



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Así que pasen cinco años: Relato de un profesor universitario que ya no es novel pero intenta seguir mejorando

LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ

RESUMEN

Tras cinco o seis años en los que mi mayor preocupación fue la de ganar en seguridad y conocimiento de la materia que impartía, la formación personal que he iniciado (vinculada sin duda a otras experiencias colectivas en las que participo) ha estado encaminada al análisis de mi propia práctica desde la perspectiva de las posibilidades y problemas de aprender que tienen mis alumnas y alumnos así como al tipo de experiencias que me parece que deben formar parte de mi asignatura (Educación Física y su didáctica II).

En esta comunicación presento el esquema que utilizo para organizar la información que voy recogiendo de cada uno de los temas que imparto. Es un esquema que surge de la insatisfacción de otros esquemas previos que utilizaba, más centrados en la materia que en la materia puesta en práctica. Como instrumento me sirve tanto para adelantar las experiencias de enseñanza aprendizaje previstas, como para recoger sistemáticamente los aspectos esenciales de la práctica con el fin de poder, posteriormente, reflexionar sobre ellos.

PALABRAS CLAVE

Autoevaluación, Motivación, Introspección, Perfeccionamiento de profesores, Desarrollo de programas de estudios.

Los primeros años como docente universitario oí muchas veces “¡ya verás cuando lleves más tiempo!”. No creí que fuera casual que tantas personas me hicieran parecidos comentarios; todavía no había leído suficientemente sobre la cultura de las organizaciones y era bastante ingenuo que pensaba que cuando se hablaba de mí



sólo se tenían en cuenta cosas relativas a mí. “¡Ya volveremos a hablar dentro de cinco años!”, “¡ya veremos qué piensas en unos años!”, “¡eso mismo decía yo cuando era como tú!”, “¡ya me dirás dentro de unos años!”. Tantas veces oí estas frases, que traté de que mis comentarios no las provocaran. No me sirvió de mucho. Siguiéron diciéndomelas como respuesta a preguntas que yo no formulaba; ¡tal vez baste la presencia de un profesor novel para que los más veteranos se sientan cuestionados!. Y decidí esperar, bandeando mal que bien esos primeros años en los que parece que uno no tiene derecho a destacar.

Ya pasaron esos cinco años. Ya pasaron, incluso, algunos de propina y ahora puedo decir qué he visto y qué pienso. Mi situación es, sin duda, mejor ahora que hace siete años: el conocimiento del contexto, la inserción en la institución, la consolidación del puesto de trabajo o la erradicación de los primeros temores han mejorado las condiciones en las que desarrollo mi labor. Pero uno no puede dejar de preguntarse si esa mejora de las condiciones se traduce en una mejora como docente. La fase de novel es un periodo que todos los docentes pasan, incluso los formadores de formadores, a los que casi por definición se nos considera expertos y, por lo tanto, tenemos tendencia a negar esta circunstancia de noveles en vez de asumir sus características. Pero no todos salen de la misma con las mismas experiencias ni conocimientos. Para algunos, la fase de novel, y de paso la de formación permanente en los aspectos psicopedagógicos, termina cuando se vencen los principales problemas que se le presentan al profesor principiante: ansiedad ante las situaciones novedosas, agobio frente a las tareas que reclama la docencia, descontrol de los grupos de alumnos, inseguridad con respecto a la materia, inserción en la plantilla del centro... Pero no se trata tan sólo de no ser novel, sino de salir de ahí con una base sólida que permita acometer otras preocupaciones más centradas en la docencia y menos en el docente. Por lo tanto, la pregunta que me hago es en qué medida la mejora de las condiciones me van haciendo mejor profesor y qué de todo ello llega a mis alumnas y alumnos. Las páginas siguientes suponen una reflexión sobre mis carencias y mis estrategias para detectarlas y subsanarlas en la medida de lo posible.

252

Esta preocupación personal se ve potenciada y reforzada por la pertenencia a dos grupos en los que la mejora de la propia práctica es tomada como objeto de atención y estudio. Uno de ellos es la sección de Palencia del Área de Didáctica de la Expresión Corporal donde sus nueve componentes nos juntamos semanalmente en reuniones en las que el debate sobre la docencia, a pesar de las dificultades por hacerlo operativo, ocupa buena parte de nuestros esfuerzos. En los últimos años, hemos conseguido transformar este intento de conocer y mejorar nuestra docencia en investigaciones: una sobre la evaluación del plan de estudios, otra sobre el prácticum y otra sobre la coordinación entre las materias. El segundo de los ámbitos que ejerce una influencia notable son los grupos de formación permanente, de los que formo parte junto a otros docentes de distintos niveles educativos, interesados en la presencia del cuerpo y el movimiento en la educación. La asociación Valor Educativo de la Motricidad y el grupo de trabajo Tratamiento de lo Corporal son ejemplos de cómo los docentes exponen su práctica al debate y análisis de compañeros que la critican y orientan.

Los esfuerzos individuales para no estancarse

A pesar de que he manifestado en el párrafo anterior mi adhesión al trabajo en grupo, quiero exponer aquí otros esfuerzos individuales que se unen, enriquecen y



se ven enriquecidos por aquellos otros. Opino que la formación permanente del profesorado puede y debe tomar distintas vías que son acumulativas antes que excluyentes. El trabajo con otros colegas que imparten la misma asignatura en otros centros, la colaboración en obras colectivas, la elaboración de tesis, la actualización mediante lecturas y asistencia a cursos, el contacto con alumnos y docentes de Primaria – especialmente adoptando el rol de profesor¹-, el seguimiento a grupos a los que impartimos docencia, etc., son ejemplos de estas otras vías que favorecen en conjunto reflexiones que individualmente ninguna puede dar.

Como la mayoría de los noveles, los primeros años los dediqué principalmente a mí mismo: ganar en conocimiento y seguridad, primeros ensayos de la metodología, consolidación de un currículum mínimo... Aunque lo hubiera intentado, es difícil que hubiese podido centrarme en los alumnos, en sus necesidades, en sus problemas para asimilar lo que quería transmitirles. Esto, por supuesto, me impedía tomar otras perspectivas alternativas que cuestionaran mis principios pero creo que las primeras consolidaciones que hice como docente repercutieron nítidamente en el alumnado. Reducir incertidumbre, clarificar objetivos, estructurar mejor los contenidos o entablar una relaciones más cómodas y menos tensas eran avances que, según lograba yo, se transmitían de alguna manera a mi enseñanza y al aprendizaje del alumnado. Sin embargo, poco a poco los mínimos se van cubriendo y entonces lo que se hace desde la perspectiva del docente ya no llega tan nítidamente al alumnado; sino que la principal repercusión es el incremento en la comodidad con la que se imparten las clases.

Una segunda etapa, que convive durante un tiempo con la descripción que he incluido en el párrafo precedente para ir ganando protagonismo, se inicia con la preparación del Proyecto Docente para optar a la plaza de PTEU. La exigencia de la oposición me centró en un proceso de reflexión sobre mi asignatura que me ayudó a comenzar a salir de mis propias preocupaciones para ir complementándolas con otras que ampliaban los estrechos límites de mis asignaturas. Los años siguientes a la oposición, celebrada en abril del 94, sirvieron para poner en práctica algunas de las iniciativas que habían surgido de la reflexión sobre las materias, el contexto y yo mismo.

También, hubo un momento en el que noté que las mejoras que había introducido en un curso habían sido muy escasas y esa fue la señal de alarma que me indicó que, a no ser que pensase que había llegado ya a una docencia ejemplar, esta fuente de mejora estaba agotándose. Es más, me di cuenta, bien es cierto que en cuestiones y temas muy concretos, que había aspectos de mi docencia que me gustaban menos que otros de años atrás. Descubrí, con ello, que cuando uno ha mejorado, también puede empeorar.

Pero no acababa de ver la vía por la que explorar otras posibilidades (me refiero a cambios sustanciales; no a pequeñas mejoras que, indudablemente, son fáciles de conseguir) y pasé algún tiempo algo más insatisfecho de lo que solía estar. Hubo entonces un nuevo impulso en el curso 97/98, séptimo como docente universitario, cuando traté de organizar la enseñanza desde otra perspectiva que enriqueciera la que anteriormente había alcanzado. He de manifestar que los avances previos no fueron desterrados; sino que por el contrario me han servido de base para plantear-

Nota

(1) Ver al respecto la comunicación de mi compañero Alfonso García Monge en este mismo Congreso.

me otra serie de preguntas respecto a mi papel como docente. Algunas de estas preguntas que me sirven para reflexionar individualmente, y también en grupo, son: ¿cuáles son las creencias que tengo sobre cómo aprenden mis alumnos?, ¿sobre qué necesitan?, ¿sobre cómo les influirá mi enseñanza?, ¿qué sé de lo que esperan mis alumnos de mí como profesor y qué espero yo de ellos como alumnos?, ¿cómo se reconstruye individual y grupalmente el conocimiento que ellos ya poseen en mis clases? (Educación Física y su Didáctica II).

La lectura en julio de 1997 del libro de JEROME BRUNER *La educación, puerta de la cultura* (BRUNER, 1997) me ayudó a plasmar en papel algunos principios que me gustaría que guiaran mi enseñanza. Son los que transcribo a continuación.

[En mi materia me gustaría...]:

- ◆... que se diera un sentido de pertenencia a una comunidad, de que se está aprendiendo en grupo y que ésta no es una limitación o imposición sino una posibilidad de enriquecimiento.
- ◆... que los alumnos tuvieran una visión global de cómo se produce, transmite y asimila el conocimiento que se da en clase.
- ◆... que el conocimiento de clase enlazara con sus intereses, experiencias y necesidades, así como que vieran un engarce con su profesión.
- ◆... que los aprendizajes que adquirieran les dotara de satisfacción por tenerlos y que tuvieran un efecto importante en su desarrollo y maduración personal y profesional, incluso, si no ejercen como maestros.
- ◆... que reconocieran su saber previo, que pudieran reconocer lo aprendido y aprender de ese proceso.
- ◆... que fueran capaces de localizar y comprender autónomamente otras fuentes de conocimiento.
- ◆... que identificaran lo que uno sabe, lo que sabe el grupo y lo que ha acumulado la cultura profesional que tienen a su disposición.
- ◆... que fueran capaces de formular preguntas sobre la realidad en las que inter venga el conocimiento adquirido.
- ◆... que no se entendiera, ni por mí ni por nadie, el conocimiento como una forma de poder; ni minusvalorar ni burlarse de quien no lo posea.

Revisé mi práctica a la luz de estos 'filtros' y vi que en unos estaba más satisfecho y en otros menos, así que replantee la organización y presentación de los temas para que [a]tendieran a los mismos. Como se puede ver, estos 'principios' hacen referencia a nuevos contenidos, a la imagen del docente que me gustaría colaborar a formar, a las formas de aprender individual y colectivamente o a las relaciones sociales desarrolladas en clase. Para ese replanteamiento retomé un esquema, apenas un boceto, que había elaborado dos años atrás, en mi quinto año de docente, a raíz de participar como sujeto observado en un trabajo sobre el pensamiento del profesorado que tenía que realizar una estudiante de Ciencias de la Educación que había sido alumna mía. Cuando tuve que verbalizar las acciones que guiaban mi clase reparé en ciertas fases en las que, a veces de forma velada o sin recibir importancia por mi parte, yo organizaba las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Obtuve



ve entonces un esquema básico de perspectivas desde las que yo quería presentar cada uno de los temas. Durante dos años, este esquema influyó en mi forma de dar clase pero sin que llegara a prestarle una atención muy acusada ni que transformara decididamente mi práctica.

En estos dos últimos años, sin embargo, he trabajado más sobre cómo adaptar la mayor parte de los temas que imparto a un esquema flexible, pero que tiene unos apartados principales que a continuación muestro. Pretendo con ello tener unas guías con las que esos principios puedan ser alcanzados o, al menos, contrastar lo deseado con lo conseguido. Estas guías las utilizo para preparar las clases; ampliar mis propias perspectivas; incluir nuevo conocimiento; revisar y actualizar los temas o extraer los resúmenes del tema que les facilito para el estudio y ampliación personales. Trato con ello de que los temas estén organizados y fundamentados no sólo desde la perspectiva del conocimiento que hay que transmitir; sino también con la de las necesidades que tienen mis alumnas y alumnos.

Esquema seguido para la elaboración, desarrollo y evaluación de los temas

Presento a continuación los distintos apartados que voy completando de cada uno de los temas. Algunos de ellos los relleno anticipándome a lo que espero encontrar (la experiencia de los años anteriores me da una base para ello) pero otros son completados según voy desarrollando el tema. Por ello, el esquema tiene la doble función de guiar la práctica y de recogerla sistemáticamente para poder reflexionar sobre ella y elaborar nuevas propuestas para otras situaciones. Para no dar la falsa impresión de que es un esquema cerrado, perfectamente comprobado y del que estoy plenamente satisfecho, también tengo que decir que, de vez en cuando, aparece información que me resulta relevante y no sé dónde ubicar, lo que da lugar a un nuevo apartado; otras, por el contrario, llego a la convicción de que había previsto apartados innecesarios.

255

Debido a la extensión a la que debe restringirse esta comunicación, me limitaré a presentar los apartados que abordo junto con alguna pequeña explicación que trata de aclarar su contenido. No obstante, si alguien deseara alguna ejemplificación del temario de Educación Física y su Didáctica que imparto podría solicitármela.

a. Núcleo central de estudio

Identificación de lo que quiero enseñarles. Interés que tiene para ellos y para la profesión.

b. Conceptos clave

Vocabulario o conceptos extendidos en la profesión que aparece en la bibliografía que aborda el tema a estudio. Algunos son específicos de esta asignatura y otros espero que los hayan visto en otras afines. Por si acaso, señalo en cada tema los que son básicos independientemente de que en unos cursos necesite explicarlos o en otros no.

c. Ideas principales

Apunto las ideas que me gustaría que quedaran claras. En unos casos se trata de 'conocimientos de la profesión', pero en otros se centran en actitudes o en destrezas que quiero que desarrollen.



d. Conocimientos que están relacionados con el mismo objeto de estudio

Señalo otras asignaturas o temas dentro de ésta que abordan, de una manera u otra, el mismo objeto de estudio. Trato con ello de mostrarles que los temas no se agotan con una sola visión ni son propiedad de una sola asignatura; sino que aparecen, desde varias perspectivas, en múltiples contextos. Con ello, quiero señalar alternativas a la compartimentación del conocimiento como es la revisión del saber a la luz de nuevas perspectivas, en secuencias que van logrando una mayor profundización en los temas. Para mí también es útil, pues me fuerza a pensar conexiones entre lo que se da en mis clases y lo que reciben en otras.

He ubicado en este apartado también, aunque no estoy todavía plenamente satisfecho, dos tipos de conocimientos:

- *Conocimientos previos requeridos*

Señalo aquellos conocimientos que suponen una base para lo que voy a presentar.

- *Tópicos, ideas previas y hegemónicas*

Como rara vez lo que ven en mi asignatura es absolutamente nuevo, debo tener en cuenta cuáles son las ideas con las que acuden, muchas veces antagónicas con lo que les quiero mostrar.

e. Problemas para la asimilación de los conceptos e ideas

Preveo, a la luz de los conocimientos señalados en el apartado D y de la experiencia de otros años, cuáles son las dificultades con las que se encontrarán para las distintas ideas y conceptos. Este apartado se está enriqueciendo notablemente con las observaciones realizadas este curso tomando esta guía como base. Espero que en unos pocos años tenga un repertorio suficientemente amplio de razones que les impiden el desarrollo de las distintas ideas que me permita atender a la mayor parte del alumnado.

e.1. Problemas para la idea C.1. [fundamentalmente desarrollada en la clase x] y estrategias previstas para su superación. (puntos en los que hay que hacer un mayor seguimiento, lecturas que ayudarían, actividades complementarias, etc.)

e.2. Problemas para la idea C.2.[fundamentalmente en la clase y] y estrategias previstas

e.3. Problemas para la idea C.3 [fundamentalmente en las clases x, y, z] y estrategias previstas

e.n. Problemas para la idea C.n.

f. Experiencias de aprendizaje previstas

En este punto trato de disponer de una serie de recursos amplios de los que poder ir escogiendo las experiencias que en cada momento necesite. Como llevo dos años aplicando este sistema, y en algunos temas sólo uno, queda por hacer un pulido de las actividades que, en principio, me parecen adecuadas pero que en su aplicación pueden no responder a esas expectativas.



f.1. que sirvan de enganche o introducción al tema. Preguntas generadoras.

Localización del tema dentro del programa de la asignatura Educación Física y su Didáctica II y dentro de su formación inicial. Lectura de algún texto breve que presente conceptos e ideas clave. Tormenta de ideas sobre lo que esperan aprender en este tema. Preguntas que les hacen cuestionarse sus conocimientos e ideas previos.

f.2. de aprendizaje personal

Petición de reflexiones breves sobre algún aspecto del tema, generalmente referido al recuerdo de su propia experiencia como alumnos o como docentes (después del periodo de Prácticas). Lectura de textos. Aplicación del conocimiento visto a alguna situación contextualizada. Elaboración y ampliación de apuntes. Con gran frecuencia, alguna de estas actividades sirve de enganche entre una sesión y otra o para sintetizar los aprendizajes logrados hasta el momento.

f.3. de aprendizaje grupal

Debates en grupo. Exposición de experiencia. Pequeñas búsquedas en grupos. En muchos casos, estos aprendizajes en grupo tienen, previamente, un trabajo individual para que todos y cada uno puedan hacer aportaciones al grupo y éste no sea monopolizado por unos pocos.

f.4. facilitado por el profesor

Es el conocimiento, casi siempre el introductorio o el que acerca la cultura profesional al alumnado, que está principalmente a cargo del docente aunque se combine con intervenciones del alumnado.

f.5. de ampliación del tema

Hay dos actividades básicas de ampliación de cada tema: los resúmenes y los ensayos.

Los resúmenes buscan la reorganización del material trabajado en casa o en clase para agruparlo en torno a seis apartados: núcleo de estudio, conceptos clave, ideas principales, otros temas relacionados con el mismo objeto de estudio, preguntas que podemos hacernos sobre este tema y bibliografía de ampliación del tema. Como base para que ellos completen, se les facilita un resumen que contiene lo básico de esos apartados. Hacia mediados de curso, son un grupo de alumnos los que se encargan de facilitar el resumen básico a sus compañeros. Se hace bastante hincapié en que estos resúmenes no son inamovibles; sino que tendrían que crecer según amplíen perspectivas y conocimientos, por lo que se les anima a que los tengan como un archivo abierto en un procesador de texto para ir completándolos (idealmente, incluso, después de finalizada la asignatura).

Los ensayos son una respuesta personal aplicando lo que hemos trabajado en el tema a una pregunta a la que consideramos que un especialista tiene algo que decir. Estos ensayos son elaborados en casa y, posteriormente, corregidos a lo largo del curso. Suponen casi la mitad de la calificación y, espero, una oportunidad de revisar la asimilación de los conocimientos y de su aplicación.

g. Sesiones

Especifico lo que, en un curso concreto, he desarrollado en cada una de las sesiones y la tarea para el próximo día que he solicitado (si la hay). Dado que en aparta-



dos anteriores ya he desarrollado los contenidos, problemas y experiencias; simplemente, hago alusión a ellos sin detallar. Es la parte que más puede variar de año a año aunque los dos primeros me ha servido para hacerme un esquema general de la extensión que le puedo dedicar a los temas. Este apartado se completa con el diario del profesor, que también llevo del curso, y en el que recojo otros aspectos añadidos sobre los temas, los alumnos o yo mismo.

h. Bibliografía

Aquí voy añadiendo los documentos para mi uso y para uso del alumnado. Trato de señalar las páginas concretas que me son útiles para facilitar que se consulten, pues cuando se citan libros enteros hay un retraimiento general. La especificación de este apartado resulta también muy útil a la hora de coordinar con otros profesores que, en ocasiones, manejan los mismos documentos que yo les sugiero.

Especifico tres apartados:

h.1. Documentos para la fotocopiadora.

Son documentos facilitados para todos. Su lectura se considera básica.

h.2. Otros documentos sugeridos.

Son documentos que se proponen para otros temas que surgen, que pueden interesar a personas concretas.

h.3. Bibliografía de ampliación del tema.

Es un listado relativamente amplio que les pueden servir para conocer el estado de la cuestión de cada tema. No tiene tanto la finalidad de que los consulten ahora, aunque se incita a que los manejen, como a que dispongan de recursos suficientes. En los casos que puedo, la referencia bibliográfica incluye una pequeña nota de su contenido y el aspecto concreto para el que lo considero más útil.

258

Conclusión

Este es, en la actualidad, el reto que me he propuesto como docente. Seguramente hayan de pasar otros cinco años antes de emitir un juicio sobre su bondad o no. Sin embargo, me gustaría finalizar señalando algunos aspectos de esta experiencia de dos años:

1. El esquema no me es igual de útil para todos los temas aunque tiene la suficiente flexibilidad como para adaptarse a los que componen mis contenidos.

2. He conseguido clarificarme a mí mismo algunos procesos de enseñanza-aprendizaje que antes veía confusos. También me sirve para poder compartir con otros compañeros lo que estoy persiguiendo y haciendo.

3. Clarificar esta forma de trabajo me ayuda a centrar a mis alumnos y alumnas en determinadas transformaciones que persigo y a reconocer sus problemas para alcanzarlas.

4. Creo que recoge con mayor riqueza las situaciones de enseñanza-aprendizaje y que me ayuda a que el método no contradiga los objetivos y contenidos que persigo.



5. Permite corregir los temas de forma paulatina, en muchas ocasiones sin que esté impartiendo en ese momento el tema concreto.

6. Trato de aplicar en mí mismo lo que me parece que es bueno para mis alumnos: conocimiento sistemático, apertura constante, enriquecer mi postura...

7. La elaboración de cada uno de estos temas me lleva un buen tiempo y completarlos hasta donde me gustaría, mucho más. Por eso no me planteo tener finalizado todo el temario en un solo curso; sino que lo entiendo como una investigación constante sobre mi propia práctica que me puede ayudar a conocer y mejorar ésta.

Dirección

Lucio Martínez Álvarez

E.U. de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

Camino de la Miranda, s/n. 34071- Palencia.

Tel.: 979 74 27 25 Fax: 979 75 17 27

Correo Electrónico: lucio@mpc.uva.es

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio (1999). Así que pasen cinco años: Relato de un profesor universitario que ya no es novel pero intenta seguir mejorando. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].

