

Los Diarios Corporales Docentes como Instrumentos de Reflexión y de Evaluación Formativa en el Prácticum de Formación Inicial del Profesorado

Embodied Teaching Journals as an Instrument for Reflection and Self-evaluation During the Teaching Practicum

Gustavo González Calvo^a, Lucio Martínez Álvarez^b

^a Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid
Correo electrónico: gustavo.gonzalez@uva.es

^b Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid
Correo electrónico: lucio.martinez@uva.es

RESUMEN

En este artículo defendemos la importancia del cuerpo en la comprensión de la escuela y la educación, frente a la concepción mayoritaria en formación inicial que prioriza una visión técnica y académica y deja el cuerpo del docente en un segundo plano. El objetivo principal es mostrar cómo los diarios corporales docentes permiten al alumnado en formación inicial descubrir y explorar algunas de sus dimensiones corporales y su implicación en la enseñanza. El artículo adopta una metodología cualitativa para conocer la percepción de siete futuros docentes de Educación Física acerca de la utilidad de los diarios corporales como instrumento de reflexión y de evaluación formativa. Los resultados reflejan cómo los diarios corporales docentes sirven de nexo entre las dimensiones pedagógica y corporal de los educadores desde los primeros contactos con la profesión. Asimismo, manifiestan la manera en que sirven de herramienta para la evaluación formativa del alumnado, en tanto que tienen una gran relación con el resto de asignaturas de la carrera; principalmente, con el Prácticum.

Palabras claves: educación física, grupos de discusión, investigación cualitativa, formación docente, huellas corporales.

ABSTRACT

In this article we defend the importance of the body in the comprehension of schools and education, as opposed to the predominant approach in initial teacher training that prioritizes a technical and academic vision and leaves the body of the teacher in the background. The main objective is to show how embodied teaching journals allow students in their initial training to discover and explore some of their body dimensions and their use in teaching. The article adopts a qualitative methodology to understand the perceptions of seven future physical education teachers about the usefulness of the embodied journals as an instrument of reflection and formative evaluation. The results demonstrate how the embodied teaching journals serve as a link between educators' pedagogical and corporal dimensions beginning with their first contacts with the profession. Likewise, they show the way in which the journals serve as a tool for formative assessment, especially given that they have a significant relationship with the rest of the courses in the degree, most notably with the practicum.

Keywords: physical education, focus groups, qualitative research, teacher training, body traces.

1. INTRODUCCIÓN

En varios estudios se ha demostrado que las creencias y experiencias previas actúan a modo de filtro respecto a los conocimientos que se imparten en la universidad (Atkinson, 2004; Imbernón, 2007; Martínez, 1994; Orland-Barak & Maskit, 2011). También sabemos que la historia personal presenta intersecciones con las competencias profesionales (Day, Elliot & Kington, 2005; Graham & Phelps, 2003; Hong, 2010; Lopes, 2009; Rodgers & Scott, 2008), al tiempo que la formación inicial ayuda a la transformación de lo aprendido por socialización como estudiante (Atkinson, 2004; Graham & Phelps, 2003). Sin embargo, la educación en general, y en particular la universitaria, con frecuencia deja al margen las creencias previas y las experiencias vividas como si la enseñanza que promueve estuviera aislada en sí misma. En este punto, vemos las narrativas y los procesos reflexivos como oportunidad para mejorar y enriquecer la práctica pedagógica de los futuros educadores (González-Calvo & Barba, 2014).

La identidad docente, en cualquier caso, no es una cuestión de pertenencia, sino más bien un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada uno, creando dicho sentido de identidad (Beltman et al., 2015; González-Calvo & Arias-Carballal, 2017; González-Calvo & Fernández-Balboa, 2016; Korthagen, 2004, 2010; Ruohotie-Lyhty, 2013). En este sentido, la identidad docente se va construyendo a partir de un progresivo diálogo con el alumnado, compañeros y familiares. Por tanto, la identidad profesional va a venir determinada por la interacción entre las experiencias personales y el contexto social, cultural e institucional (Hagenauer & Volet, 2014). Consideramos apropiado resaltar que la conceptualización del término identidad es complejo, debido a que es multidimensional –personales, profesionales, sociales y culturales– y ha sido abordado desde diferentes campos –filosófico, psicológico, sociológico, histórico y antropológico– (Bolívar, Domingo & Fernández, 1998). En una primera aproximación podemos entender la identidad como una construcción histórica y social elaborada por cada sujeto, en su relación con los contextos en los que participa (Beltman et al., 2015; Izadinia, 2015; Leite, 2011). Podemos decir que es el modo como se apropia de estos contextos y los hace propios, a partir de su experiencia particular en los mismos. Dicho de otro modo, supone la manera como sujeto y contexto se vinculan en un momento histórico particular. Por eso hablamos de una realidad compleja, múltiple y diversa.

La identidad como especialista en Educación Física no procede únicamente de la apropiación de unos saberes externos, sino de un saber “que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive” (Contreras, 2010, p. 63). Y, a lo largo de todo este proceso, es esencial la formación inicial, pues actúa como referente en la preparación de educadores capaces de evolucionar, de aprender de la experiencia, de reflexionar sobre su práctica y aprender de todo ello (Perrenoud, 2010; Smith, 2007). Por este motivo, estamos convencidos de que el periodo de prácticas es un tiempo crucial para encontrar sentido a la profesión docente. Así, en este periodo se habrá de procurar despertar una práctica reflexiva entre estudiantes del grado, procurando con ello organizar, desarrollar y enriquecer la que será su docencia y señas de identidad docentes.

A lo largo del artículo expondremos cómo la reflexión sobre la propia práctica y experiencia personal por medio de los diarios corporales ayuda a centrar la reflexión en temas corporales que amplíen su comprensión de la docencia y de su propia identidad, así como estrategias para aprender y mejorar este proceso.

2. LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN SOBRE EL PROPIO CUERPO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En los últimos años está surgiendo una serie de estudios acerca de la carrera docente que permite comprender el conocimiento personal, y no solo profesional, de los docentes (González-Calvo & Arias-Carballal, 2017; González-Calvo & Fernández-Balboa, 2016; González-Calvo, Varea & Martínez, 2017; Martínez & González-Calvo, 2016; Varea & Pang, 2016), lo que supone un factor positivo para la reflexión y toma de conciencia de las creencias y planteamientos sobre el modo de abordar y comprender la educación. Esta perspectiva nos sitúa en una propuesta de formación inicial humanista, en la que se conjuguen intencionalidades del ámbito vivencial, emocional, comunicativo, expresivo y de realización personal que permitan a los educadores tomar control de su propia vida y su propio cuerpo y evitar la manipulación a que éste puede verse sometido por su ambiente (Lombardo, Mancini & Wuest, 1995). En este sentido, las experiencias de vida y los antecedentes personales son los que configuran la práctica pedagógica (Goodson, 2003), permitiendo adentrarse y buscar un conocimiento profundo que depende de la orientación del educador, de las narraciones individuales y de la realidad social (Silvennoinen, 2001).

En el ámbito particular de la Educación Física, los estudios de formación inicial de la especialidad consideran, con frecuencia, importante atender al cuerpo del alumnado en sus diferentes dimensiones, como el desarrollo de la salud, de la condición física o de la motricidad, entre otras. Sin embargo, la atención al cuerpo del docente suele quedar relegada a un segundo plano, obviando que las relaciones que cada cual tenga con su propio cuerpo, la misma idea de cuerpo que tenga el docente, la capacidad de acción corporal, la apariencia y los aspectos vinculados con la salud, entre otros, están estrechamente relacionados con el tipo de enseñanza que se lleva a cabo (González-Calvo et al., 2017; Pérez-Samaniego et al., 2011). Partimos de la perspectiva abierta de Wacquant (2009) acerca del *embodiment*¹ y las posibilidades distintivas y las “virtudes de la sociología carnal” en la que el “agente social es un animal que sufre, un ser de carne y hueso, nervios y vísceras, habitado por pasiones y dotado con destrezas y conocimientos encarnados” (p. 209). Nuestra investigación apuesta por dar al cuerpo una importancia que posibilite que quienes cursen la especialidad de Educación Física vayan más allá de la mera objetivación del cuerpo. Una formación inicial que eduque, cuestione, reflexione e investigue acerca del cuerpo vivido y cargado de subjetividades. Por ello, entendemos que cuerpo y práctica pedagógica se influyen recíprocamente y, por tanto, se hace imprescindible prestar atención a las experiencias corporales en las que la Educación Física pueda centrarse en la persona que aprende, se relaciona, comunica y expresa a través de su corporalidad (Mattos, Prados & Padua, 2013). En esta estrecha relación, el cuerpo puede ser fuente de satisfacciones o de conflictos y dilemas. Se pasa por momentos en los que el educador ha de reconciliarse con su corporeidad (en situaciones de dolor, de ruptura entre la capacidad real y la voluntad física, de envejecimiento, de transformación corporal acelerada, de incomodidad con la propia imagen corporal), y otros en los que lo corporal es simplemente maravilloso (lo grandioso de sentirse abrazado, de emocionarse, de sentirse vivo o de estar a gusto con quien uno es corporalmente).

¹ Embodiment se podría traducir al español como personificar, encarnar. El cuerpo, desde esta perspectiva, es entendido como un conjunto material y visceral de componentes biológicos y funcionales (Ash & Gallacher, 2015), como un lugar a través del cual un sentido situado de uno mismo es experimentado (Sekimoto, 2012).

Desde esta perspectiva, entendemos que es primordial atender a la estrecha relación entre la corporeidad del docente y el desempeño de la profesión de especialista en Educación Física, dado que el cuerpo está presente en todo momento y de múltiples formas. Como afirma Aberastury (2005), “así como indivisible es nuestro organismo, así debe concebirse al hombre: indivisible en su totalidad” (p. 33).

Cuando se tiene en cuenta el cuerpo nos ponemos en situación de poder interpretar nuestras propias respuestas corporales, nos situamos frente a nosotros mismos, tomamos consciencia de los procesos corporales y, con todo ello, nos ubicamos para poder comprender mejor los cuerpos de los educandos. Esto es, aproximándonos a nuestro cuerpo, estamos en condiciones de aproximarnos al de otras personas.

En este sentido, es interesante recordar que el cuerpo está determinado tanto por las experiencias y vivencias del educador (González-Calvo & Martínez, 2009; Silvennoinen, 2001) como por los contextos histórico y social en un momento de tiempo determinado. Por ello, el cuerpo se puede considerar una construcción social (Shilling, 2010, 2012), capaz de impregnar a la persona de manera inconsciente y condicionar todas sus manifestaciones sociales. Paulatinamente, la persona va interiorizando esa simbología corporal y, con ello, reconfigurando su propia identidad corporal, personal y, en su caso, profesional.

No se trata de limitar el cuerpo a su dimensión anatómica-fisiológica sino, más bien, de entender que el cuerpo es una construcción social fuertemente condicionada por la trayectoria de vida personal y por las circunstancias culturales y sociales en que ésta está imbricada. Parte de esas circunstancias tienen que ver con las condiciones laborales y la cultura profesional tanto de la profesión de educador físico, como de la cultura educativa en general. Somos unos (u otros) por la relación con nuestro propio cuerpo y, también, por las ideologías que sobre el mismo tengamos, que pueden convertirse en distintivo de nuestra identidad personal e influir en el modo de abordar la enseñanza. En este camino, proponemos el empleo de la producción de textos autobiográficos, en forma de diario corporal docente (en adelante, DCD), como elemento que motiva los procesos críticos y reflexivos y que ayudan a ampliar el pensamiento acerca de los “acontecimientos corporales” que tienen lugar en la enseñanza, posibilitando que los docentes profundicen sobre sus propias acciones e ideas.

El objetivo de nuestro estudio es indagar en los diferentes temas corporales que condicionan e intervienen en la profesión docente en la etapa de la formación inicial, así como explorar una herramienta que permita a los educadores en práctica (re)descubrir algunas dimensiones corporales normalmente ausentes en el periodo de formación inicial.

3. EL PRÁCTICUM COMO OPORTUNIDAD PARA LA REFLEXIÓN CORPORAL DENTRO DE LA FORMACIÓN INICIAL

La corporeidad es una característica humana esencial y no podemos pasar por alto la dimensión corporal si queremos comprender la vida cotidiana o profesional de las personas. Si no se atiende al docente en su totalidad, no es posible comprender y transformar quién es como persona (Barnett, 2005) y, en consecuencia, como profesional. Para cambiar la concepción del racionalismo puramente instrumental dentro de las escuelas, hemos de promover otros modos de estar en el mundo (Barnacle, 2009), empezando por prestar atención al propio cuerpo del educador.

Diferentes estudios recalcan la baja incidencia de los programas de formación inicial para provocar cambios que vayan más allá de un barniz que desaparece en los primeros contactos con la profesión (Mawer, 1995). Tal vez, la razón por la que las asignaturas impartidas en los campus tienen una reducida transferencia a los entornos laborales es porque siguen enfocadas en actividades similares a las que han experimentado como estudiantes de primaria y secundaria (materiales para estudiar, trabajos para realizar, actividades en las que implicarse, exámenes en los que mostrar lo aprendido), mientras que los entornos profesionales reclaman situaciones que son relativamente nuevas y que, tal vez por eso, tienen un reflejo directo y notorio en la forma en la que sus cuerpos perciben y reaccionan ante dichas situaciones.

Dentro de la formación inicial, el Prácticum es el momento que mayores vínculos y similitudes presenta con los entornos profesionales. No solo es un espacio donde los conocimientos adquiridos en el resto del plan de estudios adquieren formas diferentes (en los que prima el contacto directo con los agentes y se ve con más claridad el efecto de las decisiones tomadas), sino que contiene en sí algunos componentes profesionales que difícilmente pueden darse en las asignaturas cursadas en el campus, como pueden ser el contacto con escolares y sus familias o experimentar el ritmo laboral cotidiano. El Prácticum afecta directa y profundamente la manera en la que los docentes en formación viven sus cuerpos. En algunos casos, porque presenta demandas corporales inhabituales para un estudiante de campus (por ejemplo, estar alerta durante un periodo de tiempo extenso velando por la seguridad de los escolares a su cargo) y, en otros casos, porque las nuevas situaciones se reflejan en sus cuerpos (por ejemplo, buscando una imagen corporal que encaje con el estilo que quiere ofrecer en su escuela de referencia). Esto se manifiesta en aspectos como una mayor emocionalidad, una alteración de hábitos de alimentación o descanso, o una mayor conciencia de la imagen corporal proyectada al ser centro de miradas de escolares y docentes. Asimismo, el Prácticum sirve al futuro educador para comprobar si la docencia es realmente la profesión a la que quieren dedicarse y para la que creen que valen (Mills & Satterthwait, 2000). La manera en la que, en buena medida, perciben esto se refleja en diversos aspectos corporales de agrado desagrado, tensión relajación o apatía pasión.

4. EL DIARIO CORPORAL DOCENTE: UNA HERRAMIENTA DE AYUDA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

El DCD es un “híbrido” entre un diario docente (es decir, aquel en el que recogemos por escrito lo que nos ocurre como educadores para poder así tener datos y relatos con los que poder reflexionar y replantear cómo enseñamos) y un diario corporal (es decir, aquel en el que nos centramos en los momentos en los que el cuerpo “pasa a primer plano”, por lo que tomamos conciencia de nuestra naturaleza corpórea y “escuchamos” al cuerpo). De la mezcla de ambos tipos de diarios surge la idea de detallar aspectos relativos al ámbito de la educación, prestando especial atención a la corporeización de diferentes situaciones que provoca el Prácticum.

Una de las ventajas que ofrecen los diarios corporales es que posibilitan poner el cuerpo en primer plano. El cuerpo, normalmente presencia ausente (Leder, 1990), se tiene en cuenta al escribir sobre él, y este acto de escribir desata, a su vez, los recuerdos y los argumentos

necesarios para comprender su importancia y cómo condiciona la práctica pedagógica. Asimismo, es frecuente hablar de la poca relación existente entre investigación y formación docente, con escasa implicación entre ambas. Así, la investigación parece alejada de la realidad del aula y a menudo prevalece frente a la formación. Los diarios corporales permiten superar esa dicotomía, en tanto que el relato corporal narrativo provoca una reflexión personal que puede (y debe) ser compartida, actuando como instrumento de formación y de investigación. En este sentido, los diarios corporales permiten interrogarse sobre la importancia del cuerpo dentro del proceso educador, desarrollando propuestas de transformación docente y haciendo que el maestro se interroge sobre su propia práctica pedagógica.

Aunque este artículo se circunscribe a la especialidad de Educación Física, área con unas manifestaciones evidentes y específicas en torno a lo corporal, no podemos por menos que hacernos eco de la enseñanza, en sus diferentes etapas y manifestaciones, como práctica profesional en la que el cuerpo juega un papel importante. No hay maneras únicas ni predefinidas de incorporar y encarnar la profesión docente: depende de aspectos como la etapa, la asignatura, la edad, experiencia, cultura escolar o género del docente, pero incluso dentro de estas grandes categorías, hay importantes variaciones individuales fruto de aspectos biográficos o de concepciones determinadas de qué es enseñar o qué tipo de docente aspiran a ser.

La intención con la que se propone el DCD dentro del Prácticum es que los futuros docentes tomen conciencia, primero, y reflexionen, después, sobre la dimensión corpórea de la profesión, al centrar su atención en la escucha corporal. Es decir, que presten atención a lo que experimentan corporalmente y a la manera en la que su implicación como docentes se refleja y amplifica en lo corporal. Dentro de lo expresado en el párrafo anterior, nos conformamos con que vislumbren cómo se posicionan o se ven afectados por alguna de las principales categorías.

5. METODOLOGÍA

5.1. PARTICIPANTES

El DCD es una herramienta que se aplica a todo el alumnado de la especialidad de Educación Física dentro del Grado de Educación Primaria. Puesto que en esta investigación se pretende saber más sobre el valor formativo de los DCD, se presenta aquí un análisis de siete estudiantes de entre el total de 45 estudiantes de último curso del Grado en Educación Primaria de la especialidad de Educación Física. Así, han participado en la investigación siete alumnos (seis hombres y una mujer) de cuarto curso de la titulación de Grado en Educación Primaria, especialidad de Educación Física, pertenecientes a la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid), y de edades comprendidas entre los 22 y los 26 años ($\bar{x} = 23.83$). El muestreo realizado ha sido intencionado, seleccionando a la totalidad del alumnado tutorizado por uno de los autores del artículo.

5.2. LOS DIARIOS CORPORALES DOCENTES COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Los diarios corporales, como instrumento pedagógico y de investigación que posibilita que los estudiantes se acerquen a una práctica docente crítica, facilitándoles la reflexión y

profundización en sus propias ideas, vivencias y sensaciones sobre lo corporal y su relación con los procesos de enseñanza/aprendizaje, pueden servir también como herramienta de evaluación formativa dentro de la formación inicial docente.

En el caso que aquí nos ocupa, el Prácticum de la mención de Educación Física, se explica al alumnado que la elaboración del diario ha de llevarse a cabo mediante la elaboración de viñetas, esto es, ilustraciones verbales que tratan de dar respuesta a la pregunta de investigación, no necesariamente generalizables y, en ocasiones, conmovedoras (Schratz, Westfall-Greiter & Schwarz, 2014; Stake, 2010). Así, el punto de partida es recoger situaciones de sus prácticas en las que la percepción y conciencia sobre lo corporal pasa a primer plano. Se trataría de situaciones en las que se altera la cotidianeidad y el cuerpo se manifiesta de una manera notoria que atrapa la atención del protagonista. Les decimos que también es posible dirigir la atención a la conciencia de lo que les ocurre corporalmente mediante la “escucha corporal”.

Para guiar el proceso de recogida de datos y reflexión sobre los mismos, se les ofrece a los estudiantes dos instrucciones genéricas, con la intención de no limitar demasiado el proceso reflexivo de los estudiantes: (1) Trata de estar atento a tu cuerpo y cómo éste reacciona, se adapta y está presente a lo largo de tu periodo de prácticas (sea o no durante el tiempo de docencia directa); (2) Cuando “sientas tu cuerpo”, trata de prestarle atención y, después, escribe acerca de qué ocurrió y cómo sentiste la experiencia, describiéndolo desde una “perspectiva corporal”.

A lo largo de las 12 semanas de prácticas se les pide que escriban, primero semanalmente y luego con periodicidad quincenal, las escenas que más les hayan llamado la atención y deben enviarlas a su tutor universitario, quien revisa los escritos y se los devuelve con sugerencias para que profundicen en ciertos temas y refinen su capacidad de escritura y análisis, convirtiéndose de este modo en una herramienta al servicio de la evaluación formativa del alumnado. También se les da una calificación en tres niveles (no satisfactorio, satisfactorio, supera lo esperado), que aunque no tiene una traducción en la calificación, les sirve de orientación sobre cada entrega. En este tiempo se les orienta a que pasen de unos textos principalmente descriptivos que caracterizan las primeras semanas, a unos textos más elaborados que incluyen la categorización y la reflexión sobre los temas que aparecen en sus viñetas. Los temas sobre los que escriben suelen corresponder a cuatro grandes categorías (Martínez, 2013; Martínez & González-Calvo, 2016): salud y energía, emociones, comunicación, imagen corporal.

Se explica al alumnado que la elaboración de los DCD se realiza en tres fases diferentes, si bien se les deja claro que no existe una forma única de elaborar un diario correcto; más bien al contrario, se les explica que la clave reside en la reflexión crítica y profunda acerca de los aspectos corporales. A medida que los profesores revisan los diarios, se van comentando determinadas viñetas en los seminarios de prácticas, dando voz a los estudiantes y comprobando que es un buen instrumento para la adquisición de competencias profesionales del ámbito docente. Las tres fases de narración de los diarios son las siguientes:

- (1) Fase 1. Narración de situaciones en las que lo corporal se hace especialmente presente/consciente: Para obtener estos relatos debemos estar atentos a la “escucha corporal”, atentos a cómo nuestro ser corpóreo se manifiesta, reacciona, se adapta, responde o se rebela ante diversos estímulos: el entorno social, el contexto físico,

las relaciones personales, los procesos fisiológicos, las convenciones culturales, los hechos que activan recuerdos incorporados. En la Fase 1 los estudiantes tienen que detenerse a “escuchar” el cuerpo, “extrañarse” de lo que les ocurre y tratar de “capturar” la experiencia corporal. Han de procurar enriquecer sus relatos empleando metáforas corporales, siendo más precisos en el vocabulario, identificando partes corporales implicadas, sentimientos y estados de ánimo, movimientos realizados, entre otros (por ejemplo: mejor que “sentí mucha pena” es explicar que “noté una falta de energía que hacía que todo mi cuerpo pareciera muy pesado y sentí que mis ojos se humedecían”; mejor que “me sentí mal ahí”, es “me sentí fuera de lugar, no sabía dónde poner las manos y dudé sobre la distancia que debía mantener con él; al rozar su jersey, retiré de manera automática el brazo, como si me hubiera dado un calambre”). Esta fase no se puede hacer en pocos días ni pueden narrarse muchos ejemplos de una sola vez, sino que más bien deben abordarla a lo largo de bastantes semanas, prestando atención a cuándo se dan situaciones en las que los estudiantes son conscientes de algún aspecto de su cuerpo, porque así podrán capturar más situaciones y más variadas donde lo corporal se manifiesta. Una estrategia que se les proporciona es que procuren realizar anotaciones rápidas cuando sean conscientes de una nueva situación y, más adelante, realizar la narración más elaborada. De esta forma, irán acumulando un número de relatos rico y variado.

- (2) Fase 2. Categorización del material recopilado y primeros análisis: Esta fase se centra en el análisis del material recopilado en la fase 1. Es el momento de agrupar en categorías los relatos que han escrito e identificar qué temas abordan. Se les explica, a modo de orientación, que procuren agrupar diferentes experiencias corporales en torno a diferentes categorías, sin ánimo por parte del profesorado de condicionarles acerca de esas categorías.
- (3) Fase 3. Ensayo sobre la dimensión corporal del docente desde relatos autobiográficos. Consiste en elaborar un informe breve (de unas tres o cuatro páginas) sobre lo aprendido a lo largo del periodo de prácticas, prestando atención a cuándo se “manifiesta tu cuerpo”. Es el momento de identificar los cuatro grandes temas anteriormente explicitados de “la experiencia corporal y sus huellas en el cuerpo” para un futuro maestro y de hablar de una manera personal pero fundamentada sobre ellos y sus interconexiones.

5.3. INSTRUMENTO

Hemos empleado el grupo de discusión como herramienta de recogida de la información. Se han llevado a cabo dos grupos de discusión con los mismos participantes: uno cuando el alumnado se encontraba en la mitad de su periodo de prácticas y otro al finalizar el mismo. El primer grupo de discusión se centró en conocer la ayuda que ofrecen los DCD como herramientas reflexivas y de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado. El segundo grupo de discusión se centró en profundizar en los mismos aspectos una vez finalizado el periodo de prácticas, de modo que el alumnado tuviera una idea más global de la ayuda de los DCD como instrumento de evaluación formativa y de reflexión.

Las entrevistas tuvieron un carácter semi-estructurado, empleando como guion una serie de preguntas directamente relacionadas con el tema de estudio y, a partir de las cuales,

fueron surgiendo cuestiones secundarias que favorecieron el desarrollo de un debate grupal organizado y sistemático (Sparkes & Smith, 2014). Todos los participantes firmaron el correspondiente consentimiento informado y se garantizó su anonimato mediante el empleo de pseudónimos, que son los que se utilizan en las citas de este artículo.

Las principales preguntas que surgieron de los dos grupos de discusión se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Preguntas que guiaron el desarrollo de los grupos de discusión

¿Es útil la elaboración de los DCD dentro de los estudios de formación inicial de futuros maestros?
De no haber sido por los DCD, ¿habrías reparado en la importancia de lo corporal dentro de la profesión de maestro?
Además de las cuatro categorías que se os sugieren para la elaboración de los DCD, ¿creéis que son posibles otras categorías?
¿El DCD puede ayudar a definir el tipo de docente de Educación Física que quieres ser, sirve para establecer unos ideales comunes de cómo ha de ser un docente de Educación Física?
¿Qué dificultades tiene la elaboración de los DCD? ¿Es sencillo escribir acerca de lo que acontece a nivel corporal?
La elaboración de los DCD, ¿tendría que permitir que hubiera diferentes formas de escribir: unas más públicas, unas más privadas?
El DCD, ¿hace que os sintáis especialmente vigilados, más que lo que sucede con los otros informes que se os solicita en el periodo de prácticas?
La elaboración de los DCD, ¿sirve para escribir, para aprender o simplemente para mejorar la nota de la asignatura de Prácticum?
¿Ayudan las correcciones a profundizar en los escritos? ¿Es oportuna la corrección de vuestros diarios o la enfocaríais de manera diferente?
¿Qué oportunidades ofrece la elaboración del DCD en vuestra formación inicial?
¿Los DCD conectan con el resto de informes que se os solicitan en vuestro periodo de prácticas?
¿Consideráis que hay una evolución en los escritos de vuestros DCD? ¿Esta evolución se debe al proceso de evaluación formativa y la supervisión de vuestros profesores universitarios?

5.4. GENERACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos fueron generados a partir de los grupos de discusión. Los grupos de discusión se llevaron a cabo en tiempo y lugar acordado con los participantes del estudio, estableciendo un clima que favoreciera la expresión de puntos de vista personales, compartidos y, en ocasiones, contradictorios (Smith & Sparkes, 2016). El tamaño de los grupos, de siete participantes, garantiza una cantidad aceptable para la obtención de datos a partir de las entrevistas (Sparkes & Smith, 2014). Se garantizó a los participantes un total anonimato mediante el uso de pseudónimos.

Las entrevistas fueron dirigidas por uno de los dos investigadores del estudio y por otro profesor asistente, estando ausente el otro investigador y supervisor de prácticas del alumnado participante en el estudio encargado de solicitar y revisar los DCD. El hecho de que el supervisor de prácticas estuviera ausente sirvió como elemento facilitador de la expresión libre de ideas por parte de los estudiantes. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 70 y 90 minutos.

El análisis de datos se ha llevado a cabo en diferentes etapas. En una primera etapa, las transcripciones fueron leídas por los autores para identificar los temas importantes que surgen de las entrevistas, prestando especial atención a los aspectos relacionados con el desarrollo de la capacidad reflexiva y las posibilidades de evaluación formativa que ofrecen los DCD. En segundo lugar, se establecieron las principales categorías del estudio. En una tercera fase, los autores procedieron a una segunda ronda de análisis a partir de la comparación constante de las transcripciones con la intención de establecer los temas y subtemas de cada categoría (Gubrium & Holstein, 2009). Por último, las citas más representativas de las entrevistas fueron seleccionadas para ilustrar cada uno de los temas.

6. RESULTADOS

A continuación, organizamos los principales temas que surgieron en los grupos de discusión realizados al efecto. Hemos identificado tres categorías principales.

6.1. COMPRENSIÓN DE LO QUE ES Y CÓMO SE ELABORA UN DCD

Para estos estudiantes, el DCD no es algo nuevo. En tercer curso tuvieron una asignatura, Potencial Educativo de lo Corporal, en la que elaboraron un diario corporal. También escribieron un DCD en el Prácticum como generalistas que cursaron en tercero.

Pese a estas experiencias previas, el diario no les resulta sencillo. El programa entiende y anticipa esto, por lo que las primeras cuatro entregas se realizan semanalmente (para tener también las revisiones lo antes posible) mientras que cuando el procedimiento está más establecido, la periodicidad es quincenal.

Además, las primeras semanas están destinadas a que aprendan a realizar buenas descripciones corporales (fase 1). Cuando decimos “buenas” nos referimos a que estén enfocadas y sean evocadoras. Están enfocadas si la viñeta aborda una experiencia corporal que han tenido como docentes. Son evocadoras si contienen descripciones ricas y densas de esa experiencia corporal que permita al lector situarse en la escena.

Muchos intentos iniciales no atienden a estos dos criterios. Por ejemplo, pueden hablar de su experiencia corporal solo de una manera marginal, colocando otro tema en el centro de la viñeta o bien que la experiencia corporal no tenga relación alguna con su rol como docente. Respecto al segundo criterio, es habitual que, en lugar de una descripción detallada y específica de su vivencia corporal, ésta sea hecha en términos genéricos y sin una presencia de la experiencia vivida como protagonista del relato.

La dificultad que encuentran para que sus viñetas cumplan estos dos criterios nos habla de la oportunidad del DCD para centrar su atención hacia su propio cuerpo, perfeccionando la escucha corporal, ya que nos indica que no es algo que se tenga adquirido, sino que es necesario encauzar su atención y esfuerzo para lograrlo.

Según nos cuentan, las revisiones de esas primeras entregas cumplen su función de enfocar y detallar más la escena. Escribir buenas viñetas reclama competencias que no poseen inicialmente, pero la persistencia va dando sus frutos:

“He notado una gran evolución en la capacidad de identificar mis respuestas corporales y saber expresarlas en el diario; ahora soy capaz de utilizar metáforas, tengo mayor riqueza de vocabulario y sé explicar mejor cómo reacciona mi cuerpo ante diferentes sensaciones” (Daniel).

En esta evolución señalan como un hecho clave el recibir comentarios de sus profesores para ir reorientando la manera en la que se enfrentan a la tarea de estar atentos a lo corporal, tomar las notas iniciales, seleccionar las viñetas y construir la versión que entregarán:

“Al principio me costaba mucho ser autocrítico, te quedas en lo superficial; al principio son muchos los miedos y los prejuicios que, poco a poco, se van superando. Las correcciones de los profesores ayudan a ir profundizando poco a poco, a ser más reflexivo, a ir dejando de lado lo superficial” (Darío).

“Las viñetas cada vez son más profundas, más reflexivas, más reales” (Carlos).

Uno de los problemas que destacan es el profundizar en los temas y el identificar diferentes ángulos de las cuatro dimensiones del cuerpo del docente. Les resulta difícil ver lo que todavía no está en su “radar”, aunque lo estén experimentando con gran intensidad. También les resulta complicado dar continuidad sin tener sensación de repetirse, si bien parece que cuando acaba el proceso ven la evolución.

“Es complicado encontrar temas nuevos, no repetir siempre lo mismo; aunque las correcciones que nos hacíais llevaban a profundizar más en los temas que aparecían. Una vez que estás más introducido en el periodo de prácticas parece que sabes mejor qué es lo que hay que reflejar en el diario, qué viñetas aportan más y cuáles menos [...] a medida que pasa el tiempo te vas centrando en aspectos más específicos” (Laura).

“La aparición de temas y subtemas varía mucho del inicio al final del Prácticum y también evolucionan los temores que aparecen” (Hugo).

La descripción de buenas viñetas solo es el primer paso. Cuando lo logran, tratamos de que pasen a la fase 2, caracterizada por la reflexión. Si la descripción de la experiencia corporal les resulta complicada, pues no tienen el vocabulario ni estrategias narrativas para describir lo que viven, la fase 2 presenta la dificultad de pasar de la experiencia personal (la anécdota, si queremos denominarlo así) a la categoría en la que se ubica esa experiencia.

“En los comienzos es más complicado reflexionar; cuando llevas un tiempo reflexionando, estableces conexiones entre lo que has hecho anteriormente, encuentras similitudes y contradicciones...” (Darío).

Se les han presentado cuatro grandes categorías en las que se manifiestan la dimensión corporal de la enseñanza, que no son categorías discretas, sino que con frecuencia se entremezclan:

“Cuando escribo los relatos, las viñetas pueden pertenecer a varias categorías, a veces no son exclusivas de una sola categoría, sino que se solapan. Pero están dentro de esas cuatro” (Daniel).

Pero parece que entienden el sentido de no quedarse en la descripción:

“El DCD acaba llevando a la reflexión, su objetivo no se queda en la observación, sino que los escritos acaban siendo reflexionados, viendo sus implicaciones” (Martín).

Cuando ha terminado el proceso y pueden valorarlo con más perspectiva, valoran la manera en la que se les ha ido guiando por medio de indicaciones iniciales y correcciones a sus escritos:

“No partes de cero [hemos hecho diarios en Potencial Educativo de lo Corporal], pero conviene partir sin saber demasiado, porque eso puede condicionar tus escritos, fijarte solamente en determinados aspectos” (Martín).

“Unas indicaciones son necesarias para llevar los escritos a lo corporal; de otro modo, los escritos acabarían conformando un diario normal, no corporal, pero si das unas instrucciones muy cerradas, se pierde lo personal que tienen los DCD, de modo que acabaría siendo un documento más técnico que reflexivo” (Darío).

“Es bueno intentar, más o menos a la mitad del Prácticum, dar unas claves más profundas de qué se pretende con los DCD, cómo se escriben correctamente, cómo no estancarse en la escritura. No dar muchas pistas al principio, pero sí una vez has empezado a trabajar” (Daniel).

6.2. EL DCD COMO HERRAMIENTA REFLEXIVA EN EL PRÁCTICUM

El DCD les ‘obliga’ a pensar sobre su cuerpo. Les pone frente a una experiencia que, curiosamente, podría pasar desapercibida o, en cualquier caso, no ser elaborada, si no tuvieran esta exigencia de escribir. Esta idea de que escribir y lo que conlleva (prestar atención al propio cuerpo, comunicar lo que han experimentado, reflexionar sobre ello) abre posibilidades que no están presentes en el mero acto de vivir la experiencia corporal es una de las ideas que más destacan:

“Tiene la gran utilidad de que permite reflejar qué es lo que pasa dentro de ti mismo, y eso cobra más sentido cuando escribes sobre ello y después reflexionas sobre esos escritos” (Carlos).

Pese a que los estudiantes universitarios suelen asociar escribir (sobre todo si es una exigencia de la universidad) a ‘teórico’, Martín defiende que escribir sobre su experiencia corporal tiene una clara aplicación práctica:

“Es muy útil porque te obliga a prestar atención a los aspectos corporales y, al tiempo, me lleva a alejarme de la idea de la docencia como algo mecánico. Te ayuda a percibir la profesión desde un punto de vista más amplio, desde un punto de vista no tan teórico sino más cercano a la práctica del día a día” (Martín).

“Cuando escribes, lo que vives lo recuerdas mejor. La educación está llena de emociones que muchas veces se repiten, y el hecho de identificar situaciones gracias al DCD te convierte en un mejor docente” (Martín).

Aunque las obligaciones siempre son fastidiosas, les sorprende lo que descubren y reconocen que están ante unos ‘disparadores’ de reflexión con los que no habrían contado de no ser enfrentados a la tarea de escribir.

“Haber solicitado estos escritos lleva a querer profundizar sobre el tema del cuerpo, tal vez si no se nos hubiera facilitado esta herramienta no habría reflexionado sobre muchos de los aspectos que aparecen ahora en mis escritos” (Daniel).

“Me ha ayudado mucho el DCD y las cuatro categorías que nos habéis sugerido para reflexionar, [...] sin esa guía u orientación muchos temas se me habrían pasado por alto” (Martín).

El DCD está orientado a la reflexión desde y sobre lo corporal. Curiosamente, es un tipo de reflexión que les resulta complicado, quizá por lo inusual de incluir el cuerpo vivido como parte de la formación inicial. Martín se da cuenta de que le cuesta analizarse a sí mismo, algo que no es tan evidente cuando los cuerpos objetos de atención son ajenos:

“Se me vienen muchas cosas a la mente de otros; qué despiertan en mí esta imagen corporal que veo en los demás –sobre todo en el alumnado–. Me cuesta analizarme a mí mismo, pero no tanto a los demás” (Martín).

Hay un aspecto específico sobre el que el DCD les puede ayudar a reflexionar y es la conexión entre lo corporal y la profesión de especialista en Educación Física. En los grupos de discusión aparecieron muchas ideas sobre esto:

“En mis diarios aparece mucho el tema del contacto corporal, es un tema que me preocupa. [...] [El DCD] Sirve para saber que eres cuerpo y que enseñas con cuerpo” (Carlos).

“A mí también las relacionadas con la salud son las que más me ayudan profesionalmente, a saber, cómo cuidar mi cuerpo, cómo levantar pesos” (Laura).

“Te ayuda a conocer mejor tu cuerpo, a pasarlo a un primer plano, a ver cómo influye como maestro de EF. El DCD sirve para definir qué tipo de maestro de EF quieres ser; los relatos ayudan a definir ese tipo de docente. El DCD ayuda a entender que no hay un modelo ideal ni una manera concreta de ser maestro de EF, sino que cada uno es de una manera, explorando cuál es el mejor profesor de EF que podemos ser en función de nuestras características” (Martín).

“Los escritos te ayudan a ser consciente de que tienes que cuidar tu cuerpo, que la profesión es exigente corporalmente, que hay que cuidar la imagen que ofreces al alumnado” (Hugo).

“Ayuda a dar una imagen de profesor coherente con lo que pretendes enseñar” (Daniel).

6.3. EL DCD COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL PRÁCTICUM

Los GD también han desvelado algunos aspectos sobre lo que opinan respecto de la manera en la que se solicita y evalúa el DCD. Al tratarse de escritos que pueden adentrarse en asuntos personales y privados, teníamos interés especial en conocer cómo negociaban su privacidad con la demanda de estos escritos como una parte obligatoria del programa.

Hay que recordar que se les informaba expresamente que no tenían que compartir nada que no quisieran que otro leyera y que existía también la posibilidad —que alguno utilizó— de señalar algunas viñetas como textos que permitían que el profesor universitario que les tutoriza leyera pero no que los compartiera o utilizara para investigación. También debemos recordar que el sistema de evaluación que hacíamos incluía una serie de notas Word mediante las cuales se les hacía comentarios, bien sobre lo apropiado de la viñeta, bien de aspectos concretos sobre el contenido y orientación de la misma. Además, había un comentario final general del conjunto de las entradas y una valoración cualitativa con tres valores: no satisfactorio, satisfactorio, supera lo esperado. Esas anotaciones no tenían una traducción en la calificación de la asignatura, si bien esto es algo que el alumnado no acababa de creerse.

Una preocupación que teníamos era sobre si lo solicitado les resultaba excesivamente personal y existía un ‘maquillado’ que restaba veracidad a sus escritos. Las respuestas dependen, como no puede ser de otra forma, de cada caso y de la relación de confianza pedagógica establecida con el responsable de revisar sus escritos. Sin embargo, los participantes en el GD, que hay que recordar que estaban ahí porque sus escritos eran particularmente relevantes en uno u otro sentido, se decantaron por considerar que las reticencias iniciales eran vencidas a lo largo del proceso. En bastantes casos, se reconoce que algunas viñetas contenían una información personal que no se revela a cualquiera:

“Aunque hay preocupaciones por lo que puedan leer otros, yo no he dejado de escribir ciertas cosas porque entiendo que el DCD es una herramienta de desarrollo profesional docente” (Martín).

“El hecho de no escribir un tema más comprometido hace que esa reflexión se pierda, no se saca nada de esa vivencia, de ahí la importancia de intentar escribirlo todo. [...] Más allá de saber que el DCD sirve para ponernos una nota, hay que entenderlo como algo que te ayuda a aprender y a mejorar como docente” (Darío).

“Escribir sobre ciertos temas ayuda a superarlas, a desahogarte” (Laura). “Hay experiencias que han sido dolorosas en nuestras vidas y que se ponen de manifiesto en el aula, dando clase. Escribir sobre esos temas es duro, es difícil. Pero, si no se escribe sobre ellas, no se genera aprendizaje” (Daniel).

“Las vergüenzas siempre están presentes y, gracias a que vas escribiendo sobre ellas, esas vergüenzas, esos miedos, van desapareciendo” (Carlos).

En estas consideraciones, pensamos que es clave la manera en la que consideran que han sido hechas las correcciones y anotaciones.

“Las correcciones del supervisor universitario tenían la función de obligarte a ti mismo a escribir y tratar de escribir bien; las correcciones y los feedback me han orientado mucho en mis escritos. Las orientaciones iniciales han sido fundamentales para que mis diarios hayan ido creciendo en riqueza” (Víctor).

En sus comentarios queda claro que el DCD no es un diario privado, sino que existe la conciencia de que tiene una dimensión más o menos pública (aunque ellos pueden elegir el grado de privacidad).

“Yo he utilizado esa idea, y en algunos casos he omitido algunos datos para que no se hicieran públicos, sobre todo si esta herramienta se va a utilizar con fines investigadores. [...] Si se obtiene del DCD una calificación numérica eso implica que lo vamos a tener que redactar teniendo en cuenta que va a servir; entre otras cosas, para ponernos nota [...]. Eso condiciona un poco la manera de escribir y lo que escribes” (Daniel).

“Yo he releído algunas de las cosas que he escrito y las acabé borrando o cambiando porque me parecían un poco comprometidas” (Laura).

“En el DCD sí aparecen algunas escenas que pueden ser más difíciles de contar, que dan más vergüenza” (Darío).

“Pedirlo como obligatorio es un arma de doble filo; en ocasiones quieres escribir bonito y cosas interesantes para quien lo va a leer y lo va a calificar” (César).

El DCD es un trabajo exigente para quien quiere hacerlo bien y, además, pueden considerar que expone parte de su intimidad. Cuando les preguntamos por esta presencia de la nota (cuando ya habían recibido su calificación final), predomina la idea de que sentirse evaluado nunca desaparece del todo, pero tampoco marca significativamente su escritura y reflexión.

“El DCD sirve sobre todo para pensar, para reflexionar sobre lo que te pasa, es verdad que está la sombra de que sirve para la nota, pero yo también hago los diarios sobre todo para mí” (Hugo).

“El DCD ayuda a pasar de la mentalidad de alumno a la de profesional competente, por eso creo que en mi caso no me he fijado tanto en la nota” (Martín).

“Yo pienso sobre todo en cómo el DCD me ayudará a adaptar lo que sé y lo que soy a la profesión, cómo adaptarlo a los alumnos de primaria. Creo que la nota ha pasado a un segundo plano” (Daniel).

“Ayudan mucho las correcciones de los profesores, te orientan a seguir escribiendo en una determinada línea y profundizando en aspectos para dotarlos de contenido y significado. Pero estaría bien que esas correcciones fueran acompañadas de una nota numérica, de cómo se puntuaría esa viñeta del 0 al 10, porque luego los DCD sirven para evaluar el periodo de prácticas” (Carlos).

A lo que otro compañero, más en la línea de lo que pensamos los tutores universitarios, rebate:

“La influencia que tiene el DCD no es una nota, sino algo que no es cuantificable, algo que te va a servir para reflexionar. [...] Y eso es complicado ponerle una calificación numérica” (Darío).

Lo que sí puede tener relación más directa con la calificación es el uso que haya podido tener el DCD a la hora de elaborar informes finales solicitados en el Prácticum. Estos son, en definitiva, la fuente principal de la calificación que otorgamos los tutores universitarios. Los participantes en el GD señalan el vínculo entre las reflexiones generadas

a partir del DCD y lo que ellos han podido concretar en sus informes finales y obtener otros aprendizajes, como señalan a la pregunta de qué aplicación observan del DCD en la manera de aprovechar sus prácticas:

“Las reflexiones que nacen a partir de las viñetas abren temas de investigación muy trascendentes y con mucha relación con las prácticas” (Martín).

“Llegas a claves concretas que te permiten profundizar en los informes” (Carlos).

“Evolución en el modo de ser maestro, el diálogo contigo mismo permite responder a esa pregunta de qué tipo de maestro quiero ser” (Darío).

“Profundizar en el modo en que me relaciono con el alumnado, ver qué imagen quiero dar frente al alumnado para ver qué valores les muestro” (Hugo).

“Sí, conecta y favorece la reflexión de los informes; sin el DCD las reflexiones se habrían ido a aspectos más técnicos de programación”. “Ayuda a mejorar la capacidad reflexiva, lo que te hace ser un mejor maestro y, al tiempo, enriquece los informes de prácticas” “el DCD lleva a reflexiones que te permiten conocer en qué consiste la profesión de maestro de EF” “el DCD es un instrumento muy relacionado con el resto de cosas que se nos pide durante el periodo de prácticas” (Darío).

7. DISCUSIÓN

En este artículo hemos procurado reflejar cómo los DCD, como herramienta de ayuda dentro de la formación inicial y de la evaluación formativa, permiten a los futuros docentes de Educación Física reflexionar, analizar y dar cabida a los aspectos corporales que definen sus sentimientos, inquietudes, experiencias y necesidades. Con ello, pretendemos que los educadores sean capaces de “reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones” (Perrenoud, 2010, p. 58).

En este sentido, nuestra experiencia en la utilización de los diarios corporales nos confirma cómo las viñetas relatadas muestran retazos corporeizados y confirman que la práctica docente está profundamente encarnada. Así, la reconstrucción de las vivencias de los futuros docentes se ha mostrado como una fuente de experiencias y conocimientos que enriquecen el proceso educativo de la Educación Física, al atender a aspectos como lo emocional, la mirada, la escucha, los sentidos, la relación que se mantiene con el propio cuerpo y con los cuerpos de los demás, la preocupación por la imagen que se ofrece en la escuela, los problemas de salud, las emociones que afloran en la escuela, van construyendo una identidad corporal particular y, en consecuencia, contribuyen a una comprensión relevante de la realidad profesional.

Asimismo, se ha ido relatando la manera en que surgen determinados interrogantes en torno a la profesión y su relación con lo corporal que van a marcar y condicionar la práctica pedagógica del educador. Algunos de estos interrogantes son: qué es lo que se va “despertando”, a nivel corporal, en los futuros maestros y maestras de la especialidad para instaurar en ellos un sentimiento de competencia incompetencia motriz; a qué dilemas corporales han de enfrentarse estos educadores; cómo se viven los conflictos con la propia imagen corporal y cómo se les da respuesta. Gracias al empleo de los DCD, los estudiantes reconocen una mayor capacidad para cuestionar, reflexionar e investigar acerca del cuerpo

vivido y cargado de subjetividades. También admiten la estrecha conexión entre los diarios y su relación con la profesión docente y las asignaturas que configuran la carrera del Grado en Educación Primaria, principalmente la asignatura de Prácticum.

Entre las problemáticas analizadas destacan la dificultad de algunos estudiantes para elaborar técnicas narrativas corporales, la complejidad a la hora de entender que “no existen diarios más o menos correctos” sino que la clave reside en la reflexión profunda y, en ocasiones, la escasa utilidad que algunos alumnos encuentran a esta herramienta reflexiva, lo que dificulta la adquisición de importantes competencias para un docente y, más en particular, para un profesional de la Educación Física.

En definitiva, lo que se ha pretendido con este estudio es evidenciar cómo, a través del proceso de observación e indagación sobre su propio cuerpo, los estudiantes en formación inicial van configurando una visión vivencial de lo corporal y de lo que ello implica para su desarrollo personal y profesional. Van entendiendo que, además de tener cuerpo, son cuerpo (Merleau-Ponty, 1994). En este sentido, nuestro estudio trata de ofrecer una formación inicial que lleve a los futuros docentes a procesos vivenciales que les permitan entender, transmitir y experimentar la Educación Física, la salud, la motricidad y las manifestaciones de su corporeidad como parte de su identidad personal y profesional. Con ello, creemos estar en condiciones de ofrecer una educación corporal “en un marco de reflexión que se ofrece para que la condición humana también se permeabilice por un razonamiento sensible a un pensar con y desde lo corporal” (Gallo, 2009, p. 237).

En definitiva, se ha presentado una herramienta capaz de ayudar al alumnado en formación inicial a reflexionar sobre su propia práctica y a “escuchar” activamente su cuerpo, entendiendo que esa reflexión y escucha son parte del proceso de evaluación formativa del estudiante. De este modo, se pretende que los estudiantes sean conscientes de los aspectos corporales en su labor docente. Cómo el cuerpo responde en tiempos y momentos particulares de la jornada escolar, cómo convergen algunas de las vivencias en el propio cuerpo, qué dilemas y satisfacciones en torno a lo corporal van apareciendo, entre otros, son aspectos en los que el “cuerpo habla” y a los que tienen que saber prestar atención. Desarrollar el hábito de escribir y reflexionar no sólo en aspectos técnicos de la enseñanza, sino también acerca de lo corporal –tensiones corporales, despertares de energía, momentos de intensas emociones–, les va a permitir una posterior reflexión y consideración de la implicación de estos aspectos en su enseñanza. Aprender a reconocer tales momentos y atender deliberadamente a lo corporal es un aspecto crucial dentro de la profesión docente y ha de entenderse como un elemento más de la evaluación formativa.

Como líneas de investigación futuras, pretendemos revisar y enriquecer la formación inicial que se ofrece a los educadores físicos, con la intención de comprender y dar cabida a las vivencias y experiencias corporales. Con ello, queremos hacer del cuerpo una consciencia in-corporada en la que interaccionen capacidades cognitivas, emocionales, corporales, relacionales y motrices para estar en mejores condiciones a la hora de ofrecer un modelo de Educación Física capaz de atender a todas estas capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, F. (2005). *Sistema consciente para la técnica del movimiento*. Buenos Aires: Mandala.
Ash, J., & Gallacher, L. A. (2015). Becoming attuned: Objects, affects and embodied methodology. In

- M. Perry & C. L. Medina (Eds.), *Methodologies of embodiment: Inscribing bodies in qualitative research* (pp. 69-85). New Brunswick, NJ: Routledge.
- Atkinson, D. (2004). Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 30(3), 379-394.
- Barnacle, R. (2009). Gut Instinct: The body and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 22-33.
- Barnett, R. (2005). Recapturing the Universal in the University. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 785-797.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. H. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 61-81.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Gallo. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 2, 231-242.
- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2017). A Teacher's Personal-Emotional Identity and its Reflection upon the Development of his Professional Identity. *The Qualitative Report*, 22(6), 1693-1709.
- González-Calvo, G., & Fernández-Balboa, J. M. (2016). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*, 1-14. doi:10.1080/13573322.2016.1208164
- González-Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 398-412.
- González-Calvo, G., & Martínez-Álvarez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de Educación Física por medio de narraciones autobiográficas. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15(46), 35-40.
- González-Calvo, G., Varea, V., & Martínez Álvarez, L. (2017). Health and body tensions and expectations for pre-service Physical Education teachers in Spain. *Sport, Education and Society*, 1-10. doi:10.1080/13573322.2017.1331426
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Graham, A., & Phelps, R. (2003). 'Being a teacher': Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *The Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks: Sage.
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. doi:10.1016/j.tate.2010.06.003
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.

- Korthagen, F. (2004). In search of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 83-101.
- Leder, D. (1990). *The absent body*. London: University of Chicago Press.
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Lombardo, B. J., Mancini, V. H., & Wuest, D. A. (1995). *The humanistic sport experience: Visions and realities*. Iowa: Brown and Benchmark.
- Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475.
- Martínez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. In S. Romero Granados (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 225-232). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 161-175.
- Martínez, L., & González-Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18(3), 259-275.
- Mattos, B., Prados, E., & Padua, D. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. *Movimento*, 19(4), 251-269.
- Mawer, M. (1995). *The effective teaching of Physical Education*. London: Longman.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Mills, M., & Satterthwait, D. (2000). The disciplining of pre-service teacher: reflections on the teaching of reflective teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 29-38.
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2011). Novices 'in story': what first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*, 17(4), 435-450. doi:10.1080/13540602.2011.580520
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís-Devís, J., Smith, B. M., & Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17(1), 11-38.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732-755). New York: Routledge.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30(0), 120-129. doi:10.1016/j.tate.2012.11.002
- Schratz, M., Westfall-Greiter, T., & Schwarz, J. F. (2014). Beyond the Reach of Teaching and Measurement: Methodology and Initial Findings of the Innsbruck Vignette Research. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 123-134.
- Sekimoto, S. (2012). A multimodal approach to identity: Theorizing the self through embodiment, spatiality, and temporality. *Journal of International and Intercultural Communication*, 5, 226-243.
- Shilling, C. (2010). Exploring the society-body-school nexus: theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics. *Sport, Education and Society*, 15(2), 151-167.

- Shilling, C. (2012). *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. In J. Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el Siglo XXI* (pp. 203-212). Alicante: Marfil.
- Smith, B., & Sparkes, A. (2016). Interviews: Qualitative interviewing in the sport and exercise sciences. In B. Smith & A. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 103-123). London: Routledge.
- Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching*, 13(4), 377-397. doi:10.1080/13540600701391937
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product*. New York: Routledge.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: Guilford.
- Varea, V., & Pang, B. (2016). Using visual methodologies to understand pre-service Health and Physical Education teachers' subjectivities of bodies. *Sport, Education and Society*, 1-13. doi:10.1080/13573322.2016.1228625
- Wacquant, L. (2009). The body, the ghetto and the penal state. *Qualitative Sociology*, 32, 101-129.