

REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACION PSICOPEDAGOGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE EDUCACION FISICA

MARCELINO VACA ESCRIBANO
JOSE IGNACIO BARBERO GONZALEZ

RESUMEN

En los últimos años hemos asistido a un incremento considerable de los escritos sobre el perfil y formación psicopedagógica del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. A menudo, sus autores han sido académicos y docentes universitarios que, curiosamente, se han olvidado de hablar de sí mismos. Desde esta óptica, el presente artículo aborda distintas cuestiones en torno a la formación y preocupaciones psicopedagógicas del profesorado universitario de EF.

ABSTRACT

During the last decade, we have seen a considerable increase in the literature about the pedagogic profile and training of the Primary and Secondary School Teacher. The authors of these texts have often been university academics who have forgotten to speak about themselves. In this context, the present paper deals with some questions about the training and pedagogic concerns of the university teachers in the field of Physical Education.

PALABRAS CLAVE

Educación Física, Formación Psicopedagógica, Profesorado Universitario.

KEYWORDS

Physical Education, Pedagogic training and profile, University teachers.

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En un sentido muy amplio, no puede decirse que la formación psicopedagógica del profesorado de los futuros maestros y maestras sea un tema reciente. De un modo más o menos explícito, el perfil y cualidades del docente han sido objeto de debate en muchos de los escritos pedagógicos que acompañan a la emergencia de los distintos establecimientos educativos destinados al estado medio en el siglo XVI y, a partir del XVIII y sobre todo del XIX, a la creación de los sistemas educativos estatales que universalizan, al menos sobre el papel, el encierro escolar de la infancia del proletariado y del pueblo llano.

En otras palabras, los agentes implicados en las distintas iniciativas que dieron lugar a la emergencia en la historia de la escuela de primera enseñanza dedicaron buena parte de sus energías, entre otras cosas, a pensar, debatir y tratar de imponer sus ideas en torno al currículum que debía impartirse en dicha institución, al perfil del profesorado que habría de desarrollarlo, a los requisitos que habrían de reunir las personas que desearan acceder a tal

condición y, en fin, al diseño y características de los centros que se crearon para su formación. En este sentido, parece lógico suponer, por ejemplo, que los primeros planes de estudios de las Escuelas Normales respondieron al ideal o modelo de maestro que tenían en mente sus autores (el masculino es intencionado). Este modelo contenía al menos dos dimensiones: por un lado, los conocimientos más o menos científicos que debían dominar los futuros educadores de la infancia de la nación-estado y, por otro, su formación psicopedagógica, esto es, el saber básico imperante al respecto y las habilidades o técnicas básicas para la transmisión de los contenidos y para el manejo de los niños (asociadas a menudo a una forma de ser y cualidad o tono moral).

Este argumento general es extrapolable al caso de la EF. Así, parece lógico pensar, por ejemplo, que el currículum de la Escuela Central de Gimnástica de Madrid creada en 1883 para formar los primeros profesores y profesoras de nuestra materia recreó, lo mismo que el de otras instituciones similares fundadas posteriormente, la concepción de la EF y de la *misión* del profesorado que tenían sus autores (el masculino es también intencional).

Por tanto, como hemos dicho, creemos que esta cuestión de la formación psicopedagógica del profesorado es un tema antiguo, presente más o menos implícitamente en muchos escritos e iniciativas educativas del pasado. Sin embargo y a pesar de ello, parece innegable que durante la última década ha adquirido un protagonismo del que tradicionalmente carecía y que podemos atribuir a los siguientes motivos:

a) El estado de crisis de los sistemas educativos abocados a una aparente necesidad de cambio permanente en unas sociedades cambiantes cuya estabilidad se teje cada vez más mediante sutiles, complejas, globales y conflictivas interdependencias. En este marco, en el que los sistemas educativos parecen incapaces de cumplir las funciones que se les han encomendado (entre ellas, la de legitimar un orden difícilmente legítimo en muchos aspectos) la figura del docente se ha convertido en objeto de atención múltiple, impregnada, según los casos, de tonalidades negativas o positivas.

b) No es ajeno al punto anterior, el énfasis que la reforma educativa iniciada en los años ochenta ha puesto en la autonomía del profesorado como adaptador y creador del currículum escolar, así como la proliferación de discursos que redefinen la identidad del docente como intelectual reflexivo haciéndole partícipe y responsable del éxito o fracaso sistema escolar.

Así pues, en los últimos años hemos asistido a un incremento de la literatura y de los estudios en torno a la formación inicial y permanente de los maestros y maestras de primaria y del profesorado de enseñanza secundaria asociado, como hemos dicho, al debate educativo general, a la implantación del nuevo currículum escolar y al estimulado cambio de roles e identidad del personal docente. En este marco, el profesorado universitario ha desempeñado un papel muy activo en la creación del cuerpo teórico y en la difusión (en ocasiones bastante catequética) de los nuevos saberes. Sin embargo, y esto es lo que queremos destacar en relación con los propósitos del presente escrito, esta proliferación de discursos se ha centrado más en la forma de ser y de enseñar de *los otros* que en la de los propios escribientes¹.

En otras palabras, y ciñéndonos al campo de la EF, el número de estudios y escritos que de un modo u otro abordan la práctica docente del profesorado universitario como intelectual reflexivo es muy escaso y con frecuencia el tema se trata bastante

tangencialmente. Desde esta óptica, el presente artículo se centra exclusivamente en dicho tema: ¿qué sentido tiene plantearse el componente psicopedagógico de los docentes universitarios de EF?

2. ALGUNAS EXPLICACIONES METODOLOGICAS

Para responder a esta pregunta, nuestras primeras pesquisas se dirigieron hacia la literatura sobre dicha cuestión. Tras recabar distintas opiniones, llegamos a la conclusión de que éste ha sido un tema bastante ignorado aunque recientemente se ha ido configurando con un carácter emergente, sugerido en escritos que inciden en el trabajo colaborativo, el compromiso del docente universitario de EF, la concepción crítica de los programas de las materias o las ideologías imperantes en la cultura profesional².

Asumiendo que el terreno a explorar se encontraba bastante virgen, diseñamos un plan de acción muy abierto y todavía inconcluso con el que estamos recabando información mediante los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios preliminares muy amplios de acercamiento al tema.
- Entrevistas individuales y colectivas.
- Grupos de discusión.
- Cuestionarios abiertos vía correo electrónico.
- Revisiones de borradores en distinto grado de elaboración a cargo de algunas de las personas que han colaborado.

La información en la que basamos este resumen de un trabajo todavía inconcluso ha sido obtenida de una muestra en la que se encuentra:

- a) Profesorado *novel* (hasta 5 años como docente universitario, normalmente de edad inferior a los 30 años, estatus profesional más frecuente: Ayudante).
- b) Profesorado que hemos denominado *intermedio* (más de 5 años de experiencia docente universitaria, suelen ser funcionarios: TEU).
- c) Profesorado *maduro* (más de 35 años de edad, más de 10 años de docencia universitaria, a veces con experiencia previa en educación primaria y/o secundaria, funcionarios: TEU y CEU).

Por otra parte, queremos insistir en que el presente escrito se presenta como una narración abierta e inconclusa. Nuestra intención no es otra que construir un relato mínimamente coherente, un ensayo que contribuya a generar o ampliar un espacio de debate, pensamiento y praxis creativa sobre el tema que nos ocupa.

Finalmente, hemos procurado ocultar la identidad de nuestros interlocutores. A este respecto, los nombres de todas las personas cuyas opiniones se citan son, como es obvio, falsos y en algunas ocasiones se ha alterado su género.

3. TEMATICA EN TORNO A LA CUAL SE HA ARTICULADO EL DISCURSO

Todas las entrevistas, grupos de discusión, etc. se han iniciado más o menos con la siguiente explicación y/o pregunta: *Estamos indagando en el tema de la formación psicopedagógica del profesorado universitarios de nuestro área. Para ti ¿qué es esto de la formación psicopedagógica?; si hablamos de formación psicopedagógica, ¿tú en qué piensas?; etc.*

En algunos casos, como punto de partida para centrar la conversación, los interlocutores nos han pedido que definamos nosotros dicha expresión; en otros, han *entrado al trapo* directamente delimitando ellos mismos el espacio de debate. Con respecto a la primera posición hemos seguido distintas estrategias: en unas ocasiones nos hemos servido de explicaciones tomadas de alguna publicación³; en otras, hemos contrarrestando dicha petición afirmando que *eso es lo que deseamos investigar..., nos interesa averiguar la existencia o no de significados compartidos...*

En cualquier caso, los distintos caminos han confluído en el mismo espacio y las respuestas han incidido en cuestiones similares. Sin embargo, desde el punto de vista de su narración, el problema estriba en fijar unos puntos nodales o categorías que estructuren el conjunto. En este sentido, el lector se percatará inmediatamente de que los distintos apartados están íntimamente relacionados entre sí y que, en consecuencia, el relato y concatenación de ideas podría haberse articulado de otro modo. En otras palabras, el orden y los énfasis que hemos establecido no son ajenos al debate general sobre el tema y tal vez la opción que nosotros hemos tomado no sea la más acertada.

3.1. Sobre el significado de la formación psicopedagógica

La pregunta inicial no siempre es contestada de forma inmediata. La interlocutora puede tomarse su tiempo, hacer una pausa, dar un suspiro, encender un cigarro y comentar:

"¡Vaya preguntita me haces!... Pues... un poco el ámbito pedagógico, cómo das las clases, qué y cómo te planteas enseñar... Lo entiendo..., no sé..., cómo te planteas enseñar, evaluar..." (Alba).

En la misma línea, otra profesora nos remite a sus dudas e interrogantes en relación con el modo en que desarrolla las materias que imparte, los objetivos generales que pretende y el modelo pedagógico que intenta evitar:

"... ¿cómo doy esto?, ¿cómo lo hago?, ¿cómo y qué transmito?, ¿cómo enfoco la materia?... Saber los objetivos que quieres conseguir en relación con el alumno y cómo hacerlo..."

(...)

Quiero evitar una clase magistral, dictada, en la que todo se plasma en un examen tipo test..." (Marga).

El componente psicopedagógico aparece pues íntimamente vinculado a la preocupación por la forma en que se conciben las materias (sus finalidades y desarrollo) que, en última instancia, nos remite a interrogantes y decisiones de carácter ideológico y/o filosófico sobre el papel e identidad de los docentes. En otras palabras, citando a otro de nuestros interlocutores:

"La formación psicopedagógica es el aprendizaje de aquellas cualidades, actitudes, prácticas, etc. y el desarrollo de ciertas capacidades necesarias para el desempeño de nuestra profesión, cual es, contribuir a la formación personal y profesional de los estudiantes universitarios" (Carla).

Este componente formativo induce pues a pensar en dos dimensiones: por una parte, la concepción general de la educación y de los contenidos y, por otra, la relación que se establece con el alumnado, su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su comprensión de nuestros mensajes.

"La formación psicopedagógica... Una de las cosas que más me preocupan en la actualidad es la diferencia que existe entre lo que yo pretendo hacer llegar a mis alumnos y lo que ellos reciben" (Elisa).

Esta dimensión es la que, en opinión de otros, marca la diferencia los buenos y los malos docentes:

"¿Quieres que te diga que pienso al hablar de formación psicopedagógica...? No me lées... ¿por qué no me preguntas quién es para mí un buen o un mal profesor? Nos entenderíamos mejor y acabaríamos antes..." (Juan Gregorio)⁴.

3.2 La relevancia de la formación psicopedagógica en el contexto universitario

No son pocas las personas que manifiestan vivir este tema como una preocupación importante. Sin embargo, al referirse a la universidad en su conjunto y a los centros de formación del profesorado, establecen diferencias y emergen acuerdos y desacuerdos.

a) Se comparte la idea de que en la Universidad en su conjunto, éste no es un tema que preocupe ni institucionalmente (más allá de una cierta retórica) ni a los propios docentes.

b.1) Es una problemática que tiende a emerger y circunscribirse a los centros de formación del profesorado y en torno a las áreas de conocimiento de Pedagogía, Didáctica y Didácticas específicas:

"... en el momento que estás en una Facultad de Educación o en una Escuela de Magisterio, quieras o no, es una inquietud que se debe despertar... Nuestro contexto de alguna manera tiene que influir... a quién va dirigido lo que enseñamos..." (Alba).

b.2) Como contrapunto, algunos de nuestros interlocutores noveles indican que la práctica docente de su profesorado de dichas áreas pedagógico-didácticas no fue siempre la más *ejemplar*.

c) Sin embargo, otros interlocutores que como Alba trabajan en centros de formación del profesorado tienen percepciones diferentes de lo que en ellos ocurre en relación con el tema que nos ocupa. Algunos afirman que no es una preocupación prioritaria ni dominante. Otros, como la veterana Carla van más lejos:

"La formación psicopedagógica no se fomenta en el contexto universitario. Es más, toda esa formación se considera gilipolleces. Lo que importa es que conozcas lo que vas a enseñar (el

contenido), no cómo lo vas a enseñar ni qué experiencias deber tener respecto a formas de aprender, bajo qué clima, en qué relaciones profesor-estudiantes, con qué tipo de tareas o forma de comunicación..." (Carla)⁵.

d) Se reconoce también que esta exigencia de una formación psicopedagógica es mayor en los niveles no universitarios del sistema educativo. En el caso de los maestros y maestras, dicha formación siempre ha estado presente en sus planes de estudio. A tal propósito responde también el *burocratizado* CAP⁶ que se exige al profesorado de Secundaria. Además, ése es, sobre el papel, el sentido del periodo de prácticas una vez aprobadas las oposiciones de acceso a estos cuerpos docentes.

e) En este sentido, en el ámbito universitario este componente formativo sólo tiene un peso muy relativo en algunas áreas de conocimiento y en algunos centros a través de la elaboración y defensa del proyecto docente que se exige en los concursos de oposición a los cuerpos de funcionarios.

f) Finalmente, aparece, como se ha sugerido, vinculada al compromiso personal (filosófico, ideológico, político) del docente:

"Que alguien se preocupe por este tema va a depender de que sea consciente de esta necesidad y procure formarse tomando esta decisión a título personal" (Carla).

3.3. ¿Poseemos esta formación psicopedagógica los docentes universitarios? (¿Se nos exige en el contexto universitario?)

En primer lugar, de acuerdo con nuestros datos, todos los profesores y profesoras maduros de nuestro área con los que hemos contactado califican su formación psicopedagógica cuanto menos con un *Suficiente*⁷. Sin embargo, por otra parte, algunas de estas mismas personas a las que hemos entrevistado afirman que, *en general*, dicha formación *no se posee, ni se proporciona, ni se exige*. (Esta aparente contradicción se diluye al considerar, lo veremos más adelante, el modo en que afirman haber adquirido tal formación, en particular el peso de la idea de *buscarse la vida*.)

En segundo lugar, la respuesta del profesorado novel es muy directa y tajante: No.

"Al menos inicialmente no tenemos ninguna,... ni nosotros que trabajamos en una Escuela de Magisterio. Entre otras cosas ¿por qué la vamos a tener si en nuestra formación inicial no se nos ha proporcionado?" (Marga).

Además, el profesorado novel ha de sortear diversos obstáculos que actúan como enemigos de su formación psicopedagógica. Nos referimos a la necesidad de preparar e ir construyendo su carrera docente, lo que incluye la realización de la tesis doctoral, la definición y especialización en un perfil determinado y, en fin, la elaboración de su proyecto, sin olvidar, el trabajo derivado de las variopintas materias que imparten. Todas estas preocupaciones se viven como bastante acuciantes y pueden inducir estrategias de supervivencia y de *cubrir el expediente* porque lo importante es *ir preparando tu plaza*:

"A mí, desde que estoy aquí, todo lo que me han dicho es: pero no te rompas tanto la cabeza, no mandes tantos diarios, haz la tesis... Es decir, que toda esa preocupación que tengo por ir mejorando mi forma de dar las clases... es secundaria, se me incita a lo contrario...

(...)

Es complicado compatibilizar todo esto. Asumir que son tus materias, que tú te las vas haciendo..., que a la vez se supone que vas haciendo un currículum, que a la vez tienes que estar investigando, escribiendo la tesis... Es una situación en la que dejas algo de lado o no puedes..." (Alba)⁸.

3.4. El componente psicopedagógico en la formación inicial del profesorado universitario

Como ya hemos sugerido, existen serias dudas sobre la cualidad de la formación inicial en este tema que nos ocupa. Así, en el cuestionario mencionado anteriormente, el profesorado maduro indica haber adquirido su formación psicopedagógica gracias a otros estudios posteriores (formales e informales) y a su actividad *buscándose la vida*. A este respecto, el peso de la licenciatura inicial en EF se sitúa en torno al 20%. Esto puede deberse a que, citando a un interlocutor,

"... realmente los estudios de los INEF siempre han estado al margen de la Educación Primaria... La Licenciatura o el Profesor de EF siempre ha estado dirigida hacia la Enseñanza Secundaria y el deporte. De hecho, ¿dime un profesor o profesora de un INEF que haya trabajado alguna vez en la escuela?" (Juan Gregorio).

El profesorado novel entrevistado recrea las mismas líneas argumentales: la iniciativa personal para sobrevivir y las carencias psicopedagógicas de la carrera inicial en EF:

"Hablando de la formación de futuros formadores... a nivel personal, considero que todo lo que he aprendido sobre educación digamos el 80%- lo he aprendido en el transcurso de mi experiencia dando clase durante cinco años al terminar. Osea, yo en el INEF... no aprendí casi nada (en relación con el tema que nos ocupa), me lo estoy currando ahora, es a través de mi trabajo en la universidad que estoy captando realmente el valor educativo de lo corporal. Entonces, ahí hay un problema" (Coque).

Esta visión negativa respecto a la orientación educativa de la formación inicial ha sido matizada y suavizada en algunos grupos de discusión en los que predominaba profesorado que hemos calificado como *intermedio*. El argumento de fondo es que, admitiendo el mencionado olvido de la educación primaria y el predominio de la orientación deportiva, los planes de estudios conducentes a la Licenciatura en EF sí contienen un gran número de materias (pedagogía, didáctica, sociología, epistemología, historia, etc.) que desarrollan este componente formativo de carácter psicopedagógico y que permiten ampliar las perspectivas del alumnado en este campo. Otra cosa sería, en este sentido, las apreciaciones, intereses y expectativas de las personas (docentes y alumnado) que condicionan el modo en que dichas asignaturas se plantean así como la cultura profesional que se recrea.

Otro elemento que emerge con fuerza al considerar el componente psicopedagógico en los estudios iniciales de la Licenciatura de EF es el carácter más o menos modélico de los docentes que han tenido. En este sentido, la mayoría del profesorado novel al que hemos entrevistado califica muy negativamente a su profesorado, llegando incluso a afirmar que les sirven como *modelo de lo que deben a toda costa evitar*.

Esta cuestión es particularmente relevante sobre todo si, como afirma la veterana Elisa, el factor más decisivo en la formación psicopedagógica de los propios docentes universitarios es la imitación de los modelos:

"Creo que lo que actúa con más fuerza como formación psicopedagógica sobre los profesores universitarios es la imitación de los modelos que ellos han tenido. Creo firmemente que los profesores tenemos tendencia a imitar los comportamientos de los profesores que hemos tenido. En esta tendencia se prima la imitación de aquellos que nos han sido más motivantes, pero no descarto la imitación de los que podrían ser una nulidad" (Elisa).

3.5. Sobre el proceso de adquisición de este componente psicopedagógico

Partiendo de esta carencia formativa inicial, hemos tratado de indagar en el modo en que nuestros interlocutores la han solventado, así como en las soluciones que, a partir de su experiencia, proponen. En este sentido, al comentar y desarrollar los puntos mencionados anteriormente relativos al *curre buscándose la vida* y el mayor o menor compromiso personal, han ido dando forma a distintas ideas que presentamos a continuación. En concreto, nos referimos al papel que, en tal proceso, parece desempeñar el tanteo experimental, el alumnado, la dinámica del área departamental, la figura y rol del profesor Ayudante, los cursos de postgrado para la especialización, el posible tutor-mentor-y/o-amigo crítico y la discutible conveniencia de una cierta experiencia previa o paralela en la escuela primaria.

a) El tanteo experimental. En primer lugar, resulta curiosa la naturalidad con que muchos de nuestros interlocutores asumen la idea de que la formación psicopedagógica es un proceso largo y conflictivo en el que las repetidas referencias al ensayo y error sugieren una cierta soledad y la ausencia de un contexto que proporcione pautas y ayudas.

"Es un proceso de muchos años. Este es un problema que se resuelve con el tiempo, experimentando, probando, equivocándote, pensado en lo que ha sido tu formación y en lo que han hecho contigo, tratando de evitar lo que sabes que no tienes que hacer (en función de lo que han hecho contigo)" (Marga).

b) El papel del alumnado. Como se sugirió al principio, este tema del componente psicopedagógico conlleva considerar el modo en que enseñamos, las finalidades que perseguimos, la relación que establecemos con los estudiantes y la forma en que captan e interiorizan lo que intentamos transmitirles. En esta línea, en la medida en que el docente establece un cierto compromiso personal con su trabajo, el alumnado emerge como uno de los elementos más decisivos en el proceso de autoformación psicopedagógica.

Asumiendo, insistimos, un cierto compromiso personal por parte del docente, el alumnado activa un proceso formativo en cuanto que obliga a ponerse cuanto menos a su altura y proporciona un cúmulo de experiencias (de enseñanza y aprendizaje) que desbordan los límites espacio-temporales del aula.

"Cuando pienso en la relación que mantengo con mis alumnos y en lo que les transmito..., no estoy pensando sólo en las horas de clase... Pienso en las tutorías, en los rollos patateros que te sueltan, en los problemas que tienen, en los rollos que te montas con la evaluación cuando no haces exámenes, en los trabajos de investigación... Hay otras muchas cosas paralelas a las clases... No te queda más remedio..." (Alba).

c) La dinámica del área departamental. Algunos de nuestros interlocutores nos han explicado que esta problemática psicopedagógica es objeto del trabajo colectivo dentro del área y que esto les ha sido y sigue siendo de una gran ayuda. En este sentido, un profesor ubicado en la franja que hemos denominado *intermedia* comenta:

"La formación que en este sentido voy adquiriendo la logro en el intercambio con mis alumnos y en un ambiente de área Departamental en el que hacemos conjuntamente una serie de actividades..., aunque me resultaría difícil precisar cuáles" (Alberto).

A propósito de dicha sensación de aislamiento, resultan muy ilustrativas las vivencias y anécdotas de los profesores más veteranos que, según explican, hubieron de abrirse paso hace años en la más absoluta soledad y en un contexto en el que la EF era una materia tan marginada como, incluso, despreciada.

Ahora bien, en las últimas décadas nuestro área de conocimiento ha madurado considerablemente y el número de docentes universitarios ha crecido a un ritmo que ni los más optimistas imaginaban hace 15 años. En este marco, en relación con el tema que nos ocupa, ateniéndonos a las apreciaciones de nuestros interlocutores noveles, se echa de menos un trabajo colectivo que facilite y mejore la formación psicopedagógica de todos y de una cierta cobertura a las personas principiantes.

d) La figura y el rol del profesor Ayudante. En primer lugar, del análisis de las funciones docentes que hemos efectuado con nuestros interlocutores ayudantes se desprende que las únicas diferencias respecto a los numerarios tienen que ver con el grado de influencia y poder (además del sueldo). En otras palabras, llevan a cabo un trabajo docente similar y con la misma autonomía. En algunos casos, nos ha parecido que son incluso las personas más activas y dinámicas del área. Y, sin embargo, tienen una idea muy clara de que su papel debiera ser otro:

"Si eres profesor ayudante, que te estás formando... Esa formación -aparte de que sea de especialización, de hacer tu tesis, de no sé qué...- debería ser precisamente de eso, una formación psicopedagógica... que seas un ayudante como tal, que vayas con un profesor titular y, un poco como las prácticas de Magisterio, vayas viendo el funcionamiento de la universidad, veas cómo se dan clases, discutas los programas, hagas prácticas tú, te observen, etc." (Humberto).

Un problema que se detecta es que no todos los profesores experimentados estarían dispuestos a entrar en esa dinámica de trabajo. Lo habitual es que al profesor ayudante se le suelte en un sitio que el primer año desconoce y que se haga cargo de una serie de asignaturas que desarrolla y organiza con total autonomía. En este marco, el objetivo básico inicial acaba siendo la supervivencia:

"... el primer año es muy difícil, tienes que dar muchas (cuatro) asignaturas en un campo para ti desconocido... Es muy duro enfrentarte con gente... que es muy poca la diferencia de edad... La dificultad del primer año consiste en *no saber*, yo tenía más claro lo que no quería hacer. Al principio es pura supervivencia. No tienes una visión global de la asignatura porque no te da tiempo a prepararla antes, la vas preparando sobre la marcha..."

No es sólo dominio de la materia, sino también cómo darla. Las asignaturas son abiertas, se llamen como se llamen. Tienes el programa que has hecho o medio copiado, y no sabes qué vas a dar ni lo que dan otros con los mismos títulos. Si al año siguiente repites asignatura es totalmente diferente porque caminas sobre algo que ya has visto y te puedes empezar a plantear cómo dar la clase" (Marga).

En este contexto, su primera preocupación es hacerse con los contenidos de las materias. Dicho dominio, afirman, significa soltura, aporta capacidad de improvisación e incrementa la posibilidad de utilizar metodologías más abiertas; en la medida en que disminuye el miedo a los aprietos en que te puede poner el alumnado, liberan energías que pueden dedicar a otras cuestiones.

"No te preocupa tanto el que ellos (alumnado) entren a discutir contigo. Si no dominas la materia, sueltas más el rollo que tienes previsto evitando salirte de él..., porque vas a cada clase con la lección recién aprendida..., vas un día por delante de ellos. Llega un momento en que, cuando dominas la materia, te puedes ir planteando otras cosas" (Alba).

Por otra parte, explican, no es lo mismo que te toque dar clase a un primer curso que a un tercero, ni que sea en una u otra especialidad. Algunos profesores Ayudantes nos han comentado que imparten clase a más de 300 alumnos en materias diversas que no son siempre las más deseadas y, además, actúan como tutores en el *prácticum*. En este marco, su formación psicopedagógica ocupa un lugar secundario. A medida que *repiten* curso y materia se van encontrando más *suelos*, no sólo por su mayor dominio de los contenidos sino también por el conocimiento general adquirido en torno al alumnado (el tipo de preguntas que formulan, su *tipología*, hasta dónde llegan, sus expectativas, etc.)⁹. Así nos define una profesora Ayudante la mencionada destreza:

"Soltura: no tengo que estar tan pendiente de soltar la lección... y puedes fomentar otras formas de trabajo. Te puedes permitir el lujo de que te pregunten, de que hagan actividades por grupos y te bombardeen... Es otra historia. Y no quiere decir que tengas clara la materia porque no la tienes- pero no te asustas, tienes más tablas, sabes a dónde pueden llegar o hasta dónde llegan los alumnos y yo sé que ya lo he superado... no me asusta la relación con el alumno para nada... Después de haberlo dado, pues ya sabes que de esto saben algo pero de aquello no tienen ni puñetera idea..." (Alba).

e) Los cursos de postgrado de especialización. En algunas Universidades se ha empezado a ofertar recientemente cursos de especialización más o menos reconocidos sobre este tema de la formación psicopedagógica del profesorado universitario. En esta tesitura, la posibilidad de que estas titulaciones acaben convirtiéndose en un requisito o en un mérito para la carrera docente no se ve con buenos ojos ya que se duda sobre las razones últimas de tales iniciativas y sobre el carácter de unos estudios totalmente ajenos a la Didáctica específica de la EF.

"Lo que se necesitan no son historias de personas que de las peculiaridades de tu área no tienen ni idea, que organizan dichos cursos por otras motivaciones (de poder, etc.) y que, además, tú tienes referencias de su trabajo cotidiano y sabes que no se distingue mucho del tuyo" (Juan Gregorio).

f) El mentor y/o amigo crítico. Frente a estos cursos de postgrado, nuestros interlocutores noveles añoran alguien con quien trabajar, un acceso paulatino a la docencia mediante la tutela y la colaboración, la observación y la crítica:

"Lo que necesitas es estar en contacto con alguien y que esa reflexión se promueva y que la introducción en la docencia no sea tan traumática, ni tan de golpe... Igual sí hay contenidos específicos que debiéramos adquirir..., un poco parecido al trabajo que hacemos en torno al *prácticum*..., pero la forma de adquirirlos no es un postgrado. Yo no he tenido la oportunidad de saber como coño da clase la gente en el centro en que trabajo. ¡Y me gustaría!, ¡me encantaría! Y que alguien viniera a la mía y me comentase cosas... Todo esto lo hubiera agradecido el primer año... tener tiempo para observar..." (Alba).

Esta formación paralela más que previa, a base de seminarios en los que se pudiera reflexionar sobre el trabajo de unos y otros es la que proponen también otros docentes más veteranos. Así, por ejemplo, Carla nos explica el papel de este *mentor* o *amigo crítico*:

"La figura de un mentor formado convenientemente en estos aspectos, que actuara como amigo crítico a partir de la observación de las clases del profesor de Universidad novato y cuya

función fuera la de ayudar a reflexionar y evaluar la propia práctica docente... y que le ayudara a plantearse cuestiones sobre qué sería relevante enseñar y cómo debería enseñarse en un centro de formación del profesorado" (Carla).

Y g) La experiencia como docente en la escuela primaria. Este tema se ha planteado en los cuestionarios abiertos, en las entrevistas y en los grupos de discusión del mismo modo: *Los profesores de futuros maestros tienen que haber sido antes maestros y haber trabajado con niños. ¿Tendría que ser un requisito?, ¿es o no conveniente?, ¿motivos?*

Esta es una pregunta que genera bastante interés. Alguna persona, nada más oír la ha comentado: *¡Ésa es una pregunta muy buena!* (Salva).

En general, prácticamente todos los interlocutores han considerado que es algo muy conveniente porque permite conocer a los niños, familiarizarte con la realidad escolar y entender lo que se enseña; repercute en el modo en que se seleccionan y conciben los objetivos y contenidos de las materias y en los ejemplos y materiales que se utilizan; ayuda a ponerse en el papel de los maestros y maestras, da seguridad al profesor universitario y le hace más creíble; asegura, en fin, un contacto mínimo con la realidad de la que el alumnado participa durante el Practicum y a la que han de referirse los estudios que impartimos.

"Creo que es necesario haber tenido contacto con la realidad escolar y haber dado clases a niños aunque no haya sido un periodo largo de muchos años... Porque, si no, estás formando a futuros maestros y hablando de cosas sobre niños que desconoces... En definitiva, desconoces la realidad" (Carla).

En la misma línea, otra veterana añade:

"El filtro que supone la experiencia real es incomparable con cualquier otro tipo de aprendizaje" (Elisa).

Esta cuestión puede resultar un tanto conflictiva por el simple hecho de que nuestros interlocutores no siempre reúnen tal requisito. A este respecto, hay quien señala que la forma dominante de acceso a los cuerpos docentes universitarios, que se inicia como ayudante joven y novato a menudo recién titulado, no facilita ni fomenta dicha experiencia o, incluso, que existe una incompatibilidad de titulaciones¹⁰. En este marco, hemos percibido a veces una contradicción entre lo que piensan nuestros interlocutores y su situación personal. Quizá a ello se deban los comentarios que presentan dicha experiencia escolar como *un medio más* de aprendizaje, como hay otros, entre los que se apuntan, por ejemplo, la observación de clases de otros colegas, la discusión en grupo de los problemas, la lectura o la experiencia con tu hijo.

Curiosamente, los docentes noveles que hemos entrevistado tienen muy claras sus ideas sobre este tema. Asumen que es una necesidad importante para el desarrollo de su trabajo y para su formación, son conscientes de su carencia y tratan de suplirla involucrándose en distintas actividades paralelas, entre las que se encuentra dar clase unas horas voluntaria y gratuitamente en un centro escolar. Este esfuerzo emana no sólo de una necesidad, sino también, repetimos, de un cierto compromiso personal por aprender y hacer las cosas mejor:

"Eso (la experiencia docente escolar) es importante, pero se puede hacer de forma paralela, como lo estoy haciendo ahora. Es una necesidad de la que cada uno se tiene que dar cuenta en su momento: hablas de cosas, enseñas cosas... En la Universidad habláis mucho, dicen los

maestros, es muy fácil crear teoría... Es cierto, lo que tú piensas que se puede dar en la práctica, luego la realidad educativa es muy diferente. No tiene porqué ser previo, podía ser durante... Cada uno se tiene que exigir a sí mismo esa experiencia con los niños. Yo lo estoy haciendo ahora sin cobrar un duro. Era una necesidad. Tengo sólo un curso, de 5º de primaria, dos horas a la semana, me aporta cosas para las asignaturas... Lo que hago en el aula me sirve, como maestro reflexivo, para mi asignatura. Todo lo llevo a mi clase a la universidad... Es mucho más enriquecedor que lo que dicen los libros..." (Marga).

En la misma línea se expresa Alba quien se pregunta: ¿si no, cómo puedo entender lo que enseño?

"Yo no he tenido ninguna experiencia, ni en primaria ni en secundaria... Me hubiera gustado. Lo que realmente hecho de menos es eso, no haber quemado esas etapas... Yo lo estoy supliendo con otras historias en las que me estoy metiendo... por eso he cogido las prácticas desde el primer año y no las he soltado... porque me permiten estar un poco más cercano a la escuela. De otra manera, estaría hablando de qué..., no podría entender qué coño les estoy contando... (Dicho sea en voz baja, conozco a gente que lleva muchos años y... da penita... no saben ni el currículum de la etapa...) Te facilita mucho, no sé si debiera ser un requisito, yo no lo tengo y lo he ido supliendo con lo que he podido..." (Alba).

Al hilo de estas conversaciones, les hemos pedido que nos expliquen qué aprenden o extraen de este trabajo con niños en el contexto escolar. Los temas que emergen son los ya mencionados anteriormente: la realidad escolar, el concepto de la EF, los contenidos de las materias que enseñas, la forma en que las imparten, los fines que persiguen, los ejemplos que utilizan, etc.. Sin embargo, por otra parte, resulta curiosa la similitud entre algunas de sus explicaciones (*contrastar la teoría*) y las que nos proporciona el alumnado de segundo de carrera ante la inminencia de sus primeras prácticas escolares¹¹.

"Contrastar los conocimientos teóricos. Es un contraste para desterrarlos, casi... Por ejemplo, el modelo de EF que enseñas, ¿es viable?, ¿cómo llevo a la práctica una EF diferente?. Tienes clara una filosofía e igual no es tan fácil de llevarla a la práctica. La interacción con los niños, lo que haces y lo que te responden, la dificultad de meter a los alumnos en una dinámica, todo el proceso... es un contraste... de los aspectos psicopedagógicos y de los propios contenidos de la EF. Contrastas la formación del maestro, con la que estás impartiendo, te percatas de los problemas del maestro y de los que pueden tener los alumnos de prácticas: el control del grupo, cómo manejarlos..."

Mis problemas tienen más que ver con... me cuesta darles información adecuada para ellos... Estás acostumbrada a hablar con un tipo de gente y con los niños no sabes si realmente te están entendiendo, si das demasiada información... Son situaciones distintas dar clase en la universidad o en la escuela.... Te familiarizas con los problemas que puede tener un maestro en formación..." (Marga).

"Aporta saber de qué estas hablando, que no estás hablando de cuatro libros... Y yo de lo que hablo es de cuatro libros y, si no es así, es porque me he molestado en buscarme formas de acercarme a la práctica, que sí no... Te sirve para contrastar la teoría, para entenderla, pensar sobre ella y ver si te sirve para algo o no... Incluso para poder transmitirla mejor. Lo que has vivido y experimentado es de lo que mejor puedes hablar y sobre lo que puedes construir tu rollo teórico y montar tu película..." (Alba).

4. CONSIDERACIONES FINALES: HABLEMOS DE NOSOTROS

Al iniciar este breve escrito aludíamos a la autoría del profesorado universitario en la proliferación de discursos sobre el perfil psicopedagógico de los docentes de *otros* niveles educativos, a la vez que se olvidaba de dirigir la atención sobre sí mismo.

Sin embargo, es posible que la literatura e imaginería imperante no refleje convenientemente la realidad y nos oculte la parte en que se encuentran bastantes profesores y profesoras universitarios de nuestro área para los que el tema que nos ocupa sí constituye una preocupación cotidiana.

Un aspecto del problema podría residir, por tanto, en que estas personas afrontan sus dudas en la soledad y silencio que se genera en un contexto en el que algunas de estas cuestiones son muy secundarias, así como en su negativa a escribir o en sus limitaciones a la hora de acceder a publicaciones.

De acuerdo con los datos obtenidos en el cuestionario mencionado anteriormente, la inmensa mayoría del profesorado más veterano de nuestro área afirma intentar llevar a la práctica un enfoque pedagógico novedoso dentro del cual incluyen la idea de reflexión y crítico de su propio quehacer docente. A este respecto, sugieren también las dificultades que se encuentran en dicho empeño: *cuesta mucho, intención y resultado son dos cosas distintas, los alumnos sólo desean recetas, no hay tiempo suficiente, las condiciones de trabajo no lo favorecen, no sé muy bien cómo, etc.*

Aunque se puede dudar del grado de sinceridad con que se responde a todo cuestionario, lo cierto es que las informaciones que hemos recogido por otros medios abundan en la misma idea: hay muchos profesores y profesoras entre cuyas prioridades se encuentra la de mejorar su práctica.

La práctica, como se ha dicho, no se reduce al *aula* sino que se despliega por distintas vertientes vinculadas entre sí: Una, de naturaleza más filosófica e ideológica, que afecta directamente a la identidad del docente y a su apreciación de las funciones que ha de desempeñar; otra, referida a las materias y contenidos que imparte (su dominio, concepción y planteamiento); y una tercera que incide en el cómo enseñar.

Lo que hace falta en este marco es que el profesorado universitario de EF se decida a indagar y reflexionar en voz alta y se muestre dispuesto a ser objeto de las investigaciones de sus compañeros. Se trata, en esta tesitura, de activar procesos de acción-reflexión sobre nuestra práctica docente de forma que hablemos y escribamos no sólo de los demás sino también de nosotros mismos.

NOTAS

1 Esta cuestión puede estar relacionada con la idea de Carcelle-Elawar en el sentido de que *hoy día se habla mucho sobre este tema* (la calidad de la docencia universitaria: cómo verla, definirla y apoyarla), *pero se hace poco*. [CARCELLE-ELAWAR, M. (1995). "La calidad de la docencia universitaria: Cómo verla, definirla y apoyarla". *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, nº1 (pp. 12-24). Universidad Pública Navarra].

2 Distintos centros universitarios han mostrado recientemente su interés por la formación psicopedagógica de su profesorado. Por ejemplo, en la Universidad de Valladolid, la Comisión de Extensión Universitaria ha elaborado una *Reorientación del Servicio de Apoyo a la Enseñanza*, 9-2-99, en la que, entre

otras cosas, se proponen cursos de formación inicial para el profesorado universitario y cursos y talleres para la mejora de la innovación educativa.

3 Por ejemplo, el componente de formación psicopedagógica se refiere a *una formación de base que debe contemplar un contenido social y un contenido referido a cuestiones educativas de ámbito general, es decir, un optimismo pedagógico ante la intervención educativa y unas técnicas base de sistemas globales de formación. (Y a una) metodología de transmisión de los contenidos curriculares que ha de apoyarse tanto en la metodología aplicada en función de la materia, como en la tecnología de la didáctica y en los problemas derivados de las relaciones educativas.* [IMBERNON, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Laia: Barcelona, 55].

4 A partir de estas reflexiones en algunos grupos de discusión hemos estado comentando documentos en los que se identifican posibles principios de un buen docente.

Por ejemplo, Carcelle-Elawar, M. (Ibid., pp. 20-23) presenta los siguientes: *Dar lo mejor de ellos mismos en sus participaciones en clase. Colaborar entre sí. Participar activamente en el acto de aprender. Autoevaluarse, reflexionando sobre el por qué los alumnos cometen errores. Valorar el tiempo dedicado al estudio. Crear grandes expectativas sobre los alumnos. Maximizar su potencial de aprendizaje respetando sus diferencias individuales en habilidad y estilo de aprendizaje.*

También, por ejemplo, Ramsden que nos remite a este repertorio: *Poseen un amplio repertorio de habilidades docentes específicas; No olvidan que sus metas son el aprendizaje de los estudiantes; Escuchan y aprenden de sus alumnos; Evalúan constantemente su actuación docente; Piensan que enseñar es hacer posible el aprendizaje; Enseñan con entusiasmo; Muestran preocupación y respeto por los alumnos; Tienen facilidad para hacerse entender por los estudiantes; Hacen del estudiante un aprendiz autónomo; Usan métodos que exigen al estudiante aprender activa y cooperativamente; Dan feedback de alta calidad a sus estudiantes sobre sus trabajos; Enseñan los conceptos claves de su materia y evitan la sobrecarga de trabajo.* [Citado por CRUZ TOMÉ, M.A. (1993). "La formación inicial para la docencia universitaria". *Tarbiya*, n° 4, pp. 65-88].

5 A modo de ilustración, el estudio de Ana García-Valcárcel sobre *El comportamiento de los profesores universitarios en el aula* (*Revista de Ciencias de la Educación*, n° 23, Enero-Dic., 1991, Universidad de Salamanca) viene a dar la razón a Carla. En el punto 6 de su trabajo, "Exposición de los resultados referidos a conductas docentes del profesorado", los objetivos relativos a la participación del alumnado en la planificación del qué enseñar, al desarrollo de síntesis personales y creativas, y a las intenciones porque el alumnado aprenda a investigar, no superan nunca el 5%. Del mismo modo, los métodos de enseñanza que tienen en cuenta los intereses, necesidades y experiencias del alumnado no superan el 4%; los trabajos personales y el trabajo en pequeño grupo como técnica en el aula rozan el 2%.

6 Pronto CCP: Cursos de Cualificación Pedagógica.

7 Por ejemplo, en los cuestionarios aplicados a una muestra de 20 personas (11 hombres y 9 mujeres) escogida al azar entre las personas asistentes a un Congreso Nacional del área, 2 consideran su formación psicopedagógica *Muy buena*; 13, *Buena*; y 5, *Suficiente*.

8 Parece llevar razón Cristina Mayor Ruiz cuando, al plantearse los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios, llega a la conclusión de que la organización docente, la burocracia y la falta de tiempo, son los obstáculos principales, como ya habían otros autores. ["Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios", *Revista Bordón*, 1, 1996].

9 Curiosamente, algún docente universitario veterano ha sugerido una problemática similar al comparar la formación inicial y la formación permanente: *En la formación inicial*, afirma uno de ellos, *se cuestionan menos los vacíos formativos del profesorado universitario... (la desconexión entre lo que se explica y lo que solicita el alumnado..., el hecho de no tener en cuenta lo que el alumnado ya conoce, plantea o reivindica..., la dificultad de buscar ejemplos que hagan creíbles las teorías...) que cuando se trata de un curso de postgrado o de formación permanente en los que la evaluación no está tan estructurada y el alumnado tiene mayor libertad y poder para valorar el modo en que el profesor universitario ejerce su función docente. Y concluye con la siguiente pregunta retórica: ¿Habría una preocupación diferente por la formación psicopedagógica si el profesorado no contara con el poder que suponen las calificaciones y con el hecho de poder reducir las relaciones profesor-alumno a la mediación y resultados del examen?* (Jorge)

10 Se refieren al hecho de que para acceder a la escuela se exige el título de Maestro. Con la Licenciatura en EF no se pueden presentar a las oposiciones.

11 Nos referimos a dos investigaciones financiadas por la Junta de Castilla y León en las que un grupo de profesoras y profesores del área estamos estudiando la formación inicial de los maestros de EF en nuestros centros de trabajo y el prácticum.