispanics in the United States. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 147(111). Retrieved from <http://find.galegroup.com/itx/infomark.do?&contentSet=IAC- Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=EAIM&docId=A149166621&source=gale&srcprod=EAIM&userGroupName=uow&version=1.0>
- Blández Ángel, Julia (1994) *La organización de los espacios y los materiales en Educación Física. Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambiente de aprendizaje*. (Tesis doctoral), UNED, Madrid.
- (2000) La evaluación de la titulación de maestro especialista en Educación Física de la Facultad de Educación de la UCM a través del plan nacional. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 539-548). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Blasco Mira, Josefa (2002) *La investigación colaborativa como medio de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional. Estudio de caso*. (Tesis doctoral), Universidad de Alicante, Alicante.
- Bolivar Botia, Antonio, Domingo Segovia, Jesús y Fernández Cruz, Manuel (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bores Calle, Nicolás (Ed.) (2005) *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: INDE.
- Bores Calle, Nicolás, Castrillo Serrano, Javier, Díaz Crespo, Benjamín y Martínez Álvarez, Lucio (1994) Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. En Santiago Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. (pp. 35-41). Sevilla: Wanceulen.
- Bores Calle, Nicolás, Martínez Álvarez, Lucio, Díaz Crespo, Benjamín y García Monge, Alfonso (2004, 6-11 de agosto 2004) *Written documents and lesson organization in the teaching of physical education*. Comunicación presentada en, Pre-Olympic Congress, 2004. Sport Science Through the Ages. Challenges in the new millennium, Tesalónica (Grecia).
- Bores Calle, Nicolás, Martínez Álvarez, Lucio y García Monge, Alfonso (2010) *Estudio comparativo de la identidad deportiva de futuros maestros*. Comunicación presentada en AIESEP 2010, La Coruña, Spain. <http://www.altorendimiento.com/es/congresos/educacion-fisica/4356-estudio-comparativo-de-la-identidad-deportiva-de-futuros-maestros>
- Bores Calle, Nicolás y Vaca Escribano, Marcelino (1995) Explorando procesos de formación (inicial y permanente) desde el análisis de la práctica *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 101-108). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Borges, Jorge Luis (1983) El Aleph. En Jorge Luis Borges (Ed.), *El aleph* (pp. 153-172). Barcelona: Seix Barral.
- Bossle, Fabiano y Molina Neto, Vicente (2009) No "olho do furacão": uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista brasileira de Ciências do esporte*, 31(1), 131-146. Retrieved from <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/639/396>
- Bracht, Valter (1996) *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba (Argentina): Ed. Vélez Sársfield.

- Bravo Berrocal, Rafael (1995) *La Educación Física en la legislación española (1900-1980)*. Málaga: Ágora.
- Brown, David (2005) El cuerpo, la cultura y la transmisión en la actividad física: el ejemplo de las artes marciales tradicionales. En Nicolás Bores Calle (Ed.), *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares* (pp. 23-35). Palencia: Patronato municipal de deportes.
- Brown, David y Evans, John (2004) Reproducing Gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 48-70.
- Brown, Leann (1998) Boys training: the inner sactum. En Christopher J. Hickey, Lindsay Fitzclarence y Russell Matthews (Eds.), *Where the boys are: Masculinity, sport and education*. Geelong: University of Deakin.
- Bryson, Bill (2005) *Una breve historia de casi todo* (José Manuel Álvarez Flores, Trans.). Barcelona: Crículo de lectores.
- Bullough, Robert (1997) Practicing theory and theorizing practice in teacher education. En John Loughran y Tom Russell (Eds.), *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London: Falmer press.
- (2000) Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Bruce Biddle, Thomas Good y Ivor Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores* (Vol. vol. I: la profesión de enseñar, pp. 99- 165). Barcelona: Paidós.
- Caballero Hernández-Pizarro, María Ángeles (1996) *Evaluación de la congruencia de los modelos implícitos elaborados por los tutores del Prácticum en relación a la propuesta oficial de planificación*. (Tesis doctoral), Universidad Complutense, Madrid. Retrieved from <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5011301.pdf>
- Cabaroglu, Nese (2014) Re-Visiting the Theory and Practice Gap through the Lens of Student Teacher Dilemmas. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2). doi:10.14221/ajte.2014v39n2.10
- Calderhead, James (1998) La formación de los maestros de educación infantil y primaria en el Reino Unido. En M^a Victoria Sotomayor Sáenz, Ana Rodríguez Marcos y Estefanía Sanz Lobo (Eds.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 33-55).
- (2000) Teachers' professional learning. En Francisco Carreiro da Costa, José Alves Diniz, *et al.* (Eds.), *Research on teaching and research on teacher education* (pp. 287-194). Lisboa: FMH edições.
- Calderhead, James y Shorrock, Susan B (1997) *Understanding teaching education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The falmer press.
- Cambeiro Martínez, Juan Andrés (1997) *El proceso de institucionalización de la Educación Física en la España contemporánea*. (Tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Capel, Susan (1998) A Longitudinal Study of the Stages of Development or Concern of Secondary PE Students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 3(2), 185 - 199. Retrieved from <http://www.informaworld.com/10.1080/1740898980030207>
- Caplloch Bujonsa, Marta (2003) *Los portafolios como instrumento de reflexión y creación y autorregulación de los aprendizajes en la formación inicial de docentes de Educación Física*. Comunicación presentada en, XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife.
- Carr, David (2005) *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza* (Marc Jiménez y Ignacio Romero, Trans. 1^a ed.). Barcelona: Graó.
- Carreiro da Costa, Francisco (1996) Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. En Francisco Carreiro da Costa, Luis Miguel Carvalho, *et al.* (Eds.), *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp. 9-36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, Francisco, Alves Diniz, José, Carballo, Luís Miguel y Onofre, Marcos (Eds.) (2000) *Research on teaching and research on teaching education*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Chalmers, Alan (2013) *What is This Thing Call Science?* Brisbane: University of Queensland press.



- Chang, Heewon (2013) Individual and Collaborative Autoethnography as Method. A Social Scientist's Perspective. En Stacy Holman Jones, Tony E Adams y Carolyn Ellis (Eds.), *Handbook of Autoethnography* (pp. 107-122). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Chang, Heewon, Ngunjiri, Faith Wambura y Hernandez, Kathy-Ann C. (2012) *Collaborative Autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Chatham-Carpenter, April (2010) "Do thyself no harm": Protecting ourselves as autoethnographers. *Journal of Research Practice*, 6(1), 13. Retrieved from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/213/183>
- Chaves-Gamboa, Márcia y Sánchez Gamboa, Silvio (2009) *Pesquisa na Educação Física: Espistemologia, Escola e Formação Profissional*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas.
- Chelladurai, Packianathan y Kuga, Donna (1996) Teaching and coaching: group and task differences. *Quest*, 48(4), 470-485.
- Chinchilla Minguet, José Luis (1991) *La Escuela Central de Educación Física de Toledo (1919-1981)*. (Tesis doctoral), Universidad de Málaga, Málaga.
- Clough, Peter y Nutbrown, Cathy (2002) *A student's guide to methodology. Justifying enquiry*. London: Sage.
- Colvin, A. Vonnice (2007) Creating an after-school program for your PETE majors' middle school field experience: universities that have trouble finding adequate practicum opportunities for their teacher candidates may want to consider this alternative. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 78(1), 25-35. Retrieved from <http://find.galegroup.com/itx/infomark.do?&contentSet=IAC- Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=EAIM&docId=A158725885&source=gale&srcprod=EAIM&userGroupName=uow&version=1.0>
- Condon, Burguera y Arias Blanco, José Miguel (2011) *La supervisión del prácticum por los coordinadores de prácticas*. Comunicación presentada en, XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria. Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad del prácticum, Santiago de Compostela.
- Contreras Domingo, José (1987) De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en la práctica de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- Contreras Jordán, Onofre (1992) Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado en Educación Física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, 73-86.
- (1995) Algunos elementos contextuales para la evaluación de los planes de estudio de maestros especialistas en Educación Física *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 177-186). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- (2000) El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 21-45). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- (2003) *La transformación del pensamiento del maestro especialista en Educación Física*. Comunicación presentada en, XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife.
- Contreras Jordán, Onofre, Lara Pérez, José Manuel, Gil Madrona, Pedro, Blázquez Bermúdez, Manuel, et al. (1999) Concepto de práctica en Educación Física de los alumnos/as de Magisterio de la especialidad de Educación Física y Primaria. En Pedro Sáenz-López Buñuel, José Tierra Orta y Manuel Díaz Trillo (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. 1, pp. 82-96). Málaga: IAD.
- Conway, P. F. y Clark, C. M. (2003) The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482. Retrieved from <http://www.ingentaconnect.com/content/els/0742051x/2003/00000019/00000005/art00046>
- [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)
- Coronel Llamas, José Manuel, Fernández Serrat, M^a Luisa, Carrasco Macías, M^a José y González Losada, Sebastián (2000) *Colaboración entre profesores y desarrollo profesional: una*

- experiencia en la docencia universitaria*. Comunicación presentada en I Congreso Internacional: Docencia universitaria e innovación, Barcelona.
- Crum, Bart (1993) Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Curtner-Smith, Matthew (1997) The impact of biography, teacher education, and organizational socialization on the perspectives and practices of first year physical education teachers: case studies of recruits with coaching orientations. *Sport Education and Society*, 2(1), 73-94.
- (2001) The occupational socialization of a first-year Physical Education teacher with teaching orientation. *Sport, Education and Society*, 6(1), 81-105.
- (2002) Methodological issues in research. En Anthony Laker (Ed.), *The sociology of sport and Physical Education. An introductory reader* (pp. 36-57). London: Routledge-Falmer.
- Dalmau Torres, José María (2003) *Análisis del estatus de la Educación Física en la Enseñanza Primaria*. (Tesis doctoral Tesis doctoral), Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- de Lucas Heras, José María (2000) *Historia de la Educación Física Oficial en España, 1900-1936*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- del Villar Álvarez, Fernando (1993) *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- (2002) *La enseñanza eficaz en educación física desde la perspectiva del profesor reflexivo*. Comunicación presentada en Congreso Internacional de la AIESEP: Preparación profesional y necesidades sociales, La Coruña.
- Delgado Noguera, Miguel Angel (1989) *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- (1990) *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- (1991) *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE Universidad de Granada.
- (1996) La investigación de las competencias de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Desde una perspectiva de racionalidad técnica hacia una reflexión crítica. En Fernando del Villar Álvarez (Ed.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 143-156). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Delgado Noguera, Miguel Angel, Medina Casaubón, Jesús y Solana Sánchez, A.M (2004) Teorías implícitas acerca de la Educación Física en función del género. En Miguel Ángel González Valeiro, J.A. Sánchez Molina y J Gómez Valera (Eds.), *Preparación profesional y necesidades sociales (Educación Física, deporte, ocio, tercera edad, salud...)* (pp. 375-383). La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Delors, Jaques (Ed.) (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S.XXI*. Madrid: Santillana.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2000) The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Norman Denzin y Yvonna Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-19).
- Devís Devís, José (1992) Investigación colaborativa: una alternativa a la falta de comunicación entre investigadores y profesores en la enseñanza de la Educación Física. En Onofre Contreras Jordán y Luis Javier Sánchez García (Eds.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB* (pp. 189-198). Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha.
- (1994) *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. (Tesis doctoral), Universitat de València, Valencia.
- (1999) Emoción, Educación Física escolar e innovación: la revisión de un estudio de casos. En Manuel Luis Martín Moreno y José Claudio Narganes Robas (Eds.), *La Educación Física en el S.XXI*. (pp. 207-245). Jerez de la Frontera: Fondo Editorial de Enseñanza.
- (2012) La investigación socio-crítica en la Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 38(número especial 1), 125-153. Retrieved from <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v38nEspecial/art08.pdf>
- (Ed.) (2002) *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Marfil.



- Devís Devís, José y Antolín Jimeno, Luis (2002) Emociones, profesorado e innovación en la Educación Física: la revisión de un estudio de casos. En José Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 61-85). Alicante: Marfil.
- Devís Devís, José y Peiró Velert, Carmen (Eds.) (1992) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís Devís, José y Sparkes, Andrew (2002) La crisis de identidad de un estudiantes universitario de Educación Física: un estudio de caso. En José Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 87-99). Alicante: Marfil.
- Dewar, Alison (1994) El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica. En José Ignacio Barbero González (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física* (pp. 111-126). Málaga: Unisport.
- Dewar, Alison y Lawson, Hal (1984) The subjective warrant and recruitment into physical education. *Quest*, 36(1), 15-25.
- Dewey, John (1904) The relation of Theory to Practice in Education. En Charles A. McMurry (Ed.), *Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, part 1: The relation between theory and practice in the education of teachers* (pp. 9-30). Chicago: The University of Chicago Press.
- Díaz Crespo, Benjamín y Martínez Álvarez, Lucio (1994) Las prácticas específicas de enseñanza dentro de la formación inicial de los especialistas de Educación Física. En Juan Luis Hernández Álvarez y Clara López Crespo (Eds.), *Actas del XI Congreso de Educación Física de EU de Magisterio* (pp. 97-101). Segovia.
- Díaz Martínez, Capitolina, González de Mesa, Carmen y Prieto Torano, Beatriz (1999) Los estudios de Magisterio (especialidad de Educación Física Plan 91) evaluados por el propio alumnado. En Pedro Sáenz-López Buñuel, José Tierra Orta y Manuel Díaz Trillo (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. 2, pp. 1332-1343). Málaga: IAD.
- Díaz Suárez, Arturo (1998) Opinión de los alumnos sobre el tratamiento del deporte en el Prácticum II. *Publicaciones de la EU del Profesorado de EGB de Melilla*, 28, 355-368.
- Díaz Suárez, Arturo y Martínez Moreno, Alfonso (1998) Cómo ser maestro especialista en Educación Física y no difuminarse en el intento. En XVI Congreso Nacional (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 151-162). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- (2000) Maestr@ tutor/a de Prácticum: formar-formarse-innovar-renovarse. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 129-137). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Díaz Trillo, Manuel, Sierra Robles, Ángela y Tierra Orta, José (2000) Un campo joven en la formación del maestro especialista en Educación Física: los niños pequeños serán personas mayores. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 2, pp. 67-75). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Díez, M^a Dolores y Quesada, Sergio (1994) *La diplomatura de Educación Física en la universidad de Alicante. Una evaluación en el ecuador de su implantación*. Comunicación presentada en III Congreso AIESAD: Los retos de las Ciencias Sociales aplicados al deporte, Valladolid, 21, 22 de octubre.
- Dodds, Patt (1989) Trainees, field experiences, and socialization into teaching. En Thomas Templin y Paul Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education: learning to teach* (pp. 81-104). Indianapolis: Benchman press.
- Domingo Roget, Angels (2008) *la práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. (Tesis doctoral), Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.
- Dootlittle, Sarah, Dodds, Patt y Placek, Judith (1993) Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 355-365.
- Dowling, Fiona (1998) *Tales of Norwegian Physical Education Teachers: a life history analysis*. Oslo: The Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Ellingson, Laura. L y Ellis, Carolyn (2008) Autoethnography as constructionist project. En J. A. Holstein y J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-466). New York: Guilford Press.

- Elliott, John (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, Carolyn (2009) *Revision Autoethnographic Reflections on Life and Work*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- (2012) The Procrastinating Autoethnographer Reflections of Self on the Blank Screen. *International Review of Qualitative Research*, 5(3), 333-339.
- Ellis, Carolyn y Adams, Tony E (2014) The Purposes, Practices, and Principles of Autoethnographic Research. En Patricia Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 254-276). New York: Oxford University Press.
- Ellis, Carolyn, Adams, Tony E. y Bochner, Arthur P. (2010) Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- Ellis, Carolyn y Bochner, Arthur P. (2000) Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En Norman Denzin y Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research (2nd ed.)* (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eriksson, Päivi (2013) Longitudinal autoethnography. En Eriikka Paavilainen-Mäntymäki y Melinie E Hassett (Eds.), *Handbook of Longitudinal Research Methods in Organisation and Business Studies* (pp. 119-137). Chatlenham: Edward Elgar.
- Esteve, José Manuel (2002) La vertebración académica de la formación inicial del profesorado. *Estudios sobre Educación*, 2, 11-31. Retrieved from http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/7992/1/Estudios_1.pdf
- Evans, John (1997, 15-16 de mayo de 1997) *Pedagogía y democracia en la formación inicial del profesorado de Educación Física*. Comunicación presentada en, I Encuentro de profesores universitarios de didáctica de la Educación Físico-deportiva, Málaga.
- (1999) Contexto social de la enseñanza de la Educación Física en el Reino Unido. En Manuel Luis Martín Moreno y José Claudio Narganes Robas (Eds.), *La Educación Física en el S.XXI*. (pp. 65-74). Jerez de la Frontera: Fondo Editorial de Enseñanza.
- Evans, John, Davies, Brian y Wright, Jan (Eds.) (2004) *Body knowledge and control. Studies in the sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Evans, John y Williams, T (1989) Moving up and getting out: the class and gendered career opportunities of Physical Education teachers. En Thomas Templin y Paul Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education: learning to teach* (pp. 235-248). Indianapolis: Benchman press.
- Faria, Bruno de Almeida, Bracht, Valter, Machado, Thiago de Silva, Aguiar Maraes, Claudia Emilia y Almeida, Felipe Quintão (2010) Inovão pedagógica na educação física. O que aprender com práticas bem sucedidas? *Agora para la EF*, 12(1), 11-28.
- Faustino, António (2000) Portugal. Da pré-revolução à actualidade: os caminhos da formação em Educação Física. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 523-535). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- FEADEF (2005) Declaración de la Convención de la Federación Española de Asociaciones Docentes de Educación Física y Educación Física Española Sociedad Científica, Córdoba *Publicado en la Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 3 (pp. 115-119).
- Fernández Domínguez, Rosario, Blasco Jiménez, Rafael y Palomero Pescador, José Emiio (1987) Hacia una revisión de las prácticas de enseñanza en las Escuelas Universitarias de Magisterio de la Universidad de Zaragoza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 0, 125-142.
- Fernández Enguita, Mariano (1991) *La escuela a examen* (3ª ed.). Madrid: Eudema.
- Fernández García, Emilia (1989) *Problemática actual del profesorado de Educación Física en las EEUU de Formación del Profesorado de E.G.B.* Comunicación presentada en, Seminario sobre la enseñanza de la Educación Física en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., Madrid.
- Fernández Nares, Severino (1993) *La Educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández-Balboa, Juan Miguel (1991) Beliefs, interactive thoughts, and actions of Physical Education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 58-78.



- (1993) Aspectos crítico y cívico del rol de los/as profesionales de la EF y el Deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 14, 7-13.
- (1994, January 1994) *Reclaiming Physical Education in higher education through critical pedagogy*. Comunicación presentada en, NAPEHE Conference, San Antonio, Texas.
- (1995) Reclaiming Physical Education in Higher education through critical pedagogy. *Quest*, 47(1), 91-114.
- (1998) Transcending masculinities: linking personhood and pedagogy. En Christopher J. Hickey, Lindsay Fitzclarence y Russell Matthews (Eds.), *Where the boys are: Masculinity, sport and education* (pp. 121-139). Geelong: University of Deakin.
- (2003) Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Agora para la EF*, 2-3, 5-22.
- (2004) Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. En Antonio Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2005) La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Álvaro Sicilia Camacho y Juan-Miguel Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: INDE.
- (2009) Bio-pedagogical self-reflection in PETE: reawakening the ethical conscience and purpose in pedagogy and research. *Sport Education and Society*, 14(2), 147-163.
- (Ed.) (1997) *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. New York: State University of New York Press.
- Fernández-Balboa, Juan-Miguel y Muros Ruiz, Beatriz (2006) The Hegemonic Triumvirate. Ideologies, Discourses, and Habitus in Sport and Physical Education: Implications and Sugestions. *Quest*, 58(2), 197-221.
- Ferry, Guy (1991) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fitzclarence, Lindsay (1986) Physical education and the controlled society. *ACHPER National Journal*, 112, 25-26.
- Fitzpatrick, Katie (2013) *Critical pedagogy, physical education and urban schooling*. New York: Peter Lang.
- Flintoff, Anne (2003) The School Sport Co-ordinator Programme: Changing the Role of the Physical Education Teacher? *Sport, Education and Society*, 8(2), 231 - 250. Retrieved from <http://www.informaworld.com/10.1080/13573320309252>
- Flores Aguilar, Gonzalo, Prat Grau, Maria y Soler Prat, Susanna (2014) La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197501>
- (2015) La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 28, 248-255.
- Forgasz, Rachel (2014) Bringing the Physical into Self-Study Research. En Alan Ovens y Tim Fletcher (Eds.), *Self-study in Physical Education Teacher Education. Exploring the interplay of practice and scholarship* (pp. 15-28). Dordrecht: Springer.
- Formosinho, Julia (2003) *Gramáticas pedagógicas y gramáticas supervisoras una relación indisociable*. Comunicación presentada en VII Symposium internacional sobre el Prácticum, Poio.
- Fox, Mark, Martin, Peter y Green, Gill (2007) *Doing practitioner research*. London: Sage.
- Fraguela Vale, Raúl (2001) La formación de los maestros especialistas en Educación Física: contenidos específicos de ocio y tiempo libre. En XIX Congreso Nacional (Ed.), *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (Vol. 2, pp. 1247-1254). Murcia: Universidad de Murcia.
- Fraile Aranda, Antonio (1993) *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. (Tesis doctoral), UNED, Madrid.
- (1997) El prácticum como actividad de formación colaborativa. En Daniel Ayora, José Campos, et al. (Eds.), *Aportaciones de la actividad física y el deporte* (pp. 115-129). Valencia: IVEF.

- (1998) Desde el aprendizaje cooperativo al colaborativo: una propuesta para la formación del profesorado de Educación Física. En XVI Congreso Nacional (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 163-172). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- (2000) Factores obstaculizadores y facilitadores en la formación del profesorado de Educación Física. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 2, pp. 95-108). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- (2004a) Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. En Antonio Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (Ed.) (2004b) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido* (7ª, 1974 ed.). México D.F.: Siglo veintiuno.
- (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: MEC-Paidós.
- (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México D.F.: Siglo veintiuno.
- (1994) Educación y participación comunitaria. En Castells y et al. (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona: Paidós.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: M.C.E.P.
- Fuller, Frances (1969) Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, Frances y Brown, O. (1975) Becoming a teacher. En R. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Galera, Antonio (1996) Planes de estudio y mercado laboral: perspectivas de formación del maestro especialista. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 449-456). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- García Monge, Alfonso (1994) Ideas dominantes del alumnado de la especialidad de Educación Física de Palencia sobre el juego. Análisis y tratamiento. En Santiago Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. (pp. 147-149). Sevilla: Wanceulen.
- García Monge, Alfonso y Martínez Álvarez, Lucio (2004) *Desmadejando la trama de género en Educación Física desde escenas de práctica escolar*. Barcelona: COPLEFC.
- García Ruso, Herminia Mª (1992) Paradigmas de formación del profesorado. Profesorado de Educación Física. En Onofre Contreras Jordán y Luis Javier Sánchez García (Eds.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB* (pp. 203-215). Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha.
- (1993) *La formación del profesorado de Educación Física: una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. (Tesis doctoral), Universidad de Santiago, Santiago de Compostela.
- (1996) La utilización de los diarios y extracción de dilemas en la formación de profesores reflexivos en Educación Física. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 129-137). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (2002) *El prácticum: herramienta para la investigación y la formación en la Educación Física*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- (2003) *Aportaciones al conocimiento del profesorado de educación física desde el análisis de la investigación*. Comunicación presentada en, XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife.
- García Soidán, José Luis (1998) Formación inicial actual del maestro especialista en Educación Física. En XVI Congreso Nacional (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 43-46). Badajoz: Universidad de Extremadura.



- (2000) Reconversión de una Escuela en Facultad y su relación con la formación inicial y permanente del especialista en Educación Física. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 2, pp. 253-259). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- García Soidán, José Luis, Barcala Furelos, Roberto, Francisco García, José Manuel, Arufe Giráldez, Víctor, et al. (2003) *Teorías implícitas y salidas laborales*. Comunicación presentada en, XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife.
- Gardner, Howard (1996) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- George, Lisa y Kirk, David (1988) The limits of Change in PE: ideologies, teachers and the experience of physical activity. En John Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control* (pp. 145-155). London: Falmer press.
- Gibbs, Graham (2012) *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (Tomás del Amo y Carmen Blanco, Trans. Vol. 6). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (1993) Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En Francisco Imbernón (Ed.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 53-92). Barcelona: ICE-Horsori.
- (Ed.) (2008) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1990) La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición. En Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 244-271). Valencia: Universitat de València.
- Gleyse, Jacques y al, et (2002) Physical Education as a Subject in France (School Curriculum, Policies and Discourses): The Body and the Metaphors of the Engine - Elements Used in the Analysis of a Power and Control System during the Second Industrial Revolution. *Sport, Education and Society*, 7(1), 5-23.
- González Calvo, Gustavo (2013) *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*. (Tesis doctoral), Universidad de Valladolid, Valladolid.
- González Calvo, Gustavo y Barba Martín, José Juan (2014) Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado*, 18(1), 398-412.
- González Calvo, Gustavo, Barba Martín, José Juan y Rodríguez Navarro, Henar (en prensa) Principales modelos de formación reflexiva y su relevancia dentro de la formación inicial del profesorado. *Revista de docencia universitaria*.
- González Calvo, Gustavo, Barbero González, José I., Bores Calle, Nicolás y Martínez Álvarez, Lucio (2013) Relatos autobiográficos sobre la incompetencia aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 39-56. Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie62a02.pdf>
- (2014) (Re)construction of a Teacher's Professional Identity from his Initial Training: Autobiographical Narration. *The Open Sport Science Journal*, 7((Suppl-2, M5)), 113-120. doi:[DOI: 10.2174/1875399X01407010113]
- González Calvo, Gustavo y Martínez Álvarez, Lucio (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, 25-29. Retrieved from <http://www.retos.org/ficheros/retos15-7.pdf>
- González Gallego, Isidoro y Martínez Ferreira, José María (1999) Análisis comparativo del currículum obligatorio en las titulaciones de maestro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2).
- González Garcés, María Ángeles (2008) *Análisis crítico del Prácticum de magisterio en una facultad de formación de profesorado y educación*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- González Riaño, Xosé Antón y Hevia Artime, Isabel (2011) El prácticum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236.
- González Rupérez, Marta y Díaz Iglesias, Sebastián (1999) Prácticum en Educación Física: problemas y sugerencias de soluciones. En Pedro Sáenz-López Buñuel, José Tierra Orta y Manuel Díaz Trillo (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. 1, pp. 104-112). Málaga: IAD.
- Goodson, Ivor (1992) Studying teachers' lives: an emergent field of enquiry. En Ivor Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 1-17). London: Routledge.
- (2001, Marzo, 2001) *Cambio y biografía profesional*. Comunicación presentada en, Seminario "Itinerarios de cambio en la educación", Barcelona.
- Goodson, Ivor y Sikes, Pat (2001) *Life History Research in Educational Settings: learning from live*. Berkshire: Open University.
- Gore, Jennifer (1990) Pedagogy as text in Physical Education Teacher Education: beyond the preferred reading. En David Kirk y Richard Tinning (Eds.), *Physical Education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis* (pp. 101-138). Basingstoke: The Falmer press.
- (1991) Practicing what we preach: action-research and the supervision of student teachers. En Robert Tabachnick y Kenneth Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 253-272). London: Falmer press.
- (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- Gore, Jennifer y Zeichner, Kenneth (1991) Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Graber, Kim (1989) Teaching tomorrow's teachers: professional preparation as an agent of socialization. En Thomas Templin y Paul Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education: learning to teach* (pp. 59-80). Indianapolis: Benchmark press.
- (1991) Studentship in preservice teacher education: a qualitative study of undergraduate students in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 62(1), 41-51.
- Granda Vera, Juan (1996) *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros especialistas de maestros especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer y segundo año de docencia)*. Aportaciones para una propuesta en el curriculum formativo inicial de maestros especialistas en Educación Física. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada. Retrieved from <http://digibug.ugr.es/handle/10481/32535-.VeQBo53tlBc>
- Granda Vera, Juan, Ortells Rodríguez, Elena y Herrera, Helena (1998) La organización de la práctica como variable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un estudio de casos en primer ciclo de enseñanza. *Publicaciones de la EU del Profesorado de EGB de Melilla*, 28, 177-205.
- Griffin, P.S. (1984) Girls' participation styles in a middle school physical education sport unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(14-25).
- (1985) Boys' participation styles in a middle school physical education sport unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Gutiérrez Cuenca, Luispe, Correa Gorospe, José Miguel, Jiménez de Aberasturi Apraiz, Estíbaliz y Ibáñez Etxebarria, Alez (2009) El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Prácticum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Guzmán, Manuel de (1986) *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona: PPU.
- Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, Andy, Earl, Lorna, Moore, Shawn y Manning, Susan (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles* (Pilar Cercadillo, Trans.). Barcelona: Octaedro.
- Hellison, Don (1988) Our constructed reality: some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy. *Quest*, 40, 84-91.



- (1997) A practical inquiry into the critical postmodern perspective. En Juan Miguel Fernández-Balboa (Ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and sport*. Nueva York: State University of New York Press.
- Hellison, Don y Templin, Thomas (1991) *A reflective approach to teaching Physical Education*. Champaign- Illinois: Human Kinetics.
- Henry, John, Pateman, Neil y Tinning, Richard (1986) A dilemma in teacher practice assessment: the lottery of competitive ratings. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 14(2), 45-55.
- Hernández Álvarez, Juan Luis (1994) El currículo de EF en el área de gestión directa del MEC: características y repercusiones en la formación del profesorado. En Santiago Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. (pp. 191-198). Sevilla: Wanceulen.
- (2000) El futuro de la formación del profesor de Educación Física. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 95-110). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Hernández Martín, Azucena y Barbero González, José Ignacio (2000) En torno a la influencia de los inputs formativos: aproximación al pensamiento del alumnado que finaliza sus estudios de magisterio Educación Física. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física (Vol. I)* (Vol. Vol. I, pp. 599-608). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Hernández Martín, Azucena, Barbero González, José Ignacio y Rodríguez Campazas, Hugo (2001) Sombras en torno al modelo de docente (en extinción con la reforma que se está llevando a cabo). En XIX Congreso Nacional (Ed.), *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (Vol. 2, pp. 1209-1222). Murcia: Universidad de Murcia.
- Hesse-Biber, Sharlene y Leavy, Patricia (2006) *The practice of Qualitative Research*. London: Sage.
- Hevia Artime, Isabel (2009) *El Practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado*. (Tesis doctoral), Universidad de Oviedo, Oviedo. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10803/53577>
- Hickey, Christopher J. (1997) *Critical intellectual resources for praxis in Physical Education Teacher Education: the limits to rationality*. (Tesis doctoral), Deakin University, Geelong.
- Hickey, Christopher J., Fitzclarence, Lindsay y Matthews, Russell (Eds.) (1998) *Where the boys are: Masculinity, sport and education*. Geelong: University of Deakin.
- Hitchcock, Graham y Hughes, David (1995, 2ª) *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Huberman, Michael (1990) Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Hutchinson, G (1993) Prospective teachers' perspectives on teaching Physical Education: an interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 344-354.
- Iglesias, Lina, Zabalza, Miguel Ángel, Cid, Alfonso y Raposo Rivas, Manuela (Eds.) (2005) *VII Symposium internacional sobre el prácticum: El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas (2003)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Ingham, Alan (1997) Towards a Department of Physical Cultural Studies. En Juan Miguel Fernández-Balboa (Ed.), *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport* (pp. 157-180). New York: State University of New York Press.
- Iranzo García, Pilar y Giné, Maties (2000) *Compartir una assignatura: una oportunitat d'autoformació a la Universitat*. Comunicación presentada en I Congreso Internacional: Docencia universitaria e innovación, Barcelona.
- Jackson, Philip (1998) Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En Hunter McEwan y Kieran Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jiménez de Aberasturi Apraiz, Estíbaliz (2009) *Entre tres voces, tiempos y espacios: la construcción de la identidad y desarrollo como docente e investigadora en el contexto*

- universitario de la educación en artes visuales*. (Tesis de doctorado), Universidad del País Vasco, San Sebastián-Donostia.
- Jiménez Segura, Flor Isabel (2013) *La evaluación del Prácticum de Formación del Profesorado*. (Tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Jones, D (1993) La genealogía del profesor urbano. En Stephen Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 61-80). Madrid: Morata.
- Jyrhämä, Riitta (2011) La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado (Iris Llanos Benavides, Trans.). En Ritva Jakku-Shivonen y Hannele Niemi (Eds.), *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (pp. 77-98). Madrid: Kaleida Forma - MEC.
- Kelting, Taylor, Jenkins, Jayne y Gaudreault, Karen (2014) I Could Really Focus on the Students. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 85(8), 32-37.
- Kirk, David (1986a) Beyond the limits of the theoretical discourse in teacher education: towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 155-167.
- (1986b) A critical pedagogy for teacher education: towards a inquiry-oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 230-246.
- (1986c) *Researching the teacher's world: a case study of teacher-initiated innovation*. (Tesis doctoral), Loughborough University, Loughborough.
- (1988) Ideology and school-centered innovation: a case study and a critique. *Journal of curriculum studies*, 20, 449-464.
- (1990) *Educación física y currículum*. Valencia: Universitat de València.
- (1992a) Curriculum History in Physical Education: a source of struggle and a force for change. En Andrew Sparkes (Ed.), *Research in Physical Education and sport* (pp. 210-230). London: Falmer press.
- (1992b) *Defining Physical Education: the social construction of a school subject in postwar Britain*. London: Falmer press.
- (1992c) Physical Education, Discourse, and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum Into View. *Quest*, 44, 35-56.
- (1998) *Schooling bodies. School practice and public discourse 1880-1950*. London: Leicester University press.
- (1999) Una base de conocimiento para una pedagogía crítica en el educación del profesor en la Educación Física. En Manuel Luis Martín Moreno y José Claudio Narganes Robas (Eds.), *La Educación Física en el S.XXI*. (pp. 403-412). Jerez de la Frontera: Fondo Editorial de Enseñanza.
- (2004) New practices, new subjects and critical inquiry. Possibility and progress. En Jan Wright, Doune Macdonald y Lisette Burrows (Eds.), *Critical inquiry and problem-solving in Physical Education* (pp. 199-208). London: Routledge.
- (2010) *Physical Education futures*. Abingdon: Routledge.
- Kirk, David, Macdonald, Doune y Tinning, Richard (1997) The social construction of pedagogic discourse in physical education teacher education in Australia. *The currículum Journal*, 8(2), 271-298.
- Knowles, Gary (1992) Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. En Ivor Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152).
- Koerner, Mari E. (1992) The Cooperating Teacher: An Ambivalent Participant in Student Teaching. *Journal of teacher education*, 43(1), 46-56. doi:10.1177/002248719204300107
- Korthagen, Fred (2010a) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 83-101.
- (2010b) The Relationship between theory and practice in teacher education. En Eva Baker, Barry McGaw y Penelope Peterson (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (Vol. 7, pp. 669-675). Oxford: Elsevier.
- Korthagen, Fred y Vasalos, Angelo (2005) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-77.
- Kunz, Elenor y Trebels, Andreas (Eds.) (2006) *Educação Física Crítico-Emancipatoria*. Ijuí: Unijuí.



- Laker, Anthony (Ed.) (2003) *The future of Physical Education. Building a new pedagogy*. London: Routledge.
- Latorre Beltrán, Marcos Antonio (1992) *La reflexión en la formación del profesor*. (Tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Latorre Medina, María José (2007) El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, Hal (1983a) Toward a model of teacher socialization in Physical Education: entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(3-15).
- (1983b) Toward a model of teacher socialization in Physical Education: the subjective warrants, recruitment and teacher education (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-16.
- (1984) Problem-setting for physical education and sport. *Quest*, 36, 48-60.
- (1986) Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 107-116.
- (1993) Dominant discourses, problem setting and teacher education pedagogies: A critique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 149-160.
- Le Goff, Jaques (1992) ¿La cabeza o el corazón? El uso político de las metáforas corporales durante la Edad Media. En Michel Feher, Ramona Naddaff y Nadia Tazi (Eds.), *Fragmentos para una historia del cuerpo humano* (Vol. 3, pp. 12-27). Barcelona: Taurus.
- Leah, J y Lockwood, A (1995) *Developing cooperation between school and university through inservice training of school teacher for supervision of physical education student teachers on school practice*. Comunicación presentada en, Congreso Mundial AIESEP: Windows to the future: bridging the gaps between disciplines, curriculum and instruction, Netanya, Israel.
- Liston, Daniel y Zeichner, Kenneth (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lleixá Arribas, Teresa (1996) *Un modelo de coordinación intradepartamental. Del segundo nivel de concreción a la programación de aula*. Comunicación presentada en, II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, Guadalajara.
- (1998) El perfil del profesor tutor de Prácticum en el título de maestro especialista en Educación Física. En XVI Congreso Nacional (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 27-33). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Lleixá Arribas, Teresa y Prats Ripoll, Margarida (2000) Evaluación de la formación del maestro especialista en Educación Física en la Universidad de Barcelona. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. 1) (pp. 567-573). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Locke, Lawrence, Spirduso, Waneen y Silverman, Stephen (2000) *Proposals that work. A guide for planning dissertations and grant proposals* (4ª ed.). Thousand oaks (CA): Sage.
- López Pastor, Víctor (2012) Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society and Education*, 4(1), 117-130.
- López Pastor, Víctor, Monjas Aguado, Roberto y Pérez Brunicardi, Darío (2003) *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.
- López Sánchez, Juan (2007) La formación de maestros/as especialistas en Educación Física hasta la LOGSE (1990). *Revista Española de Educación Física y Deportes*(6 y 7), 35-59.
- López Sánchez, Juan, Zagalaz Sánchez, M^a Luisa, Gutiérrez López, Luisa y Ortega Cáceres, Manuel (1994) Perfil personal de los alumnos aspirantes a maestro especialista en EF de las cuatro primeras promociones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, sección Magisterio, de la Universidad de Jaén. En Santiago Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. (pp. 217-220). Sevilla: Wanceulen.

- López Toro, Alberto Antonio (2000) *La evaluación de la calidad en la universidad española*. (Tesis doctoral), Universidad de Málaga, Málaga. Retrieved from <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16283211.pdf>
- Lopez- Real, Francis y Kwan, Tammy (2005) Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24. doi:10.1080/02607470500043532
- Lorente Catalán, Eloisa (2005) *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en secundaria*. (Tesis doctoral inédita), Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Lorente Catalán, Eloisa y Kirk, David (2013) Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Lortie, Dan (1975) *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Loughran, John y Russell, Tom (Eds.) (1997) *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer press.
- Lozano Moreno, Luis, Vicianá Ramírez, Jesús y Pierón, Maurice (2006) Análisis de los instrumentos de observación empleados para el registro de variables temporales en educación física. *Apunts*, 84, 22-31. Retrieved from http://articulos-apunts.edutec.com/84/es/084_022-031ES.pdf
- Lozano Pino, Juan José (1996) Ideas previas como punto de arranque de la asignatura "EF y didáctica I" en los alumnos de 2º de EF de la EU de Magisterio de Cáceres. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 241-249). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (2007) *Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación acción colaborativa*. (Tesis doctoral), Universidad de Valladolid, Cáceres.
- Lozano Pino, Manuel, López Tejada, Antonio y Lozano Pino, Juan José (1995) Una alternativa para el Prácticum de los alumnos de la especialidad de Educación Física de la EU de Formación del Profesorado de Cáceres *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 311-316). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Macazaga López, Ana (2003) *Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la Investigación-Acción: un estudio de casos*. (Tesis doctoral), Universidad del País Vasco.
- Macdonald, Doune (1992) *Knowledge, power and professional practice in Physical Education Teacher Education*. (Tesis doctoral), Deakin University, Geelong.
- (2002) Why might it look like and what does it matter. En Anthony Laker (Ed.), *The sociology of sport and Physical Education. An introductory reader* (pp. 166-189). London: Routledge-Falmer.
- (2003) Instrumento o instrumentalización: estudio de casos sobre el prácticum en un programa australiano. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 129-139.
- Macdonald, Doune y Kirk, David (1996) Private Lives, Public Lives: Surveillance, Identity and Self in the Work of Beginning Physical Education Teachers. *Sport, Education and Society*, 1(1), 59-75.
- Macdonald, Doune, Kirk, David y Braiuka, Sandy (1999) The social construction of physical activity at the school/university interface. *European Physical Education review*, 5(1), 31-51.
- Macdonald, Doune y Tinning, Richard (2003) Reflective practice go public. Reflection, governmentality and postmodernity. En Anthony Laker (Ed.), *The future of Physical Education: building a new pedagogy* (pp. 82-101). London: Routledge.
- MacPhail, Ann y Tannehill, Deborah (2012) Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: "Who is Going to Listen to You Anyway?". *Quest*, 64(4), 299-312.
- Maldonado, Antonio (2004) Los títulos de Grado de Magisterio: el proceso de su diseño. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 43-59.



- Marcelo García, Carlos (1992) *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE-MEC.
- (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Maréchal, Garance (2010) Autoethnography. En A. J. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research (Vol. 2)* (pp. 43-45). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Markula, Pirkko y Pringle, Richard (2006) *Foucault, sport and exercise. Power, Knowledge and Transforming the Self*. Abingdon: Routledge.
- Marrero Acosta, Javier (2003) *¿Qué modelos de investigación hemos utilizado en las teorías implícitas?* Comunicación presentada en, XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife.
- Martínez Álvarez, Lucio (1993) Los agrupamientos en EF como factor y manifestación de discriminación entre alumnos. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 13, 8-13.
- (1994a) *Docencia en intervención educativa en Educación Física de la educación Infantil y Primaria: planificación, análisis e investigación*. (Proyecto docente inédito), Universidad de Valladolid.
- (1994b) Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. En Santiago Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. (pp. 225-232). Sevilla: Wanceulen.
- (1998) La calidad en la educación y otros discursos contemporáneos. *Tabanque*, 12-13, 171-184.
- (1999a) Así que pasen cinco años: relato de un profesor universitario que ya no es novel pero intenta seguir mejorando. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Retrieved from http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224327813.pdf acceso 1/5/09
- (1999b) *Innovación e investigación sobre el contexto en las prácticas de los especialistas de Educación Física*. Comunicación presentada en, I Congreso Internacional de Educación Física: La Educación Física en el Siglo XXI, Jerez de la Frontera.
- (2000) A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física del S.XX. *Revista de Educación, Número extraordinario: La educación en España en el S. XX*, 83-112.
- (2001, 28 al 30 de junio de 2001) *Los seminarios de seguimiento del prácticum de Educación Física; una ayuda para fomentar y orientar la reflexión*. Comunicación presentada en, VI Symposium internacional sobre el prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum, Pontevedra.
- (2003) Contextos y programas: una visión internacional al Prácticum de Educación Física en la Formación Inicial. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 115-128.
- (2004a) El prácticum: un momento clave y complejo de la formación del profesorado de Educación Física. En Víctor López Pastor, Roberto Monjas Aguado y Antonio Fraile Aranda (Eds.), *Los diez últimos años de la Educación Física Escolar* (pp. 227-233). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- (2004b) Una aproximación histórica a las políticas educativas de la Educación Física en España. En Francisco Caparroz y Nelson Figueiredo (Eds.), *Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção* (Vol. Vol. 2, pp. 71-91). Uberlandia (Brasil): LESEF-UFES/NEFPECC-UFU.
- (2005a) Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica. En Álvaro Sicilia Camacho y Juan-Miguel Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 93-114). Barcelona: INDE.
- (2005b) La lección de Educación Física: buscando la coherencia entre las ideas pedagógicas y la construcción de escenarios educativos. En Nicolás Bores Calle (Ed.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* (pp. 173-190). Barcelona: INDE.
- (2010) Cristian: un niño que no habla, un cuerpo que lo dice todo. En Reiner Hildebrandt-Stramann (Ed.), *Histórias de movimento com crianças*. Ijuí (Brasil): Unijuí.
- (2011) Espejos deformantes, fragmentos incompletos: reflexión sobre la evaluación desde la biografía. En Álvaro Sicilia Camacho (Ed.), *La evaluación y la calificación en la universidad. Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas* (pp. 41-70). Barcelona: Hipatia.

- (2013) El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 161-175. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/274/27430309011.pdf>
- Martínez Álvarez, Lucio, Bores Calle, Nicolás y García Monge, Alfonso (2005) *Memories about the body and Physical activity of non-specialist teachers*. Comunicación presentada en, AIESEP World Congress: Active lifestyles: the impact of education and sport, Lisbon.
- (2010) Compartir y reflexionar sobre la práctica motriz a partir de escenas significativas: un ejemplo de su utilización durante el prácticum específico de Educación Física. En Marcelino Vaca Escribano y Ana Ponce de León (Eds.), *La formación de los docentes y el currículum escolar: la formación de la expresión corporal* (pp. 59-73). Málaga: Facultad de Málaga.
- Martínez Álvarez, Lucio, Bores Calle, Nicolás, García Monge, Alfonso, Abardía Colas, Francisco, Vaca Escribano, Marcelino y Miguel Aguado, Alfredo (2011) Hacer visible lo prioritario: algunos referentes para orientar y analizar la práctica en Educación Física. *Nodos y nudos*, 30(3), 22-30.
- Martínez Álvarez, Lucio, Bores Calle, Nicolás, García Monge, Alfonso, Barbero González, José Ignacio, et al. (2009) Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. En Lucio Martínez Álvarez y Raúl Gómez (Eds.), *La Educación Física y el deporte en Edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 137-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez Álvarez, Lucio, Díaz Crespo, Benjamín, Bores Calle, Nicolás y Mañeru Cámara, Juan (2004) El maestro tutor a través de las lentes del alumnado del Prácticum específico. En Miguel Ángel González Valeiro, J.A. Sánchez Molina y J Gómez Valera (Eds.), *Preparación profesional y necesidades sociales (Educación Física, deporte, ocio, tercera edad, salud...)* (pp. 538-542). La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Martínez Álvarez, Lucio, Díaz Crespo, Benjamín y Vaca Escribano, Marcelino (2000) Los documentos como herramientas para clarificar y orientar la reflexión en las prácticas de especialidad. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 2, pp. 119-130). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Martínez Álvarez, Lucio y et al. (1995) La práctica compartida: una experiencia de formación inicial y permanente *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 327-335). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Martínez Álvarez, Lucio y García Monge, Alfonso (1996) La formación de maestros especialistas en Educación Física: el reto de reconstruir el conocimiento profesional. En AEISAD (Ed.), *Los retos de las Ciencias Sociales aplicadas al deporte* (pp. 187-194). Barcelona: AEISAD.
- (2000) Desmadejando la trama de género desde escenas de práctica escolar. *Tabanque*, 15, 93-119.
- Martínez Álvarez, Lucio, García Monge, Alfonso y Bores Calle, Nicolás (2005) Formar profesionales, transformar creencias: estrategias de reflexión sobre las actividades físicas extraescolares. En Nicolás Bores Calle (Ed.), *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares* (pp. 127-152). Palencia: Patronato Municipal de Deportes.
- (2010, 4 al 6 de febrero) *Reflexiones sobre lo pretendido y lo conseguido en los seminarios de seguimiento del Prácticum*. Comunicación presentada en, V Congreso Internacional y XXVI Nacional de Educación Física, Barcelona.
- (2014) Narrar la práctica escolar para comprender la presencia del género en Educación Física y algunas posibilidades de intervenir. En Eduardo Generelo, Javier Zaragoza y José A. Julían (Eds.), *Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia: en el camino de soluciones reales* (pp. 165-179). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Martínez Álvarez, Lucio, Hernández Martín, Azucena, Rodríguez Campazas, Hugo y Vizcarra Morales, María Teresa (2009, 13 al 15 de mayo) *Percepción de las competencias ligadas al prácticum de Educación Física*. Comunicación presentada en, V Seminario Internacional y II Iberoamericano de Educação Física, Saúde e Lazer, Ponta Delgada.
- Martínez Álvarez, Lucio, Mañeru Cámara, Juan, Díaz Crespo, Benjamín y Bores Calle, Nicolás (2002) *Influencia del maestro tutor en el desarrollo y reinterpretación del Prácticum*



- específico: la percepción del alumnado.* Comunicación presentada en, Actas XX Congreso Nacional de Educación Física, Guadalajara.
- Martínez Álvarez, Lucio, Mañeru Cámara, Juan y Rodríguez Navarro, Henar (2010a) Preocupaciones de los estudiantes en la fase preparatoria del prácticum de Educación Física. *innovación en Educación Física*, 1, 1-18. Retrieved from http://www.innovaef.cat/articles/01/ca/01_04.pdf
- (2010b) Reflexión crítica y aportaciones de un programa de prácticas para estudiantes especialistas en Educación Física a partir de sus preocupaciones iniciales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 59-76. Retrieved from http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1286900575.pdf
- Martínez Álvarez, Lucio, Medina Sánchez, Dolores, Miguel Aguado, Alfredo, Bores Calle, Nicolás, Castrillo Serrano, Javier y Díaz Crespo, Benjamín (1996) Temores ante las prácticas específicas de Educación Física. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 261-271). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Martínez Álvarez, Lucio y Vaca Escribano, Marcelino (1997, Noviembre, 1997) *Tratamiento pedagógico de lo corporal: historia de un grupo con vocación de compartir y crear una cultura profesional que dé respuesta a la dimensión motriz y corporal de la educación.* Comunicación presentada en, III Simposium internacional sobre investigación-acción y prácticas educativas críticas, Valladolid.
- (1999) El tutor universitario como enlace entre el plan de prácticas y su desarrollo en los centros. En Pedro Sáenz-López Buñuel, José Tierra Orta y Manuel Díaz Trillo (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. 1, pp. 113-128). Málaga: IAD.
- Martínez Bonafé, Jaime (1994) Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. *Investigación en la escuela*, 22, 7-23.
- Martínez Navarro, Anastasio (1996) Datos para la historia de una iniciativa fallida: la Escuela Central de Gimnasia. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 14-15, 125-149.
- Martínez Serrano, María del Carmen (2003) *Uso de los medios en el Prácticum de Magisterio.* (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/28591>
- Mawer, Mick (1999, 5ª) *The effective teaching of Physical Education.* London: Longman.
- McAdams, Dan P (1993) *Stories we live by: Personal myths and the making of the self.* New York: William Morrow & Co.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (Edith Litwin Ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- McKay, Jim, Gore, Jennifer y Kirk, David (1990) Beyond de Limits of Technocratic Physical Education. *Quest*, 42(1), 52-76.
- McLaren, Peter (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna* (Pilar Pineda Herrero, Trans.). Barcelona: Paidós.
- MEC (1987) *Plan de Extensión de la Educación Física deportiva en los centros docentes de Educación General Básica y Enseñanzas Medias (Documento de trabajo).*
- (2009) Consulta on-line de la oferta de títulos 2009-2010. Retrieved from <https://www.educacion.es/ructweb/jsp/compBdDo.do>
- MECD (2001) *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad.* Madrid: MECD.
- Medina Casaubón, Jesús (1995) *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar.* (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- (1996) Proceso de entrenamiento de codificadores para el estudio de los diarios del profesorado de Educación Física. *Motricidad*, 2, 113-127.
- Meek, Geoffrey A. y Behets, Daniel (1999) Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teachers and Teacher Education*, 15(5), 497-505.
- Megarejo Cordero, Juan José (2014) *Estudio de los procesos tutoriales del Prácticum de Magisterio de la UJA desde la perspectiva de sus agentes: Una propuesta para el grado.*

- (Tesis doctoral), Universidad de Jaen, Jaen. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10953/543>
- Meirieu, Philippe (2004a) *El maestro y los derechos del niño* (Mari Carmen Doñate, Trans.). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- (2004b) *En la escuela hoy* (Ángels Mata, Trans.). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Mellado Jiménez, Vicente y Bermejo García, María Luisa (1995) Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23, 121-136.
- Mendoza Lira, Michelle (2013) *Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de los grados de Magisterio: estudio empírico desde la perspectiva de los estudiantes*. (Tesis doctoral), Universidad Complutense, Madrid. Retrieved from <http://eprints.ucm.es/20566/1/T34368.pdf>
- Mercado Maldonado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Metzler, Michael (1990) *Instructional supervision in Physical Education*. Champaign- Illinois: Human kinetics.
- Metzler, Michael y Tjeerdsma, Bonnie (2000) Teacher Education Program Assessment and the GSU Assessment Project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(4), 395-401.
- Mills, Martin y Satterthwait, Donna (2000) The disciplining of pre-service teacher: reflections on the teaching of reflective teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 29-38.
- Milstein, Diana y Mendes, Héctor (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas Primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mitchell, Murray, Dootlittle, Sarah y Schwager, Susan (2005) The Influence of Experience on Pre-service Teachers' Perceptions of Good and Bad Aspects of a Lesson *Physical Educator*, 62(2). Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdwweb?did=857821441&Fmt=7&clientId=20901&RQT=309&VName=PQD>
- Mitchell, Murray y Lawson, Hall (1986) Career paths and role orientations of professors of Teacher Education in PE. En Maurice Piéron y George Graham (Eds.), *Sport Pedagogy. The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings. Vol. 6* (pp. 41-46). Champaign-Illinois: Human kinetics.
- Molina Alventosa, Juan Pedro y Devís Devís, José (2001) La Educación Física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En Benilde Vázquez Gómez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 301-331). Madrid: Síntesis.
- Molina Neto, Vicente (2005) *Dicionário Critico de Educação Física (Etnografía e Formação Permanente)*. Ijuí: Unijuí.
- Moral Santaella, Cristina (1997) *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Force.
- Morales Vizcarra, María Teresa, Macazaga López, Ana y Rekalde Rodríguez, María Itziar (2009) Una mirada social a la formación de los docentes de Educación Física. *Acción Motriz.com*, 3, 10-17.
- Moreno Murcia, Juan Antonio, Rodríguez, Pedro Luis y Gutiérrez, Melchor (1996) La especialidad de Educación Física: su valoración a través del alumnado. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 481-493). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Morgan, Philip J. y Hansen, Vibeke (2008) The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), 373 - 391. Retrieved from <http://www.informaworld.com/10.1080/13573320802444994>
- Morin, Edgar (2000) *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Muñoz Carril, Pablo César, Raposo Rivas, Manuela, González Sanmamed, Mercedes, Martínez Figueira, M^a Esther, Zabalza Cerdeiriña, M^a Ainhoa y Pérez Abellás, Adolfo (Eds.) (2013) *XII Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en*



- la formación universitaria: un prácticum para la formación integral de los estudiantes.* Santiago de Compostela: Andavira.
- Muros Ruiz, Beatriz (2004) *Teorías implícitas del profesorado universitario español sobre su práctica de la pedagogía crítica.* (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- Murray, Ruth y Hussey, Delia (1964^{3a}) *From student to teacher in PE.* Englewoods Cliff- New Jersey: Prentice Hall.
- Murray-Harvey, Rosalind, Slee, Philip, Lawson, Michael, Silins, Halia, Bandfield, Grant y Russell, Alan (2000) Under stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19-35. Retrieved from <http://www.informaworld.com/10.1080/713667267>
- Ngunjiri, Faith Wambura, Hernandez, Kathy-Ann C. y Chang, Heewon (2010) Living autoethnography: Connecting life and research. *Journal of Research Practice*, 17. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/241/186> Retrieved from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/241/186>
- Nieto Díez, Jesús (1995) *Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro.* Universidad Complutense, Madrid.
- O'Bryant, Camille, O'Sullivan, Mary y Raundensky, Jeanne (2000) Socialization of Prospective Physical Education Teacher: The Story of New Blood. *Sport, Education and Society*, 5(2), 177-193.
- O'Sullivan, Mary, Siedentop, Daryl y Locke, Lawrence (1992) Toward collegiality: competing viewpoints among teacher education. *Quest*, 44, 266-280.
- O'Leary, Nick, Wattison, Nicole, Edwards, Toni y Bryan, Kate (2015) Closing the theory–practice gap: Physical education students' use of jigsaw learning in a secondary school. *European Physical Education review*, 21(2), 176-194. doi:10.1177/1356336x14555300
- Ovens, Alan y Fletcher, Tim (2014a) Doing Self-Study: The Art of Turning Inquiry on Yourself. En Alan Ovens y Tim Fletcher (Eds.), *Self-study in Physical Education Teacher Education. Exploring the interplay of practice and scholarship* (pp. 3-14). Dordrecht: Springer.
- (Eds.) (2014b) *Self-study in Physical Education Teacher Education. Exploring the interplay of practice and scholarship.* Dordrecht: Springer.
- Parlett, Malcolm y Hamilton, David (1983) La evaluación como iluminación. En José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 450-466). Madrid: Akal.
- Pascual Baños, Carmina (1992) El problema del currículum de Educación Física en la formación del profesorado. En Onofre Contreras Jordán y Luis Javier Sánchez García (Eds.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB* (pp. 259-266). Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha.
- (1994) *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión.* (Tesis doctoral), Universitat de València, Valencia.
- (1996) El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo. En Fernando del Villar Álvarez (Ed.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física.* Cáceres: Universidad de Extremadura.
- (1997) Análisis contextual en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista de Educación*, 313, 161-178.
- (1998a) Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado. En XVI Congreso Nacional (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 107-112). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- (1998b) Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 107-112). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- (1999) La formación inicial del profesorado de Educación Física: en busca del significado profesional perdido. *Conceptos*, 6, 75-90. Retrieved from <http://www.quadernsdigital.net/articles/conceptos/conceptos6/c6formacion.htm> acceso el 12/3/02
- (2000) La pedagogía crítica: una cuestión de ética. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 73-93). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Pascual Baños, Carmina y Fernández-Balboa, Juan Miguel (2005) La cara oculta de los formadores de profesores de Educación Física. En Álvaro Sicilia Camacho y Juan-Miguel

- Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 21-48). Barcelona: INDE.
- Pascual Baños, Carmina, Monfort Pañego, Manuel y González Herrero, Esther (2008) El pensamiento de los profesores de Educación Física sobre los factores que inciden en el síndrome de burnout. *Fuentes*, 8, 84-102.
- Pastor Pradillo, José Luis (1995) El futuro de la Educación Física siempre se conjugó en pretérito perfecto de subjuntivo *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 405-411). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- (1996) El perfil del maestro especialidad en Educación Física. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 725-739). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (1997) *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. (Tesis doctoral), Universidad de Valladolid, Valladolid.
- (2000a) *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (2000b) Evaluación de la formación inicial del diplomado maestro especialista en Educación Física y de la adecuación de algunos rasgos de su perfil. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 575-584). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- (2000c) Evaluación de la formación inicial del diplomado maestro especialista en Educación Física y de la adecuación de algunos rasgos de su perfil. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 2, pp. 575-584). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- (2004a) La evolución histórica de la docencia de la Educación Física: ¿un proceso inacabado? *Tandem*, 15, 96-109.
- (2004b) ¿Quo vadis gimástica? Aproximación histórica a la evolución de una profesión. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1(Junio-Diciembre), 15-38.
- Pavesio Estero, Maite (2003) *La investigación interpretativa y crítica como espacios discursivos en las actas de los congresos nacionales de Educación Física de Facultades y Escuelas Universitarias de Magisterio 1991/2000*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- Penney, Dawn (2008) Playing a political game and playing for position: Policy and curriculum development in health and physical education. *European Physical Education review*, 14(1), 33-49. doi:10.1177/1356336x07085708
- Penney, Dawn y Evans, John (1999) *Politics, Policy and Practice in Physical Education*. London: E&FN Spon.
- Peralta, Pablo, Izquierdo, Joaquín y Prieto, Lidia (1994) El alumno de la especialidad de EF en Magisterio. En Santiago Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. (pp. 253-256). Sevilla: Wanceulen.
- Pérez de Lara, Nuria y et al (1997) *Miradas y voces desde dentro: apuntes para una ponencia de investigación-acción y prácticas críticas*. Comunicación presentada en, Ponencia del III Simposio Internacional sobre Investigación-Acción y prácticas de enseñanza críticas, Valladolid.
- Pérez Gómez, Ángel (1992) La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- (1993) La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En Lourdes Montero Mesa y José Manuel Vez Jeremías (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Vol. 1, pp. 29-51). Santiago de Compostela: Tórculo.
- (1997) Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29, 125-140.
- (1999) El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En Ángel Pérez Gómez, Javier Barquín Ruiz y J. Félix Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.



- (2007) *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria: cuadernos de educación.
- (2010) El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes. En Ángel Pérez Gómez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en Educación Secundaria* (pp. 121-134). Barcelona: Graó.
- Pérez Pérez, Ramón (1999) *Planes de estudios, perfiles profesionales y poderes departamentales* Comunicación presentada en I Symposium iberoamericano sobre didáctica universitaria, Santiago de Compostela.
- Pérez Ríos, Juan (1992) *La teoría crítica como horizonte en la consolidación de un grupo internivelar (EGB/Escuela Universitaria) de investigación acción sobre prácticas de enseñanza*. Comunicación presentada en II Simposio internacional Teoría Crítica e Investigación Acción, Valladolid.
- Pérez Samaniego, Víctor y Fernández Río, Javier (2005) El perfil del docente de Educación Física en el marco europeo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1).
- Perrenoud, Philippe (2004a) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Núria Riambau, Trans. 1ª, febrero 2004 ed.). Barcelona: Graó.
- (2004b) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- (2006) *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Phoenix, Cassie, Faulkner, Guy y Sparkes, Andrew (2005) Athletic identity and self-ageing: the dilemma of exclusivity. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(3), 335-347.
- Piéron, Maurice (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas* (e.o. *Pédagogie des activités physiques et sportives (Methodologie et Didactique)*). Bruxelles: Ministère de l'Éducation Nationale. 1985 ed.). Madrid: Gymnos.
- (1998) Perspectivas de la Educación Física en el Siglo XXI *Educación Física Escolar y deporte de alto rendimiento* (pp. 19-45). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas.
- Piéron, Maurice y Cheffers, John (Eds.) (1988) *Research in sport pedagogy: empirical analytic perspective*. Schorndorf (RFA): ICSSPE.
- Piéron, Maurice y Graham, George (Eds.) (1986) *Sport Pedagogy. The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings. Vol. 6*. Champaign- Illinois: Human kinetics.
- Pila Teleña, Augusto (1988, 3ªed) *Educación Físico Deportiva. Enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Pila Teleña.
- Pinnegar, Stefinee y Daynes, J. Gary (2007) Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative. En Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (pp. 3-34). London: Sage.
- Pinto, Fábio (2002) A Prática de Ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. En Alexander F. Vaz, Deborah Sayao y Fábio Pinto (Eds.), *Educação do corpo e formação dos professores. Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física* (pp. 13-44). Florianópolis: Editora de la USFC.
- Placek, Judith (1983) Conceptions of success in teaching: busy, happy and good? En Thomas Templin y Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education*. Champaign- Illinois: Human kinetics.
- Pollard, Andrew (2002) *Readings for reflective teaching*. London: Continuum.
- Ponce de León Elizondo, Ana, Goicoechea Gaona, Mª Ángeles, Sanz Aruzuri, Eva y Bravo Sáinz, Enrique (2006) Información y formación en la formalización del Practicum de maestro en la Universidad de La Rioja: Reflexión y análisis a partir de las Jornadas Universidad-Escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 233- 270.
- Popkewitz, Thomas S. (1990) Ideología y formación social en la educación del profesorado. En Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 6-34). Valencia: Universitat de valència.
- (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Poulou, Maria (2007) Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91 - 110. Retrieved from <http://www.informaworld.com/10.1080/02619760600944993>
- Pradas Casas, Ricard (2010) El estudio del pensamiento sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22(1), 21-36.

- Prensky, Marc (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10748120110424816>
- (2011) *Enseñar a nativos digitales : una propuesta pedagógica para la sociedad el conocimiento* Madrid: SM.
- Proyecto Atlántida (2008) *De las competencias básicas al currículum integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Puig, Carmen (1996) Planes de estudio de Maestros especialistas en Educación Física en las universidades catalanas. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 331-338). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Pujadas Muñoz, Juan José (2002, 2ª) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ragland, Betty B. (2006) Positioning the practitioner-researcher: Five ways of looking at practice. *Action Research*, 4(2), 165-182. doi:10.1177/1476750306063990
- Ralph, Ann Marie y MacPhail, Ann (2014) Pre-service teachers' entry onto a physical education programme and associates interests and dispositions. *European Journal of Physical Education*, 21(1), 51-65.
- Ramos Estévez, María José (2012) La influencia del Maestro-tutor del prácticum en el bienestar/malestar del futuro docente. *Fuentes*, 12, 93-114.
- Ramos Mondejar, Luis Antonio (1999) *La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. (Tesis doctoral), Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Raposo Rivas, Manuela, Martínez Figueira, Mª Esther, Lodeiro Enjo, Laura, Fernández de la Iglesia, Josefa Carmen y Pérez Abellás, Adolfo (Eds.) (2009) *X Symposium Internacional sobre el prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria. El prácticum más allá del empleo: formación vs training*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- Raposo Rivas, Manuela, Martínez Figueira, María Esther, Muñoz Carril, Pablo César, Pérez Abellás, Adolfo y Otero López, José Carlos (Eds.) (2011) *XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria. Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Raposo Rivas, Manuela, Muñoz Carril, Pablo César, Zabalza Cerdeiriña, Mª Ainhoa, Martínez Figueira, Mª Esther y Pérez Abellás, Adolfo (Eds.) (2015) *XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes de prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Rich, Emma (2002) *Strong words, tough minds, trained bodies: a life history narrative analysis of female student teacher of physical education*. (Tesis doctoral), Loughborough University.
- Richardson, Laurel (2000) Writing: A method of inquiry. En Norman Denzin y Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research (2nd ed.)* (pp. 923-943). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rink, Judith E. (1993) Teacher education. A focus on action. *Quest*, 45, 308-320.
- Rivas Flores, José Ignacio, Herrera Pastor, David, Jiménez Cortés, Rocío y Leite Méndez, Analía (2009) *Conocer la escuela a través de nuestras vidas: la biografía escolar como estrategia de aprendizaje*. Comunicación presentada en, I Congreso internacional de intercambio de Experiencias de Innovación Docente Universitaria, Salamanca.
- Rivera García, Enrique (2012) Reflexionando en Torno a la Investigación Educativa. Una Mirada Crítica desde la Auto Etnografía de un Docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 58-79. doi:10.4471/qre.2012.03
- Rivera García, Enrique y de la Torre Navarro, Eduardo (2003) *¿Formar docentes o formar personas? La formación inicial del profesorado ante los retos del nuevo sistema educativo*. Comunicación presentada en, XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife.
- Rodríguez López, José Mª (1994) *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. (Tesis doctoral), Universidad de Sevilla, Sevilla.



- (1995) *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodríguez López, José M^a y Sáenz-López Buñuel, Pedro (1998) El desarrollo profesional de los profesores de Educación Física. En Ángela Sierra Robles, José Tierra Orta y Manuel Díaz Trillo (Eds.), *Formación del profesorado en Educación Física* (pp. 121-128). Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Rodríguez Marcos, Ana, Sanz Lobo, Estefanía y Sotomayor Sáenz, M^a Victoria (2005) *La colaboración de la universidad y los centros de prácticas. Fundamentos y experiencias de formación de maestros*. Oviedo: Sempem.
- Rodríguez, Norma, Bores Calle, Nicolás y Martínez Álvarez, Lucio (2011) *Identidad deportiva y formación profesional en Educación Física: una oportunidad para abrir el debate de la selección de candidatos en el énfasis docente*. Comunicación presentada en, XVII CONBRACE e IV CONICE: Ciência & Compromisso social. Implicações na Educação Física e Ciências do esporte, Porto Alegre (Brasil).
- Rodríguez Rojo, Martín y et al (1997) *Evaluación de un enfoque crítico de la asignatura 'didáctica general': importancia del diseño en un estudio de casos*. Comunicación presentada en II Simposio Internacional sobre Investigación-Acción y prácticas de enseñanza críticas, Valladolid.
- Romero Cerezo, Cipriano (1995) *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada. Retrieved from <http://digibug.ugr.es/handle/10481/32499> (Vol I) <http://digibug.ugr.es/handle/10481/28528> (Vol II) En ambos enlaces aparece el vol. II
- (1998) Las preocupaciones originadas en la práctica y su relación con la formación docente del maestro especialista en Educación Física. En XVI Congreso Nacional (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 125-134). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- (2000) La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en al formación del profesorado de Educación Física. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 47-72). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- (2008) La dimensión personal de los sujetos participantes en su formación como futuros maestros en educación física a través del prácticum. *Fuentes*, 8, 125-142.
- Romero Cerezo, Cipriano y Arráez Martínez, Juan Miguel (1994) Estrategias en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. En Santiago Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. (pp. 287-291). Sevilla: Wanceulen.
- Romero Cerezo, Cipriano, Cepero González, Mar y Cabello Manrique, David (2003) *El maestro de Educación Física: el perfil y su formación inicial*. Comunicación presentada en, XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife.
- Romero Cerezo, Cipriano, Delgado Noguera, Miguel Angel y Linares Girela, Daniel (1994) Expectativas sobre el Prácticum en la especialidad del maestro especialista de Educación Física. En Santiago Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. (pp. 293-297). Sevilla: Wanceulen.
- Romero Cerezo, Cipriano, Galeote Reyes, María Dolores y González Olivares, Dominga (2001, 28 al 30 de junio de 2001) *Valoración del prácticum de 3º de Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes*. Comunicación presentada en, VI Symposium internacional sobre el prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum, Pontevedra.
- Romero Cerezo, Cipriano, Ruiz Rodríguez, Luis y Linares Girela, Daniel (1996) Pensamiento de los alumnos de primer curso de magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 545-553). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Romero Granados, Santiago (1995) La formación inicial de educación física en la Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 41-65). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rosales, Carlos (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rossi, Anthony James (1996) Pedagogical content knowledge for critical reflexion in physical education. En Mick Mawer (Ed.), *Mentoring in Physical Education. Issues and insights* (pp. 176-193). London: Falmer press.
- (1999) *Knowledgeges, identities and dilemmas of the self in PETE*. (Tesis doctoral), Deakin University, Geelong.
- Rossi, Anthony James y Cassidy, Tania (1999) Knowledgeable teachers in Physical Education: a view of teacher's knowledge. En Colin Hardy y Mick Mawer (Eds.), *Learning and Teaching in Physical Education* (pp. 188-202). London: Falmer press.
- Rotter, Julian (1975) Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/h0076301>
- Rovegno, Inez (2003) Teachers knowledge construction. En Silverman y Catherine Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education: applying research to enhance instruction* (pp. 295-310). Champaign- Illinois: Human kinetics.
- Ruiz de Gauna Bahillo, Pilar (1997) *Desarrollo de una comunidad crítica en el ámbito universitario: el espinoso camino de la implicación con la realidad*. Comunicación presentada en, Ponencia del III Simposio Internacional sobre Investigación-Acción y prácticas de enseñanza críticas, Valladolid.
- Sáenz-López Buñuel, Pedro (1998) *La formación del maestro principiante especialista en Educación Física*. (Tesis doctoral), Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Salinas, Dino (1994) Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio. *Cuadernos de pedagogía*, 226, 81-87.
- Sánchez Agustí, María (1999) Interdisciplinariedad en la investigación: Historia y Educación Física. *Élide*, 1, 87-92.
- Sánchez Bañuelos, Fernando (1984) *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- (2000) La dulcificación del modelo técnico: la perspectiva cognitiva y ecológica. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 37-45). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Sánchez Sánchez, Galo (2001) *Nuevos espacios profesionales del maestro de Educación Física*. Comunicación presentada en, Congreso de Didácticas específicas, Granada.
- Sanjurjo, Liliana (Ed.) (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, Miguel Angel (1992) Una noria en el pozo de la práctica. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2 y 3, 23-32.
- Sawyer, Richard D. y Norris, Joe (2013) *Duoethnography. Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Scarpa, Stefano y Carraro, Attilio (2011) El nacimiento de la educación física en la escuela italiana: de la Ley Casati a la Reforma Gentile. En Pablo Scharagrodsky (Ed.), *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 213-223). Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, Pablo (2011) Las constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. En Pablo Scharagrodsky (Ed.), *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 441-475). Buenos Aires: Prometeo.
- Schempp, Paul (1989) Apprenticeship of observation and the development of Physical Education teacher. En Thomas Templin y Paul Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education: learning to teach* (pp. 13-38). Indianapolis: Benchman press.
- (1994) La naturaleza del conocimiento en la pedagogía del deporte. *Revista de Educación Física*, 52-53, 37-44.
- Schempp, Paul y Graber, Kim (1993) Teacher socialization from dialectical perspective; pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-348.



- Schempp, Paul, Sparkes, Andrew y Templin, Thomas (1993) The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472.
- Scheurich, J.J. (1997) *Research Method in the Postmodern*. London: Falmer press.
- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: MEC-Paidós.
- (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwager, Susan (1997) Critical Moral Issues in Teaching Physical Education. En Juan Miguel Fernández-Balboa (Ed.), *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport* (pp. 139-155). New York: State University of New York Press.
- Scott, David y Morrison, Marlene (2006) *Key ideas in educational research*. London: Continuum.
- Scraton, Sheila (1995) *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Seligman, Martin (1991) *Indefensión* (5ª ed. ed.). Barcelona: Editorial debate.
- Senne, Terry y Rickard, Linda (2002) Experiencing the Portfolio Process During the Internship: A Comparative Analysis of Two PETE Portfolio Models. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(3), 309-336.
- Sennett, Richard (2009) *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sepúlveda Ruiz, M^a del Pilar (2005) Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educator*, 36, 71-93.
- Serrano Sánchez, José A, Lera Navarro, Ángela y Contreras Jordán, Onofre (2007) Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, 344, 533-555.
- Shilling, Chris (1993) *The body and the social theory*. London: Sage.
- Shulman, L (1986) those who understand: knowledge groth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- (1987) Knowledge and teaching: foundations of a the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22.
- Sicilia Camacho, Álvaro (1998) Educación Física, profesorado y postmodernidad. En Francisco Ruiz Juan, Antonio García López y Antonio Jesús Casimiro Andujar (Eds.), *Nuevos horizontes en la Educación Física y el deporte escolar* (pp. 123-139). Málaga: IAD.
- (1999) Las actividades físicas en la naturaleza en las sociedades occidentales de final de siglo. *Lecturas: Educación Física y deportes. Revista digital*, 14. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd14/postmod.htm> Acceso 4 de junio 2005
- (2003) *El uso de la metáfora: el profesor como profesional reflexivo*. Comunicación presentada en, XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife.
- (2004) Las retóricas de la investigación: dilemas narrativos en el proceso de redacción de una tesis doctoral. En Álvaro Sicilia Camacho y Juan Miguel Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 61-81). Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia Camacho, Álvaro y Fernández-Balboa, Juan Miguel (2009) Reflecting on the moral bases of critical pedagogy in PETE: toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self. *Sport, Education and Society*, 14(4), 443.
- (Eds.) (2004) *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia Camacho, Álvaro y Fernández-Balboa, Juan-Miguel (2006) Ethics, politics and bio-pedagogy in physical education teacher education: Easing the tension between the self and the group. *Sport Education and Society*, 11(1), 1-20.
- (Eds.) (2005) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE.
- Sicilia Camacho, Álvaro y Reche Lorite, Antonia (1998) Perfil del alumnado de Educación Física Universitario. El caso de Almería. En XVI Congreso Nacional (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 47-64). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Siedentop, Daryl (1998) *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- (2002a) Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 368-377.

- (2002b) Lessons Learned. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 454-464.
- Sikes, Patricia (1988) Growing old gracefully? Age, identity and Physical Education. En John Evans (Ed.), *eachers, teaching and control in Physical Education* (pp. 21-40). London: Falmer press.
- Silvennoinen, Marti (1993) *¡Todos en fila!- La experiencia de la EF Escolar y la imagen del papel del profesor*. Comunicación presentada en, Investigación alternativa en EF, Málaga.
- (2002) Relatos sobre deporte e identidad en hombres y mujeres. En José Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 202-212). Alicante: Marfil.
- Snyders, Georges (1987) *La alegría en la escuela*. Barcelona: Paidotribo.
- Sparkes, Andrew (1988) Strands of commitment within the process of teacher initiated innovation. *Educational review*, 40(3), 301-317.
- (1989) Culture and Ideology in Physical Education. En Thomas Templin y Paul Schempp (Eds.), *Socialization Into Physical Education: Learning to Teach* (pp. 315-338). Indianapolis: Benchmark Press.
- (1990) *Curriculum change and Physical Education. Towards a micropolitical understanding*. Geelong: Deakin University.
- (1992a) The paradigms debate: an extended review and a celebration of difference. En Andrew Sparkes (Ed.), *Research in Physical Education and sport* (pp. 9-60). London: Falmer press.
- (1992b) Perspectivas del currículum de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema. En Onofre Contreras Jordán y Luis Javier Sánchez García (Eds.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB* (pp. 117-154). Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha.
- (1992c) Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la EF. En José Devís Devís y Carmen Peiró Velert (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: Inde.
- (1993) Experimentando una triple marginación en educación física. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 13, 2-7.
- (1994) Life histories reflection and physical education teacher education: exploring the possibilities. En Lourdes Montero Mesa y José Manuel Vez Jeremías (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Vol. I, pp. 555-567). Santiago de Compostela: Tórculo.
- (1996a) The fatal flaw: a narrative of the fragile body/self. *Qualitative inquiry*, 2(4), 463-494.
- (1996b) Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación Física. *Revista de Educación*, 311, 101-122.
- (1999) Understanding Physical Education Teachers: a Focus on the Lived Body. En Colin Hardy y Mick Mawer (Eds.), *Learning and Teaching in Physical Education* (pp. 171-187). London: Falmer press.
- (2002a) Las identidades deportivas y el cuerpo: una relación problemática. En José Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 181-201). Alicante: Marfil.
- (2002b) *Telling Tales in Sport and Physical Activity. A qualitative journey*. Leeds: Human kinetics.
- Sparkes, Andrew y Silvennoinen, Marti (Eds.) (1999) *Talking Bodies: Men's Narratives of the Body and Sport*. Jyväskylä: SoPhi.
- Sparkes, Andrew y Templin, Thomas (1992) Life histories and P.E. teachers; exploring the meanings of marginality. En Andrew Sparkes (Ed.), *Research in Physical Education and sport: exploring alternative visions* (pp. 118-145). London: Falmer press.
- Sparkes, Andrew, Templin, Thomas y Schempp, Paul (1993) Exploring dimensions of marginality. Reflecting on the life histories of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 386-398.
- Stenhouse, Lawrence (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1997) *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Stroot, Sandra, Faucette, Nell y Schwager, Susan (1993) In the beginning; the induction of physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 375-385.



- Suttie, S y Takeshita, S (1994) Change and reform in the undergraduate physical education major: United States and Japan. *Journal of comparative Physical Education and sport*, 16(1), 13-18.
- Sykes, Heather (2004) Pedagogies of censorship, injury, and masochism: teacher responses to homophobic speech in physical education. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 75-99. Retrieved from <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=DR3B4BTNP36CLXGGRLAE>
- Tabachnich, Robert y Zeichner, Kenneth (Eds.) (1991) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer press.
- Taborda de Oliveira, Marcus Aurelio y Linhares, Meily (2011) Pensar la educación del cuerpo en y para la escuela: indicios en el debate educacional brasileño (1882-1927). En Pablo Scharagrodsky (Ed.), *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 347-372). Buenos Aires: Prometeo.
- Taffarel, Celi y Hildebrandt-Stramann, Reiner (2007) A "escola móvel" un exemplo para alterar a cultura pedagógica da escola. En Celi Zülke Taffarel y Reiner Hildebrandt-Stramann (Eds.), *Currículo e Educação Física* (pp. 167-176). Ijuí (Brasil): Unijuí.
- Tardif, Maurice (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Pablo Manzano, Trans.). Madrid: Narcea.
- Telama, Risto y al, et (Eds.) (1983) *Research in school Physical Education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä-AIESEP.
- Templin, Thomas y Schempp, Paul (Eds.) (1989) *Socialization into Physical Education: learning to teach*. Indianapolis: Benchman press.
- Templin, Thomas, Sparkes, Andrew, Grant, B y Schempp, Paul (1994) Matching the self: the paradoxical case and life history of a late career teacher/coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 274-294.
- Templin, Thomas, Sparkes, Andrew y Schempp, Paul (1991) The professional life cycle of a retired physical education teacher. A tale of bitter disengagement. *Physical Education review*, 14(2), 143-156.
- Thorpe, Stephen (2000) *The politics of educational crisis*. (Tesis doctoral), Deakin University, Geelong.
- (2003) Crisis Discourse in Physical Education and the Laugh of Michel Foucault. *Sport, Education and Society*, 8(2), 131 - 151. Retrieved from <http://www.informaworld.com/10.1080/13573320309253>
- Tinning, Richard (1984) Social critique in physical education: A mission dimension of our profession. *ACHPER National Journal*, 103.
- (1988) Student teaching and the pedagogy of necessity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 82-89.
- (1990) *Movement, Ideology and curriculum. opening Pandora's box*. Deakin: Deakin University Press.
- (1991) Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 1-20.
- (1992) *Educación física; la escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de València.
- (1993a) Enseñanza reflexiva, investigación-acción y formación del profesorado. En Juan Luis Hernández Álvarez y Clara López Crespo (Eds.), *Actas del XI Congreso de Educación Física de EU de Magisterio* (pp. 15-19). Segovia.
- (1993b) *Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado*. Comunicación presentada en, Investigación alternativa en EF, Málaga.
- (1993c) Teacher education and the development of content knowledge for physical education teaching. En Lourdes Montero Mesa y José Manuel Vez Jeremías (Eds.), *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (Vol. 1, pp. 539-540). Santiago de Compostela: Tórculo.
- (1994) Reflexionando sobre nuestra práctica: enseñanza reflexiva, investigación-acción y formación del profesor de EF. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 15, 44-48.
- (1996) Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134

- (1998) "What position do you play": analysis about sport, Physical Education and masculinity. En Christopher J. Hickey, Lindsay Fitzclarence y Russell Matthews (Eds.), *Where the boys are: Masculinity, sport and education* (pp. 109-120). Geelong: University of Deakin.
- (2001a) Camisetas holgadas, reeboks, escolarización, cultura popular y cuerpos jóvenes. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 1, 49-54.
- (2001b, June, 2001) *Physical education and the making of citizens: considering the pedagogical work of physical education in contemporary times*. Comunicación presentada en, AISEP International congress, Taipei.
- (2002) Toward a <modest pedagogy>. Reflections on the problematics of Critical Pedagogy. *Quest*, 54(3), 224-240.
- (2006) Theoretical orientations in physical education teacher education. En David Kirk, Doune Macdonald y Mary O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 369-385). London: SAGE.
- (2013) 'I don't read fiction': academic discourse and the relationship between health and physical education. *Sport, Education and Society*, 20(6), 710-721. doi:10.1080/13573322.2013.798638
- Tinning, Richard Irving (1983) *A task theory of student teaching: development and provisional testing*. (Tesis doctoral), Ohio University.
- Tinning, Richard y Sima, Karen (2011) *Education, Social Justice and the Legacy of Deakin University. Reflections of the Deakin Diaspora*. Rotterdam: Sense publishe.
- TNTEE (2000) *Green paper on teacher education in Europe*. Retrieved from Umeå: [consultado en <http://tntee.umu.sw/publications/greenpaper.htm> el 10 de julio de 2003]
- Toja Reboredo, Belén (2001) *Estudio de un programa de formación en preservicio en Educación Física: la investigación-acción como estrategia de formación e investigación*. (Tesis doctoral), Universidad de la Coruña, La Coruña.
- Toja Reboredo, Belén, González Valeiro, Miguel Ángel, Fernández Villarino, M^a de los Ángeles y Pillado Ordoñez, Norma (2000) El Prácticum: un lugar de encuentro entre la formación inicial y la formación permanente. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 205-214). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Trigo Aza, Eugenia (1998) *Creatividad, motricidad y formación de colaboradores. Una experiencia de investigación colaborativa*. (Tesis doctoral), Universidad de A Coruña, A Coruña.
- Troiano, Helena (2001) *The reform of the curricula and power games. A case study in three spanish university centres*. Comunicación presentada en, Higher Education Close Up Conference 2, Lancaster.
- Tsangaridou, Niki y Siedentop, Daryl (1995) Reflective teaching: a literature review. *Quest*, 47, 212-237.
- Vaca Escribano, Marcelino (1986) *Tratamiento pedagógico de lo corporal en los inicios de la escolaridad*. Málaga: Unisport.
- (1995) *Tratamiento pedagógico de lo corporal en Educación Física. Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el segundo ciclo*. (Tesis Doctoral), UNED, Madrid.
- (1996) Reflexiones en torno al nacimiento y algunos supuestos fundamentales del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 563-572). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (2000a) El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, un modo de pensar, concebir y desarrollar la Educación Física en la Escuela. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 653-666). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- (2000b) Sobre las posibilidades formativas de la visita del profesor universitario a los estudiantes y tutor en el centro escolar. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 215-229). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- (2002) *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Cuerpo, Educación y Motricidad.



- (2007) Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 91-110.
- (2010) El cuerpo y la motricidad como fuente de sensaciones y sentimientos. Relatos y reflexiones sobre una experiencia práctica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 187-199.
- Vaca Escribano, Marcelino, Díaz Crespo, Benjamín y Martínez Álvarez, Lucio (2000) Prácticas: "El seminario de los martes". Sobre la oportunidad de celebrar un encuentro semanal en la EU de Educación durante el periodo en el que los estudiantes se encuentran en los centros educativos. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 231-245). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Vaca Escribano, Marcelino y Martínez Álvarez, Lucio (1996) Buscando una puerta para transformar la práctica: de la problemática como excusa a la problemática como punto de partida. En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 555-562). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Vaca Escribano, Marcelino y Varela, Soledad (2008) *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: GRAÓ.
- Van Manen, Max (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vaquero Barba, Ángela (2002) *Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: análisis de un proceso formativo y alternativas*. (Tesis doctoral), Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.
- Vaz, Alexander F. (2002) Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. En Alexander F. Vaz, Deborah Sayao y Fábio Pinto (Eds.), *Educação do corpo e formação dos professores. Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física* (pp. 85-110). Florianópolis: Editora de la USFC.
- Velasco, Honorio y Díaz de la Rada, Ángel (2004, 4ª) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* (primera edición, 1997 ed.). Madrid: Trotta.
- Viciano Ramírez, Jesús (1996) *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- Viscarro Tomás, Isabel, Conde Delgado de Molina, Carmen y Camps Llauredó, Cori (2000) Creencias, opiniones y juicios del alumnado de magisterio sobre el área de Didáctica de la Expresión Corporal. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 667-678). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Vizuete Carrizosa, Manuel (1996) Educación Física... ¡todo a cien! En José Luis Pastor Pradillo, Antonio del Moral Sánchez, et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 573-576). Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (1999) Presente y futuro de la formación del profesorado de Educación Física en la Unión Europea. Los nuevos retos y modelos para el Siglo XXI. En Pedro Sáenz-López Buñuel, José Tierra Orta y Manuel Díaz Trillo (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. 1, pp. 66-79). Málaga: IAD.
- (2003) El conocimiento profesional del profesorado de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, XI(4), 19-33.
- Vonk, Johan Hendrik Cristiaan (1989) Beginning Teachers' Professional Development and Its Implications for Teacher Education and Training. *The Irish Journal of Education*, 23(1), 5-21.
- Wellington, Jerry, Bathmaker, Ann-Marie, Hunt, Cheryl, McCulloch, Gary y Sikes, Pat (2005) *Succeeding with your doctorate*. London: Sage.
- Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad* (Genís Sánchez Barberán, Trans.). Barcelona: Paidós.
- Whitehead, Margaret (2004) Physical literacy: a debate. En V Klisouras, Spyros Kellis y Ioannis Mouratidis (Eds.), *Pre-Olympic Congress, 2004. Sport Science Through the Ages*.

- Challenges in the new millennium* (Vol. Vol. 1). Tesalónica (Grecia): ICSSPE-Aristotle University of Thessalonica.
- Woods, Sherry (1992) Describing the experience of lesbian physical educators: a phenomenological study. En Andrew Sparkes (Ed.), *Research in Physical Education and sport: exploring alternative visions* (pp. 90-117). London: Falmer press.
- Wright, Jan (2004) Critical inquiry and problem-solving in physical education. En Jan Wright, Doune Macdonald y Lisette Burrows (Eds.), *Critical inquiry and problem-solving in Physical Education* (pp. 3-15). London: Routledge.
- (2006) Physical education reseach from postmodern, poststructural and postcolonial perspectives. En David Kirk, Doune Macdonald y Mary O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 59-75). London: SAGE.
- Wright, Jan, Macdonald, Doune y Burrows, Lisette (Eds.) (2004) *Critical inquiry and problem-solving in Physical Education*. London: Routledge.
- Zabalza, Miguel Ángel (1989) Teoría de las prácticas *Actas del II Symposium sobre prácticas escolares* (pp. 15-40). Santiago de Compostela: Tórculo.
- (1991) *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
- (1994) Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum. Evaluacion del programa y de los estudiantes. En Lourdes Montero Mesa, Beatriz Cebreiro y Miguel Ángel Zabalza (Eds.), *El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos* (pp. 309-337). Santiago de Compostela: Tórculo.
- (1998) *El Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Comunicación presentada en V Symposium Internacional sobre el Prácticum, Poio.
- (1999) *El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia*. Comunicación presentada en I Symposium iberoamericano sobre didáctica universitaria, Santiago de Compostela.
- (2000) *El «prácticum» y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Comunicación presentada en I Congreso Didáctica Universitaria e Innovación, Barcelona.
- (2001, 28 al 30 de junio 2001) *Competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Comunicación presentada en, VI Symposium Internacional sobre el Prácticum, Poio.
- (2004) Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado*, 8(2). Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf>
- (2011) El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*(354), 21-43. Retrieved from http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_02.pdf
- (2013) *El prácticum y las prácticas de empresa en la formación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Zagalaz Sánchez, M^a Luisa (2000) Reflexiones en torno a la relación entre deporte y turismo, como nueva corriente de la Educación Física en la formación del profesorado. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. Vol. 1, pp. 493-507). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Zeichner, Kenneth (1992) Rethinking the Practicum in the Professional development School Partnership. *Journal of teacher education*, 43(4), 296-307. Retrieved from Recuperado el 14 octubre de 2012 de: <http://jte.sagepub.com/content/43/4/296.short>
- (2010) Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.
- Zeichner, Kenneth y Liston, Daniel (1999) Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Ángel Pérez Gómez, Javier Barquín Ruiz y J. Félix Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Madrid: Akal.

