



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Ser en Proyecto: una Autoetnografía del Proceso de Construcción del Proyecto Vital de una Profesora de Educación Física

Irene López Secanell¹

1) Departamento de Educación, Florida Universitaria, Spain.

Date of publication: February 28th, 2018

Edition period: February 2018 – June 2018

To cite this article: López Secanell, I. (2018). Ser en Proyecto: una autoetnografía del proceso de construcción del proyecto vital de una profesora de Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 36-63. doi:10.17583/qre.2018.3051

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3051>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

"To Be" as a Project: an Autoethnography of the Vital Project Construction Process for a Physical Education Teacher

Irene López Secanell
Florida Universitaria

(Received: 24 October 2017; Accepted: 19 February 2018; Published: 28 February 2018)

Abstract

This essay has the purpose of analyzing the development of my vital project as a Physical Education teacher. It has been designed using the qualitative methodology through a reflexive auto ethnography with the biographical accounts that I had developed for the past 7 years. The categories that structure the results correspond to the stages that according to Romero (2004) are necessary to reach the vital project: "Reconnaissance stage", "Crystallisation stage", "Specification stage" and "Fulfilment stage". The analysis confirms that going through all of these stages has allowed me becoming a reflective, critical and creative person and has eased me reaching my vital project. In addition, the essay shows the professional development that I have experienced along the process and that has allowed me setting up a new innovative physical education based on the Contemporary Art. It concludes with the importance for the teachers to think about their vital project in order to share with their students the importance that using biographical accounts has as instruments to show them the evolution of a teacher's professional practice.

Keywords: Physical Education, vital projects, autobiographical accounts, auto ethnography, teacher's initial education.

Ser en Proyecto: una Autoetnografía del Proceso de Construcción del Proyecto Vital de una Profesora de Educación Física

Irene López Secanell
Florida Universitaria

*(Recibido: 24 de octubre de 2017; Aceptado: 19 de febrero de 2018;
Publicado: 28 de febrero de 2018)*

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar el desarrollo de mi proyecto vital como profesora de educación física (EF). Para ello se ha utilizado la metodología cualitativa mediante una autoetnografía reflexiva realizada con los relatos autobiográficos que he realizado durante siete años. Las categorías que estructuran los resultados se corresponden con las fases que según Romero (2004) son necesarias para conectar con el proyecto vital: “Fase de exploración”, “Fase de cristalización”, “Fase de especificación” y “Fase de realización”. Mediante el análisis se ha comprobado como pasar por cada una de estas fases me ha permitido formarme como una maestra reflexiva, crítica y creativa, lo cual me ha facilitado conectar con mi proyecto vital. Además se muestra el desarrollo profesional que he experimentado a lo largo del tiempo y que me ha permitido concretar una EF innovadora basada en el arte contemporáneo. Se concluye la importancia de que los docentes reflexionen sobre cuál es su proyecto vital para que en sus prácticas profesionales puedan transferirlo a sus estudiantes. Además se concluye la importancia del uso de los relatos autobiográficos como instrumentos para mostrar la evolución de la práctica profesional de un docente.

Palabras clave: Educación Física, proyectos vitales, relatos autobiográficos, autoetnografía, formación inicial del profesorado.

Actualmente la educación se encuentra en un período de incertidumbre, en medio de una transición hacia una formación más humanizadora (Morin, 2003; Castillo & Marín, 2009). Humanizar la educación implica crear condiciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes conectar con su proyecto vital, es decir, encontrar el potencial creador y auténtico que tienen por naturaleza y que les ayude a encontrar el equilibrio entre sus pasiones y sus inclinaciones personales (Assmann, 2002; Robinson, 2013). Esto implica la necesidad de fomentar formas de aprendizaje que nos permitan autodescubrirnos para ser en autenticidad y, en consecuencia, vivir cuidando y respetando a los demás. Para ello, si queremos que la educación sea significativa en nuestras formas de vida y en la de nuestros estudiantes, es necesario que aprendamos a danzar con el paradigma de la incertidumbre, el caos y la complejidad (Castillo & Marín, 2009). El desarrollo del proyecto vital es una estrategia útil para que tanto docentes como estudiantes aprendamos a tomar consciencia de nuestra propia vida en un entorno con estas características (D'Angelo, 2002; Boza, Méndez, & Toscano, 2015).

Aunque existan evidencias teóricas de la importancia de los proyectos vitales en la educación (D'Angelo, 2002; Romero, 2004) cuando nos trasladamos en el escenario escolar o universitario observamos cómo estos contextos formativos viven anclados en una educación industrial caracterizada por ser puramente académica y con la voluntad de homogeneizar el pensamiento. Si la finalidad de la educación es preparar a las personas para la vida, es evidente que los procesos de aprendizaje deberán estar en equilibrio con los procesos vitales de los estudiantes (Assmann, 2002). Para ello, las instituciones educativas deben redefinir el concepto de conocimiento, basado en la memorización y la transmisión de contenidos vacíos de significado en la vida de los estudiantes, para centrarlo en la formación de experiencias que permitan desarrollar procesos cognitivos vinculados a los proyectos vitales (Castillo & Marín, 2009). Como indica Assmann (2002) este cambio es urgente y necesario porque donde no se favorece el desarrollo de procesos vitales, tampoco se propician procesos de conocimiento.

Ante la evidencia de la necesidad de un cambio real en la educación, en los últimos años hay investigadores que se han centrado en realizar estudios para saber cómo podemos lograr conectar con nuestro proyecto vital. Entre estos estudios destaca D'Angelo (2002) quien ha basado sus trabajos en la

conceptualización del término “proyecto de vida”. En esta línea, Rodríguez (2003) y Corominas (2006) reflexionan sobre la importancia de ayudar a los jóvenes a construir su proyecto vital profesional para desarrollar sus propias competencias, así como favorecer la elección de su itinerario profesional y la toma de decisiones. Otro de los autores más influyentes en relación a la temática es Romero (2004), quien parte de la conceptualización del término para establecer un proceso de cuatro fases (exploración, cristalización, especificación y realización) con las cuales una persona tiene más facilidades de desarrollar su proyecto vital. Por último, mencionar las últimas tesis publicadas por López (2016) y Llobet (2016) quienes realizan un análisis autobiográfico de sus propios proyectos vitales. Como se concluye en estas tesis, en los actuales discursos pedagógicos cada vez es más inusual encontrar artículos que nos despierten la reflexión y el debate en torno a si realmente la educación esta favoreciendo que los estudiantes tomen consciencia de cuál es su proyecto vital y tengan las competencias para desarrollarlo. Menos común es encontrar casos reales de estudiantes y/o maestros que manifiesten si su etapa formativa les ha permitido conectar y desarrollar su proyecto vital. Por ello, el presente artículo tiene la finalidad de analizar cómo se ha construido mi proyecto vital como profesora de educación física (EF) con el objetivo de ser un precedente para aquellos docentes que quieran tener herramientas para reflexionar sobre si realmente están viviendo en consonancia con su proyecto vital. Por todo lo mencionado anteriormente, el presente artículo supone una aportación nueva y significativa en la literatura existente en torno a los proyectos vitales.

El Proyecto Vital: Concepto y Características

Son diversas las concepciones que existen en torno a los proyectos vitales. Para Guichard (1995) y Mure (1997) los proyectos vitales son una relación existente entre tres dimensiones: el pasado, el presente y el futuro, dando especial privilegio a ésta última. En cierto modo, consiste en hacerse cuestiones sobre cada una de estas dimensiones, las cuales siempre están en constante cambio y sostenidas por un proyecto vital que debemos descubrir. En este sentido, para Ortega y Gasset (1962) los proyectos son cambiantes, como los hombres, ya que “se va haciendo un ser en la serie dialéctica de sus experiencias” (p. 41). En este proceso en constante devenir, es

importante entender que más que tener un proyecto, nosotros somos en proyecto (Bernard, 1995). Según Mure (1997) aceptar que somos en proyecto abre una nueva dimensión a lo que entendemos como proyecto vital porque nos permite entender el ser como una constante creación que se enraíza “en un pasado, un presente y un futuro colectivo” (p. 33).

De las distintas concepciones mostradas anteriormente, este artículo se basa en la definición elaborada por D’Angelo (2002), ya que incluye una visión completa y adecuada al objeto de estudio. Para el autor, el proyecto vital es:

Un subsistema psicológico principal de la persona en sus dimensiones esenciales de la vida... es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. (p. 3)

En algunas investigaciones, también se utiliza el concepto de autorrealización para hacer referencia al proyecto vital. La autorrealización es la necesidad que tiene nuestro ego de buscar los talentos propios, capacidades, actividades creativas, productividad, posibilidades e intereses (Rubio, 2005) para poder ser lo que debemos ser (Maslow, 1982). Para Jung (2007) la autorrealización es el proceso para llegar a ser uno mismo a través del autoconocimiento, con la finalidad de transformar la persona para que pueda llegar a ser ella misma.

Método

Participante

Soy una profesora de EF de 27 años formada en la Universidad de Lleida (UdL) donde he realizado el Grado en Educación Primaria (GEP) con la mención de EF, el Máster en Educación Inclusiva (MEI) y la tesis doctoral en Educación, Sociedad y Calidad de vida.

En el año 2009-2010 fue cuando inicié el GEP con la intención de especializarme en EF. Desde el primer curso ya se nos obligaba a hacer un

relato autobiográfico en la materia “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”. Dentro de la evaluación de esta materia se incluían los relatos autobiográficos que los estudiantes debíamos realizar individualmente. Para ello, la profesora nos dio un guión con unos indicadores que nos facilitaban la elaboración del texto. Estos indicadores nos ayudaban a reflexionar y hacernos preguntas sobre la organización de los espacios de la escuela, las metodologías que utilizaban los profesores y sobre otras informaciones como las fiestas escolares o las actividades extraescolares.

En el segundo curso tuve un encuentro inesperado con la materia de Procesos y Contextos Educativos II (PCEII). El equipo docente de la materia nos proponía vivir procesos de aprendizaje que se construían alrededor de la creatividad, la reflexión y el arte contemporáneo. Esta metodología consistía en crear condiciones de aprendizaje para vivir el arte contemporáneo como una experiencia (Dewey, 1934) que nos permitiera reinterpretar nuestras prácticas docentes. Para ello visitábamos museos de arte contemporáneo e interactuábamos con algunas de las obras expuestas. Los profesores actuaban de mediadores y hacían que los estudiantes realizáramos conexiones entre las obras y nuestras formas de vida, así como con los distintos contenidos de la materia. Con esta mediación se creaban nuevos conocimientos a partir de la colectividad y se enseñaban formas más creativas y reflexivas de abordar el currículum escolar. Estos procesos de aprendizaje los íbamos concretando en un relato autobiográfico, el cual formaba parte de la evaluación. A lo largo de toda mi formación universitaria estuve en contacto con el equipo docente de PCEII desde distintas materias como las prácticas escolares, el trabajo final de grado (TFG) y el trabajo final de Máster (TFM), lo cual me ayudaba a seguir aprendiendo de su metodología. Por este motivo, al año siguiente algunos miembros del equipo docente de PCEII me tutorizaron las prácticas escolares del tercer curso y me hicieron hacer un nuevo relato autobiográfico donde reflexionaba críticamente sobre todo aquello que veía en la escuela y lo relacionaba con lo que había estudiado en la universidad y con experiencias personales que tuve durante mi escolarización.

En el año 2013, el equipo docente de PCEII me invitó a realizar mi TFG a través del proyecto “Aprendizaje-Servicio y Prácticum” (APS), una herramienta de autogestión y de toma de decisiones en la transición al mundo laboral en la formación de docentes con el objetivo de vincular el

TFG y las prácticas escolares a través de los proyectos vitales. En el proyecto participamos cuatro estudiantes, los cuales, junto con el equipo docente, visitamos diferentes contextos artísticos de la ciudad de Lleida para concretar nuestros proyectos vitales a través de experiencias artísticas en los recursos comunitarios.

A partir de esa experiencia me motivé a seguir investigando más profundamente sobre los proyectos vitales, ya que fui consciente de cómo a lo largo de mi formación algo me había ayudado a conectar con mi proyecto vital, pero no sabía el qué. Esta investigación la empecé con el TFM del Máster en Educación Inclusiva (MEI) y la continué en los siguientes años cuando participé como personal de soporte en el proyecto de innovación ARMIF y mientras realizaba mi tesis doctoral. El proyecto ARMIF era un proyecto de mejora e innovación de la formación inicial de maestros. Durante este proyecto inicio mi tesis, la cual incluye el análisis de aquellas condiciones de aprendizaje que durante la formación inicial de maestros me facilitaron conectar con mi proyecto vital. En la tesis confirmo que mi actual proyecto vital es ser profesora de EF en la universidad para formar maestros creativos, reflexivos y críticos mediante una EF que rompa con los modelos tradicionales basados en la competitividad.

Durante mi doctorado también fui maestra de educación primaria en una escuela privada -donde llevaba más de 5 años realizando actividades extraescolares deportivas a las etapas de infantil, primaria y secundaria- y fui profesora asociada de la UdL. Actualmente soy profesora de magisterio de la Florida Universitària (Catarroja, Valencia).

Metodología

Como menciona López (2016), para analizar proyectos vitales es necesario hacer visibles las voces de los protagonistas. Para ello, hace referencia a la importancia de utilizar instrumentos que se analicen mediante metodologías cualitativas que permitan obtener unos resultados fiables, claros y efectivos. Según López (2016) y Llobet (2016) una de las herramientas claves para favorecer el desarrollo de los proyectos vitales son los relatos autobiográficos. El relato autobiográfico es un texto reflexivo que permite comprender cómo las situaciones que vivimos nos cambian como individuos y, al mismo tiempo, nos ayudan a ser conscientes de cuál es nuestro posicionamiento respecto a aquello que nos pasa (Hernández &

Rifà, 2011). En los últimos años se ha revalorizado el uso de las narrativas como instrumentos de construcción de conocimiento (Hernández, Sancho, & Rivas, 2011). Entre sus beneficios se encuentra el hecho que nos dan la oportunidad de construir nuestra identidad personal y profesional (Leggo, 2010) y comprender nuestro posicionamiento profesional mediante procesos reflexivos que nos permiten tomar consciencia de nuestras experiencias y vivencias. Además, son diversos los autores que reafirman la validez de incorporar este instrumento en el ámbito educativo (Schön, 1992; Zeichner, 1993; Hernández & Rifà, 2011; Farrero 2016).

De acuerdo con estos referentes, en el presente estudio utilizo una metodología cualitativa y empleo como instrumentos de análisis los relatos autobiográficos que he realizado entre los años 2009 y 2016. Estos relatos formaban parte de la evaluación de distintas asignaturas de la carrera, las cuales se mencionan en la Tabla 1. Todos los relatos se entregaban en versión impresa y en formato digital, lo cual ha facilitado su recuperación para la realización de este estudio.

Mediante los relatos autobiográficos se obtuvieron datos sobre las reflexiones, incertidumbres, miedos, cuestiones e inseguridades que me emergieron durante y después de mi etapa formativa. A continuación, se expone una tabla que muestra cuando se hicieron cada uno de los relatos junto a la descripción de las asignaturas desde donde se realizaron:

Tabla 1

Descripción de los instrumentos de análisis.

Relatos Autobiográficos	
Años	Descripción
2009	Realizado en el 1r curso del GEP en la materia Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.
2010	Realizado en el 2do curso del GEP en la materia PCEII.
2011	Realizado en el 3r curso del GEP como documento complementario de la memoria del Prácticum II.
2012	Realizado en el 4rto curso del GEP en el proyecto APS.
2013	Realizado en el módulo 2 del MEI y en el TFM.
2014	Realizado dentro del proyecto ARMIF.
2015	Realizado dentro del proyecto ARMIF.
2016	Realizado durante el primer año laboral como maestra de EF en el Máster de Educación Secundaria en la Florida Universitària.

Los datos obtenidos a partir de estos instrumentos se organizaron a partir de las 4 fases que según Romero (2004) son necesarias para que una persona pueda conectar con su proyecto vital:

- *Fase de exploración:* la fase de exploración supone el desarrollo de todas aquellas capacidades que nos permitan ser más conscientes de nosotros mismos, de cómo es la relación entre uno mismo y el entorno y de aquellos recursos y oportunidades que nos ofrece nuestro contexto para transformar la realidad. Esta fase se desarrolla en torno a dos contenidos. El primero es la exploración de uno mismo. En relación a este aspecto, en este estudio incido en reflexionar sobre cuál es mi identidad personal y profesional. El segundo es la exploración del entorno, el cual hace referencia a las posibilidades profesionales que ofrece nuestro contexto. En este caso, en el análisis doy importancia a mis preferencias laborales.
- *Fase de cristalización:* esta fase incluye el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes que permiten la construcción de la propia identidad personal-profesional y colectiva. En esta investigación esta fase se desarrolla en relación a las experiencias que he

vivido en la formación y que me han permitido reflexionar y construir mi identidad personal, profesional y colectiva.

- *Fase de especificación:* esta fase implica la capacidad de aprender a tomar decisiones. Este aprendizaje exige ser auténticos para mostrar coherencia entre lo que decimos y hacemos, desarrollar una autocrítica y un sentido crítico sobre nuestras acciones, buscar el equilibrio entre nuestras pasiones y posibilidades (individuales o colectivas), afrontar los sentimientos de incertidumbre y ansiedad que lleva la elección de ciertas decisiones y aprender a construir nuevas ideas desde la acción colectiva. En este estudio, esta fase se desarrolla a partir de aquellas decisiones que he tomado para poder desarrollar mi proyecto vital.
- *Fase de realización:* esta fase incluye la elaboración de la acción. En el caso se incluyen reflexiones sobre aquellas acciones que me han permitido realizar mi proyecto vital.

Estas fases conforman cada una de las categorías de análisis de esta investigación. Esta categorización se realizó posteriormente a la elaboración de los relatos autobiográficos. Mediante una revisión bibliográfica se evidenció cómo mis relatos autobiográficos mostraban una vinculación con cada una de las fases de Romero (2004).

Análisis de la Información

En esta investigación se utiliza la autoetnografía reflexiva, entendida como un género autobiográfico que permite conectar lo personal con lo cultural (Ellis & Bochner, 2000) a partir de la experiencia personal y la voz del investigador. Para ello, el estudio se basa principalmente en el paradigma interpretativo, aunque con una clara intención socio-crítica. Según Solá (2009) el paradigma interpretativo tiene la finalidad de revelar el significado de las formas particulares de la vida social, lo cual, en el caso de esta investigación, nos permite comprender la realidad de mi formación. Además del paradigma interpretativo, el estudio muestra una intención socio-crítica. Según Alvarado y García (2008) el paradigma socio-crítico se basa en un carácter autoreflexivo y consideran que el conocimiento crece por motivaciones que nacen de las necesidades de los grupos y que llevan a la participación y transformación social. En este caso, el artículo pretende

ser un aliciente para motivar a docentes de EF a encontrar su proyecto vital y a poner en cuestión aquellos modelos docentes de EF que siempre han creído inamovibles. Por este motivo, se considera que el uso de dos paradigmas enriquece el análisis del objeto de estudio y, al mismo tiempo, nos permite focalizar la investigación no solo con la intención de interpretar la realidad, sino para mejorarla.

Para desarrollar estos paradigmas se apuesta por los relatos autobiográficos con la finalidad de comprender cómo la formación que he recibido me ha permitido concretar cada una de las fases que según Romero (2004) son necesarias para conectar con nuestro proyecto vital. Para realizar el análisis de estos instrumentos utilicé el programa ATLAS.ti 6.0. Este programa informático nos permite analizar los datos textuales mediante herramientas que facilitan localizar y codificar los datos y encontrar las relaciones entre estos. Su uso ayuda a agilizar acciones complejas como la codificación y la segmentación del texto en citas (Gibbs, 2012).

El análisis de datos subjetivos implica la necesidad de clarificar cuáles son los criterios que he utilizado a la hora de seleccionar los segmentos narrativos de los relatos autobiográficos. Esta acción implica una decisión interpretativa construida por los propios intereses teóricos. En esta investigación se seleccionan aquellos fragmentos que aportan información relevante sobre cómo las situaciones vividas a lo largo de mi formación me han facilitado conectar con mi proyecto vital. Estos fragmentos se clasifican en cuatro categorías correspondientes a las cuatro fases que según Romero (2004) son necesarias para concretar un proyecto vital. Los fragmentos de textos extraídos para cada una de las categorías son los siguientes: 204 fragmentos en la fase de exploración, 251 fragmentos en la fase de cristalización, 198 en la fase de especificación y 189 en la fase de realización.

Codificación

Para facilitar la comprensión de los datos se han utilizado diferentes acrónimos correspondientes a cada uno de los relatos autobiográficos. Los acrónimos utilizados siguen la siguiente estructura: RA+Año de elaboración (ej. RA09).

Resultados

Fase de Exploración

Mi identidad personal y profesional como docente se empezó a construir en un entorno familiar y educativo marcado por el deporte y la creatividad. Esta experiencia se reforzó por el hecho de tener unos modelos docentes de EF durante mi escolarización que me motivaron a seguir el camino de la docencia en esta área. Por ello, mi identidad profesional se empieza a construir a partir de los modelos docentes que recibí tanto en la escuela como en el instituto. Inicialmente, tenía interés por reproducir estos modelos en mis futuras prácticas profesionales. Estas ideas ya las empiezo a manifestar en mi primer relato autobiográfico:

De mi padre y mis hermanos recibí los valores del deporte. Cuando tenía 4 años ya empecé a jugar a voleibol, lo cual hizo que hasta los 18 años creciera en un club deportivo de Lleida. Estar tanto tiempo vinculada al deporte ha sido clave para querer ser profesora de EF. (RA09)

Los profesores que tuve en la escuela, en el instituto y en el club deportivo siempre destacaron positivamente mis habilidades deportivas (...) En parte estas personas fueron clave para motivarme a ser maestra de EF (RA09).

Quiero ser como esos maestros de EF que tuve en la escuela y el instituto, hacer lo que ellos hacían (RA09).

No obstante, estos modelos docentes empiezan a tambalearse durante el segundo curso de la carrera, donde desde la materia de PCEII se nos obliga a reflexionar críticamente sobre todas aquellas metodologías y organizaciones que vivimos durante nuestra escolarización. En esta materia se utilizaba la metodología de aprender y comunicarse en torno al arte contemporáneo, la cual me facilitaba ser cada vez más reflexiva y creativa. Además, las actividades planteadas en la materia se basaban en la inclusión de todo el alumnado, así como la reflexión, la crítica y la creatividad.

Seguir en contacto con el equipo docente de PCEII a lo largo de mi carrera universitaria hizo que en el cuarto curso -mientras realizaba la

mención de EF- me cuestionara aquella EF idealizada que recibí en la escuela. ¿Realmente fue una EF inclusiva, reflexiva, crítica y creativa? ¿O simplemente la gozaba porque era buena deportista? Recupero el siguiente fragmento del relato autobiográfico que realicé en primer curso de carrera, donde describo las clases de EF que hacía en la escuela:

En las clases de educación física jugábamos a muchos deportes: voleibol (mi favorito), fútbol, básquet... y alguna vez hockey y tenis. Además también hacíamos volteretas y carreras. Yo siempre gozaba en estas actividades porque desde pequeña se me han dado bien todos los deportes (RA09).

Las clases de EF que recibí se basaban principalmente en hacer deportes. Además, cuando comparaba mi experiencia como alumna con lo que estaba observando en prácticas, podía evidenciar como los modelos docentes prácticamente no habían cambiado, el deporte seguía reinando en las clases de EF. Este escenario me llevó a cuestionarme porqué se estaba dando esta situación. Estas reflexiones las evidencio en mi relato autobiográfico, donde focalizo mi mirada crítica en la formación inicial de maestros:

Tengo compañeros que no pueden realizar algunos ejercicios de la asignatura ¿Eso es inclusión? (...) ¿Si ya no pueden realizarlos en la formación de maestros, cómo pretenden que sus futuros alumnos los realicen en la escuela? (RA12).

Son diversos los estudios que evidencian como actualmente la EF se concibe como el área donde se realizan deportes para adquirir unas habilidades físicas que se aplican dentro de diferentes contextos competitivos que se relacionan con los deportes de élite (Stolz, 2014; Flores, Prat, & Soler, 2014). Según Tinning (1996) esto es consecuencia de que las ciencias del deporte han acabado por dominar la materia. Asociar la EF con las ciencias del deporte da lugar a la aparición de dos discursos que orientan las actuales prácticas de los profesionales de EF: los discursos de rendimiento y los discursos de participación. Los primeros se relacionan con las ciencias del deporte y se basan en el incremento del rendimiento deportivo en el ámbito de los atletas profesionales. En los segundos, la EF tiene una finalidad educativa que generalmente se lleva a cabo en las

escuelas y que tiene el objetivo de incrementar la participación de los estudiantes en las prácticas de EF. Tinning (1996) y Stolz (2014) manifiestan la importancia de centrarse en discursos de participación para fomentar una educación más igualitaria.

A través del trabajo reflexivo que realizaba en la materia de PCEII empecé a ser consciente que si quería aportar un cambio real, innovador, creativo y de calidad en la EF era necesario no reproducir los modelos que recibí de mis maestros sino que tenía que ser una productora de mi propio modelo docente. Estas ideas las reafirmo en los siguientes fragmentos de mi relato autobiográfico:

El arte me ha servido para aprender a ser más crítica con aquello que observo en el ámbito educativo y a la vez más creativa (RA10).

Fue durante el segundo curso cuando empecé a crecer personal y profesionalmente. Este crecimiento parte de un trabajo de reflexión a través del arte que da lugar a una rotura de mis modelos, el cual me permitió abrir nuevas perspectivas delante de la realidad. Todo ese esquema que yo tenía sobre la educación, que era simplemente reproducir los modelos que se me habían impartido, se rompe y se me presenta la oportunidad de crear mi propio modelo de enseñanza-aprendizaje (...) (RA11).

El cambio de mi identidad profesional se complementaba con la exploración del entorno profesional de EF. Esta exploración la hacía a través de las prácticas en las escuelas que realicé en el segundo, tercer y cuarto curso del grado y en las clases de EF que recibía en la facultad. Como he comentado anteriormente, fui consciente de como los modelos que se llevaban a la práctica tanto en las escuelas como en la universidad eran los mismos que yo había recibido como alumna: unos modelos centrados en los deportes, que favorecían únicamente a los más hábiles, que generalmente eran excluyentes, poco creativos y que reforzaban la dicotomía entre el cuerpo y la mente. Esta situación hizo que fuera muy crítica con la formación que estaba recibiendo. Así lo manifesté en mis relatos:

Todo lo que vi en las clases de las escuelas y en la universidad es lo mismo que yo recibí cuando era estudiante, es decir, hace más de

10 años. Clases basadas en el deporte y la competitividad, que no fomentan la creatividad y que solo se basan en el trabajo físico. Esto para mí es perturbador, un señal de estancamiento (DR14).

Relacionado con la mención de EF, a veces me pasa por la cabeza poder hacer diferentes esas clases de EF para que los alumnos disfruten y no vean la materia para los “más hábiles” y que, a la vez, puedan aprender transversalmente con otras áreas (RA12).

En este punto fui consciente de cómo aquellos modelos idílicos de EF que recibí en la escuela se estaban derribando. Esta fue mi motivación para iniciar la búsqueda de mi propio modelo docente, el cual, a raíz de mi formación con la materia de PCEII, se basaría en la EF y el arte contemporáneo. En el siguiente fragmento de mi relato autobiográfico empiezo a hacer referencia a este aspecto, haciéndome algunas cuestiones pero sin profundizar sobre el tema:

Incluso alguna vez se me había pasado por la cabeza la pregunta: ¿Una educación física a través del arte es posible? Pero estos son pensamientos que nunca termino de cerrar y que se van renovando día a día (RA12).

El hecho de participar en la materia de PCEII me ayuda a ser más reflexiva, crítica y creativa con mi formación, lo cual me permite iniciar la búsqueda de un modelo docente de EF que se aleja de los modelos deportivos y competitivos que vi durante la carrera. Según D’Angelo (2002) las personas reflexivas, creativas y críticas tienen más facilidad para conectar con su proyecto vital. Por ello, el rol de mediador de los docentes es clave para fomentar la formación de estudiantes con estas características (Robinson, 2013; López, 2016; Llobet, 2016). En mi caso, formarme con el equipo docente de PCEII y en el MEI me permite cambiar mi modelo docente de EF. Según Sharp y Green (1975) los modelos que recibimos durante nuestra escolarización nos resuenan tan fuerte que son muy difíciles de deconstruir desde la formación inicial de maestros, a menos que en la formación emerjan estos modelos, se expliciten, se cuestionen, se deconstruyan y establezcan procesos de aprendizaje para reconstruirlos de formas distintas. Respecto a esta idea, Betrián, Jové y Liñan (2012), exponen que es importante que los profesores de la universidad ofrezcan

condiciones de aprendizaje que permitan poder desarrollar este proceso de deconstrucción y que posibiliten formas más abiertas de aprendizaje que favorezcan que los estudiantes desarrollen su proyecto vital a partir de una formación basada en la investigación-acción.

Fase de Cristalización

La formación que recibí en torno al arte me facilitó formarme como una persona y profesional reflexiva, creativa y crítica. Consciente de ello, en mi relato hacía evidente todo este proceso:

Todo lo que he aprendido en torno al arte ha sido una oportunidad para ser más reflexiva con todo aquello que hago, más crítica con todo aquello que veo y más creativa con todo aquello que creo (RA13).

Además mi formación también me llevó a investigar sobre si sería posible realizar una EF en torno al arte contemporáneo. Empiezo a investigar sobre esta posibilidad a partir de una visita a un museo de Lleida, donde la interacción con las obras me permiten empezar a gestar mi propio modelo. Este proceso me ayudó a ser más creativa. No obstante, en un principio vivía con cierta incertidumbre el hecho de no saber cómo llevarlo a la práctica. Estas sensaciones las transmito a los siguientes fragmentos de mi relato, donde se hace evidente como tenía clara la teoría pero no su puesta en práctica:

La visita en aquel museo me cambió. (...) Los procesos reflexivos a partir de las interacciones que establecí en torno al arte me permitió evidenciar las posibilidades y potencialidades educativas que tenían las obras para trabajar aspectos relacionados con la corporalidad. A partir de aquí quería realizar un programa de EF que fuera distinto, personalizado, inclusivo y que tuviera la creatividad como eje central. No obstante, aun teniendo clara la motivación, no sabía como llevar a la práctica mis ideas (RA13).

Creo que las interacciones que establezco con el arte hacen que me sienta más creativa con mis prácticas profesionales (RA13) .

Mis incertidumbres e inseguridades se disipan tras participar en el proyecto de APS realizado en el MEI, donde tengo la oportunidad de pasar a la acción a través de un programa de EF en torno al arte contemporáneo con alumnos de segundo de primaria de una escuela de Lleida. Esto me permite evidenciar como la EF se puede hacer de forma más reflexiva, crítica y creativa, lo cual se distanciaba de lo que me enseñaron durante mi formación. Estas ideas se reafirman en el siguiente fragmento:

Cada vez soy más consciente de que aquellas sesiones en la escuela fueron el inicio de mi modelo docente, de mi identidad profesional. El arte en la EF nos ayuda a no dicotomizar entre cuerpo y mente, desde una visión holística, nos ayuda a ser más creativos, reflexivos y críticos para abandonar los discursos competitivos y exclusivos que imperan en nuestra materia. Todo esto es lo que quiero para mi modelo, para conseguir un cambio real en la EF (DR16).

Actualmente no existen investigaciones sobre prácticas de EF en torno al arte contemporáneo, lo cual hace que sea una innovación en este ámbito. No obstante, son muchos los autores que manifiestan la validez de trabajar en torno al arte. El pensamiento artístico en la EF no debe asociarse a una técnica, sino a los préstamos de consciencia que permiten expandir el conocimiento, ya que lo que realmente interesa del arte es preguntarse qué es lo que generó la obra y cuál es su razón para existir (Camnitzer, 2014). De esta forma, cuando tomamos el arte como una forma de expandir el conocimiento, estamos favoreciendo la formación de maestros-artistas (Eisner, 2002), es decir, maestros que incorporen en la docencia aquello que aprenden del mundo del arte. Convertirnos en maestros-artistas nos hace más humanos, facilita el desarrollo de nuestra inteligencia, creatividad y sensibilidad y nos permite ir más lejos de las perspectivas y dinámicas tradicionales. Como dice O’Sullivan (2006), el arte es un potenciador de posibilidades y de mundos posibles. En mi caso, el arte me abre la posibilidad de ser más creativa y llevar a la práctica una EF más contemporánea. Como veremos a lo largo del texto, la creatividad es un aspecto importante para mi autorrealización, ya que, como afirman D’Angelo (1999), Rogers (1986) y Maslow (1982) las personas creativas tenemos más facilidad para conectar con nuestro proyecto vital.

Fase de Especificación

Al finalizar el MEI decido trabajar durante dos años en la UdL como personal de soporte del programa de innovación ARMIF. Durante este período también inicio mi tesis doctoral. Además sigo escribiendo mis relatos autobiográficos donde hago evidente como participar en este proyecto me permite vivir experiencias de formación que me facilitan tomar consciencia de mi proyecto vital, el cual se basa en ser profesora de EF en la universidad. A continuación, recupero algunos fragmentos que evidencian este proceso:

Participar como personal de soporte con el equipo docente de la universidad ha sido importante a la hora de ver qué es el que realmente quiero hacer. A las coordinaciones nos encontrábamos con profesores de distintas materias para hacer un trabajo transversal a través del arte contemporáneo. Cuando participaba en estos encuentros, me daba cuenta de cómo yo, desde la especialidad de EF, también podría participar en la coordinación para planificar los contenidos desde una vertiente creativa y transdisciplinar (...) He encontrado la motivación para formarme como profesora de EF en la universidad para mostrar como esta materia se puede aprender de formas distintas (DR14).

Creo que durante el cuarto curso de carrera ya empecé a preguntarme cuál era mi proyecto vital, pero de una forma superficial, poco reflexiva. Creo que fue durante mi tesis, cuando paralelamente trabajaba con el equipo docente en el proyecto ARMIF, cuando empecé a concretar mi proyecto vital (RA16).

Escribir mi tesis me permitió ser más consciente de cuál era mi proyecto vital y, a la vez, me motivó a buscar otros contextos que me permitieran desarrollarlo. Además, en ese momento tengo claro que si quiero seguir creciendo en mi ámbito tenía que realizar formación sobre distintas áreas del conocimiento, porque era de esa forma que podría innovar en la disciplina de EF. Por ello, decido abandonar la UdL y trasladarme a vivir a Valencia para realizar una estancia de investigación en la Florida Universitària (Catarroja, Valencia) y en la Universidad de Valencia (Valencia). En mi relato expreso esta decisión:

Me voy a lanzar. Sé cual es mi proyecto vital y quiero realizarlo. Para ello tengo la sensación que debo irme de Lleida. Sé que solo podré innovar si salgo de la EF y aprendo de otras áreas que sean de mi interés como la filosofía, el arte o la geografía. Por eso, voy a intentar ir a Valencia para enriquecerme de otros profesionales e instituciones que, bajo mi perspectiva, creo que pueden aportarme nuevos conocimientos (RA15).

En este punto decido apostar por enriquecer mi formación. Según López (2016) las personas autorrealizadas tienden a transferir sus aprendizajes hacia la construcción de su proyecto vital. Esta transferencia del conocimiento es defendida por Assmann (2002) quien afirma que los procesos cognitivos que desarrollamos deben estar en consonancia con nuestros procesos vitales.

La decisión de irme fue aprobada por todo mi entorno. No obstante, vi como existían inseguridades por parte de algunos familiares, los cuales no entendían como una maestra podía tener un proyecto vital basado en trabajar en la universidad cuando sus estudios eran de magisterio y, por lo tanto, debía trabajar en una escuela. Estos pensamientos me evidenciaron las creencias que existen en torno a la figura del maestro, tal y como se muestra en el siguiente fragmento de mi relato:

Recuerdo cuando mi madre me decía: “¿Te vas a la universidad? No lo entiendo, entonces por qué has estudiado la carrera de magisterio si no quieres trabajar en una escuela?” (...) Allí pude ver las creencias sociales que existen sobre los maestros, los cuales, aparentemente solo deben trabajar en las escuelas (RA14).

Es evidente que mi entorno mostraba algunas reticencias respecto a la elección de realizar mi proyecto vital en la universidad. Según Robinson (2012) las personas que quieren desarrollar su proyecto vital deben superar círculos de restricciones personales, sociales y culturales que dificultan la autorrealización. En este sentido, D’Angelo (2002) afirma que concretar un proyecto vital implica asumir, en la praxis social, elecciones fundamentales de la persona, lo cual implica aceptar la dirección de su vida hacia fines importantes que son necesarios para concretar un proyecto que sea afín a las propias creencias y no a las de otros. El propio autor manifiesta como estas

elecciones llevan a situaciones de incertidumbre. En mi caso, yo misma manifiesto en mi relato como mi decisión me lleva a convivir con la inseguridad de no saber qué pasará en un futuro próximo:

Lo que pasará a partir de mi decisión es una incertidumbre, pero sé que debo afrontarlo porque es mi camino (RA14).

Según D'Angelo (1999) las personas que saben gestionar la incertidumbre suelen ser personas creativas, las cuales tienen más facilidad para autorrealizarse. En esta línea, Hayakawa (1968) defiende que las personas autorrealizadas son capaces de aceptar la ambigüedad de lo desconocido y el desorden. No obstante, la capacidad de afrontar esta incertidumbre recae en la actitud del propio docente, el cual debe orientar sus acciones y esfuerzos hacia la adquisición de nuevos saberes para mejorar su formación (Yurén, 2005). En este sentido, López (2016) y Llobet (2016) afirman que las personas capaces de conectar con su proyecto vital tienden a estar constantemente realizando una formación continua que les permite entrar en continuos procesos de renovación profesional y personal.

Fase de Realización

Tras dejar el trabajo en la UdL decido hacer una estancia de investigación en la Florida Universitària y en la Universidad de Valencia. La Florida Universitària la conocía por un convenio que tenían con la UdL. En esta universidad participo voluntariamente en las clases de profesores de artes visuales, filosofía, música y proyectos. Además, una vez a la semana participo en las clases de EF de un conocido profesor de la Universidad de Valencia y en un seminario de EF crítica donde nos reuníamos profesores de la universidad, alumnos y maestros de escuelas para debatir sobre temas relacionados con la EF. Además, participo en distintas formaciones externas a la universidad que me permiten ampliar mi conocimiento sobre la performance y el cuerpo. Como expreso en el siguiente fragmento de texto, en ese momento mi única finalidad era aprender y enriquecerme de otros profesionales:

Durante 3 meses participé en las clases de distintos profes de la Florida Universitària y de la Universidad de Valencia, donde participé en un seminario de EF crítica con maestros de escuela, profesores universitarios y alumnos. Además tuve la oportunidad de participar en varias formaciones de performance y arte donde realmente aprendí mucho. En este período me formé en lo que quise y puedo afirmar que disfruté y aprendí como nadie (RA16).

Después de tres meses me presenté a una entrevista de trabajo en la Florida Universitària para cubrir una vacante de profesora de EF en el Máster de Educación Secundaria. Tras mi contratación, tuve la oportunidad de poner en práctica una EF basada en aprender en torno al arte contemporáneo, la cual es clave para mi proyecto vital. Tras un año de experiencia en la Florida Universitària como profesora de EF valoro muy satisfactoriamente el desarrollo de mis clases de EF. No obstante, el hecho de seguir escribiendo y reflexionando en mis relatos autobiográficos me lleva a ser consciente de que aun tengo muchos aspectos a mejorar, tal y como se muestra en los siguientes fragmentos:

A través de los relatos autobiográficos que han realizado mis estudiantes, he podido evidenciar como para ellos ha sido una experiencia enriquecedora. Ellos mismos dicen que les ha ayudado a ver una EF más creativa, reflexiva e inclusiva, diferente a todos aquellos modelos que ellos recibieron en la escuela. Con esto me quedo (RA16).

No sé quién ha disfrutado más en este curso, si ellos o yo como profe. Lo que sí sé es que, aunque los alumnos valoren muy positivamente la formación que les he dado, yo aun tengo muchos aspectos a mejorar (DR16).

Escribir me hace ser consciente de como la universidad me ha dado la oportunidad de concretar con éxito mi proyecto vital. No obstante, como afirma Bernard (1995) un proyecto no es nada finito y es por ello que en mis narraciones también se vislumbran reflexiones sobre mi futuro próximo y la importancia de vincular mi trabajo universitario con la escuela. A continuación, se muestra una evidencia de ello:

Estoy agradecida a esta universidad, en ella he podido hacer realidad mi proyecto vital (...) Ahora debo mirar al futuro para seguir construyendo mi proyecto (RA16).

Aunque haya elegido trabajar en la universidad, porque sé que es lo que me apasiona, no puedo desvincularme de la escuela. Es una necesidad, incluso, diría más, una coherencia. Por ello, el curso que viene participaré voluntariamente en una escuela de Valencia para poder aportar una nueva visión de la EF, en este caso, basada en el arte contemporáneo (RA16).

En Valencia pude materializar mi proyecto vital. No obstante, en mis reflexiones muestro como sigo pensando en cómo puedo seguir construyéndolo en el futuro. Según Bernard (1995) somos en proyecto y esto implica aceptar que un proyecto vital es un proceso que siempre está en constante creación y sujeto a cambios que deben tenerse en cuenta cuando proyectamos nuestro futuro (Mure, 1997).

Aunque estaba muy satisfecha de mi primer año como profesora de la EF en la Florida Universitària, era consciente de que no podía trabajar desvinculada de la escuela. Según Hortigüela y Pérez-Pueyo (2016) es de vital importancia vincular los estudios de la formación inicial de maestros con las prácticas en el aula. Actualmente, se concibe la universidad como un lugar donde se realizan los aspectos más teóricos y las escuelas, por su parte, como “lugares de práctica” en momentos puntuales (Barab & Duffy, 2000), obviando que este entorno es algo más. Por todo ello, realizo planes de futuro para vincularme voluntariamente en una escuela para ser coherente con mi propia práctica profesional. Esta elección va en consonancia con las palabras de D’Angelo (2002) quien afirma que las personas autorrealizadas se caracterizan por ser personas capaces de proyectarse hacia el futuro, lo cual les ayuda a autodirigir sus decisiones vitales.

Conclusiones

La finalidad de este artículo era analizar como se construye mi proyecto vital como profesora de EF mediante las fases de Romero (2004). Para ello

se han analizado los relatos autobiográficos que he realizado entre los años 2009 y 2016.

Mediante el análisis se ha comprobado como me he formado como una maestra reflexiva, crítica y creativa mediante cada una de las fases que según Romero (2004) son necesarias para conectar con el proyecto vital. Los relatos autobiográficos han sido claves para evidenciar este proceso. Por ello, este estudio es relevante para validar la importancia del uso de los relatos autobiográficos como instrumentos que permiten mostrar la evolución de la práctica profesional de un docente. La responsabilidad social que tenemos como maestros nos obliga a incorporar formas de investigación que nos permitan estar constantemente mejorando nuestra práctica profesional. Los relatos autobiográficos en la investigación facilitan reforzar las experiencias personales como base para mostrar una pedagogía viva y revolucionaria. En los últimos años, las narraciones autobiográficas de los maestros se están revalorizando tanto como herramientas potentes para la investigación educativa, como para la mejora de la práctica profesional de los docentes (Goodson, 2004; Hernández & Aberasturi, 2014).

El presente estudio presenta algunas limitaciones como el hecho de no incorporar las voces de algunos de los maestros que he tenido en mi etapa formativa, así como de los estudiantes que tuve en mi primer año en la universidad. Por ello, para futuras líneas de investigación, se abre la posibilidad de realizar una triangulación de instrumentos entre mis relatos autobiográficos y entrevistas y grupos de discusión con alumnos y profesores. Estos análisis serían revisados por profesionales externos para permitir evaluar el trabajo desde una perspectiva más objetiva.

Con este artículo pretendo alentar a los docentes de cualquier área a reflexionar sobre cuál es su proyecto vital a través de sus relatos autobiográficos. Este es un principio para que incorporen en sus prácticas profesionales procesos de aprendizaje que ayuden a sus estudiantes a encontrar su proyecto vital. El proyecto vital nos permite evidenciar si realmente lo que hacemos esta en consonancia con lo que somos, lo cual nos obliga a pararnos, mirarnos y escucharnos. Este proceso de introspección es una línea de fuga para redescubrir aquello que nos mueve y nos conmueve, que nos inquieta y nos permite vibrar. Solo así encontraremos el equilibrio entre nuestras pasiones y nuestra profesión, lo cual nos permitirá ser en proyecto.

References

- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. *Theoretical foundations of learning environments*, 1(1), 25-55.
- Bernard, F. (1995). Comment sortir du labyrinthe. *Cahiers Pédagogiques*, 20, 36-37.
- Betrián, A., Jové, G., & Liñan, A. (2012). Encuentros y devenires en el espacio híbrido para nuestra formación. *Encuentros multidisciplinares*, 14(42), 40-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4088754>
- Boza, A., Méndez, J.M., & Toscano, M. (2015). Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional. Estudio de casos en centros de la provincia de Huelva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del do*, 18(2), 91-105. [doi:10.6018/reifop.18.2.219111](https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219111)
- Camnitzer, L. (2014). Pensar en torno al arte y a través del arte. En *Un saber realmente útil*. Museu Nacional Reina Sofia. Madrid: Catalogo de la exposición “Un saber realmente útil” realizada al MNRS del 28 de octubre de 2014 al 9 de febrero de 2015.
- Castillo, I., & Marín, C. (2009). Hacia una visión holística de la educación universitaria: el amor y el caos un proceso creativo para el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 13(1), 135-143. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1481>

- Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *Estudios sobre Educación, 11*, 91-110. doi:10171/8969
- D'Angelo, O. (1999). *La instrumentación práctica del enfoque de desarrollo humano reflexivo-creativo en el contexto social. Experiencias y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO.
- D'Angelo, O. (2002). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Crecemos, 6*(1), 1-31.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.
- Eisner, E. (2002) Ocho importantes condiciones para la enseñanza aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad, 1*, 47-55. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047>
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narratives, Reflexivity: Researcher as Subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage
- Farrero, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo* (tesis doctoral, Universidad de Lleida, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/385355>
- Flores, G. Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 183-199. doi:10.6018/reifop.17.2.197501
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona:Laertes.
- Hayakawa, I. (1968). The fully functioning personality. In I. Hayakawa (1963), *Symbol, status and personality* (pp.51-69). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Hernández, F., & Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias pedagógicas*, 24, 133-144. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2097>
- Hernández, F., & Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Sancho, J., Rivas, J.I. (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123 (1), 44-52. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05
- Jung, C. (2007). *Dos escritos sobre psicología analítica*. Madrid: Editorial Trotta.
- Leggo, C. (2010). Lifewriting: A Poet's Cautionary Tale. *Learning Landscapes*, 4(1), 67-84. Retrieved from <http://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/363>
- López, I. (2016). "Resignificant" la formació inicial de mestres: l'aprenentatge com a projecte vital (tesis doctoral, Universidad de Lleida, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/401718>
- Llobet, G. (2016). "Resignificant" la formación inicial de mestres: concretant la pràctica professional de forma reflexivo-creativa i crítica (tesis doctoral, Universidad de Lleida, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/401720>
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Editorial Trillas.
- Morin, E. (2003). *Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra Teorema.
- Mure, J. L. (1997). La orientación: un proceso de desarrollo complejo y educativo en un mundo incierto. En Instituto Andaluz de la Mujer (Ed.), *Programa Elige. Material de Apoyo* (p.55-66). Sevilla: Autor.
- Ortega y Gasset, J. (1962). Historia como sistema. *Revista de Occidente*, 4, 13-50.

- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. London: Palgrave Macmillan.
- Robinson, K. (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Conecta.
- Rodríguez, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Descleé.
- Rogers, C.R. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354. doi:10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11637
- Rubio, A. (2005). *Cuando la vida nos lo pone difícil. Cómo salir reforzado de la adversidad*. Barcelona: Amat.
- Sharp, R., & Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive Primary Education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Solá, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252.
Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/186894>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stolz, S. (2014). *The philosophy of physical education: A new perspective*. Londres: Routledge.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1996/re311/re311_06.html
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. In T. Yuren, C. Navia & C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (p. 19-45). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Irene López Secanell is Associate Professor in the Department of Education, Florida Universitaria, Spain.

Contact Address: Irene López Secanell, Florida Universitaria, Departamento de Educación, Carrer del Rei en Jaume I, 2, 46470 Catarroja, Valencia, España. Email: irelopsec@gmail.com