

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**EL DIARIO CORPORAL DOCENTE: UNA HERRAMIENTA DE
REFLEXIÓN, AUTOCONOCIMIENTO Y MEJORA EN LA
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
FÍSICA**

**TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA/MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**AUTOR: ALFREDO ALBARRÁN HERRERO
TUTOR: LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ
PALENCIA, 2016**

"Hay más sabiduría en tu cuerpo que en tu filosofía más profunda"

Nietzsche

"El cuerpo siempre nos llama. Y cuando no le hacemos caso... hacemos de la vida una estafa".

Delazad

"En mi trabajo he observado la prioridad de lo «corporal». Todo está y pasa por el cuerpo (los datos internos y las transformaciones). Acaso ¿no somos mamíferos, trascendentes pero mamíferos, por mucho que imaginemos o «volemos»?"

María Iñiguez

"Y este ser sincero, el yo, habla del cuerpo y lo quiere incluso cuando sueña y se forja ilusiones y aletea con un batir de alas rotas".

Nietzsche

RESUMEN:

Durante el desempeño de las labores docentes, el profesor vivencia constantemente momentos en los que el cuerpo "pasa a primer plano". Estas experiencias van marcando en forma de huellas nuestra identidad personal y profesional. Desde esta perspectiva, el siguiente trabajo presenta el Diario Corporal Docente; una herramienta cuya finalidad es aprovechar estas experiencias para reflexionar, conocerse mejor, abrir autónomamente líneas propias de investigación y mejora y, por lo tanto, impulsar el desarrollo profesional en un tema relegado pero muy importante. El sustento principal de este TFG es mi propio Diario Corporal Docente (DCD); elaborado durante las dos primeras vivencias docentes en la formación inicial del profesorado; Prácticum I y Prácticum II. A raíz de esto, abro un proceso de investigación cualitativa centrado en un enfoque biográfico-narrativo, para profundizar sobre el uso de esta herramienta y extraer algunas conclusiones: ¿Qué aporta el DCD en la formación inicial del profesorado? ¿Cómo evoluciona su elaboración con el tiempo? ¿Cuáles han sido las principales dificultades? ¿Cómo varían las preocupaciones y la incidencia temática con respecto a ejes temporales? Todas estas preguntas nos conducen a la siguiente cuestión, ¿cómo usar el DCD para sacar el mayor partido posible a esta herramienta?

PALABRAS CLAVE: Diario Corporal Docente, corporeidad, investigación cualitativa, enfoque biográfico-narrativo, reflexión, autoconocimiento, identidad profesional.

ABSTRACT:

During the performance of teaching duties, the teacher constantly experiences moments when the body "comes to the fore". These experiences mark, in the form of fingerprints, our personal and professional identity. From this perspective, the following work presents the "Teaching Body Diary"; one tool whose purpose is to use these experiences to reflect, to know himself better, to open ones own research and breeding lines independently and, therefore, encourage professional development in a neglected but very important theme. The principal support of this TFG is my own "Teaching Body Diary"; developed during the first two educational experiences in initial teacher training; Practicum I and Practicum II. Following this, I open a process of qualitative research focused on a biographical-narrative approach to deepen the use of this tool and reach some conclusions: What does the DCD in the initial teacher training? How it evolves its elaboration over time? What were the main difficulties? How to vary the concerns, and the thematic issue regarding temporary axes? All these questions lead us to the next question, how to use the DCD to make the most out of this tool?

KEYWORDS: "Teaching Body Diary", corporeity, qualitative research, biographic-narrative approach, reflection, self-knowledge, professional identity.

ÍNDICE

1. - INTRODUCCIÓN	5
2. - OBJETIVOS	7
3. - JUSTIFICACIÓN	9
3. 1. DAR VOZ AL CUERPO	9
3. 2. NARRAR	10
3. 3. REFLEXIONAR Y EVOLUCIONAR	11
3. 4. NIVEL LEGISLATIVO.....	12
4. - MARCO TEÓRICO.....	13
4. 1. OBJETO DE ESTUDIO.....	14
4. 2. MÉTODO DE ESTUDIO	21
4. 2. 1. Investigación cualitativa.....	21
4. 2. 2. Enfoque autobiográfico - narrativo	22
4. 3. REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN	23
5. - DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	27
5. 1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO.....	27
5. 2. FASES EN LA ELABORACIÓN DEL DCD	27
5. 2. 1. Preparación.....	29
5. 2. 2. Elaboración del DCD	35
5. 3. TUTORIZACIÓN	43
5. 4. RESULTADOS.....	46
5. 4. 1. Incidencia temática.....	46
5. 4. 1. 1. Prácticum I	46
5. 4. 2. Preocupaciones.....	49
5. 4. 3. Principales dificultades y fallos en la elaboración del DCD	49
6. - CONCLUSIONES	53
7. - LISTA DE REFERENCIAS	57
8. - ANEXOS	63
8. 1. ANEXO 1: ENTREVISTAS SOBRE EL DCD.....	63
8. 2. ANEXO 2: DIARIO CORPORAL DOCENTE DE ALFREDO	71

1. - INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo presenta una herramienta práctica del profesor reflexivo: el Diario Corporal Docente (DCD). La idea de tratar este tema en el TFG surge a raíz de mi gusto por la escritura y de una gran atracción por seguir desgajando ese amplio abanico de posibilidades que nos ofrecen cuerpo y movimiento. La utilización del DCD tiene como sustento principal mis dos primeras vivencias docentes: Prácticum I, cursado como tutor, y Prácticum II, como profesor especialista en Educación Física. Aunque este TFG esté centrado en el uso de esta herramienta en la formación inicial del profesorado, el DCD es plenamente permeable con el rol de profesor titular. Partiendo de dos realidades: la "presencia ausente" (Shilling, 1993, p. 9) del cuerpo en la escuela, y las notables exigencias corporales que se ponen de manifiesto en los colegios, encauzo con algunas facetas a mi juicio esenciales en un docente: la reflexión, el autoconocimiento, y las líneas personales de investigación y mejora; todo ello centrado en lo corporal. El puente conector es el propio DCD, constituido por una serie de relatos personales sobre experiencias docentes en las que "el cuerpo pasa a primer plano". A lo largo del documento expongo los factores clave necesarios para rentabilizar al máximo el uso de esta herramienta, analizando todo ello desde el foco de mi propia experiencia.

En las siguientes líneas de esta introducción paso a exponer el proceso de elaboración de mi TFG. En primer lugar, señalo los objetivos que pretendo alcanzar. Continúo con una justificación del proyecto en la que resalto principalmente la idea de aprender con cuerpo partiendo de relatos corporales que encauzan reflexiones. Cierro este apartado relacionando la finalidad de mi proyecto con las competencias de fin de grado exigidas por la universidad.

El punto cuatro se corresponde con el marco teórico sustentador de mi trabajo. Se pueden encontrar dos ejes principales. Por un lado, el objeto de estudio, en este caso la corporeidad del docente y los bloques temáticos del DCD. Por otro lado, el método de estudio, centrado principalmente en la investigación cualitativa, el enfoque biográfico-narrativo, y la faceta reflexiva del docente.

Partiendo del uso propio de esta herramienta durante mis dos Prácticum, y de la reflexión llevada a cabo a posteriori, enlazo con el punto cinco, referente al diseño de la propuesta. En este apartado hablo de las fases a seguir en la elaboración del DCD. También hago alusión al proceso de tutorización que me ha guiado durante su producción. Para finalizar, expongo unos resultados entre los que se pueden encontrar evoluciones en la incidencia temática y de

preocupaciones respecto a ejes temporales, nacimiento de subtemas, y otra serie de implicaciones personales y profesionales que van surgiendo.

Pasando al punto seis, presento unas conclusiones generales valorando qué puede aportar esta herramienta a un docente, y lo que ha supuesto para mí la elaboración de este proyecto; unas conclusiones que parten de los objetivos planteados en el TFG.

Finalmente expongo las principales fuentes bibliográficas usadas para elaborar el trabajo.

En el primer anexo, como ampliación del trabajo y para que el lector pueda observar otros puntos de vista sobre el DCD, expongo dos breves entrevistas realizadas a personas que han utilizado esta herramienta en su formación inicial. En el segundo anexo, presento mi propio DCD elaborado durante el Prácticum II con sus respectivas correcciones, como ejemplo real de esta herramienta.

2. - OBJETIVOS

Habiendo esclarecido el núcleo temático de mi trabajo, paso a redactar los objetivos que pretendo alcanzar durante el proceso de elaboración, reflexión y análisis de este TFG.

1. Explorar las posibilidades del Diario Corporal Docente (DCD) para reflexionar sobre la práctica docente y buscar el desarrollo profesional y personal.
2. Estudiar mi evolución en la elaboración del DCD y tomar conciencia de las dificultades encontradas durante dicho proceso.
3. Reflexionar sobre la incidencia temática, preocupaciones y dificultades en la elaboración del DCD con respecto a ejes temporales y personalidad.
4. Presentar los criterios de éxito en la elaboración del DCD para aportar saberes que enriquezcan la faceta reflexiva del docente en su formación inicial.

3. - JUSTIFICACIÓN

3.1. DAR VOZ AL CUERPO

Es una realidad que el cuerpo ha gozado a lo largo de la historia de un protagonismo escaso o nulo en la escuela. Scharagrodsky (2007:3) señala como causas, por un lado, "la fuerte impronta racionalista y enciclopedista que se ha esparcido por la educación escolar". Por otro lado, justifica el "ausentismo corporal en la trama educativa" resultado de una "aparente configuración del currículum escolar como un mecanismo (in)corpóreo en el que la tradición selectiva únicamente incorporó saberes y conocimientos vinculados a la lectura, la escritura, la matemática, la historia[...]". Es decir, la escuela se ha centrado en educar y desarrollar aspectos estrictamente intelectuales, dejando de lado el cuerpo como objeto de regulación y control. Pero esto no significa la no existencia de órdenes corporales. "Nada es más material, mas físico, más corporal que el ejercicio del poder" (Foucault, 1992:105). Y es que, en definitiva, se debe tener en cuenta que todas las personas somos "CuerpoMente"; una unidad integrada (Brikman, 1975). Esta "presencia del cuerpo ausente" también se ve reflejada en el profesor; causa derivada de la escasa estimación que lo corporal tiene en la escuela (Shilling, 1993). Aunque en la realidad educativa actualmente se está comenzando a dar importancia al tratamiento pedagógico de lo corporal en el alumno*, se deja de lado el cuerpo del docente. Uno de los síntomas se encuentra en que "los cuerpos subjetivamente experimentados no están en ninguna parte como objeto directo de análisis" (Sparkes, 1996), siendo una realidad pura que la corporeidad del docente en la escuela está plenamente presente. Por otro lado, cabe destacar que la Educación Física es el área que más importancia ha dado a lo largo de la historia al cuerpo y al movimiento, por lo que las experiencias corporales del docente en esta asignatura cobran una relevancia que se manifiesta especialmente en algunos de los temas principales del Diario Corporal Docente (DCD), los cuales abordaré posteriormente.

*Al respecto del término "tratamiento pedagógico de lo corporal", apunta Barbero (1996):

Esta expresión empezó a ser utilizada a finales de los años setenta, sobre todo por M. VACA. Este profesor ha trabajado principalmente en los niveles de infantil y primaria así como en la formación de su profesorado. En cuanto denominación, el *tratamiento pedagógico de lo corporal* sugiere precisamente el empeño de su autor por elaborar un discurso autónomo de la Educación Física apoyándose en saberes y valores que no son los hegemónicos en nuestro campo. (Véanse, p.e., VACA, 1995, 1996; BARBERO, 1996). (p. 16).

Señalan al respecto Martínez, L. y García, A. (1997, pp. 174-175):

Respecto a su consideración (la del cuerpo) como objeto de educación, parece abandonarse a la asignatura de Educación Física la tarea de atender al desarrollo motriz y corporal: ignorando que existen otros momentos dentro y fuera del horario escolar en los que se trabaja, aunque inconscientemente, sobre el control corporal y que existe toda una rémora de influencias generadas por los compañeros, los docentes, los mensajes de los libros de texto o la organización docente [...]. Como el resto de las materias, la Educación Física no puede ser entendida sin comprender el contexto que se desarrolla, que llena de significados cualquier suceso para los distintos participantes.

A raíz de todo esto me surgen una serie de cuestiones. ¿Por qué pese a que el cuerpo está informándonos constantemente de nuestro mundo y de nuestra presencia en él, no le prestamos atención? ¿Qué posibilidades nos ofrecería una escucha corporal más activa para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?

3. 2. NARRAR

Esto conduce a la idea de "aprender con cuerpo". En dicho propósito nos encontramos con dos obstáculos principales a paliar: los pocos momentos que tiene el docente en el transcurso de las lecciones para llevar a cabo reflexiones propias; y recordar con un relativo lujo de detalles las experiencias vividas durante la práctica. Una solución a esto se encuentra en la redacción. "Lo escrito en el cuaderno, se convierte en una prueba del proceso" (Bores, 2006, p. 46). De la misma manera, como apunta Umbral (2006, en García de Oro), "el que lo piensa todo primero, no escribe nada después". Por ello, partir de un relato sobre la práctica ayuda a revivir y sentir estas escenas ocurridas a lo largo de las jornadas y a organizarlas calmadamente a posteriori en relación con nuestros sentimientos e ideas. Con el objeto de no perder los matices de la experiencia, convendría relatar en un momento próximo a que haya sucedido [Martínez, 2016]. Partiendo de todas estas ideas, se llega al concepto de DCD, definido por este mismo autor [ib] como:

Un híbrido entre un Diario docente (aquél en el que recogemos por escrito lo que nos ocurre como profesores para tener datos y relatos con los que poder reflexionar y replantear la docencia) y un Diario corporal (aquél centrado en los momentos en los que, por diferentes motivos, el cuerpo "pasa a primer plano" y "escuchamos" al cuerpo, lo que nos permite tomar conciencia de nuestra naturaleza corpórea). Del Diario docente tomaremos la idea de tener un registro sistemático sobre temas educativos. Del Diario corporal, tomamos la idea querer detallar la corporeización de diferentes situaciones.

Por lo tanto el DCD, como elemento de narración, actúa a modo de raíz que enriquece la faceta del profesor reflexivo. Apunta al respecto Denzin (2004, p. 11):

Vivimos en el momento de la narración. Está produciéndose el giro narrativo en las ciencias sociales. Todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente. Llamamos teorías a esas historias.

Y es que los relatos son recursos que esconden una esencia cultural otorgadora de sentido personal a la vida de las personas. A su causa, sumergirse en el relato para investigar, puede ayudarnos a comprender la construcción de identidades, esclarecer el sentido corporal en la vida, y analizar qué papel desempeña la educación en todo ello (Sparkes, 2007). De la misma forma, se debe tener en cuenta que un relato individual es al mismo tiempo social y personal. Señala Murray al respecto (1999, p. 53):

Las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas sino que son creaciones sociales. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria.

Por ello, los relatos elaborados en el DCD tienen como ejes centrales cuerpo y práctica docente, rescatando el peso de lo aprendido de manera implícita en la escuela en relación al cuerpo y poniendo en jaque las huellas corporales que nos ha dejado la propia línea de nuestra vida por un lado. Por otro, nuestra carrera profesional en la docencia. Señala Gimeno Sacristán (1992:128) que "la fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afirmar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno". Una socialización en la que el profesor, aunque adquiere y almacena un bagaje de información relativamente elevado, en la práctica recurre a un escaso número de entre todos los utensilios que posee a su disposición (Sparkes, 1989, p.316). Esto me hace reflexionar sobre la figura del profesor: ¿Tendemos como profesores, en ocasiones, a dejarnos llevar de forma acrítica por los modelos docentes que hemos tenido a lo largo de nuestra vida desaprovechando, si se da el caso, la reflexión como factor de autoconocimiento, cambio, evolución y desarrollo profesional?

3. 3. REFLEXIONAR Y EVOLUCIONAR

A raíz de los relatos corporales, el docente tiene la posibilidad de reflexionar profundamente sobre sus vivencias y ponerlas en jaque a posteriori con otras cuestiones. Es decir, tomar

conciencia de las acciones corporales que definen su personalidad docente, reflexionar sobre ello, y dirigir propiamente sus líneas de investigación y desarrollo profesional. Apunta Schön (1998:56) refiriéndose al profesional reflexivo:

Cuando trata de darle sentido (a algún misterioso, o dificultoso, o interesante fenómeno con el cual el individuo está tratando de entenderse), también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hace emerger, critica, reestructura y encarna en una acción adicional.

No obstante, se puede ver en la realidad cómo los papeles de investigador y, en este caso, de profesor, se encuentran alejados, encontrándose el primero de ellos en un estatus social superior (Schön, 1998). En definitiva, el objetivo principal del DCD es anexar la faceta reflexiva al rol del maestro. Si el cuerpo del docente es tan importante y presente en la profesión, ¿por qué no escucharlo, reflexionar, conocerse mejor, contrastar ideas, saber cómo mejorar y, en definitiva, rentabilizar al máximo nuestro cuerpo en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

3. 4. NIVEL LEGISLATIVO

El TFG se regula de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre; por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Se señala en el artículo 12 que las enseñanzas de Grado concluyen con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado que estará orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Por su parte, en la Universidad de Valladolid existe un reglamento que versa sobre evaluación y elaboración del TFG (Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado, BOCyL 25 de abril de 2013) que recoge, a su vez, las competencias generales y específicas a cumplir. Por todo esto, las competencias relacionadas con la elaboración de este trabajo se podrían sintetizar en lo siguiente:

- Capacidad de indagación, análisis y reflexión sobre la propia práctica educativa.
- Conocimientos metodológicos y estratégicos de auto-aprendizaje.
- Aprender a aprender, desarrollando la iniciativa y basándose en técnicas de investigación e innovación educativa.
- Poner en práctica y valorar de forma crítica buenas prácticas de aprendizaje.

4. - MARCO TEÓRICO

Con el objetivo de guiar visualmente al lector en este apartado, presento una gráfica que recoge el proceso a seguir.

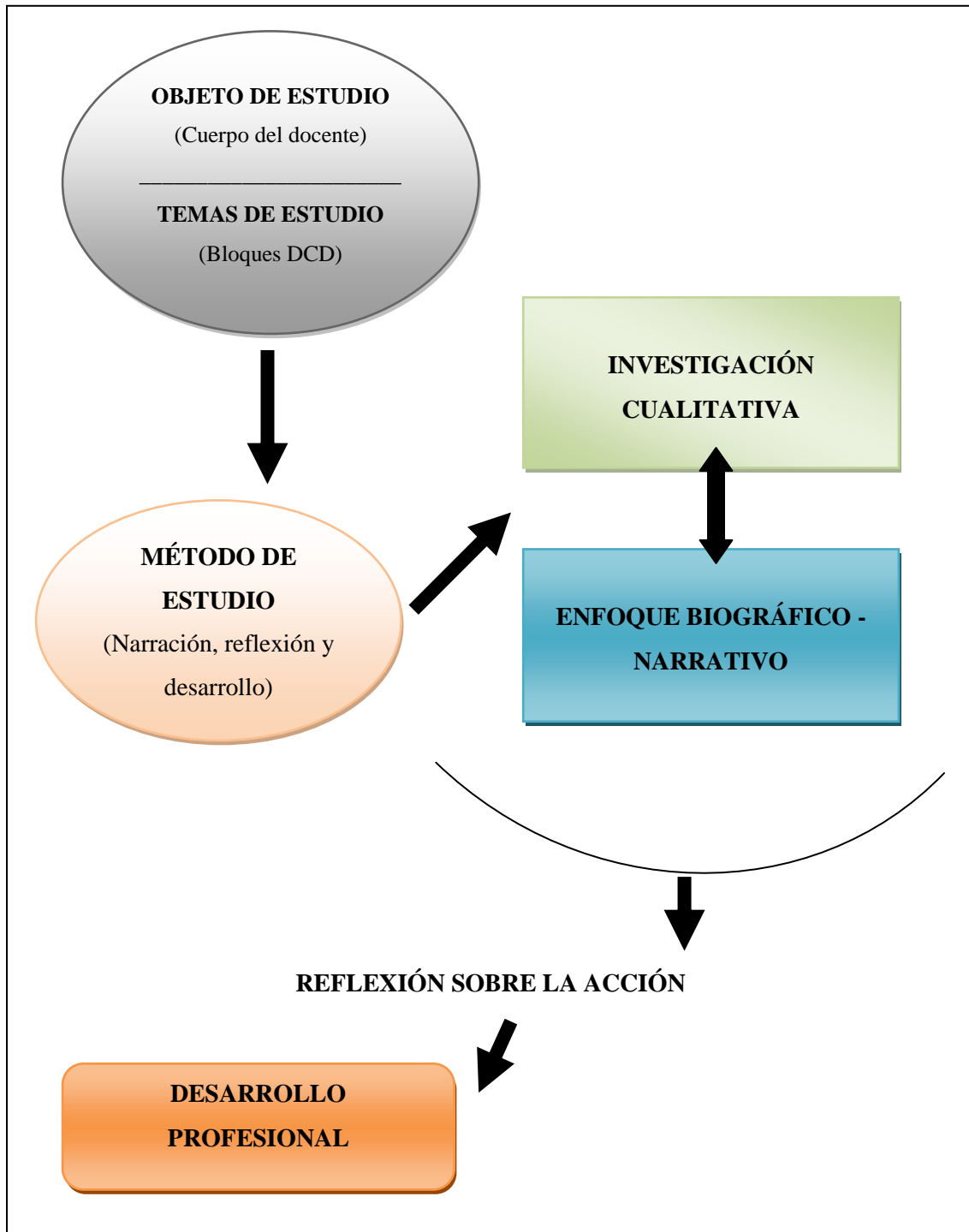


Figura 1: Fases a tratar en el estudio del marco teórico

4. 1. OBJETO DE ESTUDIO: LA DIMENSIÓN CORPORAL DE LA DOCENCIA

En este TFG se parte del objeto de estudio principal; la corporeidad del docente. En resumidas cuentas, la presencia del cuerpo en las escuelas es ignorada y relegada, lo que exige en muchas ocasiones "colgar el cuerpo en el perchero", inmovilizando y silenciando el instrumento primero y más directo en la comunicación con el resto del mundo (Martínez, L.; y García, A., 1997:174). En palabras de Sparkes (1996:101):

El cuerpo, en cuanto parte del yo, está *en todas partes*. Su género, edad, clase social, capacidad física, identidad sexual, raza, etnicidad, cansancio, estrés y reacciones emocionales se muestran en los distintos episodios escolares, sucesos críticos o momentos de desmoralización.

Nos encontramos a su vez que en la realidad "los cuerpos subjetivamente experimentados no están en ninguna parte como objeto directo de análisis" [Íb]. A su vez, esto se ve reflejado en la formación inicial del profesorado; etapa en la que he puesto personalmente en práctica el Diario Corporal Docente (DCD). Apunta al respecto Martínez [2015]:

La ignorancia del hecho de que los profesores son seres corpóreos es, quizá, aún más palmaria que la de que los niños y niñas tienen cuerpo más allá de la educación física y el recreo. En pocos casos se atiende a esto en la formación inicial, pese a que sea evidente en múltiples situaciones: cuando los nervios nos atenazan al hablar en público, cuando tenemos que elegir la imagen que queremos transmitir en prácticas, cuando sufrimos una afonía tras haber forzado una voz que no está acostumbrada a hablar en alto, cuando no sabemos dónde colocarnos ni qué hacer con las manos al explicar algo frente a un grupo de escolares, cuando caemos derrumbados en la cama tras la jornada escolar agotadora...

Si luchamos por el propósito de tener presente al cuerpo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y partimos para ello de la escucha corporal del docente como objeto central de estudio, nos encontramos con un campo muy amplio. Atendiendo a todo lo anterior se debe concretar el campo de mira. ¿En qué nos fijamos?

4. 1. 1. Temas de estudio

Paso seguidamente a exponer los cuatro temas principales del DCD. En todos ellos se puede ver un punto claro en común: lo corporal como eje vertebrador. Sobre estos se recogen las ideas, experiencias, e información que constituyen el DCD. Aunque abordaré esto a posteriori, conviene destacar que no son cerrados sino flexibles y, de ellos, derivan subtemas e incluso podrían surgir algunos nuevos. Los temas que paso a exponer han sido rescatados de los apuntes de la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal (PEC), cursada durante el tercer curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Valladolid, Campus de Palencia [Martínez, 2015].

4. 1. 1. 1. Cuerpo del docente y salud

Es una realidad que salud va de la mano con cuerpo, incidiendo por ello directamente en el desempeño de la labor del maestro. Por ejemplo, ¿actuaríamos igual sin voz que con voz? ¿Con 40° de fiebre que con 36°? La respuesta es obvia. En palabras de Martínez [2015], "enseñar somete al cuerpo a ciertas demandas. Algunas nos llevan, por así decirlo, a las "enfermedades profesionales" del docente, como pueden ser los problemas de afonías, nódulos, etc.". De la misma forma, las propias experiencias de la vida influyen en nuestra salud, repercutiendo por consiguiente en la docencia. Apunta al respecto Aparicio (2009:3):

Ansiedad, estrés, dolores de espalda o cervicales, problemas alérgicos, disfonías... los enseñantes presentan problemas de salud laboral que tienen que ver con las condiciones en que trabajan. En algunos casos todos estos problemas de salud son comunes a otras profesiones y en otros, específicos del trabajo docente. Pero estas condiciones de trabajo pueden ser modificadas mediante la prevención.

Las condiciones de trabajo tienen su repercusión en algunos factores, por así decirlo externos, como puede ser por ejemplo la temperatura del aula regulada por el centro en relación al presupuesto del gobierno. No obstante, en muchas ocasiones el docente es dueño de sus propias condiciones, y solo tiene que reflexionar sobre qué dice su cuerpo para hacerlas idóneas. En definitiva, "nuestro razonamiento, enlazando con el tema de salud y bienestar profesionales, es simple: un mejor estado personal del docente redundará en mejor práctica. Mejor práctica suele conllevar mejores resultados" (Aparicio, 2009, p. 18). Por la importancia que tiene, *cuerpo del docente y salud* es uno de los temas principales del DCD. Con el objeto de llevar la concreción

de lo que se está tratando al máximo nivel, paso a incluir una de las viñetas de mi DCD elaborada durante mi Prácticum II (2016) relacionada con el tema a tratar*:

Una cabeza que retumba. Salud del docente. Importancia de los sentidos en una clase de Educación Física. (Elaborado en la 4º semana del Prácticum II. 14/03/2016 - 18/03/2016).

Me encuentro en la sala de psicomotricidad (característica por su reducido espacio) con los alumnos de 1º. Es la tercera hora de la jornada y tengo un ligero dolor de cabeza. Es Lourdes quien imparte la sesión, y yo me encuentro sentado en un banco junto a Pablo, adoptando el rol de observador. En uno de los relatos previos narraba cómo un profundo dolor de garganta se adueñaba de mis pensamientos de forma permanente; en cambio, este dolor de cabeza es más liviano y aparece únicamente cuando pienso en él, o hago un movimiento brusco. Lourdes propone un juego de animación, y el ruido producido por los niños comienza a inundar la sala. Ante ese fuerte estímulo sonoro, mi dolor de cabeza se activa. Noto cómo los gritos y chillidos que vuelan por la sala, se introducen por mis oídos como balas y se clavan en mi cabeza como cuchillos afilados. Mis energías se van disipando cada vez más. Me siento acorralado, como una flor marchita rodeada por un enjambre de abejas sedientas de néctar. Menos mal que no tengo que impartir clase en estos momentos, pues no creo que pudiese soportarlo —pienso—.

En este caso, el núcleo del relato es un problema de salud relacionado con un dolor de cabeza. Otros posibles subtemas de aparición dentro de este bloque podrían hacer referencia a la voz, el descanso, el estrés, la alimentación, la ingesta de líquidos, etc. [Martínez, 2015].

Para finalizar, cabe destacar dentro del tema de salud la importancia de la curva de rendimiento. A lo largo de las jornadas escolares, o de los ciclos, nuestra demanda energética varía. Como añade Martínez [2015]: "También nosotros, adultos, tenemos curvas de intensidad corporal (de actividad y calma) que deben alternarse a lo largo de la jornada escolar y a lo largo de los ciclos semanales o escolares". Esto es algo que convendría analizar y, en este caso, partiendo del DCD se puede llegar a ello.

* Cabe destacar que, aunque trataré este tema detalladamente en el apartado diseño de la investigación, tanto este ejemplo como los siguientes dentro de este punto cuatro, se corresponden con la Fase 1 en la elaboración del DCD; referente a descripción y narración.

4. 1. 1. 2. Comunicación corporal

Este término hace referencia a la comunicación corporal.; transmisión de mensajes a través del cuerpo y el movimiento. Apunta al respecto Parejo (1995:91):

Si hablamos de cualquiera, cualquier yo, incluido el nuestro, tenemos que hacerlo como un yo en relación, como un yo en comunicación con los demás [...]. Yo soy porque los demás me miran [...] Expresaremos desde el movimiento esa fuerte necesidad de relación y comunicación. ¿Cómo lo vamos a traducir en nuestros gestos y mensajes no verbales?

El cuerpo posee una capacidad expresivo-comunicativa multidimensional; es decir, comprende ciertas dimensiones entre las que encontramos el *cuerpo vivencial*: "aquellas situaciones en las que el sujeto toma más conciencia de sí mismo ("cuerpo sentido"), de sus sensaciones emanadas de la exploración sobre su acción, el entorno o los otros ("cuerpo relacional)" (Bores y García, 2006:6). Por otro lado, los propios autores categorizan otra de las dimensiones expresivo-comunicativas como *cuerpo texto* refiriéndose a "aquella parte de nuestra expresividad construida socialmente y que nos permite comprender y emitir mensajes más claros en nuestras interacciones cotidianas". Y es que realmente "las palabras llegan de otra forma cuando son dichas "con cuerpo". La gestualidad, la posición corporal o el uso del espacio y las distancias (proxémica) pueden reforzar (o arruinar) nuestra comunicación" [Martínez, 2015]. Partiendo de las posibilidades que tiene el cuerpo como comunicador de mensajes y movimientos, se justifica la inclusión de este tema entre los bloques temáticos principales del DCD. Para concretar, expongo una viñeta de mi DCD elaborada durante el Prácticum II (2016), referente al tema tratado:

Hablemos sin palabras. Las posibilidades del cuerpo como transmisor de mensajes (cuerpo texto y cuerpo emocional). (Elaborada durante la segunda semana del Prácticum II. 29/02/2016 - 4/03/2016).

Me encuentro con Lourdes y Pablo en la clase de los alumnos de 5 años, de Educación Infantil. Les vamos a recoger para desplazarnos al aula de psicomotricidad y, como siempre, nos reciben muy cariñosos y emocionados. Entro a la clase, se acerca a mí AX con una amplia sonrisa y me abraza. AX es etíope y ha llegado a España hace unas semanas, por lo que no conoce aún el idioma castellano. Tras el emotivo abrazo, AX me agarra fuertemente la mano y comenzamos el traslado.

—Frena, tranquilo. Vamos ahí, no allá. Muy bien AX. ¿Nos ponemos en la fila con el resto de compañeros? No empujes, eso no está bien— Le voy diciendo. Cuando he

querido darme cuenta, el niño comprende perfectamente todo lo que le digo y, aunque es probable que vaya aprendiendo algunas palabras, no lo hace por los mensajes orales, sino por los gestos corporales y el color que doy a mi voz, que voy generando inconscientemente acompañando a esos mensajes. En ese momento, he sentido mi cuerpo como una herramienta de comunicación; actuando como un nexo que une, a partir de la gestualidad, los significados internos que esconden esos gestos y, llevando a cabo un proceso de introspección más profundo, las energías y emociones que los hacen florecer.

En definitiva, como señala Martínez [2015]:

Un buen docente es un buen comunicador y difícilmente se puede comunicar bien sin conocer las posibilidades que nos da lo corporal para hacernos presentes (es lo que a veces definimos como “transmitir pasión” por lo que enseñamos) y también las posibilidades que nos da para “recrear” conocimientos, historias y situaciones que, en otro caso, podrían resultar excesivamente abstractos.

Para conseguir dicho propósito, debemos conocer los elementos que intervienen, saber describir los detalles de su realización, y conectar con la energía donde se crea el mensaje [Abardía, 2015], todo ello desde la capacidad de análisis que nos brinda el DCD.

4. 1. 1. 3. Relaciones personales y emociones en educación

La docencia es una actividad corpórea y, quizás, el aspecto que más evidencia esto se expresa en la cantidad de emociones que se mueven dentro de nosotros. Unas emociones que, en muchas ocasiones, nos hacen actuar de forma inconsciente; por ejemplo, dirigiéndonos a una persona en vez de a otra, o variando el espacio a ocupar en una conversación dependiendo de quién sean los participantes. Al respecto, añade Abardía (2014:90) refiriéndose a Levy (1992) que "el movimiento refleja los estados emocionales de la persona y cambios en estos movimientos llevarán a cambios en la psique, promoviendo el crecimiento personal y la salud". Digamos que la máquina universal que mueve a las personas es esa "caja de emociones" que nos conforma a cada uno de forma particular. Ese yo emocional que todos somos parte de una base biológica y se va configurando a lo largo de la vida. Apunta Martínez [2015]:

Nuestro cuerpo se desarrolla no solo mediante la expresión de programas biológicos, sino interactuando con el contexto social, histórico o cultural en el que se hace humano. Estas experiencias vitales van dejando “huellas” en el cuerpo; algunas muy visibles

(enfermedades, cicatrices, morfología) y otras de las que somos menos conscientes (disposiciones, gustos, fobias y filias...).

La docencia es una profesión en la que el tema emocional se pone a flor de piel. "Las emociones que genera la docencia (las más angustiosas, pero también las más exultantes y gozosas) surgen en buena medida de que esta profesión se basa en las relaciones humanas: con los escolares, los compañeros docentes, las familias..." [Martínez, 2015].

Como en los temas anteriores, paso a exponer una de las viñetas de mi DCD (2015):

El abrazo de una niña, ¡el mejor regalo! Educar desde el amor (Elaborada en la primera semana del Prácticum II. 22/02/2016-16/02/2016).

Es viernes, y me encuentro junto a mis compañeros Pablo y Víctor en la sala gimnasio, ayudando a los profesores de Educación Infantil en una actividad: todos están disfrazados de romanos y van realizando, por postas, diferentes actividades. Concretamente, me encuentro en una que consiste en lanzar una bola de plastilina con una pequeña catapulta casera. Los alumnos van lanzando e intento animarles: ¡venga, tu puedes! ¡Muy bien hecho! Después de animar a una niña, esta acude corriendo donde mí y me da un abrazo muy enérgico. ¡No me puedo sentir mejor! Ver su rostro deslumbrando felicidad, y sentir ese abrazo, puro y sincero, ha hecho brotar un amor verdadero de mi corazón. Un amor que ha nacido como un volcán, de forma repentina e intensa, impregnando todo mi cuerpo de una energía pura y realmente placentera, que me eleva y dibuja sobre mi cuerpo la felicidad. Si la felicidad tiene una forma, esta forma es la que moldea mi cuerpo en estos instantes. ¡Qué bonita es la docencia! Cada día me siento más seguro y orgulloso de haber escogido este camino en mi vida, pues lo que acabo de sentir, es una de las mejores sensaciones que he experimentado jamás.

Y es que este es un tema de vital importancia en la docencia. ¿Sería igual un profesor que esté todo el día enfadado que uno que pase las horas alegre? ¿Uno que se tome todo lo que sucede con pesimismo que otro extremadamente positivo? "Por eso es importante que atendamos esta dimensión y tratemos de mejorarla; "para sentirnos nosotros más a gusto y para poder estar en una mejor posición para desarrollar nuestras funciones" [Martínez, 2015]. Por lo tanto, escribir en el DCD sobre las emociones experimentadas, puede generar autoconocimiento, inteligencia emocional, posibilidades expresivas, conocer elementos expresivos, transmitir emociones, irradiación emocional, reconocer emociones y sus efectos, saber transformar su energía y, en definitiva, tomar conciencia y control emocional [Abardía, 2014].

4. 1. 1. 4. Construcción del yo corporal e imagen docente

El último de los temas principales del DCD está centrado en la imagen docente; es decir, la estética del profesor: ropa, algunos gestos, complementos, peinado, etc. Esto, aunque en un principio pueda parecer insignificante, puede motivar que los docentes nos cuestionemos; ¿Cuál es la imagen que quiero que me caracterice? Como apunta Martínez [2015]:

Podemos considerar, por ejemplo, que debemos mostrar seguridad, cercanía, confianza, serenidad, amabilidad, ternura, respeto, alegría... y esas características tienen una forma corporal de reflejarse ante los otros y de sentir las nosotros mismos. El proceso de construirse personal y profesionalmente es algo que no puede ser controlado completamente, pero que tampoco podemos dejar al albur de su propio desarrollo.

Por lo tanto, el DCD puede recoger evidencias de cómo respondemos corporalmente para ayudarnos a reflexionar sobre quién somos y orientar nuestro desarrollo; es decir, vernos y construir nuestra propia imagen docente [Martínez, 2015].

Para finalizar este apartado, paso a exponer una nueva viñeta de mi DCD relacionada con este tema (2016):

La marca de mi reloj. Imagen del docente. Sociedad de consumo. Elaborada durante las semanas 9 y 10 del Prácticum II. 25/04/2016-06/05/2016).

Me encuentro charlando y almorzando con mi compañero de prácticas Pablo en el patio del Colegio, durante el tiempo de recreo. Muchos alumnos merodean a nuestro alrededor, nos miran, pasan a nuestro lado, nos saludan, etc. Observo en algunas miradas, rostros y comportamientos motrices, sus deseos de acercamiento hacia nosotros. ¿Qué les llamará tanto la atención sobre unos profesores en prácticas? Un grupo alumnas de 5º curso se acerca. Una de ellas me agarra la muñeca en la que llevo mi reloj y exclama con asombro:

—¿Tienes un reloj inteligente? ¿Un Smartwatch? —Dice mientras desliza un dedo de lado a lado de la pantalla—.

—¿Qué va!—respondo—.

—Pues, ¿de qué reloj se trata?

—Es un reloj simple, de 12 €, comprado en el Decathlon. Mira, se le pueden cambiar las correas.

—¿Qué chulo! El mío es una mierda. Necesito uno nuevo— responde la niña mientras me muestra su reloj.

4. 2. MÉTODO DE ESTUDIO: NARRACIÓN-REFLEXIÓN COMO VÍA DE DESARROLLO PROFESIONAL

4. 2. 1. Investigación cualitativa

Cuando nos referimos a las ciencias sociales podemos hablar de dos tipos principales de investigación: cuantitativa y cualitativa. La distinción entre ambas se encuentra en el tipo de conocimiento que se pretende alcanzar; "una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe" (Stake, 2007, p. 42). Aunque cualquier explicación ayuda a nuestra propia comprensión, cuando hablamos de comprensión, existe un aspecto psicológico del que carece la explicación, basado en factores como clima mental, pensamientos, sentimientos y motivaciones (Von Wright, 1971, p. 6). Es decir, en ideas del autor, la investigación cualitativa trata de comprender la experiencia humana. En un estudio cuantitativo, los esfuerzos se dirigen hacia una acotación en la investigación con el objeto de que sea operativa, defina las variables, y reduzca al mínimo la importancia interpretativa hasta el momento en que el análisis de los datos está elaborado. Por otro lado, en la investigación cualitativa priman los criterios de experiencia frente a los criterios de operatividad, en unas situaciones cuyas condiciones no son controladas de antemano. Es decir, con previsiones de que incluso las variables independientes tomen un rumbo inesperado (Stake, 2007). En síntesis, se encuentran dentro de la investigación cualitativa las siguientes características (Taylor y Bogdan, 1986, pp. 20-21) que se corresponden a su vez con las del DCD:

- Inductiva: se sigue un diseño de investigación flexible, partiendo de unos estudios abiertos a la propia investigación. El DCD parte de cuatro bloques temáticos principales a través de los cuales nacen ramas que conducen hacia nuevos temas de investigación.
- El investigador ve escenario y personas desde una perspectiva holística: tanto escenarios como personas que puedan influir en la propia investigación, no son encorchetados dentro de unas variables prefijadas, sino que se consideran un todo.
- La interacción con el mundo no es intrusiva: es decir, se actúa de un modo natural. Por consiguiente, en el DCD se escribe y se reflexiona sobre la propia realidad.
- Se trata de entender a las personas dentro del marco de referencia personal: es decir, experimentar la realidad tal y como es.
- Se apartan creencias, perspectivas y predisposiciones: se ven las cosas como si fuese la primera vez que ocurren, sin estar cegado por los objetivos del proyecto establecidos previamente.

- Todas las perspectivas son valiosas: no se buscan verdades y moralidades plenas, sino comprensiones detalladas de distintas perspectivas.
- Humanista: se busca conocer la personalidad social de las personas, apartando ecuaciones estadísticas que, en cierto modo, harían perder los aspectos humanos de la vida en sociedad.

Todas estas características apuntan a que el DCD es una forma de investigación cualitativa. No obstante, este concepto es muy amplio y, por ello, paso a tratar el enfoque que sigue esta herramienta.

4. 2. 2. Enfoque autobiográfico - narrativo

Partiendo el DCD de relatos basados en vivencias propias con lo corporal como eje central, es claro categorizar esta herramienta dentro de este enfoque investigativo. En palabras de Sparkes (2007), estamos ante "una perspectiva de investigación que amplía las formas de investigación cualitativa, ya que en su seno puede incluir algunas estrategias metodológicas, fuentes de recogida de datos y formas de análisis y representación más convencional y otras más novedosas". Aunque esta modalidad de relato, no sigue los cánones más frecuentes, como afirma Barbero (2006:49): "distintos investigadores y académicos de nuestro campo han recurrido recientemente a otras fórmulas narrativas situadas en espacios fronterizos de distintas disciplinas: autobiográficas, cuentos, novelas, poemas, etc. (Véanse, por ejemplo, Sparkes & Silvenoinen, 1999; Sparkes, 2002; Pascual Baños, 2003)". Siguiendo con las ideas del autor, la elección de este tipo de relato "tiene que ver con la naturaleza del conocimiento, sus posibilidades de transmisión y comprensión pública y, en consecuencia, su función social y política" [Íb]. ¿Acaso no nos aportan muchas obras, tales como novelas, cuentos o biografías, unos saberes sobre distintos factores de la realidad superiores a muchos textos y manuales científicos? ¿No se estudia, por ejemplo, el contexto de épocas pasadas a partir de obras literarias? Y por lo tanto, ¿existe alguna técnica más precisa para el estudio y el autoconocimiento corporal en la docencia que partir de un relato basado en las propias experiencias corpóreas?

Partiendo del cuerpo como objeto de estudio principal, se debe tener en cuenta que estamos ante un tema personal y subjetivo. Esto, sumado a que el DCD busca la reflexión, autoconocimiento y desarrollo personal y profesional, el material del que se parte está y debe estar fuertemente caracterizado por la subjetividad. Al respecto, Ferraroti (1983) plantea un enfoque en el que destaca cómo, a partir de vivencias y experiencia, se pone en jaque la subjetividad explosiva. De Lauretis (1992:159), define de la siguiente forma el concepto de experiencia:

[...] el proceso a través del cual, para todos los seres sociales, se construye la subjetividad. A través de este proceso, cada uno se sitúa, o es situado, dentro de la realidad social, y de esa forma percibe y aprehende como subjetivas (es decir, referentes a sí mismo o incluso teniendo origen en sí mismo) aquellas relaciones - materiales, económicas e interpersonales- que son de hecho sociales y, a la larga, históricas.

Por ello, el enfoque autobiográfico y la trayectoria que sigue, no estudia al sujeto intentando desmenuzar su vida, sino desde un punto de mira que se enmarca en lo que Stanley (1992:178) define como efecto caleidoscopio:

Una biografía reflexiva rechaza «la verdad» a favor del «depende de muchas cosas», de la forma cómo se mira y exactamente qué se ve y cuándo. Este es el efecto «caleidoscopio»: se mira y se ve un patrón maravillosamente complejo de luz que cambia, se mueve accidentalmente o se agita deliberadamente el caleidoscopio y se ve - formado por los mismos elementos - un patrón de cierta forma distinto.

Por lo tanto, partiendo de un enfoque autobiográfico-corporal relacionado con la docencia, el resultado nos conduce hacia reflexiones que, a su vez, desembocan en autoconocimiento y mejora, no solo desde un punto de vista individual, sino también social. El DCD interviene en el desarrollo personal y profesional, individual y social en la escuela y en la vida, pues la permeabilidad existente es enorme. Habiendo centrado y tratado este tipo de enfoque, el siguiente eslabón del método de estudio del DCD es la reflexión sobre la acción; próximo punto de este trabajo.

4. 3. REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN

Varios autores, entre ellos Sparkes (2007:51) refiriéndose a Smith y Sparkes (2006), consideran que "la identidad es el relato que se encuentra escondido dentro de nosotros, ya que se ha construido con materiales recogidos anteriormente". Por lo tanto, cristalizar por escrito esos relatos personales, es el primer paso para poder reflexionar ampliamente a posteriori y llegar autónomamente hacia esa identidad propia y, por lo tanto, poder dirigir las líneas de mejora. Apunta al respecto Sparkes (2007:51):

[...] para saber quiénes somos, cual es nuestra identidad, debemos descubrir la historia inconsciente y hacerla explícita [...]. De esta manera, cuando contamos o escribimos una historia o relato, no estamos creando una identidad, sino describiendo algo (narración) que ya había sido creado previamente y estaba escondido en nuestra mente.

Es decir, en la acción está implícita nuestra identidad y, solo si el relato es completo, el autoconocimiento y, por lo tanto, las líneas de investigación y mejora podrían estar afinadas. Si un profesional es competente, detecta constantemente algunos aspectos sobre su práctica pero no puede describirlos detalladamente. Aunque hace juicios de calidad, se escapan las oportunidades de marcar unos criterios claros. Es por ello por lo que se destaca la importancia de relatar, y de hacerlo de la forma más precisa posible (Schön, 1998). Partiendo de esto, la justificación de la redacción autobiográfica, en este caso centrada en lo corporal, es clara. No obstante, en la búsqueda de autoconocimiento y mejora, el relato en unicidad sería insuficiente si no se parte de él para reflexionar sobre la acción. Es decir, la acción y, por lo tanto, la identidad, se quedarían ligeramente "en el aire", ciñéndose a lo meramente anecdótico.

Es un hecho que la sociedad evoluciona constantemente y, por ello, la educación debe ir de la mano en el propósito de formar ciudadanos. Pero, ¿acaso puede haber evolución sin reflexión? Como afirma Schön (1998:58), "los artefactos tradicionales evolucionan culturalmente a través de las detecciones y correcciones sucesivas de un mal ajuste, hasta que las formas resultantes sean buenas"; unas detecciones que surgen a raíz de reflexionar. Stenhouse (1987), afirma que para la existencia de una mejora en el conocimiento práctico y en el currículo, el práctico debe aunar su faceta como profesional de la educación con el rol de investigador. En definitiva, la reflexión sobre la acción trata de unir dos facetas imprescindibles para que un profesional educativo se desarrolle profesionalmente

Siendo esto algo tan importante, en la realidad, en los estudios universitarios, se deja de lado en muchas ocasiones la faceta reflexiva e investigadora en pos de una transmisión de conocimiento lo más amplia posible. Apunta al respecto Perrenoud (2007:17):

La formación inicial, bajo el pretexto de que tiene que resolver las cuestiones más urgentes, ¿debe acaso dejar a la experiencia y a la formación continua la tarea de formar a los practicantes reflexivos? Sería un craso error. Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

Por ello, es importante matizar que el DCD es una herramienta del profesor reflexivo que contribuye en el desarrollo profesional. Como síntesis general, añadir algunas de las competencias que aporta la práctica reflexiva siguiendo las ideas de Perrenoud (2004):

- Compensación de la superficialidad en la formación profesional.
- Favorecimiento en la acumulación de saberes de experiencias.

- Acreditación de una línea de evolución hacia la profesionalidad.
- Preparación en la asunción de responsabilidades políticas y éticas.
- Permisi3n de acci3n frente a la creciente complejidad en las tareas docentes.
- Autoayuda en la supervivencia del oficio.
- Auto proporci3n de medios para trabajar sobre uno mismo.
- Autoayuda en la lucha contra la irreducible alteridad del aprendiz.
- Aumento en la capacidad de innovaci3n.

5. - DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado del trabajo, comienzo hablando sobre el contexto en el que se ha desarrollado mi Diario Corporal Docente (DCD), del que parto para la elaboración de este TFG. Posteriormente, detallo las fases seguidas y, después, trato el tema de la tutorización con la que he contado de forma paralela. Finalizo exponiendo algunos resultados extraídos a posteriori. Como se puede ver, en todo momento parto del foco de mi propia experiencia.

5. 1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

El DCD es una herramienta que he utilizado durante Prácticum I y Prácticum II; asignaturas referentes a 3.º y 4.º curso respectivamente del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, Campus de Palencia. En el primer caso, el DCD se correspondió con una exigencia de la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal (PEC). Aunque la asignatura se cursa previamente a comenzar las prácticas, el DCD fue elaborado durante el transcurso de este Prácticum I (curso académico 2014-2015). Estas primeras prácticas fueron realizadas en el C.E.I.P. Padre Claret; un colegio público situado en una zona relativamente céntrica de la ciudad de Palencia. Experimenté el rol de tutor, impartiendo docencia en las asignaturas de Lengua, Matemáticas y Ciencias Sociales. En el Prácticum II (curso académico 2015-2016), el DCD fue una exigencia de la propia asignatura. Cursé estas segundas prácticas como profesor especialista de Educación Física en el C.E.I.P Jorge Manrique, colegio público plenamente céntrico de Palencia.

5. 2. FASES EN LA ELABORACIÓN DEL DCD

En este apartado, paso a describir fase por fase el proceso a seguir en la elaboración del DCD. Aunque este es un tema que trataré posteriormente, he contado con la tutorización de Lucio Martínez Álvarez en todo momento y de forma paralela. Para aclarar al lector lo que se va a tratar, expongo un gráfico que detalla el transcurso de forma global.

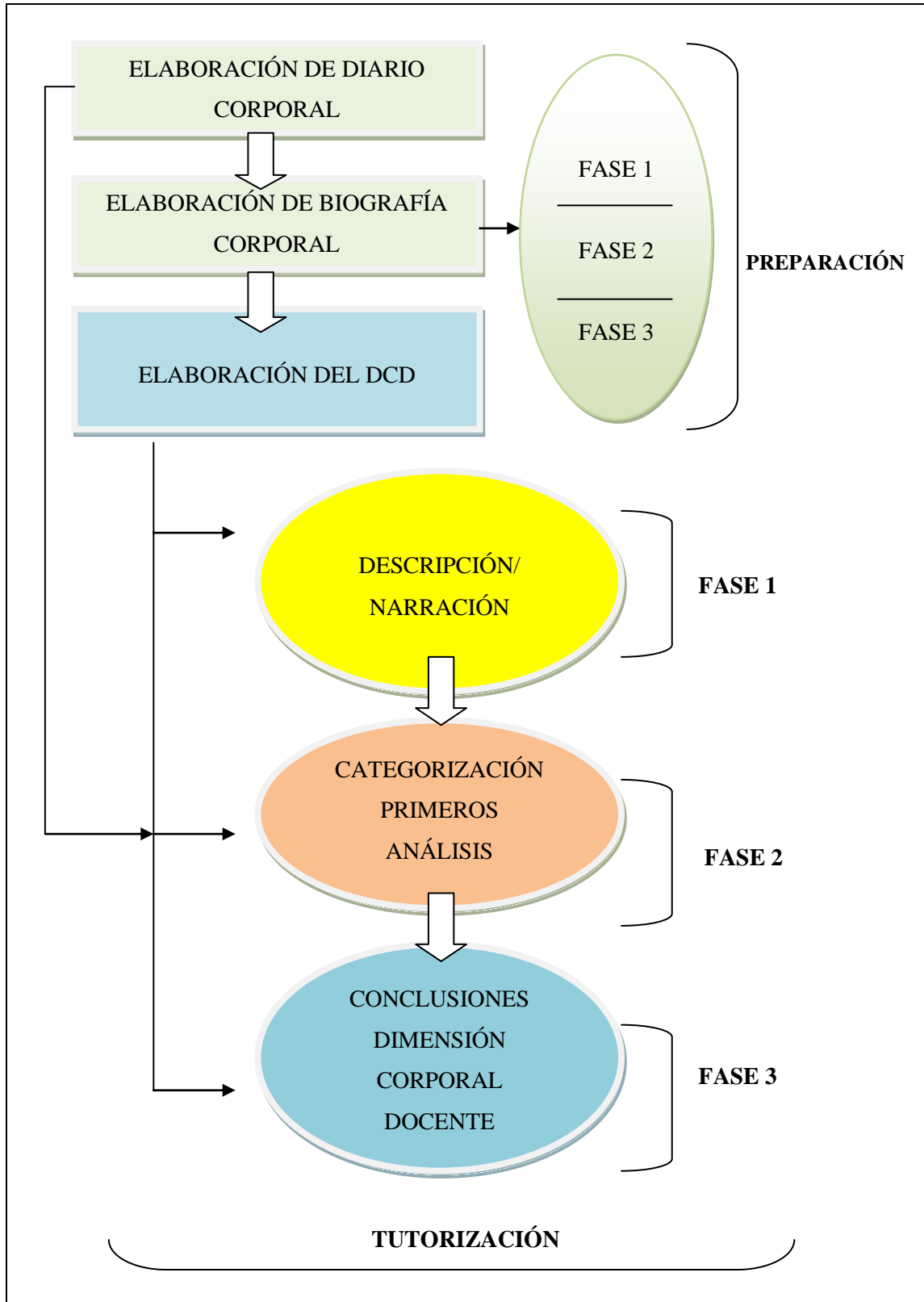


Figura 2: Fases en la elaboración del DCD

5. 2. 1. Preparación

Como ya he contextualizado previamente, en el 3.º año de Grado cursé la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal (PEC). Durante su desarrollo fui elaborando un Diario corporal (DC) y una Biografía Corporal (BC).

5. 2. 2. 1. Diario Corporal

El objetivo principal del DC es, como apunta Martínez [2014]: "tener una mejor comprensión del papel que juega lo corporal en la construcción de vuestras identidades, cómo interacciona con el entorno físico y social o los procesos de incorporación (*embodiment*) que experimentáis". Sus fases de elaboración son las mismas que las del DCD, aunque trataré detalladamente cada una de ellas posteriormente. La única diferencia entre estos, como el propio nombre lo indica, radica en que en el primero de los casos, nos encontramos ante un Diario Corporal de vida y, en el segundo, reducimos el campo de mira a la docencia. Supondría por lo tanto el DC, aunque aguarda de por sí contenidos importantes de la asignatura, un proceso de preparación para ganar autoconciencia respecto a la corporeidad en la vida, y enlazar estos conocimientos posteriormente en la elaboración del DCD, con unos momentos más concretos. Es decir, el DC sería una primera toma de contacto para aprender significativamente. Apunta al respecto Martín (2010:35) reproduciendo las ideas de Ausúbel (1976, 1982) sobre el aprendizaje significativo:

Según la teoría, un concepto adquiere significado cuando es capaz de relacionarse con una idea que ya está presente en la mente del sujeto [...]. para que una idea perdure tiene que ser capaz de relacionarse con otra ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz [...]. La instrucción de un contenido escolar debería proceder desde lo más general e inclusivo a los detalles y ejemplos más particulares. Los alumnos deberían ser instruidos con una serie de ideas organizadas y a partir de ahí añadir los detalles que completan esas ideas.

Paso a exponer una de las viñetas de mi DC [2014]:

(Elaborada durante el Prácticum I. Curso académico 2014-2015)

Como la mayoría de los atletas, tengo una gran obsesión por el control del tiempo en este deporte, con objetivos de superación. Por lo tanto, el reloj no suele faltar en mi muñeca a la hora de entrenar o competir. Antes de arrancar mi carrera, ya sea un entrenamiento o una competición, mi mano derecha se aproxima a la izquierda para pulsar el botón start; acción que supone el pistoletazo de salida para empezar

a correr. Cuando llega el momento de parar y la situación es más agónica, de nuevo la mano derecha se aproxima a la izquierda con mucha más garra para pulsar el botón stop y marcar el registro, acción que marca el fin del entrenamiento, de una serie, o de una competición. Hoy he competido y me he olvidado el reloj, por lo tanto he corrido sin él. No obstante, antes de darse el pistoletazo de salida, mi mano derecha se ha desplazado a la izquierda para pulsar el botón, movimiento que ha quedado en vano, recordándome que había olvidado el reloj. Lo mismo ha pasado antes de llegar a meta.

Como se puede ver, el objeto de estudio del que parte este relato es el cuerpo, aunque está enmarcado dentro de una faceta personal; mi rol como atleta. Y es que el DC abarca todos los campos de la vida del narrador (general), para posteriormente centrarse con el DCD en una de ellas en concreto; la docencia (particular). Todo ello tras haber tomado conciencia de la corporeidad en nuestra vida, y cogido habilidad en la elaboración del diario siguiendo las fases marcadas.

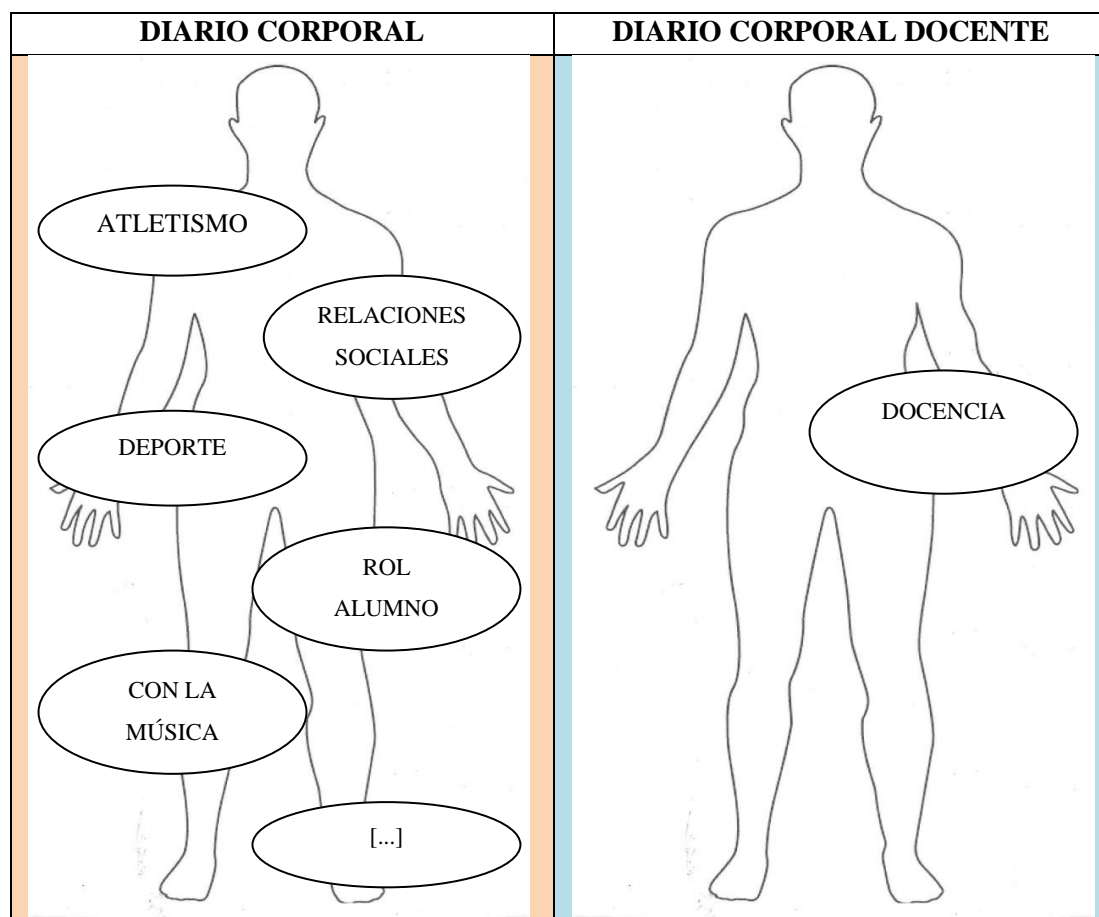


Figura 3: Esquema aclarativo de la diferencia temática entre el DC y el DCD

5. 2. 2. 2. Biografía Corporal

El objetivo principal de la Biografía Corporal (BC), es reconstruir recuerdos del pasado, con lo corporal como eje vertebrador, haciendo presentes los contenidos estudiados en los diversos bloques de la asignatura PEC. Posteriormente, relacionarlo con el DC para finalizar reflexionando y teorizando en un pequeño informe sobre la propia construcción corporal a lo largo de la vida [Martínez, 2014]. Este proceso de relación entre DC y BC, como trataré a posteriori, aporta una buena base para elaborar el DCD teniendo en cuenta nuestro pasado, las huellas corporales que va dejando la vida, y cómo influyen estas en nuestro desempeño como maestros.

La elaboración de esta biografía corporal también sigue tres fases:

FASE 1. Elaboración de viñetas y construcción de un relato de vida: las indicaciones para cumplir esta fase, serían las siguientes [Martínez, 2014]:

A partir de los estímulos y orientaciones sugeridas en los diferentes bloques (en particular, el bloque 1 y 2) debes ir recuperando fragmentos de tu biografía que tienen un significado especial para ti y que están, de alguna manera, centrados en algún aspecto de tu motricidad y corporeidad [...].Las viñetas deben tener un tema o idea claro [...].Posteriormente se debe construir un relato donde se incluyen todas o alguna de las viñetas elaboradas.

Para concretar, paso a exponer una de estas viñetas de mi BC correspondiente a esta fase [2014]:

(Elaborada durante el Prácticum I, curso académico 2014-2015)

"Recuerdo la primera vez que corrí una carrera; era la I San Silvestre de Aranda de Duero y fui apuntado por el colegio. Me presenté allí pensando que iba a ser como un tipo de paseo, un tipo de desfile en grupo por el recorrido marcado, y por ello al haber una temperatura tan baja como lo es en Aranda en fin de año, y siguiendo las insistencias de mi madre, me presenté en la salida con un plumas, chándal largo, gorro, guantes y braga. Tras el pistoletazo de salida, todo el mundo empezó a correr, y yo no iba a ser menos, con lo cual corrí todo lo que pude durante el circuito de 1-2km. Recuerdo que cuando me faltaban aproximadamente 500 metros pensé que me estaba asfixiando por llevar tanta ropa, me faltaba el aire y estaba realmente cansado. Llegué a la conclusión de que correr era demasiado duro, que no me gustaba nada ese deporte".

En este caso el tema, centrado en el cuerpo y la motricidad, se corresponde con uno de mis primeros compases dentro de algo que hoy forma parte de mi día a día; mi rol como atleta. Con el objetivo de que el lector comprenda el enlace entre viñetas para la construcción del relato de vida, expongo la siguiente de mi BC [2014]:

(Elaborada durante el Prácticum I, curso académico 2014-2015)

Poco a poco me fui metiendo en el atletismo perfeccionando muchas cosas y entrenando. Por ello, llegaron algunos triunfos. Recuerdo el primero como si fuese ayer. Era una fría mañana de febrero y llevaba un mes corriendo con el Club de Atletismo de Aranda de Duero. Mi entrenador me había apuntado a una carrera muy importante; el Cross Internacional de Valladolid. Esta cita apuntaba a tener mucho nivel. En mi categoría iban a asistir los mejores cadetes de España y algún otro internacional. Aunque estaba de los nervios, la afronté con alegría e ilusión. Se dio el pistoletazo de salida y rápidamente un grupo de 8 atletas nos escapamos. Mis sensaciones corriendo eran geniales, quedaban 3 km y me veía con muchas fuerzas, por lo que me puse en cabeza del grupo. —¡Alfredo, o nos escapamos o nos escondemos detrás del grupo!—dijo mi entrenador desde la barrera—. Aunque quedase media carrera, las sensaciones iban a mejor y en un arrebato, me escapé en solitario. Ningún atleta del grupo decidió seguirme, pues no me conocían y pensaron que era uno de esos "suicidas" que abundan en las carreras. Los metros pasaban y seguía manteniendo distancia. Mi entrenador, que siempre ha sido como un padre para mí, me animaba constantemente. Quedaban 100 metros para meta y miré hacia atrás. El pelotón se me acercaba peligrosamente, pero mi entrenador me decía que mirase hacia adelante y observase la victoria. Así lo hice, confié en él y llegué a meta como primer clasificado. La alegría que recorrió todo mi cuerpo, y el abrazo de mi entrenador al llegar, son momentos que no olvidaré nunca.

FASE 2. Primeras reflexiones y análisis de los relatos: las indicaciones para seguir esta fase serían las siguientes [Martínez, 2014]:

[...] enriquecer el relato de vida incluyendo reflexiones que le den una dimensión más situada históricamente y más elaborada teóricamente [...]. ¿Qué dice de ti? ¿Qué tema aflora y sobre qué ideas te ayuda a pensar? [...]. Cómo podrías ahora, con tus conocimientos, interpretar lo que pasó y por qué pasó, así como cuál fue la “huella corporal” que ha dejado en ti.

Para concretar, paso a exponer una de estas reflexiones de mi BC. Concretamente, la referente a la primera de las viñetas expuestas en el punto anterior [2014]:

(Elaborada durante el Prácticum I, curso académico 2014-2015)

A día de hoy, hago atletismo y entreno unas 10 sesiones semanales. Entiendo que el cuerpo aumenta el calor corporal cuando se está haciendo una actividad física en su propósito de regulación térmica. Esto es algo que he aprendido en base a la experiencia seguida en el deporte. Experimentar esto me provocó curiosidad, y ello me ha llevado a investigar a lo largo de mi carrera deportiva con gran motivación este tema, marcando en mí conocimientos que me ayudan a no dejarme llevar en exceso por la temperatura de la calle antes de salir a entrenar o a competir. Esto es un punto importante en el que reflexionar como futuro docente; las vivencias corporales pueden crear en los niños curiosidades que les lleven a investigar y experimentar por su cuenta; proceso en el que lograrán la adquisición de aprendizajes de forma significativa y realmente útil. Por otro lado, en el caso de mi viñeta, una madre que ve que hace frío en la calle y no tiene conocimientos sobre deporte, no permite que su hijo salga con tan poca ropa como la que suele llevar un atleta, por miedo a que pase frío y se pueda constipar. Es el papel de las familias, que en ocasiones tienden a sobreproteger al niño sin darse cuenta que el exceso de ropa en este caso no le ha protegido, sino todo lo contrario.

Aunque posteriormente, en el apartado de resultados, trataré algunos aspectos sobre el sentido de estas viñetas, se pueden apreciar matices sobre la situación histórica, relación con algunos contenidos de la asignatura como la sobreprotección infantil y las huellas corporales, etc. Además, se puede identificar el tema principal del que se parte para seguir construyendo conocimientos; la deliberación en la elección de ropas a la hora de hacer deporte.

FASE 3. Ensayo sobre la dimensión corporal del docente desde relatos autobiográficos: cabe destacar que esta fase, durante el Prácticum I, fue desarrollada en conjunto teniendo en cuenta la BC, el DC y el DCD. Las exigencias de este apartado se corresponden con las de la Fase 3 del DC, y son las siguientes según Martínez [2014]:

[...] indagar especialmente en este aspecto de (vuestro) desarrollo personal y profesional. Consistiría en elaborar un informe breve sobre lo que has aprendido en este proceso de exploración biográfica rescatando tus recuerdos (biografía corporal) y prestando atención a cuándo se “manifiesta tu cuerpo” (diario corporal y diario corporal docente). Es el momento de identificar grandes temas de “la experiencia corporal y sus

huellas en el cuerpo” para un futuro maestro. [...] conectar tu vida pasada y la presente (conexión entre biografía y diario). [...] conexiones entre lo personal y lo profesional (en qué te puede ayudar profesionalmente lo que has aprendido al tomar conciencia y recordar la presencia de lo corporal en procesos de aprendizaje y construcción personal).

Tanto en la Fase 2, como en la Fase 3, se cumple lo que Sparkes añade al respecto sobre el narrador que piensa con los relatos (2007, pp. 52-53):

[...] análisis *de* las narraciones con el propósito de explorar ciertas características de contenido o estructura de los relatos e, incluso, llegan a teorizar sobre ellos desde alguna perspectiva sociológica, psicológica o de otra disciplina académica. Desde este punto de vista, la implicación del investigador o investigadora en el proceso de análisis se realiza pensando *sobre* las historias.

Para concretar, paso a exponer un fragmento del pequeño informe llevado a cabo, en el que se hace referencia a las viñetas expuestas.

(Elaborado durante el Prácticum I, curso académico 2014-2015)

A lo largo de mi biografía corporal, he recogido diversas viñetas, muchas de ellas relacionadas con el deporte que practico actualmente; el fondo en atletismo. Este deporte, desde mis inicios, me ha dado muchas alegrías, tanto por premios conseguidos, como por buenos momentos pasados, lo que me ha llevado a ir adquiriendo cada vez más pasión por mejorar y superarme a base de entrenamientos, dietas, descansos, libros etc., Es decir, con el paso del tiempo el atletismo y su práctica ha ido inundando mis días hasta hacer de mi vida una preparación para este deporte. En este proceso, mediante la experiencia en unión con la teoría estudiada, me he ido cultivando atléticamente adquiriendo conocimientos para la correcta formación, que me han ayudado a mejorar en muchos aspectos. Por ejemplo, en una de las viñetas de la BC describía mi primera carrera en invierno en la que al hacer mucho frío corrí con chaqueta pasando finalmente mucho calor. A día de hoy, entiendo que el cuerpo aumenta el calor corporal cuando se está haciendo una actividad, con el objetivo de la regulación térmica. Esto, ha ido configurando a partir de vivencias un conocimiento en mí que me ayuda a tomar una conciencia especial a la hora de elegir la ropa para mi entrenamiento.

En esta fase, se intenta dar un sentido global al proceso conectando experiencias corpóreas del pasado (BC) y vivencias corpóreas del presente (DC y DCD); todo ello con un pequeño

"empujón" de los contenidos de la asignatura PEC y con el objetivo de tomar conciencia de cómo, las experiencias de nuestra vida nos van constituyendo personal y profesionalmente.

5. 2. 2. Elaboración del DCD

Tras haber ido elaborando el DC y la BC durante el transcurso de la asignatura PEC, me incorporé al centro como profesor en prácticas (Prácticum I, curso académico 2014-2015). Desde ese momento, comencé a elaborar el DCD (Fases 1 y 2). Una vez finalizado y habiendo concluido estas fases, construí la Fase 3 teniendo en cuenta el DC, la BC y el DCD.

Este DCD, contando con la Fase 3, supuso un trabajo de once páginas escritas en *Times New Roman 11*, con once viñetas en total, y una única entrega final.

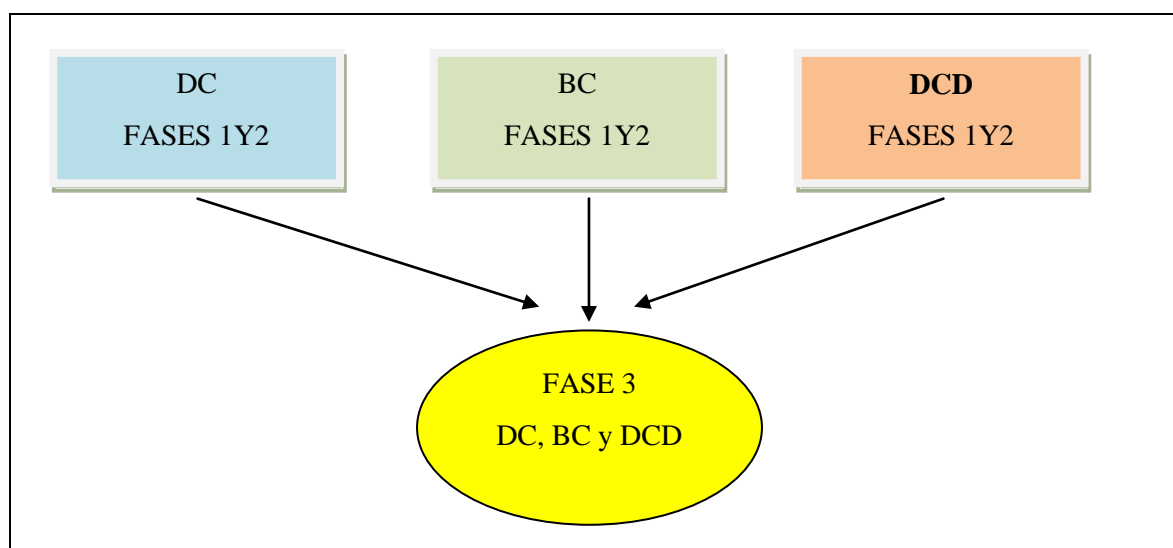


Figura 4: Esquema aclarativo sobre la fase 3 en el Prácticum I

En el Prácticum II, el proceso de elaboración del DCD fue distinto. En primer lugar, la única exigencia fue el DCD pues, teóricamente, los conocimientos adquiridos al realizar el DC y la BC el curso pasado se debieran ver reflejados intrínsecamente en el DCD. Desde la semana previa a mi incorporación al centro, comencé con dicha tarea. En un principio, en concreto las cuatro primeras semanas, se debían entregar aproximadamente cinco viñetas semanalmente para una posterior revisión y corrección por parte del tutor. El objetivo de esto era comprobar si se había comprendido el sentido del DCD y de la fase correspondiente, así como proporcionar anotaciones guía concretas para ayudar a conseguirlo. A partir de la semana cinco, las entregas se realizaban quincenalmente y el número de viñetas era más reducido. Estas escenas debían ser escogidas y relatadas por el docente para incluir en forma de viñetas en el DCD y, si procediese, en las entregas. Digo esto ya que no necesariamente todo el material relatado en el DCD debía

estar contenido en las entregas, pues en ocasiones nos podíamos encontrar con un amplio y excesivo repertorio de viñetas, de las cuales se requería llevar a cabo una selección. Estas viñetas, se corresponden con una herramienta de investigación cualitativa, dentro del enfoque biográfico narrativo; aspectos que he abordado previamente en el marco teórico.

Las primeras escenas se correspondían con la Fase 1 y, cuando el tutor indicó que se había comprendido el sentido exigido (más o menos en el ecuador de dicha etapa), los siguientes relatos pasaron a aunar las tres fases.

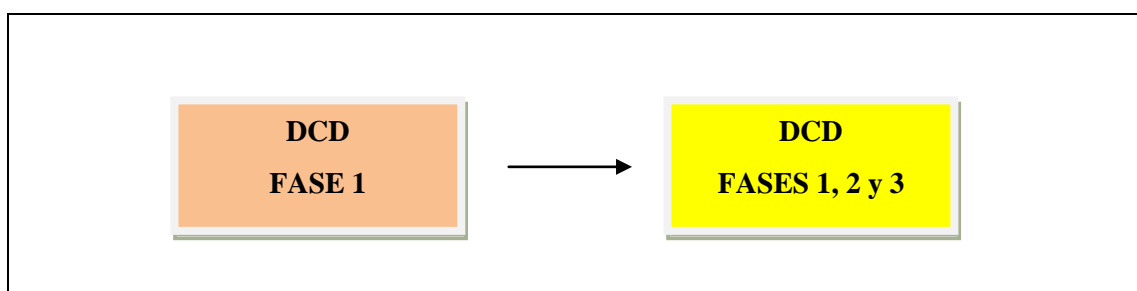


Figura 5: Esquema aclarativo sobre la fase 3 en el Prácticum II

Este DCD, como se puede ver en el Anexo 2, ha supuesto 32 páginas escritas en *Times New Roman* 11, un número total de cuarenta y una viñetas, y ocho entregas a lo largo del Prácticum II.

Paso a tratar cada una de estas fases que, como he apuntado anteriormente, se corresponden con las del DC pero estrechando el campo de mira hacia la docencia en particular y con algunos matices diferentes.

5. 2. 2. 1. FASE 1. Descripción/narración de situaciones en las que lo corporal se hace particularmente presente/consciente

En esta primera fase, siguiendo las ideas de Martínez [2014], se debe estar muy atento a la escucha corporal en los diferentes momentos relacionados con la docencia; cómo reacciona, cómo se adapta ante diferentes estímulos captados, etc. Se deben captar esos momentos previamente a relatarlos en el diario. Conviene recurrir a metáforas corporales y a precisar en la utilización de un vocabulario que, a su vez, debe identificar elementos corporales concretos, descripciones detalladas de los mismos, emociones, energías y sentimientos. En cuanto a las técnicas a emplear para no perder detalles, conviene tomar notas rápidas en un momento próximo a la vivencia experimentada y, sin dejar mucho tiempo de por medio, narrar de forma más detallada.

Esta fase se correspondería con un relato autobiográfico-corporal basado en una experiencia; punto tratado anteriormente en el apartado de marco teórico. Por lo tanto, siguiendo las ideas de De Lauretis (1992), el docente, como ser social, construye un relato subjetivo que le sitúa en esa realidad social. El relato elaborado durante esta fase, está inundado de una esencia cultural que aporta sentido personal a la vida del redactor (Sparkes, 2007).

Paso a exponer una de las viñetas de mi DCD elaborada durante el Prácticum II, referente a esta fase (2015):

Yendo a la escuela. ¡Su su su su su. Su su su su su su cuerpo! Emociones. (Elaborada durante la primera semana del Prácticum II. 21/02/2016-26/02/2016).

Llega el momento del primer recorrido hacia el Colegio Jorge Manrique. El desayuno está asentado en mi estómago, pelo en su sitio, cuerpo aseado y las mejores ropas deportivas del armario cubriendo mi cuerpo. La calle está envuelta por un frío intenso y, por ello, no he olvidado guantes, cuello polar y un gorro de lana. Salgo a la calle y me siento muy protegido de ese frío dentro de la coraza artificial que me envuelve. Comienzo a andar y recuerdo que tengo un mp3 dentro del bolsillo. Me pongo los cascos, le doy al play y comienza a sonar "supersubmarina", del grupo indie-pop 'supersubmarina'. Y flotando entre la gente voy hasta tu encuentro. Lentamente mi planeta se hace hetero viaje a un mundo en el que no existe otra cosa que no sea su cuerpo, su cuerpo... Esta canción comienza a inundar todos mis sentidos, remueve mis emociones y una energía de liberación recorre mi cuerpo haciendo que explote mi motivación. ¡Qué ganas tengo de comenzar! ¡Me encanta el camino al cole! ¡Me encanta el camino que está tomando mi vida!

Conviene que antes de pasar a la siguiente fase, las descripciones cumplan el sentido que se exige en esta fase. Como se puede ver, este ejemplo está relacionado y categorizado con el tema de estudio "emociones del docente", tratado previamente en el apartado marco teórico; objeto de estudio. No obstante, y aunque no aparece categorizado como tal, el tema "imagen" también tiene un peso importante en esta viñeta. Se pone en evidencia que, aunque realmente todos los temas están relacionados, en cada viñeta adquiere mayor presencia alguno de ellos en concreto, y el momento del Prácticum en el que nos encontremos influye en ello.

En este caso, la vivencia corporal no se desarrolla en el colegio; no obstante, se debe tener en cuenta en la elaboración del DCD que la jornada escolar no se ciñe únicamente a los momentos en los que se imparten las lecciones. "Puede haber momentos en los que el cuerpo pase a primer

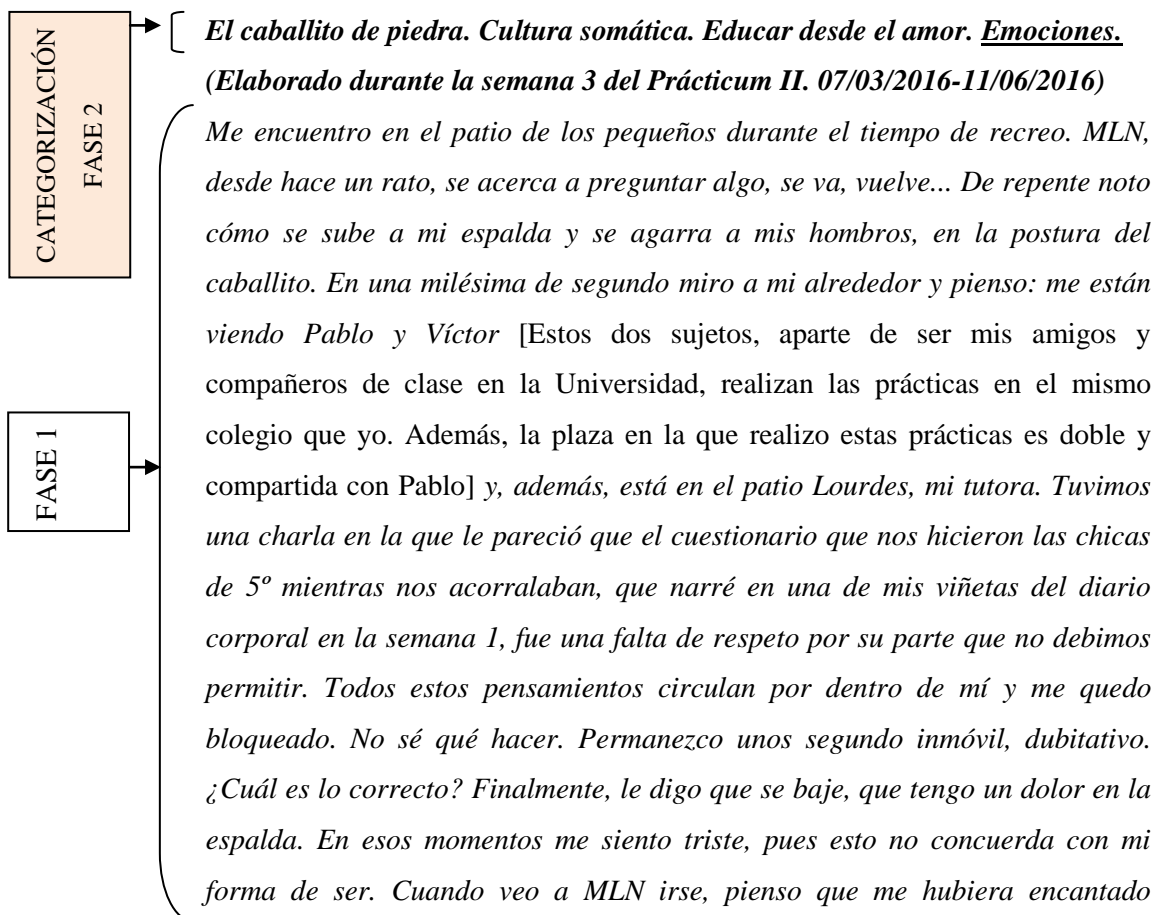
plano fuera del colegio (por ejemplo, la salud y energía o las emociones sobre lo escolar pueden seguir presentes acabada la jornada escolar)" [Martínez, 2014].

5. 2. 2. 1. FASE 2. Categorización del material recopilado y primeros análisis

La segunda fase consiste en lo siguiente [Martínez, 2014]:

Esta fase se centra en el análisis del material recopilado en la Fase 1. Es el momento de agrupar en categorías los relatos que has reunido e identificar qué temas abordan. Por ejemplo, puedes agrupar diferentes experiencias corporales que tienen que ver con el cuerpo enfermo e identificar en ellas temas como puede ser la conexión entre salud y vida cotidiana

En esta fase se pidió titular el relato. Pensar en el título ayuda a categorizar el relato y, por ello, a pensar cuál o cuáles son los temas de mayor incidencia. Paso a incluir un ejemplo de mi DCD en el que se pueden apreciar las principales exigencias de esta fase. Como se puede ver, no excluyo la Fase 1, pues perdería toda la significatividad para el lector [2016]:



cogerla y jugar con ella por todo el patio pero que las ideas de otros no me han dejado ser yo. ¿He hecho bien?

FASE 2

En esta viñeta identifico un tema claro sobre el que vengo reflexionando: cómo es el contacto alumno-profesor, cómo debe ser y cómo varía entre el profesor y el profesor de prácticas. Por lo que voy observando, el contacto es muy diferente entre unos profesores y otros, e incluso entre algunos profesores en prácticas y otros. A mi parecer, esto guarda una relación con la personalidad del docente y del alumno en cuestión. En mi caso, me considero muy cariñoso, una persona a la que le gusta mucho el contacto con otros, que recurre al cuerpo constantemente para transmitir emociones y energías. Habiendo reflexionado algo sobre este tema, y sobre mi pasado, he de decir que tengo dos hermanos pequeños, con los que siempre he jugado y tenido mucho contacto, siendo esto un marcador somático que ha influido en mi cultura somática creando esta huella en mi personalidad que perdura a día de hoy. Por ello, a diferencia de otros, disfruto con el contacto y me gusta abrazarme, coger a los niños y jugar con ellos. ¿Es malo esto para la imagen de docente? Cada vez estoy más seguro de que no. No me parece una falta de respeto, en este caso, que una niña quiera jugar conmigo; todo lo contrario, me engrandece que quiera hacerlo y considero que jugar con un niño es la mejor forma de acercarse a él y conocerle, siendo esta una de las bases principales para la buena educación. En este caso, creo que la falta de respeto hubiese estado en decirla que no se subiese y que siguiese haciéndolo. Además, creo que la autoridad, no se consigue con castigos ni con rabieta, sino con amor.

Se hace referencia en esta fase a lo que en ideas de De Lauretis (1992) supone sumergirse en el relato para investigar, comprender la construcción de identidades, esclarecer el sentido corporal en la vida, y analizar qué papel desempeña la educación en todo ello. La docencia tiene un ritmo muy elevado y, como se puede ver en este relato, únicamente dispuse de una fracción de segundo para tomar una decisión que pudo ser precipitada y desacertada. El DCD permite "congelar la vivencia" y volver a ella para pensar y analizar calmadamente todo lo que rodeó la escena: las palabras de mi tutora, las de mis compañeros, el modelo docente implícito, lo que puede suponer para la sociedad los contactos adulto-niño, y la propia Biografía Corporal. Siguiendo las ideas de Martínez [2016], en el análisis se puede encontrar una conexión entre vivencias individuales y aspectos más amplios relacionados con la formación inicial, para comprender desde una experiencia personal, la configuración como docente. Estas cuestiones se

verían reforzadas al haber trabajado previamente el DC y la BC. En este caso, los contactos corporales con mis hermanos a lo largo de mi vida, han ido convirtiéndome en una persona cariñosa, que recurre constantemente al cuerpo como transmisor emocional, que le gusta jugar con los niños, cogerles, etc. Estas facetas dan a su vez pinceladas a mi personalidad docente pues, profesor y persona son dos roles plenamente trascendentes. Como se puede ver, a raíz de este análisis, se abren vías de investigación que seguirán patentes en el futuro (¿Cómo debe ser el contacto profesor-alumno? ¿Influye el género?) y, junto a otras ideas, se llegaría poco a poco a algunas conclusiones, referentes a la siguiente fase. Pero para ello, se debiera partir de un relato rico en detalles que recree la escena de la forma más ajustada a la realidad.

Algunas de las orientaciones y cuestiones que pueden ser útiles para elaborar tanto la Fase 2, como la Fase 3 y, por lo tanto, sirven de nexo entre este apartado y el próximo, son las siguientes [Martínez, 2016]:

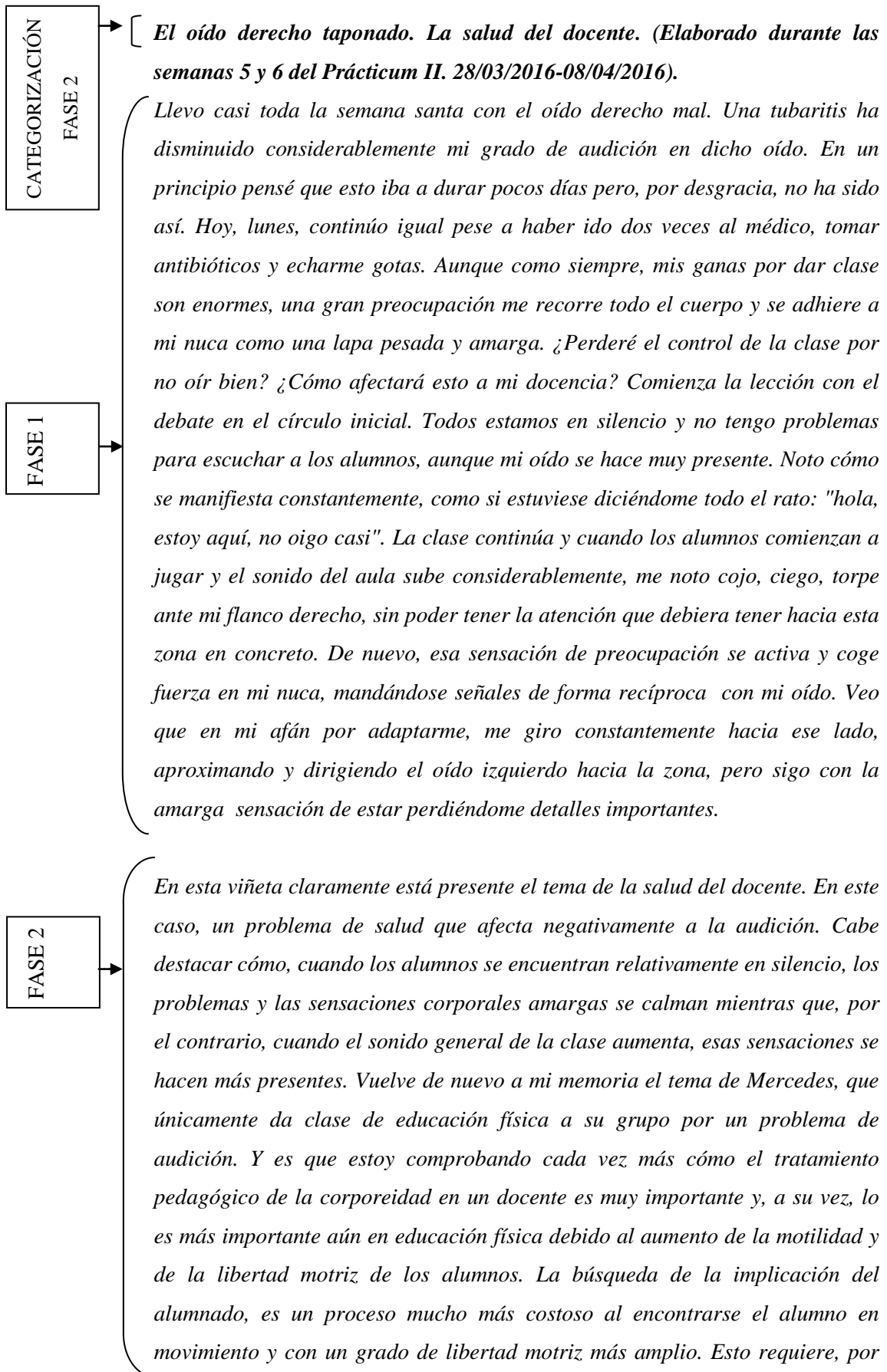
¿Hay una importante presencia corporal del cuerpo del docente en la escena narrada? ¿a qué dimensión corporal de la docencia se orienta principalmente – salud, comunicación, emociones...-?. Escoged solo los textos claramente corporales (es decir, que “percibáis” por medio de vuestra corporeidad). En segundo lugar, intentad analizar el tema central del relato que habéis seleccionado. ¿De qué habla la escena? ¿qué nos revela o de qué puede ser un ejemplo? Os ayudará a este segundo paso poner un título a la escena. ¿Cómo titularías la escena? En tercer lugar, vamos a analizar y reflexionar sobre la escena. ¿Con qué otros conocimientos o experiencias lo podemos ligar? ¿Qué temas de formación del profesorado o de desarrollo del profesorado aflora? Esto os debería llevar a algún aprendizaje o conclusión obtenida gracias a esta narración y su análisis.

5. 2. 2. 1. FASE 3. Conclusiones

Esta tercera pondría en jaque los siguientes aspectos [Martínez, 2014]:

Sobre lo que has aprendido en este proceso de exploración biográfica rescatando tus recuerdos y prestando atención a cuándo se “manifiesta tu cuerpo”. Es el momento de identificar grandes temas de “la experiencia corporal y sus huellas en el cuerpo” para un futuro maestro. [...] podría conectar tu vida pasada y la presente. [...] conexiones entre tu caso particular y lo que te rodea (conexión entre lo personal y el contexto donde tu caso tiene sentido) y conexiones entre lo personal y lo profesional (en qué te puede ayudar profesionalmente lo que has aprendido al tomar conciencia y recordar la presencia de lo corporal en procesos de aprendizaje y construcción personal).

Como en los anteriores puntos, paso a exponer un ejemplo de mi DCD (2016):



parte del docente, tener todos los sentidos alerta y las energías recargadas al 100%. En muchas ocasiones nos olvidamos de la importancia de cada uno de los sentidos y basta que uno de ellos falle para darnos cuenta de su importancia.

Además, ahora que he decidido aparcar momentáneamente mi faceta como atleta profesional para centrarme en los estudios, recuerdo cómo en el deporte, al tratarse de una actividad física, el culto al que es sometido el cuerpo es enorme: dietas, horas de sueño, entrenamientos diarios por la mañana y por la tarde, nada de fiestas ni de permanecer muchas horas de pie... No obstante, incluso habiendo estudiado bastante sobre la importancia del cuerpo en un profesor, y teniendo más o menos claro este tema, me he dado cuenta de que estoy descuidando muchas de estas características del culto al cuerpo y que casi con total seguridad, esto está afectando a mi salud y, por lo tanto a mi docencia. Quizás sea un buen momento de partida para centrarme en mis estudios al 100%, como hacía con el atletismo.

Como conclusiones generales, como bien afirma Martínez en los apuntes de la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal, cursada el año pasado [2014]:

No podríamos afirmar que la Educación Física supone siempre un trato respetuoso del cuerpo. [...] Por el contrario, en muchas clases de EF el cuerpo sigue estando ausente; por mucho que se lo utilice y se mueva. Recuerda el fragmento de la película “Tiempos modernos” en el que un uso intenso del cuerpo no implicaba ni respeto por lo corporal ni tan siquiera una concepción menos dualista.

Y sobre todo en el cuerpo del docente. Aún a sabiendas de la importancia que tiene el cuerpo en un profesor de educación física en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a veces no se le respeta totalmente. Estos escritos, partiendo de una experiencia relatada, me están haciendo llegar a la importancia que tiene realmente el tratamiento pedagógico de lo corporal en un docente y, por ello, en el mimo que se le debe dar al cuerpo para sacar el mayor partido posible a la docencia.

Por otro lado, en mi caso personal, he decidido dejar de lado mi carrera como deportista en pos de aumentar mi rendimiento en los estudios. No obstante, quizás esta decisión no haya aportado nada positivo, pues al abandonar el alto

FASE 3

rendimiento deportivo, también he dejado ligeramente de lado unos hábitos de vida saludables que me ayudarían a día de hoy. Esto supone para mí un punto de inflexión, pues creo que el alto rendimiento en este periodo de estudiante y llevado a lo personal, estaría dado por conservar estos hábitos de culto al cuerpo en el deporte.

Como se puede ver en el ejemplo, esta tercera fase puede suponer un nexo de conexión entre los primeros análisis y categorizaciones referentes a la Fase 2, con fundamentación teórica profesional, en el objetivo de extraer conclusiones que lleven al autoconocimiento y abran líneas de investigación y desarrollo personal y profesional.

5. 3. TUTORIZACIÓN

Como he comentado anteriormente, tanto la elaboración de este trabajo, como la del propio DCD, se ha llevado a cabo con la tutorización del profesor Lucio Martínez Álvarez, quien ha impartido la asignatura PEC durante el 3.º curso del Grado y, a su vez, ha sido mi tutor universitario en el Prácticum II. Me ceñiré en este apartado a tratar las posibilidades que ofrece la guía del tutor durante la elaboración del DCD. Sintetizando las ideas de Jurado (2011), apunta Mier (2013:7): "los conocimientos y aprendizajes no se desencadenan en soledad pues detrás de todo conocimiento hay una interacción, ya sea dual o grupal". En este caso, las interacciones con el tutor que han guiado mi elaboración del DCD han sido las siguientes:

- Anotaciones guía en el propio DCD. Durante el Prácticum I, tanto el DC, la BC y el DCD, fueron efectuados en una única entrega que fue devuelta al finalizar con anotaciones al respecto por parte de mi tutor. En el Prácticum II, la entrega del DCD fue, en un principio semanal y, posteriormente, quincenal. El tutor me fue devolviendo las entregas con anotaciones guía instándome a reflexionar sobre la práctica y, por lo tanto, reconduciendo mi elaboración hacia el éxito. La idea se podría sintetizar como un proceso en el que se recibe constantemente *feedback* de lo que se va escribiendo.
- Documentos aclarativos que se han ido entregando en los momentos clave.
- Grupos de discusión. En los diversos seminarios del Prácticum, llevados a cabo cada dos semanas más o menos, y a los que han acudido tutor y todos los alumnos que se encontraban bajo su tutorización, se han ido poniendo en jaque cuestiones referentes al DCD; dudas, errores comunes, reconducciones, aclaraciones, etc.

Apunta Bolívar (2014:16) al respecto sobre los grupos de discusión y las entrevistas biográfico-narrativas:

La conjunción posterior de estas dos estrategias por el análisis es particularmente importante para comprender las identidades profesionales, como procesos institucionales y biográficos por los que los individuos han construido subjetivamente unos mundos profesionales y culturales. [...] la complementariedad permite incrementar la comprensión y validez, así como triangular perspectivas cualitativas de modo secuencial.

Expongo un ejemplo de una anotación guiada llevada a cabo por mi tutor en una de las viñetas de mi DCD (2016, semana previa del Prácticum II):

El año pasado construí un esquema más o menos claro sobre cómo debe ser la postura corporal del docente en el aula, partiendo de mi experiencia propia, las observaciones y los contenidos de la asignatura PEC (cómo moverse, en qué parte de la sala colocarse, si participar en las actividades con mucho movimiento, el contacto físico con los niños...) Este año, esa imagen corporal debe cambiar en algunos aspectos, pues jugamos con un área y espacio nuevos. Es curioso que lleve toda la vida en la Educación y nunca me haya fijado en cómo debe ser la postura corporal ideal de un docente de Educación Física. La curiosidad que siento en estos momentos es enorme, al igual que las ganas de construir este esquema, pues estoy seguro que para llegar a ser un buen profesor, es algo estrictamente necesario; la base para un proceso de enseñanza y aprendizaje satisfactorio aprovechando al máximo las posibilidades corpóreas.

Comentario [LA3]: Un tema interesante: similitudes y diferencias entre diversas tareas de los docentes según su área.

Figura 6: Ejemplo de anotación llevada a cabo por el tutor en mi DCD

Comentario [LA3]: Un tema interesante: similitudes y diferencias entre diversas tareas de los docentes según su área.

Figura 7: anotación ampliada, figura 6

Como se puede ver, en este caso en concreto la anotación es positiva y resalta un tema interesante, lo que me instigó a seguir esa línea de investigación. Recurriendo a mi propia experiencia, y a modo de cierre en este apartado, paso a enumerar en una lista los aspectos de la tutorización que me han sido realmente útiles en la elaboración del DCD.

- Ayuda en la profundización y consecución de temas interesantes (véase el ejemplo anterior).
- Reconducción en la elección de temas alejados de lo que se pretende con el DCD. Paso a exponer un ejemplo de anotación en cuya viñeta narraba las emociones que me provocaba una situación en la que una niña se acercaba a mí imitando a un perro, como forma de llamar mi atención por medio de lo motriz. (Realizada en la semana 3 del Prácticum II: 07/03/2016 - 11/03/2016).

Comentario [LA4]: Tanto en la viñeta narrada como, sobre todo, en el análisis temático, tu entrada tiene que ver más que con el cuerpo del docente con el cuerpo de los estudiantes. Es una escena interesante, pero más propia de las reflexiones semanales que del DCD. En la parte de la descripción intentas asociarlo al DCD al hablar de las sensaciones que te produce esa estrategia de los niños para captar tu atención, pero es un poco forzada. Tienes muchos relatos y no necesitas forzar uno más.

Figura 8: Anotación de mi tutor en el DCD

- Replanteamiento y profundización de cuestiones para enriquecer análisis y conclusiones. En la viñeta en la que se realizó esta anotación, describía cómo, rechazar a una alumna que quería que la cogiese a caballito para jugar con ella, no concordaba con mi forma de ser. (Realizada en la semana 3 del Prácticum II. 07/03/2016-11/03/2016).

Comentario [LA5]: ¿Por qué no? ¿con tu forma de ser profesor? ¿con tu forma de ser...?

Figura 9: Anotación de mi tutor en el DCD

5. 4. RESULTADOS

5. 4. 1. Incidencia temática

5. 4. 1. 1. Prácticum I

En este apartado, paso a exponer un gráfico en el que se muestra el grado de incidencia de las viñetas del DCD con respecto a los grandes temas durante el Prácticum I. Recorro al gráfico de barras para hacerlo, pues no hubo un registro sistemático de las fechas de realización.

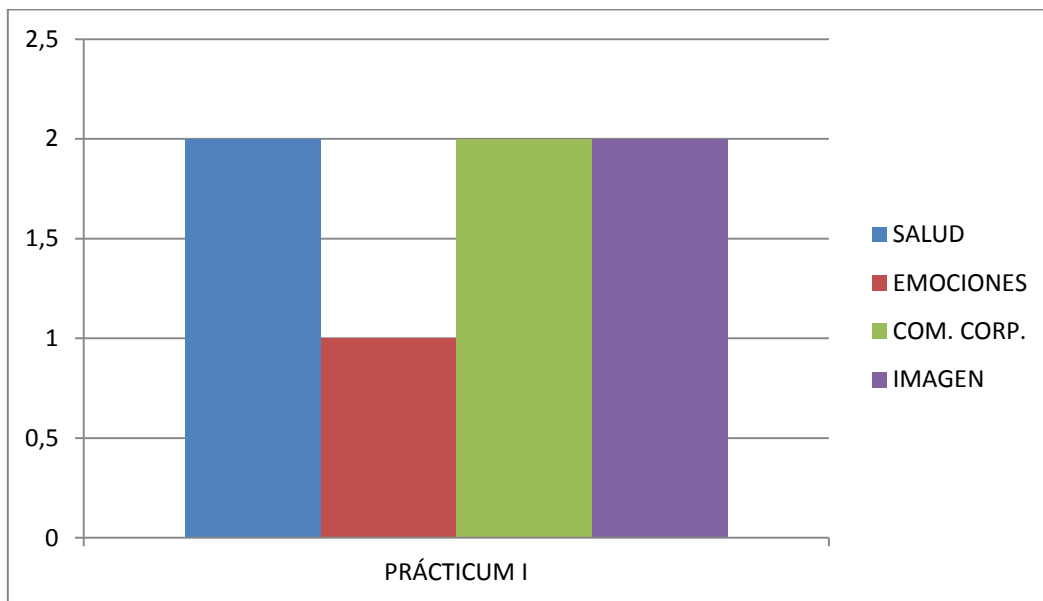


Figura 10: Gráfica de barras con la incidencia temática del DCD, Prácticum I

Los subtemas que subyacen a cada uno de estas viñetas son los siguientes:

SALUD	EMOCIONES	COM. CORP.	IMAGEN
<ul style="list-style-type: none">• Voz• Enfermedad	<ul style="list-style-type: none">• Nerviosismo	<ul style="list-style-type: none">• Gesticulación• Tics corporales	<ul style="list-style-type: none">• Elección de ropa• Heridas e imperfecciones

5. 4. 1. 2. Prácticum II

En este caso, opto por un gráfico de líneas, con el objeto de mostrar el grado de incidencia de cada uno de los grandes temas en las viñetas del DCD semana tras semana. Conviene apuntar

que, mientras que en un principio se entregaban unas cinco viñetas cada semana, posteriormente las entregas pasaron a realizarse quincenalmente, con un número de viñetas reducido a entre una y tres. Esta reducción se debió a que se pretendía que hubiera un trabajo más profundo en pocos temas, que más superficial en muchos temas. Tiene que ver con poner énfasis en las Fases 2 y 3.

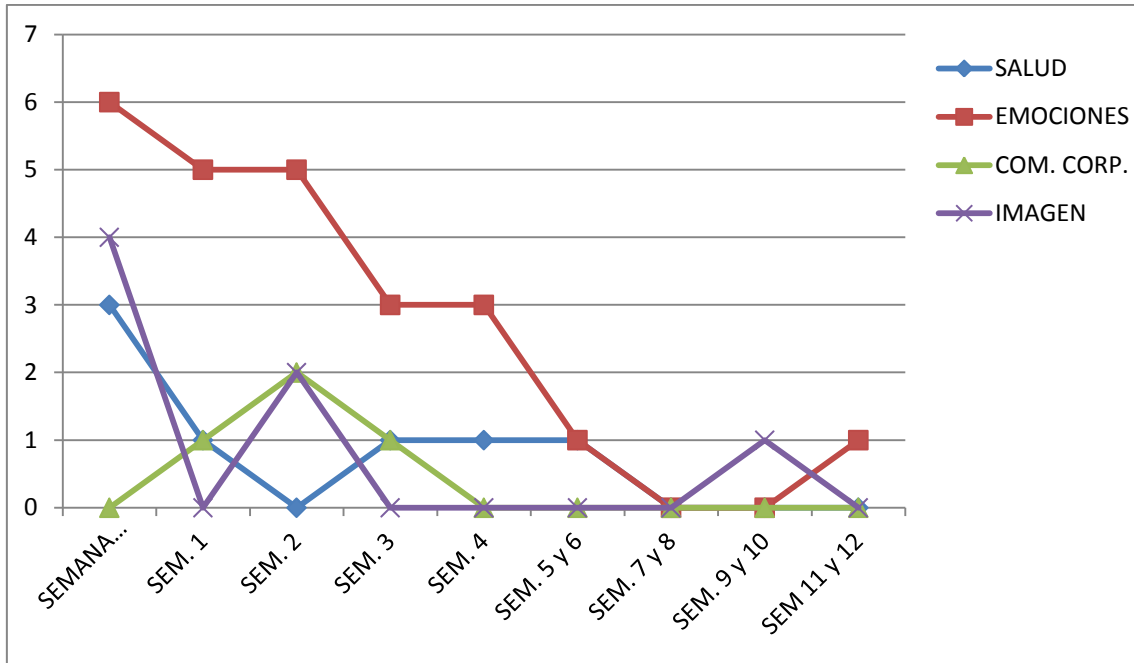


Figura 11: Gráfica de barras con la incidencia temática del DCD, Prácticum I

Los subtemas que han ido apareciendo dentro de cada bloque son los siguientes:

SALUD	EMOCIONES	COM. CORP.	IMAGEN
<ul style="list-style-type: none"> • Voz • Huellas del deporte profesional • Alimentación • Cansancio • Dolor de cabeza • Audición 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrés • Empatía en la lectura corporal • Tono de voz • Vergüenza • Olores como recuerdo • Seguridad • Música • Contactos corporales • Tensión • Objetos que hacen renacer emociones • Amor • Nervios y miedos • Libertad 	<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento por lo motriz • Gestos 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal • Complementos • Barba • Sudor • Imagen de consumo

	<ul style="list-style-type: none"> • Ternura • Gestos • Ocupación espacial 		
--	---	--	--

5. 4. 1. 3. Perspectiva global

Aunque en el Prácticum I la elaboración del DCD se ciñó a un espacio temporal muy reducido, se puede apreciar cómo la incidencia temática está ajustada, quedando ligeramente relegadas las viñetas con las emociones como eje central.

En la gráfica del Prácticum II se puede ver cómo, por el contrario, las emociones es el tema que más aparece. En los momentos iniciales, mi cuerpo generaba llamadas de atención constantes al encontrarme en un contexto diferente, rodeado de gente desconocida, y con una experiencia nueva por delante. Su presencia, aunque se vean algunos picos en situaciones especiales, se ve ligeramente reducida entre el ecuador de esta etapa y los momentos finales, cuando están relativamente consolidadas las relaciones y experiencias. Cobra una presencia especial en los momentos más próximos a la despedida, al ser esta situación también una experiencia nueva.

En cuanto a los temas de salud e imagen, su incidencia está igualada, apareciendo cada uno de los casos en seis viñetas. El tema salud, cobra una presencia especial en los primeros momentos de las prácticas al estar dando los primeros pasos en una práctica a la que mi cuerpo no está plenamente acostumbrado. Desciende posteriormente al irme adaptando y, tras pasar el ecuador, se reactiva su presencia, cuando las energías escasean y me convierten en un blanco más vulnerable. Las viñetas relacionadas con la imagen del docente se hacen muy presentes en los momentos previos e iniciales al no haber establecido relaciones sociales y no comprender plenamente los códigos de ese entorno social en concreto. Descienden a medida que se van desarrollando estos aspectos, apareciendo en momentos puntuales.

Por último, queda ligeramente relegado el tema de la comunicación corporal a cuatro casos en momentos dispersos.

Cabe destacar cómo el nacimiento de nuevos subtemas ha ido aumentando de forma progresiva. Ello pone de manifiesto que la personalidad del narrador, la experiencia, el Prácticum, y el momento en concreto, influyen en la incidencia temática del DCD.

5. 4. 2. Preocupaciones

Es curioso observar la variación que experimentan las preocupaciones durante el transcurso del Prácticum, algo que queda claramente reflejado en el DCD. Una de las que ha tenido mayor incidencia en los primeros compases de las prácticas ha sido el tema de la salud. En mi caso, aparte de contar con que las prácticas de Educación Física (Prácticum II) era una experiencia nueva a la que mi cuerpo no estaba acostumbrado, muchas de estas preocupaciones estuvieron relacionadas con aquellas "huellas negativas" que el alto rendimiento deportivo deja en la salud y pueden inferir de forma negativa en el rol docente. Pasó progresivamente a un segundo plano en los momentos centrales, cuando me adapté los ritmos de trabajo de la escuela y las pilas estaban aún cargadas. Tras haber atravesado el ecuador, cuando las demandas energéticas se acentuaron juntándose con las notables exigencias académicas, los problemas de salud que interfieren de forma negativa en la docencia provocaron que las llamadas de atención del cuerpo y las preocupaciones se hicieran más presentes. En los momentos finales, este tema volvió a quedar relegado, pues el tema emocional adquirió una especial presencia en los momentos de la despedida y próximos a ella, engullendo al resto de preocupaciones.

Sobre la comunicación corporal, decir que su aparición se escapa totalmente de las preocupaciones durante el Prácticum, pues las ocasiones en las que se encuentran viñetas relacionadas con este tema se muestran, salvo en casos puntuales, como valores positivos.

En cuanto al tema de las emociones poco se puede decir, pues aunque es el mayor protagonista en mi DCD, en la mayoría de los casos las viñetas están centradas en emociones positivas, quedando relegadas las apariciones de preocupaciones emocionales a momentos puntuales y dispersos.

Por último, en referencia al tema de la imagen del docente, me encuentro ante una de las principales preocupaciones tanto en la semana previa como en los momentos iniciales de las prácticas; momentos en los que me encontraba sumido en un desconocimiento de los códigos sociales del centro, y una ausencia de relaciones sociales dentro de él. Pasa a un segundo plano cuando estos aspectos se van consolidando, apareciendo en momentos puntuales a posteriori.

5. 4. 3. Principales dificultades y fallos en la elaboración del DCD

— Centrar la viñeta en una vivencia corporal propia. En muchas ocasiones de la vida sucede que aprendemos de otros, dejándonos de lado a nosotros mismos como fuente de conocimiento y desarrollo. En el DCD referente al Prácticum I, relataba experiencias corporales vividas por otros profesores y observadas por mí, por lo que me estaba alejando

de una de las ideas principales de esta herramienta; fijarme en mí mismo como objeto de atención y mejora. Expongo un ejemplo rescatado de mi propio DCD en el que se puede apreciar claramente este fallo [2015]:

(Elaborado durante el Prácticum I. Curso académico 2014-2015)

La profesora de alemán, en una ocasión, estaba afónica por un resfriado y su voz tenía un tono muy bajo, lo cual provocaba que, sobre todo, los alumnos del fondo, pese a ser un aula pequeña, tuviesen que prestar una atención extra con respecto al resto de lecciones en esta asignatura.. Esto, hacía que en algunas ocasiones, al estar tan centrados en esta labor, se acabasen despistando del propio contenido transmitido y al final de la clase estuviesen más alborotados que de lo normal.

Tras algunas aclaraciones al respecto, en el DCD elaborado durante el Prácticum II se han visto notables mejoras; no obstante, en algunas ocasiones, ha seguido apareciendo este fallo. Expongo un ejemplo en el que el tema central no es el cuerpo del docente, sino el del alumno, pese a que intenté forzar la inclusión del relato en el DCD describiendo las emociones que sentí en ese instante (2016):

(Elaborado durante la semana 3 del Prácticum II. 07/03/2016-11/03/2016)

Desde que llegué al centro me llama mucho la atención MRD, una alumna de 1º curso que, siempre que nos ve a Pablo y a mí, imita ser un perro. Es curioso ver cómo solo escenifica ese rol cuando la estamos mirando: saca la lengua jadeando, anda en cuadrupedia, hace ruidos y gestos típicos... Nos llama la atención y, en la fila, nos acercamos a ella y la preguntamos: ¿Por qué haces como que eres un perro? ¿Tienes perros en casa? MRD nos cuenta que tiene dos perros: un pastor alemán y un bóxer, con los que juega mucho. Mientras estamos hablando con ella, AB, viendo que MRD es el centro de nuestra atención por hacerlo, comienza a hacer: "guau guau". No puedo evitar reírme; una risa que nace de mi interior, desde el cariño que me ha provocado ver a esas dos niñas reír e imitar a un perro sonrientes mientras me miran. El resto de la clase, que ha percibido la situación, se introduce también en el rol canino y en un momento la fila se convierte en una manada de cachorros ladrando y mirándonos alegres y expectantes. Vuelvo a reír, ahora con una risa que nace de más dentro; que nace de la ternura que me produce ver cómo todos esos niños intentan ganarse nuestra atención con esos gestos. Estalla dentro de mí y me eleva, hace que broten sonrisas en mi cuerpo, me hace feliz, me hace sentirme aquí y ahora. Cada vez me voy dando más cuenta de que en el mundo no existe nada material que pueda ser más valioso que sensaciones como estas.

En este caso en concreto, estamos ante un tema interesante y digno de atención, pero no es plenamente propio del DCD aunque haya sido transformado dándole un enfoque relacionado con la respuesta corporal que provocó en mí esa situación. La causa de esto es clara; el cuerpo del docente no es el elemento central. Al respecto, es destacable la dificultad que tenemos en muchas ocasiones a la hora de centrar nuestra atención en percepciones y experiencias corporales propias; una dificultad que, con el DCD, va siendo solventada. El hecho de que el DCD sea una herramienta de autorreflexión, no implica que sea un escrito egocentrista, sino que estamos ante un reconocimiento de lo que es el narrador precisamente para, en caso de que así se decida, esto influya menos de forma inconsciente.

- Categorización de cada viñeta. En ocasiones, me ha resultado complicado encajar las viñetas dentro de un tema del DCD en concreto pues, algunos de los subtemas no guardan relación con uno de ellos en exclusividad. Los contactos corporales es uno de los casos con mayor incidencia en mi DCD. He tenido dudas al respecto en su categorización pues, por un lado, el tema emocional es el que mueve el contacto pero, el propio contacto corporal no deja de ser un tema de comunicación corporal. Otro de los subtemas que me ha generado grandes dudas al respecto es el de la ocupación espacial en el aula. De nuevo, las emociones, en ocasiones de forma inconsciente, nos mueven para ocupar un espacio u otro y, a su vez, esto guarda relación con la imagen del docente. En definitiva, muchas viñetas se pueden encajar dentro de varios de los temas del DCD y se debe tener en cuenta que todos ellos están relacionados entre sí y se complementan unos a otros.
- Ser profundo y autocrítico. Sobre todo en los primeros compases en la elaboración del DCD, las viñetas fueron poco profundas, superficiales y alejadas de la autocrítica. También he de reconocer que el sentirme evaluado y leído por otros (en este caso por mi tutor), influyó en esto. No obstante, con el paso del tiempo, el proceso de introspección ha ido ganando profundidad, lo que ha ido neutralizando progresivamente los miedos y prejuicios iniciales, mejorando el DCD en este sentido. Por ejemplo, en una de las viñetas elaboradas durante el Prácticum I, encontramos la siguiente expresión (2015): "Ese día me dolía la cabeza y me encontraba mal, con lo cual mi atención con ellos (los alumnos) no era la suficiente. Actuaba con más dejadez y menos energía que de lo normal". Esta pequeña parte descriptiva, dista claramente de la siguiente, elaborada en los compases finales del Prácticum II (2016):

(Elaborada durante la semana 12 del Prácticum II. 16/05/2016-20/05/2016)

Esa energía picante recorre mi garganta de forma ascendente y se queda adherida en mi paladar. Noto como algunas lágrimas quieren salir, pero las controlo [...]. Noto cómo la música cala en mí y las emociones siguen acentuándose cada vez más. No puedo contenerlo y algunas lágrimas se escapan de mis ojos [...]. Aunque las lágrimas han roto ligeramente mis ojos, noto una bomba emocional que va cogiendo fuerza dentro de mí [...].

Es claramente apreciable cómo la descripción, al igual que los análisis y las reflexiones, gana profundidad progresivamente. En síntesis, mi DCD ha pasado de ser superficial y de tratar temas típicos, a ser profundo y abordar diferentes temas que inciden muy directamente en docencia y personalidad.

6. - CONCLUSIONES

En este apartado, como cierre del trabajo, paso a exponer algunas conclusiones alcanzadas que pueden servir de ayuda en la formación inicial (o continua) del profesorado, todo ello englobando aportaciones que me ha generado a título personal.

En educación, entrar en la escuela supone en muchas ocasiones "colgar el cuerpo en el perchero", reduciendo y relegando la presencia de cuerpo y movimiento. Esto supone la inmovilización y el silencio del mismo, oprimiendo por lo tanto el tratamiento pedagógico de lo corporal (Martínez y García, 2012). Ante esto, el docente tiene dos opciones; olvidar el cuerpo como fuente de conocimiento personal y profesional; o aprovecharlo para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje impulsando el desarrollo personal y profesional. En el segundo de los casos, el DCD es una herramienta idónea para la consecución de dichos objetivos. Esto supone que el docente tenga que llevar a cabo las siguientes tareas que se corresponden con las normas de utilización de esta herramienta, de forma gradual:

- Escucha corporal. Tomar conciencia de situaciones relacionadas con la docencia en las que la naturaleza corpórea adquiere una especial relevancia [Martínez, 2014].
- Narración. Relatar esas vivencias corporales en un momento próximo a su suceso en forma de viñeta, con el objetivo de que no queden en simples anécdotas y recojan todos los detalles posibles. "El que lo piensa todo primero, no escribe nada después" (Umbral, 2006, en García de Oro).
- Analizar, reflexionar y extraer conclusiones que nos ayudan a conocernos mejor, abren nuevas líneas propias de investigación, favorecen el autoconocimiento e impulsan el desarrollo personal y profesional.

¿Qué consigue el docente con este proceso? En primer lugar, desarrollar su conciencia corporal progresivamente. Supondría un proceso de conversión entre el narrador que piensa *sobre* los relatos, y el que piensa *con* los relatos y, por lo tanto, sobre la propia acción (Atkinson, 1997; Bchner, 2001; Polkinghorne, 1995; Smith y Sparkes, 2006). Es decir, poco a poco, el docente adquiere agilidad para reflexionar sobre sus vivencias corporales sobre la propia práctica, aunque con esto no quiero decir que deje de ser precisa la narración y el uso del DCD para la consecución de los objetivos que se marcan. A su vez, durante el proceso de elaboración del DCD, el docente aumenta su autoconocimiento y dirige de forma autónoma líneas propias de investigación y mejora profesional y personal. Como apunta Mier (2013:38): "necesitamos analizar reflexivamente nuestra tarea práctica para adaptarnos a la realidad, promoviendo la

innovación y calidad de la enseñanza en todos los niveles". Todo esto supone el desarrollo profesional en un tema importante y en muchas ocasiones relegado en la educación; lo corporal. Por todo ello, se desarrolla a su vez la competencia de aprender a aprender.

No obstante, siendo el DCD una herramienta que puede aportar tanto a un docente, nos encontramos con algunas dificultades en su desarrollo. En primer lugar, cabe destacar que elaborar el DCD implica dedicar un tiempo que a veces, para un profesor, o un estudiante en prácticas en mi caso, escasea. Pero se debe tener en cuenta que si el resultado es bueno, el tiempo empleado habrá merecido la pena. Por otro lado, elaborar viñetas descriptivas corporales (Fase 1) con errores de redacción, tales como no centrar el contenido en lo corporal, que no sean propias, o que traten temas no relevantes, interfiere de forma directa en la riqueza de los análisis y las conclusiones (Fases 2 y 3) y, por lo tanto, el proceso de autoconocimiento, mejora y desarrollo profesional pierde riqueza. Por ello, es muy importante ir pasando de fase a fase conforme se van dominando, tal y como apuntan las ideas de Ausubel (1976, 1982) sobre el aprendizaje significativo: para que exista un significado en la adquisición de un contenido, debe existir una relación de ese contenido con otro que ya está en la mente del sujeto.

Otra de las principales dificultades que me han acompañado en la elaboración del DCD ha sido la categorización de algunas viñetas en uno de los temas principales. En este proceso he tomado conciencia de que, realmente, los cuatro grandes bloques temáticos están estrechamente relacionados entre sí, pues como apunta Abardía (2014):

"Somos "CuerpoMente"; una unidad integrada (Brikman, 1975) con todo lo que nos rodea a través de infinitas interconexiones que nuestros mecanismos perceptivos no pueden reconocer. [...] la conexión con el Cuerpo Vivencial es fundamental y parte esencial en lo que esa unidad CuerpoMente, interconectada con el todo, nos puede ofrecer"

Para llegar al núcleo de esta idea he requerido de experiencia, auto-conciencia corporal y un aumento en la presencia de la dimensión expresivo-comunicativa "Cuerpo Vivencial", que se refiere a "aquellas situaciones en las que el sujeto toma más conciencia de sí mismo ("cuerpo sentido"), de sus sensaciones emanadas de la exploración sobre su acción, el entorno o los otros ("cuerpo relacional")" (Bores y García, 2006, p.6). Esto también se ha visto reflejado en el aumento de la profundidad en la descripción de las vivencias corpóreas. El proceso de introspección llevado a cabo en la asignatura Expresión y Comunicación Corporal del 3.º curso de Grado, sumado a la construcción del propio DCD, me ha sido de gran utilidad para saber leer mejor mi cuerpo, mis emociones y, por lo tanto, poder describirlas con unos matices más

precisos para sacar un partido mayor a esta herramienta. Conduzco esta conclusión hacia el tema emocional porque ha sido este tema el que más presencia ha tenido en el Prácticum II, siendo el subtema "amor" el mayor protagonista. Apunta Abardía (2014:37): "para encontrar-se es necesario mirarse con los ojos del corazón y, para aceptar-se es necesario sentir nuestra propia energía de vida que es el amor". Es curioso ver cómo en un principio, la vergüenza me impedía escribir viñetas relacionadas con esta energía. Al ganar profundidad en el proceso de introspección, he ido neutralizando miedos, lo que ha hecho más presentes las llamadas corporales relacionadas con las emociones y, especialmente, con el amor; hecho que se ha ido reflejando en el DCD. Nos encontramos ante la energía base que mueve a las personas; una energía sobre la que existen en la sociedad y en la escuela una gran cantidad de miedos y prejuicios que la convierten en muchas ocasiones en un tema olvidado o incluso tabú. Así lo afirma Claudio Naranjo (2007), quien ha abordado estos temas en lo que cataloga Pedagogía del Amor. Propone una educación centrada en el ser y defiende que su proceso de búsqueda debe partir de lo puramente vivencial; el amor, nuestra esencia como personas. Solo de esta forma, se podría alcanzar la plenitud del desarrollo.

Es destacable cómo la personalidad del narrador incide muy directamente en la profesión docente y, por lo tanto, se ve reflejado en el DCD, ya que la narrativa es un reflejo de las subjetividades individuales y sociales de quien narra (Sparkes, 2007). En este sentido, volviendo al tema emociones como ejemplo, mi personalidad amorosa y ampliamente emocional ha dejado una huella especial en el DCD. En general, la mayoría de las emociones que se ven reflejadas en mi DCD son positivas, tales como amor, alegría, positivismo etc., lo que es un indicador que resalta mi gusto por la profesión docente, y me ha ayudado a clarificar mi futuro profesional.

El DCD tiene una transcendencia especial. Por ejemplo, durante el 4.º curso del Grado, he asistido junto a otros cinco alumnos y cuatro profesores de la Universidad de Valladolid a Alemania para participar en un proyecto de investigación sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en las escuelas, acudiendo a su vez a seminarios relacionados con el tema. En esta experiencia, aunque se escapa ligeramente del rol del docente en pos del rol de investigador, he realizado el DCD y aparecen algunos temas que abordan aspectos cuya reflexión puede ser útil para la profesión. Por ello, si el narrador quisiese ampliar sus líneas de investigación, puede traspasar las fronteras del rol meramente docente, introducirse en otros campos y usar el DCD para buscar transcendencias (Se pueden ver las viñetas de esta experiencia en el Anexo II, semanas 7 y 8).

Trabajando con esta herramienta me he introducido personalmente en técnicas de investigación cualitativa desde un enfoque biográfico-narrativo. Ello, no solo me ha aportado mejoras en mi

faceta narrativa, un aumento de conciencia corporal, y desarrollarme en el tratamiento pedagógico de lo corporal, sino que ha mejorado mi reflexividad sistemática sobre la propia práctica en general, valorando a su vez cómo las experiencias de vida van formándome personal y profesionalmente. Todo ello, aportando mejoras en la competencia de aprender a aprender, y haciéndome ganar autonomía para no dejar de replantearme mi práctica y desarrollarme profesionalmente a lo largo de mi vida; algo, a mi juicio esencial en un docente. Si queremos que nuestros alumnos sean ciudadanos en una sociedad que evoluciona constantemente, la educación y el profesorado deben adaptarse y desarrollarse de forma paralela y, para ello, la reflexión es imprescindible.

Ahora bien, ¿será el DCD una herramienta utilizada durante mi formación inicial e investigada en este TFG que quedará como un simple recuerdo? ¿Seguiré sacándola provecho en mi futuro? El próximo año, acudiré a EEUU para trabajar como lector en un colegio y, allí, seguiré realizando el DCD e investigando sobre esta herramienta a raíz de una comparativa entre los resultados extraídos hasta el momento, y los que surgirán nuevos a partir de una experiencia docente en un contexto muy diferente. En este proceso, seguiré contando con la ayuda de mi tutor.

Quizás el lector pueda pensar en algún momento que este TFG peca ligeramente de ser un trabajo narcisista. Por ello, y con el objetivo de presentar otros puntos de vista, se pueden ver en el Anexo I tres entrevistas realizadas a diferentes sujetos que han usado el DCD en su formación inicial; dos de ellos, en el Grado de Educación Primaria con mención en Educación Física, y uno de ellos en el Grado de Educación Infantil. Las preguntas elaboradas parten de estas conclusiones, que a su vez guardan relación con los objetivos iniciales de este TFG.

Con todo esto, presento una herramienta de autoconocimiento, reflexión y mejora docente en torno al tema corporal, y lo hago partiendo de mi propia experiencia. Expongo a su vez en el Anexo II mi propio DCD elaborado durante el Prácticum II, con el objetivo de que se pueda ver un ejemplo real.

7. - LISTA DE REFERENCIAS

<p>ABARDÍA, F. [2015]. <i>Apuntes de la asignatura Expresión y Comunicación Corporal</i>. Departamento Didáctica en la Expresión Musical, Plática y Corporal. Universidad de Valladolid. Campus de Palencia.</p>
<p>ABARDÍA, F. (2014). <i>Pedagogía Corporal Meditativa. La Mettasesion como recurso para una Expresión Corporal Consciente</i>. Palencia: Re-quality SL.</p>
<p>ALBARRÁN, A. (2014-2015). <i>Diario Corporal</i> (Trabajo universitario, asignatura Potencial Educativo de lo Corporal), Universidad de Valladolid, Campus de Palencia.</p>
<p>ALBARRÁN, A. (2014-2015). <i>Diario Corporal Docente</i> (Trabajo universitario, asignatura Potencial Educativo de lo Corporal), Universidad de Valladolid, Campus de Palencia.</p>
<p>ALBARRÁN, A. (2014-2015). <i>Biografía Corporal</i> (Trabajo universitario, asignatura Potencial Educativo de lo Corporal), Universidad de Valladolid, Campus de Palencia.</p>
<p>ALBARRÁN, A. (2015-2016). <i>Diario Corporal Docente</i> (Trabajo universitario, asignatura Prácticum II), Universidad de Valladolid, Campus de Palencia.</p>
<p>APARICIO, A. J. (2009). <i>Práctica educativa y salud docente. Un estudio desde la antropología médica</i>. España: Instituto sindical de trabajo ambiente y salud (ISTAS). http://www.istas.ccoo.es/descargas/Practicaeducativaysaludocente.pdf (Consulta: 20 de abril del 2016).</p>
<p>ATKINSON, P.P. (1997). <i>Narrative turn or blind alley?</i>, en <i>Qualitative Health Research</i>, vol. 2, nº 7, 325-343.</p>

AUSUBEL, D.P. (1976). <i>Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo</i> . México: Trillas.
AUSUBEL, D.P. (1976). <i>Psicología de la educación</i> . Barcelona: Trillas.
BARBERO, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. <i>Revista de educación: Educación Física Escolar</i> , 311 septiembre-diciembre, 13-51.
BARBERO, J. I. (2006). Ficción autobiográfica en torno a la cultura corporal y la vida cotidiana. <i>Educación Física y Deporte: Universidad de Antioquía</i> , Vol. 25, nº 2.
BARBERO, J. I.; MARTÍNEZ, L.; VACA, M. J. (1996). La Educación Física en la escuela comprensiva. <i>Revista de educación: Educación Física Escolar</i> , 311 septiembre-diciembre, 7-13.
BOCHNER, A. (2001). <i>Narratives Virtues</i> . En <i>Qualitative Inquiry</i> , 7, 131-157.
BOLÍVAR, A. (2014). <i>Las historias de vida y construcción de identidades profesionales</i> [En línea]. http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente3_1.pdf (Consulta: 2 de junio del 2016)
BORES, N. (2006). <i>El cuaderno del alumno como herramienta potencialmente útil para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de educación física</i> (Tesis doctoral). Educación Física y Deporte. Universidad de Antioquía.
BRIKMAN, L. (1975). <i>El lenguaje del movimiento corporal</i> . Buenos Aires: Paidós.
DE LAURETIS, T. (1992). Semiótica y experiencia. <i>Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine</i> (251-294). Madrid: Cátedra.

DENZIN, N. (2003). <i>Foreword: narrative's moment</i> . En M. ANDREWS; S. SCLATER; C. SQUIRE y A. TREACHERS (Eds.), <i>Lines of narrative</i> , (11-13). Londres: Routledge.
FERRAROTI, F. (1983). <i>Histoire et Histoires de Vie</i> , París: Librairie des Méridiens.
FOUCAULT, M. (1992). <i>Microfísica del poder</i> . Madrid: La Piqueta.
GARCÍA DE ORO, G. (2014). <i>El mágico poder de escribir</i> . http://elpais.com/elpais/2014/06/04/eps/1401882379_258875.html (Consulta: 10 de Abril del 2016).
GARCÍA, A. y BORES, N. J. (2003). <i>La expresión corporal en la Educación Física obligatoria: ideas para organizar el contenido y la práctica</i> . http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/etapasEducativas/secundaria/11/secciones/597/contenidos/16773/20100209132307alfonso_garcia2.pdf (Consulta: 15 de abril de 2016).
GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). <i>Comprender y transformar la enseñanza</i> . (11ª ed.). Madrid: Morata.
JURADO, M. D. (2011). <i>La investigación autobiográfica en educación ¿Una herramienta más o un medio de recrear un espacio existencial y socializador transformador?</i> II Jornadas de Historias de Vida en Educación. Málaga, 9 y 10 de junio de 2011. http://procie.uma.es/jornadashve (Consulta: 7 de mayo de 2016).
LEVY, J.M. (1992). <i>Dance, movement therapy a healing art</i> (2nd Ed.). National Dance Association American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. Virginia.
MARTÍN BRAVO, C. y NAVARRO GUZMÁN J.I. (2009). <i>Psicología del desarrollo para</i>

<p><i>docentes</i>. Madrid. Pirámide.</p>
<p>MARTÍNEZ, L. [2014]. <i>Apuntes de la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal</i>. Departamento Didáctica en la Expresión Musical, Plática y Corporal. Universidad de Valladolid. Campus de Palencia.</p>
<p>MARTÍNEZ, L. [2015]. <i>Apuntes de la asignatura Prácticum II</i>. Departamento Didáctica en la Expresión Musical, Plática y Corporal. Universidad de Valladolid. Campus de Palencia.</p>
<p>MARTÍNEZ, L. y GARCÍA, A. (1997). <i>Educación Física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela</i> (pp. 57-68). En ALARIO, T. y GARCÍA, C. (Eds.), <i>Persona, género y educación</i>. Salamanca: Amarú.</p>
<p>MIER, M. (2013). <i>Reflejos de la identidad profesional: Historia de vida de una maestra de infantil</i> (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Campus de Palencia.</p>
<p>NARANJO, C. (2007). <i>Cambiar la educación para cambiar el mundo</i>. Chile: Indigo, Cuarto Propio.</p>
<p>PAREJO, J. (1995). <i>Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela</i>. Barcelona: Paidós.</p>
<p>PASCUAL BAÑOS, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de EF: Su desarrollo personal y profesional". <i>Ágora para la EF y el Deporte</i>, 3, 23- 38.</p>
<p>PERRENOUD, P. (2007). <i>Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar</i> (3ª ed.). Barcelona: Grao.</p>
<p>POLKINGHORNE, D. (1995). <i>Narrative configuration in qualitative analysis</i>. En HATCH, J,</p>

y WISNIEWSKI, R. (Eds.), *Life history and narrative*. Londres: Falmer press, 5-23.

SACRISTÁN, M. (2013). Resolución del 11 de abril por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado. *BOCyL 25 de abril de 2013*.

<http://www.der.uva.es/files/tfg-normativa-uva-2013.pdf> (Consulta: 1 de Abril de 2016).

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SCHARAGORDSKY, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Argentina: Programa de Capacitación Multimedial / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

SHILLING, C. (1993). *The body and social theory*. London: Sage.

SMITH, B. y SPARKES, A. (2006). *Narrative inquiry in psychology: exploring the tensions within*. En *Qualitative research in psychology*, vol. 3, nº 3, 169-192.

SPARKES, A. (1989). Towards and understanding of the personal costs and rewards in teacher - initiated innovations. *Educational Management & Administration*, 17.

SPARKES, A. (1996). Recordando los cuerpos de los profesores. Momentos desde el mundo de la Educación Física. *Revista de educación: Educación Física Escolar*, 311 septiembre-diciembre, 101-123.

SPARKES, A. (2002). *Telling tales in Sport and Physical Activity. A Qualitative Journey*. Champaign, SA: Human Kinetics.

SPARKES, A. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las*

interacciones e instituciones sociales, 1, 43-69.

SPARKES, A. y SILVENOINEN, M. (1999). *Talking Bodies. Men's Narratives of the body and sports*. Finlandia: University of Jyväskylä.

STAKE, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STANLEY, L. (1992). *The Auto/Biographical. The Theory and practice of feminist auto/biography*. Manchester: University Press.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

UVA. *Competencias generales y específicas de grado*.

http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrad os/ documentos/edprimva2_competencias.pdf (Consulta: 1 de Abril del 2016).

UVA. Real Decreto 1393/2007, de 19 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

<https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf> (Consulta: 1 de Abril del 2016).

VONWRIGHT, G. (1971). *Explanation and understanding*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

8. - ANEXOS

8. 1. ANEXO I: ENTREVISTAS SOBRE EL DCD

SUJETO 1: VÍCTOR CABELLO PÉREZ, Estudiante de Grado en Educación Primaria; Mención en Educación Física.

1. En líneas generales, ¿qué opinas del tratamiento del cuerpo en la escuela actualmente?

¿Observas diferencias en el trato corporal entre alumnos y profesores?

Aunque es evidente que el tratamiento del cuerpo en la escuela ha evolucionado positivamente, observo de manera muy clara que el cuerpo sigue siendo silenciado a lo largo de la mayor parte de la jornada escolar. Evidentemente, y aunque sea de manera casi inconsciente, esto responde a las necesidades de una metodología y una idea de educación tradicional, y que no se adapta a las necesidades que los alumnos presentan actualmente. Podemos observar también cómo en algunos aspectos como la salud los docentes están más concienciados, permitiendo la hidratación, el movimiento y los estiramientos... pero, en todo caso, aspectos como las emociones o las relaciones corporales con el compañero no son tenidos en cuenta. Por otra parte, y a pesar de las carencias citadas, creo que el cuerpo del alumno es mucho más tenido en cuenta que el del docente, incluso por estos mismos. La idea de una educación basada en lo cognitivo aún perdura, y en este sentido, el cuerpo del docente tiene poca relevancia, pues el maestro es una fuente de conocimientos eminentemente cognitivos para el alumno. Quizás, la prueba más clara de esto son los numerosos problemas de salud corrientes entre los maestros, que van desde los problemas de garganta hasta las depresiones, todos ellos derivados de un mal tratamiento de los aspectos corporales en su profesión.

2. ¿En qué sentido crees que el DCD apoya al tratamiento pedagógico de lo corporal?

El DCD es una herramienta que ayuda a identificar aquellos aspectos que más relevancia tienen durante la práctica docente, y que habitualmente pasan desapercibidos por no reflexionar sobre ellos. No quiere decir esto que no tengan gran influencia sobre nuestra práctica. Ello nos ayuda a analizar las causas y consecuencias de lo que ocurre en el día a día del aula, y no solo tiene una utilidad para nosotros como docentes, sino que nos lleva a plantearnos cuál es la situación de nuestros alumnos, y qué medidas debemos tomar para que nuestra propuesta educativa se adapte también a sus necesidades corporales.

3. ¿Crees que el DCD es una herramienta que impulse el desarrollo profesional (y personal)? ¿En qué sentido?

Evidentemente lo hace, porque contribuye a la construcción de una idea de educación (y vida), más completa, contribuyendo a deshacer la división que tradicionalmente se ha hecho de los aspectos corporales y cognitivos. Nos ayuda, por tanto, a entender las situaciones que vivimos de una forma holística, algo necesario tanto para comprender lo que nos ocurre como para plantear procesos de enseñanza-aprendizaje con significatividad. Nos lleva esto a reflexionar sobre lo que enseñamos y sobre los contextos en los que lo hacemos, y ello facilita la reflexión y la evaluación de nuestras capacidades como docentes, y las posibilidades que, dentro de un marco organizativo que responde a un modelo de educación más bien tradicional, tenemos para abordar los aprendizajes sobre el cuerpo y la motricidad de nuestros alumnos de forma eficaz.

4. ¿Crees que la elaboración de tu DCD ha mejorado desde que comenzaste a usarlo? ¿Podrías concretar de qué manera?

Si, sin duda. La práctica, sobre todo en lo que se refiere al análisis y la reflexión de las diferentes situaciones corporales que vivimos, me ha ayudado principalmente a identificar qué situaciones tienen una relevancia especial en el desempeño como maestro en prácticas. Evidentemente todo lo que nos ocurre a nivel corporal tiene una repercusión, pero hay algunas experiencias que influyen mucho en aspectos fundamentales de la práctica, y en consecuencia reflexionar sobre ellas adquiere mayor interés.

5. ¿Cuáles han sido tus principales dificultades u obstáculos en la elaboración del DCD?

Además de reconocer aquellas experiencias de especial relevancia, y diferenciarlas de aquellas que, aunque pueden ser impactantes, no influyen notablemente en tu práctica; la principal dificultad se presenta a la hora de sistematizar su uso. Como cualquier otro hábito requiere de cierta rutina, de establecer tiempos para llevarlo a cabo, buscar un lugar apropiado, utilizar un soporte que nos ayude a guardar y clasificar el trabajo... y eso es complicado al principio. La solución a ello se encuentra también en una práctica constante. Lo más difícil es, sin embargo, estar alerta para identificar aquellas experiencias corporales de relevancia, más aún siendo nobles, etapa en la que la atención a los aspectos organizativos de nuestra tarea es máxima. Quizá, la solución a esto sea que entre nuestros objetivos y programaciones se encuentre identificar tales aspectos.

6. ¿Podrías decir cuál ha sido el tema (o subtema) con mayor incidencia en tu DCD, y si coincide con tu personalidad?

Las emociones han sido el tema más relevante para mí. Seguramente ello se deba a mi poca experiencia como docente, y si fuese un maestro a punto de jubilarse los aspectos de salud inundarían mi reflexión. Sin embargo, además de esa razón, creo que su alta incidencia se debe a la importancia que le otorgo a las relaciones sociales en el aula, por creerlas fundamentales para la consecución de un aprendizaje global e integrado. La creación de un clima de clase apropiado a nivel emocional y afectivo es fundamental para mí, y ello indudablemente requiere de un tratamiento de los aspectos corporales, que influyen directamente en tales dimensiones de la realidad del aula.

7. En tu futuro docente, ¿seguirías usando esta herramienta?

Sin ninguna duda, sí. Es una herramienta fantástica para evolucionar como docente a partir de la realidad que se vive y experimenta. Al igual que los alumnos, nuestra formación debe centrarse en aprendizajes significativos, partiendo de nuestra experiencia y enlazando con lo que ya sabemos. El DCD, además de permitir esto, permite hacerlo sobre aspectos que habitualmente no son tenidos en cuenta en la formación permanente del profesorado, y que no son considerados relevantes a la hora de tomar decisiones curriculares y organizativas en los centros habitualmente.

**1. En líneas generales, ¿qué opinas del tratamiento del cuerpo en la escuela actualmente?
¿Observas diferencias en el trato corporal entre alumnos y profesores?**

El cuerpo es una herramienta del desarrollo que se encuentra totalmente silenciada en las escuelas. La etapa de infantil es donde más se utiliza, e incluso en esta, no se le da la importancia que merece. Las clases se reducen a tener a los educandos sentados haciendo fichas, dejando su método de aprendizaje más innato, lo vivencial y el movimiento, fuera de su desarrollo.

En cuanto a presencia corporal, no observo gran diferencia entre alumnos y profesores, ambos se inclinan por el cuerpo silenciado. Sin embargo, considero que se atiende más a las necesidades corporales docentes que del alumnado. Es decir, si el profesor está cansado se sienta, pero si el niño necesita eliminar su motricidad evacuativa no se le permite moverse.

2. ¿En qué sentido crees que el DCD apoya al tratamiento pedagógico de lo corporal?

Hacer reflexiones de la presencia corporal propia permite tener más en cuenta que, al igual que nosotros pasamos por diferentes estados corporales y emocionales a lo largo del día, los niños también lo hacen. Y que es importante reconocer, asumir y dominar dichos estados.

Por ello, es necesario dirigir la educación hacia algo más corporal y emocional, y no a la simple transmisión de conceptos. Un autocontrol corporal es la base para la adquisición de gran parte de los aprendizajes de la vida.

3. ¿Crees que el DCD es una herramienta que impulse el desarrollo profesional (y personal)? ¿En qué sentido?

El DCD permite ser consciente de tu propio cuerpo, cómo se transforma, cuáles son sus necesidades, qué transmites corporalmente a los alumnos... Todo ello, sirve como medida para replantear tu actuación docente y mejorar el mensaje corporal que envías a los discentes. Puesto que la comunicación no verbal, es mejor entendida por los educandos desde sus primeros años de vida e interiorizan una mayor parte de la información. A nivel personal, posibilita el desarrollo de las capacidades de autocontrol emocional. Ser emocionalmente estable es esencial para crear un buen clima en el aula. Además, conocerte a ti mismo te facilita tener un gran abanico de respuestas positivas para las diferentes situaciones que se te presenten a lo largo de tu vida.

**4. ¿Crees que la elaboración de tu DCD ha mejorado desde que comenzaste a usarlo?
¿Podrías concretar de qué manera?**

En un primer momento, describes la jornada de forma banal. Destacas cosas poco importantes como: “Estaba cansado”, “Tenía sueño”, “Me dolía la espalda”, “Me sentí alegre”... Pero, a medida que avanzas en la elaboración de éste, tus reflexiones se hacen más profundas y tu mirada corporal cambia. Empiezas a buscar el porqué de lo que te pasa y lo que sientes, y la manera de solventar dicho conflicto. Pasan de ser frases inconexas a un diálogo corporal y emocional extraordinario.

5. ¿Cuáles han sido tus principales dificultades u obstáculos en la elaboración del DCD?

La gran dificultad de elaborar el diario es mostrar una actitud crítica contigo mismo, además de reconocer lo que te sucede. Algo a lo que no nos han enseñado, por lo que existe un gran déficit en el ámbito intrapersonal.

6. ¿Podrías decir cuál ha sido el tema (o subtema) con mayor incidencia en tu DCD, y si coincide con tu personalidad?

El tema central de mi diario ha sido el mundo emocional, lo cual coincide perfectamente con mi personalidad. Soy una montaña rusa de emociones a la que le cuesta definir la causa de sus sentimientos, y controlarlos es aún peor.

7. En tu futuro docente, ¿seguirías usando esta herramienta?

El diario corporal docente es una gran herramienta para aprender sobre la entidad propia. Pero en vez de algo diario, utilizaría un cuaderno de anotaciones de las cosas más significativas que me pasarán a lo largo del curso escolar. Que tendría el mismo fin, pero más a largo plazo. Esto serviría para poder seguir reflexionando sobre mi cuerpo, y dando respuesta y solución a los diversos problemas.

SUJETO 3: PABLO ANTOLÍN BLANCO, Estudiante de Grado en Educación Primaria; Mención en Educación Física.

1. En líneas generales, ¿qué opinas del tratamiento del cuerpo en la escuela actualmente? ¿Observas diferencias en el trato corporal entre alumnos y profesores?

La respuesta no es fácil porque, en mi opinión, hay de todo. Profesores que rompen con el dualismo mente y cuerpo, y otros que de verdad ponen en práctica una visión holística del ser humano, atendiendo a todas sus dimensiones: emocional, motriz, conceptual, social... No obstante y en general, creo que la escuela sigue formando cuerpos silenciados donde se promueven en exceso una escucha y una participación pasiva. Solamente tienes que prestar atención a la organización de las aulas para llegar a esta conclusión: muchas veces, sillas alineadas una detrás de otra, pocos descansos a lo largo de la jornada escolar...

En cuanto a la segunda pregunta, un niño no sé hasta qué punto es consciente de cuidar su cuerpo. Es un objetivo de la escuela y de la EF en concreto crear hábitos para fomentar este asunto. Y en los profes, pues yo creo que si no eres consciente de la importancia de cuidar tu cuerpo, nunca vas a hacerlo. Solo tienes que fijarte en el detalle de los tacones que llevan muchas profesoras para trabajar, o las voces que pegan algunos.

2. ¿En qué sentido crees que el DCD apoya al tratamiento pedagógico de lo corporal?

Personalmente, el DCD yo lo veo como un "DARSE CUENTA DE". En este sentido, sobre todo en la formación inicial lo veo realmente interesante, porque es como que te deja una semilla que te servirá a largo plazo. Quizá dentro de 20 años no escribes en tu diario reflexivo sobre estos temas, sin embargo, puede que se haya creado un hábito durante tus años universitarios que te adviertan de la importancia de cuidar la voz, el calzado, la ropa, no estresarte.... Por ello creo que el DCD es una muy buena herramienta para pararte a pensar sobre las múltiples variables que afectan al cuerpo en el trabajo de profesor. Y si me tengo que quedar con una, lo veo realmente útil para ganar autoconocimiento en relación a tus propias emociones: causas, consecuencias de las mismas...

3. ¿Crees que el DCD es una herramienta que impulse el desarrollo profesional (y personal)? ¿En qué sentido?

Sí. Creo que te ayuda a ser mejor profesional, porque tú mismo reflexionas más y por lo tanto aprendes más. Es un instrumento complementario para tu formación por lo tanto claro que influye en tu desarrollo profesional. Aunque se llama diario corporal docente, no deja de ser un diario típico donde estableces un diálogo (siempre que seas sincero) contigo

mismo; en consecuencia, llegas a aprendizajes valiosos sobre tu propia persona y sobre el tipo de docente que te gustaría llegar a ser.

4. ¿Crees que la elaboración de tu DCD ha mejorado desde que comenzaste a usarlo? ¿Podrías concretar de qué manera?

Sí. Ha mejorado en cuanto a la selección de temas. Antes era a veces superficial y analizaba todo. Ahora solamente me paro a pensar sobre aquello que considero que tiene una influencia directa en la docencia y que me ayuda a ser mejor persona y profesor.

5. ¿Cuáles han sido tus principales dificultades u obstáculos en la elaboración del DCD?

Diría que ir sacando y seleccionando temas verdaderamente significativos. Paralelamente, diría que una dificultad reside en el compromiso de hacerlo de un modo sincero sin buscar recompensas de nadie. Analizar aquello que de verdad creo que es importante, no sacar a la luz 200000 viñetas que luego no recuerde ni que pueda aplicar. Ser concreto y práctico.

6. ¿Podrías decir cuál ha sido el tema (o subtema) con mayor incidencia en tu DCD, y si coincide con tu personalidad?

Las emociones del profesorado y vestimenta. Reconozco que muchas veces soy un sumiso más de la gran madre *marketing* y que sigo un estilo que venden las marcas, ya definido, pero porque me gusta pues le compro: me refiero por ejemplo a las zapatillas de baloncesto. Hay que tener cuidado al ser maestro con transmitir este tipo de mensajes consumistas, por ello, el DCD me ayudó a cuidar este aspecto durante por ejemplo mis prácticas o cuando entreno al baloncesto. Un chaval que entreno se compró unas Jordan de 120€ simplemente porque las llevé a entrenar un día. El DCD me sirvió para percatarme de este detalle.

En cuanto a las emociones, soy una persona emocionalmente muy entregada y muy nerviosa aunque parezca lo contrario. El DCD, o el Cuaderno de Campo de la asignatura Expresión y Comunicación Corporal, cursada el año pasado, me fue muy útil para pararme a pensar sobre ellas, la importancia de ser positivo, no quemarse, etc.

7. En tu futuro docente, ¿seguirías usando esta herramienta?

Seguramente lleve un diario, general de todo, no solo de DCD. Sin embargo, estoy seguro que si soy maestro en este diario apuntaré cosas relacionadas con la corporeidad del maestro. Sin embargo, no sé si te diría que mucho o poco. Ahora no lo sé.

8. 2. ANEXO II: DIARIO CORPORAL DOCENTE DE ALFREDO ALBARRÁN, CURSO ACADÉMICO 2015-2016, PRÁCTICUM II, MENCIÓN EDUCACIÓN FÍSICA

Semana previa

En esta semana previa a mi incorporación a los centros, he acudido a una charla sobre la importancia del cuidado de la voz para evitar lesiones importantes por un uso inapropiado de la misma en las labores docentes. Me veo —y ojalá sea así—, trabajando como profesor toda la vida, y comienzo a sentir miedo por lo que le pueda pasar a mi voz a largo plazo. Nunca me había parado a pensar cómo sería mi vida sin voz, y el mero hecho de planteármelo me genera un escalofrío amargo que recorre mi garganta y se adhiere a sus paredes como una lapa; un temor tan grande, que rehúyo este pensamiento de mi mente lo más rápidamente posible. Temor por no poder comunicarme oralmente con los demás. Temor por no poder ser un buen profesor. Además, en el Prácticum I fui profesor generalista, pero en el Prácticum II, así como en mis expectativas de futuro profesional, seré docente de Educación Física y tengo la idea de que en esta asignatura, la voz es una herramienta mucho más usada y, por lo tanto, sometida a un mayor desgaste. Por consiguiente creo que ahora, en mis primeros compases dentro del mundo educativo, es el mejor momento para ir cogiendo buenos hábitos y conservar mi voz. ¿Estaré a la altura para hacerlo? ¿Perderé los papeles y por lo tanto mi voz se resentirá?

En la actualidad, realizo atletismo a un nivel relativamente alto. Entreno duro todos los días por la tarde, e incluso algunos días, antes del desayuno, aprovecho para entrenar y así poder realizar una doble sesión. Recuerdo mi primer Prácticum como algo bonito, pero a la vez duro, en el que me costó mucho compaginar estudios y deporte: en muchos entrenamientos me encontraba cansado y, a su vez, en algunas clases carecía de la energía estrictamente necesaria para rendir al 100% de mis posibilidades. Mis párpados pesaban, me encontraba decaído y triste, sin ganas de nada, apenas sonreía pese a ser una persona positiva que ríe mucho, procuraba estar sentado porque mis piernas estaban muy pesadas constantemente, y un pensamiento recorría mi cuerpo-mente constantemente: cuánto tiempo quedaba para que llegase la hora de la siesta. Este año, aparte del Prácticum, tengo pendiente el TFG, lo cual supone un gasto extra. Me preocupa mucho no hacer bien ni una cosa ni la otra por falta de energías y por ello, y por cuestiones de rentabilidad y rendimiento, me he planteado dejar el atletismo en un segundo plano si veo que el cansancio durante las primeras semanas se apodera de mí, pues creo que podría ser la única forma de realizar prácticas y TFG lo mejor posible, y de ahorrar toda la energía que pueda para poder hacerlo.

Por un lado, siento algo clavado dentro de mí que me grita que siga y ese algo, que está plagado de recuerdos, agita mi corazón cada vez que lo pienso, haciendo que lata más y más fuerte ¿Será necesario tomar esta medida?

En algunas ocasiones, las situaciones cotidianas me llevan al estrés. Esto me preocupa, pues aunque sé que es algo que ensucia mucho la imagen corporal del docente, no puedo evitarlo. Por ello, quiero conocerme mejor corporalmente para aprender a identificar en mi cuerpo los dibujos que deja el estrés —tics concretos, sudor, sofocos...— y, a su vez, siendo consciente de los gestos y la energía que los subyace, llegar hasta la raíz y cortarla para no transmitir ni un ápice de estrés en mi imagen corporal. El atletismo para mí, puede parecer que supone una vía de escape y desconexión de los temas académicos y, por lo tanto, una forma de reducir el estrés que producen. Pero a su vez, al estar presente un tema de alto rendimiento, en ocasiones me genera estrés deportivo, que se suma al estrés académico, y frena mi máximo potencial en ambas facetas. ¿Sabré llevarlo? ¿Sería más recomendable dejar de lado el alto rendimiento y centrarme en una actividad física moderada y hedonista, sin más objetivos que disfrute, desconexión y salud?

El año pasado construí un esquema más o menos claro sobre cómo debe ser la postura corporal del docente en el aula, partiendo de mi experiencia propia, las observaciones y los contenidos de la asignatura PEC (cómo moverse, en qué parte de la sala colocarse, si participar en las actividades con mucho movimiento, el contacto físico con los niños...) Este año, esa imagen corporal debe cambiar en algunos aspectos, pues jugamos con un área y espacio nuevos. Es curioso que lleve toda la vida en la Educación y nunca me haya fijado en cómo debe ser la postura corporal ideal de un docente de Educación Física. La curiosidad que siento en estos momentos es enorme, al igual que las ganas de construir este esquema, pues estoy seguro que para llegar a ser un buen profesor, es algo estrictamente necesario; la base para un proceso de enseñanza y aprendizaje satisfactorio aprovechando al máximo las posibilidades corpóreas.

Hoy he visto a un amigo más callado y serio de lo normal. En su cuerpo se dibujaban indicadores claros de que estaba triste y preocupado por algo —párpados ligeramente pesados, labios rectos, cabeza ligeramente inclinada hacia abajo, mirada descendente...—, con lo cual le he preguntado si se encontraba bien. Ello me ha dado una idea, rescatar mi abecedario expresivo, realizado en la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal, que recoge gestos, emociones y energías. Me parece muy importante ya que los niños, en muchas ocasiones, tienen dificultades para expresar sus sentimientos y emociones más profundas con palabras y esta herramienta de "lectura corporal", puede ayudarme mucho a sacar todo el beneficio posible al proceso de enseñanza y aprendizaje con cada alumno en particular, atendiendo individualmente sus demandas emocionales. ¿Seré capaz de detectar estos indicadores correctamente? ¿Los dejaré escapar y perderé oportunidades?

Comentario [LA1]: ¿Qué es lo que no quieres? ¿transmitir o tener estrés?

Comentario [LA2]: Un tema interesante: similitudes y diferencias entre diversas tareas de los docentes según su área.

Es curioso pero, hasta ahora, nunca había reflexionado sobre el tono de mi voz. El viernes previo a mi incorporación como profesor en prácticas, acudí al Colegio Jorge Manrique para intervenir en las dinámicas de Grupos Interactivos con los niños. Una compañera explicaba a un grupo de niños en qué consistía la actividad. Lo hacía con una voz suave y dulce, que parecía embelesarles. Transmitía la idea de ser una persona amable y cariñosa, y eso parecía atraer a los niños y ganarse su confianza. En ese momento reflexioné sobre el tono de mi voz: ¿es muy grave! ¿Será demasiado? ¿Me hará transmitir una idea corporal alejada de la amabilidad y el cariño? Incluso, ¿puede que llegue a transmitir miedo a alguno de los alumnos más pequeños?

Un punto que me ha hecho reflexionar mucho, está relacionado con mi estética. Hasta hace poco, tenía el pelo ligeramente largo, al igual que la barba. Ahora estoy afeitado y con el pelo corto. Este nuevo look da la apariencia de que soy más joven de lo que en realidad soy y puedo afirmarlo por la edad que la gente que no me conoce cree que tengo cuando estoy así. Por un lado, me gusta mi look actual, pero por otro, aunque sé que hay otros factores desencadenantes para evitarlo, tengo la ligera preocupación de que los alumnos no me tomen lo suficientemente en serio por parecer muy joven, o que la idea que tengan de mí se acerque más a la de un amigo que a la de un profesor.

He dado muchas vueltas al tema de la ropa. El año pasado tenía mayor libertad a la hora de elegir vestuario, pues podía ir en chándal o como bien quisiese. Ahora, al ser profesor de Educación Física, debo llevar chándal y deportivas. Ello me lleva a pensar en el armario del que voy a disponer durante las prácticas y he aprovechado para renovar algunas prendas que me serán útiles. En definitiva, me parece que la elección de la ropa es un tema importante, pues por un lado deben llevarse ropas cómodas para la actividad que se vaya a realizar —no es lo mismo ir en bici que participar en una unidad didáctica de saltos— y, por otro lado, se deben evitar frases o símbolos que no sean educativos y que siempre llaman la atención de los alumnos, personal del centro, padres y madres. ¿Tendré buena mano con esa elección?

Siguiendo con el tema de la estética, cabe destacar que tengo dos pendientes, uno en cada oreja. El año pasado decidí quitármelos para acudir a las prácticas y posteriormente el tutor me dijo que, a su juicio, no hice bien en quitármelos, ya que un hecho como tener pendientes, no quiere decir nada negativo en mi contra. No obstante, he dado muchas vueltas al tema ya que por un lado, si les llevo, hay quien puede crear un juicio negativo sobre mí y, en cambio, si me los quito, hay quien puede pensar —entre ellos, yo mismo— que soy un superficial por hacerlo y me estaría vendido a unos prejuicios sociales. Tomar la decisión me ha generado tensión corporal, he sentido que todo mi cuerpo bombeaba sangre, como si fuese un corazón gigante. Al final, he decidido no quitármelos, pues los lleve o me los quite, hay personas que me juzgarán por ello. Yo soy así, me gusta llevar pendientes y voy a seguir siendo el mismo con ellos o sin ellos.

Comentario [LA3]: Por suerte o por desgracia, para un niño de 12 años, cualquiera de más de 18 es ya un viejo (no te cuento para uno de 6).

Antes de incorporarme a las prácticas, he acudido en varias ocasiones como profesor voluntario para dinámicas de grupos interactivos en los colegios de Palencia. Recuerdo cuando comencé a trabajar con niños, como monitor. Pese a que no me considero una persona tímida, sentía vergüenza al actuar, sobre todo al hacerlo frente a otros adultos: más sudor de lo normal, enrojecimiento, evasiones corporales tipo tics con las manos y pies... Según ha ido pasando el tiempo, he reducido mucho ese miedo al ridículo, esa vergüenza, pero aún queda algún ápice dentro de mí, que se va clavando como pequeños alfileres por mi estómago y pecho. Tomé consciencia de ello el otro día durante el transcurso de estas dinámicas. En mis primeros instantes en el aula, cuando comenzaba a actuar siendo el "recién llegado", sentía dentro de mí el miedo a ser juzgado negativamente por el resto de adultos —algunos, desconocidos— que entraban y salían de la sala. Siento mucha curiosidad por cómo será la tutora y si entre los dos se creará un clima de confianza idóneo para poder actuar sin miedos como docente. ¿Influirá también en este clima de confianza el hecho de que sea **tutora** y no tutor como el anterior Prácticum?

Comentario [LA4]: ¿Cómo crees que puede afectar el género a las relaciones tutor-estudiante?

Con el paso del tiempo he ido tomando consciencia de la importancia de las energías y las sensaciones que sentimos en nuestro contacto con el mundo a lo largo de nuestra vida. Hay sitios, gente, olores y cosas que crean dentro de mí emociones negativas y, por el contrario, existen lugares, aromas, personas y objetos que me provocan emociones positivas. Cuando acudí el viernes a las dinámicas de grupos interactivos al Colegio Jorge Manrique, donde haré las prácticas, el olor del colegio, la energía que percibía, el ruido de fondo de los niños, el aroma a libros... provocaba que dentro de mí fluyese la felicidad, las ganas de aprender y de estar ahí. ¡Se me ponían los pelos de punta, la carne de gallina y un dulce escalofrío recorría todo mi cuerpo! Las ganas de comenzar con este apasionante proyecto de vida —el de convertirme en profesor— son inmensas y no puedo dejar de pensar en ello. ¿Descubriré cuáles han sido las huellas que ha marcado la vida en mí para sentir este amor por la docencia?

Un aspecto que me da mucha confianza es que para este Prácticum, a diferencia del anterior —que cursé solo— compartiré plaza con Pablo; compañero de clase y amigo. Ambos hemos realizado la mayoría de trabajos juntos a lo largo del grado, nos conocemos bien y congeniamos perfectamente en el trabajo. Todo ello me aporta muchísima confianza y seguridad, pues creo que cooperando, lograremos que nuestro aprendizaje sea muy refinado. Debido a la ubicación del colegio Jorge Manrique, creo que no merece la pena acudir en coche, pues los aparcamientos serán muy escasos y el tiempo que perdería buscando, lo podría utilizar en ir andando. Rescatando una afición que tenía de pequeño, me he comprado unos patines para acudir al colegio. Creo que es una buena forma de llegar rápidamente, pero me preocupa mucho el llegar al colegio sudado y transmitir una imagen corporal de persona desaseada. Siento una ligera sensación de rabia que se clava y se suelta en mi espalda constantemente, como si fuese una pegatina ácida, y todo porque pueda transmitir una imagen de persona desaseada que no se corresponde conmigo.

Hoy, domingo, día previo a mi incorporación al centro como docente en prácticas, he corrido una carrera de Campo a Través. Ha sido duro y ahora, por la tarde, me encuentro realmente cansado. Aunque tengo muchas ganas de llegar mañana al colegio al 100%, con energía, y me encuentro bastante tranquilo y con los nervios despejados, me preocupa no encontrarme del todo bien mañana, y ese sentimiento de preocupación me recorre de forma espontánea como una ola de aceite pesado y ácido que se expande por mi interior ¿Me pasará factura la carrera?

Has hecho una extensa narración de escenas y pensamientos en torno a la semana preparatoria. Están muy bien. Sé que es una tarea muy demandante de tiempo, así que igual no necesitas extenderte tanto en semanas sucesivas (quizá haya alguna que sí tenga más que contar, pero en general puedes reducir tiempo aquí).

Me parece que lo que escribes muestra que tienen conocimiento y determinación de hacer las cosas de una manera adecuada. La imagen corporal y tu identidad docente (en parte reñida-compitiendo con tu identidad como deportista de élite) son aspectos que te han llevado bastantes reflexiones. A ver cómo va evolucionando todo esto.

Ring, ring...

Esta mañana, mi despertador suena más pronto de lo normal. He dormido peor que otros días pero estoy muy despierto e inquieto, pues hoy es un día muy importante para mí; ¡comienzo mis prácticas de Educación Física en el colegio Jorge Manrique! El despertador suena y el día escolar comienza. Los nervios se han apoderado de mí durante toda la noche, enturbiando mis sueños, como una especie de tormenta eléctrica, generando corrientes sobre mi plexo solar y lanzándolas en forma de rayos hacia mis extremidades. Por ello, me costó mucho dormir y no he logrado sumergirme en un sueño realmente profundo ¿Y si el despertador no suena? ¿Y si me duermo tan profundamente que no lo oigo y llego tarde el primer día, dando una imagen de vago y despreocupado?

Desayuno light

Es el primer día de mis prácticas. Me despierto, me visto y bajo al salón para desayunar. Cuando me encuentro sentado sobre la mesa, mis compañeros de residencia ya están desayunando. Sándwich de pavo con queso, frutas, cereales... Percibo claramente el aroma de estos alimentos, que fluye por mi nariz e impregna mis sentidos. Soy una persona que, habitualmente, realiza un desayuno abundante pero hoy, un nudo de nervios se ha formado en la boca de mi estómago y no me apetece ingerir nada sólido. Pienso que debería comer algo para disponer de la energía suficiente durante toda la mañana, una mañana que, con plena certeza, va a estar cargada de emociones, pero el gran nudo que se encuentra comprimiendo la boca de mi estómago no quiere abrirse en esos momentos. A media mañana, antes del recreo, comienzo a sentir algo en el estómago. El nudo se va abriendo y el hambre va inundándome, como una ola que nace en el centro de mi estómago y se expande lentamente por mi cuerpo, pero... ¡aún queda una hora y media para el recreo! Ese hambre se convierte progresivamente en dolor y va nublando poco a poco mis pensamientos. Come, come, come. Por ello, no estoy centrado al 100% en las observaciones. ¡Menos mal que he sido precavido y he traído fruta y una barrita de avena para el recreo! No obstante, procuraré que esto no vuelva a pasarme.

Yendo a la escuela. ¡Su su su su su. Su su su su su su cuerpo!

Llega el momento del primer recorrido hacia el Colegio Jorge Manrique. El desayuno está asentado en mi estómago, pelo en su sitio, cuerpo aseado y las mejores ropas deportivas del armario cubriendo mi cuerpo. La calle está envuelta por un frío intenso y, por ello, no he olvidado guantes, cuello polar y un gorro de lana. Salgo a la calle y me siento muy protegido de ese frío dentro de la coraza artificial que me envuelve. Comienzo a andar y recuerdo que tengo un mp3 dentro del bolsillo. Me pongo los cascos, le doy al play y comienza a sonar "supersubmarina", del grupo indie-pop 'supersubmarina'. *Y flotando entre la gente voy hasta tu encuentro. Lentamente mi planeta se hace etereo viajo a un mundo en el que no existe otra cosa que no sea su cuerpo, su cuerpo...* Esta canción comienza a inundar todos mis sentidos, remueve mis

Comentario [LA5]: El proceso de deliberación de la elección de ropas podría haber sido un tema interesante.

emociones y una energía de liberación recorre mi cuerpo haciendo que explote mi motivación. ¡Que ganas tengo de comenzar! ¡Me encanta el camino al cole! ¡Me encanta el camino que está tomando mi vida!

¡Rodeados!

Es martes. Pablo y yo salimos al pequeño patio exterior del colegio en horario de recreo. Muchos niños nos investigan curiosos con sus miradas y ello, me hace sentir un foco de atención en este diminuto patio. Intento cuidar todos mis movimientos corporales, consciente de las miradas que tengo clavadas. Decidimos apoyarnos en una valla y, de repente, una niña de 5º de primaria se acerca a nosotros enérgicamente: corriendo, saltando, riendo, hablando alto. A ella, la siguen un grupo de amigas, que en total suman aproximadamente ocho. Nos rodean formando un semicírculo y comienza el cuestionario: ¿Cómo os llamáis? ¿Cuántos años tenéis? ¿Qué hacéis aquí? ¿Tenéis novia? ¿Qué música os gusta? Progresivamente, el semicírculo se va haciendo más grande, pues van llegando otras niñas. Antes me sentía un foco de atención, pero ahora que mi espacio vital se ha ido reduciendo, me siento cada vez más aprisionado, cada vez más acorralado. Ello me genera una ligera tensión que se reproduce por todo mi cuerpo y me hace estar incómodo, falto de libertad motriz, ante un grupo de niñas que cada vez va cogiendo más confianza y ganando más terreno. Me surgen preguntas como: ¿Qué tipo de contacto debe tener un profesor con sus alumnos? ¿Ha sido correcta esta charla? ¿Cómo se sienten los niños al pasar horas y horas aprisionados dentro de un pupitre?

¿Me abres la bolsa?

La última clase de primero de primaria ha acabado, y todos los niños se están abrigando y cogiendo sus almuerzos para salir al patio, pues el recreo comienza. Cuando todos se encuentran en la fila, toco la cabeza a una niña y la digo: ¡que gorro más chulo tienes! Ella me da las gracias. Toda la fila ha salido y yo, que he esperado el último, aún estoy dentro. La niña del gorro vuelve a entrar con una bolsa de galletas entre las manos y me dice: por favor, ¿puedes abrírmelo? Cojo su bolsa y cuando la tengo en las manos para hacerlo, tomo otra opción. Se la devuelvo y la digo: ¿no sabes abrirla? ¿Lo has intentado? ¡Vamos a intentarlo! Tienes que cogerla de esta forma, y ahora tirar fuerte de los dos lados a la vez... La niña consigue abrir la bolsa sola, y pienso que a partir de ese momento, seguramente pueda ser autónoma en esa labor. Cuando está saliendo al patio de nuevo, con su bolsa abierta, me da las gracias, y una sensación de euforia explota sobre mi estómago y recorre todo mi cuerpo con fiereza, como una nube de éxtasis que me eleva hacia el cielo. ¡Enseñar, dulce placer!

El móvil y las preocupaciones, ¡menudos lastres!

Ayer me informaron de que mi abuela fue ingresada en la UCI. Por ello, esta mañana debo estar pendiente del móvil, por si recibo una llamada que no me gustaría recibir. Procuero aparcar esas preocupaciones antes de entrar en el colegio pero, inconscientemente, circulan por mi interior, haciéndose

Comentario [LA6]: ¿No tuviste también dudas sobre cómo podría ser interpretado por otros docentes esa charla? ¿es propia de docentes, podríais pensar?

Comentario [LA7]: Será interesante el ver los contactos del docente: cuáles son, en qué situaciones, qué significados, a quién...

Comentario [LA8]: Este es otro ejemplo de comunicación por medio de lo motriz. En este caso, la niña usa la bolsa como intermediario de comunicación (creo) más que como incapacidad de hacer algo.

presentes cada poco tiempo. Como bolas de fuego intensas activándose repentinamente entre mi espalda, mi garganta y mis pensamientos. A su vez, el móvil es un nexo entre esas preocupaciones y la realidad del centro. En mi bolsillo, pesa más de lo normal, y tengo la sensación de que es un lastre adherido a mi cuerpo como una lapa inseparable. Cada vez que noto su presencia, recuerdo la situación y se activan esas preocupaciones dentro de mí. Unas preocupaciones que me descentran de mis quehaceres y dibujan en mi rostro por instantes más seriedad de la habitual, pese a mis intentos por evitarlo. El cuerpo, el espejo del alma: ¡qué difícil es engañarle!

El abrazo de una niña, ¡el mejor regalo!

Es viernes, y me encuentro junto a mis compañeros Pablo y Víctor en la sala gimnasio, ayudando a los profesores de Educación Infantil en una actividad: todos están disfrazados de romanos y van realizando, por postas, diferentes actividades. Concretamente, me encuentro en una que consiste en lanzar una bola de plastilina con una pequeña catapulta casera. Los alumnos van lanzando e intento animarles: ¡venga, tu puedes! ¡Muy bien hecho! Después de animar a una niña, esta acude corriendo donde mí y me da un abrazo muy enérgico. ¡No me puedo sentir mejor! Ver su rostro deslumbrando felicidad, y sentir ese abrazo, puro y sincero, ha hecho brotar un amor verdadero de mi corazón. Un amor que ha nacido como un volcán, de forma repentina e intensa, impregnando todo mi cuerpo de una energía pura y realmente placentera, que me eleva y dibuja sobre mi cuerpo la felicidad. Si la felicidad tiene una forma, esta forma es la que moldea mi cuerpo en estos instantes. ¡Qué bonita es la docencia! Cada día me siento más seguro y orgulloso de haber escogido este camino en mi vida, pues lo que acabo de sentir, es una de las mejores sensaciones que he experimentado jamás.

Buenos relatos. Abren nuevos temas e identifican diferentes dimensiones. A partir de aquí, será bueno que también vayas haciendo análisis y categorizaciones de lo que cada escena contiene. ¡Muy bien!

Comentario [LA9]: Esta es una apreciación interesante. El objeto nos recuerda el mensaje que puede transmitirnos.

Comentario [LA10]: El amor como base de la enseñanza. Un tema también interesante. Igualmente, lo es cuando no tenemos ese vínculo con alumnos concretos ¿qué hacer?

Hablemos sin palabras. Las posibilidades del cuerpo como transmisor de mensajes (cuerpo texto)

Me encuentro con Lourdes y Pablo en la clase de los alumnos de cinco años, de Educación Infantil. Les vamos a recoger para desplazarnos al aula de psicomotricidad y, como siempre, nos reciben muy cariñosos y emocionados. Entro a la clase, se acerca a mí AX con una amplia sonrisa y me abraza. AX es etíope y ha llegado a España hace unas semanas, por lo que no conoce aún el idioma castellano. Tras el emotivo abrazo, **Álex** me agarra fuertemente la mano y comenzamos el traslado. "Frena, tranquilo. Vamos ahí, no allá. Muy bien Álex. ¿Nos ponemos en la fila con el resto de compañeros? No empujes, eso no está bien" le voy diciendo. Cuando quiero darme cuenta, el niño comprende perfectamente todo lo que le digo y, aunque es probable que vaya aprendiendo algunas palabras, no lo hace por los mensajes orales, sino por los gestos corporales y el color que doy a mi voz, que voy generando inconscientemente acompañando a mis mensajes orales. En ese momento, he sentido mi cuerpo como una herramienta de comunicación; actuando como un nexo que une, a partir de la gestualidad, los significados internos que esconden esos gestos y, llevando a cabo un proceso de introspección más profundo, las energías y emociones que los hacen florecer.

Comentario [LA11]: Si quieres mantener el anonimato (imagino que es por lo que antes hablabas de AX) no olvides anonimizar todas las veces que salga alguien.

Contactos corporales con los alumnos. Postura corporal del docente de Educación Física.

Afectividad en primaria: educando desde el amor

Me encuentro al final de una lección de fuerza en la sala gimnasio y Lourdes ha colocado dos postas en la clase. Una de ellas consiste en una trepa por cuerda y la otra, consiste en el paso por una escalera horizontal. Los alumnos se reparten en dos grupos y van pasando por las diferentes actividades. Yo, me pongo junto a la colchoneta que se encuentra bajo la escalera y voy animando a los alumnos según van pasando. Algunos llegan más, y otros menos; algunos lo hacen con una facilidad asombrosa y a otros les cuesta más, pero yo doy consejos y ánimos a todos por igual y, al bajar, les doy la mano, un golpecito en el hombro y mi más sincera enhorabuena. Según van haciendo la actividad, y yo les animo, puedo leer en su rostro esfuerzo, concentración y motivación por hacerlo bien. A su vez, cuando les doy la mano y les felicito al bajar, hayan llegado más o menos, y algunos en mayor grado que otros, parecen satisfechos con su acción. En ambos casos, puedo sentir cómo el amor que atesoro en mi más profunda esencia, rompe fronteras invadiendo mis acciones y empapa a esos niños, haciendo que salte su chispa de la motivación. Cada vez estoy más seguro que la Educación debe estar empapada de amor.

Contactos corporales con los alumnos. Postura corporal del docente de Educación Física.

Afectividad en primaria: educando desde el amor

Me encuentro en un traslado con los alumnos de Educación Infantil desde el aula hasta la sala de psicomotricidad. SR me da la mano y sentirla agarrarme fuerte me reconforta totalmente; me hace sentir

importante y útil dentro del colegio y cada momento me siento más integrado. Siento que me estoy empapando progresivamente con esa atmósfera de amor y cariño que envuelve a todo el colegio y conecta a todas las personas. Llegamos a la sala de psicomotricidad y, cuando Lourdes dice que todos entramos y nos ponemos por parejas, SR me dice: "tú conmigo, porfa". Por un momento, se me nublan los pensamientos. ¿Me estoy alejando de la postura ideal del profesor de Educación Física por tener un contacto muy próximo con los alumnos? ¿Hace esto que me vean más como un amigo que como un profesor? ¿Es habitual que los alumnos de infantil le pidan al profesor formar pareja con ellos, o en este caso en concreto al no habernos visto dar clase, esta alumna desconoce mi papel dentro del aula?

Contactos corporales con los alumnos. Postura corporal del docente de Educación Física. Afectividad en primaria: educando desde el amor

Nos encontramos con los alumnos de 2º tras haber finalizado la clase de Educación Física en la sala gimnasio. Los niños se cambian las zapatillas y van formando una fila para subir de nuevo al aula. Yo, como de costumbre, me quedo cerrando esa fila. Me aproximo a una alumna por detrás y la agarro los hombros suavemente mientras hablo con ella. De repente, se deshace de mis manos y se va corriendo. Por un momento pienso que la incomodaba esa postura, pero veo cómo coge su bolsa con las zapatillas, que había olvidado en un banco, y vuelve rápidamente a la misma posición, pidiéndome corporalmente que la vuelva a agarrar. Me siento cómodo en esa posición y creo que nunca puede ser malo, ni para la docencia ni para ningún aspecto de la vida, dejar que fluya el cariño y que nos conecte. Siento a su vez cómo ese cariño que nos posee a los dos, nos conecta mediante el cuerpo, traspasando los miedos y prejuicios que nos va inyectando la sociedad. Como apunta Coelho, P. (2005), "lo verdadero siempre encuentra una manera de mostrarse". En este caso, lo verdadero son las emociones y sentimientos, y la manera de mostrarse es el propio cuerpo y el contacto corporal.

Conectando emociones mediante el cuerpo. Educar desde el amor

Me viene llamando mucho la atención el caso de IV, un alumno de 1º que se muestra siempre muy agresivo y recurre constantemente a la violencia. Me encuentro con Pablo en el recreo y le vemos involucrado en una disputa con un grupo de alumnos de su clase. IV adopta durante la disputa una postura corporal realmente agresiva e impactante para tratarse de un niño tan pequeño: rostro realmente serio, retroversión de hombros, cabeza ligeramente levantada... e instantes después, le da una patada realmente técnica a un compañero. En ese sentido y a primera vista, puedo leer en su cuerpo emociones como rabia, furia y agresividad, y un pequeño escalofrío amargo recorre mi estómago. ¿Cómo puede ocurrir esto a un niño de seis años? Le llamamos y se sienta con nosotros. Hablamos con él y mostrándonos próximos, le preguntamos qué ha pasado y por qué ha recurrido a la violencia y no al diálogo. En todo momento IV intenta justificar sus actos, pero también puedo leer tristeza en sus ojos. Cambiamos de tema y nos preocupamos por él: sus gustos, sus hobbies, qué hace en su tiempo libre... Poco a poco me voy sintiendo conectado con ese niño desde el amor que ambos atesoramos en nuestro interior y un remanso de

felicidad me invade. Siento que la sociedad ha inyectado a ese niño la idea de recurrir a la violencia, e incluso gestos de pura agresividad (posiblemente por imitación) y eso le puede causar enemigos, pero también creo que, como todas las personas, tiene un gran corazón y un profesor debe saber llegar a él; a su esencia, a su amor.

Buenos relatos y claridad en los temas que abordan. Vas bien. No tengo muchas más anotaciones que hacerte (aunque sí sería interesante comentar alguna de estas escenas que narras).

Cuando el cuerpo pesa más de la cuenta. Salud del docente. El cuerpo como transmisor de mensajes

He estado todo el año sin ponerme malo. Ni tos, ni mocos, ni dolor de garganta. Ya es mala suerte hacerlo justo en la semana de mis primeras intervenciones aunque, según me han comentado varios profesores del colegio, el "caer malo" estando en un colegio es algo común e inevitable. Hoy, desde que me he levantado de la cama, me encuentro francamente mal. Siento cuchillos en mi garganta al tragar saliva, unas ligeras décimas de fiebre me hacen estar pegado a la chaqueta, mi nariz taponada por los mocos no me deja respirar a gusto ni hablar, mi tos parece el rugido de un viejo tractor, un ligero dolor revolotea por mi estómago y, por si fuera poco, ayer me pasé con los kilos de las pesas en el gimnasio y un ligero zumbido de dolor recorre mis músculos. Mi cuerpo pesa más de lo habitual y mis piernas carecen de la fuerza suficiente para aguantar mi peso durante mucho rato. Mi corporeidad está siendo totalmente limitada durante el día de hoy. En definitiva, me encuentro apagado, con las energías realmente bajas. Intento hacer que esa llama energética de mi interior cobre fuerza: bebo agua, me levanto y ando unos pasos, me como un caramelo para la garganta; pero mis intentos son en vano y la llama se marchita cada vez más. Intento tomar notas, pero no son de calidad, lo sé. Intento concentrarme en la actividad, pero un único pensamiento inunda mi cuerpo como una ola arrastrándome contra mi voluntad: "métete en la cama y duerme". Por todo ello, mi voz ha estado muy ausente durante el día de hoy y he podido comprobar cómo la reducida dosis de movimientos generados a lo largo de la mañana han tenido como único objetivo la transmisión de un mensaje (cuerpo texto), utilizando el movimiento corporal como sustitutivo de la voz, para liberar así a la garganta dolorida. Recuerdo la viñeta de la semana 2 en la que hablaba de mi comunicación no verbal con AX.

En esta viñeta puedo identificar dos temas interesantes. Por un lado, el tema de la salud del docente y la importancia que tiene cuidar el cuerpo y estar al 100% en cuanto a energías para desempeñar la labor docente de forma exitosa. Cada día que pasa me voy dando cuenta realmente de que ser profesor es una tarea mucho más exigente de lo que parece y que requiere de una elevada dosis de vitalidad y energía. Para acudir cada día al centro realmente preparado, es necesaria una correcta alimentación, descansar correctamente y, en definitiva, adoptar todos los hábitos de vida saludables que sean posibles. A su vez, uno de los requisitos imprescindibles para ser profesor es tener ganas e ir a clase motivado. Si falla este ingrediente, por el factor que sea, me parece imposible que las cosas puedan salir bien. Por otro lado, al igual que en la viñeta de la semana 2 en la que hablaba de las posibilidades del cuerpo como transmisor de mensajes, voy tomando consciencia de la gran capacidad comunicativa del cuerpo. A su vez, en la semana previa describía en una viñeta mi preocupación por estropear mi voz y lo esencial que la consideraba en un profesor de Educación Física. Aunque sigo pensando que es un factor muy importante, voy concienciándome de la gran capacidad comunicativa que tiene el cuerpo y cómo, incluso faltando la voz o viéndose afectado su correcto uso, el cuerpo se adapta para transmitir los mensajes que considere

Comentario [LA12]: Yo veo otro más: lo que se hace cuando ya tienes encima el malestar (caramelos, ahorrar energías...)

oportunos en ese momento, como apoyo o incluso, en algunas ocasiones, actuando como un sustitutivo al mensaje verbal.

¡Soy un perro! Juego de imitación. Aprendizaje por gestos

Desde que llegué al centro me llama mucho la atención MRD, una alumna de 1º curso que, siempre que nos ve a Pablo y a mí, imita ser un perro. Es curioso ver cómo solo escenifica ese rol cuando la estamos mirando: saca la lengua jadeando, anda en cuadrupedia, hace ruidos y gestos típicos... A Pablo y a mí nos llama la atención y, en la fila, nos acercamos a ella y la preguntamos: ¿Por qué haces como que eres un perro? ¿Tienes perros en casa? MRD nos cuenta que tiene dos perros: un pastor alemán y un bóxer, con los que juega mucho. Mientras estamos hablando con ella, AB, viendo que MRD es el centro de nuestra atención por hacerlo, comienza a hacer: "guau guau". No puedo evitar reírme; una risa que nace de mi interior, desde la ternura que me ha provocado ver a esas dos niñas reír e imitar a un perro sonrientes mientras me miraban. El resto de la clase, que ha percibido la situación, se introduce también en el rol canino y en un momento la fila se convierte en una manada de cachorros ladrando y mirándonos alegres y expectantes. Vuelvo a reír, ahora con una risa que nace de más dentro; que nace de la ternura que me produce ver cómo todos esos niños intentan ganarse nuestra atención con esos gestos. Estalla dentro de mí y me eleva, hace que broten sonrisas en mi cuerpo, me hace feliz, me hace sentirme aquí y ahora. Cada vez me voy dando más cuenta de que en el mundo no existe nada material que pueda ser más valioso que sensaciones como estas.

Puedo identificar en esta viñeta varios temas de análisis. En primer lugar, cómo los niños imitan los gestos y movimientos que ven a personas (en este caso animales) de su entorno y de su confianza. Es impresionante ver cómo mientras AB, que no tiene perro, lleva a cabo una imitación muy estereotipada, MRD, que convive con dos perros, desarrolla una imitación tan detallada y realista, desde los gestos hasta los sonidos, que es impresionante. Es decir, destacar cómo los niños aprenden los gestos de las personas (en este caso un animal) de su entorno y confianza y, por lo tanto, la importancia de la postura corporal que adopta el docente, pues puede ser motivo de imitación por parte del alumnado. Así mismo, cabe destacar la idea de las huellas corporales y de la cultura somática; es decir, las situaciones de nuestra vida que nos marcan corporalmente y dejan una huella que tendrá su eco en el futuro. Por otro lado, narra en uno de mis relatos corporales de la semana 1 el caso de una niña que me pedía que le abriese una bolsa de galletas. No caí en la cuenta de que esa situación podría estar motivada por su deseo de acercarse a mí y hubiese utilizado lo motriz como excusa de acercamiento y comunicación. Desde ese momento, abrí una pequeña línea de investigación sobre este aspecto y voy identificando momentos, siendo este uno de ellos.

El caballito de piedra. Cultura somática. Educar desde el amor

Me encuentro en el patio de los pequeños durante el tiempo de recreo. MLN, desde hace un rato, se acerca a preguntar algo, se va, vuelve... De repente noto cómo se sube a mi espalda y se agarra a mis

Comentario [LA13]: Aunque aquí te fallan dos cosas: la voz y la motilidad del cuerpo al estar apagado por falta de energía. Así ya no es tan fácil comunicar.

Comentario [LA14]: Tanto en la viñeta narrada como, sobre todo, en el análisis temático, tu entrada tiene que ver más que con el cuerpo del docente con el cuerpo de los estudiantes. Es una escena interesante, pero más propia de las reflexiones semanales que del DCD. En la parte de la descripción intentas asociarlo al DCD al hablar de las sensaciones que te produce esa estrategia de los niños para captar tu atención, pero es un poco forzada. Tienes muchos relatos y no necesitas forzar uno más.

hombros, en la postura del caballito. En una milésima de segundo miro a mi alrededor y pienso: me están viendo Pablo y Víctor y, además, está en el patio Lourdes, mi tutora. Tuvimos una charla en la que le pareció que el cuestionario que nos hicieron las chicas de 5º mientras nos acorralaban, que narré en una de mis viñetas del diario corporal en la semana 1, fue una falta de respeto por su parte que no debimos permitir. Todos estos pensamientos circulan mis pensamientos y me quedo bloqueado. No sé qué hacer. Permanezco unos segundo inmóvil, dubitativo, ¿cuál es lo correcto? finalmente, le digo que se baje, que tengo un dolor en la espalda. En esos momentos me siento triste, pues esto no concuerda con mi forma de ser. Cuando veo a MLN irse, pienso que me hubiera encantado cogerla y jugar con ella por todo el patio pero que las ideas de otros no me han dejado ser yo. ¿He hecho bien?

Comentario [LA15]: ¿Por qué no? ¿con tu forma de ser profesor? ¿con tu forma de ser...?

En esta viñeta identifico un tema claro sobre el que vengo reflexionando: cómo es el contacto alumno-profesor, cómo debe ser y cómo varía entre el profesor y el profesor de prácticas. Por lo que voy observando, el contacto varía mucho entre unos profesores y otros, e incluso entre algunos profesores en prácticas y otros. A mi parecer, esto guarda una relación con la personalidad del docente y del alumno en cuestión. En mi caso, me considero muy cariñoso, una persona a la que le gusta mucho el contacto con otros, que recurre al cuerpo constantemente para transmitir emociones y energías. Habiendo reflexionado algo sobre este tema, y sobre mi pasado, he de decir que tengo dos hermanos pequeños, con los que siempre he jugado y tenido mucho contacto, siendo esto un marcador somático que ha influido en mi cultura somática creando esta huella en mi personalidad que perdura a día de hoy. Por ello, a diferencia de otros, disfruto con el contacto y me gusta abrazarme, coger a los niños y jugar con ellos. ¿Es malo esto para la imagen de docente? Cada vez estoy más seguro de que no. No me parece una falta de respeto, en este caso, que una niña quiera jugar conmigo; todo lo contrario, me engrandece que quiera hacerlo y considero que jugar con un niño es la mejor forma de acercarse a él y conocerle, siendo esta una de las bases principales para la buena educación. En este caso, creo que la falta de respeto hubiese estado en decirle que no se subiese y que siguiese haciéndolo. Además, creo que la autoridad, no se consigue con castigos ni con rabietas, sino con amor.

Comentario [LA16]: ¿Puede un profesor mantener una relación corporal con sus estudiantes (o con todo el colegio) como con sus hermanos o hijos?. Quizá hay una limitación que proviene del número de niños a los que atender (dos no son veinticinco).

Mi primera intervención. La inexperiencia del novato. Cultura somática y miedos

Hoy lunes, tras el recreo, Lourdes ha impartido su primera sesión de la unidad didáctica de coordinación a 2ºA. A última hora de la mañana, era el turno de 2B, mi grupo de seguimiento. Durante el recreo, Lourdes me ha preguntado si querría intervenir con ellos, intentando repetir lo hecho en la clase anterior con el grupo de 2A. Mis ansiadas ganas de pasar a la acción me han llevado a responder con un sí rotundo. Pero esas ganas no han sido suficientes para hacerlo bien, por varias cosas: en primer lugar, íbamos a trabajar con globos y, nada más nombrar la palabra globo durante la explicación, NRA entra en pánico tras decir que les tiene mucho miedo. En ese instante, una aguda tensión se expande por mi cuerpo haciéndome sentir bloqueado. Mientras miro a esa alumna llorar, mi cuerpo se queda paralizado por un momento.

Comentario [LA17]: Estas escenas suelen estar protagonizadas por niños y niñas de unas características, comenzando por su edad. ¿Cómo ves la relación con niños de más edad? ¿Con niños que no se acercan espontáneamente?

¿Qué hago? Intento calmar a la alumna diciéndola que puede quedarse a mi lado durante la sesión, que los globos no pueden hacer daño etc., pero la situación sigue sin cambiar y yo estoy cada instante más nervioso y tenso. Noto como mi cuerpo comienza a sentir un calor inmenso y puedo sentir algunas gotas de sudor brotando y deslizándose por mi piel. Finalmente, Lourdes atiende a esta alumna en un rincón del aula. No obstante, es el foco de atención de muchos de sus compañeros que constantemente abandonan la actividad para curiosear la situación. Además, propongo agrupamientos libres, pero salen a la luz enemistades entre los alumnos que no quieren juntarse; HG, el alumno con diagnóstico de TDAH, hoy se muestra muy impulsivo y está rompiendo la dinámica de muchos de sus compañeros; algunas de las actividades no las tengo totalmente preparadas y carecen del toque personal, a mi juicio necesario; me siento muy observado y evaluado al encontrarse mi tutora en el aula y temo que su primera impresión sobre mí como docente sea mala; y a su vez, cuando un alumno rompe una norma, no me siento capaz de recurrir al castigo, pues temo que se rompa el buen vínculo afectivo que he creado con ellos. Por todo ello, me siento serio, vulnerable y frágil dando esa lección. El tic tac de mi reloj corre muy lento. Mi camiseta esta empapada de sudor. Incluso me siento pequeño y acorralado dentro de ese aula de espacio tan reducido con una temperatura tan alta.

Comentario [LA18]: ¿Alguna sensación corporal particular que derive de este sentirse observado?

Pese a que mi recuerdo de esta primera toma de contacto es amargo, una vez analizada la situación en frío, me parece normal. Soy profesor en prácticas y, aunque conozco bien la teoría de la educación física, y tengo experiencia con niños, era mi primera intervención profesional. ¿Cómo iba a cumplir unas expectativas de partida tan altas? De momento, gracias a esto, he identificado puntos de mejora para la siguiente sesión, los cuales voy a abordar en mi reflexión semanal. Por otro lado, me llama la atención el caso de NRA y su pánico por los globos. Al igual que comentaba en mi viñeta previa, en el caso de esta alumna me planteó, ¿de dónde viene ese pánico? Todo me lleva a pensar que NRA ha tenido en su pasado una experiencia traumática con un globo, la cual ha actuado como un marcador somático que ahora se traduce en un miedo. ¿Cómo debe el profesor cortar ese miedo? ¿Qué puedo hacer yo? A su vez observo como la educación física, al ser un área en la que lo corporal cobra una elevada presencia, puede ser el detonante de algunos recuerdos de la cultura somática de los alumnos que en el presente se traducen en miedos. Ahora bien, desde el papel de la educación física, ¿desaprovechamos las posibilidades que nos brinda este área para ayudar a los alumnos a cortar estos miedos? ¿Se hace lo posible para llegar junto al alumno hasta su raíz y cortarlo? ¿Cómo se debe actuar en estos casos? Me parece un tema interesante de reflexión con lo que, partiendo del caso de NRA, intentaré actuar y extraer conclusiones.

Comentario [LA19]: El análisis y la vivencia no son lo mismo. Si miramos a ambos mundos, podemos ir avanzando mejor (esa es la hipótesis de este DCD).

Segunda intervención. Importancia de la preparación; hacer tuyas las sesiones. Seguridad del docente.

Nos encontramos en la sala gimnasio a segunda hora de la mañana. Tengo sobre mis manos un esquema sesión al que, a partir del programado por Lourdes, he dado algunos toques personales. Comienzo la

Comentario [LA20]: En efecto, es un buen tema de reflexión; algo menos, como tema de DCD pues te alejas de la dimensión corporal de la docencia (no está mal, ya que muchas cosas no tienen lo corporal como central, pero recuerda que lo que selecciones para el DCD sí debe ser así). En esta escena, lo corporal del docente podría ir dirigido a la posibilidad del cuerpo del docente (el contacto, la proximidad, la gestualidad) de calmar los nervios, de atender estas situaciones. También era evidente en la forma en la que una situación así te descoloca.

sesión con mucha más seguridad que la última vez. La tensión del otro día se ha evaporado y me encuentro muy relajado corporalmente. “Está muy preparado, va a salir bien seguro”, me digo a mí mismo. Marco de forma muy clara las normas en todo momento y **me muestro más serio** con las situaciones de descontrol por parte de los alumnos. A su vez, intento enseñarles desde la felicidad que me produce enseñar; una felicidad que en mi cuerpo se traduce en mayor movimiento, más vitalidad, sonrisa ancha y voz dulce. Felicito a los alumnos, cuando se da el caso, sus ganas y su cumplimiento de las normas. Mi control de grupos es mucho mejor que el otro día y, a mi parecer, la clase está saliendo rodada. Me encuentro totalmente relajado, suelto, y una brisa de satisfacción y energías positivas recorren cada ápice de mi cuerpo en todo momento de esta sesión. He procurado también que las actividades programadas me permitan liberarme para actuar siguiendo la técnica del mosquito: ver desde fuera al alumnado en acción y picar, es decir, intervenir, donde sea necesario. Ello me da un aire de altura y siento que mi campo de visión es inmenso, lo que me permite intervenir donde es preciso y como es **preciso**. Cuando quiero mirar el reloj, es casi la hora. ¡Se me ha pasado volando! Hacemos la cuña motriz de relajación (aunque yo estoy totalmente relajado), reflexionamos, hacemos la fila y nos vamos a clase. ¡Ahora sí me voy sintiendo un maestro!

Comentario [LA21]: Imagen corporal del docente y comunicación no verbal para controlar la situación.

Comentario [LA22]: Esto es interesante. Cuando uno no sabe qué hacer, no ve nada; no sabe dirigirse a nada en concreto; no sabe distanciarse y luego intervenir en un punto concreto.

En esta viñeta puedo encontrar un tema muy importante, que es la importancia y la seguridad que proporciona la correcta preparación de una sesión. En educación no se puede improvisar, y se debe tener muy claro qué se va a hacer y qué se pretende enseñar. A su vez, creo que no es totalmente bueno seguir a rajatabla una sesión programada por otra persona, pues se debe adaptar a la personalidad de cada uno. Una programación debe tener matices personales para que sea tuya y que, de esta forma, sea totalmente sincera y útil. Pero además, debe tener cambios en relación al espacio, al tiempo y al grupo. Por todo ello, creo ir desmintiendo aquellas frases oídas en la sala de profesores sobre las que escribí en las reflexiones de la semana 1, pues un profesor de educación física debe elaborar sus propios recursos, modificarlos y adaptarles constantemente para que sean realmente buenos; no vale el reproducir lo del curso anterior a rajatabla, aunque sea tuyo. Asimismo, considero esencial partir a las clases con una actitud plenamente positiva, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea exitoso. De aquí me sale otra línea de investigación, ¿qué influye en las actitudes positivas del docente? Por un lado, las huellas corporales de nuestra vida. En una viñeta de mi diario corporal en la semana previa, hablaba de mis dudas sobre la procedencia del amor que sentía por la docencia y es que se debe sentir amor por enseñar para que las actitudes del docente sean plenamente positivas; ese amor, viene marcado por experiencias relacionadas con la educación que actúan como marcadores somáticos. ¿Descubriré cuáles son las mías?

Tanto las escenas como los análisis están bien. Tienen detalles corporales y reflexiones en las que se analiza lo sucedido, se liga a diferentes momentos y contenidos profesionales, etc. Lo único que diría, ya lo he señalado en un par de escenas, es que no fuerces aquellas escenas que no son completamente

propias del DCD (a pesar de eso, sí son propias de un escrito de prácticas, pero no aquí). Tienes mucho escrito y por eludir parte no ocurre nada (de hecho, con un par de escenas o tres es más que de sobra).

Una cabeza que retumba. Salud del docente. Importancia de los sentidos en una clase de Educación Física.

Me encuentro en la sala de psicomotricidad (característica por su reducido espacio) con los alumnos de 1º. Es la tercera hora de la jornada y tengo un ligero dolor de cabeza. Es Lourdes quien imparte la sesión, y yo me encuentro sentado en un banco junto a Pablo, adoptando el rol de observador. En uno de los relatos previos narra cómo un profundo dolor de garganta se adueñaba de mis pensamientos de forma permanente; en cambio, este dolor de cabeza aparece únicamente cuando pienso en él, o bien hago un movimiento brusco. Lourdes propone un juego de animación, y el ruido comienza a inundar la sala. Ante ese estímulo, el dolor de cabeza se activa, y noto cómo los gritos y chillidos que vuelan por la sala, se introducen por mis oídos como balas y se clavan en mi cabeza, como cuchillos afilados. Mis energías se van disipando cada vez más. Me siento acorralado, como una flor marchita rodeada por un enjambre de abejas sedientas de néctar. Menos mal que no tengo que impartir clase en estos momentos, pues no creo que pudiese soportarlo —pienso—.

Esta viñeta está estrechamente relacionada con el tema de la salud del docente. En este caso, puedo ver de nuevo cómo un problema de salud afecta de forma directa a la energía y, por consiguiente, a la motivación del profesor, algo a mi juicio imprescindible para una correcta labor docente. Por ello, un profesor debe ser muy consciente de este tema y evitar, en la medida de lo posible, situaciones que provoquen este tipo de problemas corporales. Un buen profesor, lo es dentro y fuera de la escuela. Esto me lleva a su vez a otro tema sobre el que ya he reflexionado; el cambio de muchos profesores de la Educación Física a asignaturas "de aula". En este caso, me viene a la mente el caso de Mercedes, que ha dejado la Educación Física para hacerse tutora, precisamente por un problema en los oídos. Es preciso tomar conciencia de que el docente de Educación Física requiere, desde mi punto de vista, de un mayor grado de energía con respecto a otras áreas. Creo que algunas manifestaciones de la libertad motriz del alumnado, como en este caso los gritos, influyen en ello. A su vez, la tarea de implicar al alumnado encontrándose en movimiento y con la permisión de un alto grado de libertad motriz. Aunque abordaré este tema de forma más profunda en una reflexión, estoy comprobando cómo desde otras áreas se limita al alumno su grado de libertad motriz, buscando así su implicación, y la gran influencia que tienen para ello los espacios y su organización. Por otro lado, y relacionado con el tema de espacios, me llama mucho la atención las diferencias que se producen al plantear una misma actividad en una sala de espacio reducido como es el aula de psicomotricidad, y la sala gimnasio, mucho más amplia. En este sentido, abro una nueva línea de investigación que comenzará con el tema de la acústica. ¿Cómo influye la acústica en la Educación Física, tanto en el alumno como en el profesor? ¿Cómo abordar este tema?

Comentario [LMA23]: El dolor de cabeza que describes, ¿existía ya o se provoca con el ruido ambiente?

Comentario [LMA24]: Las salas tienen mala acústica porque no se piensa que ésta sea una característica que han de tener (y porque atender a ello sería más caro). Según algunas ideas de EF, no es necesario escuchar ni comunicarse. No solo afecta a la salud, aunque también lo hace, sino a las posibilidades pedagógicas que ofrece el espacio.

Sensación de altura. La técnica del mosquito. La importancia de liberarte para intervenir donde sea preciso.

Hoy es la última sesión de la UD programada por Lourdes sobre Coordinación con balones. Habiendo intervenido siguiendo su programación, la tutora me ha permitido programar esta última sesión, sin apartarme mucho de sus objetivos de partida. Por ello, he propuesto un circuito con cuatro actividades por las que los alumnos van pasando. Antes de comenzar, les he explicado el funcionamiento de cada actividad, lo que me permite liberarme durante su puesta en práctica, evaluar a los alumnos siguiendo una rúbrica, e intervenir con el alumno donde sea preciso de forma individualizada. Los alumnos realizan la actividad y yo experimento una fuerte sensación de altura, como si fuese un mosquito que planea por la sala y goza de un campo de visión extremadamente amplio, lo que me permite caer en picado, "picar" donde sea necesario, y volver de nuevo a planear. Es una sensación maravillosa.

Según van pasando las prácticas y voy llevando a cabo diferentes tipos de intervenciones, creo que esta técnica metodológica es espectacularmente buena, pues te permite llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje totalmente individualizado, dejando de lado la idea de "café para todos". El alumno, a su vez, trabaja en su zona de desarrollo próximo y el liberarte te permite comprobar cuál es el nivel de cada alumno y cómo redirigirle, repito, de forma totalmente individualizada. Por ello, creo que intentaré que esta técnica esté muy presente en todas mis futuras intervenciones.

Un traslado al teatro. La coraza y el corazón. Necesidades afectivas del alumno... y del profesor.

¡Nos vamos al teatro! Como en cualquier salida del colegio, es muy importante organizar el traslado. Vamos por la calle en una fila formada por los alumnos emparejados, y los profesores, a los lados, procuramos que esa fila no se rompa. Me pongo junto a ALS, un alumno de 3ºA cuyo comportamiento hasta el momento, dentro del centro, está siendo muy negativo, mostrándose constantemente impulsivo, desobediente y retando a los profesores. Comienzo a hablar con él y me quedo perplejo cuando me agarra la mano. En ese momento me quedo desconcertado, pues no me esperaba ese acto por su parte. Este gesto hace que fluya por mi cuerpo una dulce energía de ternura que me hace conectar con él desde el amor. Mientras caminamos de la mano, su cuerpo me produce ternura, amor y paz, y comienzo a mirar a ese alumno de una forma mucho más profunda, sin dejarme llevar por su coraza.

En esta viñeta, como en muchas otras, está muy presente el tema del amor, pues considero que este es el tema más importante de la educación en general. Educar desde el amor, me parece la mejor forma de educar. En este caso, veo cómo en ocasiones creamos etiquetas de los alumnos por sus actos y nos olvidamos de que son personas con sus sentimientos profundos. Que todas las personas necesitamos cariño es un hecho evidente. En este sentido, considero muy importante que un profesor sepa llegar a esos sentimientos rompiendo la coraza de los alumnos y las etiquetas que crean. Aunque en ocasiones parezca difícil, es posible hacerlo y, a mi juicio, tan posible como necesario.

Comentario [LMA25]: El contenido corporal de esta escena es, para mí, extraño. Entiendo que se refiere a la sensación de desplazarte por el espacio. Me recuerda a escenas de películas y videojuegos, ¿no? En este caso, esta sensación de movimiento está asociada también a una forma metodológica.

Comentario [LMA26]: En este caso, como en otros que has narrado, quien lleva la iniciativa es el niño (aunque es posible que la actitud de espera sin presión ayude a que ellos tomen la iniciativa).

Comentario [LMA27]: Alguien preguntaría si es igual de evidente que los maestros deban relacionarse con sus niños con cariño (¿lo debería hacer el carpintero con sus clientes o el médico con sus pacientes? ¿qué ocurre en educación para que ahí sí deba darse, según tú?)

Una clase de expresión corporal. Los miedos al ridículo en la escuela. Postura corporal del docente de Educación Física.

Me encuentro en la sala de lenguaje corporal del centro observando la sesión de expresión corporal de Mercedes. Los alumnos están practicando una danza en la que están presentes muchas emociones. Pese a que ese grupo en concreto están acostumbrados, por lo general, a hablar con cuerpo, y no suelen tenernos muy en cuenta cuando estamos en esas clases, en ocasiones veo cómo algunos alumnos nos **vigilan**. Mercedes intercala un momento en el que los alumnos se introducen en el rol de anémonas y, libremente, realizan movimientos ondulados y repetitivos con sus brazos. Me encuentro totalmente embobado viendo a los alumnos expresarse y, cuando comienzan a hacer estos gestos, me parecen tan buenos que de mi interior nace una risa de aprobación que se refleja en mi rostro. Una alumna me mira fijamente, ve que estoy sonriendo y, poniendo cara de vergüenza, aprecio una reducción en el grado de plasticidad de sus movimientos. En ese momento, un sentimiento de culpa me invade por dentro. ¿Habría creído que me reía de ella? Me siento como un obstáculo entre las emociones de esa niña y su reflejo en el cuerpo. Me siento un obstáculo en el objetivo más importante de esta **clase**.

Esta viñeta guarda una profunda relación con dos temas muy importantes. La postura corporal del docente y los miedos y prejuicios presentes en la escuela. Paralelamente, estoy siguiendo una línea de investigación de cada tema. En este caso, se ve presente cómo el miedo al ridículo, en mayor o menor grado, es una realidad muy presente en la escuela, que siempre supone un obstáculo en los aprendizajes de los alumnos y a su vez, en su libertad. Por ello, veo cómo la expresión corporal tiene una posibilidad enorme para tratar este miedo. Si programase una UD de expresión corporal, haría un especial énfasis en erradicar este miedo en los alumnos, y la danza libre me parece una forma estupenda para hacerlo. Por otro lado, está la importancia de la postura corporal del docente. Aunque muchos de los gestos que realizamos pueden parecer insignificantes, realmente no lo son, pues los ojos de muchos niños están clavados en nosotros y pueden hacerles mucho daño. En este sentido, la imagen corporal del docente debe ser algo muy a tener en cuenta.

Bronca cara a cara. La influencia de las relaciones en los actos.

Hoy Pablo, interviniendo con el grupo de 2ºA, tiene un ligero problema, pues ALS infringe una norma y mi compañero le sienta. Este alumno sigue botando el balón, con lo que Pablo le pide que se le entregue, y este agarra fuertemente el balón sin intenciones de hacerle caso, mostrando una actitud realmente chulesca y retadora. En ese momento, empatizando con Pablo, me siento ligeramente pequeño y débil frente a un alumno que se agranda frente a mí. Me siento bloqueado y paralizado, ligeramente desconcertado. ¿Qué haría yo en su caso? Al finalizar la clase, acudimos a hablar con su tutora, la cual nos dice que vayamos en el recreo al aula para hablar con él a solas en el tiempo de recreo. Sacamos a ALS al pasillo y, estando los tres solos, Pablo, enfadado y serio, habla con él. En ese momento, a

Comentario [LMA28]: Quizá, más que vigilar comprueban si vosotros los vigiláis.

Comentario [LMA29]: La expresión, sobre todo en sus momentos iniciales de creación, genera mucha inseguridad, por lo que la posición corporal ha de ser lo más neutra posible para no provocar reacciones de vergüenza.

diferencia de la otra situación, los roles cambian y me siento grande y fuerte frente a un alumno que se empequeñece por momentos.

En esta viñeta se aprecia cómo los alumnos experimentan unas conductas totalmente diferentes dependiendo de algunos factores. En este caso, mientras que en el aula, junto al resto del grupo, ALS se ha mostrado retador y desobediente, en el pasillo, estando en solitario, se ha mostrado dócil. Por ello, conduzco mis ideas hacia la siguiente conclusión: las relaciones de los alumnos influyen en sus conductas. Me parece una idea interesante, pues veo la fuerza y la importancia que tienen los agrupamientos en la Educación Física.

Comentario [LMA30]: De esta escena, a mí me ha resultado interesante la alusión a “sentirse grande” “sentirse pequeño” en un juego que competía con la grandeza o pequeñez del estudiante. Hay una metáfora de poder (en el sentido más clásico de “yo te puedo- tú me puedes”) como parte de la forma de relacionarse con los estudiantes (o, al menos, con los estudiantes que “retan”).

El oído derecho taponado. La salud del docente

Llevo casi toda la semana santa con el oído derecho mal. Una tubaritis ha disminuido considerablemente mi grado de audición en dicho oído. En un principio pensé que esto iba a durar pocos días pero, por desgracia, no ha sido así. Hoy, lunes, continúo igual pese a haber ido dos veces al médico, tomar antibióticos y echarme gotas. Aunque como siempre, mis ganas por dar clase son enormes, una gran preocupación me recorre todo el cuerpo y se adhiere a mi nuca como una lapa pesada y amarga. ¿Perderé el control de la clase por no oír bien? ¿Cómo afectará esto a mi docencia? Comienza la lección con el debate en el círculo inicial. Todos estamos en silencio y no tengo problemas para escuchar a los alumnos, aunque mi oído cobra una presencia especial. Noto cómo se manifiesta constantemente, como si estuviese diciéndome todo el rato: "hola, estoy aquí, no oigo casi". La clase continúa y cuando los alumnos comienzan a jugar y el sonido del aula sube considerablemente, me noto cojo, ciego, torpe ante mi flanco derecho, sin poder tener la atención que debiera tener hacia esta zona en concreto. De nuevo, esa sensación de preocupación se activa y coge fuerza en mi nuca, mandándose señales de forma recíproca con mi oído. Veo que en mi afán por adaptarme, me giro constantemente hacia ese lado, aproximando y dirigiendo el oído izquierdo hacia la zona, pero sigo con la amarga sensación de estar perdiéndome detalles importantes.

En esta viñeta claramente está presente el tema de la salud del docente. En este caso, un problema de salud que afecta negativamente a la audición. Cabe destacar cómo, cuando los alumnos se encuentran relativamente en silencio, los problemas y las sensaciones corporales amargas se calman mientras que, por el contrario, cuando el sonido general de la clase aumenta, esas sensaciones se hacen más presentes. Vuelve de nuevo a mi memoria el tema de Mercedes, que únicamente da clase de educación física a su grupo por un problema de audición. Y es que estoy comprobando cada vez más cómo el tratamiento pedagógico de la corporeidad en un docente es muy importante y, a su vez, lo es más importante aún en educación física debido al aumento de la motilidad y de la libertad motriz de los alumnos. La búsqueda de la implicación del alumnado, es un proceso mucho más costoso al encontrarse el alumno en movimiento y con un grado de libertad motriz más amplio. Esto requiere, por parte del docente, tener todos los sentidos alerta y las energías recargadas al 100%. En muchas ocasiones nos olvidamos de la importancia de cada uno de los sentidos y basta que uno de ellos falle para darnos cuenta de su importancia.

Por otro lado, ahora que he decidido aparcar momentáneamente mi faceta como atleta profesional para centrarme en los estudios, recuerdo cómo en el deporte, al tratarse de una actividad física, el culto al que es sometido el cuerpo es enorme: dietas, horas de sueño, entrenamientos diarios por la mañana y por la tarde, nada de fiestas ni de permanecer muchas horas de pie... No obstante, incluso habiendo estudiado bastante sobre la importancia del cuerpo en un profesor, y teniendo más o menos claro este tema, me he

Comentario [LA31]: Puede ser que lo que te preocupe no sea lo que te está pasando, sino lo que puede pasarte. Es como si fuera un recordatorio de que también tú envejecerás y que tus niveles corporales actuales pueden degradarse. En otras palabras, lo que te preocupaba no era tanto no estar oyendo lo que ocurría, sino saber si eras capaz de oír.

dado cuenta de que estoy descuidando muchas de estas características del culto al cuerpo y que casi con total seguridad, esto está afectando a mi salud y, por lo tanto a mi docencia. Quizás sea un buen momento de partida para centrarme en mis estudios al 100%.

Como conclusión general, como bien afirma Martínez en los apuntes de la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal, cursada el año pasado:

No podríamos afirmar que la Educación Física supone siempre un trato respetuoso del cuerpo. [...] Por el contrario, en muchas clases de EF el cuerpo sigue estando ausente; por mucho que se lo utilice y se mueva. Recuerda el fragmento de la película “Tiempos modernos” en el que un uso intenso del cuerpo no implicaba ni respeto por lo corporal ni tan siquiera una concepción menos dualista.

Y sobre todo en el cuerpo del docente. Aun a sabiendas de la importancia que tiene el cuerpo en un profesor de educación física en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a veces no se le respeta totalmente. Estos escritos, partiendo de una experiencia relatada, me están haciendo llegar a la importancia que tiene realmente el tratamiento pedagógico de lo corporal en un docente y, por ello, en el mimo que se le debe dar al cuerpo para sacar el mayor partido posible a la docencia.

Por otro lado, en mi caso personal, he decidido dejar de lado mi carrera como deportista en pos de aumentar mi rendimiento en los estudios. No obstante, quizás esté siendo contraproducente, pues al abandonar el alto rendimiento deportivo, también he dejado ligeramente de lado unos hábitos de vida saludables que me ayudarían a día de hoy. Esto supone para mí un punto de inflexión, pues creo que el alto rendimiento en este periodo de estudiante y llevado a lo personal, estaría dado por conservar estos hábitos de culto al cuerpo en el deporte.

Comentario [LA32]: Lo que tienes que ver es si centrarte en los estudios no incluiría, también, alguno de esos hábitos de cuidado corporal (n este caso, orientado a formarte mejor como docente, no como atleta profesional).

Resoplido. Expresión corporal y emociones. La retroalimentación de los gestos y las emociones.

Estoy impartiendo una lección en la sala de psicomotricidad y MA lleva toda la clase interrumpiendo, molestando y sin hacer caso. Al principio he tenido mucha paciencia con él, pero esa paciencia se está comenzando a evaporar y, de repente, mientras miro cómo agarra a su compañero de al lado y le tira hacia detrás en un momento de reflexión, me quedo parado y pego un fuerte resoplido mientras ladeo la cabeza ligeramente. Ese resoplido me sale del alma y, a raíz de ahí, siento cómo una gran fuga en mi cuerpo permite que mi paciencia se vaya perdiendo con mucha rapidez y de forma progresiva, haciendo que en mi cuerpo comiencen a brotar y a expandirse energías de negación.

En esta viñeta hay un tema interesante relacionado con la expresión corporal y las emociones del docente. Hasta el resoplido estaba guardando muy bien la paciencia pero, en el momento en que lo he hecho, la

emoción de negación que estaba comenzando a sentir se ha materializado en un gesto corporal que para mí ha significado, en cierto modo, un punto de inflexión que marcaba el fin de la paciencia plena y el inicio del negativismo. A raíz de ahí, mi vista se ha nublado y he comenzado a ver las cosas con otro punto de vista mucho más negativo. Y es llamativo la importancia que tiene un simple gesto. En este caso, una ligera emoción de negación que se ha materializado en un gesto, y ese gesto ha impulsado el crecimiento de esa emoción; como si hubiese significado la aceptación real de que algo estaba saliendo mal.

La conclusión que extraigo de este pequeño análisis es que un docente siempre se va a encontrar con situaciones complicadas en la escuela y esto es algo que se debe tener en cuenta siempre: no todo es siempre un camino de rositas. Ante eso, hay dos opciones: aceptar esto de partida y pensar calmadamente qué hacer o, por otro lado, "tirar la toalla" y comenzar a verlo todo desde un punto de vista negativo. Como me ha ocurrido en este caso, ese gesto corporal ha materializado la "aceptación de la derrota" suponiendo que a partir de ese momento, en vez de pensar: "qué puedo hacer ante este caso", que mis pensamientos se hayan ido a: "qué desastre". Por lo tanto, en mi caso, creo que debo evitar estos gestos corporales que marcan ese punto de inflexión, y canalizar esas emociones hacia energías positivas que ayuden en la búsqueda de soluciones.

Comentario [LA33]: También podrías pensar en que algunas veces controlamos nuestra emoción y otras se desata. Ese "desatarse" puede tener en ocasiones efectos beneficiosos y en otros, es el inicio de un descontrol que no sabemos dónde nos lleva.

Un español con un inglés imperfecto. Signos del lenguaje corporal que me delatan

Nunca se me ha dado bien el inglés. O quizás sí. Es posible que los miedos que siempre me ha generado este idioma vengan de una mala formación, o de experiencias previas negativas con él a lo largo de mi vida. Me encuentro en un seminario de formación sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal, que se está impartiendo en inglés en la Universidad de Braunschweig. El profesor Reiner es el orador y, aunque el tema que está tratando me apasiona, y puedo decir que estoy comprendiendo en líneas generales el contenido del discurso, una sensación de amargura recorre mi estómago: ¡me estoy perdiendo cosas! ¡Hay palabras y frases que no entiendo y pueden ser interesantes! De repente, el profesor Reiner se me queda mirando fijamente mientras habla y aparto la mirada con un disimulo subyacente por miedo. Mi compañera Katherine, sentada a mi derecha, también me mira en una ocasión y vuelvo a hacer lo mismo. ¿Qué me pasa? Yo no soy así. El miedo a entablar una conversación que no entienda está generando unas conductas motrices que se alejan totalmente de mi abierta personalidad. ¿Me transformo en una persona más fría al no ser un buen orador de inglés?

En esta viñeta está muy presente el tema del lenguaje corporal. En este caso, ¿cómo se comporta mi motricidad al estar en un contexto cuyo idioma no dominio totalmente? Actualmente, me considero una persona muy extrovertida, habladora y sociable. Siempre me ha gustado abrirme, debatir, conocer gente nueva y, con el paso del tiempo, me he ido quitando aún más el miedo a hacerlo. No obstante en esta situación, sucedida en uno de mis primeros días en Alemania, mi comportamiento ha sido totalmente diferente al habitual. Me planteo la hipotética situación de que este mismo caso se diese entre personas que hablasen el lenguaje español y estoy seguro de que mi comportamiento hubiese sido totalmente diferente; hubiera sido yo mismo. Siendo el tema tratado muy interesante para mí, en ningún momento hubiese apartado la mirada de Reiner, pues hubiera estado deseoso de entrar en debate y cuestionar muchas cosas con él. De la misma forma, me hubiese mostrado receptivo a la mirada de Katherine, pues siempre estoy dispuesto a conocer gente nueva y, sobre todo, personas de un contexto diferente con quien poder hablar de educación. Según define José Parejo (1995), la mirada es lo más expresivo del ser humano. De la misma forma, como defiende Francois Kostalony (1977): "la tensión en relaciones personales disminuye la frecuencia de contactos oculares (uno vuelve la mirada, la evita o baja los ojos), en tanto que la simpatía aumenta tanto su duración como su intensidad".

Analizando esto, una ligera energía amarga, de rabia, se expande por la boca de mi estómago, pues he tenido ante mí muchas charlas interesantes que se me han escapado. Pero por otro lado pienso que, aunque no al pie de la letra, comprendía lo que Reiner decía. Esto me hace llegar a la idea de que hay un miedo inyectado en mí que me bloquea para expresarme en otro idioma; un miedo al ridículo que, por cierto, está muy presente en la sociedad y en la escuela. Echando una vista a mi pasado, he llegado a un

recuerdo. Estaba empezando la E.S.O. y, tras una etapa de educación primaria en la que puedo decir que no aprendí mucho inglés, comenzamos a realizar ejercicios de *listening and repeat*; algo novedoso para mí. Era nuevo en el instituto y la profesora, Ana, mandó repetir la frase que había sonado en el *radiocasset* a una alumna. Esta, marcó una pronunciación muy pronunciada y los alumnos "líderes" de la clase comenzaron a reírse. En mi afán por adaptarme al grupo les seguí la risa y, desde ese momento, comencé a ver la pronunciación en inglés como motivo de risa e incluso como algo ridículo. Además, recuerdo que el mote de esa alumna durante toda la secundaria fue "Marshines", como burla hacia su pronunciación. (Se apellidaba Martínez).

Quizás el haber tenido un mal inglés en primaria, sumado a este momento, fueron los puntos de inflexión que con el paso del tiempo se han ido realimentando dentro de mí y engrandeciendo ese miedo a hablar en este idioma. Por otro lado, a raíz de las experiencias internacionales vividas últimamente, estoy comenzando a encontrar una gran significatividad al tema del idioma, pues no dominarlo me bloquea como persona y no me deja ser yo en todas las ocasiones de mi vida. Tengo la sensación de que muchas cosas maravillosas se me están escapando, y esto es algo que cuando era más pequeño no pensaba. ¿Se educa el inglés en la escuela intentando que los niños lo encuentren significativo? Yo, a raíz de encontrar una gran significatividad al idioma, estoy siguiendo una formación autodidacta con grandes éxitos como cosecha, que me hacen ver que el inglés no se me da tan mal como pensaba. ¿Se prioriza en esto en educación, no solo en inglés sino en todas las áreas?

En definitiva, reflexionar sobre ello me está ayudando a llegar a la raíz ese miedo; **conectando las huellas corporales** de mi pasado con un relato corporal del presente, y creo que este proceso de introspección es una buena forma para destruir ese miedo y comenzar a romper las fronteras que no me permiten ser yo mismo. En este caso, quizás no sea muy bueno con el inglés pero creo que el primer paso para mejorar, es romper este miedo y, a raíz de ahí, practicar con total libertad para ser mucho mejor.

Un español con un inglés imperfecto. Ocupación de espacios motivada por miedos

Me encuentro de nuevo en el seminario impartido por Reiner en Braunschweig. Estoy sentado en una silla y pupitre, entre una gran cantidad dispuestos de forma rectangular. A izquierda está sentada Katerine; una alumna alemana. En mi flanco derecho; mi compañero español Pablo. Me llama la atención cómo mi silla está muy pegada a Pablo y muy alejada de Katerine, pese a que las mesas están todas juntas. ¿Por qué la estoy rehuyendo inconscientemente? ¿Tengo miedo a Katerine? Recoloco mi silla en el centro y Katerine me mira. En ese momento la dirijo una mirada fugaz acompañada por una tímida sonrisa. ¡Este gesto no me define! ¡Espero que no crea que soy una persona tímida! Pienso en ese momento. Dirijo una mirada más amplia al espacio y me doy cuenta de que estamos todos los españoles juntos en un lado, y los alemanes en el otro (salvo el caso concreto de Alfonso, uno de los profesores de España). Además, me he

Comentario [LA34]: Este es el enfoque del DCD. Aunque hables de inglés, hay un marcador corporal de miedos, vergüenzas, conciencia de ser objeto de miradas... que tiene en el cuerpo un eje importante.

ubicado en la zona más difícil para el contacto visual del orador, y esto me aporta una sensación de estar a salvo.



Comentario [LA35]: Análisis de dónde estamos espacialmente: un buen tema que, creo, todavía no habías tocado en el DCD de semanas previas.

En esta viñeta está presente el tema de la ocupación de un espacio en relación a las energías y emociones internas. En mi caso, como he descrito en la anterior viñeta, está arraigado en mi interior un miedo al ridículo cuando hablo inglés y ello me lleva a un comportamiento motriz que rehúye en todo lo posible el mantenimiento de una conversación fluida en dicho idioma. En la viñeta previa, hablaba del rechazo de mirada en esta situación, siendo este un indicador corporal de la tensión que se palpaba por mi parte en la oración. Otro indicador claro es la ocupación en el espacio. En mi caso, como se puede ver en el esquema de arriba, ocupé el asiento más lejano al orador y más complicado para el mantenimiento de un contacto visual claro entre ambos. Lo que más me llama la atención es cómo lo hice inconscientemente y cómo esto es un dato que, si no hubiese relatado en mi diario corporal, ni siquiera hubiera quedado en una simple anécdota, pues hubiera sido un dato insignificante.

Como he descrito en la viñeta previa, actualmente estoy estudiando el inglés de forma autodidacta y, a raíz de las reflexiones personales que voy efectuando, parto de la extirpación de ese miedo que enturbia mi aprendizaje. A partir de ahora, seré consciente del espacio que ocupo en este tipo de situaciones.

Comentario [LA36]: Cuando tomas conciencia, puedes "revelarte" contra esta tendencia inconsciente de ocultarte, de no exponerte, de refugiarte en zonas seguras.

La marca de mi reloj. Imagen del docente. Sociedad de consumo.

Me encuentro charlando y almorzando con mi compañero de prácticas Pablo en el patio del Colegio Jorge Manrique, durante el tiempo de recreo. Muchos alumnos merodean a nuestro alrededor, nos miran, pasan a nuestro lado, nos saludan, etc. Observo en algunas miradas, rostros y comportamientos motrices, sus deseos de acercamiento hacia nosotros. ¿Qué les llamará tanto la atención sobre unos profesores en prácticas? Un grupo alumnas de 5º curso se acerca. Una de ellas me agarra la muñeca en la que llevo mi reloj y exclama con asombro:

—¿Tienes un reloj inteligente? ¿Un Smartwatch? — Dice mientras desliza un dedo de lado a lado de la pantalla—.

—¡Qué va!—respondo—.

—Pues, ¿de qué reloj se trata?

—Es un reloj simple, de 12 €, comprado en el Decathlon. Se le pueden cambiar las correas.

—¡Qué chulo! El mío es una mierda. Necesito uno nuevo— responde la niña mientras me muestra su reloj.

En esta viñeta está muy claro el tema central: la imagen corporal del docente. Los alumnos están buscando cómo interaccionar con nosotros y, en este caso, utilizan un elemento visible de mi imagen corporal para hacerlo: el reloj. En un principio la alumna piensa que es un reloj inteligente, y eso le llama la atención. Por el asombro que ha mostrado mientras cogía mi muñeca y deslizaba su dedo por el reloj, deduzco que le gustaría tener uno. De acorde a las ideas de Santandreu, R. (2012) se puede ver cómo en la sociedad y, por lo tanto, también en la escuela, se crea en los ciudadanos unas necesidades*. En este caso en concreto, esta alumna piensa que necesita tener un reloj mejor cuando, realmente, esto no se corresponde con una necesidad propiamente dicha, sino con un deseo o apetencia. Estas necesidades, estarían encaminadas hacia el consumo. Según apuntan las ideas de Acaso, M. (2006) en la sociedad, el conocimiento propio (nociones personales sobre el mundo que nos rodea) es sustituido por el conocimiento inducido (organizado por otros). A raíz de este conocimiento inducido, surgen en los ciudadanos una serie de miedos, inducidos también, que se basan generalmente en la ruptura con el modelo imperante: miedo a no tener un trabajo "decente"; miedo a no tener un buen coche; miedo a no vestir de marca; miedo a no estar en forma; miedo a no tener pelo, etc. Este fenómeno es lo que denomina

"terrorismo visual": el hacer unas cosas determinadas para evitar caer en estos miedos asociados al fracaso y cuyas acciones para evitarlos benefician a quienes han inducido esas ideas en la sociedad. Por esto, las marcas recurren a proporcionar material a diferentes figuras con un relativo prestigio social. Volviendo a un ejemplo descrito en el trabajo que realicé el curso pasado en la asignatura Creación Artística y Cultura Visual y Musical (2015):

Las botas de fútbol que lleva Cristiano Ronaldo, probablemente sean unas de las más vendidas del mercado, pero, ¿por qué? La respuesta es sencilla; porque la publicidad nos está vendiendo la idea de Cristiano Ronaldo como sinónimo de triunfo en la vida, un chico alto, guapo, el mejor futbolista y rico. A raíz de eso, aparece este personaje con unas botas y, automáticamente el consumidor las quiere, le gustan y se las compra, no por la bota en sí, sino por lo que hay detrás; compra el estilo de vida de CR porque quiere ser como él. Si en vez de este famoso futbolista, el modelo de esas botas fuese una persona no agraciada físicamente, y excluida socialmente siguiendo los estereotipos imperantes de la sociedad, nadie compraría esas botas. He aquí la importancia del dominio de la cultura visual en el consumo, y el mercado existente en torno a la publicidad.

Y es que un profesor es un referente para muchos alumnos; una persona en la que se fijan, de la que aprenden valores y conocimientos, e incluso, según afirma Mauss, M. (1934), hay que tener en cuenta que los niños "imitan y reproducen actos certeros que han visto realizar con éxito a personas de confianza y con autoridad sobre ellos". Me viene a la mente un recuerdo al respecto relacionado con mi faceta deportiva. He vivido toda mi vida en Aranda de Duero, donde destaca un atleta de la villa; Juan Carlos Higuero, mediodfondista en cuyo palmarés brillan los títulos de campeón de Europa, tercero del mundo, y cuarto en una olimpiada en la prueba de 1500 m.l. Desde que comencé a practicar atletismo con 14 años, Juan Carlos ha sido un referente para mí con el que he tenido el gusto de poder compartir varias sesiones de entrenamiento. Cuando comenzaron a aparecer los primeros relojes con GPS, una marca, Garmin, proporcionó a Juan Carlos uno de sus modelos y yo, asombrado por su estilo y sus características, tardé poco tiempo en gastarme todos mis ahorros en uno igual, creyendo en esos momentos que necesitaba tener uno igual para rentabilizar al máximo mi rendimiento. Era el modelo de gama más alta y estaba caracterizado por una gran batería de opciones y herramientas. Con el paso del tiempo me fui dando cuenta de que únicamente usaba dos o tres de ellas y, casualmente, había relojes de la misma marca con esas características cuyo precio era inferior a la mitad. Es decir, fui cegado por un reloj que portaba uno de mis referentes e, inconscientemente, me dejé llevar por el consumo.

Por ello creo que, teniendo en cuenta todo esto, un docente debe tener mucho cuidado con el tema del consumo y las marcas. Y con esto no me refiero a que un profesor deba evitar vestir de marca y/o enseñar el logotipo de la misma, pues sería algo prácticamente imposible; sino que se debe ser consciente de esto

y educar a los alumnos para que sean críticos con las imágenes que asimilan constantemente a lo largo de sus días.

*Entiéndase necesidad como algo necesario para vivir. Nos podemos encontrar con tres necesidades: comer, beber y dormir. El resto, serían deseos o apetencias, es decir, algo que gustaría tener pero que no se necesita para vivir ni para ser feliz.

¿Controlar o canalizar emociones? Energías y emociones del docente. Miedos al ridículo

Es mi último día de prácticas en el colegio. Dentro de mí se mueven energías de nostalgia, pues se acaba una de las etapas más maravillosas de mi vida. Conforme avanza el día y la hora de partida se acerca, esas emociones se van acentuando. Son las 12:30 y Pablo y yo acudimos al aula de Lourdes M. con el grupo de 3.º A. Los alumnos, individualmente, comienzan a despedirnos, hacen regalos a sus profesoras de prácticas, nos recitan algunas frases recordando momentos y dándonos las gracias. Después, nos abrazan y besan. Siento cómo he creado durante el Prácticum un vínculo más especial con algunos alumnos y esto tiene su repercusión, pues mis emociones se acentúan más en unos casos que en otros. Esa energía picante recorre mi garganta de forma ascendente y se queda adherida en mi paladar. Noto como algunas lágrimas quieren salir, pero las controlo. Ahora Irene y Sara ponen una pequeña película con imágenes y vídeos de momentos del Prácticum acompañados por música. Algunos alumnos se sientan sobre mí, a mi lado, me abrazan y me agarran la mano, y me siento genial. Noto cómo la música cala en mí y las emociones siguen acentuándose cada vez más. No puedo contenerlo y algunas lágrimas se escapan de mis ojos, mientras dirijo disimuladamente mi mirada al resto de profesores para ver si su situación es similar a la mía. Pablo está sonriente pero no observo resquicios de lágrimas en sus ojos; por el contrario, Irene y Sara sí lloran. Algunos alumnos me ven llorar y, asombrados, exclaman: ¡ala, Alfredo ha llorado! Incluso uno de ellos me dice: "Alfredo, ¿un "machoman" como tú llorando?" Aunque las lágrimas han roto ligeramente mis ojos, noto una bomba emocional que va cogiendo fuerza dentro de mí.

Son las 13:30 y Pablo y yo, tras abandonar el aula de 3.º B., bajamos a la sala de psicomotricidad y escribimos unas frases de despedida en la pizarra para que las vean los grupos de 2.º a su llegada de la piscina. Llegan y, tras ver las frases, nos comenzamos a despedir. Lourdes propone hacer un último juego y, mientras jugamos juntos, vamos sustituyendo el juego progresivamente por abrazos, besos, y pequeñas conversaciones. Llega un momento en el que casi todos los alumnos nos rodean, nos abrazan, se agarran a nuestras piernas y lloran. Oigo frases como: "Alfredo no te vayas, quédate 1000 años"; "¿Por qué tienes que irte?"; "¿Pero vas a volver?"; "Gracias por enseñarnos a patinar, y a ser mejores compañeros, a no enfadarnos por perder, a no chingar cuando ganamos, a disfrutar jugando". La situación me puede y esa bomba emocional comienza a estallar. Esa energía picante que recorre mi garganta y acaba en mi paladar, arrastra un suspiro por la nariz y, a su vez, las lágrimas comienzan a brotar con cierta fluidez. Ha sonado el timbre y dos alumnas de 4.º curso nos ven y se quedan asombradas de verme llorando. Todos los alumnos se van y Lourdes, Pablo y yo nos dirigimos juntos a la sala de profesores. Subimos las escaleras y la bomba estalla. Me escapo, entro al servicio dejando plantados a mis compañeros, meto la cara en el lavabo y libero todas esas emociones y energías libremente.

En esta viñeta el tema principal es "energías y emociones del docente". Cuando todo esto estaba ocurriendo y comenzaba a llorar, me ponía en una situación. Si en vez de hacer las prácticas en un colegio las hubiese hecho, por ejemplo, en una fábrica, ¿me hubiera llenado tanto? ¿La despedida hubiese sido similar? ¿También hubiera llorado? Esto es uno de los muchos aspectos que me está sirviendo para aclarar que la docencia es el trabajo en el que más feliz podría ser, y me da fuerzas para conseguirlo.

Otro de los temas de reflexión que surgen a raíz de esta viñeta está relacionado con las diferencias en los vínculos afectivos que se crean con los alumnos ¿Es malo esto? Creo que, como en la vida, en la escuela hay alumnos con los que nos entendemos y compenetramos mejor; hacen nacer unas energías diferentes en nosotros. Hasta ahí creo que esto es natural e irremediable, pues no podemos hacer nada contra nuestras emociones. Ahora bien, ¿afecta esto al clima social de la escuela? ¿Influye esto en que existan favoritismos con los alumnos? Creo que un docente debe tratar y atender a todos los alumnos por igual, aunque es cierto que en muchas ocasiones son los propios alumnos los que personalizan esa atención. Me viene a la memoria el momento en el que realicé la evaluación. ¿Me dejé llevar por los diferentes vínculos afectivos que tengo con cada alumno? Creo que no, pero esto es algo que a partir de ahora tendré mucho más en cuenta.

Es llamativo cómo la música y el sonido acentúan las emociones; cómo hacen nacer dentro de nosotros energías y emociones diferentes en relación a sus características; unas características motivadas por las energías de quien los hace nacer. Me viene a la memoria un momento llamativo en la excursión de Cervera de Pisuerga. Íbamos todos cantando una canción, pero estábamos cansados y cada vez el sonido se iba apagando más. De repente, me motivé y comencé a cantar todo lo alto que podía. Tras esto, todos los alumnos me imitaron y su motivación por el canto aumentó. La conclusión general es la siguiente: las energías de un cuerpo, son incentivadores para que nazcan energías similares en otro cuerpo diferente.

¿Por qué tenemos tanto miedo a llorar? La risa, por ejemplo, es algo que puede esconder diferentes tipos de energías y emociones pero, generalmente, reír es un indicador de alegría. Reímos sin reparo durante muchos momentos del día. La tristeza es otra emoción que, generalmente, se manifiesta corporalmente con el lloro. No obstante, nos cuesta llorar frente a los demás. ¿Qué ha pasado en la sociedad para que esto sea así? ¿Incluso para que llorar sea motivo de risa? ¿Por qué es más raro que llore un chico a que llore una chica? Y lo más importante, ¿cómo me afecta a mí lo que puedan pensar de mí por verme llorar? Los niños lloran libremente cuando lo necesitan pero, con el paso del tiempo, ese miedo social se les va inyectando. Inconscientemente, en el aula de 3.º B., me contuve bastante. Creo que una de las causas principales era lo que pudiera pensar mi compañero Pablo y, sobre todo, lo que pudieran pensar Irene y Sara. Es como si el miedo a llorar se hubiese visto acentuado al encontrarme con chicas de una edad similar a la mía. Con los alumnos de 2.º, en cambio, dejé que mis emociones se expresasen con más libertad. Creo que, por un lado, influyó que los alumnos eran más pequeños, pues no observé ningún tipo de burla, sino mucho más cariño por su parte. Por otro lado, influyeron las compañías docentes y, por

último, influyó que las emociones eran muy intensas y tarde o temprano tenían que salir por algún lado. Me sentía como un globo que se va hinchando hasta que en un momento no puede resistir más y tiene que explotar. La fuga se comenzaba a abrir. No obstante, y pese a todo, hasta que no estuve solo completamente, incluso cubriéndome el rostro por si acaso, no canalicé todas esas energías y emociones con total libertad. Ahora, en frío, lo pienso: ¿Por qué me ha importado tanto que me viesen llorar? Si hay algo que tengo claro es que cada vez tengo menos miedos al ridículo y soy más libre. Más feliz.

Otro tema que me llama la atención es cómo, constantemente, necesitamos ver que hay otra persona que hace algo para que nos decidamos a hacerlo también. Si el resto no lo hace, quizás me quede con las ganas. Y a veces, olvidamos que todos somos únicos. Nos dejamos llevar por lo "normal", por lo que hace todo el mundo, y no somos nosotros mismos y veo eso como vivir preso de la sociedad, y es algo que no quiero.

Por último, me gustaría destacar cómo, pese a que intentamos jugar, nuestras emociones nos decían que nos abrazásemos, que nos besásemos para despedirnos, que llorásemos. Por ello, la concentración en el juego fue nula y el final fue el que deseábamos. Esto indica cómo controlar nuestras emociones no nos permite vivir el momento ni concentrarnos en nuestros quehaceres. Es decir, nos impide rentabilizar el tiempo.

Lista de referencias del DCD

- ACASO, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- ALBARRÁN, A. (2015). *Educación artística y cultura visual* (Trabajo universitario, asignatura Educación Artística y Cultura Visual y Musical), Universidad de Valladolid, Campus de Palencia.
- COELHO, P. (2005). *Once minutos*. España: Planeta.
- KOSTALONY, F. (1977). *Conocer a los demás por los gestos*. Bilbao: Ediciones mensajero
- MAUSS, M. (1934). Técnicas y movimientos corporales. *Journal de Psychologie*, nº 3 y 4.
<http://es.scribd.com/doc/29712532/Mauss-Marcel-Tecnicas-y-Movimientos-Corporales>
(Consulta: 30 de abril del 2016).
- PAREJO, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela*. Barcelona: Paidós.
- SANTANDREU, R. (2012). *El arte de no amargarse la vida*. Barcelona: Paidós divulgación.