

Aula extendida: acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia «teoría-práctica»

Extended classroom: bringing the university classroom closer to the school context in order to reduce the distance between «theory and practice»

Alfonso García-Monge, Gustavo González-Calvo, Lucio Martínez-Álvarez y Hugo Rodríguez-Campazas
Universidad de Valladolid (España)

Resumen: Se evalúa una experiencia de «Aula Extendida» en la que se posibilita que estudiantes de la materia Educación Física Escolar del Grado en Educación Primaria acudan a un colegio a observar prácticas de Educación Física con escolares impartidas por sus docentes universitarios, participando en los procesos de diseño, observación y análisis-reformulación del proceso de enseñanza. La experiencia es altamente valorada por las personas participantes que, entre otras cosas, reconocen que les ayuda a ver detalles sobre la labor docente, a dar sentido al contenido teórico de otras materias del Grado y a cambiar su visión sobre la Educación Física.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado; Educación Física; relación teoría-práctica; enseñanza universitaria ligada a contextos profesionales; «Aula Extendida».

Abstract: We analyzed an experience on «extended classroom», through which students enrolled in the course of Physical Education from the bachelor in Primary Education were allowed to attend Physical Education practices with schoolchildren taught by their university professors, as well as to participate in the processes of design, observation, and analysis-reformulation of the teaching process. The experience was highly valued by the participants, who, among other things, recognized that it helped them notice details about the teaching work, give meaning to theoretical contents of other bachelor courses, and change their vision about Physical Education.

Keywords: Initial teacher training; Physical Education; theoretical-practical relationship; university teaching linked to professional contexts; «Extended Classroom».

Introducción

El plan de estudios para el Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Valladolid (impartido en los Campus de Palencia, Segovia, Soria y Valladolid), contempla dos materias obligatorias de seis créditos cada una: «Educación Física Escolar» en segundo curso del Grado y «Potencial Educativo de lo Corporal» en el tercer curso.

La «Educación Física Escolar» (en adelante, EFE) persigue poner a los futuros maestros de primaria en contacto con las corrientes tradicionales y actuales de la EF, así como el Currículo Oficial del Área, ayudando a que comprendan la construcción histórico-cultural de este Currículo. Desde ese primer nivel de concreción se conduce y guía al alumnado hacia el tercer nivel de concreción en prácticas educativas reales con escolares. En este sentido, uno de los objetivos principales que nos planteamos dentro de nuestro plan de estudios se centra en desarrollar, entre el alumnado, un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad de género, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. Para ello, planteamos tareas y propuestas que posibilitan que los estudiantes entren en contacto con sus experiencias vividas como alumnos en torno a la asignatura, así como ponerles en un contexto real y cercano en que ésta se desarrolla, aspectos que centrarán el presente trabajo.

EFE se centra en el desarrollo del área en las horas destinadas a la materia dentro del horario escolar, pero el cuerpo

está presente a lo largo de toda la jornada escolar, y ello tiene muchas implicaciones en la calidad del proceso educativo. Esas implicaciones son estudiadas en la materia de tercer curso «Potencial Educativo de lo Corporal» (PEC). En ella se abordan temas como la atención al cuerpo, sus ritmos y necesidades a lo largo de la jornada escolar, la compensación de la fatiga escolar, el desarrollo de proyectos educativos que atiendan al cuerpo, o el papel del cuerpo en el aprendizaje de otras materias (*embodied learning*). Por otra parte, también es objeto de atención el propio cuerpo del docente como persona que transmite informaciones y como sujeto que siente, se emociona y ‘padece’ en la interacción con otras personas. Esta perspectiva nos sitúa en una propuesta de formación inicial humanista, en la que pretendemos conjugar intencionalidades del ámbito vivencial, emocional, comunicativo, expresivo y de realización personal que permitan a los futuros educadores tomar control de su propia vida y su propio cuerpo y evitar la manipulación a que éste puede verse sometido por su ambiente (González Calvo & Martínez Álvarez, 2018; Martínez Álvarez & González Calvo, 2016).

Dado el espacio e intenciones de este artículo, nos centraremos en la materia EFE y, más concretamente, en una estrategia didáctica para paliar la distancia entre «teoría y práctica» o, si se quiere, entre «universidad y escuela», tantas veces abordado por los formadores y reclamado por los estudiantes.

Precisamos que el concepto «teoría» recoge para nosotros las teorías pedagógicas, psicológicas o sociológicas, las investigaciones que las soportan y los conceptos que se derivan de ellas y permiten orientar u analizar la práctica educativa.

La distancia teoría-práctica

La distancia entre teoría y práctica en la formación del

profesorado ha sido un tema recurrente de denuncia e investigación (e.g. Korthagen, 2010a, 2010b; Pérez Gómez, 1993). Una configuración característica de la formación del profesorado en nuestro país se compone de un conjunto de asignaturas disciplinares y de un Prácticum, incidiendo principalmente dos de los modelos teóricos de los que habla Calderhead (2000, p. 189 y ss): la socialización en la cultura profesional y el desarrollo de conocimiento y habilidades.

Sin embargo, esta estructura, lejos de mejorar la comprensión y significatividad del hecho educativo, refuerza a menudo la división entre saberes y profesionales entre aquellos dependientes de la 'teoría' (= universidad) y los de la 'práctica' (= centros escolares).

Ciertos paradigmas buscan desafiar los modelos dominantes, buscando «espacios híbridos de formación docente» (Zeichner, 2010a), dentro de unas relaciones que Cochran-Smith (1991 en Marcelo García, 1994, p. 271) podría denominar como de 'resonancia colaborativa', en donde «los centros reúnen a docentes universitarios y no universitarios en torno a proyectos de innovación y desarrollo profesional desde una perspectiva colaborativa en los que se incorporarían los estudiantes en prácticas. De esta manera, los centros se convierten en contextos donde se continúa aprendiendo y en polos de innovación».

Baumfield and Burtterworth (2007) señalan que si bien hay una creciente llamada a las relaciones escuela-universidad más colegiadas, no hay muchos estudios profundos del papel que debería jugar en ellas la universidad. Al describir su caso, defienden el trabajo conjunto como mutuamente beneficioso a partir de los datos de doce años de colaboración.

El modelo de Escuelas de desarrollo profesional (Bullough, 2000, p. 145 y ss) en el que los centros escolares se convierten en potentes espacios de reflexión en el que se insertan los estudiantes en prácticas, podría ser un ideal, pese a entender las dificultades actuales para lograrlo. También Pérez Gómez (2010, p. 126) aboga por crear una red de centros de carácter innovador e implicados activa y decididamente en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, dicha tarea es complicada, si no utópica, en la actualidad. No en vano, la innegable presión que lleva a modelar un sistema universitario asentado sobre los intereses del mercado (Ponce, 2003) conduce, irremediablemente, a que los modelos de referencia para la evaluación del sistema de educación superior sean los mismos que predominan en el ámbito empresarial. En este sentido, están de plena actualidad términos como excelencia, productividad y superación de exámenes por parte del profesorado, corriendo el riesgo de dejar en un segundo (y casi inexistente) plano la implicación activa y reflexiva del alumnado. Esto es, aun gozando de cierta autonomía, el funcionamiento de las universidades refleja, cada día con más énfasis, el modelo productivo y mercantil de la nuestra sociedad.

Muchas de las iniciativas para superar las trincheras teoría-práctica se encuentran en el Prácticum, pero entendemos que esta idea debería, en la medida de las posibilidades, trascender también a asignaturas del campus que estuvieran, de esta manera, más abiertas a formar parte de comunidades de práctica profesionales.

Antecedentes de la experiencia presentada en este artículo

Entre las estrategias que venimos utilizando para reducir la distancia entre teoría y práctica y mostrar la complejidad de los procesos educativos destacamos las siguientes:

- Las prácticas en las asignaturas. Como hemos señalado en anteriores trabajos (García Monge, 1996, 2000) la vivencia como jugador o ejecutante no ayuda en muchos casos a extraer conclusiones útiles para extrapolar en el trabajo con niños y niñas. En principio, el foco de atención del jugador está orientado por la lógica de la acción y 'contaminado' por la emoción del momento. Resulta difícil en estas situaciones estar imaginando, además, qué implicaciones tienen los hechos vividos para la docencia futura.

- El Prácticum. A pesar del potencial del Prácticum, detectamos varias limitaciones en el mismo. Dada la organización de este, se descubre cierta dificultad para ligar la práctica que viven los estudiantes en los colegios (cargada de las emociones propias de la responsabilidad de llevar a un grupo de escolares) con contenidos teóricos que no son fáciles de identificar entre la maraña de sucesos de la práctica educativa. Por otra parte, la inmersión en las escuelas produce cierto 'efecto empático' con el contexto y una desvinculación con la universidad. Este fenómeno se puede ver reforzado por las opiniones de los maestros que manifiestan que «una cosa es la teoría de la universidad y otra, diferente, la práctica escolar. En ese proceso se aprecia una identificación con la «realidad» y un desprecio de la «teoría», sin apreciar que toda acción está guiada (consciente o inconscientemente) por una teoría y, como señalaba Kurt Lewin, no hay nada más práctico que una buena teoría (teniendo en cuenta siempre que Lewin abogaba por una teoría ligada al trabajo empírico, Lewin, 1951).

- El «laboratorio de juegos» y el «laboratorio de motricidad infantil». Durante ocho cursos ofertamos una materia de libre elección en los antiguos planes de estudios en la que poníamos en contacto a los estudiantes con prácticas educativas. Cinco de estos años desarrollamos el seguimiento de escolares en un colegio y otros tres cursos llevamos a los escolares a las instalaciones de la universidad.

- Las prácticas escolares 'enlatadas' (vídeos). Trabajamos desde hace 30 años sistemáticamente en centros de Primaria. Parte de estas experiencias son filmadas y utilizadas posteriormente con los estudiantes de magisterio. Los futuros maestros valoran muy positivamente este uso de imágenes de prácticas escolares para comprender mejor algunos conceptos teóricos sobre metodología de enseñanza y procesos de aprendizaje. En los 7 últimos años, de media, un 70% valora con un 8,6 sobre 10 el uso de este recurso didáctico y un 83% puntúa con un 8,4 la relación entre teoría y práctica; señalando que es de las pocas materias en el grado que les muestra prácticas con niños y niñas.

Sin embargo, algunos estudiantes se cuestionan la veracidad de las experiencias mostradas, calificándolas de «especiales» o de «laboratorio». Hay que entender que, por cuestiones de tiempo, no les mostramos los procesos educativos completos, sino fragmentos seleccionados de práctica y ello puede llevar a generar ese recelo o sospecha de

que se están ocultando situaciones problemáticas. Interpretamos que, en el fondo, se está produciendo un desajuste entre su imaginación de los problemas de la práctica (miedos al control del grupo, comportamientos disruptivos...) y las prácticas mostradas. Aunque en años de experiencia en contextos muy variados hemos comprobado que es muy difícil encontrarse con situaciones muy conflictivas en Educación Primaria, en el imaginario de los estudiantes de magisterio éstas están muy vivas (tal y como comentan en los seminarios preparatorios al Prácticum (Martínez Álvarez, Mañeru Cámara y Rodríguez Navarro, 2010). Ello nos informa de que quizá el salto no sea tanto entre la teoría y la práctica sino entre sus expectativas y conocimientos previos y las nuevas informaciones.

Este cuestionamiento es el que, de alguna manera, nos espoleó a llevarles a centros para que viesen en directo las prácticas completas.

La experiencia de desarrollo de parte de la asignatura EFE en un centro de Primaria: el «Aula Extendida» en el «Seguimiento de Procesos Educativos con Escolares»

En ese intento de vincular el desarrollo de una materia universitaria a contextos educativos reales, desde el curso 2016-2017 se viene desarrollando durante los últimos tres cursos una experiencia en la que parte de la materia EFE, de segundo curso del Grado de Educación Primaria, se imparte a través de ciclos de investigación-acción vinculados a prácticas educativas en un contexto escolar cercano a la Facultad universitaria. La idea de fondo es la de facilitar la permeabilidad del contexto Universitario, ampliándolo y ligándolo a los contextos sociales y educativos que rodean el aula universitaria. Denominamos a esta idea como «Aula Extendida». Un aula que no se circunscribe únicamente a los espacios físicos de las Facultades sino que se abre y traslada a los contextos socio-ambientales de los que participa. El concepto abarcaría desde las posibilidades de conexión que ofrece la red hasta las prácticas en diferentes contextos sociales y naturales. El concepto recogería un diálogo entre los contextos y, para ello, consideramos que es clave la relación prolongada (no se trataría, por tanto, de un contacto esporádico o puntual).

En este caso, se desarrolla esta «Aula Extendida» a través del «Seguimiento de Procesos Educativos con Escolares» (SPEE). Parte de las clases de la asignatura se trasladan a un colegio cercano en el que los docentes universitarios de la materia imparten 18 lecciones de Educación Física a alumnado de Educación Primaria, siendo observados por dos grupos de estudiantes universitarios (entre 60 y 65 estudiantes en cada grupo). Los estudiantes participan en el diseño, observación y análisis de las lecciones.

El diseño de los planes de lección se hace en el aula universitaria. El docente de la asignatura presenta un borrador que es analizado, debatido y retocado por el grupo de estudiantes.

Posteriormente, la lección de EF se desarrolla con un grupo de escolares de un colegio cercano a la Facultad. Los estudiantes adoptan allí un papel de observadores. Cada uno realiza un seguimiento de un escolar para confeccionar una narración detallada de lo sucedido. El gimnasio del cen-

tro educativo tiene una grada donde, normalmente, se sitúan los estudiantes. En alguna ocasión un tercio de los estudiantes bajan a la cancha para tomar nota de las conversaciones del alumnado de Primaria (cuando elaboran sus estrategias, preparan escenas de expresión corporal, etc.) y permanecen sentados en bancos suecos cercanos a las zonas de reunión de los grupos de niños y niñas.



En la siguiente clase de la asignatura (normalmente dos días después de la práctica), los estudiantes presentan sus narraciones personales, se realiza un análisis de la práctica en torno a diferentes temas y se llegan a unas conclusiones comunes.

Decisiones en la fase de diseño de la experiencia

La experiencia de SPEE se pudo desarrollar gracias a contar con un colegio muy cercano a la Facultad de Educación y a la apertura y disposición del maestro especialista del mismo.

Tras la propuesta inicial, la obtención del consentimiento de las familias y la firma de un convenio entre ambas instituciones, el equipo formado por el maestro especialista y los docentes universitarios comenzó a detallar el proyecto.

Los grupos de primaria con los que trabajar venían marcados por las posibilidades de compatibilidad horaria entre la asignatura de la Facultad y las clases de EF del colegio.

Los contenidos sobre los que trabajar surgieron de un acuerdo que, respetando la programación del centro, permitiesen a los estudiantes universitarios ver tres unidades didácticas de tres lecciones cada una pertenecientes a un bloque de contenido diferente.

Una cuestión clave era la de quién impartiría las clases. Se descartó la opción de que fueran los estudiantes los que impartieran las lecciones por una imposibilidad organizativa, dado el alto número de estudiantes, aunque también por respeto hacia el alumnado de primaria. Entendemos la educación obligatoria como un proceso complejo que precisa de tiempo, conocimiento del alumnado y sus procesos personales. Se pueden preparar jornadas 'especiales' con los estudiantes de magisterio, y con ello pueden aprender temas relacionados con la organización y evaluación de la práctica, pero es poco asimilable a la labor cotidiana del maestro y no permite ver los procesos personales de aprendizaje de cada escolar.

Decidimos que fuera un docente universitario el que impartiera las clases para evitar cargar la labor docente del maestro de Primaria que, por otra parte, se podría sentir juzgado ante la presencia de tantos estudiantes y considerábamos poco ético que no pudiera argumentar su labor durante los análisis posteriores a las clases, ya en el aula universitaria.

La actuación como maestro del profesor universitario de la asignatura EFE facilitaba el proceso de diseño de las lecciones con los estudiantes universitarios en la Facultad y,

tras las lecciones con los escolares, posibilitaba que los estudiantes universitarios pudiesen acceder con sus preguntas a las decisiones tomadas por el docente universitario en el trascurso de la práctica. Este aspecto es muy interesante dado que permite a los estudiantes acceder a las decisiones constantes que un maestro debe tomar en cada momento del trascurso de la lección, más allá de lo que lleve preparado en su plan. Esta estrategia permitió, tal y como reconocen los estudiantes, que vean de forma más clara la complejidad de la labor docente. Para que se pueda dar este proceso, entendemos que hacen falta dos requisitos: que el docente muestre a los estudiantes su apertura a la autocrítica (reconociendo errores; reconociendo las limitaciones de sus decisiones; mostrando las opciones que se pueden tomar, sus consecuencias y el porqué de las elecciones...) y que tenga experiencia en autoconciencia durante la práctica y en el análisis de la misma (muchos de los trabajos que venimos desarrollando durante los últimos 25 años trabajan sobre esta idea).

Los docentes universitarios no les resultamos extraños a los escolares dado que trabajamos con ellos en los meses previos al desarrollo de la experiencia con los universitarios. Ello permite el mutuo conocimiento, tan importante en los procesos educativos, y reduce el posible «choque» que supondría una llegada repentina de un nuevo maestro acompañado de decenas de observadores.

Otro tema fundamental era definir el papel de los estudiantes durante la práctica. Con un grupo tan numeroso de estudiantes, cuando no tienen un trabajo fuerte de observación (tal y como hemos comprobado en alguna de las prácticas), es fácil que se den comportamientos poco adecuados (diálogos entre observadores, consulta del móvil, desconexión de la práctica...). Se tomó la decisión de que cada estudiante haría el seguimiento de un escolar, relatando todas sus acciones. ¿Por qué centrar la mirada en una sola persona? Aunque, evidentemente, se pierde visión de conjunto, ello permite ver los procesos personales (dificultades, progresos, atención recibida por el docente, adecuación de las propuestas a sus necesidades y posibilidades, interacción con los compañeros...). La experiencia leyendo las memorias del Prácticum nos dice que las narraciones generales tienden a ser muy genéricas y cargadas de juicios de valor, confundiendo el fenómeno con la interpretación personal del mismo.

Las narraciones detalladas de las acciones de un escolar permiten ver los matices de su motricidad, centran la mirada del observador y amplían la mirada del docente, ayudándole a tomar conciencia de cientos de detalles que durante la práctica no ha podido apreciar y que le permiten reconducir sus siguientes intervenciones. Pero llegar a elaborar una narración útil supone un proceso de aprendizaje que pasa por el hecho de que el docente universitario realice una corrección semanal de cada una. Es una carga fuerte, pero da sus frutos. A modo de ejemplo, mostramos dos narraciones de la misma persona. Una de su primera observación y otra de la tercera:

[describiendo las acciones en un juego de persecución por equipos] *13:31 Están cansados de jugar. Se preparan para otra ronda. La pareja hace planes, aunque Danira hace de líder. Salen disparados de la casa de cacos. Danira llama la atención a una poli, la libra pero la pilla otra. Se*

va la cárcel.

[Narración, J.R., 1-03-2017]

13:15 Danira se coloca en el extremo derecho de la casa. Hace un gesto con la mano a su compañera Sibila (como de «adelante»). Sale caminando en trayectoria curva abierta hacia el lateral derecho mirando hacia un poli que tiene a unos 6 metros. Mira a Sibila y hace un gesto afirmativo con la cabeza. Cuando Sibila se pone a correr hacia la «cárcel» ella también comienza a correr en trayectoria recta pegada al lateral mirando hacia la «cárcel». No ve que por su derecha se acerca un poli y es capturada a 4 metros de la «cárcel» por la espalda.

[Narración, J.R., 8-03-2017]

En las anteriores narraciones se aprecia cómo el alumnado es capaz, con el tiempo y la práctica, de aumentar los detalles, disminuir los juicios de valor y, en definitiva, de transformar y mejorar su práctica.

Metodología de evaluación de la experiencia

Para verificar el grado de consecución de los objetivos de esta propuesta de SPEE se desarrollaron dos grupos de discusión al final de cada curso (con 10 participantes en cada grupo), en los que se abordaron temas como la valoración general de la misma, la contribución de la propuesta al desarrollo profesional, el cambio de la visión sobre la EFE y la valoración de este tipo de metodología en la formación inicial.

A partir de los resultados en estos grupos de discusión, el equipo de investigación elaboró un cuestionario anónimo con 29 preguntas abiertas en torno a los ejes abordados en los grupos de discusión (contribución a la profesionalización, visión sobre la Educación Física y valoración de la metodología).

El cuestionario ha sido respondido por las 372 personas que han participado en la experiencia (estudiantes de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de los últimos 3 cursos). El 27,5% eran chicos y el 69,62% chicas con edades comprendidas entre 19 y 30 años (el 82% entre 19 y 20 años), cuyos estudios previos, principalmente, eran el Bachillerato (93%). Sus opciones futuras de mención se distribuyen de la siguiente forma: 27,85% Educación Física; 26,58% Educación Especial; 22,78% Inglés; 8,86% Audición y Lenguaje; 8,86% Educación Musical; y 3,80% General.

Resultados de la evaluación de la experiencia de «Seguimiento de Procesos Educativos con Escolares»

Presentamos algunos de los resultados de la evaluación de esta experiencia.

Valoración general

Los estudiantes valoran muy positivamente la experiencia, otorgándole entre 3 (37.63%) y 4 (62.37%) puntos (sobre 4).

Cómo la experiencia contribuye en el proceso de profesionalización y en la visión sobre la labor docente

Se valora de forma alta la contribución de la experiencia a su proceso de profesionalización otorgándole entre 2

(15.20%), 3 (48.39%) y 4 (36.41) puntos (sobre 4).

Entre sus justificaciones aparecen temas relacionados con la labor de planificación-desarrollo y evaluación de la práctica; con la mejora de las competencias de observación; o con la responsabilidad docente y la atención a cada caso personal.

-He aprendido a preparar una sesión, a analizar cómo ha ido y a adaptar la siguiente sesión según las necesidades del grupo e individuales.

[c30,3]

- He desarrollado mi capacidad de observación y análisis, sabiendo en qué fijarme y por qué.

[c65, 2]

-Me sirve para aprender a observar más y con un punto de vista más profesional, no quedándome en lo superficialidad, sino reflexionando y sacando conclusiones acerca de lo observado.

[c64, 9]

- Aprender que cada niño es diferente, y aun así tienes que saber la forma de actuar en el ámbito educativo de cada uno de ellos, y saber hasta donde pueden llegar cada uno.

[c5, 3]

-Sabía que hay que ser muy observador y estar atento a todo para poder detectar problemas, pero me parece más difícil porque no siempre puedes observar a cada sujeto, y hay cosas que pasan desapercibidas.

[c12,4]

-La responsabilidad de organizar a un grupo, la responsabilidad de intentar reforzar el trabajo de todos los alumnos/as por igual, la responsabilidad de la planificación previa de una sesión para realizarla con éxito.

[c46,5]

-Ha sido la única asignatura en lo que llevamos de carrera que nos ha acercado más a nuestra futura profesión y nos ha hecho ver como es una clase con 25 niños.

[c140,3]

-Al poder preguntarle al profesor que da la clase a los niños cualquier aspecto o hecho que ocurriera en clase te da la posibilidad de entender por qué paso, como solucionarlo, etc. y te da unas pautas para poder llevarlo a cabo tu sin ningún tipo de problema.

[c234,9]

En general, la experiencia les lleva a ver la labor docente como algo más complejo de lo que imaginaban: más fácil (13.98%) y más difícil (86.02%).

Con implicaciones a niveles de planificación, organización, gestión de la clase y relaciones con el alumnado, atención a cada caso personal, posibilidades de aprendizaje de los escolares, o dominio del contenido y ajuste del mismo a las necesidades de aprendizaje de cada escolar:

-Porque he visto todo el trabajo previo de preparación de la clase que es muy detallado y en el que hay que tener en cuenta al grupo, el contenido, los casos particulares, la organización del material, del espacio, del tiempo, los pros y contras de cada actividad, para lograr que cada niño llegue al máximo en el tema.

[c234,5]

-Es más difícil, porque hemos visto la dificultad que existe de atender a todos y cada uno de los alumnos que

son diferentes.

[c167,5]

-He visto que resulta muy difícil conocer las características de todos los alumnos y prestarles la atención necesaria en toda la hora de clase. Saber cómo pueden llegar a reaccionar y saber resolver cualquier situación repentina que se presente.

[c211,5]

-Saber cómo organizar una clase. Cómo dirigirte a los niños. Cómo debemos actuar antes los distintos comportamientos de los alumnos. Qué aspectos son significativos en su comportamiento. Las actitudes y respuestas de los niños nos dan mucha información sobre su personalidad y su forma de actuar.

[c18,11]

-Competencia para conocer las dificultades de los alumnos en según qué aspectos. Ajustar el ritmo de la sesión en función de las necesidades. Controlar determinados tipos de comportamiento y fomentar actitudes colaborativas.

[c35,11]

-Algunos de los aspectos que han cambiado mi visión de la profesión de maestro, son algunas de las propuestas un poco complejas, ellos son capaces de comprenderlas y llevarlas a cabo, es decir, que muchas veces puedo llegar a pensar que los niños por el simple hecho de ser pequeños no van a alcanzar ciertos entendimientos para su posterior aplicación, pero en realidad si, lo que demuestra que los niños saben mucho más de lo que pensamos.

[c44,7]

En algunos casos detectamos cierto orgullo al descubrir esta complejidad de la profesión, reivindicando la labor docente frente a estereotipos sobre la dificultad del título:

-Es una profesión mucho más difícil e importante de lo que la gente piensa. Hay que tener muchos conocimientos para hacerlo bien.

[c87,7]

-Muchas personas piensan que este grado es muy fácil, pero trabajar con niños conlleva atender a muchos detalles y tener mucha formación.

[c225,7]

-Es muy difícil atender a todos los niños, pero ese es el valor de esta profesión. No trabajamos con máquinas u objetos, formamos personas.

[c21,7]

En consonancia con ello, el 58,23% valora que la experiencia les ha ayudado mucho a ver detalles sobre la responsabilidad de un docente y el 37,97% bastante.

La mayoría ven en este proceso un primer acercamiento a su desempeño profesional previo al Prácticum para que el consideran que les puede ayudar bastante un 47,31% y mucho un 37,26%.

Valoran que les puede servir a la hora de observar y narrar sus memorias de prácticas, para conocer cómo planificar y desarrollar el trabajo, para saber responder y tratar con el alumnado o para resolver problemas de la práctica:

-Sí, de forma muy positiva, creo que cuando lleguemos al Prácticum, seré capaz de observar de forma más objetiva.

[c223,19]

-En cómo trabajar con grupos grandes de niños, en

cómo organizarles y dirigirles...

[c301, 19]

-En que ves el comportamiento de un niño o de un grupo reducido de niños lo cual te da una capacidad de observar varias cosas a la vez, puedes observar cómo se lleva a cabo una clase con los diferentes problemas que se puedan dar y te da una visión de lo que va a ser la profesión que estamos estudiando.

[c78, 19]

-Sin duda. Pienso que es una primera toma de contacto que nos hace ir con ciertas ideas previas al Prácticum. Esto tendrá efectos positivos ya que habremos tratado previamente con alumnos y tendremos habilidades para saber manejar el aula y los diferentes problemas que puedan surgir.

[c188, 19]

-Creo que de alguna forma tomar ya contacto con los alumnos hace que nuestra mente vaya cogiendo forma de profesor.

[c94, 19]

Aunque, en algunos casos, también detectamos cierto «gnoptimismo» al generalizar desde esta experiencia:

En que ya me veo más preparado y conozco cómo pueden actuar los niños.

[c274, 19]

La contribución de la experiencia al cambio de visión sobre la EF

Para el 63% ha cambiado bastante o mucho su visión sobre la Educación Física, apreciando un potencial educativo, más allá de los estereotipos que tenían de ella:

Sobre todo en el hecho de que una clase de educación física no es llegar y mandar hacer 4 ejercicios sin sentido, sino que es necesario llevar planteada una sesión con unos objetivos claros.

[c141, 21]

Si, EF puede y debe ser algo más que una clase de juegos o de deporte. Puede ser una clase de aprendizaje para la vida.

[c62, 21]

No sabía que EF era una asignatura tan profunda. Mi percepción ha cambiado completamente: antes creía que solo se jugaba y se hacía un poco de ejercicio; he podido ver que no es el «segundo recreo» de la mañana, que conlleva muchas cosas más.

[c26, 21]

He aprendido a valorar mucho más la asignatura. No es solo jugar o hacer algún deporte. Todo lo que se hace esta meticulosamente preparado y organizado, con un trasfondo y un significado muy importantes para el desarrollo de los alumnos.

[c215, 21]

Radicalmente. Nunca había sabido apreciar la importancia y el provecho que se le puede sacar para la educación integral del alumnado.

[c189, 21]

Sobre todo, en el trabajo que dedica la Educación Física en el desarrollo de correctas habilidades sociales.

[c141, 21]

Ya no lo veo como una asignatura de diversión, entrete-

nimiento o de ocio. Sino como una asignatura más, en la que también hay contenidos que tratar y aprender. A pesar de que los alumnos no vayan a pasar por ningún examen relacionado, no deja de ser una asignatura importante; ya no solo escolarmente sino para sí día a día, para su vida cotidiana.

[c297, 21]

Como ya he dicho antes, se tiene un concepto de educación física en el que se considera inútil para los alumnos, aunque yo no he tenido malos profesores de educación física, creo que nunca hemos trabajado el tipo de cosas que hemos hecho en estas sesiones, y menos en primaria (expresión corporal, estrategias, juego bueno...).

[c297, 21]

Realmente no, al tener padres profesores y un hermano que ha estudiado INEF tenía bastante claro el grado de exigencia que tiene la Educación Física.

[c136, 21]

El 75,95% han visto bastante o mucho otro potencial a la EF en el desarrollo de capacidades cognitivas, relacionales o afectivas.

El 84,54% se animaría bastante o mucho a bajar a las clases de EF si fuera tutor de un grupo de Primaria dado que consideran que allí se ven más dimensiones del alumnado y se manifiestan con más «naturalidad».

Para ver cómo funciona el grupo y ver las relaciones entre ellos ya que en EF se ve muy bien.

[c31, 25]

Bajaría a observar, es la clase en la cual se aprecia de forma más natural la forma de ser de cada alumno. Es beneficioso para muchos aspectos como detección de problemas o ver intereses de los alumnos.

[c84, 25]

Para poder observar todos los aspectos que ocurren dentro del grupo.

[c243, 25]

En estas sesiones me he dado cuenta de que en las horas de educación física se ponen de manifiesto muchas actitudes de los niños que en el aula no se ven como el liderazgo o si hay algún niño más tímido, además se puede ver las relaciones sociales que hay, a la hora de formar grupos por ejemplo.

[c256, 25]

Creo que observar a esos alumnos serviría para ver cómo se comportan en un ámbito fuera del aula. Por lo tanto, se les observa de una forma más natural.

[c114, 25]

Porque creo que se aprende más de la personalidad de los alumnos, que en una clase de matemáticas o de lengua, en la cual los alumnos se encuentran sentados en sillas y deja de ser cada alumno, y empieza a ser el conjunto clase.

[c271, 25]

Porque así puedo observar como el clima de la clase en un contexto menos estructurado y poder detectar posibles problemas que en una clase ordinaria no se pueden ver.

[c126, 25]

Aunque también detectan las limitaciones y complejidad de ello:

Yo creo que es muy beneficioso, pero a la vez imposible ya que una persona no puede estar atento al comporta-

miento de 20 alumnos. se podría bajar para observar a uno en particular si se considera que puede tener algún problema.

[c221, 25]

La ayuda de esta metodología al nexo entre teoría y práctica

El 73,42% opina que la experiencia les ha ayudado «bastante» o «mucho» a comprender y contextualizar los contenidos teóricos de la materia.

Comprendes mejor los estilos de enseñanza y las metodologías docentes.

[c302, 40]

Me ha ayudado a ver cómo desarrollar el modelo del TGfU.

[c214, 40]

Da sentido a las teorías sobre el aprendizaje y la teoría de la Autodeterminación me ha permitido comprender cosas de las que pasaban.

[c24, 40]

Se ve más clara las relaciones entre Docente-Alumnado-Contenido.

[c31, 40]

Las teorías sobre la cognición incorporada y el embodiment o lo que supone una Educación Física Integral.

[c158, 40]

Parece que, al ser contrastada con los fenómenos sociales, la teoría gana en matices y cobra otra textura, dado que en la práctica la teoría se ve acompañada de otros miles de sucesos:

Me parece muy interesante el poder llevar a la práctica los contenidos teóricos. Tras una explicación del docente en el aula, vamos al colegio y vemos cómo lleva a cabo sus ideas, las metodologías que utiliza, los recursos que emplea, las técnicas, materiales... En la práctica es cuando realmente nos damos cuenta de cómo dar una clase de Educación Física. Sería muy complicado imaginarlo; por mucho que le profesor nos hubiera explicado en clase qué pretendía hacer con los alumnos, si no vamos al colegio y lo vemos, no tendríamos una visión real de lo que ocurre.

[c214, 40]

Por mucho que te explique el profesor una idea, hasta que no la ves en la práctica, no entiendes todo lo que implica.

[c18, 40]

El 77,24% señala que les ha permitido «bastante» o «mucho» dar sentido al contenido de otras materias del grado.

Algunos lo perciben como experiencia «aglutinadora»:

Sí, porque al final ves el desarrollo real de una clase y te permite focalizar todo lo que has ido estudiando.

[c111, 17]

Te hace darte cuenta de que las asignaturas tienen una relación entre sí, el ver a los alumnos cómo se comportan y demás, ves algunas cosas que puedes relacionarlo con atención a la diversidad, psicología...

[c137, 17]

Otros resaltan algunas de las materias o contenidos cursados:

En algunos casos sí, ya que veo esta diversidad que

existe en un aula cuando en atención a la diversidad o psicología se nos ha planteado esto.

[c24, 17]

Me ha sido útil para ver el principio de individualización en primera persona.

[c43, 17]

A psicología en algunos comportamientos que hemos tratado referente a los los niños y niñas de esa edad.

[c72, 17]

Sí, en atención a la diversidad para saber que cada niño es diferente, cada niño necesita su trato.

[c116, 17]

O como método de trasladar los diseños a la práctica y ver las implicaciones de esa transposición didáctica:

Sí, porque en todas las asignaturas te enseñan el contenido y a como impartirlo y cómo hacer diseños de UD, pero en esta clase hemos visto en primera persona cómo es llevarlo a la práctica y todos los problemas que puedes encontrarte a la hora de llevarlo a cabo.

[c36, 17]

Limitaciones de esta metodología formativa

Aunque la valoración general es muy positiva, los estudiantes apuntan algunos detalles más problemáticos.

Entre los aspectos positivos, valoran mucho la posibilidad de tener contacto con la práctica educativa, ver cómo responde el alumnado de estas edades, así como los recursos de un docente experto y poder tener cierto protagonismo en la planificación y análisis de la práctica:

Son más las posibilidades que las limitaciones, a pesar de ser en la única asignatura que, hasta el momento, hemos podido vivir esta experiencia, creo que todos los efectos con los que me quedo son positivos. Vuelvo a decir que creo que es una de las mejores formas de aprender, ya que nadie nos cuenta qué hacer o qué no hacer, sino que somos nosotros los que lo vemos con nuestros propios ojos y nuestra reflexión.

[c43, 45]

En cuanto a posibilidades, pienso que esta metodología me ha ofrecido la posibilidad de conocer a los niños de una forma más directa. He tenido la oportunidad de ver con mis propios ojos la forma de actuar de los alumnos. Pasando a las limitaciones, considero muy reducido el tiempo dedicado a esta observación.

[c115, 45]

Me ha parecido que la metodología ha sido apropiada porque nos hemos introducido en el contexto, a partir del cuál hemos podido analizar los elementos a tener en cuenta en cada sesión. Como limitaciones, me gustaría que se impartiesen más asignaturas con este modelo o similar.

[c173, 45]

Uno de los principales inconvenientes que señalan viene de la elaboración de las narraciones, por su exigencia de atención en la práctica y por el trabajo posterior de redacción:

Me ha ocupado mucho tiempo esta asignatura, más que otras, pero me ha aportado mucho observarles.

[c46, 45]

Es la asignatura en la que más tiempo he invertido con diferencia.

[c48,45]

Esta forma de observación obliga a una concentración muy grande durante las clases.

[c55,45]

Algunos también señalan como limitación el tener que observar a un solo escolar:

En cuanto a las posibilidades lo veo muy interesante porque observando se puede aprender mucho. Las limitaciones que he visto son que, en mi caso, al centrarme solo en un niño me perdía mucho de lo que estaba pasando. También es una limitación importante la carga de trabajo que supone elaborar cada informe.

[c288,45]

Aunque otros ven el interés de ello:

Algo bueno es seguir al mismo niño, porque así ves muchos detalles sobre cómo aprende y progresa y sobre sus problemas y cómo el profesor le ayuda. Aprendemos cómo la misma persona cambia de un día para otro y cómo se comporta en diferentes situaciones y temas.

[c78,45]

En todo caso, no debemos olvidar que, entre tantos estudiantes, hay algunos para los que la práctica educativa no resulta atractiva. En la tercera lección hemos recibido comentarios de estudiantes preguntándonos si íbamos a continuar yendo muchos días más al colegio. Hay a quien se le hace monótono observar durante un periodo prolongado a un grupo de escolares, y, aunque se aborden diferentes unidades didácticas, les parece todo parecido:

Como limitación de esta metodología observo la de que, tras repetir dos o tres veces la dinámica, la cantidad de información que se puede obtener es limitada, acabando cansando sin aportar nada nuevo.

[c254,45]

Nada que ver con estas otras opiniones que muestran un perfil profesional más indagador y curioso:

Ha sido interesante hacer varias unidades didácticas para saber sobre más temas y ver a los niños en diferentes situaciones. Me gusta de esta profesión que cada día ves cosas nuevas.

[c40,45]

Me ha parecido poco tiempo. Hubiera sido mejor alargar las prácticas y poder ver más unidades didácticas.

[c129,45]

De todas formas, el 87,34% de los estudiantes valoran como «adecuado» y «muy adecuado» el tiempo dedicado a la experiencia.

Por otra parte, recogemos muchas opiniones que manifiestan que les resultaría más interesante si ellas o ellos pudieran tener más contacto con los escolares y dirigir las clases, aunque comprenden que no es posible por el elevado número de estudiantes.

En todo caso, el 92,41% prefieren este tipo de prácticas a las prácticas realizadas con ellas y ellos en el gimnasio de la Facultad y el 91,3% están «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con el sistema de evaluación del trabajo.

Conclusiones

Desde la perspectiva abordada en nuestro trabajo, cree-

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

En esta línea, nuestro artículo ha pretendido reflejar cómo acercar a los futuros docentes de EF a un escenario de práctica real abriendo el aula universitaria («Aula Extendida») y SPEE, permite superar el punto de vista del técnico competente para dar paso al práctico reflexivo (Schön, 1983) y romper así, con la visión simple y trivial que a menudo acompaña a la profesión docente, emergiendo la reflexión como una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional del educador (Zeichner, 1983). Adoptando esta postura, el docente reflexivo se erige como un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo nuevas competencias y saberes a partir de los que previamente ha adquirido y de su experiencia (Perrenoud, 2010). De estas consideraciones se desprende que el objetivo fundamental de la formación del profesorado ha de centrarse en la comprensión de la realidad que se desarrolla en las aulas y trabajar en la línea de mejorar los contextos y los procesos de enseñanza/aprendizaje, lo que implica potenciar la capacidad reflexiva de los educadores. Reflexionar sobre la práctica docente y desde un contexto real y cercano a la que será su profesión es, entonces, analizar, examinar, observar, dialogar con uno mismo, buscar una explicación a lo que se hace y al modo en que se hace, ser crítico con la manera de abordar la enseñanza y justificar las propias acciones, intenciones y decisiones para poder enriquecer la práctica y ofrecer al alumnado una enseñanza de calidad.

Por todo ello, las vivencias y reflexiones que surgen acerca de la propia práctica docente en contextos reales es un instrumento fundamental para mejorar no sólo la profesionalidad del educador sino, también, la calidad de su enseñanza, pues ésta no puede ni debe reducirse a la mera aplicación de instrucciones dictadas desde fuera del contexto escolar. No en vano, los docentes que no orientan su profesión hacia un enfoque crítico-reflexivo pueden convertirse en profesores alienados, en enseñantes que reproducen sin más lo establecido sin siquiera comprender la complejidad del hecho educativo (Giroux, 1990; González-Calvo & Arias-Carballal, 2017; González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018; Imbernón Muñoz, 1994, 2007a, 2007b; Perrenoud, 2010; Schön, 1983, 2002; Torres Santomé, 2006; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010).

Referencias

- Ballenilla Gamarra, F. (1999). *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Díada.
- Baumfield, V., & Burtterworth, M. (2007). *Creating and*

- translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching*, 13(4), 411 - 427.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. In B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores* (Vol. vol. I: la profesión de enseñar, pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Calderhead, J. (2000). Teachers' professional learning. In F. Carreiro da Costa, J. Alves Diniz, L. M. Carballo, & M. Onofre (Eds.), *Research on teaching and research on teacher education* (pp. 287-194). Lisboa: FMH edições.
- García Monge, A. (1996). «De jugadores a profesionales», la cuestionable validez de las prácticas en la asignatura Actividad Física Organizada. En *Actas del XIV Congreso Nacional de Escuelas Universitarias de Magisterio*. 119-127. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- García Monge, A. (2000). Un ciclo de formación inicial en la asignatura Actividad Física Organizada. En Onofre Contreras Jordán (Coord.). *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (pp.307-323). Universidad de Castilla la Mancha: Cuenca.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2017). A Teacher's Personal-Emotional Identity and its Reflection upon the Development of his Professional Identity. *The Qualitative Report*, 22(6), 1693-1709.
- González-Calvo, G., & Fernández-Balboa, J. M. (2018). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491-504. doi:10.1080/13573322.2016.1208164
- González Calvo, G., & Martínez Álvarez, L. (2018). Los Diarios Corporales Docentes como instrumentos de reflexión y de evaluación formativa en el Prácticum de Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 185-204.
- Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón Muñoz, F. (2007a). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón Muñoz, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers*. (Edited by Dorwin Cartwright.). New York: Harper & Brothers.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martínez-Álvarez, L., Mañeru Cámara, J. y Rodríguez Navarro, H. (2010). Reflexión crítica y aportaciones de un programa de prácticas para estudiantes especialistas en Educación Física a partir de sus preocupaciones iniciales. *REIFOP*, 13 (3), 59-76.
- Martínez Álvarez, L.; García Monge, A. y Bores Calle, N. (2005). Formar profesionales, transformar creencias: estrategias de reflexión sobre las actividades físicas extraescolares. En *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares*. Palencia: PMD.
- Martínez Álvarez, L., & González Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18(3), 259-275.
- Pérez Gómez, Á. (2010). El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes. In Á. Pérez Gómez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en Educación Secundaria* (pp. 121-134). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Ponce, J. M. (2003). Algunos objetivos formativos ante los retos que la sociedad exige. In J. M. Saz & J. M. Gómez (Eds.), *Universidad... ¿para qué?* (pp. 157-171). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103-126.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.

