

LA DIMENSIÓN PERSONAL DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN SU FORMACIÓN COMO FUTUROS MAESTROS EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL PRÁCTICUM

Cipriano Romero Cerezo
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Granada.

Resumen

El prácticum, como experiencia dentro de la formación inicial, ofrece la posibilidad de establecer relaciones formales entre el mundo profesional de la enseñanza y el mundo académico, creando unas condiciones de acercamiento progresivo a la realidad educativa y al desarrollo de competencias profesionales docentes. La experiencia personal de los estudiantes mediante la observación y la intervención en los escenarios educativos, el análisis y reflexión de los acontecimientos de manera individual y compartida, posibilita la consecución de aprendizajes. En este estudio hemos considerado la dimensión personal de los sujetos participantes a través de los problemas, las preocupaciones y los autoconceptos que manifiestan respecto a la inmersión en el prácticum y el significado que tienen en su formación como futuros maestros. El estudio de cinco casos, nos ha ayudado a obtener una mejor comprensión de los objetivos formativos, empleando para ello el diario, los seminarios formativos y la entrevista. La reducción de la información mediante la categorización y codificación, nos ha permitido describir e interpretar la experiencia formativa.

Palabras claves: Formación Inicial de Maestros, Practicum, Dimensión Personal, Educación Física, Estudio de Casos

Abstract

The practice period, as an experience within the initial training, offers the possibility of establishing formal relations between the professional world of education and the academic world, creating conditions for a gradual approach to the educational reality and the development of teaching professional skills. The personal experience of students through observation and intervention in educational settings, analysis and reflection on the events on an individual and shared basis facilitates the process of learning. In this study we have considered the personal dimension of the participants through the problems, concerns and self-concepts expressed regarding immersion in the practice period and the value that this time has in their training as future teachers. The study of five cases has helped us to get a better understanding of the educational objectives, using their own daily report, training seminars and interviews. Reducing information through the categorization and coding has enabled us to describe and interpret the formative experience.

Keywords: Initial training of teachers, Practice period, Personal Dimension, Physical Education, Cases study

Introducción

El prácticum, como afirma Salinas (2007), es considerado como un período formativo organizado que persigue unos objetivos, éstos tienen un valor estratégico dentro de la titulación universitaria como espacio de aprendizaje y de establecer relaciones formales entre el mundo profesional y la enseñanza superior. De ahí la relevancia que esta experiencia formativa ha ido adquiriendo en los últimos años, potenciándose desde planteamientos innovadores que se han ido desarrollando desde diversas instituciones universitarias y de experiencias de investigación expuestas en congresos, simposios y en revistas especializadas. Igualmente, desde el enfoque que se le da desde la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se insta a que la formación de la Universidad responda a los requerimientos y necesidades del “campo laboral”, por lo que habrá que buscar, como es el caso concreto que nos ocupa, que habilite para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (*Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre*). Por ello, podemos decir que el prácticum es aquel tramo de la formación inicial que aproxima más los estudios universitarios al ejercicio profesional, potenciando una experiencia práctica en un contexto (el centro educativo), que permite al estudiante acercarse y comprobar lo que posteriormente será el desempeño profesional. Por tanto, no sólo se busca una experiencia formativa (conocimientos académicos) además habrá que adecuar esta formación a la cualificación profesional de los titulados universitarios con una orientación al mercado laboral, identificando las funciones asociadas al ejercicio profesional (Zabalza, 2005; Martínez y Díaz, 2005).

El Prácticum deberá posibilitar a los estudiantes el contacto con la realidad educativa, propiciando un proceso de socialización y de iniciación en las complejas competencias de la docencia. Este desarrollo de competencias que, atendiendo a Zabalza (2003) y Rué (2007), ayudan a definir el contexto formativo de referencia, los espacios y situaciones en los que el estudiante se puede situar durante su proceso formativo en relación con sus necesidades de aprendizaje y de su propio desarrollo personal y de orientación profesional.

En el desarrollo de competencias adquiere un valor importante la experiencia personal más que el conocimiento parcial de una determinada materia o de un determinado contenido (Salinas, 2007). Poner al estudiante en contacto con los problemas de la práctica profesional mediante la observación y la intervención en los escenarios de trabajo, ayuda a los procesos de socialización en cuanto al “aprender a enseñar”, llegando a conocer el entramado de valores, actitudes, intereses, habilidades y conocimientos que constituye lo que se ha dado en llamar “cultura profesional” (De Vicente, 2002). Este autor deja entrever la importancia del aspecto personal en la implicación activa (y no pasiva) en la adquisición de las competencias docentes mediante no sólo con la práctica, además la interacción con otros individuos e instituciones (aquí juega un papel primordial la interacción entre el mundo universitario y el escolar, entre el supervisor y el tutor). Igualmente, compartir experiencias con otros colegas, en los seminarios formativos, ayuda a una mejor comprensión de las situaciones, el porqué de los problemas y a buscar soluciones que contribuyan a adquirir las habilidades necesarias para gestionar y desenvolverse en las tareas docentes, esencialmente en la clase y con el grupo de alumnos que pueda tener a su cargo. Además, este tipo de actividades que se propician a los estudiantes para que vivencien de cerca los problemas propios de la práctica profesional, requiere que se promuevan estrategias para los procesos de análisis y reflexión de la

propia práctica (Schön, 1992), en donde se contrasten y valore con otros compañeros y docente (tutor y/o supervisor) las situaciones problemáticas y se tomen las decisiones y ajustes oportunos. Estos procesos son de gran importancia y requiere que el estudiante, en su aprendizaje en el oficio de enseñar, debe incrementar su capacidad cognitiva para verificar qué es lo que sabe y qué es lo que está aprendiendo sobre la práctica docente.

El aspecto que hemos descrito anteriormente llevará al estudiante a tener una imagen de cómo es como docente, mediante el ciclo de planificación, enseñanza, reflexión y aplicación del conocimiento a la práctica (Lucas, 1999) y de las actitudes para querer mejorar en sus aprendizajes. Cuando se enfrenta con una situación real, con unos determinados niños, con un contenido que enseñar y en un determinado contexto, el estudiante tendrá que poner en marcha todos sus recursos, tanto lo que sabe y es capaz de hacer como aquellas estrategias y técnicas de enseñanza que tendrá que ir aprendiendo. Estos momentos del prácticum son importantes, tal y como plantea Zabalza (2007), es una especial oportunidad para autochequear sus características personales, sus puntos fuertes y débiles en relación con este tipo de actuaciones en la práctica profesional del maestro. Por ello, para poder comprender estos procesos de aprendizaje o de cambio de los futuros docentes hay que prestar atención a la dimensión personal y contar no sólo con la capacidad o disposición para cambiar, sino también con sus sentimientos, motivación, disponibilidad, compromiso y estabilidad emocional para hacerlo (Hargreaves, 1996). Cada estudiante, cuando se sitúa en el prácticum tiene que identificar los aspectos problemáticos de la propia práctica de enseñanza, analizar los efectos psicológicos de su situación y tomar conciencia de los riesgos y dificultades personales que le suponen y tomar las medidas pertinentes para superarlos o resolverlos (Bell y Gilbert, 1994). Sobre todos estos aspectos surgen emociones y sentimientos que pueden afectar al estado de ánimo, al igual que preocupaciones o inquietud que pueden incidir en el autoconcepto y la autoestima con respecto a su tarea como docente (Romero Cerezo, 1995). Es verdad que hay que hacer análisis crítico de las prácticas o intervenciones, pero sin caer en el pesimismo o actitud detractora, hay que partir de los aspectos positivos y, a partir de ellos, hacerles pensar sobre la práctica propia y ajena, llegando a modificar los aprendizajes defectuosos de manera individual y de manera colaborativa en una reflexión colectiva en los seminarios formativos semanales. Los cambios y aprendizajes son más propicios cuando se fortalece la autoestima y el autoconcepto, dan más seguridad y predisposición para ello. Además, compartir problemas y buscar soluciones de forma colaborativa con otros colegas refuerza los aspectos de la práctica profesional y proporciona apoyos afectivos y emocionales (Bell y Gilbert, 1994). El uso del protocolo de retroacción (Bambino, 2002) y de las conversaciones colaborativas, puede ayudar a los futuros docentes a encontrar soluciones a los problemas de la práctica (De Vicente, 2000).

En definitiva, estamos intentando buscar argumentos para que el prácticum, como proceso en la formación inicial de los maestros, tenga un enfoque de “buenas prácticas” que en manifestaciones de Zabalza (2007), las considera como aquellas intervenciones educativas que facilita el desarrollo de actividades formativas capaces de propiciar los aprendizajes previstos para ese componente curricular. Para ello, se centra en tres ejes: el prácticum como componente curricular, el prácticum como situación de aprendizaje y el prácticum experiencia personal. Va a ser este último eje el que va ocupar nuestra atención en este artículo, sin olvidar la incidencia que pueda tener tanto en la estructura y los procesos formativos, porque independiente de cómo se organice y se desarrolle el período de prácticas para lograr sus propósitos, éste siempre tendrá una dimensión personal que puede desbordar cualquier planteamiento que se haga sin contar con la implicación de los

estudiantes. El propio Zabalza (2007) valora que cada sujeto va a vivir el prácticum de una manera particular, que no sólo incidirá en cómo el estudiante va a afrontar e involucrar en la experiencia formativa, sino en el propio desarrollo del período de prácticas. Gardiner (1989) señala que las experiencias de formación deben impactar tanto en lo que se ha de aprender (lo que se ha de alcanzar) como en los aprendizajes personales, por lo que el desarrollo personal y la forma en que cada uno le da significado a la propia experiencia, lleva a identificar y hacerse consciente del propio estilo y logro de aprendizaje.

Acerca de la dimensión personal, hemos considerado estudios previos (Veenman, 1988; Vera, 1988; Del Villar, 1993; Marcelo, 1994; Esteve, 1984 y 2006; Blasco, 2001; De Vicente, 2002; Montero, 2006), sobre las experiencias que tienen los futuros maestros en su inmersión en el prácticum y comienzan con responsabilidades en el aula, es cuando entran en una preocupación por las situaciones de enseñanza, es decir, un cierto desasosiego por el control y la disciplina en la clase, la organización de las actividades y el uso de los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas: dificultades en los contenidos de enseñanza, de disciplina, de motivación y participación de los escolares. Se van produciendo una serie de cambios de inseguridad, inadaptación, dificultades y problemas a ir aceptando el rol docente y disminuir los problemas y dificultades. En este sentido, lo más característico de estos programas formativos es que los sujetos participantes en estas experiencias lo hagan de manera progresiva y con un cierto discurso a través de un plan previamente establecido (Romero, 1995; García Ruso, 2002; De Vicente, 2003; Martínez y Díaz, 2005).

Por tanto, vamos a describir una experiencia mediante el prácticum a través de la incidencia de la dimensión personal de los sujetos participantes en su formación como futuros maestros en Educación Física. Para ello, hemos pretendido conocer e identificar las propias vivencias y experiencias personales de los sujetos como hipotéticos maestros y las estrategias que se adoptaron para que esas experiencias fueran analizadas de manera individual (diarios) y de manera colaborativa con otros colegas y el supervisor (seminarios), aprendiendo de la propia práctica y la que se exponía de los colegas de manera compartida, mediante el debate y la crítica constructiva, llegando a reflexiones de interés para la formación como futuros docentes.

Centrados en la dimensión personal, se ha analizado el autoconcepto, los problemas y preocupaciones que muestran los estudiantes sobre la inmersión en el prácticum como experiencia personal, no está exenta de un fuerte componente afectivo. Estas cuestiones han sido relevantes en la contribución a los cambios que se han dado en los sujetos sobre sus aprendizajes de la práctica docente, logrando una adaptación a las necesidades reales y una acomodación a las condiciones de los centros de trabajo. Con ello, hemos pretendido conseguir procesos formativos de mayor calidad, así como dar a conocer la importancia de la dimensión personal en el desarrollo del prácticum

Objetivos

Tal y como se puede desprender de los dos últimos párrafos del apartado anterior, el objetivo para nuestro estudio es: *“Describir e interpretar la incidencia de la dimensión personal de los sujetos participantes en su formación como futuros maestros en Educación Física”*.

El proceso formativo ha pasado por diversas fases, adaptándose a las condiciones de la dimensión personal y la contribución que esta tenía al desenvolvimiento en la práctica y a los procesos y estrategias formativas que paralelamente se adoptaban.

Metodología

Nuestro estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, de carácter cualitativo y descriptivo, porque nos va a permitir una mayor comprensión de los significados de las acciones humanas (Carr y Kemmis, 1988) y nos posibilitará establecer una relación entre la teoría y la práctica (Shulman, 1986). Igualmente, nos interesa conocer las prácticas sociales realizadas por las personas que participan en ellas, comprometidas en sus dinámicas, proceso y resultados (Escudero, 1987).

Hemos desarrollado un estudio de casos mediante cinco estudiantes de la titulación de Maestro, especialidad en Educación Física: Marta, Fernando, Mónica, Laura y Francisco. Estudiar varios casos conjuntamente, nos posibilita indagar los fenómenos contextuales, que no necesariamente deben manifestar características comunes (Stake, 1994), pero sí ayudan a que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento de nuestro objeto de estudio al disponer de más información, con el propósito de indagar sobre el programa que se pone en práctica con un grupo de cinco aprendices de maestros a través de un seminario, en vez de con un grupo más numeroso, y unos contextos naturales y reales.

Se ha seleccionado el diario, el seminario y la entrevista como técnicas de recogida de información, lo que nos ha permitido acopiar una gama de experiencias y posicionamientos de los estudiantes sobre la dimensión personal y la incidencia que tiene ésta en la contribución en el logro de los propósitos del prácticum.

Para el análisis de los resultados, hemos partido de la cantidad de datos en forma de texto obtenidos de los diarios, las discusiones grupales en los seminarios y de las entrevistas, para ello hemos necesitado realizar organizar la información: en primer lugar, se han tenido que transcribir las grabaciones de audio (de las reuniones de seminario y las entrevistas) y ordenar los textos de los diarios; y después, con toda la información, se procedió a la lectura de las mismas y se establecieron diversos niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información mediante: 1º, segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación de las categorías; 2º, construcción de las categorías y el establecimiento de los códigos de las mismas una vez que fueron revisados los textos (análisis del contenido) y reformuladas las categorías previamente definidas con respecto al objeto de estudio; 3º, identificación de dimensiones o núcleos temáticos de categorías relevantes para el estudio, que permiten interpretar y establecer las teorías surgidas (tabla nº 1).

DIMENSIÓN PERSONAL	
Categorías	Concepto
Problemas (PRB)	Esta categoría hace referencia a las dificultades u obstáculos que el estudiante de maestro puede encontrarse durante el prácticum.
Preocupaciones (PRE)	Hace referencia a todo aquello que origina inquietud, intranquilidad o miedo en el estudiante a maestro en relación a la

	situación que plantea el propio proceso del practicum.
Autoconcepto (AUT)	Aparece en el texto cuando el estudiante a maestro habla de sí mismo, referido a las percepciones de sus comportamientos como docente y de la evolución de los mismos.

Tabla nº 1. Categorías que integran la dimensión personal

Las fases que se han establecido para el desarrollo de esta experiencia del prácticum, han buscado posibilitar, de manera progresiva, la adaptación y adquisición de los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para el desenvolvimiento en la práctica y en el contexto de actuación. Por ello, de cada una de ellas, se ha buscado obtener información de la siguiente de manera (Romero Cerezo, 2003): fase primera de observación e instauración progresiva (diario y seminario), fase segunda de participación autónoma y reflexión orientada (diario y seminario), fase tercera de participación autónoma y reflexión colaborativa (diario y seminario) y fase de valoración de la experiencia y del programa formativo (entrevista).

3. Resultados

Para la presentación de los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas, vamos a centrar en cada una de las categorías que se han establecido para la dimensión personal: 1. Problemas, 2. Preocupaciones, 3. Autoconcepto. Todo ello relacionado con la experiencia que cada sujeto participante ha tenido en el desarrollo del prácticum

3.1. Problemas

Respecto a los *problemas*, los sujetos participantes en esta experiencia tienen una coincidencia común y es a la hora de la participación en la fase inicial de actuación docente en el aula. Estos problemas compartidos son: la organización de las actividades y la clase, el control de la clase, la poca atención que le prestan los escolares cuando están dando la información sobre las actividades, coincidiendo con algunos de los problemas que plantean Veenman (1984), Del Villar (1993), Romero (1995 y 1998) y Blasco (2001).

En una primera fase del prácticum suele ser habitual los problemas de gestión y control del aula, mostrando necesidades organizativas, aspecto que no están plenamente preparados y no poseen el conocimiento didáctico (De Vicente, 2002). En el caso de Marta, Mónica, Laura y Francisco coinciden en los problemas organizativos y de control de la clase.

“Día de decepción total, a pesar del grato recibimiento... Poco duró mi satisfacción, a los diez minutos de estar en la pista tuve que hacer demasiadas aclaraciones y correcciones..., los niños no paraban, no había posibilidades de controlarlos, por lo que pasaba al siguiente juego sin haber conseguido los objetivos” (D3, 353-375).

Igualmente, muestran lagunas en cuanto a las habilidades para comunicar y hacer llegar con facilidad a los escolares la información que desencadene la implicación en las actividades de aprendizaje (Tinning, 1992). Fernando y Laura encuentran dificultades para hacerse comprender por el alumnado cuando están transmitiendo información (presentación de la actividad al alumnado).

“Estuve explicando la actividad durante mucho tiempo, creo que fue excesivo... Si, ya lo sé, pérdida de tiempo. Es que quería explicarles mejor el juego... pero ya se ha visto lo que sucedió, los niños no me prestaron mucha atención...” (S5-2, 175-179)

En una segunda fase siguen prevaleciendo ciertos inconvenientes u obstáculos para el desarrollo normal de las clases. A Marta le disminuyen los problemas relacionados con la disciplina, organización o control, pero le surgen nuevos relacionados con el desarrollo de las actividades.

“En la organización de los grupos ya no tengo los problemas que tenía al principio, ahora me surgen cuando no sale la actividad. El otro día, tuve problemas con el juego de ‘la cadena’ que un niño no pillaba a nadie...” (S9-1, 141-151)

Por contra, a Mónica le aumentan los problemas, los propios de la organización y control de la clase y de la aplicación de la programación.

“Me cuesta mucho organizar y controlar a los niños, de hecho el otro día le dije a numerarse y tienes que ir tú después y dar los números, mientras tanto aprovechan y se desmadran” (S8-3, 194-197)

Fernando no llega a dominar su situación frente al alumnado, ocasionando ciertos desordenes en la clase. El uso del material le origina algún problema cuando tiene que distribuirlo o almacenarlo.

“... Me resulta muy difícil imponerme a todo el grupo. El otro día la cosa se complicó al tener las pelotas en la pista.... Y, a la hora de guardarlas, eso si que fue un lío...” (D2-134-138).

Los problemas de Laura son más circunstanciales y, sobre todo, el uso del material le crea ciertos desordenes. Tiene el inconveniente con un alumno en concreto que suele incordiar y llamar la atención, provocando cierto alboroto en la clase.

“El miércoles llegó Ángel a la clase, ese niño si que me da problemas, me alborota la clase. Yo, ya no sé lo que hacer” (S9-4, 559-562)

Francisco encontraba dificultades para que el alumnado comprendiera cómo deberían realizar las actividades.

“La principal dificultad estribó en la explicación que hice sobre lo que era un cross de orientación, los niños no lo sabían y estaban como parados...” (D5, 88-91).

En la tercera fase los problemas que encuentran los estudiantes en sus prácticas son menores, la información que tiene cada uno de sus acciones y de los procesos cognitivos que se activan, provocan la construcción de conocimiento didáctico (Jones y Vesilind, 1996), aprendiendo a ser docentes. A pesar de ello, surgen algunos problemas de manera circunstancial, como consecuencia de adoptar algún criterio de organización o de

un determinado comportamiento de algún escolar. En el caso de Francisco, al pretender estar muy pendiente de las implicaciones de los escolares, le sigue apareciendo algún problema de estructuración del grupo de clase en el desarrollo de las actividades.

“El principal problema que me he encontrado ha sido en la ‘caza del balón’, los niños no se enteraban y al explicarlo por segunda vez, tampoco se han enterado mucho. Esta claro que hay que explicarlo grupo por grupo” (D5-330-334)

En la fase de valoración, Marta reconoce que encontró inconvenientes en un principio ante las reticencias de los escolares para realizar ciertas actividades, apareciendo descontrol y comportamientos poco deseados. Tenía dificultades para adoptar criterios de organización.

“En un principio tuve problemas con el orden y la disciplina de los niños, a la hora de organizarlos por parejas mixtas y, que muchos niños querían nada más que jugar al fútbol...” (E1, 19-23)

Mónica tenía obstáculos en sus clases por la propia dinámica establecida y por los propios escolares, le costaba trabajo imponerse a ellos. Además, encontraba un cierto impedimento en su actuación cuando la maestra de aula se entremetía en el aula.

“Si ya tenías dificultades para imponerte ante los niños, cuando la tutora intervenía ante cualquier problema que tenía, ya si es verdad que me desautorizaba...” (E3, 68-72).

Francisco entiende que las grandes dificultades que ha tenido en su actuación docente han sido sobre la organización de las actividades en la clase.

“Los principales problemas que me he encontrado han sido de organización: formación de parejas mixtas, formar corros, filas, hileras...” (E5, 74-79)

3.2. Preocupaciones

Como consecuencia de los problemas en la actuación como hipotéticos docentes, se originan una serie de inseguridades e inquietudes dando lugar a las *preocupaciones* (Del Villar, 1993; Blasco, 2001). Para Marcelo (1994) las situaciones de inseguridad y preocupaciones representan el principal problema a afrontar como docente (estudiantes en prácticas e iniciación a la profesión docente).

Las principales preocupaciones han estado más presentes en la *primera fase del prácticum* relacionadas con la supervivencia en el aula frente a los escolares, informar de manera adecuada para poder desarrollar lo que tenían programado y la organización de las actividades: el control y el orden en la clase.

A Marta le inquietaba su supervivencia frente al alumnado, sobre todo por proporcionar mejor información a los escolares. Mónica evidencia su desazón por esta misma circunstancia, por controlar a los escolares y por desarrollar todo lo que tenía programado

“Si yo, con que se enteraran, ya me encontraría satisfecha... Pero es que no me da tiempo a hacer todas las actividades y así cumplir mi programación” (S4-3, 66-79)

Fernando muestra un cierto temor sobre la responsabilidad ante el grupo clase y cómo poder salir airoso de esa situación (supervivencia). De manera similar se muestra Laura por pretender desarrollar mejor sus clases y sobre la poca atención que le prestan los escolares cuando ella está transmitiendo información.

“Creo que una de las cosas que tengo que mejorar es el modo de tener a los niños más disciplinados y que me escuchen a la hora de las explicaciones” (D4, 162-165).

Francisco es el que se muestra más intranquilo por el control y el orden en la clase, por ello está pendiente del comportamiento de los escolares y se muestra nervioso cuando no consigue que las clases le salgan exitosas.

“Si te preguntas como habrá salido la clase, te interesa la disciplina, cómo tener controlados a los niños... es la manera que los niños cumplan los objetivos” (S4-5, 19-24)

En una *segunda fase*, las preocupaciones siguen estando latentes en cada uno de los sujetos participantes, prevalecen algunas de la fase anterior (la información inicial y la organización en las actividades, el control y la disciplina), a los que se le añade la preocupación sobre las actividades (interés por la enseñanza, Fulle y Bown, 1975; dificultades en el contenido de enseñanza, Vonk, 1983; dominio del contenido, Schalock, 1988; que los escolares se adapten a la naturaleza de la tarea, Vera, 1988), a lo que podríamos nosotros añadir, el uso del material y que las clases sean más exitosas (Romero Cerezo, 1995).

Tener a los escolares controlados para que puedan realizar las actividades de aprendizaje sigue siendo una preocupación compartida por todos. A Marta le inquieta que los escolares le presten más atención para desarrollar lo que tenía programado, de esta manera sus clases serían más exitosas

“Si me prestaran un poco de más atención, no estaría mal, pero eso es algo que lo tengo que conseguir yo” (D1, 50-54)

Mónica, a parte de las inquietudes comunes, le ocupa el tema de que el alumnado comprenda la organización de las clases.

“... Hacían lo que querían, no sé lo que voy a hacer para que no se me desmadren... con lo cual no vuelvo a hacer un circuito mientras que no los controle” (S7-3, 128-130)

Fernando también muestra su intranquilidad el no salir airoso de los problemas que se va encontrando en la práctica, fundamentalmente control y orden en la clase. Además, al igual que Marta, la programación y su aplicación le inquietan.

“Me cuesta trabajo seguir mi programación, no sé como puedo hacerlo, siempre hay algo que me impide cumplirla...” (D2, 43-49)

A Laura, además de las inquietudes comunes con sus compañeros del seminario formativo, hace hincapié en el material y el trato con un determinado escolar.

“Espero que mañana, en la siguiente clase, los niños estén más acostumbrados con el material que he utilizado hoy y la clase me salga mejor. Pero tengo un problema con un niño, que no me doy cuenta y se va. No sé que hacer con él” (S7-4, 319-323)

Francisco, le llega a incomodar también el uso del material por el desorden que provoca. La aplicación de la programación y del correspondiente éxito de sus clases, ha sido lo que más le ha preocupado.

“Me está dando que pensar, si sacar el material o no, pero si no, cómo desarrollo lo que tengo programado. Pero ya habéis visto cómo me ha salido la clase” (S8-5, 212-215)

En la *tercera fase* el cambio que se produce fundamentalmente en las preocupaciones, es hacia el alumnado, la participación y el aprendizaje de éste. Las preocupaciones personales y de supervivencia en el aula, casi han desaparecido. En el caso de Marta, están más orientadas hacia el aprendizaje y participación de los escolares; por ello, a veces se cuestiona si su intervención facilitó el aprendizaje de éstos. O en el caso de Mónica que le inquieta la interacción que pueda tener con ellos.

“Ya no me preocupa tanto el orden, lo que más me preocupa es que los niños se acepten entre sí” (D3, 109-113)

Fernando estaba más intranquilo para que las actividades de aprendizaje fuesen más motivantes y atractivas, quería verse como un mejor docente a través del dominio de determinadas habilidades didácticas que provocasen acontecimientos de aprendizaje.

“No me explico como a estas alturas de las prácticas aún tengo problemas... Yo voy buscando que las actividades sean más interesantes y provoquen la participación de los niños y las niñas...Pero el otro día, con la música en el calentamiento...” (D2, 208-213).

A Francisco, había ciertos temas educativos que lo intranquilizaban como era la consecución de objetivos y la disciplina, el diseño de actuación y su puesta en marcha y la responsabilidad de las decisiones adoptadas en clase.

“A la hora de desarrollar las clases me estoy planteando algunas cosas, ¿es preferible conseguir los objetivos de EF con una mediocre conducta de los niños? O, ¿una buena conducta (disciplina) y un menor logro en los objetivos de EF” (D5, 369-383).

Si nos atenemos a la *fase de evaluación*, las preocupaciones han evolucionado desde una perspectiva personal y de dominio de la clase a una preocupación por la participación y el aprendizaje de los escolares. A Marta lo que más le inquietaba durante el practicum era saber si, lo que estaba haciendo, lo hacía bien o mal. Acepta que durante un cierto tiempo lo que más le preocupó fue el control y el orden en la clase. Su gran inquietud al final era que el alumnado pudiese participar en las actividades.

“Mi mayor preocupación ha sido siempre el conseguir con mi actuación la máxima participación de los niños” (E1, 278-281)

Fernando estaba al principio intranquilo por la aceptación que podía tener por parte de los escolares y la interacción que se podía propiciar. Debido a sus altibajos, había momentos que se inquietaba por su actuación en el aula. Su gran preocupación era de formarse como docente, dejando en un segundo lugar los objetivos educativos con el alumnado. Se mostraba incómodo por no saber si había logrado lo que se pretendía en el plan de formación.

“Mi principal preocupación durante el desarrollo de las clases, ha estado más en desarrollar y aumentar mi experiencia como maestro que al cumplimiento de objetivos” (E2, 125-131).

Laura reconoce que sus preocupaciones dependían del momento en que se encontraba en el practicum, al principio era el control y la disciplina, con el tiempo la organización y el alumnado y, por último, pretendía la participación de los escolares a través de la participación.

“En un principio, mi preocupación principal era conseguir orden y disciplina en la clase, la atención de todos los niños, buscar la perfecta organización de la clase. Al final, han estado orientadas a conseguir la participación del alumnado y motivarlos” (E4, 443-457).

Francisco se expresa en condiciones parecidas, entiende que sus preocupaciones han tenido una evolución desde las situaciones de supervivencia en el aula a aquellas otras que están orientadas por la participación de los escolares.

“Como todos, al principio de mis prácticas, me preocupación estaba más en mi actuación, salir airoso de las clases... eran mis primeras intervenciones como profesor de Educación Física. Pero, con la práctica y con el tiempo, pensé más en ellos que en mí...” (E5, 334-336).

3.3. Autoconcepto

El autoconcepto es la percepción y la valoración de las personas sobre sí mismas que condicionan su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su rendimiento. En nuestro caso, estas características personales autopercibidas tienen una influencia en la práctica de la actividad docente en cuanto a la capacidad de adaptación, seguridad, confianza en sí mismo y eficacia. La investigación nos dice que los docentes que tienen un equilibrado y buen concepto de sí mismos, no sólo son capaces de facilitar eficazmente la propia tarea de la gestión de la clase, sino que generan un clima más adecuado para el aprendizaje de los escolares (Romero Cerezo, 1995; Delgado Noguera y Medina, 1999; Ramos).

Conjuntamente con el autoconcepto está asociada la autoestima, mientras que el primero equivale al conocimiento que alguien tiene sobre sí mismo (percepción y conocimiento) y la segunda se refiere al valor que la persona se atribuye a sí misma (vertiente afectiva). Para la formación inicial de los maestros puede ser de gran utilidad partir de las valoraciones positivas que tienen los estudiantes sobre sí mismos, un

fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto suele dar más seguridad para garantizar los procesos formativos (Romero Cerezo, 1995; Marcelo, 2002).

En nuestro caso, las alusiones referentes al autoconcepto son las percepciones y valoraciones que los estudiantes hacen con respecto a su actuación e implicación en el prácticum, tanto las que son percibidas como positivas como aquellas que son percibidas negativamente por el sujeto. Hasta la segunda fase, la de intervención autónoma, el autoconcepto no empieza a ser algo de interés para los prácticos, es decir una vez que están plenamente inmersos en la materia que enseñan. Al superar la fase de supervivencia y de las situaciones de intranquilidad ante el grupo de clase, comienzan a describir las percepciones que tienen sobre su actuación como docentes y cómo evoluciona ésta. En el caso de Marta, se ha ido desarrollando desde una autopercepción negativa, al no considerarse muy válida para ejercer la función docente, hasta una mejor imagen de sí misma, como consecuencia de los aprendizajes adquiridos y de los resultados que obtuvo en sus clases.

“Parece que mis clases de Educación Física ya van mejor. No sé si es que ya me encuentro más segura con los niños o que ya me hacen más caso” (D1, 39-43)

Laura y Mónica entienden que ya se pueden desenvolver en clase con normalidad, viendo una mejora con respecto a la fase anterior, aunque sigue advirtiéndoles que tienen dificultades a la hora de gestionar el aula. En el caso de Mónica, se ve con deficiencias a la hora de tener las suficientes habilidades de comunicación para dar la información inicial en la presentación de las tareas.

“Creo que ya soy capaz de tomar decisiones para resolver los problemas de clase, pero creo que todavía no controlo del todo a los niños” (D3, 59-62)

Fernando y Francisco, a pesar del incremento positivo sobre la percepción sobre sus actuaciones en el aula, reconocen que en ciertos momentos siguen teniendo problemas para desenvolverse en el aula, mejorando en ciertos aspectos concretos. Aún así, se consideran todavía como aprendices.

“Voy desarrollándome en algunos aspectos mejor de lo que yo pensaba hasta ahora, aunque todavía es pronto para tener una idea clara de cómo puedo ser como docente. Soy simplemente un ilusionado discente” (D2, 74-80)

En la *fase tercera*, los sujetos participantes se ven más capaces para desenvolverse como docentes, unos están más orientados en sus propias actuaciones, mientras que otros se centran en el ambiente de la clase y el comportamiento de los escolares para aludir al concepto que tienen sobre sí mismos. Marta es la que se percibe con más soltura y afianzada en el desempeño de la función docente, con respecto a las fases anteriores.

“Ahora me desenvuelvo mejor al conocer mejor a todos los niños... Y me estoy dando cuenta que no lo estoy haciendo del todo mal” (D1, 215-230)

Igualmente, Mónica mejora su percepción aunque le quedan ciertas reticencias por el comportamiento negativo del alumnado en las últimas clases.

“En esta clase creo que me he desenvuelto muy bien y he intentado propiciar la participación de todos. Aunque todavía no sé como actuar bien ante un niño que tengo...” (D3, 209-216).

Francisco cree que ha evolucionado y que se encuentra capacitado para impartir plenamente las clases de Educación Física.

“Evidentemente, pienso que tengo dominio del área de Educación Física y de su aplicación en la escuela... Creo que estoy mejorando y me encuentro mejor que cuando empecé. En estos momentos estoy capacitado para dar clase, algo impensable en septiembre” (D5, 491-494).

En la fase final de valoración del prácticum, todos los sujetos participantes evidencian una percepción progresiva sobre sus comportamientos docentes, con una buena predisposición para abordar la actuación docente profesional posterior. Marta y Mónica afirman el cambio de percepción negativa al principio, a otra más positiva al final.

“La impresión que tengo sobre mi misma como maestra, es que durante estos meses he aprendido mucho. No se parece nada mi primera clase con la última que di...” (E1, 20-25)

Fernando y Laura no tienen muy claro como ha sido su evolución en el comportamiento docente. Fernando reconoce que al final del prácticum se desenvolvía bien, aunque no sabe si esto le valdrá para el futuro. En cambio Laura, se ve con cierta soltura para desempeñar la función docente.

“Yo me veo bastante bien, mejor que al principio, sobre todo me encuentro con la habilidad suficiente de llevar una clase” (E4, 52-53).

Francisco, es el que tiene un mayor convencimiento de que ya está preparado para impartir docencia y lo que le queda por aprender tiene que hacerlo en el ejercicio profesional, es decir, en el momento que se esté desarrollando como maestro.

“Aunque me falte algo por aprender, los cimientos ya están hechos, lo principal ya lo sé y a partir de ahora, lo que me falte por saber, será ejercitando la profesión, aprendiendo con el día a día” (E5, 205-212)

Conclusiones

De la interpretación de la información que se ha obtenido de los diarios, de las discusiones grupales en los seminarios formativos y en la entrevista final, se desprende la importancia que ha tenido la dimensión personal en el desarrollo del prácticum y en el desarrollo de competencias profesionales como futuros docentes.

La variabilidad de cada sujeto participante y las vivencias personales que han tenido en cada uno de los contextos educativos, los problemas propios que le han surgido en el aula y el significado que cada uno le ha dado a la práctica, le han llevado a tomar conciencia del estilo propio como hipotéticos maestros y adquirir un conocimiento de sus habilidades y competencias docentes

El establecimiento de estrategias formativas sobre el análisis y la reflexión de la acción, ayudan a los sujetos a activar los procesos cognitivos que provocan la construcción del conocimiento de la práctica docente, buscando soluciones a los problemas de la práctica. Igualmente, permiten comprobar cuáles son sus preocupaciones e inseguridades que tienen y a percibirse como docentes. De esta manera, la reflexión individual, a través de los diarios y la colectiva, a través de las discusiones grupales en el seminario, han supuesto un filtro o análisis de la actuación docente contextualizada, lo que ha posibilitado dialogar sobre las vivencias de problemas propios y de los demás, compartiendo experiencias entre los colegas, ayudándose mutuamente mediante la comprensión, la búsqueda de soluciones y tomando decisiones oportunas para llevarlas a la práctica en las sucesivas intervenciones.

Los problemas o dificultades que fueron encontrando los sujetos participantes han sido diversos, siendo fundamentalmente sobre la organización, el control y orden de la clase, la presentación de las actividades y el comportamiento de los escolares. En la última fase, estos problemas son menores, surgiendo algunos ocasionalmente.

Las preocupaciones han sufrido variaciones conforme se ha ido evolucionando en el prácticum, al principio todos los sujetos participantes tienen inquietudes por el comportamiento de los escolares, para lo cual adoptaban medidas de control y disciplina, sobre todo buscaban la "supervivencia" o salir airosos de las situaciones. En un segundo momento aparecen las preocupaciones por las actividades y por tener cierto dominio de las situaciones problemáticas que se encontraban en clase, por último, empiezan a inquietarse por la participación, el aprendizaje y que el clima de las clases sea más productivo y agradable.

El autoconcepto de cada uno de los sujetos participantes ha evidenciado una percepción progresiva sobre sus comportamientos docentes, viéndose con una cierta predisposición para abordar la profesión docente de maestro en la especialidad en Educación Física.

Referencias bibliográficas

- BAMBINO, D.** (2002): “Critical Friends”, en *Educational Leadership*, 59 (6), pp. 25-27
- BELL, B. Y GILBERT, J.** (1994): “Teacher development as professional, personal and social development”, en *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), pp. 483-497
- BLASCO, J.** (2001): *La investigación colaborativa como medio de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante
- BLASCO-MIRA, J.** (2005): *El prácticum como escenario de aprendizaje profesionalizador y de investigación colaborativa*, en M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.). *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*, Poio. El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas. Santiago, Servicio de edición de la Universidad, 269-289.
- CARR, W. Y KEMMIS, S.** (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- DELGADO, M.A.; MEDINA, J.** (1999): “Relación entre el nuevo perfil del profesor de educación física y su formación inicial”, en *Revista digital Lecturas: Educación Física y Deportes*. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd15/nperfil.htm>
- DE VICENTE, P.S.** (2000): “Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente”, en M. Lorenzo y Otros (eds.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada, Grupo Editorial Universitario, vol. II, pp. 919-948
- DE VICENTE, P.S.** (2002): “Cultura e iniciación profesional del docente”, en A. Medina y F. Salvador (coords.): *Didáctica General*. Madrid, Prentice Hall, pp. 379-403.
- DE VICENTE, P.S.** (2003). “Pasado, presente y futuro de la formación inicial” en A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (eds.): *La Formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea*. Granada, Editorial de la Universidad, pp. 41-59.
- DEL VILLAR, 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 Formación Inicial*. Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva. Tesis doctoral inédita.

- ESCUADERO, J. M.** (1987): “La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias”, en *Revista de innovación e investigación educativa*, 3, pp. 5-39
- ESTEVE, J. M.** (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.
- ESTEVE, J.M.** (2006): “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”, en *Revista Educación*, 340, pp. 19-40.
- GARCÍA RUSO, H. M.** (2002): *El prácticum. Herramienta para la investigación y la formación en la Educación Física*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- GARDINER, D.** (1989): *The anatomy of supervision*. Washington, Open University Press
- HARGREAVES, A.** (1996): *Profesorado, cultura y modernidad*. Madrid, Morata
- JONES, M.G.; VESILIND, E.M.** (1996): “Putting practice into theory: Changes in the organization of preservice teachers pedagogical Knowledge”, en *American Educational Research Journal*, 33 (1), pp. 91-117.
- LUCAS, C.A.** (1999): “Developing competent practitioners”, en *Educational Leadership*, 56 (8), pp. 45-48.
- MARCELO, C.** (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, P.P.U.
- MARCELO, C.** (2002): “Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida”, en *Educar*, 30, pp. 27-56
- MARTÍNEZ, L. Y DÍAZ, B.** (2005). *El prácticum de Educación Física y la Iniciación de temas de reflexión en la construcción de la identidad profesional*, en M.L. Iglesias; M.A. Zabalza, A. Cid; M. Raposo (coords.): *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*, Poio. El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas. Santiago, Servicio de edición de la Universidad: 801-807
- MONTERO, M.L.** (2006): “Profesores y profesoras en un mundo cambiante: El papel clave de la formación inicial” en *Revista Educación*, 340, pp. 66-86.
- Orden ECI/3857/2007**, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007

- RAMOS, L.A.** (1999): *La evolución del pensamiento docente de los profesores de educación física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- 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. Universidad de Granada.
- ROMERO CEREZO, C.** (1998). *Las preocupaciones originadas en la práctica y su relación con la formación docente del maestro especialista en Educación Física*, en XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio. Badajoz, Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, 125-134
- ROMERO CEREZO, C.** (2003): “Una propuesta de prácticum en la formación inicial del maestro especialista en educación física”, en *Ágora para la educación física y el deporte*, 2-3, pp. 103-114.
- RUÉ, J.** (2007): *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid, Narcea
- SCHÖN, D** (1992): *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Paidós Ibérica.
- SALINA, D.** (2007): *EEES y Prácticum: ¿cómo encajar el prácticum en el nuevo marco?*, en A. Cid et al (coords.): *Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en Empresas en la formación universitaria*. Poio, Universidad de Santiago, Vigo y la Coruña, 23-33
- SHULMAN, L.** (1986): “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, en *Educational Researcher*. 15 (2), pp. 4-14.
- STAKE, R.E.** (1998): *Investigación en estudio de casos*. Madrid, Morata
- TINNING, R.** (1992): *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VEENMAN, S.** (1988): *El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial*, en Villa y Otros (Eds.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea.
- VERA, J.** (1988): *El profesor principiante*. Valencia, Promolibro.
- ZABALZA, M.A.** (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea

ZABALZA, M.A. (2005): *El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum*, en M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.): Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum, Poio. El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas. Santiago, Servicio de edición de la Universidad: 19-34.

ZABALZA, M.A. (2007): *EEES y Prácticum: ¿cómo encajar el prácticum en el nuevo marco?*, en A. Cid et al (coords.): Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en Empresas en la formación universitaria. Poio, Universidad de Santiago, Vigo y la Coruña, 35-48.