

Reflexión crítica y aportaciones de un programa de prácticas para estudiantes especialistas en Educación Física a partir de sus preocupaciones iniciales

Lucio MARTÍNEZ ÁLVAREZ
Juan MAÑERU CÁMARA
Henar RODRÍGUEZ NAVARRO

Correspondencia
Lucio Martínez Álvarez
Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y
Corporal
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Educación
de Palencia
Campus de la Yutera
34071, Palencia
Teléfonos:
979108270
Correos electrónicos:
lucio@mpc.uva.es
Recibido: 14/03/2010
Aceptado: 18/07/2010

RESUMEN

En el artículo nos centramos en las preocupaciones expresadas por los estudiantes antes de acudir a los centros de prácticas como un elemento que debe formar parte de la fase preparatoria y que nos puede servir para reflexionar, conjuntamente con estudiantes y tutores, sobre las posibilidades del Prácticum dentro del plan de estudios. Consideramos que las preocupaciones suponen un interesante punto de partida a partir del cual revisar la formación recibida hasta el momento y plantearse el momento formativo en el que los estudiantes están, ya que despiertan cuestionamientos y reflexiones inusuales en otros momentos. A los profesores universitarios nos sirve, además, para reflexionar sobre la formación inicial y plantear transformaciones. Comenzaremos situando las preocupaciones de los docentes como un punto inicial para entender lo que ocurre y lo que puede hacerse. Posteriormente, presentamos una categorización de las preocupaciones de nuestros estudiantes. Finalmente, realizamos un proceso de reflexión sobre las implicaciones de lo hallado para comprender cómo el programa reconoce, integra y responde a esta dimensión emocional del prácticum.

PALABRAS CLAVE: Preocupaciones, Prácticum, Formación inicial, Educación Física.

Critical reflections and contributions to a Physical Education Specialist Students practice's program

ABSTRACT

This article focuses on the worries expressed by the student teachers before entering the school settings, as an important input to reflect collaboratively about the pedagogical opportunities for the Practicum within initial teacher education. Dealing with worries and concerns is considered a promising starting point for the student to situate themselves in their professional trajectory, since it arises processes of questioning and reflecting unusual in other moments. Besides, as teacher educators, reflecting on student's concerns may help us to revisit our programmes and transform them. In a first place, we consider the place of worries and concerns and its presence in teacher education research. Secondly, we categorize the concerns and worries expressed by a cohort of physical education specialist (n 54). Finally, we reflect on how the programme recognizes, integrates and answers to the emotional dimension of the Practicum.

KEY WORDS: Worries, Practicum, Initial training, Physical education.

1. INTRODUCCIÓN

Es frecuente que los estudiantes de magisterio afirmen, en conversaciones y en escritos, que han aprendido más durante su estancia en el centro de Primaria que en toda su formación universitaria precedente. También es frecuente que los tutores de prácticas nos sorprendan con elogios sobre la dedicación que ha mostrado determinado estudiante que en otras asignaturas cursadas en la universidad se había implicado de forma más bien discreta. Son sólo dos ejemplos que refuerzan la idea de que, dentro de la formación inicial, el período de prácticas es considerado un tiempo que difiere notablemente del resto de las asignaturas del plan de estudios.

Posiblemente, lo que diferencia al Prácticum es que se desarrolla en entornos profesionales con “alumnos y profesores reales”, en los que intuyen que tendrán que salir de su relativamente cómodo papel de estudiantes para encarar otros roles todavía inéditos. Los estudiantes sienten que no les servirán las diferentes estrategias y habilidades del “oficio de alumno” (Perrenoud, 2006) que hasta el momento han empleado en diferentes niveles de enseñanza. Cuando ven que se acerca la incorporación en los centros, emplean resonancias taurinas al definirla como “el momento de la verdad” y experimentan emociones de manera bastante más intensa que en otras asignaturas. Hay razones para que muestren esta inquietud: por vez primera se ven responsables del aprendizaje de niños y niñas; tienen que relacionarse – más o menos de igual a igual – con docentes de centros escolares; o deben manejar conocimientos profesionales de manera global y compleja, frente a la habitual parcelación de contenidos que suele caracterizar el resto de las asignaturas. Otros elementos básicos en una asignatura, como la organización espacio-temporal y el sistema de evaluación, también son diferentes a los de otras materias cursadas hasta el momento.

Lo que en todo caso parece claro es que las prácticas son percibidas como un momento de formación especial, en el que estudiantes, tutores y supervisores depositan altas expectativas y avivan emociones diferentes a las habituales en el resto del plan de estudios. Sin embargo, aunque la movilización es incuestionable, no necesariamente conduce a hacer del Prácticum una experiencia congruente con el resto de la formación inicial. Antes bien, la emocionalidad o la sensación de que hay mucho en juego, que tanto contribuyen a considerar esta asignatura una experiencia auténtica y a implicarse en ella, puede también tener efectos indeseados, como distanciar la práctica del resto de la formación inicial, reforzando incluso la idea de que lo aprendido hasta la fecha es irrelevante para su formación y para su profesión, o provocar bloqueos y juicios desmesurados sobre los resultados obtenidos. Quizá algo de esto explique por qué numerosos estudios (ver, por ejemplo, Rodríguez Martínez 2002) muestran que las prácticas suponen un serio retroceso en las visiones progresistas de los estudiantes, sobre todo cuando entran en conflicto las visiones de lo que debería ser la Educación Física que plantean los programas universitarios con las ideas incorporadas que traen los estudiantes que se ven atraídos a estas carreras (ver, p.e, Tinning 2004). Por tanto, aunque siempre resulta gratificante y esperanzador que por una vez los estudiantes parezcan no moverse sólo por exámenes o trabajos (sino que, al contrario, se les vea entusiasmados y metidos en problemas educativos fuera del estricto tiempo escolar) no debe ser entendido como sinónimo de que el Prácticum está obrando el milagro de transformar estudiantes en profesionales. Dicho de otra forma, aunque creamos a los estudiantes cuando nos dicen que han aprendido más en un mes en el colegio que en dos años en la universidad, tendremos que preocuparnos por saber qué es lo que, exactamente, han aprendido y consolidado en este tiempo.

La importancia de la emocionalidad como un componente sustancial de la persona se está armando de argumentos incluso desde la neurociencia, como muestra la difusión de los trabajos de Damasio (p.e. 2001) en los que se establecen vínculos entre la racionalidad, el cuerpo y la emocionalidad. Más próximo a nuestro ámbito de conocimiento, Perrenoud (2004, pp.: 109-110) opina que la enseñanza, al igual que otros oficios como la enfermería o el trabajo social, implica no sólo saberes y competencias, sino “también una voluntad, unos estados anímicos, una experiencia vital, una cultura, unos temores y múltiples disposiciones en las que es necesario trabajar para dominar su influencia en las relaciones y las actividades profesionales”. Pero aún estamos necesitados de más estudios que reflexionen sobre cómo la emocionalidad caracteriza la docencia y, particularmente el Prácticum (Hastings, 2008).

Este artículo se orienta específicamente a entender cómo podemos tener en cuenta la dimensión emocional que aflora a borbotones en esta parte del plan de estudios y reconducirla para que contribuya no sólo al éxito del Prácticum como experiencia aislada, sino como parte de la formación inicial en su conjunto. Si la docencia y el Prácticum se encuentran atravesados por las emociones que despierta, entonces deberemos atender este aspecto sustancial. Poulou (2007) afirma que la esencia de ayudar a los profesores en formación

inicial descansa en buena medida en comprender sus preocupaciones ante la enseñanza y aprovecharlas como elemento de reflexión.

En las siguientes páginas nos centraremos en la fase preparatoria del Prácticum específico que realizamos en la especialidad de Educación Física del título de maestro, que en nuestro centro universitario tiene lugar en el segundo curso y es su primera incursión como profesores. La fase preparatoria consiste en un conjunto de acciones y tareas que preceden a la incorporación de los estudiantes a los centros escolares. Desde que casi dos décadas atrás diseñáramos el Prácticum en nuestro título, la fase preparatoria ha ido ganando presencia dentro de la asignatura. Si en los primeros años tenía, fundamentalmente, la función de organizar las semanas que los estudiantes pasarían en los centros escolares y de darles la información necesaria para que su incorporación fuera lo mejor posible, progresivamente hemos intentado que además sirviera para que los estudiantes reconocieran cómo esta experiencia estaba conectada al resto de su formación inicial y también, por llamarlo de algún modo, con su dimensión emocional.

Diseñar la fase preparatoria, desde esta perspectiva, ha supuesto una doble búsqueda de entender dónde coloca a los estudiantes la proximidad de las prácticas y de tratar de llevarles hacia las acciones formativas que el plan de estudios tiene previstas para este momento. En esto, tratamos de seguir a Freire (1990:186) cuando recuerda que es necesario comenzar en el lado de los estudiantes para ser capaz de ayudarles a avanzar saliendo de donde se encuentran. Por eso, reconocer la importancia de las imágenes sobre la docencia construidas e incorporadas hasta el momento, reconocer las expectativas, los temores y las emociones que afloran en este período, no debe entenderse como una aceptación sin más de lo que ellos traen, ni una asunción sin más de que cualquier experiencia de prácticas valdrá: debemos intentar que esa experiencia sea lo más congruente posible al perfil de maestros que buscamos. También hemos tratado de crear “espacios híbridos” (Zeichner, 2010), en los que superar junto con los maestros tutores las tradicionales separaciones de la “teoría y la práctica” y sus respectivos ámbitos de influencia.

Las premisas de que el Prácticum supone una experiencia singular dentro de la formación inicial de los maestros y que en él toma un protagonismo especial la dimensión personal y emocional, están presentes en la fase preparatoria que el Programa de Prácticas de nuestro plan de estudios desarrolla durante los tres meses precedentes a la incorporación de los estudiantes a los centros de enseñanza. Este artículo tratará de mostrar algunos avances en la comprensión de lo que para nuestros estudiantes supone enfrentarse al Prácticum y las adaptaciones que esta comprensión han supuesto para el programa de esta asignatura. Comenzaremos situando las preocupaciones de los docentes como un punto inicial para entender lo que ocurre y lo que puede hacerse. Posteriormente, presentamos una categorización de las preocupaciones y de las expectativas de nuestros estudiantes. Finalmente, mostramos cómo el programa trata de acomodar todo esto.

2. LAS PREOCUPACIONES DE LOS DOCENTES

Dentro de la presencia de la emoción dentro de la docencia, destacan los estudios sobre las preocupaciones de los docentes, sean éstos en prácticas, noveles o participantes en una innovación. Se suele considerar a Fuller como la iniciadora de la investigación sobre las preocupaciones del profesorado. Según esta autora, las preocupaciones de los docentes pasan por tres etapas a lo largo de su carrera (Fuller, 1969). La primera tiene lugar antes de las prácticas, cuando las preocupaciones se basan en lo que los futuros docentes imaginan a partir de sus propias experiencias como estudiantes. La segunda se produce en las fases iniciales de la profesión, y se centra sobre el control de la clase, la adecuación de los contenidos y la evaluación que recibe de sus supervisores. Lo que más importa en esta fase es su propio aprendizaje como docente mostrando una gran dependencia de la evaluación que otros hacen sobre su práctica. La tercera etapa se rige más por la autoevaluación y se orienta al aprendizaje de los estudiantes.

Posteriormente, junto con Brown, estudió la evolución de las preocupaciones en los docentes en formación (Fuller y Brown, 1975). También aquí identificaron tres etapas: preocupación sobre uno mismo, sobre la tarea y sobre los efectos logrados. La preocupación sobre uno mismo se centra en sobrellevar el ambiente de enseñanza: ser capaz de controlar la clase, ser querido por los alumnos, encontrar un lugar dentro de la estructura de poder de la escuela, ser observado y evaluado y, finalmente, comprender las expectativas de los supervisores, equipo directivo y padres. Las preocupaciones sobre la tarea se centran en dominar las rutinas y las tareas cotidianas de la enseñanza, incluidas trabajar con muchos alumnos, falta de materiales de instrucción y presiones de tiempo. Las preocupaciones sobre los efectos logrados se enfocan hacia el aprendizaje de los alumnos, su progreso y las maneras en las que el docente puede mejorarlo: reconociendo las necesidades sociales y emocionales del alumnado,

siendo justo con todos, valorando los efectos de su enseñanza sobre cada estudiante, ajustando la enseñanza y los contenidos para maximizar el crecimiento intelectual y emocional basado en los problemas de aprendizaje y motivaciones del estudiante, etc.

Los autores consideran que estas etapas son secuenciales; es decir, que debe cubrirse la anterior para poder pasar a la posterior, si bien esto es cuestionado por varios estudios¹. Algunos autores españoles han confirmado esta evolución en la fase de prácticas (del Villar Álvarez, 1993; Romero Cerezo, 1995) aunque otros identifican las mismas etapas pero sin corroborar la secuencialidad de las mismas (Medina Casaubón, 1998).

En todo caso, las fases descritas sirven de referencia para otros autores que las toman como punto de partida para proponer sus propios modelos explicativos. Por ejemplo, Leask (1995, en Capel, 1996: 43) señala tres fases por las que pasan los estudiantes en prácticas. La primera, que dura unas ocho semanas, se centra en la autoimagen y el control de la clase. De ahí se puede pasar a interesarse por el aprendizaje de toda la clase para continuar dando respuesta a los aprendizajes individuales. Estas tres etapas se superponen, por lo que desde el comienzo pueden darse preocupaciones sobre el aprendizaje grupal o individual. Maynard y Furlong (1993, en Capel, 1996, pp.: 43-44) identifican cinco etapas de desarrollo de estudiantes: "Idealismo temprano", antes del comienzo de la estancia; "Supervivencia", cuando la preocupación básica es controlar la clase, gestionar la clase, encajar en la escuela y establecerse como profesor; "Reconocimiento de dificultades", donde pasan a primer plano los métodos de enseñanza y los materiales debido, en buena parte, a las evaluaciones que les hacen sus tutores; "Estabilización", en la que se aferran a las cosas que han descubierto 'que funcionan'; y, finalmente, "Cambio", que surge en estados de tranquilidad permitiéndoles pasar a centrarse en las necesidades de aprendizaje del alumnado. A pesar de la identificación de estas etapas, estos autores opinan que el desarrollo de novicio a experto no es lineal sino que depende en gran medida de la interacción entre cada estudiante, su programa de formación inicial y el contexto donde se desarrolla su práctica. Algo parecido sobre la validez de las etapas sólo como un marco de referencia para prever los problemas que hay que afrontar en la reflexión y no como una secuencia invariante opina Elliot (1990:258). Según él, una ayuda para orientar la reflexión facilita que los docentes avancen dentro de esa secuencia de fases propuesta.

Las preocupaciones han recibido atención de investigadores de la formación de docentes de Educación Física, tanto con aproximaciones cualitativas como cuantitativas. Se han usado cuestionarios, diarios y entrevistas semiestructuradas (Mawer, 1996); diarios (Medina Casaubón, 1998); escritos libres sobre las preocupaciones (Hardy, 1996; Martínez Álvarez et al., 1996); cuestionarios abiertos (Barbero González, Hernández Martín y Rodríguez Campazas, 2003); diarios, discusiones grupales y entrevistas (Romero Cerezo, 1998); cuestionarios cerrados genéricos² (Behets, 1990; Capel, 1996) y cuestionarios cerrados adaptados para Educación Física³ (Hynes-Dusel, 1998).

Al analizar los diferentes estudios se ve que existen tanto notas familiares entre ellos como contradicciones, quizá fruto de lo variados que son en orientación, finalidad, población o contexto. El saber del docente, como indica Tardif (2004, 13-14), depende tanto de las condiciones concretas de su experiencia profesional como de su personalidad, lo que incluye emociones, cognición, expectativas o la historia personal. En esta misma dirección, Hynes-Dusel (1998) afirma que las preocupaciones que presentan los estudiantes en prácticas varían dependiendo de lo que el tutor dice en clase, el nivel al que se imparte docencia, los valores y creencias a los que se han adherido en su periodo formativo y los sucesos personales de los futuros docentes. Eso ocurre incluso cuando el programa de prácticas es común, como señalaron Martínez Álvarez et al (2002) al mostrar la influencia de los tutores de los centros escolares en la manera en la que los estudiantes desarrollaban y reinterpretaban el programa de prácticas en cada centro escolar. En conclusión, debemos ser cautos a la hora de trasladar las investigaciones sobre las preocupaciones a nuestro propio caso. Las categorizaciones propuestas por diversos estudios reflejan una notable variedad que puede ser explicada en parte por el momento y contexto en el que se recogen los datos.

Tenemos, sin embargo, un marco en el que apoyarnos. Como se ha visto hasta el momento, parece haber un consenso en que la situación de prácticas genera preocupaciones en los estudiantes, aunque no haya acuerdo en cuáles son éstas ni lo que la formación inicial puede hacer por ellas. Nos quedamos con la convicción de que las preocupaciones docentes no son meramente estados emocionales inevitables por los que los estudiantes deben pasar, sino que consideramos que el programa de prácticas debe tenerlas en cuenta y atenderlas.

¹ Ver, p.e., Furlong y Maynard (1993), Guillaume y Rudney (1993) (ambos, en Hardy, 1996, p.: 59) o Sitter y Lanier (1982, en Medina Casaubón, 1998, p.: 136).

² Teacher Concern Questionary (TCQ)

³ Teacher Concern Questionary in Physical Education (TCQ-PE)

Creemos que es posible emplear estrategias para sacar a la luz y superar las preocupaciones más limitadoras y paralizantes. Debido a que parece que las preocupaciones dependen en buena medida del contexto en el que se explicitan, hemos querido comprender más sobre la interacción entre preocupaciones y la fase preparatoria de nuestro Programa.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE LA FASE PREPARATORIA PARA LOS ESTUDIANTES

La fase preparatoria busca preparar a los estudiantes para que las semanas que van a pasar en los centros sean enriquecedoras para ellos y, cuando menos, no sean perjudiciales para los tutores y alumnos de Primaria. En esta fase también se asignan los centros donde están los tutores ofertados y se distribuyen las parejas entre los supervisores universitarios encargados de los créditos del Prácticum.

El programa atiende a tres ámbitos principales que mantienen, como no puede ser de otra forma, relaciones entre sí:

- El **ámbito informativo** se refiere a la necesidad de que los estudiantes conozcan los elementos necesarios para entender el programa y su participación en él; la lógica organizativa y pedagógica que tiene, las demandas y compromisos que supone, los procesos de los que consta o las ayudas que se les ofrecerán... El programa intenta facilitar la comprensión de lo que va a ocurrir en las diferentes fases y guiarles para que las puedan preparar y aprovechar.
- El **ámbito afectivo** atiende a las emociones y actitudes que suscita la incorporación a los centros. El programa intenta tener en cuenta y reconducir sus emociones y actitudes, considerándolas parte de lo que supone ser docente, pero también parte de lo que puede y debe ser transformado en este período de prácticas.
- El **ámbito relacional** reconoce el carácter social del aprendizaje. El programa trata de aprovechar el potencial de aprender junto a otros, apoyados y estimulados por figuras que pueden aportar diferentes cosas: compañero de prácticas, tutor, supervisor... En la fase preparatoria se establecen estas relaciones y se intenta que formen una base sólida para momentos posteriores.

Esta fase se organiza en torno a los seminarios preparatorios (A) y a la visitas (B), con las tareas que ellas conllevan. Se describen a continuación brevemente en qué consisten.

A. Seminarios preparatorios. Se refiere a los encuentros entre el coordinador (o el supervisor en el último de los seminarios) y los estudiantes.

Reunión informativa. Se trata de una reunión breve (una media hora) que fue acordada con ellos para adelantarles la organización general de la fase preparatoria, explicar los compromisos que conlleva cursar el prácticum, facilitar la forma de contactar para cualquier duda y dar la dirección web donde se irán colgando los documentos.

Primer seminario preparatorio. A diferencia de la reunión informativa anterior, este seminario, como el resto, es de asistencia obligatoria. Una semana antes del encuentro, se les facilita un guión en el que se explica el sentido del seminario y se detallan las tareas preparatorias que deben realizar. Una de esas tareas preparatorias es un primer escrito sobre las expectativas y temores que les genera la proximidad del Prácticum. Este seminario les da una visión general de las prácticas y trata de reconocer su situación emocional por medio de la puesta en común de sus escritos y de ejemplos que el profesor puede aportar de años previos. Hay también una tarea posterior, que consiste en que lean la Guía de Prácticas, donde aparecen con más detalle algunos de los aspectos anunciados en el seminario para que, por parejas, respondan a: lo que tienen claro sobre las prácticas, lo que aún les genera dudas y aquello que pueden ir preparando.

En síntesis, este primer seminario trata de hacer una presentación general de qué es el prácticum según el plan de estudios y servir de puente respecto a las propias imágenes que sobre las prácticas han construido hasta la fecha. Desde el punto de vista de las preocupaciones, el seminario quiere transmitir la idea de que es normal que exista una cierta alteración, pero que el programa ha pensado en ello y que hay posibilidad de ir preparándose en este aspecto.

Segundo seminario previo. El guión del segundo seminario previo les anticipa con unos diez días de antelación los temas que van a tratarse y las tareas preparatorias que deben realizar. En este caso, les pedimos que retomen dos de sus temores y dos de sus expectativas y

que los reelaboren indagando el por qué los tienen (qué dicen de ellos, de su formación previa, de sus necesidades formativas) a la vez que deben revisar el Programa para ver cómo éste puede ayudarles a reconducirlos (qué ayudas y estrategias pueden emplear ellos).

Presuponemos que las imágenes del Prácticum (temores y expectativas) van aproximándose a lo que el programa les ofrecerá. Hay dudas que ya tienen que haberse resuelto, aunque aparecen otras que sustituyen a las que se han superado. Se intenta que vean el programa (lo que se les pide, lo que se les facilita, su organización) como una vía para lograr “las promesas del Prácticum” y eludir “sus fantasmas”. Simultáneamente, hay en marcha un proceso de adjudicación de centros. Dependiendo de si una pareja concreta sabe o no sabe el centro al que acudirá (en esta fase pueden darse los dos casos), su manera de encarar el Prácticum varía notablemente.

La intención básica de este seminario es dar “una segunda vuelta” al programa de prácticas. Aquí nos centramos en detalles más específicos y se les remite a documentos más concretos que explican las tareas que deben hacer (contexto, docencia, investigación, informe final) o a documentos breves que tratan con más detalle alguna de las cosas que se les piden (cuaderno de prácticas, notas para la visita de presentación, el calendario de prácticas...).

Tercer seminario preparatorio. A diferencia de los seminarios anteriores que estuvieron a cargo del coordinador, en éste cada supervisor universitario se encarga de unos 12 a 18 estudiantes con quienes permanecerá el resto del Prácticum. Se realiza a menos de una semana de la incorporación al centro. A estas alturas, todos saben a qué centro irán y la mayoría ha realizado una o dos visitas preparatorias (ver más abajo en qué consisten). De nuevo, hay un guión que anticipa el contenido y las tareas preparatorias, orientadas en este caso a resolver las últimas dudas mediante la revisión de algunos documentos y a inducir a una actitud que facilite su integración en el centro, tomando como base el apartado de la Guía de prácticas “algunos consejos de utilidad”, en el que se recogen los consejos que tutores y estudiantes de años pasados sugieren para que la incorporación a los centros sea más satisfactoria.

Parte del seminario se dirige a que muestren una buena “disposición como estudiantes-profesores” y también a transmitirles seguridad en ellos y en el programa. Sus preocupaciones en este momento varían respecto a las que mostraban tres meses atrás en el primer seminario; las dudas son muy concretas, crecen las incertidumbres y vuelven algunos temores que parecían superados. Hay una gran inquietud que les dificulta ver con calma cómo la estructura y documentos del Prácticum puede ayudarlos y, con frecuencia, son vistos como elementos añadidos de dificultad.

Como culminación del seminario y de la fase de preparación, se repasa y se firma por parte del coordinador y del estudiante una hoja en la que se recoge el cumplimiento de los requisitos y los compromisos asumidos para acceder a la fase de centros

B. Visitas

Cuando los estudiantes tienen un tutor y un centro, se inician las visitas. Si bien no todos los estudiantes hacen lo mismo, lo habitual es que haya una primera una visita “de presentación”, a la que acuden con el supervisor universitario, y que el tutor del centro y la pareja concerten una segunda visita antes de la incorporación al centro.

La visita de presentación trata de romper los primeros miedos y se suele hacer en un ambiente afectivo lo más cálido posible. En ocasiones, se realiza incluso fuera del colegio: en una cafetería de la ciudad o del campus. Por lo general, es una reunión en la que los estudiantes hablan poco, pero de la que salen con muy buenas impresiones (en el fondo, temen que los tutores sean seres malignos, con cuernos y todo, y cuando ven que son cercanos y comprensivos, sienten bastante alivio). Los supervisores universitarios aprovechamos para entregar a los tutores una carpeta con documentación básica y para tratar de transmitir a los estudiantes que ambos intentamos ofrecerles nuestra ayuda.

En esa misma visita les animamos a que concerten una cita adicional que se desarrollará en el centro antes de su incorporación oficial, para ir adelantando alguna cosa que no requiere esperar a la semana de observación (por ejemplo, cuál es la programación que han llevado hasta la fecha, cuáles son los espacios y materiales disponibles, cuál es el horario...). Se trata de lo que denominamos “visita de preparación”, y que está enfocada a avanzar en algunos aspectos que les den una imagen más clara del lugar donde realizarán las prácticas y de cómo pueden ir preparándose para las tareas que deberán realizar en sus cinco semanas en el centro. Esta visita está orientada por el documento “notas para la visita de presentación”.

Excepto en el caso de los estudiantes que optaron por centros en los que no había otros compañeros interesados, el resto tuvo que esperar hasta fechas próximas a los exámenes del primer cuatrimestre, que arrumban al Prácticum a un segundo plano. Así que se da la paradoja de que las prácticas han podido estar más presentes meses atrás que cuando se encuentran ya a la vista. Quizá no es del todo correcta esta afirmación, pues la proximidad de la incorporación a los centros incrementa la inquietud, pero no pueden atenderla, lo que les provoca con frecuencia sentimientos encontrados. Por un lado, finalmente pueden “tocar” el centro, que para ellos simboliza las prácticas, y eso les alivia de no pocas preocupaciones. Por otro, ven que la formación inicial vuelve a interferir con esa experiencia de prácticas en la que tienen depositada tantas esperanzas.

4. EL MODELO DE CATEGORIZACIÓN DE PREOCUPACIONES EN LA FASE PREPARATORIA

A los pocos años de que se implantara la especialidad de Educación Física en nuestro centro, vimos el interés de incluir las preocupaciones que ante las prácticas mostraban los estudiantes (Martínez Álvarez et al., 1996). En un inicio, fue una aceptación resignada al hecho de que cualquier seminario, documento o tarea que les pedíamos era reinterpretado según las imágenes sobre el Prácticum que tuvieran. Al ver que de nada servía ignorarlo, decidimos realizar ciclos de investigación-acción en los cuales aprendimos más sobre qué papel desempeñaba esta dimensión emocional y cuál podría ser la respuesta de nuestro programa. En el curso 99-00, ya contábamos con un conocimiento básico tanto sobre cómo los estudiantes afrontaban este momento, como sobre la forma en la que podíamos apoyarles. En ese año, analizamos sistemáticamente sus escritos para entender qué había debajo de las preocupaciones y expectativas que reflejaban. El proceso de codificación de las respuestas nos llevó a un modelo de preocupaciones con cuatro dimensiones: Programación, Docencia, Contexto y Prácticum como asignatura, que tenían diferentes subcategorías. También obtuvimos un modelo con otras cuatro dimensiones sobre las expectativas que generaba el Prácticum (Contexto profesional, Rol docente, Alumnado y Plan de estudios). En buena medida, las expectativas son la otra cara de las preocupaciones y, lo mismo que éstas, suponen un conocimiento interesante para poder ayudar a los estudiantes a situar dentro de su desarrollo como profesores sus primeras experiencias con la docencia sin caer en una autoexigencia inalcanzable. A partir de ese modelo, en diferentes cursos hemos realizado estudios sistemáticos en los que hemos categorizado las respuestas de los estudiantes.

En el curso 08-09 realizamos el último, hasta el presente, de los estudios sistemáticos sobre las preocupaciones. Hemos de resaltar que nuestra aproximación es de corte cualitativo, y con ello no presuponemos que exista un conjunto definido e inmutable de preocupaciones que tratemos de identificar y catalogar, sino que nos interesa conocer los diferentes significados que para nuestros estudiantes conlleva la experiencia de prácticas y cómo este conocimiento puede ayudarnos a reflexionar sobre el programa y a transformarlo. A la hora de comprender el sistema de categorías que mostraremos a continuación, no debe perderse de vista que en el momento en el que se solicitaron, los estudiantes no habían tenido ningún seminario. Estas preocupaciones son, por así decirlo, el bagaje de partida que traerán al primero de esos seminarios.

Las dimensiones en las que se agruparon las respuestas de los 54 estudiantes del curso 08-09 fueron cinco (se incorporó la última respecto al anterior modelo que manejábamos): Programación; Docencia; Contexto; Prácticum como asignatura; Interferencia de su experiencia extra-docente.

Dimensión PROGRAMACIÓN

Recoge la preocupación de seleccionar procesos de enseñanza aprendizaje y concretarlos en unidades didácticas y lecciones. Refleja sus dudas sobre algunos contenidos que deberán impartir, o sobre su pertinencia para grupos concretos de alumnos, o bien sobre la estructura didáctica en sí. Son ejemplo de esta dimensión:

Tengo miedo a organizar mal las sesiones de las unidades didácticas o a que no tenga suficientes recursos para estructurar dichas sesiones. [A.O.S.]

En principio, uno de los principales temores es no saber qué contenidos y actividades debo realizar con los diferentes grupos. [J.M.S.]

Lo que más me preocupa o temo está relacionado con el tema de las sesiones, es decir, con que sea capaz de preparar las Unidades didácticas con sus respectivas sesiones y que se ajusten al tema que se trate en un determinado momento. [I.S.R.]

Esta dimensión refleja, básicamente, su preocupación por si habrán entendido y serán capaces de “traducir” (Cook-Suther, 2001) la “teoría” que han recibido en las materias que han cursado hasta el momento, que en este caso es el primer cuatrimestre del segundo de los tres cursos de la diplomatura. Subyace aquí una idea de relación teoría-práctica en la que la primera antecede a la segunda para ser aplicada en contextos concretos (ver, p.e. Bullough, 2000: 20; Pérez Gómez, 1992). Las prácticas, según las imágenes más presentes, serían un momento para aplicar aquellas estrategias y conocimientos profesionales sobre los que han estado aprendiendo. Hay que tener en cuenta que, tal vez, los aspectos de programación sean de los que menos experiencia previa vivenciada tengan, pues con frecuencia les han pasado desapercibidos mientras eran estudiantes, así que se trata de un elemento que por un lado identifican fuertemente con una saber profesional adquirido en la formación inicial y, por otro, está lleno de incertidumbres al carecer de referencias que les den seguridad.

Dimensión DOCENCIA

Aunque está relacionada con Programación y comparte con ella alguna de las características que antes comentábamos, la dimensión Docencia es vista como algo más ligado a “la práctica”. Se han identificado cuatro subcategorías que recogen diferentes tipos de preocupaciones que les genera.

b.1. Incidencia en el aprendizaje del alumnado

Muestra su preocupación por si su intervención puede tener un efecto negativo sobre el aprendizaje del alumnado:

[Me preocupa] que mi presencia sea un signo de relajación y un parón en el aprendizaje de los niños. [N.T.I.]

[Temo] desorientar a los alumnos durante nuestras prácticas. Su maestro especialista puede tener una forma particular de darles clase que puede o no aproximarse a lo que estamos estudiando. [M.P.N.]

Esta subcategoría refleja una ética del cuidado que antepone el bienestar y el aprendizaje de sus futuros alumnos a sus propias expectativas de aprender. También es interesante destacar que otorgan al especialista de Educación Física un conocimiento profesional superior al suyo, lo que supone un cambio respecto a los años iniciales de la especialidad, en los que muchos estudiantes en prácticas se consideraban más capacitados que los maestros que ocupaban estos puestos en las escuelas. En Pérez Gómez (1999: 647) vemos un ejemplo de esta idea en el análisis que realiza un estudiante de Educación Física, al referirse a las relaciones entre Luis, un estudiante de la especialidad de Educación Física, y su tutor: “Luis es especialista en el área de Educación Física, y como tal, parece poseer mayores y mejores conocimientos teóricos y prácticos que el profesor tutor”. También en nuestro centro vimos cómo las primeras promociones se consideraban frecuentemente mejor formados que los profesores en ejercicio que les tutorizaban. En contraste, algunas de las preocupaciones declaradas actualmente señalan que su presencia en prácticas puede alterar – y empeorar – la educación que los críos van a recibir. Además de otras posibles razones, este cambio puede estar causado por nuestros continuos mensajes en diferentes asignaturas para dar autoridad al saber de los maestros, frente al desprestigio de su saber que, lo mismo que reflejaba el caso de Luis, muchos de nuestros estudiantes tienen al iniciar sus estudios de maestro.

b.2. Imagen como docente

Se refiere a asumir el papel como profesores y ser considerados como tal.

[Temo] que los niños/as no me acepten. [G.G.A.]

[Temor la] falta de respeto que los niños tengan hacia mí y no saber imponerme. [N.P.I.]

A no tener mi propia personalidad dando clases. No quiero copiar el estilo de otros profesores que he tenido. [E.M.G.]

Espero que los niños no noten que están ante un profesor en prácticas. [E.M.A.]

Muchas de las preocupaciones que afloran en esta fase preparatoria se ubican aquí. Aún no saben cómo mostrar que son profesores y si los alumnos les aceptarán como tales. Tienen intuiciones, escenas fugaces, de qué deberían hacer, pero todas llenas de incertidumbre. Así como hay otros aspectos de ser docente en los que confían en que la respuesta les venga de fuera, aquí hay una presión añadida por encontrar su propio camino, por mostrar a otros y por mostrarse a sí mismos que son profesores auténticos, ser “ellos mismos”, no alguien que representa el papel de profesor o que imita lo que otro hace. Sin duda, tener en esta etapa de formación una manera

definida de ser profesor está fuera de sus posibilidades, pero no todos lo entienden así, lo que les puede causar situaciones angustiosas.

b.3. Relación entre el proyecto y la acción

Son preocupaciones relativas a la dificultad de poner en práctica las lecciones y unidades didácticas programadas. Aunque tiene relación con “Programación”, aquí adquiere un carácter más alejado de la “técnica de programación”, y se preguntan por la dificultad de poner el plan en marcha y por si sabrán improvisar ante los imprevistos:

[Temo] no saber resolver los diferentes problemas que surjan durante el transcurso de la lección. [A.T.S.]

[Temo] que lo programado no salga en prácticas. [E.M.G.]

[Me preocupa] quedarme corto con las actividades planificadas. [S.M.B.]

Muchas de estas preocupaciones reflejan una concepción de la programación como un guión que hay que seguir al pie de la letra. Un buen guión de clase es aquel que ha anticipado todo lo que puede ocurrir, y una buena clase es aquella en la que se ha podido aplicar de cabo a rabo lo planificado. Subyace una idea de docencia en la que sólo hay un foco (controlado por el docente) y que está guiada fundamentalmente por las actividades (con frecuencia, juegos o ejercicios). El modelo más extendido de lección se basa en un “consumo de juegos” (García Monge, et al 2009), en el que los profesores van proponiendo diferentes juegos que son sustituidos por otros cuando notan que hay una menor implicación. En este modelo de sesión, la preocupación es encontrar juegos o ejercicios que “enganchen” a los alumnos o bien, en su caso, disponer de recursos extra por si acaso.

b.4. Desarrollo y control de la sesión

Esta categoría recoge los temores respecto a cómo serán acogidas las propuestas por los alumnos y cuál será su control efectivo en las lecciones. De nuevo, no es una subcategoría totalmente independiente, pues comparte límites con “Relación entre el proyecto y la acción” que veíamos arriba, pero para codificar un texto bajo este epígrafe hemos atribuido la preocupación más a un problema de la “estructura de la participación social” que a la “estructura académica de las tareas” de las que habla Doyle (Ver Gimeno y Pérez, 1992: pp. 92 y ss). También comparte fronteras con la Imagen como docente aunque aquí expresan preocupaciones específicas sobre el control y la autoridad.

[Me preocupa] que se nieguen a realizar las propuestas que les hago, bien por ser una chorrada o porque no les apetezca. [J.M.G.I.]

Mi temor hace referencia a la atención y el caso que los alumnos me harán y cómo se tomarán eso de que un chico joven les dé una clase de Educación Física en sustitución de su maestro habitual. [J.L.M.M.]

Que me crispen [los niños] y pierda el hilo de la sesión. [E.M.G.]

Que los niños empiecen a molestar no dejándote desarrollar la clase prevista viéndote obligado a sentar a alguno. [I.S.R.]

Esta subcategoría está especialmente presente en estos momentos; es objeto de sus fantasías y de sus pesadillas, particularmente para quienes no han tenido ningún contacto con niñas y niños, ni tan siquiera como monitores o entrenadores. Simplemente, para muchos es casi imposible aventurar cómo se desarrollarán las clases que impartirán. Hay mil cosas que imaginan que pueden ir mal y, a diferencia de otros aspectos, en éste sienten que se juegan mucho. Podríamos aventurar que viven esta dimensión como algo no sólo profesional, sino también personal. Lo mismo que ocurría en alguna de las subcategorías precedentes, en estos momentos no ven que “la teoría” que han estudiado en otras asignaturas pueda ayudarles en algo.

Dimensión CONTEXTO

Aborda las características de los lugares donde desarrollarán las prácticas que, creen, más afectará al transcurso de éstas. Se han diferenciado tres subcategorías.

c.1. Contexto material

Hace referencia, fundamentalmente, a los espacios y materiales que consideran más influyentes para el éxito de la experiencia.

Que las condiciones materiales y espaciales no sean las que hemos imaginado. [al programar la lección] [P.M.M.]

Me produce cierto temor el estar en un centro donde haya muchas dificultades, poco material, instalaciones pobres y no saber desenvolverme en tales situaciones, en definitiva, no tener suficientes recursos. [M.P.B.]

Ver si el colegio que nos adjudiquen dispone de todo el material necesario, para así facilitarnos muy mucho nuestro trabajo con los niños en el aula. [G.R.M.]

La Educación Física es una materia que se considera extremadamente dependiente de los elementos materiales donde se desarrolla. En algunos casos, simplemente no pueden darse ciertos contenidos sin ciertas instalaciones (piénsese en nadar sin una piscina), pero en muchos otros, tan importante como el contexto material es la forma en la que somos capaces de mirarlo, por lo que las limitaciones materiales son, también, limitaciones en la forma de concebir la Educación Física. La descripción de las instalaciones “ideales” que declaran los estudiantes nos permite acercarnos también a las imágenes sobre lo que para ellos supone esta asignatura (Bores et al, 1994; Martínez et al. 2004). Las aproximaciones que hemos hecho para descubrir cuáles son esas imágenes de instalaciones “ideales” nos muestran una fuerte influencia de su pasado (y presente) deportivo, que les marca un patrón a la hora de valorar sus instalaciones e interactuar con ellas. Sin embargo, son pocos los que, en estos momentos iniciales, valoran una instalación por las situaciones de enseñanza-aprendizaje que puede promover, en lugar de por los contenidos que puede acoger. No es raro que éste sea el criterio básico de valoración cuando incluso evaluadores profesionales tienen estos mismos sesgos (Bores y Martínez, 1998).

c.2. Contexto humano: alumnado y docentes

Se centran en cuáles serán las características de los alumnos y docentes que les corresponderán

Acogimiento en el aula por parte de los alumnos/as desde el primer día. [G.G.A.]

Encontrarme con algún niño con necesidad educativa especial. [J.C.T.M.]

Otro temor es el que plantean los propios niños, es decir, que su comportamiento sea el ideal para poder dar clase y que no sea un grupo demasiado difícil de controlar y dirigir. [S.N.C.]

Miedo a caer mal al tutor con el que me toque en el colegio. [S.R.B]

[Me preocupa quién será] El profesor del colegio al que acudamos, su manera de ver la EF, de trabajarlo. [M.P.B.]

El Prácticum es visto, en parte, como una lotería. Los alumnos y los tutores que les corresponden en suerte determinan para muchos la diferencia entre lo deseado y lo temido. En estos primeros meses del curso, incluso cuando no se han iniciado aún los seminarios, ya corren rumores por los pasillos de la facultad. Van de boca en boca historias apócrifas, relatos de estudiantes que tuvieron una experiencia fabulosa o espantosa por las personas con las que desarrollaron sus prácticas. Los alumnos y los maestros son, para ellos, quienes les van a dar la medida de ser profesores. Es lógico. Para ellos, los profesores universitarios seremos siempre personas que les ven como estudiantes. Sin embargo, los niños y los maestros les pueden hacer sentirse especialistas. De ahí, también, el temor de caer en un lugar donde por una u otra razón no puedan desarrollar unas prácticas en las que ser confirmados como maestros por las personas que para ellos son más importantes de los centros a los que acudirán. Entender a los alumnos y a los maestros como facilitadores o dificultadores, además de ser una respuesta comprensible, muestra curiosamente que la idea de docente que predomina no está ligada a contextos, sino que es absoluta. Es decir, no entienden – o lo entienden pero les desasosiega – que la actuación de un docente está supeditada a su contexto, que no hay una buena docencia si no está dirigida a un contexto concreto. Para ellos, es claro el ejemplo de que un médico no puede ser valorado por la salud de sus pacientes sino por lo que haya hecho por ella, pero cuando se ven como docentes buscan siempre que puedan “alumnos sanos”. Esta búsqueda de contextos humanos ideales es uno de los criterios con los que priorizan las plazas de los distintos centros escolares disponibles en el sorteo.

c.3. Contexto educativo y socio-cultural

Se incluyen aquí las referencias al ambiente del colegio y a su entorno social.

Nos asustó mucho lo que nos dijo el tutor, y pensamos que dónde nos habíamos metido. Nos resultó llamativo que los padres se entrometieran tanto en el aprendizaje de los niños y más aún para llegar a pegar a una profesora. [A.Y.L.]

Por otro lado, el otro día, cuando me enteré del colegio que finalmente se me designó, pregunté por la “fama” de ese colegio a los compañeros de clase [pues yo no soy de esta ciudad] y, si digo la verdad, me asusté un poco, porque no es de los mejor vistos sino todo lo contrario. [P.R.R.]

Continuando con alguna de las afirmaciones que hemos hecho respecto al contexto humano, el contexto educativo y socio-cultural saca muchos de los estereotipos sobre la educación que los estudiantes tienen, aunque en los inicios de la fase preparatoria, no estén tan presentes. Se teme el conflicto, asociado con frecuencia a minorías y, últimamente, a la desconsideración de la autoridad del profesor. Es relevante señalar que este tipo de preocupaciones crecen mucho cuando se hacen las visitas preparatorias, ya que parece ser un tema que preocupa a los tutores de los centros o que, por alguna razón, los estudiantes resaltan sobre otros comentarios que éstos les hacen.

Dimensión PRÁCTICUM COMO ASIGNATURA

En esta dimensión, el Prácticum se entiende como una experiencia del plan de estudios que tiene sus objetivos y exigencias. Está caracterizada por verse ellos como estudiantes, frente al papel de docentes (aunque sea en prácticas) que caracteriza los anteriores. En verdad, este carácter ambiguo del prácticum en el que los estudiantes han de ser alumnos con sus tutores-supervisores y profesores con los niños, es una de las fuentes de desasosiego más características del Prácticum. Dentro de esta dimensión se han encontrado cuatro subcategorías.

d.1. Sobre la organización del prácticum

Recoge su preocupación sobre cómo se organizan las prácticas, así como por la interferencia que éstas pueden provocar con otras actividades que tienen, como entrenamientos o trabajos, o bien por la dificultad que puedan encontrar para desplazarse hasta el centro.

Entre las inquietudes que tengo son saber si me va tocar un colegio en la ciudad o en un pueblo, ya que en un pueblo es mucho más difícil el desplazamiento, sobre todo para las personas sin carné de conducir como yo. [H.F.M]

No poder compaginar el horario de prácticas con mi actual jornada laboral. [A.C.D]

Una de las mayores inquietudes que tengo es que cómo se repartirá el tiempo durante la estancia en los centros escolares. Es decir la primera semana observaremos al especialista; y el resto de las semanas ¿cómo lo haremos?. [J.M.G]

En los primeros meses de la fase preparatoria, una de las preocupaciones más recurrentes será el lugar donde les tocará ir de prácticas. El problema no es de la misma magnitud para todos los estudiantes. Algunos, ya lo hemos visto más arriba, tienen inquietud por conocer el contexto material, humano o social donde darán clase. Otros, se recoge aquí, por compatibilizar el tiempo de prácticas con su vida cotidiana. Las prácticas son una asignatura diferente al resto del plan de estudios en cuanto a los requerimientos como alumno: presencialidad absoluta, horarios diferentes (sobre todo si los colegios son de jornada partida) o ubicación alejada de la universidad son tres de las características que a ciertos estudiantes les provoca inquietud, pues, en algunos casos extremos, consideran que o bien no podrán cursar el Prácticum o bien tendrán que alterar severamente su vida cotidiana: abandono temporal de entrenamientos o trabajos; gastos adicionales para transporte, nuevos horarios... Al ser una asignatura dependiente de los contextos escolares en los que se desarrolla, muchos no quieren ni oír hablar de ella hasta no tener certeza de cuál será el colegio al que acudirán. Esto dificulta mucho la preparación sosegada del prácticum cuando, como es el caso, al no disponer de colegios suficientes en la capital para todos, habrá un número alto de estudiantes que tendrán que desplazarse a otras poblaciones. La fase preparatoria se basa, entre otros principios, en que es posible adelantar ciertos aspectos en prácticas con independencia del contexto (aunque haya otros en los que conocer éste sea imprescindible). De hecho, para explorar las expectativas y preocupaciones puede resultar de interés que sea un dato desconocido, ya que hace aflorar miedos que en otro caso pueden no aparecer. Sin embargo, esta indeterminación del contexto concreto provoca en algunos alumnos que no se impliquen en la fase preparatoria, lo que nos supone un reto adicional.

d.2. Sobre las tareas solicitadas

Aquí se presta atención a las actividades, tareas y trabajos que implica el Prácticum.

Otro tema que me preocupa es acerca del desarrollo de la memoria que debo llevar a cabo, por si tengo una idea equivocada de lo que se me pide en realidad. [E.G.C.]

[No sé] si podré preparar una sesión o más para cada día. [C.P.C.]

Tengo miedo a que el trabajo se acumule durante las prácticas y a no ir haciendo la memoria día a día. [E.M.G.]

Estos primeros temores sobre las tareas que les solicitamos desde la universidad (que ellos conocen de oídas, pues en el momento de escribir sus preocupaciones todavía no se las hemos explicado) muestran una aproximación clásica a su rol como estudiantes y a las tareas solicitadas. “La memoria” se convierte en sinónimo de lo que ellos deben hacer como estudiantes de la universidad. Es más, es un trabajo “para la universidad”, en el sentido que no es algo que ellos consideren que tiene un valor más allá de ser evaluados (aunque sea positivamente). Como el Dr. Jekyll y Mr. Hyde, se ven con dos personalidades, atendiendo a dos focos de atención. Es importante que la fase preparatoria muestre el interés de estos trabajos solicitados, y su relación con lo que hacen en los centros. Es importante, pero también es difícil, o al menos eso concluimos al ver cómo una parte no desdeñable, aunque ciertamente menor que en los inicios, seguirá considerando en meses posteriores que las tareas que tienen que entregar a la universidad les impiden implicarse completamente en los centros escolares.

d.3. Sobre las relaciones con el tutor y el compañero

Resaltan que las prácticas no son una experiencia individual sino marcada por la colaboración que deben desarrollar con otros adultos, de quienes depende su aprendizaje y su calificación.

Todos tenemos algún temor hacia lo desconocido y es que no conocer a las personas con las que tienes que entenderte hace que no sea posible hacerte una idea de cómo debes actuar. [J.V.M.]

Que mis actuaciones se limiten en mayor medida por saber que la tutora y mi compañero me están observando. [G.G.A.]

Tengo miedo a no compenetrarme con mi compañero porque creo importante estar compenetrado al máximo. [O.S.N.]

Vuelven a aparecer aquí los temores causados por la incertidumbre del contacto humano, impredecible. La organización de la asignatura exige más que en otras el trabajo conjunto: los estudiantes van por parejas a los centros; hay seminarios semanales con otros compañeros; la relación con el supervisor y, sobre todo, con el tutor del centro, es muy estrecha... Esto supone un aliciente y un apoyo social y afectivo en un momento de dificultad y debilidad, pero también genera dudas. Los estudiantes están acostumbrados a no depender más que de sí mismos. Muchos, recuerdan con desagrado alguna experiencia mal llamada de “trabajo en grupos” que en realidad fue una parcelación de un trabajo. Predomina una concepción individualista de la enseñanza a la que se suma una concepción individualista de la docencia. La presencia de otro adulto es vivida frecuentemente como un elemento desestabilizador: “yo, es que cuando me miras me pongo muy nervioso; si estoy sólo con los estudiantes, estoy muy tranquilo, pero con otro adulto, me agarroto”, dicen con éstas u otras palabras muchos estudiantes.

d.4. Aprendizajes y evaluación

En esta subcategoría se recogen las preocupaciones relativas a las expectativas puestas en esta experiencia y a su evaluación (incluida la autoevaluación).

Por último, me preocupa en cierta medida la nota, pues se trata de una asignatura de dieciséis créditos, y una de las más importantes de la carrera, que conviene aprobar pues su recuperación creo que será más difícil que cualquier otra. [C.J.V.F]

Miedo a que esta experiencia me resulten negativa y no me vea con fuerzas para continuar. [S.R.B]

Mi mayor temor es saber si estaré a la altura de este importante reto, ya que es la profesión que he elegido, y ésta es la primera prueba importante de mi posible valía. [J.V.M.]

Creo que es una prueba de fuego, en ella me voy a dar cuenta realmente de lo que va a ser mi futuro trabajo; si realmente es lo mío o no. Es verdad que hemos tenido muchas asignaturas para ir viéndolo, pero creo que ésta es la prueba definitiva. [M.S.E.]

Como no puede ser de otra forma, los estudiantes no olvidan que son objeto de evaluación continua. La nota que obtendrán en una materia con tantos créditos es para muchos un argumento siempre presente. Sin embargo, el Prácticum también aquí es diferente, pues es considerado algo así como un “oráculo” que les revelará si valen para ser maestros, si merece la pena continuar. Al hacerlo, olvidan que las prácticas de enseñanza no es la enseñanza y que ser docente en prácticas difiere en muchas cosas – así debe ser – con lo que será ser docente. Pero, con todo, este valor que atribuyen al Prácticum muestra mejor que ningún otro momento de su formación inicial el abismo entre teoría y práctica, pues refleja constantemente que lo estudiado en otras asignaturas no muestra lo relevante de la profesión. Qué significa esto si, como creemos, estamos trabajando las competencias profesionales que la profesión reclama. ¿Es un problema de entendimiento de los estudiantes?, ¿de planteamiento nuestro?, ¿de comunicaciones paralelas?

Dimensión INTERFERENCIA DE SU EXPERIENCIA EXTRA-DOCENTE

En esta categoría incluimos sus preocupaciones sobre si la experiencia que hayan tenido en otras actividades previas puede influir en el trabajo como docente escolar.

Llevo trabajando con niños desde que los 18 años, y en estos 3 años supongo que habré adquirido defectos en la forma de tratar a los niños demasiado individualmente, preocupándome demasiado por cada uno de ellos, en vez de por la evaluación general de todos. [J.V.C.G.M]

También me encuentro muy nervioso, por tener que dar clase, pues no conozco el nivel de los niños, ni tengo la certeza de que pueda desenvolverme bien en el campo educativo, dirigiendo mis clases hacia un mundo más lúdico. [C.J.V.F]

Esta última dimensión, minoritaria en sus escritos, hemos de decir, manifiesta sin embargo un hecho sobre el que es interesante reflexionar. Para nosotros, trasluce uno de los mensajes – quizá malinterpretado – presente a lo largo de todo el plan de estudios. Es bien sabido que los estudiantes que cursan la especialidad tienen una fuerte identidad deportiva labrada principalmente en actividades extra-escolares (ver, p.e. Garrett y Wrench, 2007) y que con frecuencia conviven con diferentes roles, como el de entrenador o practicante, además del de docente (O'Connor y Macdonald, 2002). Es decir, lo que les ha traído a ser profesores no está relacionado tanto con la educación física sino con sus experiencias como deportistas – sobre todo –, o – en otros casos – el empleo del tiempo libre con actividades de aire libre o la danza, por ejemplo. Una buena parte de los esfuerzos realizados en las asignaturas que preceden al Prácticum tiene que ver con trabajar con su biografía para que recuperen de ella lo que de más positivo tenga para la docencia pero para que también sean capaces de reconocer aquello que pertenece a otro campo y que, por ello, no debería formar parte de su identidad docente. No es fácil replantearse su identidad deportiva, sobre todo cuando se plantea el dilema de enfrentar su identidad personal a su identidad profesional, ya que puede ser fuente de crisis (ver, p.e. Devis y Sparkes, 2002) aunque también parece haber ejemplos exitosos de cambio de orientación desde el entrenamiento hacia la docencia (O'Bryant, O'Sullivan, & Raundensky, 2000).

Para concluir esta presentación del sistema de categorías que obtuvimos, y sin entrar en cuantificaciones que se alejan de nuestro objeto de estudio, anotaremos que los problemas que con mayor insistencia anticipaban al comienzo de esta fase versaban sobre la Programación que tendrían que realizar (A), sobre su imagen como docente (b.2), sobre los problemas de control de la clase (b.4), la organización del prácticum (d.1) y la valoración del prácticum (d.4). El que éstos sean los problemas que declaran cuando les pedimos que escriban sobre sus preocupaciones no quiere decir que sean los únicos que tienen, ni que no evoluciones ni que, necesariamente, tengamos que abordarlos de manera prioritaria. Sin embargo, sí nos dan una idea de cuáles son sus primeras imágenes del Prácticum y los aspectos para los que tendrán mejor receptividad en los inicios de la fase preparatoria.

5. REFLEXIONANDO SOBRE EL PRÁCTICUM A PARTIR DE LAS PREOCUPACIONES EN LA FASE PREPARATORIA

Como hemos señalado, consideramos que las preocupaciones suponen una fructífera vía para entender cuál es el lugar desde el que los estudiantes contemplan su futuro como especialistas en Educación Física y, en particular, el momento formativo en el que están. Su

inclusión como parte de la fase preparatoria (y del resto de fases, de las que no hemos hablado aquí) nos ha permitido profundizar en su comprensión.

Un aspecto que nos parece relevante es diferenciar la naturaleza de las preocupaciones, ya que hemos visto que no todas son de la misma clase. Hasta el momento, podemos hablar de tres grandes grupos que también reclaman actuaciones distintas.

En primer lugar, llamamos “dudas” a aquellas preocupaciones que tienen cuando desconocen algún aspecto que consideraban básico saber. Por ejemplo, detalles sobre cómo se iba a desarrollar el programa o con qué se iban a encontrar en el contexto escolar. Entendían que para esas dudas había una respuesta “correcta”, aunque ellos aún no la supieran. Dos ejemplos de esto serían: “[Me preocupa] saber si en mi colegio dispondré de instalaciones suficientes”; o “[Me preocupa] qué pasa si el maestro tutor no está presente en clase”. Las dudas son resueltas con facilidad por medio de información, escrita u oral. Es cierto que algunas dudas son generales y otras son muy específicas de un contexto o bien afectan sólo a una persona pero no tienen, en general, una implicación personal muy elevada (aunque pueden causar mucha inquietud y desasosiego).

Las “inseguridades” recogen su incertidumbre sobre si serán capaces de responder a los que consideran los retos básicos de este periodo. Por ejemplo: “[Me preocupa] no ajustar bien las lecciones que prepare al tiempo disponible”.

A diferencia del anterior, en éste tipo de preocupaciones el foco está puesto en ellos mismos y suele referirse a aspectos que podríamos considerar “técnicos”. Nos hace un retrato robot de las competencias o habilidades que ellos consideran básicas para su desempeño como docente (o como estudiante en prácticas). Por su asociación a procedimientos, con frecuencia piensan que la respuesta a esta inseguridad sólo se dará cuando tengan que actualizarse los saberes prácticos a los que se refiere. Por eso, es complicado que entiendan que la fase preparatoria les pueda ayudar (aunque, precisamente en la fase preparatoria intentemos mostrarles formas de anticiparse).

En tercer lugar, consideramos que tienen un “temor” cuando manifiestan un miedo a algo que está fuera de su alcance el evitar y sobre el que piensan que sólo “la práctica” dirá si era o no fundado. Por ejemplo, “[me preocupa] no ser aceptado por los alumnos” o “[temo] quedarme en blanco en medio de una clase”.

La diferencia entre inseguridad y temor a veces es sutil, pero vemos que los miedos tienen un efecto paralizador mayor, como si no tuvieran control sobre qué pasará o no pasará. El temor es más irracional y sienten que no se trata tanto de un elemento formativo técnico que podrán ir adquiriendo, sino de algo más personal o bien más incontrolable. En este sentido, podríamos asimilarlo al locus de control externo (Rotter, 1975) en el sentido de que quienes lo experimentan no sienten que puedan actuar activamente para mejorar su situación. Esto provoca en no pocos casos una gran ansiedad y un alejamiento de la reflexión al entender que nada puede hacerse sino esperar que no se cumplan los peores presagios.

Estudiando los escritos de los estudiantes sobre sus preocupaciones, se descubre que si bien en todas las categorías pueden aparecer dudas, inseguridades y temores, se ve una cierta tendencia a emparejamientos. Por ejemplo, la programación (A) o las tareas del prácticum (d.2), están frecuentemente formuladas en forma de duda. Sin embargo, los temores son más fuertes en las diferentes subcategorías de la dimensión de docencia (sobre todo en b.2, b.3 y b.4) y en la valoración de prácticas, cuando se refieren al Prácticum como una especie de oráculo que dictaminará “si valen o no valen” (d.4). Hay muchas inseguridades en los aspectos del contexto (C) y en las relaciones personales (d.3). Estos emparejamientos refuerzan la orientación de las preocupaciones mostrando, por ejemplo, que los elementos que consideran más “académicos” son también vividos como menos personales, y que los que implican unas relaciones sociales más inciertas y ligadas a la identidad docente en construcción (vinculadas en general con el control y la autoridad) provocan los mayores bloqueos y la sensación de que el profesor nace.

Esta categorización de las preocupaciones no debe ser entendida como algo inamovible, sino que nos marcó líneas de actuación para las ayudas que podíamos prestar a los estudiantes en la fase inicial. Al entender de esta manera las preocupaciones, entendimos que algunas dudas sobre el contexto, que sólo pueden ser resueltas cuando se ha realizado el sorteo, bloqueaban la preparación de material con el que acudir a los centros escolares. Por ejemplo, no veían sentido a preparar lecciones sin conocer el lugar donde se iban a realizar, aunque, paradójicamente, una vez que conocían el lugar propusieran lecciones que no tenían en cuenta el espacio (pero eso reclama otra línea de actuación complementaria). Intentamos modificar el programa para intentar dar respuesta a las dudas que hacían de tapón y tratamos de apoyarles para que anticiparan un enfoque activo sobre cómo poder abordar sus inseguridades para situarlas dentro del momento formativo en el que se encontraban. Por último, tratamos de hacerles conscientes de sus emociones más intensas para que pudiesen

transformar sus temores y anhelos difusos en problemas y metas sobre los que poder ejercer un mayor control.

Este conocimiento adquirido sobre los diferentes focos y orientaciones de la emoción en los preliminares del Prácticum orientó el diseño de la fase preparatoria y, en buena medida, ésta fue enfocada a que los estudiantes identificaran y reconocieran ese filtro emocional para situarles en su trayecto formativo. Nos pareció también importante ayudarles a que entendieran sus preocupaciones como algo no culpabilizador, sino como claves con las que afrontar mejor la comprensión de lo que el Prácticum significaba y lo que el plan de estudios pretendía. Con frecuencia, las preocupaciones, lo mismo que las expectativas, mostraban una comprensión pobre e irrealista de lo que el plan de estudios podría ofrecerles en los tres años de la titulación y los retos de formación que deberían dejarse para otros momentos.

Siguiendo a Susan Capel (1996, p.: 54), partimos del supuesto de que hacer explícitas las preocupaciones puede ayudar a definir y a encauzar la actuación de los futuros docentes para superar estas dificultades. El trabajar con sus preocupaciones forma parte del intento de “sedimentación de los múltiples procesos de socialización por los que pasa el docente” (Tardif, 2004, p.: 76) para favorecer que éste pueda entender y realizar su propio trabajo y desarrollar su propia identidad.

Tampoco queremos sobrevalorar ni las preocupaciones ni la fase preparatoria, pues son conocidas las discrepancias entre las intenciones de los estudiantes previas a la enseñanza y sus conductas reales cuando enseñan (Cassidy, 2000). Por ello, no creemos que la fase preparatoria deba centrarse en eliminar las preocupaciones que manifiestan en este momento. Por el contrario, consideramos que el programa debe hacer conscientes a los estudiantes de qué cosas les preocupan y cómo pueden ellos tomar parte activa en transformar las preocupaciones más paralizantes o aquellas más incongruentes con sus principios pedagógicos. Para nosotros, el éxito en el Prácticum no es, como en este momento la mayoría de los estudiantes piensa, “que las prácticas salgan bien”, sino que supongan otro momento para replantearse la profesión y avanzar en ella. En esta línea, es muy importante que identifiquen y analicen cuáles son sus preocupaciones y las vean como elementos de reflexión, no tanto que se eliminen sus preocupaciones. Si somos partidarios, sin embargo, de intentar que disminuyan aquellas preocupaciones que hemos catalogado como temores, por su carácter paralizante y, a la postre, regresivo.

Por otro lado, las preocupaciones no deberían interesar sólo a los docentes encargados del Prácticum, pues aunque afloran en prácticas no pertenecen sólo a esta asignatura, sino que reflejan la percepción del alumnado sobre el conjunto del plan de estudios. Aunque sea someramente, en la presentación del modelo de categorías hemos podido ver que la mayoría de las preocupaciones estaban reflejadas en una manera de entender la educación física y su docencia. Entendemos que las preocupaciones que muestran los estudiantes son también un buen termómetro que señala cómo van captando los estudiantes las ideas transmitidas por el resto de las asignaturas. Por ejemplo, vemos que la categoría b.1, incidencia en el aprendizaje del alumnado, señala que muchos estudiantes entienden que son responsables del bienestar y desarrollo de los estudiantes. Nos congratula tener alumnos que son capaces de expresar esto, que corresponde a un principio deontológico básico. Otra cosa será que cuando vayan a los centros, su propia situación de supervivencia les lleve a olvidarse de tan loable visión, pero sabemos que es una sensibilidad que el plan de estudios ha conseguido despertar. Ocurre lo mismo con otras categorías presentes, que nos muestran que cuándo aún queda la mitad de su formación, los estudiantes van adquiriendo algunas ideas que consideramos importantes, como hemos visto sobre la necesidad de reflexionar sobre la compatibilidad y complementariedad de su identidad y biografía deportiva con respecto a su identidad docente. De manera inversa, podría ser relevante estudiar cuáles de las preocupaciones que deberíamos esperar que los estudiantes tuvieran en este momento están ausentes. En este sentido, fijarnos en las preocupaciones y hacer que ellos también tomen conciencia de ellas supone detenerse para reordenar el conjunto de adquisiciones y transformaciones necesarias para convertirse en docente novel (no podemos ir más allá en formación inicial). Abordar las preocupaciones no tendría tanto la función de reducir lo que les afecta en este momento, como sí poder tomar un poco de distancia de ello para preguntarse qué dice de los estudiantes y de su formación hasta el momento este conjunto de preocupaciones que muestran.

Las preocupaciones reflejan otras relaciones entre las prácticas y el resto de asignaturas del plan de estudios. Los estudiantes experimentan una tensión latente entre considerar las prácticas como algo diferente del resto de la formación inicial y considerarlas una especie de culminación o prueba de lo ya cursado. Visto de otra forma, los estudiantes sienten que la incorporación a los centros no es sólo una prueba sobre ellos (sobre sus capacidades para ser docentes, sobre los aprendizajes adquiridos, sobre lo acertado o no de su elección) sino también una prueba sobre lo que la universidad les ha enseñando hasta este

momento y del valor que tiene “en la realidad”. Por supuesto, los estudiantes no siempre entienden que cuando “no funciona” lo que ellos consideran que ha sido enseñado en la universidad puede ser debido a muchas causas. El contacto con los supervisores a lo largo de todo el Prácticum debe ser aprovechado para intentar transformar las relaciones frecuentemente simplistas con las que ven “la teoría” y “la práctica”. Igualmente, sin el concurso de los tutores en un planteamiento compartido que supere la división, cuando no el antagonismo, de estos constructos, estamos condenados a que las prácticas, lo mismo que en otros momentos las asignaturas del campus, refuercen la visión dicotómica.

Por otro lado, pese a que lo más movilizador del Prácticum es que pasan “al otro lado” de la docencia, no olvidan que en esta asignatura siguen siendo alumnos, como se corrobora con la presencia de la categoría “Prácticum como asignatura”. En la fase preparatoria no queremos maquillar esto y hacerles creer que dejan de ser estudiantes por ponerles en situaciones que requieren actuaciones y responsabilidades muy diferentes de aquellas a las que están acostumbrados después de un “oficio de alumno” (Perrenoud, 2006) de más de tres lustros.

Es más, no pensamos que sea malo que se vean “como alumnos”, siempre y cuando aprendan que hay formas más enriquecedoras de ser alumnos que aquellas a las que están habituados. El hecho de que muchas de las preocupaciones que muestran correspondan a la categoría del Prácticum como asignatura no es más que una prueba de que creen que en esta ocasión no podrán aplicar la lógica de estudiantes a la que están acostumbrados, caracterizada por no tener más responsabilidad que sobre su propio aprendizaje, por entender el conocimiento como algo fragmentado y desligado de implicaciones éticas o políticas, por considerar las asignaturas como algo sobre lo tienen un escaso control y una aún menor relación personal, o por creer que los contenidos vienen dados de fuera y que deben ser asimilados individualmente. Cuando se enfrentan a una situación en la que estos parámetros cambian, no es extraño que la comprensión de qué se les pide ahora como estudiantes suponga en sí una fuente de preocupación. No pueden aplicar la lógica de estudiantes que les ha funcionado hasta el momento, pero menos podrían emplear una lógica de profesionales que aún no han podido adquirir. Desde nuestra perspectiva, el tiempo y esfuerzo que destinan a comprender sus nuevas demandas como estudiantes no les aleja del escenario profesional, sino que les acerca a algunas de las características del modelo docente al que aspiramos, por lo que debería ser entendido como un aprendizaje más de este periodo.

Lejos de entender que la transformación de estudiante a profesor es algo que se logra simplemente insertando a los estudiantes en contextos profesionales, estamos con Perrenoud cuando nos recuerda que no lo pueden conseguir sin ayuda y sin una explicitación clara de qué se espera de ellos:

«Para aceptar que es importante reflexionar cuando todo es difícil, sin esperar que lleguen tiempos mejores, un estudiante debe recorrer un largo camino, adoptar el oficio de alumno a contracorriente, oficio que ha practicado durante tanto tiempo y que le ha ido bien... Sólo tomará este camino si el conjunto de estrategias de formación se concibe en este sentido, con coherencia y transparencia, y siempre y cuando los estudiantes sepan exactamente a qué propuesta se les invita a participar» (Perrenoud, 2004, p.: 19).

Por último, queremos destacar en esta discusión la gran diversidad de preocupaciones que tienen los estudiantes y los diferentes niveles de profundidad con los que abordan la tarea de reflexionar sobre ellas. Las preocupaciones no son uniformes ni estáticas, y tenemos que pensar en formas diversas de capturarlas y de reelaborarlas: escritos, diálogos por parejas, en grupos de seminario o en tutorías son algunas de las formas que hemos visto apropiadas para tratarlas. En cada caso, la respuesta varía, lo que nos abre nuevos interrogantes sobre cómo abordar las preocupaciones y con qué herramientas, incluidas algunas vías nuevas, como la ficción narrativa. Y, tan importante como las dimensiones a las que se dirigen las preocupaciones, consideramos a lo que hemos agrupado bajo las etiquetas de dudas, inseguridades y temores. Aún sabemos poco de cómo interaccionan entre sí, si bien hemos visto que hay una cierta tendencia a emparejamientos.

Podríamos ahora volver a preguntarnos por si la fase preparatoria está orientada a cumplir los objetivos que habíamos señalado en el apartado Descripción básica de la fase preparatoria. Esta investigación nos ha servido para entender mejor a dónde se dirigían las preocupaciones de nuestros estudiantes en esta fase y cómo trataban de darle respuesta diferentes acciones de nuestro programa. Del proceso de reflexión han salido nuevas formas de abordar las preocupaciones como la ficción narrativa, cambios en las tareas previas solicitadas en los diferentes seminarios o indicaciones para otras materias del plan de estudios. Pero esto son ya innovaciones que pertenecen al siguiente curso.

REFERENCIAS

- Barbero González, J. I., Hernández Martín, A. y Rodríguez Campazas, H. (2003). *El Prácticum de Magisterio de la especialidad de Educación Física desde la perspectiva del alumnado*. Comunicación del XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores), Puerto de la Cruz, Tenerife. [Editado en cd]
- Behets, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- Bores Calle, N., Castrillo Serrano, J., Díaz Crespo, B. y Martínez Álvarez, L. (1994) Análisis de las concepciones de educación física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente, en: S. Romero Granados (Ed.) *Didáctica de la educación física: Diseños curriculares en primaria*. Sevilla, Wanceulen, 35-41.
- Bores Calle, N. y Martínez Álvarez, L. (1998) La condicionada y condicionante mirada del evaluador. *Revista de Educación*, 317, 319-343.
- Bullough, R. (1997) Practicing theory and theorizing practice in teacher education, en: J. Loughran y T. Russell (Eds) *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London, Falmer press, 13-31.
- Capel, S. (1996). Changes in Physical Education Student's Anxieties and Concerns on School Experience: A longitudinal Study. In M. Mawer (Ed.), *Mentoring in Physical Education. Issues and insights*. London, Falmer press. 48-58.
- Cook-Sather, A. (2001). Between student and teacher: learning to teach as translation. *Teaching Education*, 12(2), 177-190.
- Damasio, A. (2001) *El error de descartes*. Barcelona, Crítica.
- del Villar Álvarez, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- Devis Devis, J. y Sparkes, A. (2002) La crisis de identidad de un estudiantes universitario de educación física: Un estudio de caso, en: J. Devis Devis (Ed.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante, Marfil, 87-99.
- Elliot, J (1990) La investigación-acción en educación. Madrid, Morata.
- Freire, P. (1990) La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona, MEC-Paidós.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. y Brown, O. (1975). Becoming a teacher. en R. Ryan (Ed.), *Teacher Education*. Chicago, University of Chicago Press. 25-52
- García Monge, A.; Bores Calle, N. y Martínez Álvarez, L. (2009): Educación Física Escolar: el reto de acomodar la singularidad en la globalidad. En Chaverra Fernández, Beatriz (Coord): *Juego y Deporte: Reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Funámabulos Ed. Medellín. pp. 89-107
- Garrett, R. y Wrench, A. (2007) Physical experiences: Primary student teachers' conceptions of sport and physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(1), 23 - 42.
- Hardy, C. (1996) Trainee' concerns, experiences and needs: Implications for mentoring in physical education, en: M. Mawer (Ed.) *Mentoring in physical education. Issues and insights*. London, Falmer press, 59-72.
- Hastings, W. (2008). I felt so guilty: emotions and subjectivity in school-based teacher education. *Teachers and Teaching*, 14(5), 497 - 513.
- Hynes-Dusel, J. M. (1998). *Physical Education student teacher concerns*. Tesis doctoral no publicada, Columbus University Teachers College.
- Martínez Álvarez, L., Bores Calle, N., Díaz Crespo, B. y García Monge, A. (2004) Use of drawings to explore and transform future physical education teachers' previous ideas. en V. Klisouras, S. Kellis y I. Mouratidis (Eds.) *Pre-Olympic Congress, 2004. Sport Science Through the Ages. Challenges in the new millennium*. Tesalónica (Grecia), ICSSPE-Aristotle University of Thessalonica.
- Martínez Álvarez, L., Mañeru Cámara, J., Díaz Crespo, B. y Bores Calle, N. (2002) Influencia del maestro tutor en el desarrollo y reinterpretación del Prácticum específico: La percepción del alumnado. En J. L. Pastor Pradillo et al. (Eds.) *Actas XX Congreso Nacional de Educación Física*. Guadalajara, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Martínez Álvarez, L., Medina Sánchez, D., Miguel Aguado, A., Bores Calle, N., Castrillo Serrano, J., y Díaz Crespo, B. (1996). Temores ante las prácticas específicas de Educación Física. en J. L. Pastor Pradillo et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá. 261-271
- Mawer, M. (1996). Learning to teach Physical Education in the Primary School. In M. Mawer (Ed.), *Mentoring in Physical Education. Issues and insights*. London, Falmer press. 89-107

- Medina Casaubón, J. (1998) El estudio del conocimiento práctico como mejora de las prácticas de enseñanza del profesor de educación física. Propuesta de formación, en: A. Sierra Robles, J. Tierra Orta y M. Díaz Trillo (Eds) Formación del profesorado en educación física. Huelva, Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva, 129-142.
- O'Bryant, C., O'Sullivan, M., & Raundensky, J. (2000). Socialization of Prospective Physical Education Teacher: The Story of New Blood. *Sport, Education and Society*, 5(2), 177-193.
- O'connor, A. y Macdonald, D. (2002) Up close and personal on physical education teachers' identity: Is conflict an issue? *Sport, Education and Society*, 7(1), 37 - 54.
- Pérez Gómez, A. (1993) La interacción teoría-práctica en la formación del docente, in: L. Montero Mesa y J. M. Vez Jeremías (Eds) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. (vol. 1). Santiago de Compostela, Tórculo, 29-51.
- Pérez Gómez, A. (1999) El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes, en: A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 636-660.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Popular.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91 - 110.
- Rodríguez Martínez, C. (2002) La socialización docente en las prácticas de enseñanza. Estudio de un caso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 45, 151-165.
- Romero Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- Romero Cerezo, C. (1998). Las preocupaciones originadas en la práctica y su relación con la formación docente del maestro especialista en Educación Física. In X. C. Nacional (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz, Universidad de Extremadura. 125-134
- Rotter, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tinning, R. (2004) Rethinking the preparation of hpe teachers: Ruminations on knowledge, identity, and ways of thinking. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (3), 241-253.
- Zeichner, K. (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*, 64. 123-150.