

El desarrollo personal y profesional de un docente de educación física a partir de su formación y sus experiencias educativas. Un análisis basado en relatos autobiográficos

José María Córdoba Jiménez

<http://hdl.handle.net/10803/668180>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

Título:	El desarrollo personal y profesional de un docente de educación física a partir de su formación y sus experiencias educativas. Un análisis basado en relatos autobiográficos.
Realizada por	José María Córdoba Jiménez
en el Centro	Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
y en el Departamento	Educación
Dirigida por:	Dr. Victor Manuel López Pastor, de la Universidad de Valladolid (Facultad de Educación de Segovia) Dr. Enric Maria Sebastiani Obrador de la Universitat Ramon Llull (Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna)

“Mi derecho a no cambiar termina allí donde comienza el derecho de mis alumnos¹ al mejor profesor que llevo dentro, el cual, por definición, nace cada año” (Fernández Pérez, 1994)

“Se educa por lo que se es, más que por lo que se dice, y se enseña también lo que se es, más que lo que se sabe” (Alvira, 1988)

¹ Las personas que hemos llevado a cabo la presente investigación somos plenamente conscientes de la importancia que tiene abordar la igualdad entre mujeres y hombres en el lenguaje. Por ello, a lo largo del texto hemos utilizado términos genéricos y, en los casos que esto no ha sido posible, el masculino neutro para referirnos a ambos, con la intención de ofrecer un texto fluido y fácilmente legible.

AGRADECIMIENTOS

A quienes han sido las verdaderas responsables de esta tesis doctoral. Esas personas por las que me he cuestionado cada una de mis acciones. Aquellas que se merecen todos los esfuerzos por intentar ser cada día un poquito mejor docente. A todos esos niños y niñas, jóvenes y adultos, con los que a lo largo de mi trayectoria docente he sido a la vez maestro y aprendiz.

A todas mis compañeras docentes, con quienes he trabajado, he discutido, he dudado, he aprendido, he cooperado, he bailado, he cantado, he reído y he llorado.

A Jaume Cela, Anna Fernández, Pilar Gorina, Mercè Saiz y Lola Miró por la acogida, la ayuda y la inspiración en tres maravillosos años en L'Escoleta.

A Neus Santos, Ester Ribera, Camino García, Mari Carmen Piedra y Trino Puertas por cinco extraordinarios años de complicidades en Xarau, la que sin duda será siempre mi escuela.

A David Aguayo, Joan Toll, Siscu Inglada, Pia I. Casals, Aleix Vila, Pere Casals, Cristina Guijosa, Laura Carbonero, Cristhiane Guerao, Mariví Blasco, Anna Beleta, Marien Serra, Tània Espín, Sergi Sáez, Albert Solivelles, Carlos García, Mar Tarrés, Miquel Xarau, Iban Navarro y Antònia Montero, miembros del grandísimo Grupo de Educación Física del ICE de la UAB, por ser un orgullo compartir profesión con ellos. Han sido ese soplo de aire fresco los miércoles por la tarde. Construir ese espacio de duda y reflexión conjunta ha sido fundamental para el desarrollo del docente que soy hoy.

A Sara Figueras y a Marta Capllonch por su implicación en los inicios, por abrirme las puertas a la investigación y mostrarme la complejidad de este campo.

A Merche Ríos por la confianza que depositó en mí, por tantas discusiones y por, sin pretenderlo, ser una gran referente. Al Grupo de Inclusión de la UB por tanto trabajo compartido. A Gema Sevillano, por ser ella la guía y el ejemplo de alegría y superación.

A Carmina Folch, Marc Franco y Juanjo Rodríguez por estar siempre dispuestos a ofrecerme su apoyo, y por todas las reflexiones conjuntas en nuestra área y fuera de ella.

A Dolors Ribalta por acogerme, cuidarme, incluirme y enseñarme todos los entresijos del funcionamiento universitario.

A Jose Juan Barba porque siempre ha estado presente en esta tesis.

A Ángel Pérez Pueyo, David Hortigüela y Alejandra Hernando por sus "Actitudes" contagiosas y sus esfuerzos altruistas por transformarnos la concepción de la Educación Física a tantos docentes.

A Carlos Velázquez Callado por su amistad, su humildad, su apoyo y por provocar el punto de inflexión, el verdadero cambio, en mi trayectoria docente.

A Enric M. Sebastiani por su apoyo en un momento muy difícil. Primero referente pedagógico, después profesor, más tarde compañero y ahora director de esta tesis. Sabio y generoso, sin quien no tendría lugar este proyecto.

A Víctor López Pastor, el verdadero responsable de que haya conseguido llegar hasta aquí. Por ser tan humilde y tener un corazón tan extraordinariamente grande. Porque la primera vez que le escuché en 2003 encendió una llama que hoy permanece más viva que nunca. Me siento enormemente afortunado de que, además de mi gran referente pedagógico y mi amigo, también sea ahora director de mi tesis. Ha confiado en mis posibilidades académicas incluso más que yo mismo. Porque a pesar de sus múltiples quehaceres y obligaciones siempre ha sido veloz en las correcciones, constructivo y cariñoso en las críticas y generoso en todo lo que me ha ofrecido. Le estoy eternamente agradecido.

A Carlos Pérez por mostrarme con el ejemplo un estilo de vida coherente y que inspira cada una de mis acciones diarias.

A Joaquín, Maribel, Rafa, Miquel, Laura, Ian, Guille, Antonio, Ramón, Óscar, Lolo, Lina, Dani, Toni, Fran, Albert, Álex, Diego y a todo el AT Cerdanyola en general por los kilómetros y kilómetros de vida compartidos.

A Kike, Stephen, Josep, Jordi, Jona, Compi, Choi, Laura, Marta, Toni, Charly, Perpi, Mario y la RAPE en general por estar desde mi infancia, mi juventud, mi etapa adulta y seguro que mucho más allá.

A Juan Carlos Romero, Raúl Romero y Toni Roda, mis otros hermanos, por ser mis imprescindibles durante más de 20 años. Por seguir siempre a mi lado, con cafés eternos, esfuerzos compartidos, reflexiones profundas y experiencias transformadoras.

A Montse y Joan por acogerme, quererme y cuidarme sin ninguna condición.

A toda mi familia, tíos y primos, quienes han aportado ese calor para hacerme sentir dentro de un grupo, de una tribu, de un conjunto de personas maravillosas que dan sentido a mi vida.

A mis abuelos, Eugenio, Iluminada, Juan y Rosa quienes guiaron y empujaron en los inicios de esta persona y que espero que, desde donde estén, se sientan orgullosos de en quien se está transformando.

A mis padres, Antonia y José, por el sacrificio y esfuerzo mayúsculo para ofrecerme lo que ellos nunca tuvieron. Por estar siempre a mi lado, especialmente en los momentos más complicados, donde siempre me han brindado su comprensión, cariño y amor. Por ser mi gran ejemplo y quienes han forjado la persona que soy en la actualidad.

A Raúl, mi hermano, por su fe ilimitada en mí. Siempre me ha mostrado lo que más tarde he podido descubrir. Por nuestros diálogos sobre la vida, por nuestras complicidades y por ser el mejor compañero para toda una existencia.

A Montse por su generosidad, por su manera de brillar, por sacar lo mejor de mí, por darme lo mejor de ella, por todo su tiempo compartido, por motivarme constante a conseguir mis anhelos, por su bondad y apoyo, y por su sacrificio, gracias al cual lo complicado de este camino se ha notado menos. No existen palabras que puedan expresar la magnitud de todo lo que me da. No existen gestos para llegar a agradecerle todo lo que hace por mí. A su lado soy todo lo feliz que siempre he soñado ser.

Por último, por ser los que han llegado más tarde, a Airam y Éinar, quienes en estos momentos no son capaces de entender estas palabras, pero para cuando lo sean, espero que se den cuenta de lo que significan para mí. Son mi principal motivación, la razón que me lleva a superarme cada día más y enfrentarme a la vida para poner mi granito de arena para un mundo mejor que puedan disfrutar.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	III
LISTADO DE TABLAS.....	IX
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.2. PUBLICACIONES ASOCIADAS A LA TESIS DOCTORAL	4
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS	7
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
2.1. DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	9
2.1.1. Consideraciones iniciales	9
2.1.2. La condición de docente novel.....	11
2.1.3. Formación permanente individual y colectiva del profesorado	15
2.1.4. Práctica reflexiva y tipología docente	16
2.1.5. Paradigmas educativos.....	18
2.1.6. La identidad docente: bases y principios pedagógicos	22
2.2. LA EVALUACIÓN Y SUS DIFERENTES CONCEPCIONES EN EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DOCENTE	26
2.2.1. Del sistema de evaluación tradicional a la Evaluación Formativa y Compartida.....	26
2.2.2. La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial y en la Formación Permanente del Profesorado.....	30
2.2.3. La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física.....	31
2.2.4. La necesaria vinculación entre la Evaluación Formativa y Compartida y las metodologías cooperativas para el aprendizaje.	33
2.2.5. La evaluación en el marco de la pedagogía crítica.....	35
3. METODOLOGÍA.....	39
3.1. EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO	39
3.2. INSTRUMENTO: EL DIARIO INTROSPECTIVO.....	44
3.3. CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS.....	45
3.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS	46
3.5. CRITERIOS DE RIGOR.....	47
4. CUERPO DE LA TESIS	51

4.1. PUBLICACIÓN 1	53
4.2. PUBLICACIÓN 2	61
4.3. PUBLICACIÓN 3	69
5. CONCLUSIONES	89
5.1. CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 1	89
5.2. CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 2	90
5.3. CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 3	91
5.4. CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 4	92
5.5. CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 5	94
6. LIMITACIONES, UTILIDAD Y PROSPECTIVAS DE FUTURO	97
6.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	97
6.2. UTILIDAD DE LOS RESULTADOS	97
6.3. PROSPECTIVAS DE FUTURO	98
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

PRÓLOGO

¿QUÉ HA SUPUESTO HACER ESTA TESIS DOCTORAL? UNA ANALOGÍA CON EL TOUR DE FLANDES

Si hiciera una valoración sobre cuáles han sido los ámbitos a los que más tiempo e ilusión he dedicado en el último lustro, sin duda serían la educación y el ciclismo. Las horas invertidas en leer e investigar sobre pedagogía ejerciendo la docencia han sido innumerables. A la vez, el tiempo pedaleando encima del sillín y viendo y aprendiendo sobre el deporte de la bicicleta también se puede catalogar de considerable. Esta tesis trata de esa delgada línea, a veces imperceptible, que separa lo personal de lo profesional en el mundo educativo. Por ello me aventuro a continuación a redactar una pequeña analogía, salvando las distancias y a escala 1:1500, entre algo profesional y algo personal, entre educación y ciclismo, entre esta tesis doctoral por compendio de publicaciones y el Tour de Flandes, prueba que realicé un mes antes de depositar esta tesis doctoral. Es cierto que no es la primera vez en la que se realiza una analogía entre temas educativos y el ciclismo. Por ejemplo, Valero-García (2004) utilizó una interesante metáfora con el Tour de Francia para inspirar en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje del alumno en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Cuando uno emprende el reto de enfrentarse a la realización de una tesis doctoral o de una prueba ciclista como el Tour de Flandes, la primera pregunta que surge gira obviamente alrededor del “porqué”. ¿Ego? ¿Inercia vital? ¿Crecimiento? ¿Justificación de capacidades? ¿Descubrimiento de algo nuevo? ¿Superación de retos? ¿Ascenso profesional/deportivo? ¿Desarrollo personal? ¿Generación de experiencias? Sin duda que las respuestas podrían ser múltiples, pero seguramente la más correcta en este caso tendría una pequeña parte de cada uno de esos aspectos.

Muchos de los lectores de este trabajo seguramente conozcan o intuyan lo que supone realizar una tesis doctoral. De lo que posiblemente no serán tan conocedores es de la

Ronde Van Vlaanderen también llamada Tour de Flandes. Éste es uno de los cinco monumentos del ciclismo junto a la París-Roubaix, la Lieja-Bastón-Lieja, el Giro de Lombardía y la Milán-San Remo. Su recorrido empieza en Amberes y finaliza en la localidad de Oudenaarde. Transcurre durante 260 kms por las Árdenas flamencas entre rampas adoquinadas de gran dureza conocidas como “muros”, cotas asfaltadas y sectores de pavé llanos, si cabe tan o más duros que las rampas debido a la velocidad a la que se atraviesan.

El hecho de plantearse la posibilidad de inscribirse en el Tour de Flandes tiene muchas similitudes con enrolarse en un programa de doctorado. En primer lugar, debe figurar en tu “currículum” un cierto grado de experiencia, como marchas ciclistas más cortas, competiciones de menor exigencia, muchos kilómetros de pedaleo, o bien, estudios previos, un máster oficial y muchas horas dedicadas a la literatura de la temática sobre la que pretendes profundizar.

Cuando finalmente tomas la decisión y te aventuras a dar el enorme paso aparece la sensación de “ahora sí, ya no hay marcha atrás”. Ahí empieza un camino extraordinario a la vez que infinito, fatigante, desalentador y duro psicológica y físicamente. Tanto en uno como en otro sabes que a pesar de la mayúscula incertidumbre inicial, acabará transformándote.

Como al iniciar la tesis, al prepararse en la línea de salida es paradójico sentir que semejante reto va a depender exclusivamente de uno mismo, aunque te encuentres rodeado de 16.000 ciclistas más. Cada participante con su historia, sus experiencias, sus retos, sus promesas... pero todos con el deseo común de llegar a doctorarse en una de las pruebas más legendarias del panorama deportivo. Afortunadamente no se afronta sólo. Te presentas con dos compañeros, expertos en este deporte y poseedores de muchos otros monumentos ciclistas en sus piernas. Son tus directores, tus mejores consejeros, aquellos que nunca pedalearán por ti, pero te acompañarán y animarán en los momentos más difíciles. Te alcanzarán agua, te cortarán el viento y te

irán dando feedback en todo momento sobre aquello que estás haciendo bien y lo que sería mejor modificar.

Empiezas tu Tour de Flandes, se da la salida a tu doctorado. El inicio, sin calentar y con una mañana gélida, es especialmente costoso, aunque la ilusión que provocan los nuevos proyectos mitiga esas dificultades. Es complicado pedalear a una cadencia óptima, es costoso situarse en posiciones cómodas del pelotón y ves a otros ciclistas pasar a gran velocidad a la vez que te preguntas si eres tú quien va demasiado lento. Poco a poco vas adaptándote a la situación, cogiendo el ritmo y la inercia necesaria que te va a acompañar durante todo el trayecto.

Los primeros 90 kilómetros de Flandes, o el primer tercio del doctorado, transcurren por un recorrido sin excesivas dificultades. En argot ciclista se le llama rodador. Se caracteriza porque es ese tramo donde sin prisa, pero sin pausa, es importante ir construyendo el pilar fisiológico, o el marco teórico en el caso de la tesis, que sustentará el trabajo posterior donde tocará enfrentarse a las verdaderas dificultades de la prueba. En este tramo, la constancia, aun siendo a baja intensidad, se premia más que ir a “arreones”, quemando cartuchos innecesariamente.

Es a partir del kilómetro 90 donde el verdadero monstruo despierta y empieza a avisarte de lo que está por llegar. En Flandes, el Lippenhovestraat y el Paddestraat son dos tramos de adoquinado que, aunque no ascienden, suponen un duro despertar a la realidad después de un largo y plácido trayecto por carreteras cómodas y sin dificultades. La bicicleta se descontrola, sientes temblar cada uno de tus huesos y las manos dejan de pertenecer a tu cuerpo. Cuanto más cauto intentas ser más difícil se vuelve la situación. Cuanto más lento peor. Deseas dejarte llevar hasta el final del tramo, pero eso no te hace avanzar y la única solución viable es subir plato y bajar piñones para enfrentarse al tramo con la mayor potencia posible y acabar con el sufrimiento cuanto antes. Es una situación equivalente al Plan de Investigación que se presenta el primer año del doctorado. Los nervios, el “deadline”, las revisiones de los

directores y la defensa ante un tribunal, remueven y desmontan en múltiples ocasiones las diferentes partes de la propuesta. Ves que a muchos de tus compañeros se les revientan las ruedas, teniendo que invertir gran parte de su tiempo y esfuerzo en repararlas. A otros se les rompen partes de la bicicleta y eso es lo que les lleva a abandonar. Ésta es esa parte del camino que te despereza y te enciende el nivel de alerta para todo lo que queda por delante que, en definitiva, es la verdadera esencia de la prueba.

Salvada la dureza de esos primeros tramos empieza la verdadera consagración de esta clásica ciclista. Empiezan a aparecer los verdaderos muros y símbolos de la carrera, entre las que destacan las tres K (Kapelmuur, Koopenberg y Kwaremont). Son ascensiones a colinas temidas por su pavimento de adoquines irregulares y resbaladizos, y sus durísimas pendientes que llegan al 22% de desnivel en determinadas zonas. Ponen el organismo al límite, y en diferentes momentos uno se llega a plantear la imposibilidad de alcanzar algunas de estas cimas. Son equiparables a los muros que han supuesto cada una de las tres publicaciones que conforman esta compilación. El inicio de éstas se afronta con mucho ímpetu, pero a medida que se va avanzando las dificultades surgen, la pendiente crece y la velocidad se aminora. Hay momentos donde, a pesar del esfuerzo extremo, la sensación es de no avanzar. Como en los muros de Flandes, al mirar al frente solo ves una pared que parece infranqueable y optas por mirar al suelo, concentrado en superar cada una de las piedras que dotan de dificultad y a la vez de magia ese trayecto. Es posible que algún artículo sea devuelto y propuesto para rehacer, como cuando a la mitad del muro pierdes el equilibrio y caes al suelo. Intentas minimizar los daños, miras hacia arriba de nuevo, vuelves a subir a la bicicleta y te dices a ti mismo que ese pavé no va a conseguir doblegarte. Conseguir alcanzar la cima genera unas sensaciones muy similares a ver publicado el artículo. Miras atrás y te asombras de lo conseguido. Exhalas un suspiro de satisfacción y te dejas ir colina abajo, esta vez por un pavimento regular. Orgulloso y relajado te centras en coger aire, relajarte y preservar fuerzas para

enfrentarte a la siguiente publicación, al siguiente sendero que volverá a reinventarte y sacar de dentro aquello que desconocías tener.

Por último, queda el mítico Patterberg. No es el más largo, pero su extremada dureza y el hecho de encontrártelo después de 245 kilómetros le otorgan una categoría especial. Es equiparable al último esfuerzo que te exige el programa de doctorado, depositando la tesis y defendiéndola delante de un tribunal. Alcanzada la cima del Patterberg, con la tesis defendida, sólo queda un relajado trayecto en descenso donde ya te puedes dejar llevar. Es ahí donde vuelven a aparecer en formato de recuerdo cada una de las dificultades, de los aprendizajes y de todas aquellas situaciones que han conformado un agotador, aunque maravilloso, camino. Un proceso que exige cada vez algo más de lo que uno cree llevar dentro.

Una tesis doctoral y el Tour de Flandes. Dos retos a priori diferentes y sin embargo tan iguales. Ambos esconden dificultades solo superables a base de conocimiento, esfuerzo, constancia, preparación y confianza en uno mismo.

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Publicaciones asociadas a la tesis doctoral.....	Pág. 5
Tabla 2. Relación entre artículos y objetivos de la tesis.....	Pág. 7
Tabla 3. Paradigmas educativos.....	Pág. 20
Tabla 4. Categorías para el análisis de datos.....	Pág. 45
Tabla 5. Términos racionalistas y naturalistas adecuados a cada criterio de rigor.....	Pág. 47

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo personal y el profesional son dos aspectos estrechamente relacionados y dependientes en el mundo educativo. Sin duda, se quiera o no, las experiencias vividas en los ámbitos más personales van a tener un tipo de influencia que de una manera u otra repercutirá en la práctica docente. Del mismo modo, todas aquellas situaciones vividas en el ámbito escolar, ya sea como alumno o como educador, van a ir forjando la identidad personal de quien se dedica a éste apasionante mundo de la educación.

Con esta investigación pretendemos profundizar sobre la vinculación y los fuertes lazos que unen la identidad personal y profesional a partir de mi experiencia como docente de Educación Física. Se desarrolla un proceso reflexivo explicado en primera persona que aborda un período de 20 años desde mi formación inicial como maestro especialista de Educación Física hasta la actualidad, habiendo ejercido en todas las etapas educativas desde la educación infantil hasta la educación superior. En este proceso orientamos la mirada y transitamos hacia ámbitos que, de un modo u otro, han supuesto factores claves en mi desarrollo docente, como la formación inicial, la formación permanente, las metodologías cooperativas y la evaluación.

Durante esta trayectoria docente a menudo me he cuestionado la idea de si un educador debe separar lo personal de lo profesional. Es decir, hasta qué punto mi manera de hacer, de hablar, de sentir, y de actuar en el entorno profesional debería diferenciarse de las que suelo utilizar en mi entorno más personal. Como el lector verá reflejado en este trabajo, a lo largo de los años he ido resolviendo esa duda, que en la actualidad considero una cuestión capital para toda persona que quiera dedicarse a la docencia. Tomo como propia la reflexión de Barba (2011) en su cuidada y sensible tesis doctoral, donde desvela un gran secreto que considero debe ser el punto de partida de cualquier desarrollo docente: para entrar en el aula no hay que disfrazarse de profesor, sino sacar el ser humano que cada

uno tenemos dentro. La clave está en poner el alma y no asumir la tarea educativa como una relación laboral.

La utilidad de esta tesis puede enmarcarse en diversos aspectos. En primer lugar, surge de mi propia historia a través de un ejercicio de introspección, que pretende compartir de manera sincera y honesta una importante parte de mi vida personal y profesional. De este modo, responde a una doble necesidad:

- Encuentro personal, interiorización y sintonía emocional con uno mismo.
- Comunicar algo a los demás que se puede considerar de utilidad.

Realizar este ejercicio escrito de autoconocimiento mediante la memoria exponencial busca conservar un registro material que pueda retomar en cualquier momento para releer, volver a tomar consciencia y/o repensar aquello que se escribió. A medida que se van recuperando fragmentos de la propia vida van apareciendo otros asociados que requieren de un esfuerzo de organización y de transcripción para darles sentido. También es un ejercicio de catarsis, ya que supone un acto de liberación de emociones, inquietudes, reflexiones y conflictos a partir de los que se recogen datos y se obtiene información de la que extraer conclusiones.

En esta tesis se refleja el paso del docente que enseña al docente que diseña, y del alumno que reproduce al alumno que aprende. El docente debe dejar de lado la función de enciclopedia que tradicionalmente se le ha asignado, para centrarse en diseñar contextos, situaciones, retos y debates que favorezcan al alumnado a aprender habilidades y destrezas que le permita seguir aprendiendo durante toda la vida. Del mismo modo, debe orientar sus esfuerzos a desarrollar hábitos y valores coherentes con los derechos humanos, y a fomentar la inquietud, la curiosidad y la creatividad que le permita a cada alumno construir la vida que desee en un mundo líquido, incierto y cambiante.

La trayectoria docente que se narra nace de la formación inicial y del choque con la realidad que supone la incorporación al mundo laboral. En este período los sentimientos

de impotencia y desencanto van creciendo a la vez que disminuye la ilusión del principiante. Es ahí donde empiezo a vislumbrar un futuro acrítico y acomodado, donde mi tarea docente queda reducida a hacer lo que se supone que debo hacer, sin cuestionar el porqué ni el para qué. Afortunadamente, un cúmulo de encuentros, una serie de casualidades, un renacer de inquietudes avivan un fuego que se apagaba por momentos, para abrir los ojos a nuevas realidades educativas comprensivas, justas, formativas y críticas.

Al iniciar esta tesis me hice el propósito de que fuera un trabajo eficiente, entendido éste como aquel donde la relación entre aprendizajes provocados y tiempo invertido es positiva. Justificar la inversión de tiempo que supone una tesis doctoral tiene sentido en tanto en cuanto se documenta una investigación y resulta de utilidad a la comunidad académica. La reflexión en primera persona realizada aporta elementos de análisis para otros docentes e investigadores que pretende contribuir a mejorar la comprensión sobre la evolución y pensamiento de un docente. De esta manera, los pensamientos y las sensaciones que surgen en esta trayectoria descrita se pueden reflejar, comprender y contrastar, poniéndose a disposición de la comunidad académica y científica en forma de tesis doctoral. Es por ello que esta investigación pretende ofrecer la reflexión y el conocimiento que de la propia experiencia subyace, para avanzar, progresar e impulsar la labor docente. De hecho, la responsabilidad profesional del educador no debe estar únicamente enfocada al diseño y puesta en marcha de propuestas educativas dirigidas al alumnado, sino también al intercambio de experiencias, dificultades y problemas con otros compañeros para ayudar en la búsqueda de aquel sendero que le lleve a mejorar la calidad y democratización de la educación.

Realizar esta investigación mediante un proceso reflexivo y a partir de relatos autobiográficos ha permitido desarrollar aprendizajes endógenos de gran valor personal. En primer lugar, he llevado a cabo una introspección sobre cómo soy y cómo he llegado a serlo. En este sentido me ha abierto las puertas a entender el porqué de mi manera de sentir, de pensar, de creer y de hacer. Desde el punto de vista de mi construcción personal

y profesional me ha ayudado a darle significado a las experiencias vividas, entendiéndolas como aquellas situaciones a las que uno se enfrenta día a día, que en mayor o en menor medida acaban transformando lo que era antes de éstas. También me ha permitido descubrir y elegir referentes, tanto del ámbito pedagógico como del personal, que han sido esos gigantes a espaldas de los cuales he podido caminar. Finalmente, me ha hecho capaz de realizar un ejercicio tan necesario como eficaz en el mundo educativo: reflexionar, expresar y plasmar todo aquello que ha hecho que sea la persona y el docente que soy hoy.

En resumen, la finalidad principal de esta tesis doctoral es llevar a cabo un proceso de reflexión sobre las experiencias personales y profesionales de un docente de Educación Física, de modo que permita mejorar la comprensión y consciencia de la manera que un docente va construyendo su identidad profesional y su práctica pedagógica. Todo este proceso personal está situado en el contexto del área de Educación Física, incidiendo en la formación inicial y permanente del profesorado y situando la evaluación como eje de reflexión.

1.2. PUBLICACIONES ASOCIADAS A LA TESIS DOCTORAL

Esta tesis doctoral ha sido confeccionada bajo la modalidad “compendio de publicaciones”, regulada por las Normas Generales de Organización de los Estudios de Doctorado de la Universitat Ramon Llull aprobadas el 19 de julio de 2018².

Las investigaciones que a continuación se presentan han sido sistematizadas y publicadas en revistas científicas. Responden a un objeto de estudio común presente de manera transversal en todo el proceso de investigación. Los artículos en cuestión se encuentran publicados en revistas que cumplen con los requisitos solicitados por la Universitat Ramon Llull (ver tabla 1). Como primer autor de estas publicaciones, he contribuido en el diseño de cada uno de los estudios, el desarrollo de la metodología, la revisión de la literatura, la recolección de datos, el análisis e interpretación de los resultados y en la preparación de

² Disponible en <https://www.url.edu/sites/default/files/content/file/2019/01/02/36/normes-generals-organitzacio-doctorat-url.pdf>. Fecha de consulta: 2/10/2019

los manuscritos. Todo ello bajo la supervisión de los directores de esta tesis y con la colaboración del resto de los firmantes de los artículos.

Tabla 1.
Publicaciones asociadas a la tesis doctoral

Título del artículo	Revista	Indexación	Contribución del autor de la tesis
La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo (Publicado)	Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación	<ul style="list-style-type: none"> • Scopus • Thomson Reuters • DICE • IN-RECS • FECYT • MIAR 	Es autor único del artículo y el protagonista del relato autobiográfico que lo conforma.
Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido (Publicado)	Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación	<ul style="list-style-type: none"> • Scopus • Thomson Reuters • DICE • IN-RECS • FECYT • MIAR 	Es primer autor y coordinador del Grupo de Trabajo de Profesorado de Educación Física de donde surge el relato autobiográfico compartido que lo conforma.
¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente (Publicado)	Estudios Pedagógicos (EPED)	<ul style="list-style-type: none"> • Scopus • Scielo 	Es primer autor y el protagonista del relato autobiográfico que lo conforma.

Fuente: Elaboración propia

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta tesis es describir el proceso de desarrollo profesional y personal de un docente de Educación Física, para conocer y analizar el impacto que tienen aspectos como la formación inicial, la formación permanente, el apoyo mutuo entre docentes, la práctica reflexiva y la evaluación formativa en dicho desarrollo profesional. En consecuencia, se utiliza el relato autobiográfico individual y colectivo, como técnica de obtención de datos,

para llevar a cabo procesos de reflexión y toma de conciencia del paradigma educativo propio.

Concretamente, los objetivos de esta tesis son:

1. Describir el desarrollo profesional y personal de un docente de Educación Física mediante un proceso autoreflexivo, desde su condición de maestro novel hasta la de docente universitario.
2. Reflejar cómo las experiencias, las convicciones y los cambios de rumbo personales contribuyen de manera simultánea y sinérgica al desarrollo de la identidad personal y profesional.
3. Analizar la importancia de la formación permanente y del apoyo mutuo entre docentes para la construcción de un perfil docente basado en la práctica reflexiva.
4. Narrar el crecimiento profesional y personal de un maestro de primaria desde el marco de la evaluación en Educación Física.
5. Analizar los factores que influyen para que un maestro aplique en su práctica diaria sistemas de evaluación formativa.

La investigación sobre estos objetivos ha dado lugar a los tres artículos siguientes, presentados por orden cronológico a su realización. A continuación, se especifica con qué objetivos se relacionan cada uno de ellos:

Tabla 2.
Relación entre artículos y objetivos de la tesis

Artículos	Objetivos
La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo	1, 2, 3
Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido	1, 2, 3
¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente	4, 5

Fuente: Elaboración propia

1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS

En el capítulo 1 se presenta esta tesis para situar al lector en esta investigación. En primer lugar, se justifican los motivos de su realización. Seguidamente, se citan los artículos asociados en esta compilación y su vinculación con los requisitos de la Universitat Ramon Llull para poder constituir la tesis por compendio de publicaciones. Finalmente, se exponen los objetivos que han guiado el desarrollo de esta investigación.

En el capítulo 2 se presenta el estado de la cuestión sobre el que se ha fundamentado este trabajo. Está basado en el desarrollo de la identidad personal y profesional de un docente de Educación Física, desde su paso como alumno por las diferentes etapas del sistema educativo, haciendo hincapié en la formación inicial, pasando por sus primeros años como maestro novel y concluyendo en su etapa consolidada como profesor universitario.

En el capítulo 3 se profundiza en la metodología cualitativa utilizada, el relato autobiográfico, a partir de la cual se han desarrollado los procesos reflexivos que han fundamentado la investigación. Este tipo de narrativa ha permitido investigar sobre el

propio desarrollo personal y profesional, a través de la mirada retrospectiva del autor sobre sus experiencias vividas, para contribuir a la construcción de su propia identidad.

En el capítulo 4 se presentan los tres artículos elaborados que conforman la compilación. El primero describe el proceso de desarrollo de un maestro de Educación Física, reflejando como sus experiencias, convicciones y cambios de rumbo personales contribuyen al desarrollo de su identidad personal y profesional. El segundo expone la influencia que ha tenido la formación permanente en el desarrollo de la identidad personal y docente de los miembros de un Grupo de Trabajo de Educación Física del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. El tercero relata el proceso de evolución de un docente de Educación Física desde la perspectiva de los sistemas de evaluación que ha vivido como alumno y que ha utilizado como maestro.

En el capítulo 5 se exponen las conclusiones que se extraen a partir de los objetivos planteados. Finalmente, se concluye con las limitaciones del proceso de investigación, las utilidades que se derivan y las futuras líneas de investigación que quedan abiertas.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

2.1.1. Consideraciones iniciales

Los vertiginosos cambios sociales a los que se enfrenta el sistema educativo y el desarrollo de nuevas (o recuperación de antiguas) teorías del aprendizaje han ido transformando la identidad profesional docente. De este modo, se han ido ampliando, modificando y haciendo más complejas las tareas diarias del profesorado (Briggs, 2005). Desde hace un tiempo, el proceso de desarrollo docente es un aspecto cada vez más presente en el punto de mira de investigaciones educativas (Barba, 2011; García y Vaillant, 2010; González, 2013; Montecinos, 2008). En el 2005, un informe de la OCDE (2005:11-12) ya advertía como necesario:

“Mejorar la interconexión de la formación docente inicial, la inserción y el desarrollo profesional para crear un sistema de aprendizaje y desarrollo más coherente para los docentes. Fomentar un enfoque de desarrollo profesional que abarque las siguientes tres estrategias: (a) proporcionar a los maestros niveles acordados de liberación de tiempo y / o apoyo financiero; (b) reconocer la participación en el desarrollo profesional como un requisito para el salario o el aumento de nuevos roles, y (c) vincular el desarrollo individual del profesor con las necesidades de mejora escolar.”

El desarrollo profesional docente es un proceso complejo que va mucho más allá de la acumulación de formaciones y la suma de conocimientos pedagógicos. Es un proceso único, dinámico, flexible, abierto y centrado en el aprendizaje, en lugar de en la transmisión de conocimientos. Está determinado en gran medida por acontecimientos significativos que transcurren tanto en la práctica docente como en la vida personal, susceptibles de provocar una reflexión y, en consecuencia, una transformación en el perfil docente. Es un proceso que se da en el marco de la individualidad y subjetividad del docente y que, por lo tanto, genera muchas sinergias con la construcción de la identidad

personal. Para Vaillant (2010), la identidad docente hace referencia a las representaciones subjetivas de los docentes respecto a su profesión, a los factores de satisfacción e insatisfacción que se desprenden de ésta y también al papel que la sociedad reconoce a la docencia. Por lo tanto, la identidad profesional supone a la vez una construcción individual, concebida como la definición de sí mismo que hace el docente referida a su historia de vida y características sociales, y una construcción colectiva y social que resulta del sistema de interrelaciones entre los participantes de un mismo contexto educativo.

El proceso de desarrollo docente va más allá de las acciones que conforman la formación permanente convencional, donde el protagonismo recae en el formador y en los conocimientos que transfiere para enseñar al aprendiz. En el marco de la sociedad del aprendizaje, el desarrollo profesional depende de un modelo de formación donde el agente principal es el propio docente y las reflexiones que de su práctica subyacen para generar aprendizaje. Es un proceso formativo que no está centrado en el conocimiento técnico-pedagógico sino en la práctica reflexiva y colaborativa que promueven tanto el desarrollo profesional como el personal.

El desarrollo docente es el proceso mediante el cual se aprende a enseñar y se mejora el repertorio de competencias profesionales relativas a la docencia (Timperley y Alton-Lee, 2008). Por lo tanto, tiene un carácter competencial, ya que se da cuando se adquieren las competencias específicas docentes o se progresa respecto a ellas (Domingo y Gómez, 2014). Este desarrollo tiene que ir ligado a la práctica en el aula y a la reflexión sobre ella, ya que las competencias docentes difícilmente se aprenderán de manera teórica, sino poniéndolas en práctica abordando situaciones reales del día a día escolar. Para ello es imprescindible mantener un estrecho vínculo entre teoría, acción y reflexión, difuminando las barreras tradicionales entre teoría y práctica, con el objetivo de optimizar el proceso formativo docente.

Desde este marco teórico-práctico surge la práctica reflexiva como una metodología formativa, donde los elementos estructurales principales son las experiencias docentes y la reflexión sobre la práctica, no partiendo del saber teórico sino de los acontecimientos

personales y profesionales para la actualización y la mejora de la tarea docente (Domingo y Gómez, 2014).

Este desarrollo docente no debe ser sensible únicamente al conocimiento a partir de la propia experiencia, sino que debe alimentarse de los procesos compartidos de reflexión, tanto con otros docentes como con el resto de agentes de la comunidad educativa (alumnado, familias, equipos directivos y personal de administración y servicios). El contraste, el debate y la discusión que se da en la interacción dentro de un grupo, comparando lo que uno piensa o hace con lo que piensan y hacen los demás, constituye una de las más potentes acciones formativas para el crecimiento docente.

Finalmente, cabe señalar que este desarrollo docente requiere de un ingrediente imprescindible dentro del proceso de reflexión que se lleva a cabo. Éste es la orientación crítica sistemática sobre dicha práctica, tanto individual como colectiva, sustentada por el conocimiento y la evidencia científica, con el fin de construir una identidad docente crítica y consciente que sitúe a los profesores como intelectuales que actúan de manera determinante hacia a la transformación social (Giroux, 1990). En este sentido, el paradigma de referencia en este trabajo es el socio-crítico, basado en la crítica social y cultural de las ideologías y las relaciones de poder para llegar a la conciencia de los oprimidos y provocar la acción social que contribuya a su emancipación (Carr y Kemmis, 1988). El paradigma socio-crítico busca por un lado formas de conocimiento profundo para comprender las posibilidades e imposibilidades del cambio y estimular la concientización y, por otro lado, formas de conocimiento útil que contribuyan a la mejora de la práctica educativa (Devís, 2012).

2.1.2. La condición de docente novel

En cualquier ámbito laboral el período de iniciación resulta difícil, pero en el marco docente se vive de manera más compleja por las responsabilidades que demandan las relaciones con alumnos, familias, compañeros y autoridades, y por la diversidad de expectativas respecto a su labor, tanto personales como profesionales (Ávalos, 2009).

Según Vezub y Alliaud (2012) los diferentes motivos que dificultan este primer período docente son:

- Los desafíos, problemas, inseguridades y temores propios de los comienzos a los que se enfrentan los principiantes.
- El sentimiento de responsabilidad por estar al frente de una clase, a cargo de un grupo de alumnos a los cuales hay que enseñar, incluir y desarrollar.
- El desajuste que se produce entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones, y el funcionamiento complejo, a veces vertiginoso y caótico, de la realidad escolar.
- El modelo formativo inicial basado en dos fases de aprendizaje separadas; la primera de adquisición de contenidos académicos y la segunda orientada al desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas que harán posible la transmisión. Esta separación de fases provoca una reconversión profesional, ya que las exigencias de la tarea docente real, practicadas en la segunda fase, no encajan con la identidad previa del docente, construida en base a la disciplina y el trabajo intelectual en la primera fase.

Los futuros docentes cargan con un enorme conjunto de creencias, ideas, concepciones, teorías implícitas y expectativas acerca de lo que supone la enseñanza y el aprendizaje desde su formación inicial en función de sus experiencias vividas como alumnos (García y Vaillant, 2018). Este hecho afecta sin duda a la capacidad de desarrollar nuevas perspectivas sobre la función docente y es frecuente apreciar cómo docentes noveles desarrollan actitudes y habilidades que vieron y vivieron de sus antiguos profesores.

Knowles (2004) describe tres etapas por las que discurren las actitudes de los docentes noveles, en función de la gestión de complejidades e incertidumbres de la labor docente y de los aprendizajes profesionales que van desarrollando:

- 1ª etapa, “Fantasía o Luna de Miel”: Período de euforia, de pronóstico de éxito, donde se pone a prueba lo aprendido en la formación inicial.
- 2ª etapa, “Supervivencia”: Lidia con las dificultades de la asignatura y de la gestión del grupo que a menudo provoca la pérdida de control y se buscan materiales novedosos, recursos y recetas mágicas para captar el interés de los alumnos.
- 3ª etapa, “Dominio”: Sensación de dominio del arte pedagógico, donde se mejoran las habilidades docentes y el esfuerzo se dedica a lograr aprendizajes del alumnado.

Huberman (1990) establece cinco fases en el desarrollo profesional docente en base a la edad pero también a partir de dimensiones sociales y culturales:

- 1ª fase, inicio de la carrera. Tanteo en la práctica educativa que lleva a la decisión del grado de implicación con la profesión.
- 2ª fase, estabilización. Consolidación de un repertorio pedagógico y de compromiso con los compañeros.
- 3ª fase, diversificación/cuestionamiento. A la vez que se consolidan las tareas docentes también se favorece la variedad de prácticas y se promueven acciones para propiciar cambios desde perspectivas críticas.
- 4ª fase, serenidad/conservadurismo. Desaceleración y estabilidad en el desarrollo profesional, con una reserva crítica ante los cambios propuestos externamente.
- 5ª fase, preparación a la jubilación. Recapitulación de la carrera docente con mayor libertad de expresión de lo que se siente. En algunos docentes aparece un paulatino abandono de las responsabilidades profesionales, mientras que en otros una búsqueda de sentido de su desarrollo profesional.

En España, Delgado-Noguera (2015) en una revisión de los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte en España durante los últimos 40 años a partir de su trayectoria profesional, considera las siguientes fases en la carrera docente:

- 1ª fase, “Inicial”: Ilusión por la enseñanza. Satisfacción de ser profesor. Choque entre las expectativas y la realidad escolar y docente. Se va adquiriendo progresivamente conocimiento práctico docente.
- 2ª fase, “Estabilización”: Confianza en las propias posibilidades. Afianzamiento del status administrativo. Relaciones más consolidadas con los compañeros y con el alumnado. Mayor dominio didáctico y conocimiento práctico docente.
- 3ª fase, “Experimentación y diversificación”: Intento de perfeccionamiento de la tarea docente introduciendo tanto cambios en el programa y contenidos como actividades diferentes. Planteamiento de estilos de enseñanza más innovadores para buscar diferentes soluciones. Mayor responsabilidad institucional y administrativa.
- 4ª fase, “Crítica”: Cuestionamiento crítico de la propia profesión y de la rutina durante la enseñanza. En algunos casos puede provocar el abandono temporal o definitivo de la docencia. En otros puede relanzar la profesión y cambiar la rutina diaria de la enseñanza
- 5ª fase, “Serenidad”: Distanciamiento emocional de la enseñanza y del alumnado. Más distensión y menos dinamismo. Cesión de la responsabilidad administrativa.
- 6ª fase, “Conservadora”: escepticismo ante la innovación, los cambios y las nuevas reformas de la enseñanza. Crítico en relación con los nuevos profesores, con el alumnado y contra la política y administración educativa.
- 7ª fase, “Liberación”: Los intereses se repliegan a la familia o sobre uno mismo. Dedicación del tiempo mínimo necesario a la profesión. En algunos casos se prolonga la actividad profesional trabajando en situaciones informales, con ONGs o grupos en los que puedes seguir colaborando en temas relacionados con la educación.

Entre las conclusiones que extrae de su estudio Delgado-Noguera (2015) cabe destacar la desvinculación de la formación del profesorado con la sociedad actual, la cantidad de experiencias relevantes realizadas por el profesorado que no son publicadas, y la necesidad de formaciones a partir de jornadas de reuniones científicas de investigadores y de experiencias profesionales.

Es habitual que muchos maestros noveles pasen por dificultades en sus inicios docentes. Además de los factores comentados con anterioridad, cómo las carencias de la formación inicial y la inexperiencia, también cabe remarcar otros no menos importantes, como la falta de ayudas y mentorazgo para lograr avanzar en el desarrollo profesional (Ávalos, 2009, Vezub y Alliaud, 2012). También son sustanciales los mecanismos sutiles que introducen al docente en la cultura de centro establecida, a menudo conservadora, esté de acuerdo con ella o no (Barba y González, 2013; Cañón, 2014). Para estos maestros es de gran ayuda, a la vez que un considerable impulso, un acompañamiento y modelo de socialización que sea capaz de influir en la tarea docente, a través de dinámicas de investigación-acción transformadoras de la docencia y la realidad educativa. En numerosas ocasiones esto se obtiene gracias a grupos de trabajo conformados por docentes (tanto a nivel particular como bajo el paraguas de universidades o centros de recursos de profesorado) de una misma zona y/o con inquietudes e intereses similares.

2.1.3. Formación permanente individual y colectiva del profesorado

Formación permanente y desarrollo profesional constituyen dos procesos inseparables para llevar a cabo la profesión educativa. El docente debe manifestar una actitud de continuo aprendizaje, entendiendo éste como un proceso de construcción de sentidos a partir de las diferentes representaciones del saber, surgidas de situaciones personales, colectivas y sociales, donde las concepciones teóricas se soportan en el conocimiento práctico (Charpak, 2001). Desde esta perspectiva, la formación permanente debe partir de la práctica docente y de la reflexión que se derive de ésta, e ir enfocada al desarrollo de educadores autónomos, analíticos y críticos, con habilidades comunicativas y con capacidades para tomar decisiones bajo situaciones de incertidumbre (Andreucci, 2012).

Los recursos de formación permanente colaborativos generan contextos idóneos para el intercambio, el diálogo reflexivo, la colaboración y la planificación conjunta de experiencias innovadoras. En este sentido, González y Barba (2014) destacan instrumentos formativos que abren vías de cooperación y de trabajo en equipo, además del proceso autodidacta que aproxima a los docentes a la práctica reflexiva y al desarrollo profesional:

- A. Seminarios: espacios de debates, intercambios de ideas y experiencias, asesoramiento y soporte profesional supervisados por docentes universitarios.
- B. Procesos de investigación-acción: exploración reflexiva colectiva de la práctica profesional. Se contempla la enseñanza como un proceso de continua búsqueda. Integra la práctica docente, la reflexión y el trabajo intelectual para realizar un análisis de las experiencias que se realizan.
- C. Fórum de profesores o Grupos de trabajo: propuestas para el estudio y la puesta en común de experiencias, dudas y respuestas diversas en torno a diferentes líneas de trabajo. A diferencia de los seminarios, están más enfocados a la práctica educativa, a generar material curricular y a desarrollar experiencias aplicadas y compartidas entre los miembros que los componen.

A estas propuestas cabe añadir las jornadas y congresos científicos de investigadores y las de experiencias profesionales (Delgado-Noguera, 2015). En ambas, se exponen e intercambia novedades, innovaciones e investigaciones para compartir y construir conocimiento de manera colectiva, creando redes de trabajo común.

2.1.4. Práctica reflexiva y tipología docente

El desarrollo profesional del docente se construye a partir de una práctica reflexiva, que surge tanto de la propia experiencia como de la compartida con los demás. A través de este proceso dinámico de reflexión se van integrando y/o transformando los diferentes saberes y habilidades. Schön (1992) plantea una propuesta en la que define, acota y divide esta reflexión en tres tipos:

A. Conocimiento en la acción: proceso al que toda persona accede al realizar una acción de manera continuada. Es inherente a toda acción, pero difícil de explicitar verbalmente.

B. Reflexión en la acción: se lleva a cabo al mismo tiempo que se realiza la acción, aplicando un conjunto de destrezas básicas y estrategias de resolución a la problemática que se experimenta in situ.

C. Reflexión sobre la acción: sucede en un momento diferente al de la acción. Es un pensar sobre lo que se ha hecho, que puede influir directa o indirectamente en acciones futuras.

De este modo, el proceso reflexivo llevará a un desarrollo profesional determinado y a una tipología docente concreta, que influirá en la manera de aprender del alumnado. Zeichner y Liston (1999) establecen diferentes consideraciones en base a la reflexión, a partir de las que definen tres tipos de docentes:

A. Técnicos: solamente aportan soluciones técnicas a sus intervenciones educativas, que han sido adquiridas por la experiencia, pero sin proceso de reflexión.

B. Prácticos: utilizan la reflexión en y sobre la práctica, valorando también la ética y la moralidad de ésta.

C. Críticos: se orientan hacia la emancipación del alumnado, construyendo la reflexión a partir de la crítica social y vinculando los diferentes contextos externos a la escuela con las diferentes situaciones que suceden dentro de ésta.

En esta misma línea también cabe destacar los dos perfiles docentes que define Chomsky (2007):

A. El reproductor cultural, que enseña sin cuestionarse la realidad educativa.

B. El profesional reflexivo y crítico en la comprensión del mundo, que elabora su propia evolución y crecimiento docente a partir de la construcción de habilidades,

competencias y saberes basados en su experiencia, en la de los otros y en el análisis de éstas.

Es importante destacar que estas clasificaciones no pretenden, en este trabajo, establecer compartimentos estancos y cerrados relativos al perfil docente, sino que se utilizan con la intención de disponer de una referencia para situar y comprender acciones, creencias y actitudes docentes en los diferentes contextos donde se ejerza. En todo caso, es fundamental que el docente desarrolle la capacidad de situarse en un enfoque reflexivo crítico, abierto y comprensivo que le permita entender las complejidades encontradas en su práctica como un medio para la mejora y el aprendizaje (González, Hortigüela y Barba, 2019).

2.1.5. Paradigmas educativos

El término paradigma proviene del griego “parádeigma” que significa “ejemplo” o “modelo”. Kuhn (2006) dota al concepto paradigma de significado, entendiéndolo como una realización científica universalmente reconocida que, durante cierto tiempo, proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Trasladando este concepto científico al ámbito pedagógico, la función docente se entiende como el conjunto de acciones para resolver problemas teóricos o prácticos enmarcados en las reglas de un determinado paradigma. Únicamente desde dicho paradigma se pueden lograr los medios idóneos para encontrar solución a esos problemas. El docente siente, piensa y actúa dentro de su paradigma. En ocasiones pueden surgir problemas que no quedan resueltos y fenómenos inexplicados que se consolidan en el tiempo y que dan lugar a una crisis que sólo se puede afrontar desde un nuevo paradigma. Esta situación es la que provoca un cambio de paradigma en el docente y una revolución que impulsa su desarrollo profesional.

Desde la perspectiva educativa, el concepto paradigma resulta de mucha utilidad para ordenar y clasificar la variedad de ideas, métodos y creencias que se pueden encontrar en el contexto educativo. Contribuyen a la comprensión de cómo cada individuo interpreta la

educación, la escuela, la función docente, el rol del alumnado y el papel de la sociedad. Tanto Arnal, Rincón y Latorre (1992) como Ferrada y Cisterna (2003) establecen una clasificación con tres paradigmas, el positivista, el interpretativo y el crítico. A continuación, se muestra una tabla donde se recogen las principales características que los autores anteriormente mencionados destacan de cada paradigma:

Tabla 3.
Paradigmas educativos

	PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA INTERPRETATIVO	PARADIGMA CRÍTICO
Educación	Formación en los saberes de determinadas disciplinas, focalizando en la reproducción de la lógica epistemológica y metodológica.	Substitución de ideales, teorías y control por comprensión, significado y acción. Aprender a aprender. Fomento de la reflexión y la construcción activa de aprendizajes a partir de la propia experiencia y conocimientos.	Fomento de la autorreflexión y el conocimiento interno, orientando el aprendizaje hacia la liberación y el empoderamiento de los individuos de una comunidad para promover la transformación social.
Naturaleza de la realidad	Dada, externa, estática, singular y tangible.	Múltiple, holística, dinámica, construida e interactiva.	Contextual, compartida, dialéctica, histórica, construida y divergente.
Finalidad	Controlar, verificar, predecir, constatar y describir.	Comprender, describir e interpretar.	Emancipar, criticar, restituir e identificar el potencial para el cambio.
Valores	Libre de valores	Valores dados que influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.	Valores dados que influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis. Crítica de la ideología.
Epistemología en la investigación educativa	Objetivista/ Dualista. El investigador observa desde fuera el fenómeno investigado. No existe relación entre ambos.	Subjetivista/ Interactiva. El investigador se sumerge dentro de la realidad como única manera de captarla y comprenderla.	Subjetivista/ Interactiva. Relación influida por el compromiso donde el investigador es un sujeto más dentro del fenómeno investigado.

Fuente: Adaptada de Arnal, J.; Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*, Barcelona: Labor Universitaria; y de Ferrada, T., y Cisterna, C. (2003). La producción de conocimiento científico en educación desde el paradigma y la racionalidad socio-crítica. En *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 2 (4), 83-90.

En el área de Educación Física, que es dónde se enmarca la trayectoria pedagógica descrita en esta investigación, los tres paradigmas nombrados se pueden comprender desde los siguientes fundamentos pedagógicos:

- A. Paradigma técnico: su finalidad principal es el desarrollo de la condición física y motriz del individuo. Los criterios de valor se sitúan en los resultados y rendimientos obtenidos (López-Pastor, Monjas y Pérez, 2003). Es de carácter instrumental y ejerce una función reproductora de la sociedad ya que transmite costumbres y tradiciones de ésta de modo que se mantenga la estructura social (Grundy, 1998).
- B. Paradigma práctico: busca el desarrollo integral del individuo a través del cuerpo y el movimiento, dotando de significado cada una de las experiencias de aprendizaje. Utiliza de manera prioritaria la experimentación, la participación, la investigación y el descubrimiento (Devís y Molina, 2001; López, Monjas y Pérez, 2003).
- C. Paradigma crítico: Este modelo, fundamentado en la pedagogía crítica o radical, incita al alumnado a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas represivas impuestas por la sociedad (Freire, 1997; Giroux, 2001; McLaren, 2005). Tiene como propósito el desarrollo de la conciencia crítica y la capacitación del alumnado para la reestructuración de la sociedad a partir de valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad, y la dignidad. La pedagogía crítica en la Educación Física, según Fernández-Balboa (2004), pasa de considerar esta área como un fin en sí misma a entenderla como un medio hacia la dignidad, dando prioridad al alumno y no al contenido, y orientada del propósito al mérito y no a la inversa. Para desarrollar este enfoque pedagógico, López-Pastor et al. (2002) definen un perfil de docente en el que predomine el interés emancipatorio (Habermas, 1986), que consiste en la liberación de las tres magnitudes que impiden la autorrealización del individuo a partir de la propia autonomía: las objetivaciones sociales, la represión de la naturaleza propia y la dependencia de la naturaleza externa. De esta manera, se pretende que el docente desarrolle una

sólida coherencia entre sus ideas educativas y las prácticas que lleva a cabo, y que mantenga la esperanza de conseguir un mundo más justo, solidario y equilibrado.

2.1.6. La identidad docente: bases y principios pedagógicos

En esta investigación se pretende comprender el desarrollo personal y profesional de un docente de Educación Física y para ello es fundamental conocer la identidad docente de éste. El concepto de identidad docente nace de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción vinculada al contexto pedagógico sobre el cual trabaja (García y Vaillant, 2010). La identidad docente como un proceso dinámico y continuo, no se limita a la obtención de un título profesional, sino que se vincula al desarrollo de la trayectoria pedagógica del docente (Matus-Rodríguez, 2017). De esta manera, en la construcción de la identidad docente es fundamental el conjunto de principios y bases pedagógicas que guían las actuaciones docentes. En el caso del docente en el que se centra este estudio, son los siguientes:

- A. Evaluación Formativa: es un proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, incidiendo en tres aspectos clave (López-Pastor, 2009): (a) el proceso de aprendizaje del alumnado; (b) la competencia docente, perfeccionando la práctica profesional, y (c) el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula. En apartados posteriores se profundiza sobre esta temática.
- B. Aprendizaje cooperativo: planteamiento educativo basado en la interacción entre personas a partir de propuestas, estructuras y actividades que aseguran una interdependencia positiva entre los participantes, quienes persiguen un objetivo común (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Velázquez-Callado, 2010). La importancia de su utilización se contempla desde dos perspectivas; por un lado, por los beneficios a nivel de aprendizaje académico que aporta tanto a nivel

cualitativo como cuantitativo y, por otro, por el desarrollo de valores propios de la cooperación, tan necesarios en el contexto social actual. Se está convirtiendo en una metodología básica dentro del modelo de educación basado en competencias, y facilita que cualquier contenido pueda ser enseñado mediante esta metodología (Johnson y Johnson, 2014; Velázquez-Callado, 2015). Dentro de este modelo, Velázquez-Callado (2015) propone un enfoque al que denomina “Coopedagogía”, el cual promueve que el alumno aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes. La “Coopedagogía”, también llamada Pedagogía de la Cooperación, plantea 5 fases para su desarrollo: (1) provocación de conflicto, (2) desarrollo de la lógica de la cooperación, (3) aplicación de la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos, (4) aprendizaje a través de la cooperación, y (5) generación de aprendizaje autónomo.

- C. Estilo Actitudinal: Metodología creada y desarrollada por Pérez-Pueyo (2005) que se basa en las actitudes y en la autorregulación del aprendizaje como elementos vertebradores del proceso educativo. Se considera fundamental el generar un impacto emocional y motivacional para poder lograr los objetivos propuestos y generar experiencias positivas que refuercen los vínculos grupales (Pérez-Pueyo, 2013). Se fundamenta partir de tres aspectos (Pérez-Pueyo, 2013):

- (1) Actividades corporales intencionadas: dan una lógica interna en la propuesta de tareas respondiendo a las preguntas "¿Por qué?" y "¿Para qué?". Se basan en principios inclusivos, ya que no van dirigidas sólo a una parte de la clase, sino que todos deben ser capaces de llevarlas a cabo. Son actividades que dan placer y satisfacción una vez alcanzadas. Se busca el pleno desarrollo de la personalidad, potenciar las relaciones, reconocer los propios límites e intentar superarlos, y promover actitudes de solidaridad y respeto. Son un medio para alcanzar la autonomía, tanto del alumno como del grupo.

(2) Organización secuencial hacia las actitudes: es una estrategia de agrupamiento que parte de la afinidad del alumnado, donde se empieza trabajando generalmente en parejas y grupos de tres, para terminar trabajando en gran grupo. No hay estabilidad en la composición de los grupos, sino que ésta es flexible e irá cambiando a medida que transcurran las sesiones, siendo los grupos cada vez más numerosos hasta terminar en un solo grupo. El formar las parejas por afinidad se justifica desde el punto de vista del progreso de la capacidad afectiva y motivacional, que será más eficaz para reforzar la autoestima del participante si éste comienza trabajando con alguien que comparte afinidades comunes.

(3) Montajes finales: trabajos que evidencian el proceso y el aprendizaje, tanto individual como grupal. Son la manera de conseguir implicar a todos los participantes en un proyecto que ofrezca la posibilidad de cooperar con un objetivo común.

D. Dominios de Acción Motriz: propuesta curricular para la Educación Física que, a partir de la praxología motriz, pretende dar una lógica organizativa interna a la diversidad de situaciones motrices que se dan en esta disciplina. Las acciones motrices, a partir de sus rasgos comunes, se agrupan en los siguientes bloques (Larraz, 2009): (1) acciones motrices en entorno físico estable; (2) acciones motrices de oposición interindividual; (3) acciones motrices de cooperación; (4) acciones motrices de cooperación y oposición; (5) acciones motrices en un entorno físico con incertidumbre; y, (6) acciones motrices con intenciones artísticas y/o expresivas.

E. Inclusión Educativa: Pujolàs (2008) entiende la inclusión como un proceso educativo que implica una visión de la sociedad y la educación basada en la diversidad y orientada a la lucha contra la desigualdad. Para Ainscow (2017) llegar a ser más inclusivo implica contemplar los siguientes principios en la práctica

educativa: (a) la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades educativas escolares aumenta y su exclusión disminuye; (b) la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en los colegios con el objeto de dar respuesta a la diversidad del alumnado en su localidad, y (c) la presencia, la participación y los resultados escolares de todos los alumnos, no sólo de aquellos con discapacidad o que están catalogados como “alumnos con necesidades educativas especiales”. Los procesos de inclusión se preocupan por identificar y eliminar las barreras con que se encuentran los alumnos para acceder, participar y progresar en su aprendizaje y, al mismo tiempo, encontrar los recursos que lo pueden facilitar (Córdoba y Romero, 2016). Para Pujolàs (2008) los motivos por los que se debe promover la inclusión son:

- (1) Estar y aprender juntos es justo. Es ético y de justicia que se respete a todas las personas su derecho a la educación, su derecho a la igualdad de oportunidades y su derecho a participar en la sociedad. Si la escuela o la sociedad no atiende todos, las diferencias se transforman en desigualdades, y esto va en contra del derecho que tienen todas las personas de ser atendidas en la diversidad.
- (2) Estar y aprender juntos es necesario. Este aspecto se debe considerar desde tres perspectivas: en primer lugar, es necesario para las personas con discapacidad, ya que el contacto y la interacción constante con otras personas propician y estimulan el aprendizaje y el desarrollo; en segundo lugar, también beneficia al resto de personas, dado que la presencia de una persona con discapacidad y la heterogeneidad del grupo estimulan el aprendizaje del resto y permiten desarrollar las capacidades de comunicación, de razonamiento y de hacer hipótesis para buscar posibles soluciones desde perspectivas diferentes; y, en tercer lugar, beneficia a toda la sociedad, porque se da la posibilidad de

aprender a aprender juntos, que puedan estar juntos y que, a pesar de las diferencias, puedan vivir y convivir juntos.

(3) Estar y aprender juntos es posible. Es un reto, no un problema irresoluble.

F. Pedagogía Crítica: conjunto de prácticas que tienen como finalidad el desarrollo de la conciencia crítica, la capacitación del individuo para su emancipación y la reestructuración de la sociedad a partir de valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad, y la dignidad (Fernández-Balboa, 2004; Freire, 1997; Giroux, 2001; McLaren, 2005). En este sentido, también se aproxima a un perfil docente donde predomina el interés emancipatorio, desarrollando una sólida coherencia entre ideas educativas y prácticas que se llevan a cabo, y manteniendo la esperanza de conseguir un mundo más justo, solidario y equilibrado (López-Pastor et al., 2002).

2.2. LA EVALUACIÓN Y SUS DIFERENTES CONCEPCIONES EN EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DOCENTE

2.2.1. Del sistema de evaluación tradicional a la Evaluación Formativa y Compartida

De la lectura de los marcos curriculares que estructuran las diferentes etapas del sistema educativo español, y más concretamente el catalán, subyace un modelo de evaluación regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe provocar reflexión sobre el proceso de aprender y sobre la práctica docente, que debe implicar al alumnado en su aprendizaje, que debe tener en cuenta la participación individual y colectiva, que debe favorecer la autorregulación, que debe regular las dificultades y los errores para retroalimentar el aprendizaje, y que debe ser cercano a situaciones y prácticas reales.

Sin embargo, en el proceso educativo contemporáneo se ha venido utilizando tradicionalmente un sistema de evaluación sumativa, donde se califica y clasifica al alumnado para cumplir con las exigencias burocráticas de la administración educativa. Este proceso, también llamado “sistema tradicional de evaluación-calificación” (López-

Pastor, 1999, 2006; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017), se caracteriza por unas prácticas educativas centradas en obtener una calificación para el informe de notas que se entrega al final de cada trimestre, semestre o curso, y que se obtienen de manera principal a través de la realización de un examen o prueba final, o bien a través de varios exámenes parciales. Se basa en un modelo que entiende al alumno como actor pasivo del proceso educativo, quien aprende a partir de objetivos prescriptivos cuya implementación dependerá de la habilidad del profesor, el actor principal. Se utilizan sistemas de evaluación orientados de forma exclusiva y obsesiva a la calificación, destrozando el deseo de aprender y relegando el proceso educativo al hecho de ir superando obstáculos y niveles propuestos por el profesor en base a un intercambio de trabajos y tiempo de estudio por notas (Álvarez-Méndez, 2001; Santos-Guerra, 2015). Existen dos motivos principales por los que este sistema sigue reproduciéndose en la actualidad:

1. El peso de la tradición y del paso por un sistema centrado en un modelo tradicional de evaluación por el que todo docente ha pasado como alumno durante décadas antes de ejercer, añadiendo el detonante de que, cuando se incorpora a un centro educativo, la mayor parte de los compañeros siguen utilizando evaluación y calificación como sinónimos y aplicando ese sistema (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).
2. Las funciones ocultas de la evaluación, como el control del aula, el control administrativo, la selección de individuos, la reproducción de la sociedad, la homogeneidad cultural o la exclusión escolar. Son funciones a menudo negadas por administraciones, centros escolares y docentes, pero que conforman un modelo pedagógico venenoso (Álvarez-Méndez, 2003; Santos-Guerra, 2003; Chomsky, 2007; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Uno de los grandes retos del sistema educativo actual es superar este sistema de evaluación centrado en la calificación para consolidar otro que tenga como objetivo fundamental la mejora de los aprendizajes. Es por eso que desde hace algunas décadas se están extendiendo por los centros educativos propuestas que entienden la evaluación

como una actividad fundamental para el aprendizaje, a partir de la cual se adquieren conocimientos y donde el alumnado tiene un papel protagonista (Álvarez-Méndez, 2001; Blázquez y Sebastiani, 2016; Bonsón y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; López-Pastor, 2006, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Sanmartí, 2007; Santos-Guerra, 2003). Las principales características de estas propuestas de evaluación son:

- que están al servicio de los que se forman y de la práctica educativa;
- que son democráticas, ya que requieren de la participación de todos los sujetos que se ven afectados del hecho educativo;
- que forman, motivan y orientan el proceso de aprendizaje;
- que son transparentes y garantizan el conocimiento de los criterios utilizados.

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) recogen modelos de evaluación con estas características, pero que utilizan diferentes nomenclaturas en función de los matices pedagógicos que aporten:

- Evaluación Formativa: proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador (López Pastor, 2009).
- Evaluación para el Aprendizaje: modelo de evaluación orientado a mejorar el aprendizaje del alumnado, en lugar de estarlo al control de éste y su calificación (Biggs, 2005).
- Evaluación Formadora: proceso sistemático de autorreflexión sobre el propio aprendizaje, de forma que poco a poco sea el propio individuo el que desarrolle un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje (Sanmartí, 2007).
- Evaluación Auténtica: modelo donde las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación se aplican en situaciones, actividades y contenidos reales, evitando a las situaciones artificiales de evaluación, alejadas de la aplicación real de dichos

conocimientos (Biggs, 2005). Tiene una estrecha relación con el término de Evaluación Integrada.

- Evaluación Alternativa: hace referencia a las técnicas y métodos de evaluación que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, desarrollando nuevos sistemas e instrumentos de mayor valor educativo (Dochy, Segers y Dierik, 2002).

Aunque cada uno de estos conceptos presenta particularidades interesantes que marcan diferencias sustanciales con los modelos tradicionales, desde la perspectiva de este trabajo se entiende que la mayor parte de dichos planteamientos ya se recogen bajo el paraguas del término “Evaluación Formativa”.

Profundizando en el concepto de Evaluación Formativa, López-Pastor (2009) la define como el proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, incidiendo en tres aspectos clave:

- A. El proceso de aprendizaje del alumnado.
- B. La competencia docente, perfeccionando la práctica profesional.
- C. El proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula.

Dicho de otra manera, la Evaluación Formativa no busca calificar al alumnado, sino que es un proceso sin carácter sancionador, que se desarrolla de manera sistemática a lo largo de todo el proceso educativo y que tiene como finalidad obtener y utilizar información que sirva tanto para ayudar al alumnado a mejorar haciéndolo consciente de su aprendizaje, como para que los docentes realicen su trabajo cada vez mejor reflexionando sobre su práctica educativa. De esta manera, teniendo en cuenta al alumnado como parte implicada en el hecho educativo, éste puede participar en el proceso de evaluación de diferentes maneras (López-Pastor, 2009):

- A. Autoevaluación: cuando se evalúa a sí mismo.
- B. Coevaluación o evaluación entre iguales: cuando evalúa a compañeros.

- C. Evaluación Compartida: cuando mantiene procesos dialógicos con el profesorado respecto al proceso de aprendizaje que está teniendo lugar.

2.2.2. La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial y en la Formación Permanente del Profesorado

La construcción de la identidad profesional docente está influenciada por tres factores determinantes: las experiencias previas, la formación inicial, y el impacto del contexto de enseñanza (Flores y Day, 2006). Esto ha supuesto un problema en la innovación y el progreso del sistema educativo, ya que ha favorecido la reproducción de las ideas educativas preconcebidas y los modelos de enseñanza tradicionales que han conformado la experiencia educativa vivida en gran parte del colectivo docente.

Como puede comprobarse en algunos estudios recientes (Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi, 2018; Córdoba, 2015; Córdoba et al., 2016, 2018; González et al., 2013, Molina y López-Pastor, 2017), las experiencias vividas por los docentes durante su paso como alumnos por las diferentes etapas educativa, especialmente durante su formación inicial, determinan en gran parte las características y enfoques de la práctica docente que llevarán a cabo (Fernández-Pérez, 1989; Hamodi, López-Pastor y López, 2017; Palacios y López-Pastor, 2013, y Palacios, López-Pastor y Barba, 2013). De estos estudios se desprende que las experiencias relativas a la evaluación de muchos de los maestros que ejercen actualmente se basaban principalmente en los modelos tradicionales de evaluación-calificación final y sumativa, y muestran que la formación inicial ha tenido una influencia escasa en la posterior utilización de sistemas de Evaluación Formativa y Compartida por parte de los protagonistas de estas investigaciones. En cambio, en los últimos años aparecen estudios que muestran que ya comienza a haber maestros a los que el hecho de haber vivido experiencias de evaluación formativa y compartida durante su formación inicial les ha influido poderosamente a la hora de poner en práctica este tipo de sistemas de evaluación cuando acceden a la función docente (Hamodi, 2014; Hamodi, López-Pastor y López, 2017; Molina y López-Pastor, 2017), pero que, lo que también parece influir de un modo todavía más fuerte es la formación permanente, incluso aunque

no hayan vivido este tipo de experiencias durante su formación inicial (Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi, 2018; Córdoba, 2015; Córdoba et al., 2016, 2018). Como relata Margalef (2014), para el profesorado que durante su paso por el sistema educativo ha tenido pocos o nulos contactos con la Evaluación Formativa y Compartida, implementar este sistema de evaluación ha supuesto superar resistencias y paradojas como: las concepciones y creencias previas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación; la cultura organizativa y las condiciones institucionales; la incertidumbre e inseguridad que generan los procesos de cambio; y los escasos referentes en evaluación formativa en los que apoyarse.

La formación permanente del profesorado y los procesos reflexivos que esta genera se están mostrando como un potente instrumento para la transformación profesional desde sistemas de evaluación-calificación tradicional hacia la Evaluación Formativa y Compartida (Molina y López-Pastor, 2017). La formación permanente surge como un aspecto clave y decisivo para que el docente empiece a cuestionarse las propias convicciones y aventurarse en nuevos planteamientos, a partir de procesos de formación dialógicos y colectivos, donde el debate y el diálogo entre iguales es la herramienta principal. Autores como Barba-Martín y López-Pastor (2017) Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi (2019), Blández (2006), González y Barba (2014), Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2014), y López-Pastor et al., (2016) muestran experiencias o relatos donde la formación permanente ha sido sumamente significativa en el desarrollo docente. Como afirma Perrenoud (2010), un docente debe dominar su propia evolución y desarrollo a partir de la construcción de habilidades, competencias y saberes basados en la propia experiencia, en la de los otros y en el análisis de ambas.

2.2.3. La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física

La concepción tradicional de la Educación Física ha estado enmarcada en una estructura mecanicista que entiende el cuerpo como una máquina, basada en un modelo conductista de repetición de estímulos y orientada a conseguir objetivos de rendimiento medibles (Velázquez y Hernández, 2005). De esta Educación Física subyace una racionalidad técnica,

orientada al rendimiento físico-deportivo y enfocada al desarrollo de la condición física, mediante el adiestramiento físico y el dominio de las habilidades físico-deportivas (López-Pastor, 1999, 2006). En este contexto, el modelo de evaluación se ha venido basando en la utilización de test de condición física y de habilidades motrices con el fin de calificar al alumnado al final de cada trimestre (Hernández y Velázquez, 2004; Herranz, 2013; López-Pastor, 1999, 2006). En la bibliografía podemos encontrar críticas fundamentadas por la incoherencia, la superficialidad y el reduccionismo respecto al área de Educación Física, por no estar orientada al aprendizaje sino principalmente a la calificación y selección (Gipps y Murphy, 1994; Méndez, 2005; López-Pastor, 1999, 2006).

El inconformismo con ese modelo ha llevado a muchos profesionales a poner en práctica propuestas de evaluación orientadas al aprendizaje que permiten al alumno asumir responsabilidades y tomar decisiones en estos procesos (Blázquez, 2017; Hernández y Velázquez, 2004; Herranz, 2013; Jiménez y Navarro, 2008; López-Pastor, 1999, 2006; López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba y González-Pascual, 2008; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Moreno-Murcia, Vera y Cervello, 2009; Pérez-Pueyo, 2005; Santos-Rodríguez y Fernández-Río, 2009; Sebastiani, 1993; Sicilia et al., 2006; Velázquez-Callado, 2006), dando consistencia a lo que posteriormente han señalado otros autores sobre la autoevaluación como uno de los cinco pilares para conseguir una evaluación formativa efectiva (William y Leahy, 2015). Desde esta perspectiva cabe destacar que en los últimos años se han publicado también algunas experiencias sobre la utilización de sistemas de autocalificación y calificación dialogada en EF (Castanedo y Capllonch, 2017; Herranz, 2013; López-Pastor, 1999, 2006; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo, 2015) que muestran que se trata de procedimientos fiables y eficaces, obteniendo resultados muy positivos en la mejora del clima de aula, el aprendizaje, el rendimiento académico y el comportamiento del alumnado.

2.2.4. La necesaria vinculación entre la Evaluación Formativa y Compartida y las metodologías cooperativas para el aprendizaje.

Numerosos estudios defienden la necesidad de lograr una fuerte coherencia entre las metodologías cooperativas y los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida, especialmente aquellos que se centran en la autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado (Fernández-Río, 2017; Johnson y Johnson, 2014; López-Pastor et al., 2008; Pujolàs, 2008; Velázquez-Callado, 2010). Según estos planteamientos, una Evaluación Formativa y Compartida coherente con las metodologías cooperativas de aprendizaje debería poseer las siguientes características:

- A. Estar integrada en el proceso de aprendizaje grupal y cooperativo.
- B. Desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación.
- C. Utilizar instrumentos de evaluación variados.
- D. Valorar tanto logros motores como cognitivos, sociales y actitudinales

De hecho, el término “compartida” en el concepto “evaluación” tiene una gran trascendencia en el marco del aprendizaje cooperativo, ya que el trabajo compartido es un elemento fundamental en este planteamiento pedagógico.

Aunque la implementación de metodologías cooperativas para el aprendizaje en la Educación Física de las últimas décadas ha crecido considerablemente, no ha sido hasta hace pocos años que han aparecido documentos que acompañan al docente en esta puesta en práctica y que ofrecen estructuras estables que abordan el proceso evaluador y que permiten comprender, utilizar e integrar la cooperación y el trabajo en equipo en Educación Física desde situaciones sencillas a complejas (Fernández-Río, 2017; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río, 2017; Ruíz-Omeñaca, 2017; Velázquez-Callado, 2010).

Para la introducción de manera adecuada de la evaluación formativa y compartida desde una perspectiva cooperativa, Fernández-Río (2017) propone un proceso ordenado de tres fases:

- 1ª fase, evaluar el aprendizaje individual en el trabajo cooperativo: para que los estudiantes tengan una visión positiva hay que hacerles ver que les ayuda de manera individual. Para ello se realiza una pre-acción donde antes de realizar la tarea se revisa lo que se pide, y una post acción donde se revisa la tarea realizada, señalando los elementos que se han hecho mejor gracias a la ayuda de los compañeros.
- 2ª fase, comprender el planteamiento evaluador cooperativo: al inicio de la unidad didáctica se explican los criterios y procedimientos de evaluación con el objetivo de que sirvan de guía al alumnado durante el trabajo cooperativo. Es fundamental que el alumnado comprenda el proceso de evaluación para que se comprometa mediante procesos de co y autoevaluación.
- 3ª fase, participar en el planteamiento evaluador cooperativo: el alumnado participa en la elección de los criterios y/o instrumentos de evaluación.

Este proceso evaluador se debe incluir desde el principio de la puesta en marcha de metodologías cooperativas para que su implementación sea coherente y plena.

Respecto a la calificación, Johnson y Johnson (2014) proponen que en una estructura de aprendizaje cooperativo se puede dividir en individual y grupal, con diversas modalidades dentro de cada tipo:

- A. Calificación individual: cada alumno obtiene una calificación en función de su actuación, pero teniendo en cuenta la influencia del grupo. Para ello se contemplan tres posibilidades:
 - a. Bonificación: si todos los miembros del grupo consiguen una determinada nota, se les añade una puntuación extra en la nota individual.
 - b. Individual más media: la nota individual de cada alumno y la nota media del grupo cuentan un determinado porcentaje de la nota final.

- c. Consensuada: el grupo recibe una nota por la realización de una tarea, pero los miembros del grupo acuerdan como repartir ese puntaje según la aportación de cada uno al trabajo.
- B. Calificación grupal: Nota que recibe el grupo por la elaboración de un trabajo.
- a. Nota grupal: el grupo desarrolla un trabajo para elaborar un producto y todos los miembros reciben la nota que se otorga a ese producto.
 - b. Nota grupal-individual: el grupo trabaja conjuntamente en una tarea, pero cada miembro elabora su propio producto final. El docente elige uno de los productos, lo califica y esa nota es la que reciben todos los miembros del grupo.
 - c. Nota media: cada miembro del grupo realiza una prueba, y la nota final se extrae de la nota media de las obtenidas por cada uno de los miembros.
 - d. Nota menor: cada integrante del grupo realiza una prueba, siendo la nota de menor valor obtenida por uno de ellos la que recibirán todos los componentes.

2.2.5. La evaluación en el marco de la pedagogía crítica

La visión humanista de la educación, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de oportunidades, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad y la sostenibilidad (UNESCO, 2015), dota al hecho de educar de un incuestionable e importante valor político (Freire, 1997; Giroux, 2001; McLaren, 2005). Dada la crisis sistémica creciente a nivel global, es urgente la necesidad de un compromiso educativo orientado a un modelo de desarrollo social ético y sostenible. Por ello, empieza a ser prioritario transformar una educación al servicio del mercado, en la que prima el individualismo, la competitividad, la rivalidad y el sacrificio, en una educación para el bien común, con valores como la solidaridad, la empatía, la ayuda mutua y la responsabilidad compartida (Aznar y Barrón, 2017; Entrena y Martínez-Rodríguez, 2013; Torres, 2007).

La evaluación, como elemento curricular básico en el proceso educativo, también es una actividad de marcado carácter político. Vincular la evaluación a la pedagogía crítica supone empezar a redefinir las relaciones de poder en las diferentes etapas del sistema educativo, empoderando al alumno y dotando al proceso evaluativo de transparencia, criterios explícitos e intercambio de información (Lorente-Catalán, López-Pastor y Kirk, 2018).

El concepto de “bien común”, inspirado en el ensayo de Felber (2012) sobre un sistema económico sostenible, está basado en los mismos valores que hacen florecer las relaciones humanas: confianza, responsabilidad, cooperación, aprecio, democracia y solidaridad. Se propone como alternativa al sistema capitalista actual, dominado por los principios del egoísmo, la competencia y la maximización del beneficio, diseñado para permitir e incentivar actitudes poco éticas e irresponsables y que ha demostrado incapacidad para conseguir una buena calidad de vida para todos los ciudadanos.

El bien común se define como el resultado de la interacción humana y de la actividad conjunta en la producción y el consumo simultáneos y no en el resultado del simple sumatorio de acciones individuales. Por lo tanto, el bien común sólo se puede producir estando, participando y disfrutando en comunidad, en relación con otros (Denuelin y Townsend, 2007, Gómez- Calvo y Gómez-Álvarez, 2016).

Felber (2012) manifiesta la necesidad de evaluar el éxito de una empresa o de un país no en función de los beneficios empresariales o por su producto interior bruto, sino en función del bien común que genera. Para ello, este autor destaca cinco principios rectores en función de los que medir esta contribución al bien común:

- Dignidad
- Solidaridad
- Sostenibilidad medioambiental
- Justicia social

- Democracia y transparencia

Felber (2012) afirma que para promover el crecimiento de este movimiento basado en la economía del bien común es imprescindible la participación de la educación. Considera necesario ayudar desde la escuela a fomentar la empatía como valor referente en el desarrollo psicológico y social del alumnado. Desde la misma perspectiva, Rifkin (2010) también defiende la importancia de la empatía para impulsar un cambio cultural, de valores, de actitudes y de formas de vivir y de actuar que sea conjugable con la conciencia global orientada a la sostenibilidad del planeta. Rifkin (2010) señala la “pedagogía empática” como estrategia educativa orientada a ese objetivo. Mediante este modelo pedagógico se colabora con el entorno en el que se contextualiza la escuela, llevando a cabo acciones solidarias que mejoran significativamente la sociedad que la rodea y, en consecuencia, la calidad de vida de las personas que la conforman.

El nexo sobre el que se articula este cambio de mentalidad social es la educación. Por la tanto, es necesario la utilización de sistemas de evaluación culturalmente sensibles, justos, participativos, que empoderen al individuo y, donde además de valorar aspectos teóricos y procedimentales, también evalúen el autoconcepto de cada estudiante y las repercusiones sociales del aprendizaje (Murillo e Hidalgo, 2015). Desde esta perspectiva, cualquier institución educativa también debería ser objeto de una evaluación del bien común, valorando el tratamiento que en ésta se dan de aspectos como la dignidad humana, la solidaridad, la justicia social, la sostenibilidad ecológica o la democracia con todos los miembros de la comunidad educativa.

Haciendo una analogía de la economía a la educación a partir de las conclusiones de Gómez-Calvo y Gómez-Álvarez (2016), la evaluación para el bien común es un sistema de evaluación que propone una nueva relación de poder en el ámbito educativo. Está basada en la participación colectiva democrática en el proceso de toma de decisiones, en la ejecución de las resoluciones obtenidas, en el control de los resultados y en la gestión de éstos. Se orienta a cubrir las necesidades humanas y a aumentar su bienestar desde una

perspectiva solidaria, sostenible y respetuosa tanto social como medioambiental. Para ello es imprescindible el empoderamiento del alumnado.

3. METODOLOGÍA

3.1. EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Esta tesis doctoral está enmarcada dentro del paradigma de investigación educativa sociocrítico (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996), que entiende que toda investigación educativa debe estar unida a un compromiso político orientado a la búsqueda de relaciones más justas e igualitarias entre las personas y entre los grupos sociales (Barba, González y Barba-Martín, 2014; López-Pastor, 1999).

En las tres publicaciones hemos utilizado el relato autobiográfico como metodología cualitativa para desarrollar procesos de reflexión y toma de conciencia del paradigma docente propio (González y Barba, 2013; Sparkes y Devís, 2007). El interés por reflejar lo que los profesores piensan, dicen y hacen, ha provocado un auge en la utilización de estos tipos de relatos en la investigación educativa, que tienden a vincularse con trayectorias, experiencias profesionales y desarrollo docente. Este tipo de narrativas ofrece la oportunidad de investigar sobre el propio desarrollo personal y profesional, a través de la mirada retrospectiva del autor, partiendo de las experiencias vividas y contribuyendo a la construcción de su propia identidad. Es por ello que el protagonista debe mostrarse abierto a detectar y analizar las posibles situaciones conflictivas personales, vinculados a su personalidad, para llegar a conocer su propia capacidad docente (Huberman, Thompson y Weiland, 2000). Además de facilitar la conciencia, la autorreflexión y la construcción docente, estas narrativas también suponen una inestimable ayuda para el crecimiento personal y el desarrollo profesional (González y Barba, 2013). El análisis que se hace mediante el relato autobiográfico de las relaciones entre los hechos narrados y la práctica educativa contribuye a la comprensión de la práctica docente, tanto desde la perspectiva de la causalidad como desde el descubrimiento de elementos y situaciones que ayudan a entender el desarrollo personal y profesional. Como explicitan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), el relato de la trayectoria profesional empieza por las vivencias escolares como alumno en los diferentes niveles del sistema educativo,

siguiendo por la etapa de la formación inicial como profesor y volviendo de nuevo a la institución escolar pero ya para ejercer la función docente.

El relato autobiográfico también sirve para describir los acontecimientos más significativos de la propia vida del autor alrededor de una temática, describiendo hechos y situaciones con las que construye su identidad profesional y otorga sentido a su vida en un momento dado (Barba, 2011; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; González y Barba, 2013; Pujadas, 1992). El relato autobiográfico constituye un enfoque y un instrumento adecuado para la construcción del investigador, promoviendo el acceso y la comprensión del pensamiento para implicar una mejora en la práctica educativa. Este instrumento pone a disposición del profesorado el hecho de investigar desde su propia perspectiva la construcción y desarrollo de su método didáctico, sin que sea imprescindible el depender de fuentes externas (Goodson, 2004). También permite analizar las transformaciones sociales y singulares de los protagonistas y establecer relaciones con los contextos de vida profesional y social (Josso, 2014). Para Ruíz (2012), los objetivos que justifican la utilización de instrumentos como el relato autobiográfico son los siguientes:

- A. Recoger la totalidad de una experiencia biográfica, en tiempo y en espacio.
- B. Describir la ambigüedad y el cambio, las dudas, las contradicciones y las vueltas atrás que se experimentan a lo largo de los años.
- C. Captar la visión subjetiva con la que uno se ve a sí mismo y al mundo.
- D. Descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales a través de la experiencia personal.

El enfoque desde el que se plantea este trabajo es el estudio de caso, cuya finalidad es investigar la particularidad, la unicidad, de un caso singular (Simons, 2011). El papel del investigador es desarrollar el relato desde un punto de vista propio, sin pretensión de mostrar verdades objetivas, sino interpretaciones subjetivas que reflejan cómo piensa, siente y actúa. Su característica inherente es la expresión de sus propias actitudes desde una actitud crítica contra el poder hegemónico establecido (Barnett y Parry, 2014;

Chomsky, 2007). Este proceso de autoformación y transformación existencial que supone el relato autobiográfico pretende encontrar vías de renovación social, educativa y política para el mañana (López-Górriz, 2007). Constituye, además, un instrumento idóneo para la construcción del docente reflexivo, ya que promueve el acceso y la comprensión del pensamiento en busca de una mejora de la práctica educativa.

Cabe destacar que en la segunda publicación que forma parte de esta tesis por compilación, la metodología utilizada se basa en el relato autobiográfico compartido como instrumento y estrategia para llevar a cabo procesos de reflexión y toma de conciencia de los procesos de aprendizaje compartidos. Un relato autobiográfico compartido consiste en la reconstrucción de la vida de un conglomerado o grupo social a partir de múltiples relatos y de múltiples voces (Galeano y Vélez, 2002). La relación existente entre las pequeñas historias y las grandes historias da por entendido que la vida individual lleva implícita la grupal, poniendo en común el hecho colectivo (Berry, 2008). El relato autobiográfico compartido es un modelo metodológico que entiende los fenómenos sociales desde el punto de vista de los actores y analiza el modo en que estos sienten, interpretan y actúan en el mundo.

Desde esta perspectiva, en el relato autobiográfico compartido que se presenta en esta tesis no pretende reflexionar sobre el yo, sino sobre cómo el yo ha vivido el nosotros y el sentido compartido que a esos hechos se le ha dado. El conocimiento generado es de corte provisional, interactivo, flexible y no espera generar leyes universales, sino relacionar los conceptos y vivencias particulares con la realidad social (Taylor y Bodgan, 1994). El relato autobiográfico compartido requiere, por parte de los autores, de experiencias comunes en el seno de una vida colectiva real, que en el caso de este relato es el grupo de trabajo de Educación Física del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, en funcionamiento desde el 2006, compuesto por profesores y maestros de Educación Física de las provincias de Barcelona y Girona. El trabajo de este grupo está enfocado a la práctica educativa, a generar material curricular y

a desarrollar experiencias aplicadas y compartidas entre sus miembros. Entre sus trabajos más relevantes cabe destacar:

- la organización del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (2016),
- la organización diversas jornadas y cursos de formación permanente en Educación Física alrededor de temáticas como las metodologías cooperativas o la programación en base a competencias,
- la elaboración de materiales didácticos de Educación Física,
- la presentación de comunicaciones y talleres en diversos congresos.

En el relato autobiográfico compartido, los protagonistas se sienten ligados entre ellos, considerando al otro como parte activa de su proceso de aprendizaje y otorgándole sentido en la existencia propia. Así, es fundamental la intensa relación que existe entre la experiencia personal de los actores y la historia producida. Cada uno de ellos debe poder ser situado de una manera personal en la colectividad y tener un lugar reconocido dentro de ella (Rhéaume, 2002).

El relato autobiográfico compartido que se presenta en esta tesis está escrito mediante un proceso de escritura colectiva. Este método, concebido por Milani (Alumnos de Barbiana, 1970) y sistematizado por Corzo (1983, 1993), consiste en una construcción social de un texto donde el producto no pertenece a ninguna persona en concreto, sino al grupo que la ha elaborado. De esta manera, Corzo (1993) define una sucesión de fases para llevar a cabo la elaboración de un producto de escritura colectiva, las cuales se han seguido para elaborar dicho relato:

1. Elección del tema y del lector: El grupo debe ser consciente de que tiene algo importante y útil que decir. El destinatario puede ser real o imaginario, singular o colectivo. No es indispensable que llegue al lector elegido. Lo fundamental es que

se haya conseguido la comunicación del grupo entre sí y que cada miembro se haya sentido partícipe del texto colectivo.

2. Acumulación de ideas: Reunir el mayor número posible de aportaciones que puedan hacer los participantes de manera individual sobre el asunto (afirmaciones, negaciones observaciones, anécdotas breves, juicios de valor...). Se hacen mediante papeletas o enunciados, la extensión de los cuales están previamente fijados.
3. Clasificación en grupos de las papeletas relacionadas entre sí: Se agrupan todas las papeletas-ideas relacionadas entre sí o que se refieran a una misma temática, de manera que se disponga de diversos bloques de ideas.
4. Organización y unión de las ideas que forman cada grupo: Cada agrupación de ideas se asignará a un pequeño grupo de trabajo. Éste las convertirá en un texto seguido y armónico, ordenando con lógica las aportaciones, hilvanándolas entre sí, eliminando repeticiones y unificando tiempos verbales.
5. Presentación de las ideas ordenadas e hilvanadas del bloque que le haya correspondido a cada pequeño grupo: Presentación como un texto seguido y coherente del conjunto de ideas del bloque asignado. Es en este momento cuando surge de manera más clara el contenido fundamental del texto.
6. Control de la unidad interna del texto completo: El texto es realmente una unidad, cuyas partes están organizadas y dispuestas en función de lo que se quiere exponer. Detección de posibles repeticiones de palabras o de ideas reiteradas excesivamente; descolocación o exceso de párrafos que no vienen al caso; y lagunas o ausencias de elementos que el texto debería tener. Se debe fijar la intención del texto, expresar lo que se pretende con él. Releer el texto sugiriendo eliminaciones, traslados y añadidos.

7. Simplificación y perfeccionamiento del texto: Eliminación de aquello que haga el texto menos transparente y aclarando cuanto sea necesario para poder ser comprendido por cualquier lector.
8. Revisión del escrito: Lectura por parte de personas que no han participado en el proceso de escritura y recogida de opiniones y críticas para, en caso de que se consideren adecuadas, retocarlo por última vez.

3.2. INSTRUMENTO: EL DIARIO INTROSPECTIVO

El instrumento utilizado en esta investigación para el análisis de datos es el diario introspectivo. Este diario supone una herramienta estimuladora de procesos de análisis críticos y constructivos desde la propia experiencia, tanto a nivel personal (primer y tercer artículo) como a nivel grupal (segundo artículo). Es un instrumento que ayuda a reelaborar las concepciones cotidianas propias, favoreciendo la recomposición y reelaboración educativa y formativa desde diversas dimensiones como la relacional, la identitaria, la cognitiva o la investigadora (Jurado-Jiménez, 2012). Su finalidad principal es tomar en retrospectiva el proceso que se ha seguido y leerlo desde otra perspectiva distinta a la vivencial, poniendo el foco en la evaluación de los procesos internos (López-Górriz, 2007).

El procedimiento para la elaboración del diario introspectivo está inspirado en la propuesta de Bailey (1990) y consta de cinco fases:

1. El autor hace un relato retrospectivo de su historia personal de aprendizaje. Esta fase facilita la comprensión de los factores personales implicados en la experiencia.
2. El autor registra con sistematicidad acontecimientos, detalles y sensaciones de su experiencia desde una perspectiva honesta y sincera.
3. El autor revisa las entradas para la versión pública del diario para garantizar la confidencialidad y evitar el perjuicio a otras personas. Se reescribe para la versión pública.

4. El autor del diario las entradas buscando patrones y acontecimientos significativos para iniciar la categorización. Se definen las cuestiones específicas y se extraen los factores de mayor implicación.
5. Los factores identificados como importantes para la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua se interpretan y discuten al final del estudio del diario.

3.3. CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS

Para analizar los datos recogidos en esta investigación es preciso categorizarlos, creando una estructura que facilite su interpretación y pueda generar conocimiento profundo y sistémico del hecho investigado. Mediante la categorización se organiza el material, destacando la información importante y desechando la que no es pertinente. Este proceso contribuye a comprensión del significado de los datos y a las relaciones que pueden establecerse entre unos y otros. En esta investigación, la estructura de categorías ha quedado conformada del siguiente modo:

Tabla 4.

Categorías para el análisis de datos

Artículo 1	Artículo 2	Artículo 3
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Desarrollo personal y profesional	Desarrollo personal y profesional	Desarrollo personal y profesional
Práctica Reflexiva	Práctica Reflexiva	Práctica Reflexiva
Modelo Pedagógico	Modelo Pedagógico	Modelo Pedagógico
Formación Permanente	Formación Permanente	Formación Permanente
Formación Inicial	Cooperación	Formación Inicial
Cooperación		Cooperación
Transformación Social		Transformación Social
Evaluación		Evaluación

Fuente: Elaboración propia

3.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Enfrentarse a una investigación desde un enfoque cualitativo supone la aparición de dilemas éticos alrededor de los objetivos del estudio, los resultados que se obtienen y los deseos y valores de los participantes de la investigación. Se deben cumplir diversos requisitos tanto en el diseño del estudio como en el momento de la recolección de datos de la investigación (Álvarez-Gayou, 2003; González-Ávila, 2012, y Sandín-Esteban, 2003):

- **Confidencialidad:** en esta tesis ha prevalecido el bienestar de las personas sobre los fines académicos y científicos. Por ello, se ha hecho énfasis en la seguridad y protección de la identidad de las personas que aparecen en los relatos. En consonancia con Stake (2006), se ha considerado fundamental mostrar un elevado nivel de sensibilidad por las posibles repercusiones que su este estudio pueda suponer para determinadas personas, de modo que se ha garantizado la confidencialidad.
- **Manejo de riesgos:** en esta investigación se pretende minimizar los riesgos potenciales para los individuos, y maximizar los beneficios potenciales tanto para los individuos como para la sociedad. Contempla los principios de no maleficencia y beneficencia para realizar investigaciones con personas. Se ha cuidado que los resultados de estudio no generen ningún perjuicio o daño institucional, profesional o personal. Los hallazgos del estudio no se utilizan con fines distintos a los que inicialmente se han proyectado.

Al tratarse de una investigación fundamentada en los pensamientos y vivencias del protagonista, se ha optado por una escritura honesta, coherente y crítica que permita aproximar al lector a la comprensión de las diferentes situaciones vitales de manera cercana y personal.

3.5. CRITERIOS DE RIGOR

El rigor en el desarrollo de una investigación es un concepto transversal que permite valorar la aplicación metódica y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos. Según Guba (1983), el rigor científico se establece en base a cuatro dimensiones: veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Guba (1983) considera que estos aspectos no se deben contemplar de la misma manera en función de si la tipología de la investigación es racionalista o naturalista (Tabla 5).

Tabla 5.
Términos racionalistas y naturalistas adecuados a cada criterio de rigor

Criterio	Término racionalista	Término naturalista
Veracidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa. Generabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno-Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A. (Coords.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (p. 153). Madrid: Akal.

Esta tesis se ha realizado mediante la metodología cualitativa, por lo que hemos optado por los términos naturalistas para explicitar en qué medida se ha cumplido el rigor científico de la investigación:

- **Credibilidad:** Hace referencia a la veracidad de la información y a que los métodos utilizados son coherentes con la finalidad de la investigación. En este sentido, existe un trabajo prolongado de campo que se extiende a lo largo de casi dos décadas de la trayectoria personal y profesional del protagonista, lo que supone un extenso tiempo de contacto con el campo de investigación. Existe una observación persistente gracias a un largo tiempo de exposición en el contexto y por la necesidad de reflexionar sobre lo vivido. Ha habido un juicio crítico tanto por parte de los directores de la tesis como por otros profesionales del ámbito pedagógico y

científico que han revisado cada una de las publicaciones, generando reflexiones que han servido como guía para la investigación y para generar nuevas cuestiones. También cabe destacar la coherencia estructural en el relato de la investigación, donde el propio investigador se expone a la autocrítica, poniendo de manifiesto los cambios en el pensamiento, las inquietudes, las necesidades y las dudas del investigador, y mostrando la evolución en su identidad profesional.

- **Transferibilidad:** Indica si los datos y resultados obtenidos son relevantes en el contexto en el que se ha realizado la investigación y si puede ser transferible a otros contextos. La intención de este estudio no es establecer generalizaciones, sino ofrecer la posibilidad de poder extraer conclusiones propias y pueda servir de orientación para el trabajo de otros profesionales o investigadores que se enfrenten a problemas o situaciones similares.
- **Dependencia:** Trata sobre la estabilidad entre la información y el investigador para que los resultados puedan ser corroborados y sometidos a verificación. En esta investigación se ha cuidado el cumplimiento de este grado de consistencia, identificando y describiendo las técnicas de recogida de datos utilizadas, y recurriendo a un volumen adecuado de fuentes bibliográficas. Aún y así, hay que dejar constancia que, puesto que la temática del estudio gira alrededor del desarrollo de la identidad personal y profesional de un docente, éste se ve supeditado al continuo cambio tanto del contexto como de las percepciones del investigado.
- **Confirmabilidad:** Demuestra la independencia de las informaciones y datos obtenidos en el estudio respecto al investigador, así como la objetividad y neutralidad de éste. Aunque en una investigación cualitativa se parte de la aceptación de un cierto grado de subjetividad, en este trabajo se ha tratado de evitar que los celos, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador falseen los resultados. En este sentido, para dotar de neutralidad al estudio, mediante los relatos autobiográficos se ha sistematizado la práctica

reflexiva y se ha dado la posibilidad al lector de conocer y comprender los pensamientos y sentimientos particulares del protagonista de la investigación.

Por último, es importante añadir un quinto criterio de rigor científico: la validez catalítica (Lather, 1986). Hace referencia al grado en que el proceso de la investigación promueve en los participantes los medios para analizar y entender la realidad con el fin de transformarla y mejorarla. De este modo, los aprendizajes surgidos a partir de esta investigación han servido para transformar la práctica docente, conllevando mejoras tanto desde la perspectiva del educador como del educando. Además, como ya se ha señalado en este capítulo, este estudio puede servir de referente a otros docentes y/o investigadores que se puedan sentir identificados o les pueda servir de utilidad algunos de los temas tratados.

4. CUERPO DE LA TESIS

En este apartado, de manera consecutiva y siguiendo el orden según la fecha de publicación se exponen las publicaciones que conforman el compendio.

La finalidad de los dos primeros artículos de esta tesis es conocer y analizar el impacto de la formación inicial, la formación permanente, la práctica reflexiva y el apoyo mutuo entre docentes en el desarrollo profesional y personal de un docente de Educación Física, mediante la utilización de relatos autobiográficos. En la tercera publicación, además, se pretende profundizar en la importancia que ha tenido la forma de entender la evaluación en dicho crecimiento.

4.1. PUBLICACIÓN 1

Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. En *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 285-290.

Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35534>

La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo

The adventure of learning: An autobiographical story of a reflexive teacher about his journey to Ithaca

Txema Córdoba Jiménez
Universitat Ramon Llull (España)

Resumen. El objetivo de este artículo es describir el proceso de crecimiento de un maestro de Educación Física desde su formación inicial hasta su ejercicio como docente universitario, pasando por catorce años de experiencia profesional en escuelas públicas. Se pretende reflejar como las experiencias, las convicciones y los cambios de rumbo personales del educador contribuyen de manera simultánea y sinérgica al desarrollo de su identidad personal y profesional. La metodología que se ha empleado es el relato autobiográfico y como instrumento la historia de vida, que facilita la toma de consciencia y la reflexión de la práctica pedagógica. Como conclusión se pone de manifiesto la importancia de los procesos de formación permanente para el desarrollo profesional permitiendo al docente descubrir nuevas maneras de ejercer una práctica profesional reflexiva coherente con su identidad personal.

Palabras clave. Educación Física, historia de vida, formación del profesorado, desarrollo profesional, educación física, pedagogía crítica, práctica reflexiva.

Abstract. The aim of this article is to describe the growth process of a Physical Education teacher from his beginning training to exercise as a university teacher, through fourteen years as a teacher of public schools. It tries to reflect how the experiences, beliefs and personal direction changes of the educator contribute simultaneously and synergistically to the development of his personal and professional identity. The methodology used is the autobiographical story and the instrument is life story, which facilitates become aware and reflexion of his own teaching practice. The results show the importance of lifelong learning processes for teacher professional development which allow them to discover new ways of doing a reflexive professional practice consistent with their personal identity.

Keywords. Physical Education, life history, teacher training, professional development, critical pedagogy, reflexive practice.

Introducción

¿Cómo evoluciona la identidad profesional de un maestro de Educación Física desde que finaliza su formación inicial? ¿Qué aspectos relacionados con la formación permanente han sido fundamentales en la construcción de sus convicciones educativas y su modelo docente? ¿Qué sinergias y paralelismos aparecen entre el desarrollo de su identidad personal y profesional? En este artículo se pretende reflexionar sobre estas cuestiones a partir de la historia de vida del autor explicada en primera persona. Mediante interpretaciones subjetivas se reflejará como siente, piensa y actúa el protagonista en función de acontecimientos y situaciones que han contribuido a dar sentido a su práctica docente y, a la vez, a su manera de entender la vida.

En este análisis se aprecia como el autor, una vez finalizada la formación inicial y empezado su camino docente, va cambiando de paradigma educativo y de marco desde el cual analizar el contexto educativo, comprenderlo e intervenir sobre él. Kuhn (2006) dota al concepto paradigma de significado entendiéndolo como una realización científica universalmente reconocida que, durante cierto tiempo, proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad. En este relato queda de manifiesto como el docente novel inicia su tarea docente desde modelos cercanos al paradigma academicista donde los alumnos se forman en los saberes de determinadas disciplinas, enfocando la enseñanza en que éstos reproduzcan la lógica epistemológica y metodológica de la misma. Progresivamente va alejándose de estos y aproximándose a un paradigma socio-crítico, que a partir de la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado orienta el conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento de los individuos que conforman una comunidad para promover la transformación social (Alvarado y García, 2008; Habermas, 1994).

Este cambio de paradigma que experimenta el protagonista hace que discurra por tres racionalidades pedagógicas a partir de las cuales éste interpreta la educación, la escuela, la función docente, el rol del alumnado y el papel de la sociedad: técnica, práctica y emancipadora (González y Barba, 2013; Grundy, 1998; Habermas, 1985; López, Monjas y Pérez, 2003).

En el área de Educación Física la racionalidad técnica tiene como principal finalidad el desarrollo de la condición física y motriz del individuo, y los criterios de valor se sitúan en los resultados y rendimientos

obtenidos (López, Monjas y Pérez, 2003). Es de carácter instrumental y ejerce una función reproductora de la sociedad ya que transmite costumbres y tradiciones de ésta de modo que se mantenga la estructura social (Grundy, 1998).

En cambio, la perspectiva pedagógica enmarcada en la racionalidad práctica busca desde el área de Educación Física el desarrollo integral del individuo a través del cuerpo y el movimiento, dotando de significado a las experiencias de aprendizaje, y utilizando la experimentación, la participación, la investigación y el descubrimiento (Devís y Molina, 2001; López, Monjas y Pérez, 2003).

El interés pedagógico emancipador va más allá del aprendizaje significativo propuesto desde la racionalidad práctica. Este modelo, fundamentado en la pedagogía crítica o radical, incita al alumnado a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas represivas impuestas por la sociedad (Freire, 1997; Giroux, 2001; McLaren, 2005). De esta manera, tiene como propósito el desarrollo de la conciencia crítica y la capacitación del alumnado para la reestructuración de la sociedad a partir de valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad, y la dignidad. La pedagogía crítica en la Educación Física, según Fernández Balboa (2004), pasa de considerar esta área como un fin en sí misma a entenderla como un medio hacia la dignidad, dando prioridad al alumno y no al contenido, y orientada del propósito al mérito y no a la inversa. Para desarrollar este enfoque pedagógico, López et al (2002) definen un perfil de docente en el que predomine el interés emancipatorio, que desarrolle una sólida coherencia entre sus ideas educativas y las prácticas que lleva a cabo, y que mantenga la esperanza de conseguir un mundo más justo, solidario y equilibrado.

A lo largo de esta historia de vida se vislumbra el proceso de desarrollo profesional que lleva a cabo el protagonista por su recorrido docente. Se ponen de manifiesto las dos posibilidades docentes que destaca Chomsky (2007): en primer lugar la de reproductor cultural que enseña sin cuestionarse la realidad educativa y posteriormente la de profesional reflexivo y crítico en la comprensión del mundo. Un educador reflexivo que domine su propia evolución y crecimiento docente a partir de la construcción de habilidades, competencias y saberes basados en su experiencia y en el análisis de esta (Perrenoud, 2010). El autor lleva a cabo este proceso de crecimiento hacia la práctica reflexiva en gran parte gracias a los recursos de formación permanente colaborativos que propician contextos idóneos para el intercambio, el diálogo reflexivo, la colaboración y la planificación conjunta de experiencias innovadoras. González y Barba (2014) destacan instrumentos formativos que abren vías de cooperación y de trabajo en equipo, además del proceso autodidacta que aproxima al docente a la práctica reflexiva:

- Seminarios: espacios de debates, intercambios de ideas y experiencias, asesoramiento y soporte profesional supervisados por docentes universitarios.
- Investigación-acción: el maestro como propio investigador de su práctica educativa. Se puede contemplar desde una perspectiva individual o grupal, siendo en este segundo caso donde desarrolla su mayor potencial para el desarrollo de la comunidad inmersa en la investigación.
- Fórum de profesores o Grupo de trabajo: propuesta para el estudio y la puesta en común de experiencias, dudas y respuestas diversas en torno a diferentes líneas de trabajo. A diferencia de los seminarios, sigue una estructura de debate moderado por un coordinador con un carácter más informal.
- A estas, cabe añadir otros instrumentos de gran valor formativo como los congresos y las jornadas de intercambio de experiencias, donde alrededor de una temática los docentes, además de compartir y construir conocimiento de manera colectiva, crean redes de trabajo común.
- En este contexto, los objetivos de este artículo son:
 - Describir el crecimiento profesional y personal, desde el maestro novel hasta el docente universitario, mediante un proceso autoreflexivo.
 - Reflejar como las experiencias, las convicciones y los cambios de rumbo personales contribuyen de manera simultánea y sinérgica al desarrollo de su identidad personal y profesional.
 - Analizar la importancia de la formación permanente y del apoyo mutuo entre docentes para la construcción de un perfil docente basado en la práctica reflexiva.

Metodología

La metodología utilizada se basa en el relato autobiográfico como estrategia para llevar a cabo procesos de reflexión y toma de conciencia del paradigma docente propio (González y Barba, 2013; Sparkes y Devís, 2007). El instrumento es la historia de vida, un tipo de relato autobiográfico donde el propio narrador describe los acontecimientos más relevantes de su propia vida y a la vez reflexiona sobre ellos (Barba, 2011; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; González y Barba, 2013; Pujadas, 1992). La historia de vida pretende relatar y analizar los hechos y situaciones a partir de los cuales un individuo construye y da sentido a su vida en un momento dado (Ruíz, 2012). El autor desarrolla el relato desde su punto de vista, sin pretender describir verdades objetivas sino interpretaciones subjetivas que reflejen como piensa, siente y actúa. Según Ruíz (2012), los objetivos que justifican la utilización de la historia de vida son los siguientes:

- Captar la totalidad de una experiencia biográfica, en tiempo y en espacio.

Tabla 1.

Recorrido profesional y formativo del protagonista

Fases	Docencia	Formación Propia
Primera		(1996). Inicio Diplomatura de Maestro especialidad Educación Física (MEF)
Segunda		(1999). Finalización Diplomatura en MEF
Tercera	(2000/2004). Maestro interino en Educación Infantil, Primaria y Secundaria	
Cuarta		(2002-04). Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2003, 2006, 2008, 2010, 2012 y 2014). Congreso Actividades Físicas Cooperativas
Quinta		(2004-12). Grupo de trabajo de MEF de Cerdanyola del Vallés (2006-15). Grupo de trabajo de "Formación de formadores en EF". Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Sexta	(2004-12). Maestro Funcionario especialidad de Educación Física (EF)	(2007-15). Grupo de trabajo de "EF i inclusió de persones amb discapacitat". ICE de la Universitat de Barcelona (UB)
Séptima	(2007-15). Impartición de cursos y talleres y participación en jornadas y congresos	(2008, 12 y 14) Congreso Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria
Octava y Novena	(2009-15). Conferencias en Máster. UB y Institut Guttmann	(2011). Máster Educación Inclusiva. Universitat de Vic
Décima	(2011-15). Docencia en Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF) en la Universidad Ramon Llull (URL)	(2012). Inicio doctorado. URL. FPCEE Blanquerna

- Captar la ambigüedad y el cambio, las dudas, las contradicciones y las vueltas atrás que se experimentan a lo largo de los años.
- Captar la visión subjetiva con la que uno mismo se ve a sí mismo y al mundo.

- Descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales que encuentran explicación a través de la experiencia personal.

La historia de vida constituye un enfoque y un instrumento adecuado para la construcción del docente investigador, promoviendo el acceso y la comprensión del pensamiento para implicar una mejora de la práctica educativa.

En cuanto a las implicaciones éticas del relato, se ha partido del principio del respeto al otro, y se ha optado por una escritura honesta, coherente y crítica que permita aproximar al lector a la comprensión de las diferentes situaciones vitales de manera cercana y personal.

Los acontecimientos más significativos del desarrollo profesional del protagonista se exponen a partir de dos variables (Tabla 1):

- Experiencia docente académica y en formación permanente del profesorado.
- Formación académica y complementaria (grupos de trabajo, seminarios, cursos, jornadas y congresos).

Relato de vida

Primera fase, cuando empiezan los primeros pasos

El ser humano es uno de los seres vivos que más tiempo tarda en despegarse de sus progenitores y empezar a construir su propio camino. En mi caso no fue hasta los 19 años que me lancé a dar esos primeros pasos de manera autónoma. Hasta entonces mi vida había transcurrido tranquila, haciendo lo que desde el entorno familiar, escolar y social se consideraba lo adecuado. Las decisiones propias que contravenían esa normalidad fueron escasas y poco significativas. El primer paso autónomo lo di cuando, en contra de la opinión de mis familiares y allegados, dejé la Licenciatura en Química para empezar la Diplomatura de Maestro especialista en Educación Física. No deseaba una vida rodeado de erlenmeyers y buretas y todo lo que tuviera que ver con el juego, la actividad física y el deporte me resultaba enormemente atractivo. Desde los 8 años practicaba deporte de manera habitual entre 3 y 4 sesiones semanales y en la escuela disfrutaba mucho con las actividades físicas. El modelo de Educación Física que había recibido hasta el momento era el clásico de esa época (acabé el Curso de Orientación Universitaria en 1995) y de las décadas anteriores, donde la mayoría de las sesiones se dedicaban a jugar a fútbol o baloncesto (previa elección de cada alumno) y unas pocas (cuando llovía) a hacer tablas gimnásticas o ejecución de habilidades como la voltereta o el salto del potro. Eso sí, cuando llegaba el final del trimestre, siempre tocaba un Test de Cooper o una Course Navette para obtener la calificación. Aún así disfrutaba, ya que era la única situación escolar obligatoria donde se ofrecía algo coherente con lo genética humana y que desde el *homo habilis* habían hecho mis miles de generaciones anteriores: moverse, jugar, correr, sudar, saltar, imitar...

Segunda fase, cuando las cosas cambian pero la esencia sigue igual

En 1996, iniciándose la LOGSE, empecé la formación inicial de maestro. Durante tres años escuché y memoricé, que no aprendí, palabras como objetivos generales, objetivos específicos, bloques de contenidos, criterios de evaluación... Acabé con una mochila cargada de actividades, juegos y recursos varios, pero con un modelo de Educación Física muy cercano al tradicional, ese que años más tarde descubrí que Habermas (1985) llamaba de interés técnico, y que, aunque parezca absurdo, en poco se diferenciaba del adiestramiento animal. Era un modelo basado en la instrucción y el rendimiento motor y deportivo, donde el entrenamiento y la mejora de la condición física constituían la finalidad.

A los seis meses empecé a trabajar en una escuela y fruto de lo que había conocido en esos veinte años de escolaridad reproduce un modelo de maestro dominante, autoritario, estricto (especialmente hacia los alumnos y no hacia mí mismo), escrupuloso con el currículum (aunque

no lo acababa de entender), atento al fallo y a los aspectos negativos para reafirmar mi poder y desconfiado del alumnado. Era un miembro destacado del club del «es que» al que pertenecen aquellos que cuando se plantean alternativas docentes siempre buscan excusas para no hacerlas, para no cambiar nada de su práctica o para justificar sus fracasos (es que mis alumnos no tienen interés, es que no tengo instalaciones, es que mis compañeros no me apoyan, es que las familias, es que el currículum...). Me sentía en un estado de insatisfacción permanente, ya que mi manera de pensar, de sentir y de hacer en mi rol docente distaba mucho de la de mi vida personal. Corría el riesgo de si no actuaba como pensaba, acabaría pensando como actuaba.

Tercera fase, cuando haces cosas diferentes a lo que siempre has hecho, para conseguir algo diferente a lo que siempre has conseguido

Esa falta de coincidencia entre lo que uno piensa y hace me llevó a cuestionarme si aquello me satisfacía y a optar por emprender otra dirección, ya fuere cambiando de metodologías y maneras de llevar a cabo la docencia, o bien cambiando de profesión. La primera opción era realmente compleja, ¿cómo iba a cambiar mi enfoque y mi práctica educativa si no conocía otra? En todas las escuelas que había trabajado utilizaban en mayor o menor medida la metodología que llevaba veinte años conociendo. Intentaba hacer cosas diferentes, pero los cantos de sirena que provenían de mi zona de confort, de lo que sentía dominar, de lo que tenía asimilado como un hábito y que me permitía no reflexionar profundamente sobre ello, eran suficientemente seductores como para volver a ella. Opté por la segunda opción, la de buscar otro destino profesional, vinculado también al deporte, y empecé a estudiar Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD), sin dejar de trabajar.

Cuarta fase, cuando para aprender lo más importante es desaprender

A esa decisión contribuyó de manera determinante una maestra con mi misma experiencia profesional, con quien coincidí en una escuela de Montcada i Reixac. Impactó en mi vida y cambió drásticamente la órbita que llevaba más de veinte años dibujando, provocándome un inicio de deconstrucción de aquello tan incuestionable y a la vez tan consolidado. Actualmente llevamos vidas pedagógicas paralelas y compartimos espacios y diálogos reflexivos que cada vez que se dan, nos suponen algún tipo de transformación interna. En aquella situación fue ella quien me incitó a mirar en mi interior y a buscar que era aquello que más me motivaba, y así fue como inicié CAFD en busca de esas otras opciones profesionales diferentes a la educación. Paradójicamente, la primera asignatura que empecé a cursar fue Bases Pedagógicas de la Actividad Física y el Deporte, donde descubrí a quienes más tarde serían esos referentes que articularían mi racionalidad educativa y mi labor docente, como Freire, Giroux, Ferrer y Guardia, Dewey, Neill, Vigotsky... Experimenté el proceso de desaprender, deconstruyendo gran parte de aquello que había consolidado durante mi recorrido por el sistema educativo.

Durante los estudios de CAFD a la vez que me cuestionaba el sistema de verdades absolutas y creencias que durante tanto tiempo había construido, elaboraba los pilares del modelo educativo que hoy sigo construyendo. En esa etapa elaboré el primer trabajo que empecé a definir ese camino (Córdoba, 2003) y que fue presentado en un congreso de Educación Física. Se basaba en una propuesta de reformulación del deporte para aproximarlos a la cultura de la paz a partir de la resolución de conflictos y potenciando la función educativa que éste puede ofrecer a la sociedad.

Quinta fase, cuando dar ejemplo es la única manera de influir en los demás

En este congreso se dieron dos hechos que fueron decisivos en mi carrera profesional:

1. Tuve la oportunidad de compartir tres días de exposiciones, talleres y debates con personas que se encontraban en un estado similar al mío, con inquietudes, necesidades, propuestas y motivaciones para transformar las realidades educativas desde la perspectiva de la activi-

dad física y el deporte. Hasta el momento, como maestro de Educación Física me sentía solo y no había encontrado sinergias en mi entorno más cercano. Allí constaté que otro modelo de Educación Física era posible.

2. Puse cara y voz a esos autores que, sin ellos saberlo, pasaron de ser también referencias personales. Contribuyó, sin duda, el compartir diálogos, momentos cara a cara, ideas y dudas con ellos y que no sólo dijeran lo que hacían, sino que además lo mostraran y ejemplificaran.

Todo lo asimilado en el congreso provocó que empezara motivado el curso posterior. Sin saber muy bien qué hacer ni cómo hacerlo, pero teniendo muy claro qué no volver a hacer y cómo no tenía que hacerlo. Decidí apostar por dos sistemas hasta el momento desconocidos para mí, como las metodologías cooperativas y la evaluación formativa. Algunos libros estaban empezando a ocupar de manera habitual la mesa de mi escritorio, convirtiéndose en imprescindibles. Frecuentemente recurría a las obras de Omeñaca y Ruíz (1999) y Velázquez (2004) respecto a las actividades y metodologías cooperativas. En cuanto a los sistemas de evaluación, López (1999) y López, Monjas y Pérez (2003) fueron aquellas más significativas y que más contribuyeron al cambio. Ahí empecé la metamorfosis del maestro técnico-aplicador al maestro reflexivo-investigador. En mi práctica docente ya surgían preguntas como ¿Por qué hago esta actividad y no la otra? ¿Qué pretendo conseguir? ¿Qué harían mis referentes en esta situación? ¿Qué no ha funcionado? ¿Cómo se podría hacer mejor? Aunque pasé por momentos muy difíciles, que rozaban la sensación de impotencia profesional, la decisión era clara: en ningún caso quería volver a lo que había estado haciendo durante tantos años. Quería desarrollar una tarea coherente con las dos ideas fundamentales que me había llevado del Congreso: (a) mediante la cooperación se aprende más y mejor; y, (b) la evaluación formativa es una parte imprescindible del proceso de aprendizaje y debe servir para formar, para aprender y para permitir a la persona desarrollarse y crecer.

En esos momentos me consideraba un «maestro innovador», pero desde mi perspectiva actual me doy cuenta de que era demasiado independiente y no sabía crear sinergias con otros compañeros. En el fondo todavía buscaba el reconocimiento personal y ese tipo de calidad educativa propuesto por los estándares de la sociedad capitalista, basado en el rendimiento y en los valores objetivos y cuantitativos.

Sexta fase, cuando salir del aislamiento y empezar a compartir es el primer paso para un cambio radical

En esta etapa empecé a implicarme y compartir aquello que aprendía con el grupo de trabajo de Educación Física de mi zona. Hasta el momento mi rol había sido bastante pasivo, ya que me dejaba llevar por la inercia del día a día, haciendo lo que tocaba y sin proponer ni cuestionar nada. Era un maestro joven en un grupo muy consolidado, con compañeros que habían sacado adelante muchos proyectos. Propuse el empezar a cuestionarnos que hacíamos en nuestras sesiones y a reformularlas desde perspectivas cooperativas. Hablando con estos compañeros años después, me explicaban que fue un soplo de aire fresco para el grupo. Supuso un distanciamiento de las dinámicas y trabajos que ya llevaban tiempo desarrollando y que los hacían permanecer en un estado de rutina. Así fue como empezamos a diseñar pequeñas actividades que compartíamos y, más adelante, algunas técnicas y metodologías. Posteriormente organizamos jornadas deportivas con nuestros alumnos, donde pretendíamos dejar huella de aspectos relacionados con pedagogías cooperativas. Un ejemplo fue el encuentro de balonmano, donde los grupos de cuarto de primaria de nuestras escuelas compartíamos una mañana jugando a balonmano. Todos los equipos, en los cuales había un alumno de cada escuela, jugaban el máximo número de partidos, no había árbitros ya que se gestionaban el juego ellos mismos y siempre se mantenía la norma de que cuando un jugador marca un gol no puede volver a lanzar a portería hasta que el resto de compañeros no hayan marcado también otro. El grupo fue haciéndose más productivo y cada vez se fue incorporando más profesorado de otros pueblos cercanos.

El curso siguiente (2006-2007) se me propuso formar parte de un nuevo grupo de trabajo de formación de formadores de Educación Física en el Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma

de Barcelona (UAB). Después de un curso tocando diferentes temáticas, este grupo apostó por profundizar en las metodologías cooperativas y la evaluación formativa. De esta manera, entre bajas y altas, se constituyó un equipo formado por nueve maestros y profesores. Pocos teníamos algún conocimiento básico sobre estructuras cooperativas de aprendizaje y sobre sistemas de evaluación compartida pero, en cambio, si era palpable una enorme ilusión común, con el objetivo de transformar nuestra práctica educativa para darle una orientación más coherente y cercana a nuestra manera de ver, de actuar y de comprender el mundo. Empezamos dedicando sesiones a construir un marco teórico que sustentara nuestra práctica, a la vez que compartíamos experiencias de éxito de cada uno. Esta construcción teórica y su transferencia a la práctica educativa fue fundamental en nuestro crecimiento como grupo y como docentes, ya que íbamos dando respuesta a uno de los grandes problemas del sistema educativo, que era la disonancia y separación entre teoría y práctica. Así, en cursos sucesivos organizamos dos Jornadas de Formación de profesorado de Educación Física, que tuvieron una gran acogida, donde exponíamos de manera práctica nuestros dos grandes ejes de trabajo:

1. La necesidad del apoyo mutuo entre el alumnado para desarrollar procesos de aprendizaje eficaces, de manera que éste no sólo se responsabilizara de su aprendizaje, sino también del de sus compañeros.

2. La utilización de estrategias que permitieran al alumno ser consciente de su proceso de aprendizaje, ya fuere por valoraciones y análisis propios o por el feed-back recibido por compañeros o docentes, y así decidir y actuar en consecuencia para su continuo desarrollo.

Séptima fase, cuando el bien común supera al bien particular

Durante estos ocho años de funcionamiento ha sido un equipo muy productivo. Se han presentado comunicaciones y talleres en diferentes congresos, organizado conferencias para docentes y compartido las propuestas que se han ido desarrollando con grupos de trabajo de diferentes poblaciones. Se han elaborado unidades didácticas a partir de las metodologías cooperativas de aprendizaje, la evaluación formativa y los dominios de acción motriz (Larraz, 2008). Todo ello mediante un proceso donde cada miembro elaboraba una propuesta que era puesta en práctica por él y otro miembro del grupo en sus respectivas escuelas. Posteriormente se exponía la experiencia en una sesión de grupo, analizando entre todos las debilidades y fortalezas de ésta. El hecho de reunirnos habitualmente, compartir inquietudes, trabajar en proyectos comunes, defender y rebatir argumentos y apoyar y comprender a los compañeros en situaciones complejas ha supuesto un crecimiento personal y profesional para cada uno de los componentes de este equipo. Este crecimiento no se ha quedado atrapado en los muros imaginarios de este grupo, sino que ha tenido transferencia tanto a otros docentes de educación física como en nuestras escuelas con proyectos comunes con profesorado de otras áreas. Como última referencia a este equipo, cabe destacar que ha asumido la organización del Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, que se celebrará en Barcelona en el 2016.

En 2008 se me ofreció la posibilidad de formar parte del *Grup de Treball d'Educació Física i Inclusió de persones amb discapacitat* del ICE de la Universitat de Barcelona. Ahí se valoró la necesidad de ir más allá de la adaptación de actividades para incluir al alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física, incidiendo en la metodología y entendiendo que el aprendizaje cooperativo podía ser muy eficaz en ese propósito. Durante seis años la producción de este grupo también ha sido numerosa, con diversos proyectos de intervención para instituciones como el Ayuntamiento o la Diputación de Barcelona, cursos y jornadas de formación de profesorado y técnicos deportivos y material publicado (Ríos, Ruíz y Carol, 2014). Las metodologías cooperativas para el aprendizaje han sido uno de los ejes fundamentales a partir de los que ha trabajado el grupo para desarrollar propuestas inclusivas, siendo una muestra de ello la incorporación a éste de hasta seis miembros del grupo anteriormente comentado de la UAB.

Octava fase, cuando lo que sientes y piensas se aproxima a lo que haces

En la escuela uno de mis objetivos era lograr motivar al alumnado para hacer una determinada tarea. Fui descubriendo que para ello era absolutamente imprescindible estar yo motivado, contagiar esa emoción y acercar mi práctica educativa a mi manera de sentir, pensar y vivir. Tenía que sentirme vinculado a lo que se trabajaba, que fuera significativo para mí y que tuviera sentido en mi estilo de vida. Sentía que cuando mis ojos brillaban automáticamente también brillaban los de cada uno de los niños y niñas de la clase. Siempre me gustó comparar a una clase con un espejo: las emociones que transmites los alumnos te las reflejan. No me proponía enseñar como un experto a sus aprendices, sino compartir con ellos cosas que me emocionaban y que eran significativas para mí, de manera que cada uno pudiera apropiarse de ellas en la medida que consideraran oportuno y necesario. Daba la casualidad que cuanto más se emocionaban más significativo era para ellos, y más capaces eran de compartir sus experiencias y creencias para que fuéramos los demás los que nos enriqueciéramos con ellas. Además, esta emoción incluso saltaba las paredes de la escuela y llegaba a casa, dándose una triangulación de emociones compartidas entre alumno, maestro y familia. Un ejemplo de ello era cuando en Cerdanyola del Vallés, donde vivía y trabajaba, se organizaban dos carreras populares en un corto período de tiempo y desde el área de Educación Física incentivábamos a la comunidad escolar a participar en ellas. A eso se le añadía que correr como actividad física saludable y como aventura para mi crecimiento personal era un elemento destacado que conformaba mi estilo de vida. Con mi compañero especialista de Educación Física pusimos en práctica una unidad didáctica a partir de dichas carreras, mediante la que pretendíamos desarrollar competencias básicas como la iniciativa personal o la social y ciudadana. Esas tareas nos emocionaban y percibíamos que al alumnado también. Quisimos llegar a las familias y, de esa manera, invitamos a padres y madres a compartir una hora de carrera a pie con nosotros cada miércoles a las 20:00 saliendo desde la puerta de la escuela. A esta actividad la llamamos «Si tu corres, él corre» pretendiendo ofrecer un espacio compartido entre maestros y familias donde preparar conjuntamente dichas carreras para hacerles sentirse preparados para participar con sus hijos. Fue una iniciativa exitosa donde cada vez participaron más padres y madres y de la que cabe destacar los siguientes aspectos:

- La actividad se consolidó durante años e incluso se mantuvo una vez marché de la escuela.

- La participación de alumnado y familias de la escuela en estas carreras aumentó alrededor de un 1000% respecto a los años anteriores.

- La valoración y el respeto del maestro y del área de Educación Física por parte de compañeros, alumnado y familias, mejoró de manera muy significativa.

- Contribuyó, junto a otras propuestas surgidas del centro, a un ambiente mucho más distendido y amable entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.

Siempre se ha insistido en respetar la diversidad y las diferencias entre las personas, pero con esta experiencia aprendí que tan importante es reconocer las propias, aquellas que nos hacen si cabe más diferentes a los demás, y compartirlas para que cada cual las acepte en la cantidad y el modo en que desee.

Novena fase, cuando la Educación Física pasa de ser un fin en sí misma, a ser un medio para educar

El hecho de participar de manera tan activa en tareas de formación colectiva tuvo una repercusión determinante en mi rol docente. El desarrollar propuestas para compartirlas, el recibir feedback constante de otros compañeros, el conocer y analizar otros autores y otras propuestas, el afrontar retos y proyectos a priori de compleja resolución y el reflexionar sobre cómo podía trasladar todo ello a mi contexto más inmediato, han sido el motor que han alimentado el cambio desde un perfil técnico hasta un perfil emancipador. Desde mi perspectiva actual pienso que el paso más radical y significativo que di fue cuando mi preocupación pasó del desarrollo del área y sus contenidos a las necesi-

dades de la persona y la sociedad. A ello contribuyó también el cambio de enfoque que le di a mi manera de evaluar gracias a los congresos de Evaluación Formativa y Compartida a los que asistí. Aplicar sistemas que utilizaban la evaluación para aprender y crecer y no exclusivamente para calificar dotó a mi labor docente de una coherencia interna determinante para darle sentido desde mi manera de entender y aportar a la sociedad.

A menudo comparaba la labor de un mecánico y un maestro y me surgían dudas de difícil respuesta. Un mecánico utiliza métodos científicos en su trabajo, ya que ante una avería de un coche investiga, construye hipótesis, prueba, se equivoca, analiza los resultados, vuelve a actuar en consecuencia, y así hasta que alcanza su objetivo primordial, que es que el coche funcione. Sus herramientas y la utilización de estas no son la finalidad del mecánico, sino el medio para conseguir que el coche funcione. En esa época pensaba que los maestros, los de Educación Física también, estábamos desarrollando nuestras tareas de manera absurda. Nos centrábamos en el trabajo de contenidos, teniendo estos una finalidad en sí misma y evaluando a partir de ellos. A un mecánico no se le valora porque conozca y sepa utilizar muchísimas herramientas diferentes. Evidentemente cuantas más conozca mejor, pero lo que se le reconoce es que sepa hacer funcionar vehículos de la manera más eficiente y, para ello, unos mecánicos utilizarán unas herramientas y otros utilizarán otras. El reconocimiento de la función educativa de un maestro tampoco se debería medir por la cantidad de contenidos que conoce, sino por su contribución al desarrollo integral del individuo y a la transformación de la sociedad. Por ello dejé de inquietarme como trabajar este contenido o este otro, como poner unas calificaciones o poner otras, como reforzar el prestigio de esta área respecto a otras. Empezó a surgir una Educación Física que antepone el concepto educación sobre todo lo demás. Esos contenidos que tanto me preocupaban pasaron a ser un medio y unas herramientas para conseguir la verdadera función del área: propiciar que el alumno pudiera tener una vida digna, plena y satisfactoria y, a la vez, que fuera capaz de promover el desarrollo, la prosperidad y el bienestar del grupo social al que perteneciera. Por lo tanto, una Educación Física que en el contexto actual cada vez más competitivo e individualista, tuviera como uno de sus objetivos fundamentales el contribuir a la transformación de la sociedad hacia una más justa, acogedora, equitativa, digna, solidaria y cooperativa.

Décima fase, cuando continúa la aventura

Este crecimiento profesional y personal ha repercutido en los alumnos, de quienes he sentido como disfrutaban a la vez que aprenden de manera más eficiente. El reconocimiento por parte de compañeros de la escuela ha sido imprescindible. Algunos de ellos, a su manera y en mayor o menor medida, han incorporado este tipo modelo, o como mínimo lo valoran y respetan. La relación con las familias también ha supuesto una inyección de emociones, descubriendo la necesidad de trabajar conjuntamente y compartir el objetivo común que tenemos, que no es otro que el desarrollo integral más óptimo de sus hijos. Finalmente, es importante destacar el interés mostrado por compañeros de EF de otros centros educativos, asistiendo a cursos y jornadas donde he tenido la oportunidad de mostrar y compartir mi práctica, o bien colaborando en proyectos comunes de formación permanente.

Los caminos que seguimos en la vida son inciertos y a menudo aparecen desvíos que en ocasiones escogemos. De repente, uno nuevo surgió ofreciéndome la posibilidad de iniciar una nueva etapa profesional que me permitiría seguir aprendiendo vinculado a la pedagogía pero desde otra perspectiva: la de profesor universitario. En un principio, fruto de mi experiencia en la universidad como alumno, mi práctica docente volvía a sustentarse en la racionalidad técnica. Volvía a aflorar el docente que lo sabía todo, que pretendía hacer un trasvase de contenidos de su cabeza a la de sus alumnos y utilizaba un examen final para saber si esa transferencia había sido idónea. Esa manera de hacer ni la disfrutaba ni era coherente con mi manera de entender la educación debido a la distancia anteriormente expuesta entre la identidad profesional y la personal. Pero al ser consciente, rápidamente empecé a vincularlas y a aproximarlas, resurgiendo de nuevo la racionalidad emancipadora

y crítica que tan bien definía mi estilo de interpretar la vida. Las clases dejaron de ser exposiciones y monólogos del profesor, buscando el aprendizaje a partir de generar emociones y motivación, a la vez que se promovían debates y discusiones donde el alumnado reflexionara sobre su experiencia, compartiéndola para facilitar y enriquecer la construcción de aprendizaje de todo el grupo. Los planes de estudio se negociaban y el sistema de evaluación empezó a tener un marcado carácter formativo, orientado a aprender y no exclusivamente a calificar. Dejé de enfocar la docencia desde una óptica instrumental, pretendiendo que cada alumno conociera y definiera su identidad personal en base a la cual construir el maestro que quisiera llegar a ser. Desde entonces he pretendido contribuir a que crezcan evitando ser modelos de otros, pero facilitándoles el aprendizaje de competencias profesionales y aprender el sentido que tienen estas en el mundo que les rodea. Intentar que sean conscientes de la enorme importancia de la profesión que han elegido llevar a cabo, siendo personas críticas, reflexivas y transformadoras.

Es así como la docencia de este maestro ha evolucionado hasta parecerse al viaje de Ulises hacia Ítaca. Aprender ha dejado de ser un reto para ser una aventura. Un reto es algo finito, planteado en base a objetivos que por múltiples circunstancias pueden no llegar a conseguirse y, a pesar del esfuerzo, conlleven al fracaso. Una aventura, en cambio, el único fracaso que puede implicar es el no intentarla. La aventura de aprender no tiene porque tener final, es incierta, está viva y se construye paso a paso.

Conclusiones

Este breve relato autobiográfico ha servido para reflejar la estrecha relación entre lo personal y lo profesional en el desarrollo de un maestro de Educación Física en concreto, por lo que no puede ni debe extrapolarse a la realidad de cualquier otro docente. Contestando a los tres objetivos del estudio que se plantean en la introducción cabe tener presente que:

(a) en esta historia de vida se ha mostrado como el maestro novel con un modelo pedagógico técnico consolidado emprende un proceso reflexivo que le lleva a cuestionarse su tarea educativa y a transformar el enfoque de la Educación Física que imparte, avanzando hacia un modelo pedagógico emancipatorio. Así el protagonista busca aproximarse a un modelo de docente reflexivo, pasional, que crece con sus alumnos y confía en ellos, que pretende generar impacto, atento al error para aprender de él, preocupado de reforzar los aspectos positivos y especialmente motivado por la transformación social.

(b) el nuevo modelo pedagógico empieza a aflorar cuando replantea su práctica educativa procurando dotarla de un significado coherente con su manera de sentir, interpretar y actuar en el mundo que lo rodea. De ese modo, queda patente como las experiencias, convicciones y cambios de rumbo personales contribuyen de manera sinérgica a su crecimiento personal y profesional. De ahí la importancia de un ajuste necesario entre la construcción como persona del maestro con los valores educativos que van a sustentar su modelo pedagógico.

(c) la formación permanente ha sido un elemento fundamental de donde han surgido puntos de inflexión en este recorrido profesional. Por un lado las formaciones colaborativas, como los seminarios y los grupos de trabajo de maestros de Educación Física, donde a menudo se utilizan modelos de investigación-acción para reflexionar, aprender y transformar a partir de la propia práctica. Por otro lado, los congresos y jornadas de formación de profesorado, donde se comparten y se exponen planteamientos, perspectivas y experiencias a partir de las cuales continuar remodelando el propio marco pedagógico. Otro elemento destacado en el progreso del rol docente que resalta el relato es el apoyo mutuo entre el profesorado, en ocasiones trabajando conjuntamente en diferentes proyectos educativos, pero también a través de diálogos espontáneos y discusiones pedagógicas que a menudo se dan en los centros escolares. Por último, cabe destacar como el protagonista también busca ese apoyo en los propios alumnos y en las familias de estos, siendo este un importante motivo de coherencia, de reconocimiento y de satisfacción personal por el significado que le atribuye a su función educativa.

Este relato autobiográfico puede resultar útil a diferentes agentes de

la comunidad educativa. Puede haber profesores que se encuentren en situaciones o momentos similares a los descritos y permite observar una manera de afrontarlos. Para investigadores se exponen aspectos interesantes como el recorrido profesional durante 14 años de un maestro novel hasta ejercer docencia universitaria, el proceso emancipatorio, reflexivo y crítico de un maestro en la búsqueda de coherencia entre su práctica educativa y enfoque vital, o la importancia de la formación permanente colaborativa en su desarrollo profesional. También pudiera ser de interés para el alumnado de Formación Inicial de Profesorado de Educación Física para analizar algunas de las dificultades con las que un maestro novel puede encontrarse en sus primeros años de docencia y como el proceso reflexivo es un motor para superarlas y favorecer el crecimiento profesional y personal.

Las prospectivas de futuro son las siguientes: (a) contrastar el impacto de los sistemas de formación permanente colaborativos en el desarrollo profesional docente y, (b) estudiar el ajuste entre las creencias de personales y la práctica educativa y cómo influye en la satisfacción profesional.

En definitiva, esta es la historia de cómo un maestro de Educación Física que entrenaba cuerpos, organizaba prácticas deportivas y que difícilmente sabía justificar el porqué de esta área en el sistema educativo, ha evolucionado para aproximarse a un maestro que mediante el cuerpo y el movimiento promueve en cada alumno su desarrollo integral (motriz, cognitivo, social y emocional), la reflexión, el espíritu crítico y la transformación social.

Referencias

- Alvarado, L. J., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona, España: Crítica.
- Córdoba, T. (2003). Deporte y Paz: Reformulación del deporte a partir de la resolución de conflictos. En La Peonza Publicaciones (2003). *Actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de de Actividades Físicas Cooperativas*. La Peonza: Valladolid.
- Devís, J., y Molina, J. P. (2001). Los estudios del currículum y la Educación Física. En B. Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 243-276). Madrid, España: Síntesis.
- González, G., y Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *CCD, Cultura_Ciencia_Deporte*, 8(24), 171-181. Recuperado de <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/355>
- González, G., y 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), 397-412. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/31685#VPBLMnyG9I4>
- Fernández-Balboa, J.M. (2004). La Educación Física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. En V.M. López, R. Monjas, y A. Fraile. (Coord). *Los últimos diez años de Educación Física escolar*. (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, España: Península.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra.
- Kuhn, T.S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F., México: Fondo de cultura económica.
- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumno de sexto de primaria? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63.
- López, V.M. (coord.) (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Diagonal.
- López, V.M.; García-Peñuela, A.; Pérez, D.; López, E.; Monjas, R., y Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 29-34.
- López, V.M.; Monjas, R., y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona, España: Inde.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Omeñaca, R., y Ruíz, J.V. (1999). *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ríos, M.; Ruíz, P., y Carol, N. (coord.) (2014). *La inclusión en la actividad física y deportiva*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la EF y el deporte. En W. Moreno y S. M. Pulido (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín, Colombia: Funámbulos.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.



4.2. PUBLICACIÓN 2

Córdoba, T.; Carbonero, L.; Sánchez-Aguayo, D.; Inglada, S.; Sánchez-Figueroa, M.; Blasco, M.; Sáez, S., y Ivanco-Casals, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. En *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 264-269.

Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/40965>

Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido

Cooperative Physical Education, In-service Teacher Education and professional development. From the collective writing to a shared life story

*Txema Córdoba Jiménez, **Laura Carbonero Sánchez, ***David Sánchez Aguayo, ****Siscu Inglada Moreno, *****Marien Serra Figuerola, *****MariviBlasco, *****SergiSáezMiota, *****PiaIvancoCasals

*Universidad Ramón Llull (España), **Universidad Autónoma de Barcelona (España), ***Escuela Marta Mata (Barberà del Vallès) (España), ****Escuela Tiana (Ripollet) (España), *****Escuela Carlit (Barcelona) (España), *****Escuela Aiguamarina (Barcelona) (España), *****Escuela BaldiriReixac (Badalona) (España), *****Escuela Can Fabra (Barcelona) (España)

Resumen. El objetivo principal de este artículo es describir la influencia que ha tenido el grupo de trabajo de Educación Física del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que basa su trabajo en el aprendizaje cooperativo, en el desarrollo de la identidad personal y docente de sus miembros. Se refleja como las experiencias, las convicciones y las tareas compartidas contribuyen a ello, analizando la importancia de la formación permanente y el apoyo mutuo entre docentes como procesos colectivos de aprendizaje. La metodología utilizada para ello es el relato autobiográfico mediante la historia de vida colectiva. Está narrada en primera persona del singular, pero responde a un proceso de escritura colectiva, utilizando el método de los alumnos de Barbiana en «Carta a una maestra» (1970), donde se ponen en común las experiencias y reflexiones de cada uno de los miembros de dicho grupo de trabajo. Como resultado de este proceso se extrae que la pertenencia a un grupo puede ser fundamental para el crecimiento profesional y personal de un docente. Para ello, los recursos de formación permanente colaborativa, como los grupos de trabajo, son una excelente respuesta a esa necesidad ya que facilitan el compartir y contrastar experiencias, pensamientos e ideas, exponerlas en colectividad y promover la creación de sinergias entre sus miembros.

Palabras clave. Educación Física, formación permanente, aprendizaje cooperativo, historia de vida colectiva, escritura colectiva, desarrollo profesional, práctica reflexiva colectiva.

Abstract. The aim of this paper is to describe the influence that the Physical Education working group from the Education Sciences Institute of Autonomous University of Barcelona has had in the personal and teaching identity development of its members. This group bases its work on cooperative learning in Physical Education. The paper reflects how shared experiences, beliefs and tasks contribute to the development of the working group members, through the analysis of the importance of the in-service teacher education and the mutual support between teachers as collective learning processes. The methodology employed is the autobiographical story using the collective life story. Despite being told in first person, it responds to a collective writing process based on «Letters to a teacher» written by Barbiana's pupils (1970), where the experiences and the reflections of the working group members are shared. As a result of this process, we can conclude that belonging to a group can be of primary importance for the professional and personal development of a teacher. With this in mind, collaborative in-service teacher education resources like working groups are an excellent answer to this need because they make it easier to share and compare experiences, thoughts and ideas, presenting them collectively, and to promote synergies between its members.

Keywords. Physical Education, In-service Teacher Education, Cooperative Learning, Collective Life Story, Collective Writing, Professional Development, Collective Reflective Practice.

Introducción

Es habitual que muchos maestros noveles pasen por grandes dificultades en sus inicios docentes. Éstas vienen determinadas por factores como las carencias de la formación inicial, la inexperiencia y la falta de ayudas y mentorazgo para lograr avanzar en su desarrollo profesional. También son sustanciales los mecanismos sutiles que introducen al docente en la cultura de centro establecida, a menudo conservadora, esté de acuerdo con ella o no (Barba y González, 2013; Cañón, 2014). Para estos maestros es de gran ayuda y a la vez un considerable impulso un acompañamiento y modelo de socialización que sea capaz de influir en la tarea docente a través de dinámicas de investigación-acción transformadoras de la docencia y la realidad educativa. En numerosas ocasiones esto se obtiene gracias a grupos de trabajo conformados por docentes (tanto a nivel particular como bajo el paraguas de universidades o centros de recursos de profesorado) de una misma zona y/o con inquietudes e intereses similares. En este artículo se pretende reflexionar sobre estas cuestiones a partir de una historia de vida colectiva de los autores, miembros del grupo de trabajo de Educación Física del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que pretenden producir una memoria compartida sobre la trayectoria de dicho grupo. Está explicada mediante un proceso de escritura colectiva (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1970; Corzo, 1983, 1993) utilizando un protagonista ficticio que narra en primera persona del singular a partir de las reflexiones de los diferentes autores.

Utilizando interpretaciones subjetivas se reflejará cómo siente, piensa y actúa este personaje en función de acontecimientos y situaciones reales transcurridas en el propio grupo, que han contribuido a dar sentido a la práctica docente de sus miembros y a la coherencia entre el desarrollo profesional y personal de cada uno de ellos.

Alo largo de esta historia de vida se vislumbra, a través de la voz del protagonista, el proceso de desarrollo profesional que llevan a cabo los autores por sus recorridos docentes. Este desarrollo profesional aparece acompañado del proceso de reflexión docente y, en este sentido, diferentes autores han planteado propuestas para acotar y definir esta reflexión. Shön (1992) divide la reflexión en tres tipos: (a) conocimiento en la acción: cualquier persona lo tiene por realizar una acción de manera continuada, revelándola a través de ejecuciones espontáneas y que difícilmente se es capaz de explicitar verbalmente; (b) reflexión en la acción: se lleva a cabo al mismo tiempo que se realiza la acción elaborando posibles soluciones a la problemática que se experimenta in situ; (c) reflexión sobre la acción: ocurre en un momento distinto a la acción y que puede influir indirectamente en la acción futura.

Zeichner y Liston (1999) también establecen tres consideraciones a partir de las cuales definen tres tipos de docentes: (a) técnicos: sólo aportan soluciones técnicas a sus intervenciones educativas; (b) prácticos: superan a los técnicos en cuanto a reflexión se refiere valorando, además, la ética y la moralidad de la práctica; y, (c) críticos: entienden que la auténtica reflexión es la crítica y buscan la emancipación del alumnado a partir de la crítica social, conectando los diferentes contextos externos al aula y relacionándolos con las diferentes situaciones que suceden dentro de ésta. En esta misma línea cabe destacar a Chomsky (2007) que define dos posibilidades docentes: (a) la de reproductor cultural que enseña sin cuestionarse la realidad educativa; y, (b) la de profesional reflexivo y crítico en la comprensión del mundo, fruto del proceso compartido

llevado a cabo en el grupo. Por lo tanto, un educador reflexivo que domine su propia evolución y crecimiento docente a partir de la construcción de habilidades, competencias y saberes basados en su experiencia, en la de los otros y en el análisis de éstas (Perrenoud, 2010).

Este proceso de crecimiento hacia la práctica reflexiva bebe en gran parte de los recursos de formación permanente colaborativos que propician contextos idóneos para el intercambio, el diálogo reflexivo, la colaboración y la planificación conjunta de experiencias innovadoras. En este sentido, González y Barba (2014) destacan instrumentos formativos que abren vías de cooperación y de trabajo en equipo, además del proceso autodidacta que aproxima a los docentes a la práctica reflexiva:

(a) Seminarios: espacios de debates, intercambios de ideas y experiencias, asesoramiento y soporte profesional supervisados por docentes universitarios.

(b) Investigación-acción: el maestro como propio investigador de su práctica educativa. Se puede contemplar desde una perspectiva individual o grupal, siendo en este segundo caso donde desarrolla su mayor potencial para el desarrollo de la comunidad inmersa en la investigación.

(c) Fórum de profesores o Grupos de trabajo: propuestas para el estudio y la puesta en común de experiencias, dudas y respuestas diversas en torno a diferentes líneas de trabajo. A diferencia de los seminarios, siguen una estructura de debate moderado por un coordinador con un carácter más informal.

A estas propuestas cabe añadir los congresos y las jornadas de intercambio de experiencias como otros instrumentos de gran valor formativo, donde alrededor de una temática los docentes, además de compartir y construir conocimiento de manera colectiva, crean redes de trabajo común (Córdoba, 2015).

A lo largo del relato se aprecia como los autores, en voz del protagonista, inician su tarea docente desde modelos cercanos al modelo educativo academicista, donde los alumnos se forman en los saberes de las diferentes disciplinas, orientando la enseñanza a que reproduzcan la lógica epistemológica y metodológica de éstas. En cuanto a inquietudes pedagógicas los protagonistas se sienten poco acompañados en su centro escolar y desarrollan en sus inicios docentes un modelo a menudo promovido por la lógica interna de dicho centro, pero que no es coherente con su manera de entender la educación. Al empezar a formar parte del grupo de trabajo de Educación Física anteriormente señalado, progresivamente van rechazando estos modelos y aproximándose a otro socio-crítico. En éste, la autorreflexión, el diálogo compartido y el conocimiento interno y personalizado orientan el aprendizaje hacia la liberación y el empoderamiento de los individuos que conforman una comunidad para promover la transformación social (Alvarado y García, 2008; Habermas, 1994).

Tanto las inquietudes y perspectivas educativas de cada uno de los protagonistas, cómo el trabajo compartido en el seno del grupo han ido elaborando una manera de entender y practicar la Educación Física que ha sido uno de los factores distintivos del grupo. Este modelo se ha sustentado sobre las siguientes bases teórico-prácticas:

(a) El aprendizaje cooperativo: es la metodología que el grupo ha valorado como esencial y vehicular en su práctica docente. La importancia de su utilización se contempla desde dos perspectivas; por un lado, por los beneficios a nivel de aprendizaje académico que aporta tanto a nivel cualitativo como cuantitativo y, por otro, por el desarrollo de valores propios de la cooperación, tan necesarios en el contexto social actual (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Velázquez 2004, 2010 y 2012).

(b) La evaluación formativa y compartida: entendida como esa parte del proceso educativo que permite al individuo desarrollar competencias de aprendizaje permanente y la autorregulación de dicho proceso tomando decisiones respecto a lo que aprende y el modo en que lo hace (López, 1999; López, 2009, y López, Monjas y Pérez, 2003).

(c) El estilo actitudinal: es una propuesta educativa basada en las actitudes como elemento vertebrador del proceso de aprendizaje, donde se considera fundamental el generar un impacto emocional y motivacional para poder lograr los objetivos propuestos y generar experiencias posi-

tivas que refuercen los vínculos grupales (Pérez 2005 y 2013a).

(d) La programación a partir de la integración de las competencias básicas en el currículo de la educación obligatoria: tiene como objetivo dotar de coherencia curricular la tarea docente desde una perspectiva interdisciplinar. Utiliza un método deductivo partiendo de las competencias básicas, secuenciándolas, elaborando objetivos didácticos y diseñando finalmente las actividades y la evaluación del proceso (Pérez, 2013b).

(e) Los dominios de acción motriz: propuesta curricular para la Educación Física que a partir de la praxiología motriz pretende dar una lógica interna a la diversidad de situaciones motrices que se dan en esta disciplina. Las acciones motrices, a partir de sus rasgos comunes, se agrupan en los siguientes bloques: (1) individuales; (2) de oposición; (3) de cooperación; (4) de colaboración-oposición; (5) en entornos físicos con incertidumbre; y, (6) artísticas y expresivas (Larraz, 2009).

(f) La inclusión educativa: en todas las situaciones educativas propuestas el docente debe preocuparse de que todos los alumnos, independientemente de sus características y posibilidades, puedan estar presentes, participen de ellas y tengan posibilidades de éxito (Ainscow, 2001).

(g) La pedagogía crítica: formación para la libertad y emancipación del alumnado y de las personas implicadas en el proceso educativo. Propone el desarrollo de la conciencia crítica y la capacitación del individuo para la reestructuración de la sociedad a partir de valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad, y la dignidad (Fernández-Balboa, 2004; Freire, 1997; Giroux, 2001; McLaren, 2005). En la Educación Física se pasa de considerar esta área como un fin en sí misma a entenderla como un medio hacia la dignidad, dando prioridad al alumno y no al contenido, y resaltando el proceso sin desmerecer el resultado (Fernández-Balboa, 2004). En este sentido, también se aproxima a un perfil docente donde predomina el interés emancipatorio, desarrollando una sólida coherencia entre ideas educativas y prácticas que se llevan a cabo, manteniendo la esperanza de conseguir un mundo más justo, solidario y equilibrado (López et al, 2002).

En definitiva, la esencia propia que ha ido identificando al grupo y el modelo de Educación Física que ha elaborado a partir de todos estos pilares puede sintetizarse con este texto de Córdoba (2015, p.289):

«Empezó a surgir una Educación Física que antepone el concepto Educación sobre todo lo demás. Esos contenidos que tanto me preocupaban pasaron a ser un medio y unas herramientas para conseguir la verdadera función del área: propiciar que el alumno pudiera tener una vida digna, plena y satisfactoria y, a la vez, que fuera capaz de promover el desarrollo, la prosperidad y el bienestar del grupo social al que perteneciera. Por lo tanto, una Educación Física que en el contexto actual cada vez más competitivo e individualista, tuviera como uno de sus objetivos fundamentales el contribuir a la transformación de la sociedad hacia una más justa, acogedora, equitativa, digna, solidaria y cooperativa.»

Una vez definido el contexto, es preciso señalar que los objetivos de este artículo son:

(1)-Describir la influencia que ha tenido la creación y desarrollo de un grupo de trabajo de Educación Física (en el ICE de la UAB), que basa su trabajo en el aprendizaje cooperativo, en el desarrollo profesional del profesorado implicado.

(2)-Reflejar como las experiencias, las convicciones y las tareas compartidas contribuyen al desarrollo de la identidad personal y docente.

(3)-Analizar la importancia de la formación permanente y del apoyo mutuo entre docentes para la construcción de un perfil profesional basado en la práctica reflexiva.

Metodología

«Si las personas ordinarias, y no sólo los artistas, pueden cantar, hacer música y teatro, o escribir poesía, ¿por qué no iban a ser capaces de investigar su propia historia? Este tipo de investigación es necesario, porque si la gente no lo hace, nadie lo hará...» (Lindqvist, en *Le Grand*, 2004, p.14).

La metodología utilizada se basa en la historia de vida colectiva como estrategia para llevar a cabo procesos de reflexión y toma de conciencia del paradigma docente compartido. La historia de vida colectiva se elabora a través de múltiples relatos, de múltiples voces, reconstruyendo la vida de un conglomerado o grupo social (Galeano y Vélez, 2002). La relación existente entre las pequeñas historias y las grandes historias da por entendido que la vida individual lleva implícita la grupal poniendo en común el hecho colectivo (Berry, 2008). Por lo tanto, en esta historia de vida, no se pretende reflexionar sobre el yo sino sobre como el yo ha vivido el nosotros y el sentido compartido que a esos hechos se le han dado. La historia de vida colectiva es un modelo metodológico que entiende los fenómenos sociales desde el punto de vista de los actores y analiza el modo en que estos sienten, interpretan y actúan en el mundo. El conocimiento generado es de corte provisional, interactivo, flexible y no espera generar leyes universales, sino relacionar los conceptos y vivencias particulares con la realidad social (Taylor y Bodgan, 1994). La historia de vida colectiva requiere, por parte de los autores, de experiencias comunes en el seno de una vida colectiva real, que en este caso es el grupo de trabajo de Educación Física del ICE de la UAB. De este modo se sienten ligados entre ellos, considerando al otro como parte activa de su proceso de aprendizaje y otorgándole sentido en la existencia propia. Así, es fundamental la intensa relación que existe entre la experiencia personal de los actores y la historia producida. Cada uno de ellos debe poder ser situado de una manera personal en la colectividad y tener un lugar reconocido dentro de ella (Le Grand, 2004).

Esta historia de vida colectiva está escrita mediante un proceso de escritura colectiva. Este método, concebido por Milani (Alumnos de Barbiana, 1970) y sistematizado por Corzo (1983, 1993), consiste en una construcción social de un texto donde el producto no pertenece a ninguna persona en concreto, sino al grupo que la ha elaborado. De esta manera, es Corzo (1993) quien define una sucesión de fases para llevar a cabo la elaboración de un producto de escritura colectiva, las cuales se han seguido para elaborar el relato (Tabla 1).

Tabla 1
Fases seguidas en el proceso escritura colectiva (basado en Corzo, 1993).

Fase	Proceso
1-Elección del tema y su lector	El grupo debe ser consciente de que tiene algo importante y útil que decir. El destinatario puede ser real o imaginario, singular o colectivo. No es indispensable que llegue al lector elegido. Lo fundamental es que se haya conseguido la comunicación del grupo entre sí y que cada miembro se haya sentido participe del texto colectivo.
2-Acumulación de ideas	Reunir el mayor número posible de aportaciones que puedan hacer los participantes de manera individual sobre el asunto (afirmaciones, negaciones, observaciones, anécdotas breves, juicios de valor...). Se hacen mediante papeletas o enunciados, la extensión de los cuales están previamente fijados.
3-Clasificación en grupos de las papeletas relacionadas entre sí	Se agrupan todas las papeletas-idea relacionadas entre sí o que se refieran a una misma temática, de manera que se disponga de diversos bloques de ideas.
4-Organización y unión de las ideas que forman cada grupo	Cada agrupación de ideas se asignará a un pequeño grupo de trabajo. Éste las convertirá en un texto seguido y armónico, ordenando con lógica las aportaciones, hilvanándolas entre sí, eliminando repeticiones y unificando los tiempos verbales.
5- Presentación de las ideas ordenadas e hilvanadas del bloque que le haya correspondido a cada pequeño grupo	Presentación como un texto seguido y coherente del conjunto de ideas del bloque asignado. Es en este momento cuando surge de manera más clara en muchos de los miembros del grupo el contenido fundamental del texto.
6-Control de la unidad interna del texto completo	El texto es realmente una unidad, cuyas partes están organizadas y dispuestas en función de lo que quiere exponer. Se trata de detectar aún posibles repeticiones de palabras o de ideas reiteradas excesivamente; descolocación o exceso de párrafos que no vienen al caso; y lagunas o ausencias de elementos que el texto debería tener. Se debe fijar la intención del texto, expresar lo que se pretende con él. Por ello habrá que releer el texto sugiriendo eliminaciones, traslados y añadidos.
7-Simplificación y perfeccionamiento del texto	Se elimina aquello que haga el texto menos transparente y aclarando cuanto sea necesario para poder ser comprendido por cualquier lector.
8-Revisión del escrito	Se deja leer a personas que no han participado en el proceso de escritura y se recogen sus opiniones y críticas, para en caso de que se consideren adecuadas, retocarlo o no por última vez.

De la escritura colectiva a una historia de vida compartida

Parte I. Un cruce de caminos. Alienarse o transformarse

Querido compañero, tú que empiezas este nuevo camino, tú que

pronto empezarás a compartirlo con ellos, tú que llevas un bolsillo de la mochila cargado de ilusión, energía y entusiasmo, y otro lleno de conceptos y contenidos que en ocasiones te hacen sentir como un naufrago en un mar de dudas. Déjame que te avise... hoy empieza todo.

Te quiero explicar mi historia. Igual te ayuda o igual no. Igual te inspira o igual no. Lo único que quiero que sepas es que lo que tú estás empezando a sentir, otros lo hemos sentido ya.

Hace muchos años obtuve una carrera que me acreditaba como maestro especialista en Educación Física. Tuve la suerte de empezar a trabajar temprano, pero un maremágnum de marcos teóricos y las realidades escolares que encontraba confundían el sentido de mi práctica. Poco a poco me llevó a una insatisfacción personal fruto del contraste entre los resultados de lo que hacía y los resultados que me hubiese gustado obtener. Lámalo remordimiento si quieres. Llegué a un cruce de caminos. O continuaba por ese que conocía y que hasta con una venda en los ojos podría transitar, o cogía aquel otro tan incierto, del que alguien me dijo que era maravilloso, pero que desde mi posición sólo generaba temor e incertidumbre. ¿Me alienaba y me dejaba llevar sin cuestionarme lo que hacía? ¿O me arriesgaba a transformarme en algo que todavía no sabía bien qué sería?

Quizás porque uno de estos caminos ya sabía lo que me deparaba, ya que mi historia y mi entorno estaban llenos de ejemplos, decidí empezar a caminar hacia la incertidumbre. Me inicié en los archiconocidos cursos de formación, los de verano, los de centro, los de extensión universitaria... Inconscientemente, ahora lo sé, lo que buscaba en ellos eran recetas, recursos, una actividad mágica que me permitiera vivir tranquilo y justificar mi práctica docente. ¿Lo encontré? No. No porque no fuesen interesantes todos esos ingredientes que me ofrecían. Muchos eran de alta calidad. Pero como tú sabes, ni con los mejores ingredientes cocinas una buena pizza... El secreto siempre está en la masa. Y esa todavía no había sido bien elaborada... Entonces ¿sirvieron de algo todos esos cursos? Rotundamente sí, porque descubrí que no estaba sólo. Conocí a compañeros que estaban o habían estado en mi misma situación. Incluso entre ellos habían formado diferentes grupos donde compartían sus dudas y reflexiones y, a la vez, construían conjuntamente estrategias y estilos que les permitían dotar de sentido a su práctica. Cuando les observaba y escuchaba, incluso me parecía que se sentían felices y orgullosos de lo que hacían. ¡Qué extraño me resultaba!

A partir de esos contactos y vínculos, se cruzó en el camino aquél de la incertidumbre un grupo de maestros que viajaban juntos a modo de tribu. De ahí apareció una mano que me invitó a acompañarlos:

- ¿Yo?
- ¡Sí tú!
- ¿Por qué?
- ¿Y por qué no?... ¿Quieres?
- ¡Por supuesto!

Era un grupo de docentes de Educación Física formado en el 2006. Perteneían al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (ICE UAB) y tenían como objetivo compartir experiencias y mejorar la práctica educativa de cada uno de sus miembros a partir del diálogo y la reflexión colectiva.

Sentí una gran responsabilidad de formar parte de un grupo de personas inquietas e inconformistas que pretendían transformar realidades educativas. Al principio me sentía poca cosa. En los debates se utilizaban términos desconocidos que llenaban mi cabeza de más dudas. Como recién llegado que era, mis aportaciones eran tímidas y escasas, pero poco a poco mi voz se hizo más presente.

Fue así, compañero. Fue así como ya no caminé más solo. Fue así como empecé a construir un modelo donde la Educación Física se escribía en mayúsculas.

Parte II. La mejor práctica es una buena teoría. La «practeoría»

La práctica. El hacer por hacer sin saber el por qué lo haces

Uno de los motivos por los que entré a formar parte del grupo era ganar seguridad en mi práctica docente. Era consciente que la formación recibida en la Universidad no tenía un impacto suficientemente significativo en mi docencia y en este sentido tenía más peso otro factor como

el modelo docente recibido en mi vida estudiantil. Mi capacidad de transformar esta práctica se basaba en: (a) modelos de búsqueda y copia de recetas y actividades que veía desarrollar en otros, (b) ocurrencias surgidas de situaciones personales. Lógicamente, el no sustentar esta práctica en evidencias pedagógicas, en aquella masa de la pizza donde reside el secreto, alimentaba esa falta de sentido e insatisfacción en mi tarea profesional.

La reflexión teórica a partir de la práctica

Formar parte del grupo provocó que desarrollara una dinámica que no recordaba haber utilizado nunca: reflexionar sobre mi práctica y la de otros a partir de diferentes modelos teóricos y experiencias. Hasta el momento sólo pensaba en qué actividades utilizar en cada una de las sesiones. Fue a partir de ahí cuando empecé también a reparar en el para qué y en el porqué de esas actividades. Fue imprescindible consensuar un paradigma educativo y un vocabulario compartido que facilitara el entendimiento. Nacieron ante mí modelos teóricos desconocidos y otros que tangencialmente habían pasado por los apuntes de mi época universitaria. Definimos unos ejes vertebradores de nuestro trabajo, acuñando a referentes como los hermanos Johnson (aprendizaje cooperativo), Velázquez Callado (pedagogía de la cooperación en Educación Física), López Pastor (sistemas de evaluación formativa), Pérez Pueyo (programación en base a las competencias y el estilo actitudinal), Larraz (dominios de acción motriz), Ainscow (inclusión educativa), que construían esos faros en el horizonte que guiaban el trabajo del grupo.

El cómo aplicar la teoría educativa en el aula, el cómo aportar a esta teoría a partir de la práctica y el cómo dar coherencia teórica a la labor docente fueron los motores del debate y la reflexión grupal. De ahí inventamos el término «practeoría», donde teoría y práctica, dos conceptos a menudo disociados en diferentes eslabones educativos, se volvían interdependientes y se retroalimentaban constantemente en ambas direcciones. Un ejemplo de una sencilla dinámica que tuvo un impacto importante en mi desarrollo profesional fue cuando tuve que diseñar una unidad didáctica en base a los ejes de trabajo anteriormente nombrados y, a la vez, desarrollarla yo mismo y otra compañera del grupo. Después de llevarla a cabo expusimos al equipo esa puesta en práctica promoviendo una discusión grupal apasionante sobre su coherencia con el paradigma en el que sustentábamos nuestra manera de entender la educación y, en ende, la Educación Física. Se resaltaban por un lado sus puntos fuertes y por otro, aquellos aspectos que necesitaban ser mejorados. Ahí empecé a desarrollar otra de esas habilidades personales tan importantes en el perfil docente y que cada vez fue tomando más peso dentro del camino del grupo: la escucha activa, donde como oyente no sólo escuchaba lo que mi compañera expresaba directamente, sino también sus sentimientos, ideas y pensamientos subyacentes, mostrando interés no sólo por lo que se dice, sino también por la persona que habla.

Se predicaba con el ejemplo (pienso que es una de las máximas que debe tener cualquier docente). Por ello estábamos convencidos que el éxito de la organización cooperativa de la práctica docente pasaba por una gestión también cooperativa del funcionamiento del grupo. Este proceso supuso un motor de cambio tanto en mi persona como en mi escuela. Argumentar y desarrollar perspectivas propias ante la diversidad de opiniones desde el respeto personal, e incluso permitimos el lujo de no ponernos de acuerdo consolidó las relaciones y vínculos dentro del grupo.

Tanto mis compañeros como yo dedicábamos toda nuestra jornada laboral (recuerda que entre lectivas y no lectivas son 37 horas y media) y parte de la personal a la práctica docente. Pese a ello, sacando tiempo de donde podíamos, la pertenencia al grupo nos facilitó el acceso a teorías pedagógicas que permitían sustentar dicha práctica. En este sentido, y esta es una reivindicación que me gustaría dirigir a altas instancias educativas, es evidente que para desarrollar sistemas educativos de verdadera calidad un aspecto fundamental es el disminuir la carga lectiva presencial del docente y facilitar espacios temporales para promover la investigación teórica y la creación de equipos de trabajo que la pudieran compartir, contrastar y desarrollar en la práctica.

Compartir para aprender. Lo que se guarda se pierde, lo que se da se gana

La dinámica de relación y de trabajo del equipo me despertaba mucha admiración. Éramos personas que creíamos en la cooperación como el camino a seguir, como parte de nuestro estilo de vida y capaces de trasladarlo al funcionamiento del grupo.

Un paso fundamental en el crecimiento, tanto del equipo como de cada uno de sus componentes, fue cuando se empezó a compartir, en diferentes contextos y con otros grupos y docentes, el producto de nuestro trabajo. El hecho de difundir a otros docentes el fruto de los debates, lo diseñado y lo desarrollado tenía una doble repercusión: por un lado generaba aprendizajes en uno mismo y por otro, también en los demás. Supuso un paso de gigante en la construcción teórica de nuestro modelo práctico y nos evidenció la importancia de seguir por ese camino.

El equipo organizó dos jornadas para profesorado de Educación Física (Sabadell 2008, Barberá del Vallés 2009) con un éxito que superó nuestras expectativas. El número de inscripciones superó ampliamente lo esperado, el grado de satisfacción de los asistentes fue muy elevado y empezó a generar una demanda formativa sobre la Educación Física Cooperativa, antes inexistente en la zona. En años posteriores también se presentaron conferencias, comunicaciones y talleres prácticos en diferentes congresos por varias ciudades de España. Al ser un grupo con gente tan joven y a menudo con poca experiencia en esos ámbitos formativos, el nerviosismo antes de cada exposición era una constante que aprendimos a llevar con humor. Todo ello contribuyó al crecimiento y desarrollo del ámbito personal y profesional de cada uno de nosotros, así como del proyecto común que llevábamos a cabo.

La buena práctica

Todo el trabajo compartido durante estos años transformó mi realidad escolar. A los pocos días de llevar a cabo debates y exposiciones de propuestas en el seno del grupo era capaz de modificar o flexibilizar mi programación para introducir esos aspectos en mi tarea docente. Las experiencias prácticas que en un principio llevaba a cabo en la escuela poco a poco fueron acercándose al concepto de buena práctica. Eran cada vez más: (a) innovadoras, desarrollando soluciones nuevas; (b) efectivas, suponiendo impactos positivos y mejoras tanto en los resultados del aprendizaje como en el clima y la cohesión de grupo; (c) sostenibles desde un punto de vista social, económico y medioambiental; y, (d) aplicables en diferentes entornos.

Nacieron proyectos que juntos hicimos crecer. Así organizamos diversos cursos de formación para profesorado, elaboramos materiales didácticos mediante procesos de investigación-acción, creamos proyectos educativos de intervención directa en el aula («Hormigas Cooperativas», «Redfísicoop») y asumimos la futura organización del Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas en Barcelona en el 2016.

Parte III. La Tribu. El todo es superior a la suma de las partes

En este punto debo ser sincero, compañero. En ocasiones me preguntaba por qué dedicaba tanto tiempo personal a un proyecto que en ocasiones sentía que era poco valorado por compañeros de otras áreas con los que también debía trabajar en equipo. De hecho, más que una formación profesional, parecía un «hobbie» que además de tiempo me costaba dinero y desplazamientos, pero que me aportaba un alto grado de satisfacción. Había momentos donde el trabajo, los plazos y las responsabilidades podían llegar a dificultar el día a día. Aún así, todo esto se veía recompensado por las risas, los abrazos de reencuentro y por el gusto a chocolate de las meriendas compartidas.

Sinergia es una palabra que define muy bien lo que pasaba en el grupo. Todos los miembros de éste no sólo compartíamos visiones educativas próximas, sino que también maneras afines de entender la vida. Éramos y actuábamos como un equipo, fortaleciéndonos a partir de nuestras similitudes y complementándonos a partir de nuestras diferencias. Nos uníamos sinérgicamente, aunando nuestros esfuerzos

y trabajo, y obteniendo resultados que aprovechaban y maximizaban las cualidades de cada uno de nosotros.

Me sorprendía descubrir lo que cuerpo y mente eran capaces de rendir hasta en los días que salía de la escuela cansado y desecho. Si algo destacaba en este grupo eran las sinergias que se daban cuando nos juntábamos, que provocaban una recarga de energía, fruto del compromiso colectivo con la necesidad de transformación educativa y la responsabilidad moral que habíamos asumido. Todo ello me supuso ser más exigente conmigo mismo, ya que quería estar a la altura del grado de motivación del grupo.

Sin embargo, mis ganas de trabajar no se veían acompañadas del apoyo necesario en el centro escolar. El grupo me dio ese espacio para encontrarme con mis iguales, para avanzar con los cambios sociales e incluso provocarlos.

Los vínculos que se generaron dentro del grupo fueron estrechos, consistentes y fundamentales en el desarrollo colectivo y personal. Aunque algunos miembros ya se conocían de compartir trabajo en diferentes zonas o escuelas, o incluso haber estudiado juntos, estoy convencido de que un hecho determinante para fortalecer esos vínculos fue la asistencia periódica y conjunta a congresos en diferentes zonas de la geografía española y convivir durante unos días en contextos diferentes al habitual. Volvíamos siempre motivadísimos y cargados de nuevas experiencias y nuevos retos.

Frecuentemente acababa las reuniones emocionado al descubrir que hay gente que en educación aún tiene ilusión por conectar la teoría que ofrece la universidad con lo que pasa en las aulas. Me iba de cada sesión tan activo y motivado que me costaba coger el sueño al llegar a casa. Si en los días posteriores le añadía la imagen de veinticinco niños y niñas en el gimnasio o en la pista, organizados en grupos, trabajando y aprendiendo cooperativamente y de forma autónoma, me provocaba una satisfacción personal y profesional casi adictiva. Sentía que había acertado al escoger aquel camino incierto y percibía la fuerza y el poder que la tribu transmitía. Una tribu de amigos, maestros y personas que querían decidir su camino y no dejar que otros lo decidieran por ellos.

Parte IV. Y el camino sigue... Con sus cruces y sus nuevas incertidumbres

Habiendo mostrado el recorrido por mi historia, llega el momento del presente y de las dudas de un futuro inminente. Tengo la sensación de que el recorrido del grupo me conduce a afrontar nuevos retos de dimensiones mayores, debido al poder de las relaciones y el aprendizaje construido durante todo este tiempo.

Caminar con esta tribu me ha hecho descubrir que existe una Educación Física que prioriza la educación, no el rendimiento ni la instrucción, y que es compatible con mi manera de sentir e interpretar la vida.

Conclusiones

Experimentar dificultades, miedos, o una constante sensación de soledad e incertidumbre, acostumbran a ser los sentimientos más habituales de cualquier maestro recién graduado. Entrar de lleno en la dinámica ya establecida de un centro y sentir que para «sobrevivir» te tienes que dejar llevar por la corriente, puede llegar a ser una experiencia ingrata y estresante para todo maestro novel que sólo disponga de los escasos años de formación inicial, pero que tenga la vocación suficiente como para saber, o por lo menos intuir, que la historia que comienza no tiene por qué «escribirse» así.

Esta situación puede ser más habitual de lo que en principio parece, y ponerla de manifiesto ha sido una de las intenciones principales de este artículo. Entre las propuestas aportadas en líneas anteriores, y a partir de los tres objetivos inicialmente planteados, se puede concluir que:

(a) El proceso de crecimiento profesional y personal de un maestro novel, y no necesariamente tan novel, puede verse enriquecido de manera muy positiva cuando se comparte con otros docentes. Es decir, cuando el dilema de las idas y venidas entre el camino de la reproducción

cultural y el de la práctica crítica y reflexiva se resuelve o, como mínimo, se apacigua, al encontrar y formar parte de un espacio colectivo de construcción de conocimiento. Un conocimiento vivido, sentido y compartido. En este sentido, la pertenencia a un grupo (en este caso, de un grupo de trabajo) ha sido fundamental.

(b) De la misma manera, el hecho de explicar y exponer en colectividad, de compartir y contrastar experiencias, pensamientos e ideas, promueve la creación de sinergias entre miembros de un mismo grupo y favorece el desarrollo de la identidad profesional y personal del docente. Unas sinergias motivadas por una manera más o menos común de entender la vida en general, y la educación en particular.

(c) La formación permanente y, más concretamente, los recursos de formación permanente colaborativos, pueden erigirse como la respuesta a la necesidad de acompañamiento y de no sentirse solo en la tarea docente. Sirva de ejemplo el hecho de pertenecer a un grupo de trabajo formado por otros compañeros con inquietudes e intereses similares. Un espacio en el que dar forma a un perfil o estilo docente en el que sentirse cómodo y a gusto con uno mismo y, sobre todo, tranquilo y satisfecho con la propia práctica.

El maestro ficticio de este artículo escoge el camino alternativo: el del inconformismo y la búsqueda continua de la reflexión. El camino que posiblemente le lleve a una educación que promueva un mundo mejor. Cabe ahora preguntarse si el final de la historia habría sido el mismo sin la mano de otro tendida, invitándole a tan incierto viaje.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 307, p.44-49.
- Alumnos de la Escuela de Barbiana (1970). *Carta a una maestra*. Barcelona, España: Nova Terra.
- Alvarado, L. J., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Barba, J.J., y González, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el hábito y la investigación-acción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 137-144. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688519>
- Berry, K. S. (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica en les petites et les grandes histories. En P. McLaren, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 117-140). Barcelona, España: Graó.
- Cañón, R. (2014). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de León.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona, España: Crítica.
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 285-290.
- Corzo, J.L. (1983). *La escritura colectiva*. Madrid, España: Anaya.
- Corzo, J.L. (1993). El nosotros en la escritura colectiva. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 66-67.
- Galeano, E. y Vélez, O. (2002). *Investigación cualitativa: estado del arte*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- González, G., y 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), 397-412. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/31685#VPBLMnyG9I4>
- Fernández-Balboa, J.M. (2004). La Educación Física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. En V.M. López, R. Monjas, y A. Fraile. (Coord). *Los últimos diez años de Educación Física escolar*. (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumno de sexto de primaria? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63.
- Le Grand, J.L. (2004). Puntos de referencia teóricos y éticos en historias de vida colectiva. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, 7-14. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Jose_Gonzalez-Monteagudo/publication/215571416/links/53e26e610cf275a5fdd7afd1.pdf
- López, V.M. (coord.) (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia, España: Diagonal.
- López, V.M. (coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- López, V.M.; García-Peñuela, A.; Pérez, D.; López, E.; Monjas, R., y Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 29-34.
- López, V.M.; Monjas, R., y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona, España: Inde.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Pérez, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la educación secundaria obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis doctoral. León, España: Universidad de León. Servicio de publicaciones.
- Pérez, A. (coord.) (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona, España: Graó.
- Pérez, A. (2013b). Retos físicos cooperativos de carácter emocional (ReFICE). En *Tándem*, nº 43, 107-108.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bodgan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en educación física*. México D.F., México: Colectivo La Peonza.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En J. Angulo, Barquín y Pérez (1999), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. (pp. 506-529). Madrid, España: Akal.



4.3. PUBLICACIÓN 3

Córdoba, T.; López-Pastor, V. M., y Sebastiani, E. M. (2018). ¿Por qué hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato autobiográfico de un docente. En *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 21-38.

Disponible en:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000200021&script=sci_arttext&tlng=en

INVESTIGACIONES

¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente*

Why do I use Formative Evaluation in Physical Education?
A Teacher's Autobiographical Account

Txema Córdoba Jiménez^a, Víctor Manuel López Pastor^b, Enric Sebastiani Obrador^c

^a FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull, Telf.: (34) 932533000
Correo electrónico: josemariacj@blanquerna.url.edu

^b Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, Telf.: (34) 921112321
Correo electrónico: vlopez@mpc.uva.es

^c FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull, Telf.: (34) 932533005
Correo electrónico: enricmarias@blanquerna.edu

RESUMEN

Este estudio describe el proceso de evolución de un docente de educación física desde la perspectiva de los sistemas de evaluación que ha vivido como alumno y que ha utilizado como maestro. Mediante el relato autobiográfico, se analiza la evolución personal y profesional del autor, los motivos para empezar a utilizar un sistema de evaluación formativa y el proceso en la implantación de dicho modelo. A lo largo del relato se puede observar cómo pasa de un modelo de evaluación sumativa y calificativa, fruto de su experiencia como estudiante y su formación inicial, hacia un modelo que toma como base la evaluación formativa y la práctica reflexiva. Este modelo de evaluación, al servicio del aprendizaje del alumno y de sus consecuencias en la sociedad, se presenta como un nuevo reto coherente con la educación del siglo XXI.

Palabras claves: evaluación formativa, educación física, desarrollo profesional, relato autobiográfico, práctica reflexiva.

ABSTRACT

This study describes the evolution of a physical education teacher from the perspective of the assessment systems that he experienced as a student and that he has used as a teacher. Through an autobiographical account we analyze the personal and professional evolution of the author, the reasons for starting to use a formative assessment system, and the process of implementing this model. Throughout the narration, a transition can be observed from a model of summative and qualifying assessment, the result of the author's experience as a student and his initial training, to a model based on formative assessment and reflective practice. This model of assessment, which is practiced in the service of the student's learning and its consequences in society, is presented as a new challenge that is consistent with education in the 21st century.

Keywords: formative assessment, physical education, professional development, autobiographical narration, reflexive practice.

* Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: "Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física". Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2014-2017).

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso educativo se ha venido utilizando tradicionalmente un sistema de evaluación sumativa donde se califica y clasifica al alumnado para cumplir con las exigencias burocráticas de la administración educativa. Desde hace algunas décadas se están extendiendo cada vez más propuestas que entienden la evaluación como una actividad para el aprendizaje, mediante la que se adquieren conocimientos y donde los alumnos tienen un papel protagonista (Álvarez-Méndez, 2001; Blázquez & Sebastiani, 2016; Bonsón & Benito, 2005; Brown & Glasner, 2003; López-Pastor, 2006, 2009; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor et al., 2013; Pérez-Pueyo, 2005; Sanmartí, 2007; Santos-Guerra, 2003). Las principales características de estas propuestas de evaluación son (1) que están al servicio de los que se forman y de la práctica educativa; (2) que son democráticas, ya que requieren de la participación de todos los sujetos que se ven afectados del hecho educativo; (3) que forman, motivan y orientan el proceso de aprendizaje, y (4) que son transparentes y garantizan el conocimiento de los criterios utilizados.

En Educación Física (EF), el modelo tradicional de evaluación se ha venido basando en la utilización de test de condición física y de habilidades motrices con el fin de calificar al alumnado al final de cada trimestre (Hernández & Velázquez, 2004; Herranz, 2013; López-Pastor, 1999, 2006). En las dos últimas décadas el inconformismo con ese modelo ha llevado a muchos profesionales a poner en práctica propuestas de evaluación orientadas al aprendizaje que permiten al alumno asumir responsabilidades y tomar decisiones en estos procesos (Blázquez, 2017; Córdoba, 2015; Hernández & Velázquez, 2004; Herranz, 2013; Jiménez & Navarro, 2008; López-Pastor, 1999, 2006; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor et al., 2008; Moreno-Murcia, Vera & Cervello, 2009; Pérez-Pueyo, 2005; Santos & Fernández, 2009; Sebastiani, 1993; Sicilia et al., 2006; Velázquez-Callado, 2006). Muchos de estos autores exponen prácticas de evaluación formativa diseñadas para el beneficio de alumnos y profesores, tanto en el aprendizaje como en la práctica, sin carácter sancionador, y que se desarrollan de manera sistemática a lo largo de todo el proceso educativo. El alumnado acostumbra a participar en el proceso de evaluación, ya sea evaluándose a sí mismo (autoevaluación), evaluando a compañeros (coevaluación o evaluación entre iguales) o manteniendo procesos dialógicos con el profesorado respecto al proceso de aprendizaje que tiene lugar (evaluación compartida).

En este contexto, los objetivos de este estudio son (a) describir el crecimiento profesional y personal de un maestro de primaria en la temática de la evaluación en EF, mediante un proceso autoreflexivo; (b) reflejar cómo la manera que tiene el docente de entender la evaluación contribuye de forma simultánea y sinérgica al desarrollo de su identidad personal y profesional, y (c) analizar los factores que influyen para que un maestro aplique en su práctica diaria sistemas de evaluación formativa.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo está enmarcado dentro del paradigma de investigación educativa sociocrítica (Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996), que entiende que toda investigación educativa debe estar unida a un compromiso político orientado a la búsqueda de relaciones más justas e igualitarias entre las personas y entre los grupos sociales (Barba, González & Barba-Martín, 2014; López-Pastor, 1999).

Se utiliza el relato autobiográfico como metodología cualitativa para desarrollar procesos de reflexión y toma de conciencia del paradigma docente propio (González & Barba, 2013; Sparkes & Devís, 2007). Para ello, el instrumento es la historia de vida, mediante la cual el protagonista relata los acontecimientos más significativos de su propia vida alrededor de una temática, describiendo hechos y situaciones con las que construye su identidad profesional y otorga sentido a su vida en un momento dado (Barba, 2011; Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; González & Barba, 2013; Pujadas, 1992). Este instrumento permite analizar las transformaciones sociales y singulares de los protagonistas y establecer relaciones con los contextos de vida profesional y social (Josso, 2014). Para Ruíz (2012), los objetivos que justifican la utilización de la historia de vida son los siguientes: (a) captar la totalidad de una experiencia biográfica en tiempo y en espacio; (b) captar la ambigüedad y el cambio, las dudas, las contradicciones y las vueltas atrás que se experimentan a lo largo de los años; (c) captar la visión subjetiva con la que uno se ve a sí mismo y al mundo; (d) descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales a través de la experiencia personal.

El papel del investigador es desarrollar el relato desde un punto de vista propio, sin pretensión de mostrar verdades objetivas, sino interpretaciones subjetivas que reflejan cómo piensa, siente y actúa. Su característica inherente es la expresión de sus propias actitudes desde una actitud crítica contra el poder hegemónico establecido (Barnett & Parry, 2014; Chomsky, 2007). Este proceso de autoformación y transformación existencial que supone la historia de vida pretende encontrar vías de renovación social, educativa y política para el mañana (López-Górriz, 2007). Constituye un instrumento idóneo para la construcción del docente reflexivo, ya que promueve el acceso y la comprensión del pensamiento en busca de una mejora de la práctica educativa.

En este relato autobiográfico se utiliza la evaluación como hilo conductor. Se narra, a partir de cuatro etapas (“El Alumno”, “El Instructor”, “El Maestro” y “El Educador”), cómo un maestro de EF va cambiando su perspectiva pedagógica, desde donde analiza y comprende su contexto educativo e interviene sobre él. Esta transformación discurre por los tres intereses constitutivos del saber que describe Habermas (1982), y que Grundy (1998) fundamenta en la teoría del conocimiento del currículum: (1) el técnico, preocupado en la reproducción epistemológica y metodológica de determinadas disciplinas; (2) el práctico, basado en la experimentación y la comprensión consensuada de significados; y (3) el emancipador, centrado en potenciar la autonomía, la responsabilidad y la autorreflexión.

Las dos primeras etapas (“El Alumno” y “El instructor”) se enmarcan dentro del interés técnico donde la educación tiene una función reproductora de la estructura social dominante (Chomsky, 2007; Grundy, 1998). La EF está orientada al desarrollo de la condición física y el dominio de determinadas habilidades motrices y la evaluación se plantea desde una perspectiva sumativa y calificativa (López-Pastor, 1999; López-Pastor, Monjas & Pérez, 2003).

El interés práctico se refleja en la tercera etapa (“El Maestro”). Tanto alumnos como docentes son considerados sujetos activos del proceso educativo, que está centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza (Grundy, 1998). Desde esta perspectiva, en el área de EF se busca el desarrollo integral del individuo mediante el cuerpo y la actividad física, utilizando la experimentación, la participación, la indagación y el descubrimiento. La evaluación se plantea desde una perspectiva continua y formativa, que busca ser útil para el alumnado a quien el docente va cediendo responsabilidades, empoderándolo y compartiendo con él este proceso (Álvarez-Méndez, 2001; Devís & Molina, 2001; López-Pastor, 2006).

En la última etapa (“El Educador”) se aprecia su transcurrir hacia el interés emancipador. Desde éste se incita al alumnado a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas represivas impuestas por la sociedad, y tiene como objetivo el desarrollo de la conciencia crítica y la capacidad del individuo para la transformación social a partir de valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad y la dignidad (Flecha & Villarejo, 2015; Freire, 1997; Giroux, 2001; McLaren, 2005). Desde la perspectiva de la evaluación, ésta va evolucionando hacia lo que el protagonista define como la “Evaluación para el Bien Común”, concepto que hemos aplicado a la educación y la evaluación a partir de la propuesta de Felber (2012), que lo utiliza desde el ámbito de la economía y el cambio del modelo social. En este sentido, esta evaluación utilizada en el ámbito de la EF pretende ir más allá de medir, valorar y aprender, ya que además promueve el compromiso con uno mismo y con la sociedad. Pretende favorecer el desarrollo emocional del alumno a la vez que las relaciones interpersonales y las dinámicas sociales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, estimulando el sentimiento de responsabilidad necesario para una implicación activa en la sociedad.

En cuanto a las implicaciones éticas del relato, se ha velado por realizar una escritura honesta, respetuosa, coherente y crítica (Sañudo, 2006) que permita aproximar al lector a la comprensión de las diferentes situaciones vitales de manera cercana y personal.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal como hemos expuesto, los resultados se han explicado en torno a las cuatro fases de desarrollo profesional que surgen del relato autobiográfico. En cada una de estas fases hay dos partes: (a) la presentación del relato autobiográfico; (b) la discusión sobre dicho relato.

3.1. EL ALUMNO

Mi etapa como alumno ha sido uno de los periodos que más ha condicionado mi desarrollo personal. Durante la educación básica mi objetivo académico se centraba en conseguir acumular la mayor puntuación posible en las notas, para conseguir una buena media y acceder a estudiar una titulación universitaria donde dejar de hacer esas asignaturas obligatorias que tan poco me gustaban. Donde más disfrutaba era en EF, posiblemente porque podía correr y jugar, aunque las sesiones siempre tenían la misma estructura: una primera parte con ejercicios físicos y tablas gimnásticas, y una segunda donde se jugaba fútbol o baloncesto. En la última semana de cada trimestre se realizaba un test de resistencia o de habilidades, que servía para obtener las calificaciones. Se daban casos absurdos e injustos como el de un compañero que suspendió un trimestre por no saber hacer el pino y, después de pasarse meses practicándolo, la prueba de recuperación consistió en hacer el test de Cooper. En esa etapa obligatoria aprendí poco sobre el área de EF, pero al estar vinculado al deporte en diferentes actividades y clubs, las calificaciones iban siendo altas. Estas acostumbraban a ir acompañadas de frases como “supera muy bien los objetivos de la evaluación” (los cuales desconocía) o “tiene buenas cualidades para las actividades deportivas”. El sistema de evaluación no medía lo que aprendía, sino lo que era. En cualquier caso, no recuerdo haber tenido interés en aprender temáticas académicas, pero sí recuerdo el esfuerzo y la dedicación en conseguir salvar un examen o sacar una nota para recibir el consiguiente reconocimiento.

Empecé a estudiar Magisterio de EF y descubrí que tampoco sería un camino motivante hacia el aprendizaje. El plan docente volvía a estar orientado a mostrar al profesor que sabía repetir lo que él ya había dicho. Se volvían a dar sinsentidos, como cuando suspendí el examen final (y único) de una asignatura aun habiendo aprobado el trabajo final (y único). Creía haber sabido plasmar los apuntes tomados durante todo el semestre, pero el examen estaba suspenso. Finalmente, aunque el profesor me causaba mucho respeto, conseguí armarme de valor y presentarme en la revisión. El problema era matemático: al volver a hacer el sumatorio había un error de 4 puntos y la calificación superaba el 7 sobre 10. Por suerte ahorré dos meses más de estudio y quién sabe si una nueva matriculación. En otra ocasión, en una asignatura de iniciación deportiva la calificación final dependía al 50% de una práctica. Este tenía tres pruebas de habilidad, en la que una consistía en realizar un circuito conduciendo una pelota de plástico con un stick del mismo material, sin tocar ningún cono y, al llegar a un punto señalado, golpearla para intentar meter gol en una pequeña portería situada a 6 metros. En función de si se lograba en el primer intento, en el segundo o en el tercero, se obtenía una calificación u otra. Una compañera, que en aquel momento jugaba en la selección nacional de hockey, falló los tres intentos. El profesor, al descubrir lo absurdo de la situación la aprobó, ya que “era jugadora de hockey”. Sin embargo, dos compañeros más que tampoco lo lograron, suspendieron esa parte de la asignatura y tuvieron que volverla a realizar dos meses después, en segunda convocatoria. Si ese instrumento de evaluación era injusto por aleatorio para una persona, ¿no lo era también para el resto? Durante años los alumnos han continuado jugándose la nota en el mismo ejercicio. Un claro ejemplo de las incoherencias pedagógicas y educativas de un sistema de evaluación-calificación basado en las habilidades motrices.

Este sistema evaluativo llevaba a un modelo educativo jerárquico, donde el poder residía en el docente. Este calificaba, clasificaba y tomaba la última decisión sobre quién salvaba el muro y quién no. El rol del alumno era de obediencia y aceptación acrítica del orden establecido. El esfuerzo tenía valor en función de la nota obtenida. De hecho, cuando aprendía algo y estaba motivado, no acostumbraba a considerarlo un esfuerzo.

Muchas de las experiencias que muestra este relato sobre los absurdos sistemas de evaluación-calificación sufridos en la asignatura de EF, tanto en la educación obligatoria como en la formación inicial del profesorado (FIP), son las mismas que han vivido y siguen viviendo gran parte de los estudiantes españoles en las diferentes etapas educativas. Este injusto sistema de evaluación-calificación ha recibido numerosas críticas en las dos últimas décadas (Córdoba, 2015; López-Pastor, 1999, 2006, 2013; Méndez, 2005), pero sigue reproduciéndose, generación tras generación. Se le suele definir como “sistema tradicional de evaluación-calificación en EF” (López-Pastor, 1999, 2006). Se basa de manera prioritaria en la medida de la condición física y motriz del individuo, utilizando la realización de test de condición física y de habilidad motriz para clasificar y penalizar al alumnado. Las críticas a este sistema se centran en su falta de valor educativo, la absurda e injusta lógica en que se basan y las grandes incoherencias internas que supone respecto a los objetivos y procesos de aprendizaje.

Es un modelo que entiende la evaluación como forma de control y poder disciplinario del estudiante y del grupo clase (Álvarez-Méndez, 2001; López-Pastor, 1999; Santos-Guerra, 2003). En esta forma de racionalidad técnica el alumno es un actor pasivo del proceso educativo, que aprende a partir de objetivos prescriptivos cuya implementación dependerá de la habilidad del profesor, el actor principal. Promueve una función reproductora de la

sociedad que pretende mantener la estructura social (Chomsky, 2007). Los sistemas de evaluación utilizados más frecuentemente están orientados de forma exclusiva y obsesiva a la calificación, destrozando el deseo de aprender y limitando el proceso educativo a ir superando obstáculos y niveles, y a un intercambio de trabajos y tiempo de estudio por notas (Álvarez-Méndez, 2001; Santos-Guerra, 2015). El aprendizaje estará determinado por los sistemas de evaluación utilizados, y este podrá ser tan bueno como lo sean las tareas de evaluación que se propongan (Pérez & González, 2011; Santos-Guerra, 2015). La estructura de sesión que se menciona en la primera etapa ha sido bastante habitual en España en la década de los ochenta y los noventa (Córdoba, 2015; López Pastor et al., 2005). Se alternaban sesiones más centradas en entrenamientos físicos, basados en la estructura de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, con sesiones completas dedicadas a “echar partidillos” o “deporte libre” o bien, como se ven en este caso, una mezcla de ambas tendencias. Esta alternancia es una de las causas que han repercutido en la pérdida de estatus de la EF (Barba, 2011; González & Barba, 2013; López-Pastor et al., 2005; Pascual, 2003; Pérez-Pueyo, 2005).

3.2. EL INSTRUCTOR

Al concluir la FIP y cambiar del rol de alumno al de docente también cambió la perspectiva que tenía de muchas situaciones educativas, aunque mi paradigma educativo seguía anclado en mi etapa anterior. Pasé de dominado a dominante, utilizando de manera inconsciente ese perfil jerárquico, autoritario y reproductor del orden social que había sufrido con anterioridad. Abusaba del poder que me otorgaba la evaluación, siendo ésta una herramienta que utilizaba para menesteres varios: reafirmar mi poder (“si alguien habla cuando yo explico le bajaré la nota”), premiar (“quien me ayude a recoger el material tendrá un positivo”), clasificar (“los cinco primeros que lo consigan tendrán esta nota, los cinco siguientes esta otra... y los cinco últimos deberán repetirlo en la siguiente sesión”), y castigar (“si te sigues portando mal y no respetas a tus compañeros suspenderás este trimestre”). No me planteaba que las dificultades que se daban en los procesos de aprendizaje y las calificaciones bajas pudieran deberse a un sistema de evaluación incoherente o a mi mala praxis docente. La responsabilidad de haber aprobado o suspendido la atribuía siempre al alumno. Aunque pareciera lo contrario, no había ninguna mala intención en esa actuación, y en mi ánimo estaba el tener buena relación con los alumnos y ofrecerles el máximo de aprendizajes posibles.

Definiría mi perfil docente como el de un instructor. Mandaba una serie de tareas y actividades, a poder ser lúdicas, para que los alumnos aprendieran y reprodujeran aquello que consideraba necesario para aprobar la asignatura. La evaluación tenía un objetivo diferente en función de quien la interpretara: para mí era seleccionar, seguir poniendo obstáculos, mientras que para los alumnos era evitar el fracaso y conseguir superarlos. Aunque parezca grotesco, poco se diferenciaba mi función de la de un adiestrador canino. En las sesiones había circuitos, dominio de técnicas y habilidades, juegos dirigidos y recompensas y sanciones con un doble fin: el desarrollo motriz y la obediencia.

Era asombroso el poder que me otorgaba una libreta con el listado de alumnos cuando, durante las sesiones, paseaba con ella y un bolígrafo. Intentaba anotar todo lo que pasaba en cada clase mediante números, signos positivos o negativos y algún que otro comentario, para poder utilizarlo al final de trimestre y rellenar de la manera más “objetiva” posible

los informes, encontrándome siempre con los mismos problemas: lo anotado poco se correspondía con los ítems que aparecían en los informes; la mayoría de estas anotaciones eran siempre en negativo (se ha peleado, no ha conseguido hacer la voltereta, no aguanta el equilibrio...), debiendo interpretar que aquellos alumnos que no tenían anotaciones debían hacer bien las cosas; y que el ítem más utilizado era el referente a la higiene (ducha y cambio de ropa). De hecho, éste era el único aspecto sobre el que se tomaba nota en todas las sesiones, teniendo un peso importante en la calificación final.

Yo “hacía de profesor” tal cual lo había vivido como alumno, sin llegar a cuestionarme mi práctica o concepción educativa. Era “lo que se había hecho siempre” y, por lo tanto, lo que se debería seguir haciendo, aunque era incompatible con mi manera de ser, sentir y vivir. Por esa razón empecé a estudiar Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD), confiando en poder dejar la docencia y dedicarme a otras tareas profesionales vinculadas al deporte.

Como puede comprobarse, los absurdos sistemas de evaluación-calificación sufridos en EF durante la educación obligatoria también parecen reproducirse durante la FIP durante esas décadas (López-Pastor, Pérez & García-Peñuela, 2001). Si su utilización en primaria y secundaria se considera anacrónica, poco educativa, no orientada al aprendizaje e injusta, mantenerla en FIP genera críticas aún más graves: incoherente, absurda, sin sentido y generadora de malas praxis profesionales. La evaluación de un profesional de la EF debería ser sobre sus competencias docentes, no sobre su forma física o su habilidad deportiva. Según Flores y Day (2006), la construcción de la identidad profesional docente está influenciada por tres factores determinantes: las experiencias previas, la formación inicial y el impacto del contexto de enseñanza. Esto ha supuesto un problema en la innovación y el progreso del sistema educativo, ya que ha favorecido la reproducción de las ideas educativas preconcebidas y los modelos de enseñanza tradicionales que han conformado la experiencia educativa vivida de gran parte del colectivo docente. Muchas de las experiencias vividas por el docente de EF durante su paso como alumno por la escuela, y posteriormente en su FIP, determinan en gran parte las características y enfoques de su práctica docente (Córdoba, 2015).

La evaluación que utiliza el protagonista en esta etapa se enmarca en el aprendizaje bancario, transmitiendo contenidos fijos que no requieren de reelaboración, donde el docente otorga y el alumno recibe (Freire, 1997). La calificación es utilizada como herramienta de poder, para controlar al alumnado a partir de penalizaciones (Álvarez-Méndez, 2001; Santos-Guerra, 2003), manifestándose como un acto violento considerando al otro como un ignorante que debe aprender (Freire, 1997). Partiendo de Santos-Guerra (2003) y Murillo e Hidalgo (2015) se puede secuenciar esta manera de evaluar a partir de tres pasos básicos: (a) “comprobación”: “el que sabe” le dice “al que no sabe” que ha hecho bien o mal según su propio criterio; (b) “clasificación”: se aplicaban categorías a los alumnos donde se magnifican sus áreas débiles y el autoconcepto negativo, cumpliendo las profecías del docente y estableciendo una jerarquía social dentro del grupo; y, (c) “atribución”: como el docente ha enseñado, él alumno debe haber aprendido, y si no lo ha hecho es por su falta de responsabilidad.

La concepción de EF del protagonista se enmarca en esta fase en una estructura mecanicista orientada a conseguir objetivos de rendimiento mesurables (Velázquez & Hernández, 2005). Entiende el cuerpo como una máquina y se basa en un modelo conductista, repitiendo estímulos y midiendo el rendimiento resultante. Es una EF de racionalidad

técnica, orientada al rendimiento físico-deportivo y enfocada al desarrollo de la condición física mediante el adiestramiento físico y el dominio de las habilidades físico-deportivas (López-Pastor, 1999, 2006). La evaluación-calificación se basa en la aplicación sistemática de test de condición física y/o habilidad motriz. Esta ha sido ampliamente criticada en la bibliografía de las tres últimas décadas (Gipps & Murphy, 1994; López-Pastor, 1999, 2006; Méndez, 2005) por la incoherencia, la superficialidad y el reduccionismo respecto al área de EF, por no estar orientada al aprendizaje, sino principalmente a la calificación y selección.

3.3. EL MAESTRO

Estudiando CAFD y cursando asignaturas de pedagogía y didáctica de la EF, retomé la preocupación por mi práctica y desarrollo docente. La inflexión en mi perfil profesional fue en el Congreso de Actividades Físicas Cooperativas, en el año 2003, en Gijón, donde asistí para presentar un trabajo universitario. Empecé a identificar aquellas prácticas que no deseaba volver a reproducir y aposté por un modelo cimentado en las dos ideas fundamentales que me había llevado del congreso: (a) mediante las metodologías cooperativas se aprende más y mejor; y, (b) la evaluación formativa es parte del proceso de aprendizaje y debe servir para formar, aprender y dar autonomía al alumnado. Al volver del congreso tenía una imperiosa necesidad de seguir aprendiendo sobre sistemas de evaluación formativa y compartida (EFyC). Intuí que estas ideas podrían ser el pilar de esa tarea docente que ansiaba realizar y que estaban en sintonía con lo que deseaba que fuera la educación. No recordaba haberlas tratado de manera específica en mi FIP. Al revisar apuntes de los años de estudio encontraba citas a la evaluación inicial, continua y sumativa, pero de EFyC nada. Me decidí a buscar formaciones, pero la oferta de cursos donde la EFyC fuera un contenido importante era inexistente. Durante algunos años el recurso al que tuve acceso fue la bibliografía, tanto desde una perspectiva general como específica de EF y tomando como referencias publicaciones de Álvarez-Méndez (2001), López-Pastor (2006), Sanmartí (2007) y Santos-Guerra (2003). Todo ello lo compartía con compañeros de Grupos de Trabajo de formación permanente de EF (GT de Mestres d'EF de Cerdanyola, Grup de Formació de Formadors de l'ICE de la UAB), con inquietudes parecidas, donde construíamos y reconstruíamos conjuntamente nuestros saberes docentes relativos a la evaluación, entre otros temas.

La asistencia al III Congreso Nacional de Evaluación Formativa en la Universidad, celebrado en Barcelona en 2008, supuso otro gran paso en mi particular inmersión en EFyC. Descubrir a tantos profesionales de la educación preocupados por esta evaluación como elemento crítico del proceso de aprendizaje resultó un estímulo extraordinario en mi práctica docente. Ese modelo de evaluación generó un cambio radical en mi manera de entender al alumno. Del individuo con unas capacidades innatas e inamovibles que lo condicionan al éxito o al fracaso, al individuo competente para desarrollar las capacidades que desee y ser protagonista en su desarrollo personal. Así, de un instructor preocupado en cómo enseñar, fui convirtiéndome en un maestro preocupado en cómo se aprendía.

La combinación de EFyC con metodologías cooperativas para el aprendizaje resultó un cóctel exitoso. No era lo mismo decir a los alumnos que para aprobar cada uno de ellos debía saber saltar la cuerda de cuatro maneras diferentes, que proponerles un reto donde todos los miembros de un grupo debían conseguir saltar la cuerda como mínimo

de cuatro maneras diferentes, siendo ellos mismos quienes controlarían y gestionarían ese proceso. Otro ejemplo se daba al utilizar un marcador colectivo de modo que los logros de cada alumno (número de encestes, número de vueltas sin dejar de correr, número de metros saltados...) sumaban en el marcador de toda la clase y permitían alcanzar un reto previamente propuesto. El hecho de crear esa interdependencia favorecía las relaciones entre el alumnado, se celebraban los éxitos propios y ajenos, aumentaba la motivación, provocaba la autorregulación del aprendizaje y los logros se alcanzaban con más facilidad. Se disipaba el enseñar y se magnificaba el aprender, siendo los propios alumnos quienes se responsabilizaban del propio proceso como del de los compañeros.

El elemento determinante en la consolidación de EFyC fue ser capaz de desvincular la evaluación de la calificación. Los alumnos asociaban la calificación a recompensas, reprimendas y a un estatus social dentro del grupo, siendo el objetivo de su esfuerzo aprobar o alcanzar una nota. Quería utilizar un sistema de evaluación basado en la honestidad y la confianza, que realmente sirviera para aprender, donde los aprendizajes despertaran interés en el alumnado, fueran relevantes y los consideraran de utilidad.

Empecé a utilizar actividades de evaluación durante las sesiones de EF con la finalidad de que cada alumno pudiese ir valorando y recibiendo feedback constante de sus compañeros y mío sobre lo que aprendía y la manera en que lo hacía. Así, era muy bueno que un alumno hiciera cosas bien y se valorara positivamente; pero también era muy bueno que fuera consciente de aquello que no le salía tan bien e intentara mejorarlo (autoevaluación). En el mismo sentido, era muy enriquecedor ver como entre los alumnos se daban feedback positivo ante los logros conseguidos, pero todavía lo era más cuando, desde el respeto, eran capaces de corregirse y expresar sus descontentos u opiniones no tan positivas, pretendiendo que un compañero mejorara algún aspecto (coevaluación). Mi identidad docente empezaba a ser coherente con el rol del adulto que también comparte su experiencia y que contribuye, con sus opiniones y puntos de vista, a que el alumno aprenda más, y no como “el que todo lo sabe” y debe transmitirlo. De este modo, el desarrollo de mis unidades didácticas fue tomando un mismo patrón: (1) se organizaban equipos de trabajo de 4 o 5 personas que acostumbraban a durar un trimestre y, por lo tanto, trabajaban conjuntamente en 2 o 3 unidades didácticas. En función del número de participantes que requería cada actividad, se establecían 2 o más grupos, facilitando la relación con el resto de compañeros; (2) se proponía a los grupos unos retos que partían de los objetivos didácticos diseñados para esa unidad. Se exponían los niveles mínimos de consecución que todos los miembros del grupo debían lograr, y se dejaban abiertos los máximos. Cada equipo podía reformular el reto a conseguir y el nivel a alcanzar, consensuándolo conmigo. Un grupo no lograba el éxito hasta que todos y cada uno de sus miembros no hubiera dado evidencias de la consecución del nivel mínimo acordado; (3) durante las sesiones, los equipos trabajaban de manera autónoma o de forma guiada. Disponían de una hoja de seguimiento donde podían ir apuntando información respecto al grado de consecución de cada uno de los retos. También podían apoyar a otros equipos si así lo consideraban; (4) al final de cada sesión cada grupo se reunía durante 5 minutos para poner en común lo sucedido y anotar aquello relevante respecto a lo pretendido; (5) si en las sesiones previstas algún grupo no había conseguido los retos mínimos, tenía oportunidad de dedicar un pequeño espacio de tiempo en sesiones posteriores a practicar y exponer las evidencias de consecución.

¿Y la calificación? Intentaba desvincularla del proceso de aprendizaje. Como “poner notas” resultaba un imperativo legal al final de cada trimestre, opté por utilizar el método

de la calificación dialogada (López-Pastor, 2006). La última semana antes de la junta de evaluación pedía a cada alumno que valorara su participación en la asignatura durante el trimestre, en función de los objetivos que se habían propuesto, utilizando las hojas de seguimiento individual y grupal utilizadas durante el trimestre. Al final de esta valoración debían sugerir una autocalificación que consideraran justa y honesta. Yo también realizaba el mismo proceso y hacía una valoración de cada alumno partiendo de lo anotado en el cuaderno del profesor. Cabe señalar que la utilidad fundamental de dicho cuaderno era ir anotando información relativa al proceso de aprendizaje, para dar un feedback lo más inmediato posible. Además, al final de cada trimestre también lo utilizaba para construir una opinión general del proceso de cada alumno. En las dos sesiones posteriores, mientras el gran grupo desarrollaba sesiones de carácter autónomo que no requirieran de mi participación, yo efectuaba una pequeña entrevista con cada alumno, donde compartíamos esas valoraciones. Si la calificación coincidía, la manteníamos; en el caso de que fuera diferente, dialogábamos sobre los criterios que manejábamos y acordábamos una calificación a partir del principio de honestidad. Finalmente, la sensación que nos llevábamos tanto alumnos como yo era la de un proceso justo y ético, donde el valor prioritario era el de aprender y no el de aprobar.

Margalef (2014) considera que para el profesorado, implementar EFyC ha supuesto superar resistencias y paradojas como las concepciones y creencias previas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación; la cultura organizativa y las condiciones institucionales; la incertidumbre e inseguridad que generan los procesos de cambio; y los escasos referentes en evaluación formativa en los que apoyarse. Algunos estudios recientes empiezan a indicar que existe cierta transferencia entre la experimentación y vivencia como alumnos de sistemas de EFyC durante la FIP y su posterior aplicación en la práctica docente (Hamodi, López-Pastor & López-Pastor, 2017; Palacios & López-Pastor, 2013). Sin embargo, en este relato la transformación profesional desde sistemas de evaluación-calificación tradicional hacia la EFyC surge fundamentalmente a partir de la formación permanente y de los procesos reflexivos que ésta genera (Molina & López-Pastor, 2017). Esos procesos de formación dialógicos y colectivos en los que el debate y el diálogo con otros iguales son los que ayudan a cuestionarse las propias convicciones y a avanzar hacia nuevos planteamientos. Pueden encontrarse ejemplos y relatos de estos procesos de desarrollo profesional colectivo en: Barba-Martín y López-Pastor (2017), Blández (1996), Córdoba (2015), Córdoba et al. (2016), González y Barba (2014), Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2014) y López-Pastor et al. (2016). Muchos de estos autores conceden gran importancia a actividades de formación permanente como (a) cursos, jornadas y congresos, especialmente aquellos en que se debaten e intercambian ideas y experiencias prácticas; (b) espirales, ciclos y procesos de investigación-acción sobre su práctica educativa; (c) seminarios, foros o grupos de trabajo de profesores de EF, donde se ponen en común experiencias, dudas y respuestas diversas en torno a una línea de trabajo, ligados, en algunos casos, a ciclos de investigación-acción.

En el relato se incide especialmente en la necesidad de lograr una fuerte coherencia entre las metodologías cooperativas y los sistemas de evaluación basados en la autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado, tal como defienden numerosos estudios (Fernández-Rio, 2003; Johnson, Johnson & Holoubec, 1999; López-Pastor et al., 2008; Pujolás, 2008; Velázquez-Callado, 2010). Según estos planteamientos, una evaluación coherente con el aprendizaje cooperativo debería caracterizarse por (a) estar integrada en

el proceso de aprendizaje grupal y cooperativo; (b) desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación; (c) utilizar instrumentos de evaluación variados, y (d) valorar tanto logros motores como cognitivos, sociales y actitudinales.

Aunque la implementación de metodologías cooperativas en EF en las últimas décadas ha crecido considerablemente, no ha sido hasta hace pocos años que han aparecido documentos que acompañan al docente en esta puesta en práctica y que ofrecen estructuras estables que permiten comprender, utilizar e integrar el aprendizaje cooperativo en EF desde situaciones sencillas a complejas (Córdoba & Romero, 2016; Fernández-Río, 2017, Ruíz-Omeñaca, 2017; Velázquez-Callado, 2010).

En los últimos 25 años se han publicado algunas experiencias sobre la utilización de sistemas de autocalificación y calificación dialogada en EF (Castanedo & Capllonch, 2017; Herranz, 2013; López-Pastor, 1999, 2006; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo, 2015). Muchos de ellos han sido llevados a cabo en primaria. Los estudios realizados muestran que se trata de procedimientos fiables y eficaces, obteniendo resultados muy positivos en la mejora del clima de aula, el aprendizaje, el rendimiento académico y el comportamiento del alumnado.

3.4. EL EDUCADOR

En los cursos posteriores, la reflexión permanente a partir de la puesta en práctica de metodologías cooperativas y sistemas de evaluación formativa me permitió cuestionarme muchos elementos de mi tarea docente. Modificaba técnicas y estrategias buscando consolidar una práctica al servicio del aprendizaje de los alumnos. Este hecho, junto a la inmersión en la pedagogía crítica, despertó una preocupación cada vez más importante por la transferencia del hecho educativo a la sociedad.

Aunque utilizar metodologías cooperativas favorecía el florecimiento de los principios básicos de la relación humana, mi práctica continuaba centrada en la dimensión técnica del aprendizaje: en el éxito académico del alumnado y en su desarrollo motriz e intelectual. Corría el riesgo, tan habitual en EF, de que alumnos con un gran dominio de habilidades propias del área, amparándose en ellas, generaban situaciones no deseadas: ensalzamiento del componente agonístico de las actividades, no asunción de responsabilidades, búsqueda de estatus personal a costa de los derechos de los demás, generación de conductas disruptivas, actitudes irrespetuosas con los menos dotados motrizmente o falta de respeto a las normas consensuadas. Aunque me esforzaba en el desarrollo del alumno, sentía no prestar atención al compromiso social.

Estas inquietudes se magnificaron con el impacto en mi entorno social de la crisis económica en 2008. Lecturas a priori alejadas del tema educativo que proponían un modelo económico basado en la cooperación y el bien común (Felber, 2012) fueron determinantes para fundamentar mi práctica educativa desde la vertiente social y política. Además, fue clave el cursar un Máster sobre Educación Inclusiva, abriéndome la óptica de una educación para todos, respetuosa con las diferencias al servicio de la sociedad y a su transformación en base a la justicia social. Entendí que el objetivo de la institución escolar, y el mío como miembro de ésta, debía ser ofrecer un contexto en el que se aprendiera a sentir amor por el otro, por uno mismo, por la familia, por el entorno y por la cultura. Donde se aprendiera a pensar de manera crítica, actuando éticamente, conviviendo digna y empáticamente, y afrontando con liderazgo, cooperación y autonomía los retos personales y sociales. Un

modelo educativo basado en el bien común edificado sobre cuatro preguntas claves: (1) ¿Qué tipo de persona debe formar la escuela?; (2) ¿Qué tipo de sociedad debe construir esa persona?; (3) si ese es el tipo de persona y sociedad que debe construir la escuela, ¿Cuál es el modelo educativo que se necesita?; y entonces, (4) ¿Qué tipo de sistema de evaluación necesita este modelo educativo? Es un modelo que parte de los cuatro pilares del aprendizaje de Delors (1996), pero donde el aprender a conocer y el aprender a hacer quedan supeditados al aprender a ser y al aprender a vivir juntos. No se deja de lado la valoración de la adquisición de competencias académicas, científicas, motrices, cognitivas, emocionales, tecnológicas, de liderazgo y de emprendimiento, pero sí que las condiciona a la adquisición paralela de otras competencias imprescindibles en una sociedad del bien común, como las éticas, las morales, las afectivas y las sociales y ciudadanas.

La coherencia de este modelo pedagógico con la manera que tenía de ver, sentir e interpretar la vida me dio ilusiones renovadas para implementarlo en mi práctica. Entendía que la EF, como el resto de áreas, tenía como finalidad última contribuir a la adquisición de las competencias anteriormente nombradas, pero que a la vez se apoyaba en las tres herramientas fundamentales para el aprendizaje: el cuerpo, el movimiento y el juego. Estaba convencido de que era bastante improbable ser capaz de aprender sentado en una silla, quieto y mirando una pizarra, ya que seguramente nuestra historia evolutiva no nos había preparado genéticamente para ello.

Empecé a utilizar instrumentos en la evaluación que no se limitaran a valorar las tareas realizadas en el contexto de las sesiones de EF, sino que pretendieran extrapolarlas a la vida cotidiana. En las hojas de seguimiento del alumnado de cada unidad didáctica fue cobrando cada vez más importancia la aplicación de los aprendizajes y aportación de evidencias en contextos diferentes a la sesión de EF. Por ejemplo, en una unidad didáctica donde se utilizaba el fútbol para contribuir a las competencias de aprender a aprender y social y ciudadana tenían que mostrar evidencias donde hubieran sido capaces de aprender y/o enseñar técnicas y habilidades del fútbol a otras personas, y sí habrían tenido actitudes éticas, solidarias y honestas cuando lo practicaban, tanto en clase como en otros entornos diferentes (patio, parque, familia...). Estas evidencias se mostraban a partir de respuestas a las siguientes preguntas: “¿Has sido capaz de aplicar lo aprendido en otros lugares? ¿Ha sido de ayuda para otras personas?”, “¿Has sido capaz de disfrutar y de ayudar a que el resto también disfrute de la sesión?”, o “¿Te comprometes a llevar a cabo una acción con tu familia o con tus amigos relacionada con lo aprendido?”. La pretensión era conseguir que lo aprendido fuera significativo y relevante también en el entorno social del alumno. Para ello era imprescindible una “Evaluación para el Bien Común”, donde las técnicas e instrumentos de evaluación se aplicaran a situaciones que fueran más allá del progreso individual, buscando el logro y el beneficio social, y enfatizando valores imprescindibles para la convivencia social como la empatía, la amistad, la solidaridad, el espíritu crítico, la sinceridad, la responsabilidad y el respeto.

Es así como las diferentes perspectivas de la evaluación han contribuido a hacer evolucionar el perfil profesional de este docente. Un perfil sustentado sobre tres principios fundamentales que le han permitido dar rigor y solidez al proceso de educar: (1) la ciencia, ya que se formula preguntas e investiga, pero responde con rigor y evidencias, y no con suposiciones y ocurrencias; (2) la consciencia, ya que se preocupa por las particularidades y necesidades de cada alumno, conociendo las diferentes realidades sociales y cumpliendo con las exigencias éticas, sociales y profesionales que conlleva su tarea; (3) el corazón, ya

que es sensible al éxito, a la alegría, al dolor y al sufrimiento ajeno; (4) el coraje, ya que no cesa en el empeño y se compromete con el desarrollo de sus alumnos y de la sociedad.

Dada la crisis sistémica creciente que estamos viviendo, es urgente la necesidad de compromiso educativo hacia el desarrollo social y sostenible. Transformar una educación al servicio del mercado donde prima el individualismo, la competitividad, la rivalidad y el sacrificio, a una educación para el bien común con valores como la solidaridad, la empatía, la ayuda mutua y la responsabilidad compartida (Aznar & Barrón, 2017; Entrena & Martínez-Rodríguez, 2013; Rifkin, 2010; Torres, 2007).

Una visión humanista de la educación basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de oportunidades, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad y la sostenibilidad (UNESCO, 2015) dota al hecho de educar de un incuestionable e importante valor político (Freire, 1997; Giroux, 2001; McLaren, 2005). Como elemento curricular básico en el proceso educativo, la evaluación también es una actividad de marcado carácter político. El concepto de “bien común” aparece en el relato inspirado en el ensayo de Felber (2012) sobre un nuevo modelo económico en el que a partir de valores como la cooperación, la solidaridad y la necesidad de compartir, vincula lo económico y lo social. El nexo sobre el que se articula este cambio de mentalidad social es la educación y, por tanto, la utilización de sistemas de evaluación culturalmente sensibles, justos, participativos, que empoderen al individuo, y donde, además de valorar aspectos teóricos y procedimentales, sobre todo evalúen el autoconcepto de cada estudiante y las repercusiones sociales del aprendizaje (Murillo & Hidalgo, 2015). Finalmente, los principios fundamentales de la profesión docente (ciencia, consciencia, corazón y coraje) están inspirados en la metáfora de Gervas (2012) sobre los elementos imprescindibles que debe llevar todo profesional sanitario en su “cabás”.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo sirve para mostrar la importancia que ha tenido la forma de entender la evaluación en el desarrollo personal y profesional de un docente concreto, por lo que no puede ni debe extrapolarse a cualquier realidad. Vamos a ir revisando en qué medida los datos presentados contestan a los tres objetivos del estudio.

El artículo muestra cómo los procesos de crecimiento profesional y personal del profesorado están fuertemente mediatizados por sus experiencias previas como alumnos de primaria y secundaria, así como por las experiencias acumuladas en su FIP, pero que también lo pueden estar por los procesos reflexivos que se desarrollen a lo largo de su vida profesional, mediante dinámicas de formación permanente y de investigación-acción. Estos procesos reflexivos suelen centrarse en elementos curriculares concretos, como han sido, en este caso, los sistemas de evaluación formativa y compartida y la utilización de metodologías cooperativas en EF. Este estudio muestra una evolución desde modelos muy tradicionales, basados en un interés constitutivo del saber de carácter “técnico”, hacia modelos más innovadores, guiados por interés constitutivo de carácter “práctico” y, posteriormente, emancipatorio.

Se aprecia la manera en que la transformación del concepto de evaluación del protagonista, a lo largo de las diferentes etapas, ha sido simultánea y sinérgica con el cambio en su manera de sentir, interpretar y actuar en el contexto escolar. De estos procesos

emerge un docente más preocupado en el aprendizaje de los alumnos que en la enseñanza, que promueve el empoderamiento del estudiante, que utiliza la evaluación formativa como herramienta fundamental para el proceso para aprender, que dialoga y acuerda la calificación con el estudiante, y que se muestra especialmente comprometido en la transformación de la sociedad hacia otra más justa y solidaria.

Los factores que más han influido en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa por parte del docente han sido aquellos relacionados con la formación permanente: (a) el trabajo colectivo y cooperativo con otros docentes, compartiendo experiencias, inquietudes e ideas en grupos de trabajo, foros y encuentros de profesorado; (b) la investigación bibliográfica; (c) la investigación-acción a partir de la propia práctica, y (d) la asistencia a jornadas y congresos relativos a la temática.

La utilidad de este relato autobiográfico puede extenderse a docentes que se encuentren en momentos vitales o profesionales similares a los descritos y les permita observar una manera de afrontarlos. También puede resultar interesante a investigadores de prácticas educativas, ya que expone un recorrido personal por el sistema educativo, partiendo del rol de alumno hasta el de docente consolidado, con todas sus reflexiones, inseguridades y certezas de lo que supone la educación desde la perspectiva de la evaluación. Por último, puede ser útil al alumnado de FIP, ya que analiza diferentes enfoques de la evaluación, uno de los aspectos que más controversias genera en el sistema educativo, y propone un modelo basado en el bien común, que sin duda será uno de los conceptos claves del siglo XXI.

Por último, este estudio genera unas prospectivas de futuro: (a) profundizar sobre las razones que puede tener el profesorado de EF para poner en práctica sistemas de EFyC con muestras más amplias, a partir de grupos focales y entrevistas en profundidad, y (b) contrastar el impacto de la evaluación para el bien común tanto en el contexto escolar como en el social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Aznar, P., & Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 29, 25-53. doi:10.14201/teoredu20172912553
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/822>
- Barba, J. J., González, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). Qué la fuerza esté contigo: Desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 125-140. doi:10.11144/Javeriana.M7-14.QLFE
- Barba-Martín, R., & López-Pastor, V.M. (2017). La transformación de los procesos de evaluación en educación infantil mediante la formación permanente a través de la investigación-acción. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 674-679. doi:10.22370/ieya.2017.3.2.800
- Barnett, R., & Parry, G. (2014). Policy Analysis Research in Higher Education: Negotiating Dilemmas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 69-84. doi:10.11144/Javeriana.M7-14.PARH
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Zaragoza: INDE.
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en educación física. El enfoque de la evaluación formativa*.

- Barcelona: INDE.
- Blázquez, D., & Sebastiani, E.M. (2016). ¿Cómo se evalúan las competencias? En T. Lleixa, y E. M. Sebastiani (Coord.), *Competencias clave y Educación física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 109-126). Barcelona: INDE.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonsón, M., & Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Castanedo, J.M., & Capllonch, M. (2017). La Evaluación Formativa y Compartida en el Modelo Inclusivo Retos Individuales con Responsabilidad Compartida. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 118-126. doi:10.22370/ieya.2017.3.2.710
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 285-290. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345741428049/>
- Córdoba, T., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M., . . . Sáez, S. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 264-269. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345743464049/>
- Córdoba, T., & Romero, R. (2016). *Cooperar en l'activitat física i l'esport. 50 propostes pràctiques*. Barcelona: Institut Barcelona Esports-Ajuntament de Barcelona.
- Delors, J. (Coord). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Devís, J., & Molina, J. P. (2001). Los estudios del currículum y la Educación Física. En B. Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 243-276). Madrid: Síntesis.
- Entrena, S., & Martínez-Rodríguez, F. M. (2013). Educación y cambio social: del capitalismo neoliberal a la economía del bien común. En S. Torío, O. García-Pérez, J.V. Peña y C.M. Fernández (Coords.), *Crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social* (pp. 72-77). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 32, 264-269. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51298>
- Flecha, R., & Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 87-100. doi:10.15366/riejs2015.4.2
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher's identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Gérvás, J. (2012). El cabás y el profesional sanitario. Cuatro maletines que definen el trabajo. *Gaceta Médica de Bilbao*, 109(3), 89-92.

- Gipps, C., & Murphy, P. (1994). *A fair test? Assessment, achievement and equity*. Bristol: Open University Press. Recuperado el 23 de abril de 2017 desde <http://psycnet.apa.org/record/1996-97311-000>
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- González, G., & Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *CCD, Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1630/163028753002/>
- González, 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), 397-412. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfprof/rev181COL12.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hamodi, C., López-Pastor, A. T., & López-Pastor, V. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de evaluación educativa*, 3(1). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10374>
- Hamodi, C., López-Pastor, A. T., & López-Pastor, V. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. doi:10.1080/02619768.2017.1281909
- Hernández, J. L., & Velázquez, R. (Coords.). (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: GRAÓ.
- Herranz, M. (2013). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de Educación Primaria. Un estudio de casos en el área Educación Física* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4527>
- Jiménez, F., & Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: Dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9. Julio-diciembre, 14-25.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Josso, M. C. (2014). Proceso autobiográfico de (trans) formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 735-761. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000300005&script=sci_arttext
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Labor.
- López-Górriz, I. (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. *Diálogos. Educación existencial, la autobiografía y el método*, 3(52), 29-36.
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de publicaciones.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2013). Nuevas perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 4-13. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/259117123_Nuevas_perspectivas_sobre_evaluacion_en_educacion_fisica/links/0deec52a0322686759000000.pdf

- López-Pastor, V. M., García, J.M., García Peñuela A., González, M., López, E., Monjas, R., . . . Pérez, D. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio. Causas internas y reflexiones del estatus de educación física. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 11-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345732273002/>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education & Society*, 18(1), 57-76. doi:10.1080/13573322.2012.713860
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J., & González-Pascual, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación Física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de la coherencia. *Revista Cultura y Educación*, 20(4), 457-477. doi:10.1174/113564008786542208
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.
- López-Pastor, V. M., Pérez, D., & García-Peñuela, A. (2001). La capacidad físico-deportiva ¿Reflejo directo de la capacidad profesional?: Algunas reflexiones sobre las ilógicas prácticas evaluativas en la formación y selección del profesorado de Educación Física. *Revista Tandem*, 5, 77-89.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V. M., Ruano, C., Hernangómez, Á., Cabello, A. M., Hernández, B., Sánchez, B., . . . García, G. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 270-279. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345743464050/>
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55. doi:10.5944/educxx1.17.2.11478
- Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 38-58.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Molina, M., & López-Pastor, V. M. (2017). La transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida desde la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física a la práctica real en Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 626-631. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Moreno-Murcia, J. A., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de Educación Física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Murillo, F.J., & Hidalgo, N. (2015). Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61. doi:10.15366/rie
- Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/9476>
- Pascual, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 23-38. Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_2_carminabanos.pdf
- Pérez, L., & González, D. A. (2011). “Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas”. Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 135-148. Recuperado de <http://>

hdl.handle.net/10486/661640

- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes* (Tesis doctoral). Universidad de León, León.
- Pérez-Pueyo, A. (2015). La Evaluación Formativa y Compartida en el Marco del Estilo Actitudinal. *Revista des-encuentros*, 10(1), 6-17. Recuperado de <http://cenda.edu.co/revistadesencuentros/index.php/journal/article/view/54>
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ruíz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruíz-Omeñaca, J.V. (Coord.). (2017). *Aprendizaje cooperativo en educación física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices*. Madrid: CCS.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos-Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos-Guerra, M. A. (2015). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos-Rodríguez, L., & Fernández-Río, J. (2009). El “Cuaderno de Bitácora” de Educación Física. Elemento central de una propuesta de Metaevaluación. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 92-96. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34982>
- Sañudo, L.E. (2006). La ética y la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-97. doi:10.15332/s1794-3841.2006.0006.05
- Sebastiani, E. (1993). La evaluación de la Educación Física en la reforma educativa. *Apunts Educación Física y Deporte*, 31, 17-26.
- Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáez, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., & Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad: European Journal of human movement*, 17, 71-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2742/274220442006/>
- Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la EF y el deporte. En W. Moreno y S. M. Pulido (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata
- UNESCO. (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común universal?* París: UNESCO.
- Velázquez-Callado, C. (2006). Evaluando un programa de Educación Física para la paz. En V. M. López-Pastor (Coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (pp. 387-397). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez-Callado, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, R., & Hernández, J.L. (2005). La educación física y su imagen social a la luz de sus prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 7-20.

5. CONCLUSIONES

En función de los resultados encontrados en cada uno de los artículos se puede dar respuesta a los cinco objetivos principales de esta tesis. Hay que tener presente que los resultados obtenidos son fruto de relatos autobiográficos de un docente de Educación Física en concreto, por lo que no pueden ni deben generalizarse a cualquier realidad.

5.1. CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 1

Describir el desarrollo profesional y personal de un docente de Educación Física mediante un proceso autoreflexivo, desde su condición de maestro novel hasta la de docente universitario.

Los resultados nos muestran que los sentimientos más habituales de un maestro recién graduado acostumbran a ser miedos, incertidumbre y sensación de soledad ante las dificultades. En los relatos se refleja como el entrar de lleno en la dinámica ya establecida de un centro y sentir que para “sobrevivir” hay que dejarse arrastrar por la corriente, ha llegado a ser una experiencia ingrata y estresante para este maestro novel.

La reproducción de las ideas educativas preconcebidas y los modelos de enseñanza tradicionales que han conformado la experiencia educativa vivida del docente investigado han supuesto un obstáculo en la innovación y el progreso educativo en sus primeros años de trayectoria profesional. Muchas de las experiencias vividas por el protagonista durante su paso como alumno por la escuela, y posteriormente en su formación inicial, han determinado en gran parte las características y enfoques de su práctica docente.

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto cómo el maestro novel ya posee un modelo pedagógico técnico consolidado fruto, en gran medida, de sus años de experiencia como alumno en las diferentes etapas del sistema educativo.

Se extrae de los relatos cómo este docente emprende un proceso reflexivo que le lleva a cuestionarse su tarea educativa y a transformar el enfoque de la Educación Física que imparte. Es así como va avanzando hacia un modelo pedagógico emancipatorio.

Los relatos muestran como el protagonista busca aproximarse hacia un perfil profesional orientado a un docente reflexivo que es consciente que su crecimiento y desarrollo será paralelo y en consonancia con el de sus alumnos. De esta manera, se desprenden los principios que sustentan su tarea pedagógica, como la construcción de lazos de confianza con el alumnado, el generar impacto y motivación para activar procesos de aprendizaje, la atención al error como elemento imprescindible para la mejora, la preocupación de reforzar los aspectos positivos y el especial interés por la transformación social.

De esta investigación cualitativa se extrae que el proceso de crecimiento profesional y personal del maestro novel se enriquece de manera muy significativa cuando se comparte con otros docentes. Se aprecia como el docente empieza a apaciguar y resolver el dilema de las idas y venidas entre el camino de la reproducción cultural y el de la práctica crítica, cuando encuentra y empieza a formar parte de un espacio colectivo de construcción de conocimiento. Un conocimiento vivido, sentido y compartido. La pertenencia a un grupo, ya sea claustros, ciclos y especialmente grupos de trabajo de Educación Física, ha sido fundamental para este docente.

5.2. CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 2

Reflejar cómo las experiencias, las convicciones y los cambios de rumbo personales contribuyen de manera simultánea y sinérgica al desarrollo de la identidad personal y profesional docente.

En los diferentes relatos se constatan los indivisibles lazos entre lo personal y lo profesional, y como las debilidades y fortalezas en uno de esos ámbitos afecta significativamente al otro. De los resultados se deduce como el nuevo modelo pedagógico del protagonista empieza a aflorar cuando empieza a unir aspectos de su vida personal con situaciones de la profesional, replanteando su práctica educativa para procurar dotarla de un significado coherente con su manera de sentir, interpretar y actuar en el mundo que le rodea.

De estos resultados se desprende la necesidad de establecer un ajuste necesario entre la construcción como persona del docente con los valores educativos que van a sustentar su

modelo pedagógico. La búsqueda activa y constante de su identidad personal llevará al docente a situaciones de aprendizaje que optimizarán su desarrollo profesional. La consciencia de sí mismo, su mejor percepción y la comprensión profunda de lo que hace y sus efectos, son los impulsos que llevan a desarrollar el perfil profesional del protagonista. Así, en el estudio se muestra como el cambio interior en el docente, lleva a un cambio exterior en sus prácticas, sugiriendo que la transformación profesional empieza por el cambio de lo que cada uno esencialmente es.

A results de la investigación, entre las condiciones que surgen para erigirse en buen maestro está la de dotar la práctica docente de unos valores humanos coherentes con los de la identidad personal del docente. Esto implica trascender del clásico “haz lo que yo digo pero no lo que yo hago” (Palacios y López-Pastor, 2013), para predicar con el ejemplo, implicándose en lo que se pide y viviendo de manera coherente con lo que se dice.

5.3. CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 3

Analizar la importancia de la formación permanente y del apoyo mutuo entre docentes para la construcción de un perfil docente basado en la práctica reflexiva.

En cada uno de los relatos se descubre la formación permanente como un elemento fundamental a partir del que se han dado puntos de inflexión en la trayectoria profesional, tanto del protagonista como de los otros docentes que participan en el segundo relato. Más concretamente, los recursos de formación permanente colaborativos se han erigido, en las diferentes autobiografías, como la respuesta a la necesidad de acompañamiento en su tarea que, de manera implícita, reclaman los docentes en sus primeros años de profesión. Cabe destacar las formaciones colaborativas, como los seminarios y los grupos de trabajo de docentes, donde habitualmente se utilizan modelos de investigación-acción para reflexionar, aprender y transformar a partir de la propia práctica. El hecho de pertenecer a un grupo de trabajo formado por otros compañeros, con inquietudes e intereses similares, ha permitido al protagonista disfrutar de un espacio en el que dar forma a un perfil o estilo

docente donde sentirse cómodo y a gusto con uno mismo y, sobre todo, tranquilo y satisfecho con la propia práctica.

Por otro lado, también surgen, como factor clave en la construcción del perfil docente, los congresos y jornadas de formación de profesorado, donde se comparten y se exponen planteamientos, perspectivas y experiencias, a partir de las cuales el profesorado puede continuar remodelando el propio marco pedagógico.

En estos relatos se muestra como en el desarrollo personal y docente tiene un papel fundamental la colectividad. El hecho de explicar y exponer en grupo, de compartir y contrastar experiencias, pensamientos e ideas, promueve la creación de sinergias entre miembros de un mismo colectivo. Por lo tanto, un elemento destacado en la construcción del perfil docente ha sido el apoyo mutuo entre el profesorado, ya sea trabajando conjuntamente con otros profesionales en diferentes proyectos educativos, o bien a través de diálogos espontáneos y discusiones pedagógicas que a menudo se dan en los centros escolares.

Por último, cabe destacar como el protagonista también busca ese apoyo en los propios alumnos y en las familias de estos, siendo este un importante motivo de coherencia, de reconocimiento y de satisfacción personal por el significado que le atribuye a su función educativa.

5.4. CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 4

Narrar el crecimiento profesional y personal de un maestro de primaria desde el marco de la evaluación en Educación Física.

Es en el tercer artículo donde se relata en profundidad la importancia que ha tenido la forma de entender la evaluación en el desarrollo personal y profesional del protagonista. Como se ha justificado con anterioridad, el proceso de desarrollo profesional y personal del profesorado está fuertemente influenciado por sus experiencias previas como alumno de primaria y secundaria, así como por las vivencias acumuladas en su formación inicial. Sin embargo, de los tres artículos se desprende que este proceso de desarrollo también ha

estado mediatizado por los procesos reflexivos, que ha llevado a cabo a lo largo de su trayectoria profesional, mediante dinámicas de formación permanente y de investigación-acción. Estos procesos reflexivos suelen centrarse en elementos curriculares concretos. En el caso del tercer artículo, ha sido la utilización de diferentes sistemas de evaluación.

Este estudio muestra una evolución desde modelos de evaluación muy tradicionales, basados en un interés constitutivo del saber de carácter “técnico”, hacia modelos más innovadores, guiados por interés constitutivo de carácter “práctico” y, posteriormente, “emancipatorio”. El docente protagonista va cambiando su perspectiva pedagógica, desde donde analiza y comprende su contexto educativo e interviene sobre él. En este relato, la transformación profesional del protagonista discurre por tres etapas diferenciadas:

A. Técnica: el docente implementa un modelo de Educación Física orientado a la reproducción epistemológica y metodológica, centrado en el desarrollo de la condición física y el dominio de determinadas habilidades motrices. La evaluación la plantea desde una perspectiva sumativa y calificativa.

B. Práctica: el docente considera al alumno como sujeto activo en un proceso educativo más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza y basado en la experimentación y la comprensión consensuada de significados. Desde el área de Educación Física se busca el desarrollo integral del individuo mediante el cuerpo y la actividad física, utilizando la experimentación, la participación, la indagación y el descubrimiento. La evaluación que se desprende se plantea desde una perspectiva continua y formativa, que busca ser útil para el alumnado a quien el docente va cediendo responsabilidades, empoderándolo y compartiendo con él este proceso.

C. Emancipadora: la tarea docente se centra en potenciar la autonomía, la responsabilidad y la autorreflexión, invitando al alumnado a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas represivas impuestas por la sociedad, desarrollando la conciencia crítica y la capacidad de transformación social a partir de valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad y la dignidad. El modelo de evaluación en

Educación Física pretende ir más allá de medir, valorar y aprender. Se muestra un modelo que pretende promover el compromiso con uno mismo y con la sociedad, favoreciendo el desarrollo emocional del alumnado a la vez que las relaciones interpersonales y las dinámicas sociales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. De este modo, busca estimular el sentimiento de responsabilidad necesario para una implicación activa en la sociedad.

En el tercer artículo también se refleja cómo la manera que tiene el docente de entender la evaluación en Educación Física contribuye de forma simultánea y sinérgica al desarrollo de su identidad personal y profesional. Se aprecia como la transformación del concepto de evaluación del protagonista a lo largo de las diferentes etapas ha sido paralela al cambio en su manera de sentir, interpretar y actuar en el contexto escolar. Se relata como de estos procesos emerge un docente más preocupado en el hecho de aprender (por parte de los alumnos) que en el de enseñar, promoviendo el empoderamiento del estudiante, y mostrándose especialmente comprometido en la transformación de la sociedad hacia otra más justa y solidaria. En el estudio se muestra como este docente utiliza la evaluación formativa como herramienta fundamental para el proceso de aprendizaje, y plantea la calificación desde el dialogo y el acuerdo con el estudiante.

5.5. CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 5

Analizar los factores que influyen para que un maestro aplique en su práctica diaria sistemas de evaluación formativa.

Del análisis de la tercera publicación se puede extraer que los factores que más han influido en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa por parte del docente han sido:

A. El trabajo colectivo y cooperativo con otros docentes, compartiendo experiencias, inquietudes e ideas en grupos de trabajo, fórums y encuentros de profesorado. Éste trabajo surge fundamentalmente de la formación permanente y de los procesos reflexivos que esta genera. Los procesos de formación dialógicos y

colectivos, en los que el debate y el diálogo con otros iguales son los que ayudan a cuestionarse las propias convicciones y a avanzar hacia nuevos planteamientos.

B. La investigación-acción, ya sea mediante espirales, ciclos y procesos a partir de la propia práctica, o bien en el transcurso de actividades de formación permanente como seminarios, fórums o grupos de trabajo de profesorado donde se ponen en común experiencias, dudas y respuestas diversas alrededor de una línea de trabajo.

C. La asistencia a jornadas y congresos relativos a la temática, donde se brinda la oportunidad la oportunidad de compartir exposiciones, talleres y debates con compañeros que se encuentra o se han encontrado en momentos vitales y profesionales similares, con inquietudes, propuestas y motivaciones para transformar las realidades educativas desde la evaluación y/o la Educación Física. En este sentido es importante señalar la trascendencia que para el autor han tenido tanto los Congresos de Actividades Físicas Cooperativas como los de la Red de Evaluación Formativa y Compartida. Además, es en estos encuentros profesionales donde un maestro novel empieza a poner cara y voz a esos autores que hasta el momento sólo había leído, compartiendo diálogos, ideas y dudas con ellos.

D. La investigación bibliográfica realizada durante los aproximadamente 20 años de desarrollo profesional, como consecuencia de las inquietudes y necesidades surgidas de los tres puntos anteriores. El aprendizaje provocado por la indagación en esa extensa bibliografía lleva al docente a un mayor conocimiento y dominio de aquellos aspectos y temáticas sobre las que está desarrollando su trabajo.

6. LIMITACIONES, UTILIDAD Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

6.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Es importante considerar que este estudio, desarrollado bajo un contexto particular, se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa, centrándose en comprender la realidad estudiada desde la subjetividad del protagonista. Este es un hecho que limita las afirmaciones de la presente investigación a visiones relativas, particulares y parciales de los acontecimientos. Aunque en este trabajo se presenta una trayectoria docente relevante y significativa de lo que representa la labor docente, únicamente está centrada en un caso particular que, a pesar de ilustrar situaciones muy comunes en el mundo educativo, no debe generalizarse ni transferirse al resto del colectivo docente.

Otra limitación del estudio ha sido la selección entre aquellas temáticas, situaciones y vivencias sobre las que profundizar y aquellas que se han omitido. La comprensión de una realidad tan compleja como es el recorrido por el sistema educativo de un docente, lleno de múltiples cuestiones personales y profesionales, puede haber provocado la ausencia de aspectos que el lector llegue a considerar significativos para seguir profundizando.

6.2. UTILIDAD DE LOS RESULTADOS

La intencionalidad de esta tesis es presentar un estudio empírico riguroso, a través del análisis de una experiencia real y concreta, que contribuya a incrementar el saber relativo al desarrollo personal y profesional docente, y la influencia que en éste tienen aspectos como la práctica reflexiva, la formación inicial y permanente, y la evaluación.

La utilidad de esta tesis doctoral puede extenderse a diferentes agentes que conforman la comunidad educativa. En primer lugar, a docentes que se encuentren en momentos vitales o profesionales similares a los descritos y les permita observar y analizar una manera de hacerles frente, para posteriormente diseñar su estrategia de desarrollo personal y profesional.

También puede resultar interesante a investigadores de prácticas educativas, ya que expone un recorrido personal por el sistema educativo, partiendo del rol de alumno hasta el de docente consolidado, con todas sus reflexiones, inseguridades y certezas de lo que supone la educación desde diferentes perspectivas, como la formación permanente, la Educación Física y la evaluación.

Para el alumnado de Formación Inicial de Profesorado también puede ser de mucha utilidad, por diferentes motivos. Por un lado, describe algunas de las dificultades más comunes con las que un maestro novel puede encontrarse en sus primeros años de docencia y como el proceso reflexivo es un motor para superarlas y favorecer su crecimiento personal y profesional. Por otro lado, constata la importancia de la construcción de la identidad personal, de la comprensión profunda de uno mismo, de lo que siente, piensa y hace un profesor, y de las consecuencias que se derivan para optimizar su desarrollo docente, sustentado en un modelo pedagógico coherente con sus valores personales.

La utilidad de esta tesis también radica en el análisis de diferentes enfoques de la evaluación, uno de los aspectos que más controversias genera en el sistema educativo, enmarcada en la trayectoria profesional de un docente. Finalmente, propone un modelo basado en el “bien común”, que sin duda será uno de los conceptos claves del siglo XXI.

6.3. PROSPECTIVAS DE FUTURO

En cuanto a las perspectivas de futuro que se pueden desprender de esta tesis doctoral, cabe destacar las siguientes:

- A. Estudiar la relación y la sinergia entre el desarrollo profesional y el desarrollo personal, para conocer la vinculación entre el yo docente y el yo personal, que en ocasiones se manifiesta abiertamente con una sólida unión de ambos conceptos, y en otras se protege y/o se separa lo personal de lo profesional.
- B. Analizar el impacto de los sistemas de formación permanente colaborativos en el desarrollo profesional docente.

- C. Profundizar sobre las razones que puede tener el profesorado para poner en práctica, o no utilizar, sistemas de Evaluación Formativa y Compartida con muestras más amplias, a partir de grupos focales y entrevistas en profundidad.
- D. Contrastar el impacto de la evaluación para el “bien común” tanto en el contexto escolar como en el social.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. En *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).

Disponible en:

<http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>

Alumnos de la Escuela de Barbiana (1970). *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova Terra.

Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez-Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Alvira, R. (1988). *Dimensiones de la voluntad*. Madrid: Dossat.

Andreucci, P. M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del "ojo pedagógico" como destreza compleja. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 257-275. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377015.pdf>

Arnal, J.; Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor Universitaria.

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/9233/rev131ART3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Aznar, P., y Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. En *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 29, 25-53. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/16698>
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/822>
- Barba, J.J., y González, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el hábito y la investigación-acción. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (78), 137-144. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/274/27430309009/>
- Barba, J. J.; González, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). Qué la fuerza esté contigo: Desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. En *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 125-140. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11861>
- Barba-Martín, R., y López-Pastor, V.M. (2017). La transformación de los procesos de evaluación en educación infantil mediante la formación permanente a través de la investigación-acción. En *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 674-679. Disponible en: <https://micologia.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/800>
- Barnett, R., y Parry, G. (2014). Policy Analysis Research in Higher Education: Negotiating Dilemmas. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 69-84. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11857>
- Barrientos, E., López-Pastor, V.M., y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. En *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 37-43. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770641>

- Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En Richards & Nunan (Ed.), *Second Language Teachers Education*, 215-226. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en:
- Berry, K. S. (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica en Les petites et les grandes histoires. En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, 117- 140. Barcelona, España: Graó.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Zaragoza: INDE.
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en educación física. El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: INDE
- Blázquez, D., y Sebastiani, E.M. (2016). ¿Cómo se evalúan las competencias? En Lleixa, T., y Sebastiani, E. M. (coord.): *Competencias clave y Educación física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* Barcelona: INDE.
- Bolívar, A.; Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonsón, M., y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En Benito, A., y Cruz, A. (coords.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 87-100. Madrid: Narcea.
- Briggs, S. (2005). Changing roles and competencies of academics. En *Active learning in higher education*, 6(3), 256-268. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1469787405057753>
- Brown, S., y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- Cañón, R. (2014). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de León. Disponible en: <http://buleria.unileon.es/handle/10612/3265>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castanedo, J.M., y Capllonch, M. (2017). La Evaluación Formativa y Compartida en el Modelo Inclusivo Retos Individuales con Responsabilidad Compartida. En *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2). Disponible en: <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/710>
- Charpak, G. (2001). *Niñas, investigadoras y ciudadanas. Niños, investigadores y ciudadanos*. Barcelona: Vicens Vives.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona, España: Crítica.
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. En *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 285-290. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35534>
- Córdoba, T.; Carbonero, L.; Sánchez-Aguayo, D.; Inglada, S.; Sánchez-Figueroa, M.; Blasco, M.; Sáez, S., y Ivanco-Casals, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. En *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 264-269. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/40965>
- Córdoba, T.; López-Pastor, V. M., y Sebastiani, E. M. (2018). ¿Por qué hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato autobiográfico de un docente. En *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 21-38. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000200021&script=sci_arttext&tlng=en

- Córdoba, T., y Romero, R. (2016). *Cooperar per incloure en l'activitat física i l'esport*. Barcelona: Institut Barcelona Esports. Ajuntament de Barcelona. Disponible en: http://www.bcn.cat/lesportinclou/pdf/guia_aprenentatge_cooperatiu_accessible.pdf
- Corzo, J.L. (1983). *La escritura colectiva*. Madrid, España: Anaya.
- Corzo, J.L. (1993). El nosotros en la escritura colectiva. En *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 66-67.
- Deneulin, S., y Townsend, N. (2007). Public goods, global public goods and the common good. En *International Journal of Social Economics*, 34 (2), 9-36. Disponible en: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/03068290710723345>
- Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. En *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38 (ESPECIAL), 125-153. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000400008&script=sci_arttext&tlng=en
- Devís, J., y Molina, J. P. (2001). Los estudios del currículum y la Educación Física. En B. Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte*, 243-276. Madrid: Síntesis.
- Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. En *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30. Disponible en: <https://revistas.um.es/redu/article/download/20051/19411?inline=1>
- Domingo, A., y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Entrena, S., y Martínez-Rodríguez, F. M. (2013). Educación y cambio social: del capitalismo neoliberal a la economía del bien común. En Torío, S., García-Pérez, O., Peña, J.V. y Fernández, C.M. (coords.). *Crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la*

pedagogía social, 72-77. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4481464>

Fernández-Balboa, J.M. (2004). La Educación Física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. En V.M. López, R. Monjas, y A. Fraile. (Coord). *Los últimos diez años de Educación Física escolar*, 215-225. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Fernández-Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.

Fernández-Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI

Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. En *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 264-269. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352316>

Ferrada, T., y Cisterna, C. (2003). La producción de conocimiento científico en educación desde el paradigma y la racionalidad socio-crítica. En *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 2 (4), 83-90. Disponible en:
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/251>

Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher's identities: A multi-perspective study. En *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. Disponible en:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05001228>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.

Galeano, E., y Vélez, O. (2002). *Investigación cualitativa: estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- García, C. M., y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- García, C.M., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. En *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.
- Gipps, C., y Murphy, P. (1994). *A fair test? Assesment, achievement and equity*. Bristol: Open University Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Gómez-Calvo, V., y Gómez-Álvarez, R. (2016). La economía del bien común y la economía social y solidaria, ¿son teorías complementarias? En *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa* 87 (2016): 257-294. Disponible en: http://www.ciriec-revistaeconomia.es/banco/CIRIEC_8709_Gomez_y_Gomez.pdf
- González-Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. En *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85-104. Disponible en: <http://files.formacionintegral.webnode.es/200000047-db9aadd8e7/ASPECTOS%20C3%89TICOS%20DE%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CUALITATIVA.%20GONZ%C3%81LEZ.PDF>
- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2817/1/TESIS309-130521.pdf>
- González, G., y Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. En *CCD, Cultura_Ciencia_Deporte*, 8(24), 171-181. Disponible en: <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/355>

- González, G., y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 397-412. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/31685>
- González, G., Barbero, J.I., Bores, N., y Martínez, L. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 39-56. Disponible en: <http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/rie62pdfcuerpo.pdf#page=41>
- González, G., Hortigüela, D., y Barba-Martín, R. (2019). Afrontando la enseñanza de la educación física en educación infantil: Relato autobiográfico de un maestro novel. En *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(1), 1-17. Disponible en: <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1351>
- Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. En I. Goodson (ed.). *Historias de vida del profesorado*, 297-313. Barcelona: Octaedro
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno-Sacristán, J., y Pérez-Gómez, A. (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (148-165). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior: un estudio de caso*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5668>
- Hamodi, C.; López-Pastor, A. T., y López-Pastor, V. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. En

- Revista de evaluación educativa*, 3(1). Disponible en:
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10374>
- Hamodi, C.; López-Pastor, A. T., y López-Pastor, V. M. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). En *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. Disponible en:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hernández, J. L., y Velázquez, R. (coords.) (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- Herranz, M. (2013). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de Educación Primaria. Un estudio de casos en el área Educación Física*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4527>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., y Fernández-Río, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. En *CCD. Cultura_Ciencia_Deporte*, 12(35), 89-99. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/html/1630/163051769002/>
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. En *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 139-159. Disponible en:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638
- Huberman, M., Thompson, C. L., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle. T. Good y I. Goodson (comps.), *La enseñanza y los profesores I*, 14-98. Barcelona: Paidós.

- Jiménez, F., y Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: Dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. En *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9. Julio-diciembre. Disponible en: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/466/452#page=13>
- Johnson, D., y Johnson, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid. Ediciones SM
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Josso, M. C. (2014). Proceso autobiográfico de (trans) formación identitaria y de conocimiento de sí. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 735-761. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000300005&script=sci_abstract&tlng=en
- Jurado-Jiménez, M. D. (2012). El diario como instrumento de formación, investigación, evaluación e introspección. En M. Martí-Puig y J. Gil-Gómez (Ed.), *Aprendizaje Permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*, 93-119. Valencia: CREC. Diputació de València. Disponible en: <http://www.institutpaulofreire.org/downloads/est23.pdf#page=93>
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado*, 149-206. Barcelona: Octaedro.
- Kuhn, T.S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de cultura económica.

- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumno de sexto de primaria? En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/211850>
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. En *Interchange*, 17(4), 63-84. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01807017>
- Latorre, A.; Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Labor.
- López-Górriz, I. (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En: *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*. 3(52), 29-36. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2517528>
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de publicaciones.
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea Ediciones.
- López-Pastor, V. M. (2010). El papel de la Evaluación Formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. En *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, 9-1, 159-173. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6185>

López-Pastor, V. M.; García-Peñuela, A.; Pérez, D.; López, E.; Monjas, R., y Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. En *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (2), 29-34. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35103>

López-Pastor, V. M.; Monjas, R., y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.

López-Pastor, V. M.; Monjas, R.; Manrique, J. C.; Barba, J. J., y González Pascual, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación Física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de la coherencia. En *Revista Cultura y Educación*, 20(4), 457-477. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564008786542208>

López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Disponible en: <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

López Pastor, V. M; Ruano, C; Hernangómez, Á; Cabello, A M; Hernández, B; Sánchez, B; García, G; Roldán, H; Herrero, J; Barrios, J; Egidio, J; González, J; Sáez, J; Álvarez, L; Gonzalo, L A; Muñoz, M J; Ramos, M Á; Pedraza, M; Vacas, R; Regidor, S; Lucía, D; (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. En *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 270-279. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/3457/345743464050/>

Lorente-Catalán, E.; López-Pastor, V. M., Kirk, D. (2018). La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. En Lorente-Catalán, E., y Martos-García, D. *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Edicions de la Universitat de Lleida, Publicacions de la Universitat de València.

- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. En *Educación XXI*, 17 (2), 35-55. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11478>
- Matus-Rodríguez, L. G. (2017). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? En *Revista Exitus*, 3(1), 75-87. Disponible en: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/250>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. En *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 38-58. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Mendez-Gimenez/publication/39211980_Hacia_una_evaluacion_de_los_aprendizajes_consecuente_con_los_modelos_alternativos_de_iniciacion_deportiva/links/00463516c57d30ef29000000/Hacia-una-evaluacion-de-los-aprendizajes-consecuente-con-los-modelos-alternativos-de-iniciacion-deportiva.pdf
- Molina, M.; López-Pastor, V. M. (2017). La transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida desde la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física a la práctica real en Educación Primaria. En *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 626-631. Disponible en: <https://micologia.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/791>
- Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>
- Moreno-Murcia, J. A.; Vera, J. A., y Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el

- aula de Educación Física. En *Revista de Educación*, 348, 423-440. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348/re348_18.pdf
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf>
- Palacios, A., y López-Pastor, V. M. (2013) Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. En *Revista de Educación*, 361, 279-305. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/361_143.pdf
- Palacios, A.; López-Pastor, V. M., y Barba, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. En *ESE. Estudios sobre educación*, 24, 173-195. Disponible en: <https://search.proquest.com/openview/d91231ac81984e23e6f563540f241810/1?pg-origsite=gscholar&cbl=1216371>
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. (Tesis Doctoral). León: Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, A. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. En *Lúdica Pedagógica*, 18 (2), 81-92. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/2170/2075>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

- Rhéaume, J. (2002). El relato de vida colectivo y la aproximación clínica en ciencias sociales. En *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 10(21), 99-115. Disponible en: <http://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/295>
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ruíz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruíz-Omeñaca, J.V. (coord.) (2017). *Aprendizaje cooperativo en educación física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices*. Madrid: CCS.
- Sandín-Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana. Disponible en: <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Graó.
- Santos-Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid Narcea.
- Santos Guerra, M. A. (2015). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos Rodríguez, L., y Fernández-Río, J. (2009). El “Cuaderno de Bitácora” de Educación Física. Elemento central de una propuesta de Metaevaluación. En *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 92-96. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34982>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sebastiani, E. (1993). La evaluación de la Educación Física en la reforma educativa. En *Apunts Educación Física y Deporte*, 31, 17-26. Disponible en: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=940>

- Sicilia, A.; Delgado, M. A.; Sáez, P.; Manzano, J. I.; Varela, R.; Cañadas, J. F., y Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. En *Motricidad: European Journal of human movement*, 17, 71-95. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/ejhm/article/view/56281>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la EF y el deporte. En W. Moreno y S. M. Pulido (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68. Medellín: Funámbulos.
- Taylor, S.J., y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Timperley, H., y Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. En *Review of research in education*, 32(1), 328-369. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732x07308968>
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común universal?* París: UNESCO. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf>
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. En *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17. Disponible en:
- Valero-García, M. (2004). ¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje? *Novática*, (170), 42-47. Disponible en: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/8862>

- Velázquez-Callado, C. (2006). Evaluando un programa de Educación Física para la paz. En López-Pastor, V. M. (coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez-Callado, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.
- Velázquez-Callado, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. En *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 234-239. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/3457/345741428042/>
- Velázquez, R., y Hernández, J.L. (2005). La educación física y su imagen social a la luz de sus prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje. En *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 7-20. Barcelona: Graó.
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: MEC-ANEP-OEI. Disponible en: <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/El%20acompanamiento%20pedagogico%20como%20estrategia%20de%20apoyo%20y%20desarrollo%20profesional%20de%20los%20docentes%20noveles.pdf>
- William, D., y Leahy S. (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En J. Angulo, Barquín y Pérez, *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, 506-529. Madrid: Akal.

Esta Tesis Doctoral ha sido defendida el día ____ d_____ de 201__

En el Centro_____

de la Universidad Ramon Llull, ante el Tribunal formado por los Doctores y Doctoras
abajo firmantes, habiendo obtenido la calificación:

Presidente/a

Vocal

Vocal *

Vocal *

Secretario/a

Doctorando/a

(*): Sólo en el caso de tener un tribunal de 5 miembros