

## RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE LA INCOMPETENCIA MOTRIZ APRENDIDA DE UN DOCENTE NOVEL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS POSIBILIDADES AUTOFORMATIVAS

**Gustavo González Calvo, José Ignacio Barbero González,  
Nicolás Julio Bores Calle y Lucio Martínez Álvarez\***

**SÍNTESIS:** El objetivo del presente artículo, centrado en los relatos autobiográficos acerca de la incompetencia motriz aprendida de un maestro novel especialista en Educación Física, es ilustrar el modo en que tales relatos pueden contribuir a la autoformación permanente de un profesor al facilitar la toma de conciencia sobre los procesos mediante los que la educación física recrea rasgos de la identidad tan importantes como los sentimientos de incompetencia motriz y de alienación del propio cuerpo. La conclusión a la que se llega es un tanto ambigua: por un lado, se indica que, gracias a dicho proceso reflexivo, el docente novel se cuestiona y transforma el enfoque de la asignatura que imparte. Por otro, sin embargo, se muestra que no es capaz de desembarazarse por completo de los modelos y de la cultura hegemónicos a los cuales, paradójicamente, trata de aproximarse y encarnar.

**Palabras clave:** relato autobiográfico; incompetencia motriz aprendida; Educación Física; autoformación del profesorado.

### **RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE A INCOMPETÊNCIA MOTRIZ, ASSUMIDA POR UM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA RECÉM-FORMADO E SUAS POSSIBILIDADES AUTOFORMATIVAS**

**SÍNTESE:** *O objetivo do presente artigo, centrado em relatos autobiográficos sobre a incompetência motriz, assumida por um professor recém-formado, especialista em Educação Física, é ilustrar o modo como tais relatos podem contribuir para a autoformação permanente de um professor ao facilitar a tomada de consciência sobre os processos mediante os quais a educação física recria traços da identidade tão importantes como os sentimentos de incompetência motriz e de alienação do próprio corpo. A conclusão à que se chega é um tanto ambígua: por um lado, indica-se que, graças a este processo reflexivo, o novo docente se questiona e transforma o enfoque da matéria que ministra, no entanto, por outro, demonstra que não está*

\* Los autores pertenecen al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid (España).

*capacitado para desembaraçar-se completamente dos modelos e da cultura hegemônicos aos quais, paradoxalmente, trata de se aproximar e encarnar.*

*Palavras-chave: relato autobiográfico; incompetência motriz assumida; Educação Física; autoformação do professorado.*

**AUTOBIOGRAPHICAL STORIES ABOUT THE LEARNED DRIVING INCOMPETENCE OF A NOVEL PHYSICAL EDUCATION TEACHER AND HIS SELF-LEARNED POSSIBILITIES**

**ABSTRACT:** *The objective of the present article, focused on the autobiographical stories about the learned driving incompetence of a novel Physical Education teacher, is to illustrate the way in which these stories can contribute to the permanent self-learning of a teacher in facilitating the awareness to the processes through which physical education recreates identity traits as important as the feelings of incompetence and alienation from one's own body.*

*The conclusion is somewhat ambiguous: on one hand, it indicates that, thanks to the reflective process, the novel teacher is questioned and transforms the approach of the subject that he imparts. On the other hand, however, it is shown that he is not able to completely shake off the models and the hegemonic culture to which, paradoxically, he tries to approach and embody.*

*Key words: autobiographical story; learned driving incompetence; physical education; self-training of teachers.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El protagonista principal de este escrito es Guillermo, seudónimo escogido por él mismo evocando a su jefa de estudios, quien necesitó unos cuantos meses hasta acertar a llamarlo por su nombre.

Ateniéndonos a sus relatos, Guillermo es un maestro especialista en Educación Física (EF en adelante) novel, que desde hace unos años imparte clases en los niveles primario y secundario y que también ha trabajado como profesor asociado universitario por un tiempo breve. Inició sus estudios de Magisterio en EF a los 25 años, sintiéndose ya mayor, después de haber abandonado la carrera de Ciencias Químicas cuando le quedaba poco para concluirla. Tras su diplomatura, cursó los créditos complementarios para obtener la Licenciatura en EF.

Sus circunstancias personales y las enseñanzas de algunos profesores hicieron que Guillermo se iniciase en la producción de relatos autobiográficos como forma de estudio y análisis, proceder que con los años se convirtió en un hábito y, llegado el momento, en la metodología o enfoque (según se mire) de su tesis doctoral.

Así pues, en el marco de lo que fue una investigación más amplia sobre los procesos intencionales de autoformación de un docente novel de EF a partir de la producción y análisis de relatos autobiográficos, el presente escrito se centra en una pequeña parte de ellos (los que tras su análisis fueron agrupados bajo la etiqueta de «incompetencia motriz aprendida») con el fin de ilustrar algunas de sus posibilidades y limitaciones formativas.

## 2. PREMISAS TEÓRICAS

Este escrito se apoya en tres conceptos básicos: la incompetencia motriz aprendida, la producción de relatos autobiográficos y la autoformación de un docente novel de EF.

### 2.1 INCOMPETENCIA MOTRIZ APRENDIDA

Las personas tenemos la necesidad de adaptarnos y/o dominar nuestro entorno de forma eficaz. Cuando esta necesidad es satisfecha, desarrollamos un sentimiento de confianza en nuestras propias capacidades y, en consecuencia, un sentimiento de competencia. En el ámbito específico de la motricidad, la competencia motriz o inteligencia cinético-corporal está relacionada con el control del movimiento corporal, el manejo de objetos con destreza y la resolución de problemas motores (GARDNER, 1998).

Ciñéndonos al ámbito de la EF, es conocido el fenómeno por el que los escolares pueden llegar al convencimiento de que son poco competentes en determinadas (algunas o muchas) actividades, espacios o campos de acción. Esta visión negativa de las propias capacidades cristaliza en un estado de «indefensión aprendida» (SELIGMAN, 1991, 2006; SELIGMAN y PETERSON, 1986) en el que los estudiantes, al considerar que cualquier esfuerzo que realicen es inútil, optan por mantener una conducta indiferente y pasiva (RUIZ, 1995, 2000, 2004; RUIZ, MATA y MORENO, 2004; SELIGMAN, 1991, 2006; SELIGMAN y PETERSON, 1986; TINNING, 1992; TROUT y GRABER, 2009). En el campo de la EF, la expresión «incompetencia motriz aprendida» (RUIZ, 1995, p. 127) remite a este proceso por el que un niño o joven, gracias a la EF, va poco a poco interiorizando su ineptitud personal.

El caldo de cultivo del vicioso círculo del proceso de aprendizaje de la incompetencia motriz se nutre de ciertas ideologías, en particular del elitismo motriz y la naturalización de la competición que, tácita o explícitamente, impregnan la lógica y dinámica de las clases de nuestra materia. El resultado es que no pocos escolares –más o menos humillados y atemoriza-

dos– acaban convirtiéndose en «objetores de la Educación Física» (BARBERO, 1989, p. 34) y/o silenciados antagonistas de los hábiles cuerpos canónicos (BARBERO, 2011).

Lo paradójico y más llamativo de la situación es que los sentimientos de torpeza y alienación corporal de dichos objetores han sido transmitidos e inculcados a través de la asignatura escolar y del profesorado que, supuestamente, debiera ser el más sensibilizado ante dicho problema. En este sentido, al poner sobre el tapete el asunto de la incompetencia motriz aprendida se cuestionan tanto la razón de ser y la finalidad de la disciplina como la lógica que rige la intervención que llevan a cabo sus docentes.

## 2.2 EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO

A pesar de su estatus relativamente marginal en el campo de la producción académica de la EF en español, durante las dos últimas décadas se han multiplicado los trabajos y escritos en cuya concepción y realización el enfoque biográfico-narrativo desempeña un papel crucial (por ejemplo, SILVENNOINEN, 1994; SPARKES y DEVÍS, 2001; SPARKES y SMITH, 2001; BROWN, 2003; PASCUAL, 2003; SPARKES, 2003; BARBERO, 2006; SPARKES y DEVÍS, 2007; MARTÍNEZ, 2005; PULIDO, BORES y MORENO, 2009).

42

Basándonos en distintos autores (BOLÍVAR, DOMINGO Y FERNÁNDEZ, 1998, 2001; SPARKES y DEVÍS, 2004; SILVENNOINEN, 2001; SPARKES, 1994, 2004), entendemos la producción de relatos autobiográficos como un proceso intencional y crecientemente sistemático de evocación y reflexión acerca de lo que uno piensa (pensó), siente (sintió), le sucede (sucedió) y responde / actúa (respondió / actuó). En este sentido, el relato autobiográfico permite, entre otras cosas,

[...] poner a prueba y comprender las experiencias que el docente ha vivido... y extraer los aspectos que considera más relevantes» (GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009, p. 35).

La narración de las trayectorias personales –con sus altibajos, momentos y asuntos cruciales, etc.– permite al docente visibilizar

[...] un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia, y dar lugar al análisis de sus propias vidas, de las decisiones que toman, de cómo realizan las tareas (VEIRAVÉ y OTROS, 2006).

Teniendo en cuenta el marco general de nuestra investigación (la autoformación a partir del autoanálisis), consideramos que la producción de

relatos autobiográficos constituye un enfoque y un instrumento apropiado para el acceso y comprensión del pensamiento y práctica del profesorado.

### 2.3 AUTOFORMACIÓN DOCENTE

La formación permanente es un excelente medio de desarrollo profesional (FERNÁNDEZ, 1988), entendido como una actitud de constante aprendizaje (IMBERNÓN, 2007, p. 45). Desde esta óptica, formación y desarrollo profesional forman un tándem necesario para desempeñar la profesión educativa.

Una manera de cumplir con esta exigencia es partir de la práctica reflexiva del educador, lo que le permitirá llevar a cabo esa autoformación profesional, emprender un camino de búsqueda de sí mismo, hallar la razón de sus acciones, resolver problemas, afrontar las incertidumbres cotidianas a las que se enfrenta en las aulas y transformar y mejorar su práctica.

Seguir un modelo de esta índole permite, asimismo, superar el punto de vista del técnico competente para dar paso al práctico reflexivo (SCHÖN, 1983) y romper con la visión simple y trivial que, a menudo, acompaña a la profesión docente, emergiendo la reflexión como una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional del educador (ZEICHNER, 1983). No en vano la enseñanza y, por consiguiente, la educación, no pueden ni deben reducirse a la mera aplicación de instrucciones dictadas desde fuera del contexto escolar.

Adoptando esta postura, el educador reflexivo se erige como un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo nuevas competencias y saberes a partir de los que previamente ha adquirido, así como de su propia experiencia (PERRENOUD, 2010).

## 3. OBJETIVOS

En este marco, los objetivos del presente escrito en lo atinente a los relatos biográficos sobre la incompetencia motriz se limitan a:

- Ilustrar la producción de dichos relatos referidos a distintos momentos de la trayectoria vital del docente novel.
- Desglosar algunos temas o categorías que de ellos emergen.

- Considerar si la producción y contenido de los relatos, en la medida en que son autobiográficos, ponen sobre el tapete asuntos relacionados con la configuración de la propia identidad.
- Ilustrar y valorar la contribución de dicho proceso de producción y análisis de relatos a la autoformación docente.

#### 4. NOTAS METODOLÓGICAS

Como se ha dicho, Guillermo inicia el registro intencional de datos en 2005, mientras cursa su formación inicial de maestro especialista en EF. Los registros de este estudiante (de mayor edad que la media del grupo) incluyen opiniones, reflexiones, síntesis de experiencias, etc., y tienen el formato de cuadernos / diarios de clase. Quizás lo más reseñable a este respecto es el convencimiento, siendo todavía estudiante, del potencial autoformativo del relato autobiográfico. Así, la reflexión y análisis de la información ha integrado siempre el proceso investigador, es decir, no es algo que se realice exclusivamente una vez concluido este, cuando ya se tienen todos los datos.

44

Años más tarde, Guillermo alcanza el estatus de profesor (novel) y decide continuar con dicha rutina de reflexión a partir del relato personal; poco a poco, a la finalidad autoformativa inicial se unirá otra: la investigación propia de los estudios de doctorado. En este marco, Guillermo ha contado también con la ayuda de profesores universitarios de otras áreas de conocimiento, igualmente interesados en la formación permanente a través de la producción y análisis de relatos autobiográficos.

En síntesis, tenemos un largo proceso de producción y registro de relatos personales que emanan del convencimiento de su función autoformativa, un proceso en el que las reflexiones se hacen cada vez más sistemáticas, en el que recolección y análisis van de la mano y progresan juntos (TAYLOR y BOGDAN, 1998, p. 158).

En la última etapa de profesor novel, el instrumento más utilizado para la producción y extracción de relatos autobiográficos ha sido el diario de clase.

Los diarios de clase, dice Zabalza (2008, p. 15), «son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases», y son también un instrumento de registro de experiencias educativas con la intención de que las mismas puedan ser posteriormente analizadas y compartidas (SMYTH, 1991).

A este respecto, distintos autores (por ejemplo, CHACÓN CORZO y CONTRERAS CHACÓN, 2006; LISTON y ZEICHNER, 2003; SURBECK, HAN y MOYER, 1991; ZABALZA, 2008; ZEICHNER y LISTON, 1999) resaltan que los diarios constituyen una herramienta motivadora de procesos críticos y reflexivos que ayudan a ampliar el pensamiento acerca de los acontecimientos que tienen lugar en el aula, y que posibilitan que los docentes profundicen en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El diario tiene dos perspectivas: una sincrónica y concreta, ya que se centra en la narración de lo sucedido, y otra diacrónica, por cuanto presenta la evolución de los hechos que se narran, lo que permite observar el cambio de opiniones, impresiones, problemas y actuaciones del docente a lo largo del tiempo (ZABALZA, 2008).

El diario de clase es un instrumento que ayuda a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos detenidamente y a ver adónde nos llevan. Al anotar sobre el papel la experiencia vivida, esta «se objetiva, haciendo que la maraña de acontecimientos vividos durante el día cobren orden, impidiendo que se diluyan en la memoria» (LATORRE, 1992, p. 231).

## 5. RECONSTRUCCIÓN BIOGRÁFICA A PARTIR DE RELATOS SOBRE LA INCOMPETENCIA MOTRIZ

### 5.1 SENTIMIENTOS DE INCOMPETENCIA A RAÍZ DE UNA LESIÓN «MENOR»

Nuestro protagonista tiene 23 años cuando se fractura un dedo de la mano izquierda (es zurdo). Esta lesión, aparentemente menor, le mantuvo ocupado durante todo un curso académico (4.º de Ciencias Químicas, que no superó) y concluyó con una sensación de hartazgo hacia los médicos y con un dedo que nunca volvió a estar del todo bien.

Esta circunstancia le hace tomar conciencia de la importancia del cuerpo y de lo duro que resulta hacer frente a la propia incompetencia motriz, «máxime cuando las personas de tu alrededor no comprenden» por qué le afecta tanto esa nimiedad, una lesión menor que, con su escayola, dificulta la realización de las tareas más cotidianas, hace que se eviten otras y alimenta las dudas respecto a la propia imagen (apariencia y competencia).

A la larga, la del dedo sería la lesión más importante porque, a diferencia de las otras, perturbó mi imagen percibida al encadenarse operaciones quirúrgicas que no acababan de solucionar las secuelas de la fractura. A

raíz de la lesión caí en una pequeña depresión; tareas habituales como comer o escribir dejaron de ser sencillas, alterando mi imagen de persona capaz. Me miraba la mano continuamente y ya no veía mi cuerpo eficiente, sino una gran escayola que me impedía ser y hacer lo de antes. Las operaciones a las que fui sometido, sumadas a la incapacidad para poder hacer determinadas cosas, hicieron que perdiera prácticamente el curso. A eso se añade una implicación estética, pues la deformación del dedo agravaba mi situación y minaba mi autoestima.

La lesión hizo que evitara realizar determinadas actividades que solía practicar, como jugar al baloncesto, pues no me veía capaz de jugar tan bien como antes y me sentía fuera de lugar, como un estorbo (noviembre de 2010).

Curiosamente, la ocurrencia de intentar los estudios de EF, muy vinculados al ámbito de la salud, aparece en estas circunstancias.

### *5.2 SENTIMIENTOS DE ALIENACIÓN CORPORAL ASOCIADOS A CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA*

46

Guillermo empieza los estudios de magisterio de EF a los 25 años, lo que haría pensar en una decisión sólidamente fundamentada. Sin embargo, los relatos de esta época (se encuentra en primer curso) ponen de manifiesto miedos y conflictos que emanan de curiosas concepciones de la EF y de su profesorado.

Los quebraderos de cabeza no aparecen en las aulas –donde los estudiantes, si lo desean, pueden ocultar su cuerpo tras parapetos de mesas, libros y papeles– sino en el gimnasio, con la inevitable visibilidad y espectacularidad de los cuerpos en movimiento. Es allí donde se llevan a cabo las sesiones prácticas que el protagonista afronta como el «gran teatro del mundo» en el que, según sus recuerdos de la EF recibida durante su educación secundaria, se espera que exhiba su nivel para ser valorado y puntuado por los demás, y donde habrá personas a quienes nadie reprimirá el derecho que creen tener para descalificar a los torpes u otros sujetos frágiles. Un contexto muy apropiado para reafirmar los previos sentimientos de torpeza, vergüenza y alienación del propio cuerpo:

En las sesiones en las que debíamos mostrar nuestro nivel de condición física superando determinadas pruebas intentaba hacerlo mejor que antes, parecía que tenía que demostrar algo ante mis nuevas compañeras para quienes, siendo honesto, yo no parecía existir... Debía mostrarme ante los demás y, especialmente, ante ellas: los comentarios despectivos por parte de un pequeño grupo de compañeros hacia la mayoría derivaban en sentimientos de vergüenza cada vez que, de forma pública, se nos sometía a calificación. Añadido al bajo concepto que parecía tener de mí mismo,



mellado en parte por la educación que estaba recibiendo en el centro, se unía una sensación de desprecio hacia mi cuerpo y sentimientos de tristeza e inferioridad. No me gustaban las clases de Educación Física, tenía miedo de ser puesto en evidencia por mi incompetencia en algunas pruebas exigidas, y no veía sentido a lo que me pedían (estudiante, primer curso del magisterio de EF, sobre la EF recibida en secundaria).

En la misma línea, estos miedos están relacionados, por un lado, con su convicción de haber elegido una carrera en la que la competencia motriz y el deporte están muy presentes, y por otro, con su desconfianza en las propias posibilidades y la creencia de que el resto de sus compañeros serían verdaderos atletas. Esta visión se plasma en su idea del buen profesor de EF: un sujeto de excelente porte, de cuerpo esbelto, fuerte, hábil y eficiente, criterios que, sin embargo, creía no cumplir y que influían también en su vida cotidiana fuera del recinto universitario:

En una etapa en la que empiezas a salir con amigos, yo no me encontraba del todo cómodo en la relación con los demás. Demasiados complejos, demasiadas personas artificiales intentando demostrar que eran más guapas, más altas y más atléticas que los demás. Nunca me ha dado igual mi aspecto físico, y también es cierto que no he estado en todo momento conforme con mi cuerpo, ni tampoco con mi forma de ser. Eran frecuentes los sentimientos negativos hacia mi aspecto, y recuerdo que deseaba volver a ser un niño despreocupado al que no le importaban estas nimiedades (estudiante, primer curso).

47

### 5.3 EL PROFESOR NOVEL Y SUS RECUERDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA RECIBIDA

Guillermo empieza a ejercer como profesor, y la EF recibida en su etapa escolar se convierte en el referente a evitar:

En mi etapa como alumno de educación primaria y secundaria nunca me reforzaron la idea de saberme capaz, hábil, capacitado. Más bien al contrario, se fue cerrando en torno a mí la idea de alumno desmañado. Porque sé lo difícil que es alcanzar esa imagen de persona capaz si esta no se forja en etapas tempranas, procuro que los escolares no pasen por las experiencias, los miedos y la baja estima que, en algunos aspectos, tengo yo. Quizá esta sea una visión un tanto paternalista de mi modo de enfocar la educación (febrero de 2010).

El no haber podido disfrutar de experiencias positivas que reforzaran su autoestima le llevó a creer que era una persona torpe y con una pobre condición física; lo desmotivó hacia la materia y le produjo temor hacia el espacio público en el que esta se desarrollaba. A diario intentaba mostrar su valía en un grupo que diferenciaba a los alumnos en función de su ha-

bilidad (los más competentes eran beneficiados por el profesor), para pasar a formar parte de los mejores. Esta negativa evocación global de su pasado escolar lo impulsa a querer cambiar, sin saber muy bien cómo, la forma de impartir la materia:

Intento ofrecer una EF más inclusiva, en la que todos tengan oportunidades para disfrutar del éxito, de saberse buenos y sentirse seguros, en la que todo el grupo de alumnos participe en las tareas que se proponen y no llevar a cabo una selección natural de los más dotados (octubre de 2009).

Para Guillermo, las triviales experiencias de su etapa como alumno de EF emergen, mediante los relatos, como acontecimientos vitales que centran su atención en determinadas cosas que, de no haber sido así, se le habrían pasado por alto:

Te vuelves, por así decirlo, más sensible a los propios sentimientos, lo que implica que seas más sensible a los sentimientos de los demás (septiembre de 2009).

Esto, poco a poco, termina por formar parte del propósito de que la materia por él diseñada no glorifique el elitismo motriz, permita a los alumnos dar lo mejor de sí mismos, conocer, experimentar y disfrutar de sus capacidades y limitaciones motrices, y que, estimulando una mayor autonomía hacia la cultura corporal imperante, contribuya al desarrollo, formación y protección de autoconceptos más positivos y realistas.

48

#### *5.4 SENTIMIENTOS DE INCOMPETENCIA Y EL MODELO DE PROFESOR DEL DOCENTE NOVEL*

El objetivo bienintencionado señalado en el párrafo anterior se encuentra con un gran obstáculo: el modelo de profesor que Guillermo tiene en la cabeza es el paradigma o la reificación, según se mire, del elitismo o de la incompetencia motriz:

En mi formación inicial, en mis comienzos como maestro, e incluso todavía hoy... me sigue acompañando la idea de que el profesor de EF ha de ser un buen «ejecutor-deportista» (enero de 2010).

Un ideal de profesor que enseña haciendo él de modelo y que, entre otras cosas, ejemplifica y exhibe su competencia motriz. En esta tesitura, no es de extrañar que Guillermo se sienta inseguro y crea que no puede llegar a ser un buen profesional.

A veces pienso si seré capaz de ser profesor de EF con mis limitaciones en el ámbito motriz. No es que no me crea competente para enseñar, pero

tengo tan metido en la cabeza que hay determinadas cosas motrices que no puedo hacer que no sé si no sería mejor dedicarme a otra cosa (marzo de 2010).

Los sentimientos de torpeza unidos a este ideal de profesor generan nuevos conflictos en torno, por ejemplo, al desarrollo (o evitación) de determinados contenidos del currículo con los que no se atreve porque no se considera bueno motrizmente y no los domina, donde dominar significa la seguridad de saber ejecutarlo y mostrarlo en la práctica. En esta misma línea, otros dilemas que ha de afrontar Guillermo conciernen a la importancia que asigna a los contenidos teóricos frente a los prácticos o al énfasis que pone en el desarrollo de valores y actitudes mediante la EF. Estos conflictos se pueden expresar así: las decisiones que adopta Guillermo al desarrollar el currículo, ¿conllevan a la sumisión o al dominio de sus miedos?

Lo llamativo y paradójico de este asunto es que una persona consciente de su baja autoestima corporal-motriz y de los procesos a través de los cuales se la inocularon, se sienta apesadumbrada y frustrada porque no se parece al modelo de capataz-profesor que causó sus males:

Sigo teniendo los mismos complejos que antaño, hay muchos contenidos en los que no me considero nada bueno motrizmente y eso hace que lo pase mal en los momentos en que los estudiantes me piden que participe. En los contenidos de deportes que estamos practicando ahora suelo elegir a algún estudiante en particular para que sirva como modelo, y así evito ponerme en evidencia. En los tiempos dedicados a jugar algún partidillo siempre hay alguno que me dice que juegue con ellos, y siempre pongo alguna excusa del tipo «tengo que estar atento a lo que sucede». El caso es que siento una mezcla de rabia y envidia: rabia por no ser capaz de romper mi miedo a hacerlo mal, y envidia porque me encantaría jugar con ellos (febrero de 2011).

### *5.5 SECUNDARIA, MAYOR PRESENCIA DEL CUERPO HÁBIL-ACROBÁTICO Y MÁS CONFLICTOS*

Guillermo ha trabajado también como profesor interino de EF en educación secundaria, etapa en la que el peso del cuerpo acrobático (VÁZQUEZ, 1989) y de los capitales corporal-deportivos (BARBERO, 2005), tanto en el currículo oficial como en la cultura profesional, es mayor que en la educación primaria. Desde la óptica del modelo de profesor que ha de mostrar sus habilidades motrices, los problemas se agudizan porque no es lo mismo hacerlo ante un niño de 8 años que ante uno de 16:

Para mí, en este contexto, dominar un contenido se refiere a dominarlo desde el punto de vista motriz, desde el punto de vista práctico. No

dominar un contenido desde el punto de vista teórico no supone ningún problema, pero no dominarlo desde el punto de vista motriz, que se ponga en cuestión mi cuerpo, es lo que me duele, lo que me da miedo, lo que me hace sentir inseguro (octubre de 2009).

El hecho de resguardarse conlleva cinco cuestiones, la primera de las cuales consiste en evitar contenidos. Esto es más evidente que cuando imparte clase en primaria:

Pienso que es injusto, en cierto modo, resguardarme en los contenidos en los que creo ser un buen enseñante, porque reduce mi capacidad de ponerme en el lugar de los alumnos y de conocer sus dificultades. Por otro lado, me planteo qué pasará cuando tenga que enseñar contenidos en los que no soy bueno. Y con «bueno» no me refiero desde un punto de vista teórico, sino más bien desde un punto de vista práctico. ¿Cómo voy a explicar el modo en que se hace el pino si yo lo sé hacer a duras penas? (octubre de 2009).

La segunda cuestión se refiere a algunos conflictos con otros colegas que ostentan posiciones de cierto poder:

Mi jefa de departamento me pide que introduzca contenidos gimnásticos porque es a lo que más importancia ella da en sus sesiones. Le explico que no tengo intención de trabajar estas actividades, pero insiste en que son muy necesarias... No obstante, si no los domino, ¿cómo voy a enseñarlos? Es con este trabajo con el que me encuentro más indefenso (octubre de 2010).

La tercera se vincula a la aparición de momentos de tranquilidad o desasosiego en función de los contenidos de las unidades didácticas programadas:

Es al principio y al final del curso cuando más cómodo me encuentro dando clase. Esto es así porque es en estos períodos donde centro los contenidos que controlo en mayor medida. A mediados de curso, cuando trabajamos contenidos de expresión y deportes en los que no tengo demasiada pericia, es cuando peor me encuentro (octubre de 2010).

La cuarta tiene que ver con modificar la orientación de algunos contenidos:

He decidido cambiar los contenidos de bailes por otros de lenguaje y comunicación corporal. Si en primaria ya me costaba trabajarlos, en secundaria no quiero ni pensar el ridículo que podría llegar a sentir por no saber hacerlo bien (enero de 2011).

La quinta y última se refiere a la aparición de dudas no resueltas sobre sí mismo (reiteradas a lo largo del tiempo):

Tampoco me agrada la idea de que los escolares tengan que verse privados de determinados aprendizajes solo porque el docente no pueda abordarlos. Ellos deberían tener la posibilidad de aprenderlos con independencia de mi competencia motriz (octubre de 2009).

Me siento mal conmigo mismo por este motivo, no debería privarles de un tema importante y que, sin duda, serviría para que ellos no pasen por la misma situación que yo. Sé que me engaño a mí mismo pensando que ya lo trabajaré más adelante, cuando tenga más experiencia, cuando aprenda más, que antes o después perderé el sentido del ridículo (enero de 2011).

Considero que tengo muchas lagunas personales en cuanto a mi práctica motriz y algunos complejos que todavía no soy capaz de sacarme de encima (abril de 2010).

### 5.6 ¿Y CUANDO SEA VIEJO?

Aunque viendo a Guillermo nadie diría que es viejo, este asunto de la edad aparece repetidas veces en sus relatos de incompetencia.

En ciertas ocasiones, el significado de la vejez es muy contextual y relativo, como por ejemplo cuando a los 25 años inicia sus estudios de magisterio en EF y utiliza a sus compañeros de 18 para preguntarse: «Espejito, espejito, ¿quién es más viejo que yo?». En otras situaciones, los dilemas sobre el inevitable proceso de envejecimiento tienen un calado más profundo y existencial.

En ambos casos, los relatos parecen sugerir que el sentimiento de vejez está en Guillermo muy asociado a –y quizás son consecuencia de– sus sentimientos de incompetencia motriz.

En el primer momento se imaginaba mucho más torpe que sus jóvenes compañeros, lo cual, en el espacio teatral de las prácticas de la EF, puede inducir al pánico. En el segundo, mirándose en el espejo del ideal de profesor hábil-deportista-modelo-ejecutor que tiene interiorizado, se pregunta:

Si ahora hay contenidos que me da miedo abordar porque no los domino, ¿qué será cuando, a medida que envejezca, mis capacidades físicas disminuyan? Además, me pregunto qué pasaría si, aunque fuera ese tipo de persona [un deportista, etc.], al envejecer perdiera cada vez más la capacidad de hacer este tipo de actividades (marzo de 2010).

No tengo tan claro ser bueno en lo que hago por no ser capaz de hacerlo todo en un sentido práctico. Y no sé qué pasará el día de mañana, cuando por edad, o por sufrir otras lesiones si es que ese fuera el caso, mi capacidad motriz sea menor. Llegará el día en que, aunque solo sea por la edad, me faltará esa disponibilidad motriz. No sé si entonces contaré

con un mayor conocimiento acerca del modo de dar clase, con un mayor respaldo teórico o algo que pueda compensar esa carencia. Pero, si lo pienso, me imagino teniendo un conflicto interno con mi propio yo. No me gusta la idea de envejecer, sobre todo porque me la imagino asociada a esa pérdida de capacidad (octubre de 2010).

## 6. CONCLUSIÓN. INCOMPETENCIA MOTRIZ, IDENTIDAD DEPORTIVA Y AUTOFORMACIÓN DOCENTE

A partir de los relatos presentados, nos preguntamos qué imagen corporal de Guillermo se habrá hecho el lector. En contra de lo que podamos haber sugerido, tan profundos sentimientos de torpeza no se corresponden en este caso con ninguno de los estereotipos con los que se acostumbra a representar a los sujetos frágiles objetores de la EF. Más bien al contrario, su apariencia es la de una persona joven, delgada y que, posiblemente, hace ejercicio físico con relativa frecuencia. Como él explica:

En muchas ocasiones me han comentado que se nota que soy profesor de EF porque parece tener una buena condición física y porque entro dentro de los cánones que se le suponen a estos profesionales: altos, fornidos y saludables. También dan por supuesto que he de ser un gran deportista, alguien que domina una gran variedad de modalidades y con un recorrido profesional previo en este ámbito (marzo de 2010).

52

Esta imagen que los demás tienen de Guillermo responde quizás a los mensajes que él proyecta mediante, por ejemplo, su forma de vestir (uso frecuente del chándal) o sus hábitos cotidianos (trata de cuidarse, hace a menudo ejercicio, va con frecuencia al gimnasio, etc.). A este respecto, resulta llamativa la disonancia existente entre la visión que los otros tienen de nuestro protagonista y la que tiene él mismo sobre su persona:

Yo no tengo esa imagen de mí mismo: no me considero un profesor que domine los contenidos prácticos, ni un gran deportista (octubre de 2010).

No se siente un gran deportista a pesar de que, como indican sus relatos, Guillermo se esfuerza día a día en adquirir esa identidad, motivado no solo por sus deseos de superar sus sentimientos de torpeza sino también por el convencimiento de que, para ser un buen profesor de EF, ha de ser capaz de hacer y mostrar corporal y motrizmente ante sus alumnos su buena condición física, así como aquellas destrezas que pretende enseñar:

A veces pienso si puedo llegar a fracasar como profesor de EF por carecer de determinadas cualidades motrices. Para procurar mejorar mi disponibilidad motriz, y siendo consciente del valor del cuerpo dentro de la profesión elegida, la práctica de ejercicio físico se torna algo habitual y

necesario dentro de mi vida cotidiana. Por este motivo, voy prácticamente al gimnasio a diario. Es, en parte, lo que se espera de mí, por ser alguien para quien el cuerpo es su herramienta de trabajo. Trato de cuidarme, de mejorar mi aspecto físico, mi condición física, mis capacidades motrices. No es un sacrificio, es algo que me ayuda a sentirme mejor conmigo mismo y, como digo, pienso que es también parte de mi trabajo (octubre de 2010).

A su vez, y en el sentido contrario, sus carencias motrices (así percibidas por él) y su toma de conciencia del papel que la EF puede desempeñar como generadora de sentimientos de incompetencia y de alienación corporal similares a los que él padece, le llevan a buscar fórmulas para que la EF sea un espacio en el que los niños experimenten y asuman de forma positiva sus potencialidades y limitaciones corporales-motrices. En otras palabras, la problemática de su cuerpo le incita a (re)conceptualizar el sentido y la finalidad de la EF:

Estas reflexiones personales sobre mi cuerpo y mi estado de ánimo van configurando mi identidad personal y profesional. Y es la reflexión sobre estos aspectos, precisamente, lo que determina en buena medida mi actitud como docente hacia el alumnado y la materia de Educación Física en particular. Ahora, estas reflexiones me ayudan a tomar conciencia del punto de vista de los estudiantes y de los aspectos que debo mejorar en mi quehacer diario (noviembre de 2010).

Sin embargo, todo parece indicar que Guillermo se encuentra en una encrucijada de la que le cuesta salir porque, más que cuestionar el modelo de profesor y de cultura corporal que dan lugar a los sentimientos de torpeza y alienación, se empeña en acercarse a él:

Poco a poco, gracias a que cada vez voy ganando más estima y confianza en mí mismo, me empiezo a sentir más pleno y cómodo con mi cuerpo. A día de hoy, considero que se ajusta a los estereotipos que busca la sociedad, un cuerpo saludable, atlético, agradable. Realizo ejercicio físico con asiduidad y, aunque me gustaría reconocer que lo hago únicamente por razones de salud y catárticas, no es del todo cierto. Sigo empeñado en demostrarme que puedo ser guapo, atlético, y no he aprendido del todo a quererme tal y como soy, a aceptar mi cuerpo y mi mente. Debo seguir intentándolo; en los últimos años he mejorado mucho en este aspecto, pero debo seguir haciéndolo (noviembre de 2010).

Una encrucijada sobre la que los relatos de vida le han permitido reflexionar y que, al hacerlo, le han llevado a reconsiderar su función como docente de Educación Física. Ahora bien, este proceso reflexivo puede conducir a un callejón sin salida, puesto que la superación de los sentimientos de incompetencia motriz no se logra solo tratando de ser más competente; quizás sea necesario también cuestionar los modelos e identidades que los reproducen.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARBERO, J. I. (1989). «La Educación Física, materia escolar socialmente construida». *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, n.º 2, pp. 30-34.
- (2005). «La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en Educación Física». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 39, pp. 25-52. Disponible en: [www.rieoei.org/rie39a01.pdf](http://www.rieoei.org/rie39a01.pdf), [consulta: mayo de 2013].
- (2006). «Ficción autobiográfica en torno a la cultura corporal y la vida cotidiana». *Educación Física y Deporte*, vol. 25, n.º 2, pp. 46-63.
- (2011). «El silencio de la torpeza ante los hábiles cuerpos canónicos del campo de la Educación Física», en L. MARIANO y B. MUÑOZ (coords.), *Cuerpos sin fuero. Políticas de la subalternidad*, pp. 37-59. Puertollano: Puertollano.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.
- (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BROWN, D. (2003). «El proyecto corporal culturista: construyendo nuevas identidades a través de la supermuscularidad». *Ágora para la Educación Física y el deporte*, n.ºs 2-3, pp. 61-74. Disponible en: [www5.uva.es/agora/revista/2/agora2\\_4\\_brown.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_4_brown.pdf), [consulta: mayo de 2013].
- CHACÓN CORZO, M. A. y CONTRERAS CHACÓN, A. E. (2006). «Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente». *Acción Pedagógica*, vol. 15, n.º 1, pp. 120-127.
- FERNÁNDEZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, G. y MARTÍNEZ, L. (2009). «Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de Educación Física por medio de narraciones autobiográficas». *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n.º 15, pp. 35-40. Disponible en: [www.retos.org/numero\\_15/frame15-7.html](http://www.retos.org/numero_15/frame15-7.html), [consulta: mayo de 2013].
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- LATORRE, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/2355>, [consulta: mayo de 2013].
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ, L. (2005). «Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica», en A. SICILIA y J. M. FERNÁNDEZ (coords.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*, pp. 93-114. Barcelona: Inde.
- 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*, n.º



2-3, pp. 23-38. Disponible en: [www5.uva.es/agora/revista/2/agora2\\_2\\_carminabanos.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_2_carminabanos.pdf), [consulta: mayo de 2013].

- PERRENOUD, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PULIDO, S. M., BORES, N. y MORENO, A. (2009). «Investigando la identidad deportiva de los estudiantes de Educación Física, el proceso de construcción y la influencia en los programas de formación inicial», en W. MORENO y S. M. PULIDO (coords.), *Universidad, currículo y Educación Física*, pp. 97-108. Medellín: Funámbulos.
- RUIZ, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- (2000). «Aprender a ser incompetente en Educación Física: un enfoque psicosocial». *Apuntes: Educación Física y Deportes*, n.º 60, pp. 20-25. Disponible en: [http://articulos-apuntes.edittec.com/60/es/60\\_020\\_025\\_ES.pdf](http://articulos-apuntes.edittec.com/60/es/60_020_025_ES.pdf), [consulta: mayo de 2013].
- (2004). «Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte». *Revista de Educación*, n.º 335, pp. 21-33. Disponible en: [www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_04.pdf), [consulta: mayo de 2013].
- MATA, E. y MORENO, J. A. (2004). «Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar. Estado de la cuestión». *Motricidad. European Journal of Human Movement*, vol. 18, pp. 1-17.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Nueva York: Basic Books.
- SELIGMAN, M. E. (1991). *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate.
- (2006). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Nueva York: Vintage Books.
- y PETERSON, C. (1986). «A Learned Helplessness Perspective on Childhood Depression: Theory and Research», en M. RUTTER, C. IZARD y P. READ (eds.), *Depression in Young People: Developmental and Clinical Perspectives*, pp. 223-249. Nueva York: Guilford.
- SILVENNOINEN, M. (1994). «¡Todos en fila!: la experiencia de la educación física escolar y la imagen del papel del profesor», en J. I. BARBERO (coord.), *Investigación alternativa en Educación Física: II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva*, pp. 271-284. Málaga: Unisport.
- (2001). «Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres», en J. DEVÍS (coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, pp. 203-212. Alcoy, Alicante: Marfil.
- SMYTH, J. (1991). «Una pedagogía crítica de la práctica en el aula». *Revista de Educación*, n.º 294, pp. 275-300. Disponible en: [www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re294/re294\\_14.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re294/re294_14.html).
- SPARKES, A. C. (1994). «Life Histories Reflection and Physical Education Teacher Education: Exploring the Possibilities», en L. MONTERO MESA y J. M. VEZ JEREMÍAS (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, vol. I, pp. 555-567. Santiago de Compostela: Tórculo.
- (2003). «Investigación narrativa en la Educación Física y el deporte». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 2-3, pp. 51-60. Disponible en: [www5.uva.es/agora/revista/2/agora2\\_14\\_sparkes.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_14_sparkes.pdf), [consulta: mayo de 2013].

- (2004). «La narración del cuerpo en la Educación Física y el deporte», en A. SICILIA y J. M. FERNÁNDEZ (coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*, pp. 49-58. Sevilla: Wanceulen.
- y DEVÍS, J. (2001). «La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: un estudio biográfico», en J. DEVÍS (coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, pp. 87-99. Alcoy, Alicante: Marfil.
- (2004). «La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico», en A. SICILIA y J. M. FERNÁNDEZ (coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*, pp. 83-106. Sevilla: Wanceulen.
- (2007). «Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte», en W. MORENO y S. M. PULIDO (eds.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos, pp. 43-68.
- SPARKES, A. C. y SMITH, B. (2001). Hombres, deporte, lesión en la médula espinal y problemas en la restauración del yo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 1, pp. 37-48. Disponible en: [www5.uva.es/agora/revista/1/agora1sparkessmith.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/1/agora1sparkessmith.pdf), [consulta: mayo de 2013].
- SURBECK, E., HAN, E. y MOYER, J. (1991). «Assessing Reflective Responses in Journals». *Educational Leadership*, vol. 48, n.º 6, pp. 25-27.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TINNING, R. (1992). *Educación Física. La escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- TROUT, J. y GRABER, K. C. (2009). «Perceptions of Overweight Students Concerning Their Experiences in Physical Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 28, n.º 3, pp. 272-92.
- VÁZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- VEIRAVÉ, D. y OTROS (2006). «La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 40-3, pp. 1-13. Disponible en: [www.rieoei.org/1509.htm](http://www.rieoei.org/1509.htm), [consulta: mayo de 2013].
- ZABALZA, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K. M. (1983). «Alternative Paradigms of Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, vol. 34, n.º 3, pp. 3-9.
- y LISTON, D. P. (1999). «Enseñar a reflexionar a los futuros docentes», en A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ y J. F. ANGULO RASCO (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, pp. 506-532. Madrid: Akal.