



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Formación del profesorado universitario de las especialidades de maestros especialistas en Educación Física: Volver a la práctica educativa

ALFONSO GARCÍA MONGE

RESUMEN

Pretendemos en esta comunicación esbozar un caso de formación del profesorado de Educación Física de las escuelas universitarias. Nos centraremos en la necesidad de este comunicante de introducirse como docente en la Educación Física escolar como medio de formación, los miedos, los problemas y el interés de una experiencia de este tipo.

Repasaremos para ello algunos problemas de la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física de las escuelas de Magisterio; describiremos brevemente las dificultades que plantea formarse en un contenido práctico como es la enseñanza de los juegos motores reglados; y resumiremos algunos de los temas que van surgiendo de la experiencia que desarrolla este comunicante, junto a profesorado de Enseñanza Primaria y estudiantes de Magisterio, dando clases de Educación Física en 3º y 4º de Primaria.

Reseñamos algunos resultados en torno a temas como el control de clase; el uso y ajuste del lenguaje; los indicadores para observar la práctica; la seguridad en el contexto; la atención a los casos personales; la flexibilidad y adaptación al contexto del plan de sesión; lo contextual de un contenido como el juego motor, y el desarrollo de este contenido.

PALABRAS CLAVE

Educación Física, Formación de profesores, Práctica pedagógica, Enseñanza primaria, Observación.



Introducción. ¿Dónde se forman los licenciados que no conocen la Educación Primaria?

A principios de los noventa aparecen en nuestro país las primeras especialidades de Educación Física en las Escuelas de Magisterio de Palencia y León, más tarde les seguirían muchas más. Esta implantación de nuevos estudios necesitó de muchos licenciados en Educación Física que preparasen a los futuros especialistas de Primaria. La formación de estos licenciados así como su desarrollo profesional obedecían a una cultura claramente dirigida a ejercer en Secundaria o a campos fuera de la educación formal como el deportivo. Salvo excepciones como Palencia, Cáceres o Valladolid, muchos planes de estudio de la especialidad de Educación Física en nuestro país recogían esta cultura profesional de los licenciados en Educación Física, alejada de las necesidades de los docentes de Primaria y de las indicaciones del currículum oficial para la etapa de Primaria, apareciendo en los planes de estudio de las escuelas de Magisterio asignaturas como «fútbol», «bádminton», «baloncesto», etc.

Si repasásemos los planes de estudio de los institutos y facultades de actividad física donde se formaron los licenciados, que luego se encargarían de las especialidades en las Escuelas Universitarias, veríamos que no aparece ninguna materia que aborde de forma expresa el Currículum de Primaria; parece que la motricidad es algo difuso que puede ser abordado con unos conocimientos generales didácticos y de contenidos en cualquier edad. No es de extrañar esta carencia en los planes de estudio de los INEFs si tenemos en cuenta que la etapa de Primaria, o la E.G.B. antes, no suponían una salida profesional para estos licenciados.

Bajo esta perspectiva cabría preguntarse: si los licenciados no recibían una formación inicial específica orientada a la escuela, ni ejercían (salvo contadas excepciones) como maestros de Primaria, ¿cómo se preparaban para ejercer en las Escuelas de Magisterio?, en casos como el del que escribe se podría hablar de osadía. Revisando desde la propia experiencia las vías de formación de este nuevo profesorado universitario citaríamos los congresos, la bibliografía, los cursos y los grupos de trabajo.

Se podría decir que los congresos específicos del profesorado de Educación Física de las Escuelas Universitarias no eran el mejor sitio para formarse como profesor de estudiantes que ejercerían en Primaria. Se recogía en ellos esa cultura ecléctica de los licenciados que abarca desde los temas médicos a los históricos. Repasando los índices de las actas de los congresos de profesorado de Educación Física en las Escuelas de Formación del Profesorado apenas hay comunicaciones referidas a práctica educativa con escolares reales, la mayoría curiosamente se refieren a modelos, perspectivas, propuestas, o estudios teóricos sin fundamentación práctica en la etapa de Primaria.

La bibliografía se podría considerar la primera fuente a la que un formador de formadores recurre. Aunque los títulos sobre Educación Física se han multiplicado en esta década, nuevamente es difícil encontrar investigaciones y experiencias sobre Educación Física escolar. Recopilatorios de actividades, juegos o ejercicios; fundamentos teóricos sobre didáctica, fisiología, desarrollo motor, historia y legislación de la Educación Física; o propuestas de desarrollo curricular poco contrastadas en la práctica son las líneas de publicación que proliferan en este área y no ayudan a conocer o acercarse a la realidad educativa.



Sobre los cursos es difícil hacer una valoración generalizable. Apuntaremos que, por lo que sabemos, el profesorado de las E.U. tiende a dar cursos más que a recibirlos. Por otra parte, si atendemos a los programas de los cursos de verano propios de este área en los últimos años, observamos un déficit de títulos sobre Educación Física en la práctica en Educación Primaria, lo cual es normal porque los maestros y maestras especialistas en esta etapa no suelen dar cursos.

Esta panorámica del currículum formativo de los formadores en Educación Física Escolar nos habla de la posible construcción de un discurso académico alejado de la realidad de los centros de Primaria y, por tanto, de las necesidades de los profesionales a los que se forma, o cuando menos de una construcción teórica muy particular que va diferenciándose progresivamente de los INEFs en los que se formó este nuevo cuerpo profesional, para acercarse a planteamientos que emanan de las áreas de la didáctica; la teoría y filosofía de la educación (recordemos que el profesorado reunido en estas áreas tanto por su formación inicial -CC. de la Educación- como por su campo de desarrollo profesional tampoco tiene experiencias en Educación Primaria).

A esta visión fugaz de este grupo profesional hay que añadirle otra más inquietante que comienza a cernirse en forma de perspectiva de futuro incierta, y a la que podríamos asignar aquel título de película «Muerto antes de llegar». Muerte de un campo de estudio antes de que le haya dado tiempo a definirse, desarrollarse, investigar y consolidarse; instigada, en cierta medida por la falta de salidas profesionales de los estudiantes de Magisterio, y que va provocando el abandono del interés por la Educación Física escolar (que, quizás, nunca existió realmente) mientras surgen cada vez más miradas dentro de este cuerpo hacia campos profesionales más indefinidos y conflictivos como son los de la recreación, las actividades extraescolares, la iniciación deportiva o la animación social.

Partiendo de esta situación intentamos narrar, a grandes rasgos, el caso concreto del autor, profesor de las materias «Actividad Física Organizada» y «Expresión Corporal» en la E.U. de Educación de Palencia, centrándonos en la necesidad de éste de introducirse como docente en la Educación Física escolar como medio de formación, los miedos, los problemas y el interés de una experiencia de este tipo.

¿Un caso extendido entre los formadores de especialistas en Educación Física?

Trabajo en una E.U. de Educación y doy clase en la especialidad de Educación Física desde el curso 90/91. Como muchos de los que componemos este cuerpo de profesorado de Educación Física en las escuelas de Magisterio, tuve una formación inicial orientada a ejercer en Educación Secundaria. Tras diferentes experiencias profesionales en torno a campos que iban desde la animación de adultos, a la enseñanza de la natación con bebés, pasando por los campamentos con escolares y la enseñanza de diferentes deportes; entré a formar a futuros especialistas en Educación Física en la entonces E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. de Palencia con la única experiencia dentro de la educación formal con escolares, de unos meses trabajando con alumnado de séptimo y octavo de E.G.B.

Desde mi llegada a Palencia tuve la suerte de contrarrestar mi limitada experiencia con escolares con la participación en un grupo de trabajo (Tratamiento Pedagógico de lo Corporal) con maestros y maestras de Primaria, dirigido por un compañero



de la Escuela Universitaria: MARCELINO VACA, un caso raro dentro del cuerpo pues, siendo licenciado en Educación Física, había ejercido quince años en E.G.B.

Las materias en las que fui centrándome estaban relacionadas con los contenidos de la Educación Física: juegos y expresión corporal, y mi función en este grupo se relacionaba con la planificación de unidades didácticas en torno a estos contenidos. Se podría decir que mi situación, de cierto privilegio en cuanto a tiempo para leer libros o asistir a cursos, me hacía ser una buena fuente de recursos para los maestros y maestras, de manera que se podría decir que me sentía bien considerado dentro de este grupo; aunque es muy posible que yo aprendiese mucho más de ellos que viceversa cada vez que planificábamos y aplicábamos una unidad didáctica.

Estas experiencias relativamente «cómodas» para el profesor universitario van conformando una forma de ver la práctica educativa alejada de la realidad, una visión en la que los problemas de control del grupo, solución de conflictos relacionales, atención a la pluralidad, problemas por el horario abultado o las condiciones materiales quedan difuminados y el contenido (un contenido ideal) toma toda la importancia. Desde esta situación se puede ir conformando una visión «tecnocrática» en la que los únicos criterios a considerar son los de las posibilidades del contenido, en la que todo es aplicable, y cualquier actividad que exista en la cabeza del profesor es realizable en la práctica -es posible que éstas sean algunas de las razones por la que se acusa al profesorado de las escuelas universitarias de teóricos alejados de la práctica y sus problemas-.

En principio, podríamos plantearnos que la labor de una persona que está en la Universidad es la de dotar de leyes universales, de principios, contenidos, actividades que luego cada maestro o maestra tendrá que hacer la labor de adaptar a sus contextos. Pero lo cierto es, que el hecho de que el profesorado universitario dejemos de tener en cuenta ciertas variables contextuales hace perder validez a nuestras propuestas. En el caso concreto de mis materias, los juegos y la expresión corporal, uno empieza a intuir que la teoría debe surgir de la práctica porque de otra manera la primera se va alejando de la realidad y es difícil que sirva para transformar o iluminar la acción educativa. Y ello por varias razones: porque en estos contenidos las variables contextuales son muy importantes y las leyes generales deberían deducirse de casos concretos; porque a la hora de explicar el qué y el cómo a otros colegas de la educación, maestros y maestras, especialmente en el caso de la expresión corporal, ofrece más crédito algo que se ha llevado a cabo; porque la práctica da unos datos y te hace atender y dar importancia a aspectos a los que resulta muy difícil llegar desde formulaciones teóricas.

Señalaremos sobre los estudiantes de Magisterio que, así como los estudiantes de Medicina comienzan a plantearse seriamente su vocación cuando realizan las primeras prácticas de anatomía con cuerpos reales, de la misma manera se moviliza en nuestro alumnado la ansiedad que produce el enfrentarse a un grupo de niños y niñas cuando ven por primera vez imágenes de trabajo con escolares. En el curso 94/95 comenzamos a ver que a raíz de la observación de videos de alguna experiencia en Primaria (llevada a cabo por alguna de las maestras del grupo de trabajo Tratamiento Pedagógico de lo Corporal del que antes hablamos), las preguntas de los estudiantes se multiplicaban y nos permitían profundizar mucho más en cada concepto tratado. Este cambio de actitud nos revelaba la eficacia de esta estrategia para conectar teoría, práctica y sus intereses y posibilidades de asimilar nuevos conocimientos y perspectivas.



Los trabajos desarrollados con los maestros y maestras del grupo de trabajo se mostraban como un producto interesante para movilizar la reflexión en la formación inicial, pero ¿bastaba con que las unidades didácticas que diseñábamos las aplicasen los compañeros y compañeras del grupo de trabajo?

Entrar en juego

Como señalábamos más arriba, nuestra labor en las escuelas universitarias puede ser la de construir marcos teóricos que surjan y se corroboren en la práctica, pero el trabajo que desarrollamos, nuestra situación profesional o las formas de acercarnos al conocimiento van provocando distanciamientos con el profesorado de Primaria. En el intercambio con los maestros y maestras del grupo de trabajo, uno empieza a intuir que a veces hay muchas fisuras en cuanto al interés, la relevancia y la escala de prioridades sobre muchos temas. Desde nuestra posición, el bloque de contenidos de juegos cobra un valor aséptico, universal, válido para cualquier contexto; taxonomías, clasificaciones y esquemas sobre actividades lúdicas se conforman como escala desde la que medir la práctica; cualquier actividad que se elabore respetando los criterios teóricos sobre el contenido se imagina como posible y válida en cualquier contexto. Desde la perspectiva del especialista, los contenidos tienen nuevas dimensiones: el qué es importante, pero no menos que el cómo; para progresar en el contenido de la materia hay que tener resueltos los problemas de relaciones y control del grupo; cada grupo tiene una historia y unas peculiaridades, al igual que el docente, y hay que conocerlas y ajustar el contenido a ellas; cada grupo se constituye de individualidades con sus características, gustos, niveles, cultura lúdica y relaciones que condicionarán lo que se les puede enseñar y lo que van a aprender.

265

Estas diferencias entre que sean otros los que desarrollen las experiencias o seas tú mismo te hacen empezar a valorar el interés de ser protagonista en el trabajo con escolares. Y es entonces, ante un cambio en la comodidad de tu situación, cuando surgen los temores (algunos similares a los que puedan tener nuestro alumnado antes de ir a las prácticas en los colegios, L. MARTÍNEZ, 1996), y aunque la lógica profesional te ampare, son muchas las excusas que demoran una iniciativa de este tipo.

Decidirse a trabajar con niños y niñas es difícil, supone un trabajo añadido a tu labor profesional habitual, una situación novedosa bastante diferente a lo que se hace en la Escuela Universitaria; obliga a ordenar y clarificar tus conocimientos que, de alguna manera, se pondrán a prueba, y aunque te acercas a la práctica con el ánimo de aprender, la sensación de ser examinado es muy fuerte, sintiendo que se van a poner en peligro tus teorías al confrontarlas con la realidad a la que se refieren; supone, además, exponer tu práctica al juicio de colegas, estudiantes de la E.U. y profesionales de la educación arriesgando tu prestigio y status; y finalmente, uno no sabe si todo esto merece la pena porque en el cuerpo profesional al que se pertenece se tiende a valorar de igual manera investigar en la acción que escribir sobre investigación-acción.

Por todo ello, se buscan unas condiciones muy favorables: tomarse un tiempo largo de toma de contacto, de observación, de conocimiento de las características del grupo, la forma de trabajo y estrategias de la profesora; se elige a una persona con la que se ha trabajado en más ocasiones, con la que se sabe que se comparte una forma común de ver la Educación Física, y con la que se mantiene una relación



personal de confianza y amistad, en este caso, esa persona era la maestra especialista MERCEDES SAGÜILLO.

Durante el curso 96/97 decidimos que haría observaciones siguiendo a un grupo de tercero de los que llevaba Mercedes en el Colegio Público Jorge Manrique. Elegimos el ciclo medio, ya que parecía la edad más adecuada para hacer observaciones en torno al tema del juego motor reglado, aunque la práctica educativa se me revelaría tan rica e, incluso, desbordante que fueron otros los temas que ocuparían mi atención. Mis observaciones y apuntes se limitaban a hacer referencia sobre las actividades, las relaciones, los comportamientos y las estrategias de la maestra.

Fue un año que me sirvió para conocer al grupo y sus individualidades, la forma de trabajo de Mercedes, la complejidad del hecho educativo. Provocó también que me replantease si me «atrevía» a dirigir yo las sesiones siendo observado por otras personas, duda que se solucionó más por el ánimo de Mercedes que por convicción personal.

A finales del curso 96/97 comencé a organizar el plan para el siguiente curso. La idea era desarrollar como maestro unidades didácticas en torno al juego motor reglado una hora cada semana con el grupo observado y organizar un seminario en torno a esta experiencia. Este seminario estaría compuesto por alumnado de la E.U. y se abriría a maestros y maestras de Primaria, de los participantes en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal que estuviesen interesados en seguir la experiencia.

En septiembre entregamos un nuevo proyecto a la Dirección del Colegio Público Jorge Manrique. Daría clase los miércoles de tres a cuatro con el grupo de cuarto A. Esta hora, no muy propicia para la E.F., se eligió dada la disponibilidad horaria de los estudiantes de la E.U. que podían colaborar como observadores en las sesiones.

En septiembre hicimos la presentación ante los niños y niñas, y en octubre comenzamos nuestra intervención. Desarrollamos 30 sesiones agrupadas en 6 unidades didácticas referidas al desarrollo del bloque de contenidos de juegos.

Este año hemos comenzado de nuevo la experiencia con un nuevo grupo que iniciaba el segundo ciclo y al que acompañaremos otros dos años.

Algunos temas que van cobrando importancia o evolucionan

La complejidad de la práctica puede deslumbrar y hacer que se pierda la referencia de lo que se quiere investigar. Se puede caer en el desánimo de no poder abarcar todas las variables. El trabajo en equipo y el marco teórico son dos buenos aliados para clarificar lo que pasa y centrar nuestro camino; lo que al principio es una realidad difusa se puede ir descomponiendo en temas que facilitan el análisis y el estudio de lo que ocurre, su evolución y las posibilidades de intervención y cambio. Algunos ejemplos de temas de los que o bien fuimos descubriendo su valor o su evolución serían:

1. Sobre el profesor:

1.1.- Va viéndose la importancia del control de la clase, la necesidad de que la estructura de la participación social posibilite el desarrollo de la estructura de la tarea académica (F. ERICKSON, 1993; M. VACA, 1996).

1.2.- El uso del lenguaje: Organizar la información y clarificar lo que se quiere contar y lo que para los niños y niñas tiene importancia; buscar la lógica y significa-



ción de cada propuesta; encontrar cuál es la información indispensable para cada grupo y no dar por supuesto lo que saben; o enviar mensajes claros corporal y verbalmente.

1.3.- Los indicadores para observar la práctica: cuando estás acostumbrado al ritmo de trabajo con universitarios tienes la sensación de que en la práctica con escolares los acontecimientos se suceden con gran rapidez y es difícil observar lo que sucede e intervenir en función de ello, en el caso del juego motor reglado esta situación se acentúa.

1.4.- La seguridad en el contexto: Además de la evolución en el uso del lenguaje y el manejo de las estrategias de organización y control de la clase apuntaremos otros dos aspectos que han ido evolucionando y nos dan idea de la seguridad que se va teniendo en este contexto: las intervenciones durante la sesión (cada vez más personales y centradas en el contenido) y la situación espacial del profesor.

2. Sobre los planes de sesión: Repasando los planes de sesión, el guión que escribe el profesor para orientar la acción, observamos una evolución clara que resumiríamos en los siguientes puntos:

- Van apareciendo indicaciones sobre las estrategias de control y organización de la sesión, la preparación de los escenarios, del material, de las anotaciones en la pizarra que conectan con lo trabajado en sesiones anteriores.

- La forma de proponer y de contar (el lenguaje) se va cuidando más y aparece como algo planificado.

- Se van haciendo especificaciones para atender a casos personales durante la sesión.

- Las actividades van siendo menos rígidas, aparecen más opciones para desarrollar la sesión según lo que suceda, se sugieren más vías posibles por las que el profesor puede ir trabajando en función de la respuesta del alumnado.

3. Sobre el contenido:

- Estos trabajos nos reafirman en lo contextual de este contenido. Para poder progresar y profundizar en aprendizajes en torno al juego motor reglado, el docente tiene que conocer bien la cultura lúdica del grupo, sus posibilidades, rituales, experiencias previas y necesidades diarias.

- El **cómo** se desarrolla este contenido pasa a ser un **qué**. Provocar que el alumnado reflexione y planifique su acción individual y grupalmente, comparta sus hallazgos con otros, participe en la aplicación de una normativa de la misma, en la construcción y preparación de los espacios para desarrollarla, etc. se nos muestran como contenidos tan importantes como la realización de acciones eficaces en el juego, y movilizan capacidades que no apuntan sólo al desarrollo próximo de la persona.

- Extraescolarmente cuando un niño o una niña están interesados por un juego, suelen hablar sobre él tras su conclusión, piensan en nuevas estrategias o posibilidades de acción, e intentan mejorar en el mismo. Este proceso más o menos «natural» no se da de forma homogénea en todos los escolares, no todos tienen la misma capacidad de resolución y mejora, ni de participación en actividades variadas. Para facilitar estos procesos de forma más generalizada, consciente y correcta (corrección en cuanto a evitar riesgos de lesiones, y a eficacia en la acción) el profesor debe



aprender a valorar la implicación del grupo y los momentos en los que se hace más interesante su intervención, por ejemplo, para dar indicaciones de que les ayuden a pensar en la acción o para propiciar tiempos que les ayuden a planificar su actuación.

Referencias bibliográficas

- ERICKSON, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: Las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En editores varios, *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trota.
- MARTÍNEZ, L. et al. (1996). Temores ante las prácticas específicas de educación física, pp.261-271. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- VACA, M. (1996). *La Educación Física en la práctica en Educación Primaria*. Palencia: Asociación Cuerpo, Educación y Motricidad.

Dirección

Alfonso García Monge

E.U. de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.
Camino de la Miranda, s/n. Palencia.

Tel.: 979 74 27 25.

Correo Electrónico: agmonge@mpc.uva.es

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- GARCÍA MONGE, Alfonso (1999). Formación del profesorado universitario de las especialidades de maestros especialistas en Educación Física: Volver a la práctica educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].