

## La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos

Autobiographical perspective of a novice teacher regarding Physical Education learning at different educational levels

Gustavo González Calvo<sup>1</sup>, José J. Barba<sup>2</sup>

1 Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Valladolid. España.

2 Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid. España.

### CORRESPONDENCIA:

Gustavo González Calvo

gustavogonzalezcalvo@gmail.com

Recepción: junio 2013 • Aceptación: agosto 2013

### Resumen

El objetivo de este artículo, centrado en los procesos de enseñanza/aprendizaje de un docente inexperto de Educación Física, es reflejar la manera en que las experiencias y convicciones personales del educador contribuyen tanto al desarrollo de su identidad profesional como a su formación permanente. Metodológicamente se han empleado los relatos autobiográficos (en forma de diario de clases e historia de vida) como instrumentos facilitadores de la toma de conciencia e introspección de la propia práctica pedagógica. La conclusión a la que llegamos es clara: el proceso reflexivo emprendido por el docente le ayuda a cuestionarse y transformar el enfoque de la asignatura que imparte, ayudándole a descubrir nuevas maneras de abordar la práctica que procura encarnar y dotar de significado.

**Palabras clave:** Diario de clase, historia de vida, formación del profesorado, relato autobiográfico.

### Abstract

This article focuses on the teaching/learning processes of a novice PE teacher. It aims to show how personal experience and beliefs contribute to the development of both his professional identity and continuing formation. From a methodological point of view, autobiographical accounts (through class diaries and life history) are used as instruments to help introspection into the pedagogical practice. The conclusion is clear: reflexive processes question and transform the approach to Physical Education, thus reinforcing a new understanding of the teaching practice.

**Key words:** Class diary, life history, teacher education, autobiographical story.

## Introducción

La formación del docente de Educación Física (EF en adelante) es compleja y poliédrica, teniendo dos aspectos principales: qué tipo de educador se quiere ser y cómo formarse para serlo. Estas preguntas las abordamos desde tres conceptos básicos: (a) la búsqueda de un aprendizaje significativo y crítico desde la EF; (b) los procesos de formación y autoformación de un docente novel de EF; (c) la producción de relatos de corte autobiográfico como método de investigación en educación.

### El aprendizaje en EF: más allá del plano motor

Habermas (1982, 2001) considera que el conocimiento está formado por las necesidades e intereses particulares de las personas que aprenden, dando lugar a diferentes tipos de aprendizajes. De acuerdo con este autor, todo tipo de conocimiento se encuentra imbuido de los intereses que responden a una cultura y momento histórico determinado. Surgen así tres tipos diferentes de intereses constitutivos del saber (técnico, práctico y crítico) que constituyen, a su vez, tres tipos de ciencia: la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la ciencia crítica. Dichos intereses estructuran el modo en que la educación, la escuela, el alumno, el docente, las orientaciones curriculares y la formación del profesorado, entre otros, pueden ser comprendidos.

En este sentido lo explican Carr y Kemmis (1988), para quienes *“el saber es un resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses”*. Por ello, en la escuela no hay un único modo de orientar la enseñanza sino que, según Grundy (1998), podemos hablar de tres tipos de enfoques curriculares que, a su vez, dan lugar a diferentes aprendizajes: (a) un enfoque curricular de interés técnico; (b) un enfoque curricular de interés práctico; y (c) un tercer enfoque curricular de interés emancipador.

Adoptando una postura crítica, se comprende que el interés técnico cumple con una función reproductora, pues implica *“transmitir las costumbres y tradiciones de la sociedad de manera que se mantenga la estructura social”* (Grundy, 1998). Este enfoque, en el ámbito de la EF, pasa por capacitar al docente en el dominio de un currículum forjado en la adquisición de determinadas capacidades físico-motrices, en una clara orientación positivista (Barbero, 1996).

Como alternativa al interés técnico surge el de carácter práctico, cuya finalidad es mejorar la capacidad de resolución de problemas y la capacidad reflexiva del docente (Fraile, 2004). El profesor que adopte este enfoque no se preocupará tanto por el desarrollo fisi-

co como por buscar el significado que la experiencia del aprendizaje tenga para el escolar (Devís & Molina, 2001; Peiró & Devís, 2001). Requiere del docente ser una persona empática y preocupada por la realización personal del alumno pues, como afirma Tinning (1992), *“no existe un sustituto para la sensibilidad del profesor a la hora de crear el entorno apropiado para el aprendizaje de la Educación Física”*.

El interés emancipador, compatible con el anterior, se preocupa por *“la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable”* (Grundy, 1998). Esta perspectiva se orienta a formar educadores físicos comprometidos a reducir las actitudes de discriminación en razón de sexo, de neutralidad política y la estratificación social (Barbero, 1996; Devís, 2001; Devís, Fuentes, & Sparkes, 2005), lo que implica una considerable capacidad de pensamiento crítico-reflexivo y extensos conocimientos sobre aspectos educativos, sociales y políticos.

Con estas premisas, hemos de reconocer que la orientación tradicional que se le ha dado a nuestra materia se ha centrado en la consecución de objetivos casi exclusivamente del ámbito motor, bajo una perspectiva positivista (Barbero, 1996; Kirk, 2001; Pastor, 2008). Ahora bien, son muchos los profesionales que, desde hace años, llevan a cabo un tratamiento integral de la personalidad (Bores, 2005; Fraile, 2004; López, Monjas, & Pérez, 2003; Martínez, 2009; Vaca, 2002). Desde este planteamiento se abre la posibilidad de buscar ese aprendizaje no sólo significativo, sino también socio-crítico. Es decir, la enseñanza de la EF puede y debe mejorar la adquisición de los patrones motrices de los estudiantes, al tiempo que han de aplicar aquello que aprenden a su vida cotidiana y reflexionar sobre los condicionantes que giran en torno a la motricidad (elitismo deportivo, sexismo, discriminaciones corporales). El currículum, así entendido, es un cruce de prácticas que constituye *“un marco de interacción de los diversos procesos, agentes y contextos que, dentro de un complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo”* (Devís & Molina, 2001). Según estos autores, esta forma de entender el currículum es propia de docentes que siguen una teoría crítica de la sociedad y la pedagogía, preocupados por la conexión entre teoría y práctica de la enseñanza y la conexión entre la escuela y la sociedad y, en fin, de aquellos educadores que se guían por principios emancipadores. Como lo explica Fernández-Balboa (2005):

*“Libertad para, y ganas de, aprender por parte del aprendiz + contenido significativo + ayuda apropiada y cariñosa, sin controlar, por parte del enseñante= aprendizaje enriquecedor y permanente”* (p.14).

Buscar este aprendizaje crítico y significativo en nuestras sesiones implica elaborar un metaconocimiento acerca del modo en que percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos (Pozo et al., 2006). Como lo entiende Yus (1996), el aprendizaje significativo “*se verifica por implicación activa y personal del sujeto. [...] Participar organizando, tomando decisiones, valorando, buscando información, analizándola, contrastándola*”. Entonces, ayudar al alumnado a aprender a aprender supone dotarle de herramientas que le permitan desarrollar su propio potencial de aprendizaje (del Valle et al., 2005).

Se nos plantea a los profesionales (presentes y futuros) que nos dedicamos al mundo de la EF, el (re) pensar qué sentido y qué orientación queremos dar a nuestra labor (MacPhail & Tannehill, 2012). Lo que está claro es que el papel del docente no puede reducirse a la simple explicación de unos contenidos teóricos y una evaluación del grado de adquisición de los mismos por parte de los estudiantes, ni tampoco a una visión reduccionista de la materia que únicamente busque el rendimiento y la excelencia motriz (Devis, 2001; Fernández-Balboa, 2001; Kirk, 2001).

Por tanto, la tarea docente no está exenta de complejidad; tarea que se torna más complicada en el caso del profesorado inexperto, debido a las situaciones problemáticas a que ha de hacer frente en los primeros años de profesión (falta de apoyo institucional, dificultades para hacer frente a determinados aspectos didácticos, dificultades en las relaciones con los compañeros y con los escolares, entre otras) (Barba, 2011; Flores, 2009; González, 2013). En este sentido, es importante que las necesidades particulares de los futuros educadores físicos formen parte del diálogo discursivo que conforma los programas de formación inicial del profesorado (MacPhail & Tannehill, 2012; Ruohotie-Lyhty, 2013). Así, serán capaces de aprovechar sus experiencias intelectuales y emocionales para progresar y disfrutar en la escuela y en la profesión (Day & Gu, 2012).

### El relato autobiográfico como proceso de formación continua y autoformación docente

En la docencia el desarrollo profesional se entiende, quizás más que en cualquier otro ámbito vocacional, como una “*actitud de constante desarrollo*” (Imbernón, 2007). La formación permanente se torna indisoluble de esta necesaria evolución y ambas se vuelven imprescindibles para desempeñar la labor educacional. No es infrecuente que esta tarea sea, en parte, autodidacta, pues es a menudo el educador quien, a través de su propia práctica reflexiva, emprende una búsqueda de sí mismo. En este recorrido, el docente analiza el

porqué de sus acciones y afronta dilemas e incertidumbres derivados de la interacción con el alumnado para acercarse a la resolución de problemas y a una transformación y mejora de su práctica.

Defendemos un modelo reflexivo que permita superar el punto de vista del mero técnico para dar paso al práctico reflexivo (Schön, 1983). De este modo, se abandona la antigua perspectiva del profesor, que a menudo infravalora la profesión al reducir su labor a la simple aplicación de instrucciones provenientes de un entorno extraescolar. Surge entonces la reflexión como herramienta emergente, imprescindible para el crecimiento personal y el significativo desarrollo profesional del educador (Zeichner, 1983).

Asimilando esta premisa, el educador reflexivo se postula como un profesional al mando de su propia evolución, aprendiendo de su propia experiencia y desarrollando competencias a partir de su bagaje personal y experiencial (Perrenoud, 2010). Esto nos abre la puerta al uso de autobiografías profesionales en la formación docente.

Los relatos autobiográficos, como estrategia de reflexión y toma de conciencia de las creencias implícitas del docente, han ido cobrando mayor importancia en el campo de las Ciencias Sociales desde finales del siglo pasado (Delgado & Gutiérrez, 1999). En el ámbito de la EF, en los últimos años encontramos varias investigaciones que emplean esta metodología (Barbero, 2006; Brown, 2003; Devis & Sparkes, 2001; Martínez, 2005; Pascual, 2003; Pulido et al., 2009; Silvennoinen, 1994; Sparkes, 2003; Sparkes & Devis, 2007; Sparkes & Smith, 2001). En buena parte, se debe a que este tipo de relato “*es un marco adecuado para comprender el pensamiento y la práctica de los profesores*” (López, 2002).

Se erige, asimismo, en un enfoque metodológico en la investigación de la experiencia educativa (Conelly & Clandinin, 1990), siendo un proceso intencional y sistemático que permite recordar y reflexionar sobre lo que uno piensa, siente y el modo en que actúa (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001; Devis & Sparkes, 2004; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 1994, 2004). Así, las identidades profesionales pueden ser comprendidas desde un enfoque narrativo (Loughran, 2005; Ruohotie-Lyhty, 2013; Søreide, 2006; Watson, 2006), ya que éste posibilita “*poner a prueba y comprender las experiencias que el docente ha vivido y extraer los aspectos que considera más relevantes*” (González & Martínez, 2009). Se genera así un proceso de construcción y comprensión del pensamiento y práctica del profesorado (Gallego, 2008; González et al., 2013).

El uso de este tipo de relatos en el ámbito de la investigación educativa permite, en nuestro artículo, re-

conocer la razón de ser de determinadas situaciones según son descritas por su protagonista. Esto supone emplear la práctica reflexiva, para así recordar con un orden lógico las vivencias pasadas que marcan ese desarrollo e interpretarlas en función de las características particulares del presente. Es decir, acercan a la comprensión y construcción del pensamiento y práctica del educador a partir del significado que otorga a la misma (Creswell, 2007; Goodson, 2004) pues, como afirma Goodson (2004), *“si tratamos de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona”*.

Ante nuestra exposición, posicionamos nuestro estudio como la autobiografía de un docente novel de EF que ha trabajado en diferentes niveles educativos, siendo los objetivos del mismo:

a) Presentar la manera en que la identidad del educador se va (re)modelando en torno a un entramado de experiencias y de relaciones interpersonales.

b) Ilustrar el modo en que dicha identidad puede ser comprendida a través de relatos autobiográficos.

c) Reflejar cómo evolucionan la identidad profesional y la práctica pedagógica del docente.

## Método

### Participantes

El protagonista de nuestra investigación es un docente de EF que ha trabajado en Educación Primaria, Educación Secundaria y en la Universidad. Comenzó sus estudios de maestro de EF con 25 años, complementándolos posteriormente con los estudios conducentes a la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física.

Sus circunstancias y características personales (edad mayor a la media de sus compañeros), así como la influencia de algunos profesores de formación inicial, fueron determinantes a la hora de iniciarse en la producción de relatos de corte autobiográfico como método de análisis de su práctica docente, en los que actúa como investigador e investigado de manera simultánea.

### Instrumentos

El instrumento más utilizado para la producción y extracción de los relatos autobiográficos es el diario de clases. Zabalza (2008) afirma que los diarios *“son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases”*. Además, son un instrumento de registro de experiencias educativas con la intención de ser posteriormente analizadas y compartidas (Smyth, 1991).

Distintos autores (Chacón & Chacón, 2006; Liston & Zeichner, 2003; Surbeck, Han, & Moyer, 1991; Zabalza, 2008; Zeichner & Liston, 1999) resaltan que los diarios constituyen una herramienta motivadora de procesos críticos y reflexivos, que ayudan a ampliar el pensamiento acerca de los acontecimientos que tienen lugar en el aula y posibilitan que los docentes profundicen en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje.

También se ha empleado la historia de vida como herramienta de recogida de datos. Ésta, entendida como *“un relato autobiográfico [...] en el que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia”* (Pujadas, 1992), tiene una orientación práctica y pone el acento en la subjetividad de los acontecimientos vividos (Hatch & Wisniewski, 1995; Pascual, 2003). Hemos optado por el empleo de la historia de vida porque permite, según Huberman et al. (2000): 1) conocer una trayectoria profesional y conectar con el docente desde su presente y en la perspectiva de su recorrido profesional; 2) llevar a cabo un seguimiento de lo ocurrido después de las fases iniciales del ejercicio profesional; 3) dar voz a las experiencias vividas por los educadores; 4) conocer en qué punto se encuentra el docente para saber qué estrategia hay que organizar para su formación.

### Proceso investigador

La recogida de información surge en la etapa de formación inicial como maestro especialista de EF, en el año 2005.

Los registros contienen opiniones, reflexiones individuales y compartidas con otros profesionales, experiencias y vivencias del maestro inexperto, adoptando todos ellos el formato de diarios de clase.

Contamos con diarios correspondientes a diferentes fases profesionales: uno de la etapa de formación inicial (curso 2005/2006); otro de la primera inserción profesional como maestro (curso 2009/2010); otro de la etapa como profesor de Enseñanza Secundaria (curso 2010/2011); y, en ese mismo curso, un diario como profesor asociado en la universidad.

Destacar el carácter diario e individual de estos escritos, detallando los aspectos más relevantes acontecidos en el aula. Queremos puntualizar que el hecho de que la recogida de datos sea individual no implica que el análisis de los mismos lo sea. Se ha garantizado una triangulación de investigadores: los datos han sido interpretados y enriquecidos con la puesta en común de varios investigadores expertos en el ámbito de

la Didáctica de la EF y la Pedagogía, incrementando la calidad y la validez de los mismos al excluir el sesgo de un único investigador (Devis & Sparkes, 2004; Sparkes, 1993).

Igualmente, se ha llevado a cabo una triangulación de datos (Denzin & Lincoln, 1994) en tanto que se ha utilizado otra fuente para obtener la información: la historia de vida.

A partir del curso 2009/2010, nuestro protagonista decide enriquecer su rutina de reflexión a partir de relatos autobiográficos bajo la convicción de que recordar y (re)elaborar los recuerdos y vivencias permite ahondar en determinados pensamientos para abordarlos desde un punto de vista distinto.

De esta manera, la reconstrucción biográfica que hace el sujeto ofrece la posibilidad de dar sentido a sus ideas, acciones y decisiones. La historia de vida permite reconocer la razón de ser de determinadas situaciones mediante el relato que de ellas hace su protagonista, lo que, a su vez, requiere hacer uso de la práctica reflexiva, pues es necesario recordar con un orden lógico las vivencias pasadas que han marcado el desarrollo e interpretarlas en función de las características particulares del presente (edad, creencias actuales, conocimientos y expectativas).

El análisis de la información se ha llevado paralelamente al proceso investigador. A lo largo del tiempo se han ido recogiendo diferentes datos, escritos, opiniones, narraciones, que han facilitado profundizar en lo vivido y acontecido por el docente. Ésta es una práctica habitual en investigación cualitativa (Devis & Sparkes, 2004), en la que *“la recolección y el análisis de los datos van de la mano”* (Taylor & Bogdan, 1998).

Este tipo de análisis nos proporciona el punto de partida para organizar y dar sentido al estudio. El proceso seguido es el siguiente: 1) partimos de unas ideas y, profundizando en ellas, aparecen temas emergentes; 2) realizamos una segunda aproximación a los textos con la intención de dotar de sentido a las ideas que iban apareciendo, interpretarlas y conocer más acerca de las mismas; 3) unificamos los datos en base a una categorización de la información, siguiendo un criterio mixto inductivo-deductivo.

Las categorías establecidas en la historia de vida son las siguientes: a) recuerdos sobre el pasado como estudiante; b) recuerdos sobre la EF; c) acceso al mundo de la enseñanza. Por lo que se refiere a las categorías establecidas en el diario de clases, se centran en: a) relaciones con los miembros de la comunidad educativa; b) autoestima y pensamientos del docente; c) Motivaciones laborales; d) reajuste del proceso de enseñanza/aprendizaje; e) aspectos relacionados con educación en valores.

## Implicaciones éticas y de rigor

Nuestro artículo implica enfrentarse a dos dilemas éticos: 1) la historia de vida y el diario ofrecen mucha información sobre las creencias del profesor, lo que puede situarlo en una posición de vulnerabilidad. Actuar en esta investigación como investigador-investigado permite reflexionar sobre las cuestiones éticas y morales del estudio, de manera que hemos procurado realizar una escritura honesta, coherente y crítica que permita comprender aspectos de una vida de manera cercana y personal. Además, actuar como investigador-investigado elimina el sesgo por el que el investigador sea el único que obtenga beneficios personales, existiendo un intercambio equilibrado entre ambos (Sparkes, 1994); 2) estos instrumentos recogen información e interpretaciones *de y sobre* otras personas. Por ello, partimos indefectiblemente del principio del respeto por el otro.

Asimismo, la recogida de información a largo plazo, la triangulación de investigadores, la comprobación con los participantes y la comprobación de la coherencia estructural, entre otros, garantizan la credibilidad de nuestro estudio (Guba, 1983). También la validez catalítica, referida *“al grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla”* (Lather, 1986; Anderson & Herr, 2007), se cumple en nuestro trabajo: actuar como docente e investigador es garante de que el estudio implica una mejora de la práctica docente.

## Análisis

El análisis de los datos se ha llevado a cabo a dos niveles (Devis & Sparkes, 2004). En un primer nivel se elaboraron los diferentes relatos (diarios de clase e historia de vida) para, posteriormente, proceder a interpretarlos y dotarlos de sentido.

## Las experiencias vividas como alumno: punto de inflexión en la orientación de la enseñanza

En nuestra profesión, se considera la motivación de los escolares como un objetivo prioritario de la educación que estimula la actividad del alumnado para alcanzar una determinada meta educativa. Las actividades motivantes serán las que produzcan mayores aprendizajes, mayor implicación del estudiante dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje y, en definitiva, serán las tareas con mayores posibilidades educativas (Duda, 1995, 1999; Duda, Fox, Biddle, & Armstrong, 1992).

Nuestro protagonista, reviviendo su pasado como alumno, empieza a ser consciente de esta relación entre aprendizaje y motivación:

*En mis primeros años acudía al centro con ilusión y ganas de aprender y jugar. El colegio era algo que me gustaba. Las vacaciones de verano me parecían excesivamente largas, y no veía la hora de volver a estar con mis amigos de clase (Historia de vida).*

El paso de un colegio público a otro concertado, mayoritariamente masculino y elitista (las clases de EF eran un buen ejemplo de ello), deja una profunda huella negativa y adversa para el aprendizaje en el docente. El conflicto con la participación en el proceso de enseñanza como consecuencia del escaso interés por parte de los maestros de su infancia derivó en un sentimiento de desgana hacia la materia:

*El cambio de colegio trajo consigo un desagrado por la educación recibida. A mí, que hasta entonces me encantaba aprender, jugar, leer, ahora no le veía ningún sentido a nada de lo que trataban de transmitirme en la escuela. Las clases de EF, por ejemplo, eran únicamente un conjunto de pruebas físicas que reforzaban a los más dotados. Así era difícil tener una actitud favorable hacia la asignatura (Historia de vida).*

Paradójicamente, este modelo negativo vivido como escolar ha terminado convirtiéndose en un configurador de la identidad profesional, un punto de partida que ha llevado al protagonista a querer romper los esquemas de actuación de pasados profesores. En este proceso de evolución y desarrollo profesional es su intención mantener la ilusión por hacer de las clases un tiempo y un espacio en los que tener el anhelo de aprender y aprenderlo de una forma digna, humana y atrayente sea posible. Así, la educación recibida se convierte no sólo en un fuerte referente a evitar, sino que lleva al educador a la convicción de que la profesión docente requiere una labor de implicación emocional y cuidado hacia el alumnado (O'Connor, 2008).

### La formación inicial revela al docente la importancia de la implicación del alumnado en la búsqueda del aprendizaje

Iniciar los estudios con 25 años determina la actitud reflexiva y las ganas de aprender de la profesión de nuestro educador. Son esta etapa y esta predisposición las que favorecen que surja una inquietud por comprender algunos de los fenómenos que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje y, más concretamente, sobre aquellos que permiten al alumnado ser partícipe del mismo. Por tanto, la práctica peda-

gógica del docente no sólo viene condicionada por las experiencias vividas como escolar, sino también por la formación inicial recibida (Atkinson, 2004; Ruohotie-Lyhty, 2013; Thomas & Beauchamp, 2011).

Imbuirse de la literatura científica le permite abrir perspectivas y comprender que, desde nuestra materia, se puede (y se debe) llevar a cabo un tratamiento pedagógico del cuerpo, forjándose el tipo de docente que quiere llegar a ser:

*La EF ha de servir para algo más que para mejorar los patrones motrices. También ha de procurar que el alumnado sea capaz de aplicar aquello que aprende en las lecciones a su vida cotidiana, pensando y reflexionando sobre los condicionantes que giran en torno a la motricidad (el elitismo deportivo, el sexismo en el deporte, las discriminaciones por cuestiones de cuerpo y/o habilidad, etc.) (Diario. Febrero de 2005).*

Es el acercamiento a la realidad de un centro escolar, en su periodo de prácticas, lo que le convence de que la EF no es buena o mala por sí misma, sino que la orientación que se le dé va a depender de las relaciones entre docente, alumnado y el contexto social en que desempeña su profesión (García, Puig, & Lagardera, 2002). Por ese motivo, el conjunto de actitudes y valores que los docentes en formación inicial confieren a la profesión se ve, en parte, supeditado por el proceso socializador que tiene lugar en dicha formación (Imbernón, 2007). En su diario se relata de la siguiente manera:

*En esta etapa tuve la oportunidad de constatar que la EF puede resultar muy discriminatoria, y comencé a ser consciente de las implicaciones negativas que para el aprendizaje del escolar va a tener la actitud de abandono y alejamiento mostrada por el profesor (Diario. Febrero de 2005).*

*Algunas técnicas disciplinarias que observo me recuerdan a las que se utilizan en la cárcel: ¿es posible socializar excluyendo? Y, por lo que se refiere a la EF, ¿qué tipo de relación van a establecer estos chicos con el ejercicio si se les excluye del mismo?, ¿van a desarrollar así un gusto por el mismo? (Diario. Febrero de 2005).*

Esta circunstancia, auténtico punto de inflexión en el educador, despierta la evidencia de que atesora lo que se ha dado en llamar *solicitud pedagógica* (Van Manen, 2008, 2010), desvelando actitudes empáticas y de sensibilidad hacia los escolares y que es posible por el fuerte vínculo entre su formación inicial y su etapa de inserción a la docencia (MacPhail & Tannehill, 2012). De esta manera, el maestro empieza a comprender la importancia de crear un clima que conduzca a los estudiantes a percibir la materia y los aprendizajes como

un reto, no como una amenaza (Koka & Hein, 2003). Esta idea se fue materializando en el docente, de modo que la visión que se plasma en su idea de lo que es “ser educador” empieza a sustentarse en aspectos más “humanos” y socializantes:

*La primera experiencia como maestro me llevó a entender que debo implicar a los estudiantes en las sesiones para favorecer su aprendizaje; también, a comprender que el centro escolar es fundamentalmente un espacio socializador que permite a los estudiantes aprender a ser personas íntegras, algo que sólo será posible si son los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje (Diario. Marzo de 2005).*

Gracias a la formación inicial, nuestro educador comienza a ser consciente de que la escuela, en ocasiones, sirve para reforzar y crear situaciones que favorecen la desigualdad entre el alumnado (Giroux, 2001; McLaren, 1995, 2005). Va teniendo lugar, en esta etapa, el ajuste necesario entre la construcción identitaria y los valores educativos que van a sustentar su enseñanza (Knowles, 2004; Watson, 2006).

### El profesor novel y el aprendizaje de la EF en las etapas preuniversitarias

El noble propósito anteriormente mencionado se encuentra con un inconveniente en los inicios en la profesión: ¿son compatibles el enfoque ético y socializador con la consecución de aprendizajes curriculares propios de la materia?

*La EF ha de servir para aprender contenidos y yo, aunque es cierto que intento que los alumnos gusten más de la práctica física, sean mejores personas, se relacionen entre todos, sean más justos, más tolerantes, etc., también creo que nada o muy poco estoy enseñando de los contenidos de la asignatura (Diario. Noviembre de 2009).*

Sin renunciar a la orientación que hasta el momento daba a la enseñanza de la EF, el maestro fue entendiendo que su actuación docente debía ir más allá, dando respuesta a las intenciones explicitadas en los documentos curriculares para el área, en una clara preocupación de corte instrumental. Esta convicción le lleva:

*A buscar la implicación de los escolares hacia la tarea al tiempo que se puedan constatar los aprendizajes que van teniendo lugar en el aula, empleando como técnicas las fichas de trabajo y el cuaderno del alumno (Diario. Diciembre de 2009).*

Estos recursos sirven para, como él mismo explica, “reafirmar mi sensación de profesional competente y comprometido con su labor”, y que continúa empleando

en el siguiente curso escolar, dentro de la etapa de Enseñanza Secundaria. Para el educador, “*la etapa de Secundaria tiene un mayor peso curricular y académico que la etapa de Primaria*”, siendo esta convicción la que le lleva a corroborar que gran parte de su capacidad para favorecer el aprendizaje radica en su dominio de los aspectos curriculares del área:

*Cuanto mayor es el conocimiento conceptual de la materia que imparto, mayor es la confianza que tengo en que la sesión pueda salir bien. Esto es así porque tengo muy claro lo que quiero trabajar y cómo quiero trabajar-lo (Diario. Noviembre de 2010).*

Sin embargo, aparece en esta etapa, un segundo punto de inflexión en su práctica: la preocupación porque el alumno *participe, pregunte y se implique en las sesiones*, lo que contribuye, además, a formar ciudadanos que recuperen el diálogo y sus derechos democráticos. Esto requiere dejar que las emociones tengan su espacio dentro de la escuela:

*Procuro adecuar mi manera de enfocar la enseñanza a las necesidades e inquietudes del alumnado, ajustando los contenidos relevantes de la materia a sus intereses vitales, teniendo en cuenta los comportamientos, pensamientos, emociones e inquietudes de los estudiantes (Diario. Marzo de 2011).*

Es esa preocupación por dejar paso a lo emocional lo que lleva a comprender lo negativas que pueden resultar para los escolares algunas conductas, casi “mecánicas”, de los profesores. La práctica de nuestro docente busca alcanzar esa imagen de “buen profesor” en el sentido de espolear la reflexión, el pensamiento crítico y la participación en el intercambio de ideas de sus estudiantes (Bain, 2006), como se refleja en el siguiente relato:

*Los chicos tienen una curiosidad innata por aprender, pero muchas veces los profesores no sabemos conducirla adecuadamente. Muchos alumnos han oído de sus profesores que lo que estaban preguntando “es una pregunta tonta y sin sentido”. Con esto no hacemos más que quitar la ilusión por aprender. Debemos dejar la oportunidad de que nuestro alumnado plantee cuestiones, ayudarles a buscar la respuesta e incitarles a que sigan preguntando y, por ende, aprendiendo (Diario. Diciembre de 2010).*

A medida que pasan los cursos va teniendo lugar una evolución entre el entendimiento del aprendizaje desde un punto de vista académico y curricular a otro que favorezca situar al alumnado en condiciones de igualdad para afrontar su vida de manera feliz y satisfactoria:

*Pretendo que los estudiantes sean capaces de ir elaborando su propio pensamiento en torno a temas importantes y defender sus ideas. Intento fomentar la idea de que todos aprendemos de todos, pues una asignatura es más que un contenido curricular por cumplimentar. Dejar investigar, indagar, profundizar, dialogar, son algunos de los ejes que dan sentido a mi actuación docente. Quiero que aprendan mucho en el plano curricular preceptivo, pero sin dejar de enseñar lo esencial desde el punto de vista afectivo, social y emocional (Diario. Mayo de 2011).*

Se va produciendo, paulatinamente, un intercambio que permite entender cómo el docente *“debe deliberar, ajustar y realizar compromisos modificando al mismo tiempo su entorno para adaptarlo a sus deseos, pero igualmente acomodándose a las presiones y límites de su circunstancia”* (Bolívar, 2006).

#### La perspectiva del aprendizaje en una nueva etapa profesional: profesor universitario

Para desempeñar la docencia universitaria en nuestro país no existe una preparación específica, ni tampoco existen incentivos que redunden en la motivación de los docentes universitarios hacia una práctica innovadora (Rodríguez & González-Piñero, 2001). Por ello, los meses que nuestro protagonista trabaja como profesor universitario cambian, nuevamente, su concepción acerca de cómo orientar su enseñanza y qué tipo de aprendizajes ha de favorecer, al carecer de esa directriz que pudiera actuar como referente. Por eso, en esta etapa da por supuesto *que los estudiantes que acuden a clase lo hacen de manera voluntaria, por motivaciones personales, por razones laborales o cualquier otro motivo*, volviendo a un enfoque puramente académico.

Se corrobora la idea de Day (2006), quien explica las diferencias sobre las identidades profesionales en función del nivel educativo en que se imparta la docencia: mientras que en Educación Primaria los aspectos afectivos y actitudinales son los predominantes, en niveles superiores el profesor se centra fundamentalmente en el conocimiento de la disciplina que imparte. De esta manera, en su etapa como profesor universitario no es tanta la preocupación por hacer del aprendizaje algo sugestivo como que aprendan contenidos curriculares relevantes:

*No me preocupa tanto (en la universidad) como en las clases del instituto salir con la impresión de que la inmensa mayoría se han aburrido con lo que intentaba explicar. Me interesa más llevarlos a lo académico, intentando dotar de un sentido y un significado el plan de estudios de esta asignatura. No en vano, en un futuro*

*serán maestros, en algunos casos de la misma especialidad que yo, y es imprescindible que estén preparados en este sentido (Diario. Febrero de 2011).*

Por tanto, la identidad profesional del educador es diferente en función del nivel educativo en que imparta la docencia. En parte esta situación nace de que, en el ámbito universitario, nuestro profesor entiende que su labor pasa por formar a un colectivo de estudiantes que se está preparando de manera voluntaria y no impuesta y que espera lo mejor (académicamente hablando) de su profesorado. Este carácter academicista es uno de los mayores condicionantes a la hora de orientar su enseñanza y que exige mucho más de él:

*Dar clase a universitarios demanda mucho más de mí que dar clase a alumnos de Secundaria y Primaria. Son mucho más maduros, más reflexivos, y la mayoría están interesados por aprender. Además, a diferencia de otros niveles, aquí siento que he de rendir cuentas a los alumnos. He de ser, sobre todo, académico y formal (Diario. Marzo de 2011).*

*Trabajar como profesor universitario supone un reto por seguir formándome a lo largo de mi desarrollo profesional, una exigencia propia de esta etapa, en la que el carácter académico es mayor que en las anteriores etapas (Diario. Marzo de 2011).*

En todo caso, y en la línea de no alejarse demasiado de su “reciente pasado como alumno universitario”, en el que le hubiera gustado que le despertaran un mayor interés por determinadas asignaturas, procura emplear recursos actuales y cercanos a la realidad de los estudiantes. Comienza así a emplear *“fugaces indicios de la conducta”* (Jackson, 2010) que, por identificarlos en él mismo, le ayudan a reconocer cómo desempeña su trabajo. Este recurso, además, ofrece a los estudiantes un mayor aliciente hacia la materia y hacia la profesión:

*Como estudiante no se me hacía partícipe del camino emprendido por el profesor, y me sentía ajeno al mismo. La etapa universitaria, si bien con objetivos indudablemente académicos, debe dejar espacio a que cada persona se sienta protagonista de su educación, sintiéndose competente, responsable y estableciendo cierto vínculo afectivo con el contenido a aprender. Trato, así, de acercar a los estudiantes a la realidad cotidiana a la que se van a enfrentar, que sean capaces de ir configurando el tipo de maestro que quieren llegar a ser (Diario. Abril de 2011).*

Es reseñable el cambio de pensamiento gracias al reciente pasado como estudiante, que le ayuda a reco-

nocer de qué manera está desempeñando su trabajo y adoptar otra postura desde la que abordar la enseñanza:

*Me miraban fijamente, dándome la impresión de que no terminaban de comprender mis explicaciones. Me han recordado a mí mismo cuando me contaban algo de lo que apenas me enteraba. Les he animado a que me preguntaran todas las dudas que hubieran surgido, y he procurado explicar la materia desde otro punto de vista, como me hubiera gustado que lo hicieran conmigo cuando era estudiante (Diario. Marzo de 2011).*

Se va modificando, igual que sucedía en las etapas preuniversitarias, la orientación de los contenidos de la asignatura que enseña, yendo de la mera instrucción a procurar enfocar la formación a las inquietudes de los futuros maestros. Esto pasa por una capacidad fundamental del profesor: hacer accesible y deseable su propia relación con el saber:

*No busco tanto disponerlos hacia la materia como intentar que sean conscientes de la importancia de la profesión que han elegido, que sean personas críticas, reflexivas, con valores... (Diario. Abril de 2011).*

Como afirma Knowles (2004), los modelos docentes tempranos y las experiencias previas son determinantes en la formación de la imagen de sí mismo como enseñante, situación que se hace más explícita en su periodo como profesor universitario. (Re)pensarse como un reproductor de modelos que otros le enseñaron lleva al educador a dar un salto desde un enfoque curricular técnico a otro que suponga un aprendizaje funcional y reflexivo:

*No creo en la enseñanza memorística por sí misma; la educación, en sus diferentes etapas, debe intentar que los alumnos aprendan conceptos, habilidades y destrezas pero también aprender qué sentido tienen estos en el mundo en que vivimos y en nuestro propio mundo. Comprender esto tiene que ver con la actitud docente y con la adherencia y el éxito de los programas educativos; en la reflexión del alumnado encontramos el modo de optimizar los recursos personales de que disponga para incrementar su valía personal (Diario. Abril de 2011).*

A lo largo de esta etapa tiene lugar un evidente proceso de construcción/reconstrucción de la identidad profesional, en tanto que el profesor va creciendo como persona y como docente (Jurasaitė, 2005; O'Connor, 2008). Vemos cómo va madurando esa idea de aprendizaje que le permita no sólo ser capaz de crear nuevo conocimiento en los estudiantes sino, fundamentalmente, evolucionar del rol de educador experto al de aprendiz experto (Burn, 2007; Graham & Phelps, 2003).

## Conclusiones

Gracias a los relatos presentados en este texto se constata qué tipo de aprendizajes sustentan la práctica pedagógica, qué espera y qué supone para nuestro protagonista la profesión docente. Se da respuesta a los objetivos planteados en el estudio, narrando la manera en que un educador inexperto rompe, gradualmente, con los moldes recibidos en su etapa de socialización previa como alumno, queriendo hacer de la enseñanza algo diferente de lo vivido. Comprobamos que la reformulación de los principios que sustentan su práctica le lleva a cuestionar ciertas presuposiciones y a recapacitar sobre su importante papel como educador y agente de cambio social. Son estas experiencias vividas como estudiante y también la formación inicial recibida las que le llevan a transformar los intereses que apoyan su enseñanza desde el mero aprendizaje curricular hasta la introducción de procesos que alienten al alumnado a analizar, criticar, debatir y compartir conocimiento.

Por otra parte, se ha mostrado cómo las estrategias de reflexión derivadas del uso del diario de clase y la historia de vida mejoran la enseñanza del docente, ayudándole a tomar en cuenta variables (significatividad de los aprendizajes, motivación del alumnado, dilemas acerca del contenido a enseñar, etc.) que, de otro modo, podrían pasarle desapercibidas. Es este proceso de introspección sobre los recuerdos, experiencias, relaciones interpersonales y la revisión continua de su práctica, lo que permite que el enseñante vaya (re)definiendo su propio estilo de comprender y practicar la profesión y lo que permite comprender el modo en que se va construyendo su identidad docente.

En cualquier caso, hemos de indicar que la identidad, ya sea personal o profesional, es dinámica y mutable. Esto es más evidente en el caso de los enseñantes noveles como el aquí descrito, donde no es exclusivamente lo personal lo que influye en lo profesional, sino también a la inversa. La inestabilidad laboral, el cambio continuo de centros y niveles educativos, el ajuste institucional a los mismos y/o la incertidumbre de no saber cómo será aceptado el nuevo profesor en la escuela a la que se incorpora, son algunas cuestiones del ámbito profesional que tienen su reflejo en el personal. Por ello, pensamos que las reflexiones y los datos expuestos pueden remarcar determinados aspectos que conviene tener en consideración a la hora de estructurar un marco de formación inicial y permanente para el profesorado novel y favorecer su desarrollo profesional.

Estamos seguros de que la elección del caso representa un modelo docente ilustrativo de lo que es (e implica) la enseñanza en los primeros años de profe-

sión. Pero únicamente hemos relatado los ideales educativos, realidad en las aulas y modo de pensar de una persona concreta, lo que acota la transferibilidad del estudio a un mayor número de profesores noveles.

Como línea de investigación futura, pretendemos establecer un vínculo entre el desarrollo profesional

del educador y su paulatina evolución como persona. La estrecha relación entre lo personal y lo profesional, en un ámbito como la enseñanza, hace interesante comprender cómo evoluciona el docente en sus ideales, valores, preocupaciones y relaciones con los estudiantes y con la profesión.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlík (Ed.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Atkinson, D. (2004). Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 30(3), 379-394.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bores, N. (2005). *La lección de EF en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal: materiales de investigación-acción en distintos contextos educativos*. Barcelona: Inde.
- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: Challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445-467.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chacón, M., & Chacón, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 120-127.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Londres: Sage.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Del Valle, S., Ruiz, L. M., De la Vega, R., Velázquez, R., & Díaz, P. (2005). ¿Sabemos qué contenidos aprenden los escolares en EF? *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 13, 87-106.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Devis, J. (2001). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum de la EF. En B. Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 277-299). Madrid: Síntesis.
- Devis, J., & Molina, J. P. (2001). Los estudios del currículum y la EF. En B. Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 243-276). Madrid: Síntesis.
- Devis, J., & Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de EF: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la EF* (pp. 83-106). Sevilla: Wanceulen.
- Devis, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 773-790.
- Duda, J. L. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: un planteamiento de perspectivas de meta. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 85-122). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Duda, J. L. (1999). El clima motivacional y sus implicaciones para la motivación, la salud y el desarrollo de los desórdenes de alimentación en gimnastas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1(9), 7-23.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Fernández-Balboa, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la EF del futuro. En J. Devis (Ed.), *La EF, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-42). Alcoy: Marfil.
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En J. M. Fernández Balboa & A. Sicilia Camacho (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 115-158). Barcelona: Inde.
- Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 59-98). Madrid: Octaedro.
- Fraila, A. (2004). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de EF. En A. Fraila (Ed.), *Didáctica de la EF: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 291-314). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gallego, B. (2008). La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 121-140.
- García, M., Puig, N., & Lagardera, F. (2002). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de EF: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- González, G., & Martínez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de EF por medio de narraciones autobiográficas. *Retos: Nuevas Tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 15(46), 35-40.
- González, G., Barbero, J. I., Bores, N. J., & Martínez, L. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de EF y sus posibilidades autoformativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 39-56.
- Goodson, I. (2004). Profesorado e historias de vida. Un campo de investigación emergente. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- Graham, A., & Phelps, R. (2003). 'Being a teacher': Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *The Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Imbernon, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Jackson, P. W. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jurasaite, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. *Trames*, 9(2), 159-176.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una Pedagogía Crítica en la formación del profesorado de EF. En J. Devis (Ed.), *La EF, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101-109). Alcoy: Marfil.
- Knowles, G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustración a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in Physical Education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333-346.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López, M. (2002). Las narrativas de los docentes en ambientes culturalmente diversos como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 26, 9-28.
- López, V. M., Monjas, R., & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la EF Escolar*. Barcelona: Inde.
- Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16.
- MacPhail, A., & Tannehill, D. (2012). Helping pre-service and beginning teachers examine and reframe assumptions about themselves as teachers and change agents: Who is going to listen to you anyway? *Quest*, 64(4), 299-312.
- Martínez, L. (2009). *La EF y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Madrid: Miño y Dávila.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía Crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Pascual, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de EF: su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2-3, 23-38.
- Pastor, J. L. (2008). La identidad como elemento común del espacio profesional y del ámbito académico. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8, 53-72.
- Peiró, C., & Devis, J. (2001). La escuela y la comunidad: principios y propuestas de promoción de la actividad física relacionada con la salud. En J. Devis (Ed.), *La EF, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-42). Alcoy: Marfil.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez, J. M., & González-Piñero, L. (2001). Formación inicial de profesores principiantes de la Universidad de Huelva. En J. M. de Mesa, R. Castañeda, C. Mayor & M. Sánchez (Eds.), *Aprendiendo a enseñar en la Universidad* (pp. 13-28). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120-129.
- Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. En J. Devis (Ed.), *La EF, el deporte y la salud en el Siglo XXI* (pp. 203-212). Alicante: Marfil.
- Smyth, J. W. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Sørreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(5), 527-547.
- Sparkes, A. (1993). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en EF. *Perspectivas*, 11, 29-33.
- Sparkes, A. (1994). Life histories reflection and Physical Education teacher education: Exploring the possibilities. En L. Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Vol. I, pp. 555-567). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Sparkes, A. (2004). La narración del cuerpo en la EF y el deporte. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la EF* (pp. 49-58). Sevilla: Wanceulen.
- Sparkes, A., & Devis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la EF y el deporte. En W. Moreno & S. M. Pulido (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos.
- Surbeck, E., Han, E., & Moyer, J. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48(6), 25-27.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física. La escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Vaca, M. J. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
- Van Manen, M. (2008). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(5), 509-526.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Madrid: Akal.