

Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física

Autobiography, teaching identity and educational knowledge in Physical Education teaching

José Antonio VERA LACÁRCEL
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Recibido: Noviembre 2009

Aceptado: Septiembre 2010

Resumen

El objetivo del trabajo fue utilizar la construcción de la autobiografía para analizar la identidad docente y el conocimiento didáctico en el aula de educación física. Para ello, se emplearon diferentes estrategias en la recogida de datos: el biograma, la carpeta de aprendizaje, el diario del profesor y del investigador, así como el uso de la entrevista. La información resultante se sometió a un análisis de contenido donde el propio entrevistado participó en el proceso de la investigación y en la emisión del informe final.

La necesidad de autonomía, de compartir las creencias didácticas con el claustro de profesores y el respeto a la elección de un estilo de enseñanza que se adapte a la identidad docente plantearon la importancia que la identidad personal tiene en el conocimiento didáctico de la educación física.

Palabras clave: Autobiografía, narrativa, identidad docente, conocimiento didáctico, educación física.

Abstract

The objective of this essay was to use the writing of the autobiography to analyse the education of teaching identity and educational knowledge in PE. Different collected information strategies were used for this, as a multi-dimensional diagram, the learning folder, the teacher and researcher's diaries and the interview. The obtained information was submitted to a content analysis where the interviewed took part in the research and in the spread of the final report.

The necessity of autonomy, of sharing the didactic beliefs with the cloister of professors and the respect to the election of a teaching style that adapts to the educational identity outlined the importance that the personal identity has in the educational knowledge of the physical education

Key words: Autobiography, narrative, teaching identity, educational knowledge, physical education.

En las últimas dos décadas, los relatos biográficos se han abierto camino dentro de una investigación educativa preocupada por plasmar lo que alumnado y profesorado hacen y dicen, mostrando interés por la influencia que la trayectoria y la experiencia

profesional tienen en la construcción del conocimiento didáctico. En este sentido, la investigación biográfica-narrativa utiliza las historias de vida del profesorado como una fuente emergente de reflexión de la práctica educativa. El valor de las experiencias y creencias resulta necesario para explicar el proceso de transformación constante que el profesorado afronta a lo largo de su profesión.

El interés creciente por valorar la subjetividad en educación ha colocado a la narrativa como un instrumento de análisis del pensamiento docente que varía en función del método utilizado. Así, las experiencias docentes se han abordado desde distintas perspectivas, relatos docentes de estudiantes en prácticas (Alliaud, 2006; Blasco, 2003; Gil Saenz-Hermúa, 2001; Knowles, 2004), autobiografías colaborativas (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 2004; Fraile Aranda, 2005), relatos de la experiencia docente (López Ocaña y Zafra, 2003; Sala, 2002; Sánchez Enciso, 2003) y historias de vida de docentes en activo (Martínez Álvarez, 2005; Martínez y Sauleda, 2002; Pascual y Fernández-Balboa, 2005).

Los estudios sobre autobiografías indican que la narrativa ofrece al profesorado la posibilidad de investigar sobre su propio proceso de desarrollo docente, dando voz a la experiencia a través de la mirada retrospectiva que va conformando una identidad propia. Las características que dan lugar a esta identidad son fruto de las experiencias profesionales y personales. Conforme estas experiencias se van acumulando, la identidad docente camina hacia la transformación. Por ello, la receptividad a conocer las crisis de identidad y los conflictos personales, resultan de particular interés para el conocimiento de la capacitación profesional. Así, la crisis de identidad aparece cuando la experiencia permite la reflexión docente a lo largo de la trayectoria vivida y la exploración de la identidad profesional, toma el sentido de búsqueda. A este respecto, Huberman, Thompson y Weiland (2000) consideraban la elección de una identidad profesional decisiva para el desarrollo del ego. Posponer esta elección conlleva una dispersión en la estabilidad de la identidad que afecta al dominio de la docencia.

En este sentido, la formación de la identidad profesional es una reconstrucción de las experiencias escolares, donde el pensamiento y la acción docente configuran un saber profesional en constante interrelación con la biografía. Como exponen Devís, Martos y Sparkes (2010) la identidad profesional es una construcción social de carácter multidimensional, dinámico y cambiante que contribuye a formar las personas a partir de sentimientos clave en la relación entre subjetividad, el contexto social y la propia biografía. Las circunstancias que rodean al docente hacen que conforme cambia la visión que tiene de él mismo, ajuste identidad y conocimiento. Desde esta perspectiva, el trabajo docente queda sujeto a un proceso de socialización donde la dialéctica con la comunidad escolar modela el conocimiento necesario a poner en práctica y construye una identidad profesional que determina las habilidades pedagógicas que el docente necesita para conseguir estabilidad laboral. Por todo ello, el conocimiento del contenido en educación física está sujeto a las experiencias e influencias que el contexto social ejerce y condiciona la didáctica a utilizar.

Del mismo modo que la identidad docente se nutre de creencias y valores personales que afectan al proceso de instrucción. El reflejo que la identidad tiene en el pensa-

miento docente influye en la comprensión de la materia a enseñar, es decir, en el conocimiento didáctico del contenido, que Shulman (1987) definió como la transformación del contenido en las representaciones didácticas que hacen los profesores.

Asimismo, Bolívar, Fernández y Molina (2005) afirmaban que la construcción de la identidad docente es relacional, no puede realizarse sin la confirmación de los otros de la identidad otorgada, algo semejante a lo que sucede con la configuración del auto-concepto que se construye en la interacción social con los demás. Por consiguiente, no podemos olvidar la influencia que las situaciones vividas y las relaciones personales establecidas en los diversos contextos educativos tienen en el caminar de la identidad docente. Por ello, si estamos interesados en conocer y analizar las crisis de identidad que se producen a lo largo de una trayectoria docente, como una reivindicación digna a una forma de comprender la construcción del conocimiento del profesorado, debemos tener en cuenta a la narrativa como un método relevante para hablar de la cotidianidad de la acción educativa. Este análisis biográfico de la enseñanza puede dilucidar el conocimiento que el profesorado utiliza en el quehacer didáctico.

Probablemente, la narrativa proporciona una herramienta enriquecedora que coloca la investigación al servicio de la formación continua del profesorado, desde la perspectiva del propio docente, feudo que hasta el momento parecía tener al académico como dueño del proceso de formación. Como señalaba Goodson (2004), los estudios sobre las historias de vida sostienen que la autonomía del profesorado es una parte vital de la investigación educativa que no podemos correr el riesgo de pasar por alto. Dentro de este contexto de falta de autonomía, propiciada por la burocratización de la profesión, el control que ejerce el cumplimiento del currículo y una participación comunitaria de la enseñanza entendida como vigilancia de las prácticas docentes, Middleton (2004) señalaba a la construcción de la propia biografía como parte de un proceso de deconstrucción de las prácticas discursivas mediante las cuales se ha construido nuestra propia subjetividad. Desde esta perspectiva, las autobiografías se sitúan dentro de una pedagogía que permite al docente indagar en la construcción de su didáctica, sin la necesidad de acudir a fuentes externas donde la formación es moneda de cambio al servicio del control administrativo.

La conexión de la biografía con la práctica educativa permite indagar en la experiencia vivida por el profesorado para comprender la práctica profesional, no solamente en el establecimiento de relaciones de causalidad, sino en el descubrimiento de los elementos que nos ayudan a comprender nuestras prácticas presentes. De algún modo, es una herramienta al servicio de la autonomía docente que puede servir de refugio ante el anhelo de la menospreciada independencia. Asimismo, la rememoración de la trayectoria profesional comienza en las experiencias formativas que tuvieron lugar en el inicio de la escolarización, pasando por el proceso de formación, hasta la vuelta a la escuela como docente. Un continuo cargado de significados e interpretaciones de las experiencias que permite conocer como sucesos singulares y crisis de identidad docente contribuyen a poner en práctica viejas y nuevas formas de abordar la enseñanza de la materia, la didáctica. Esta atribución de significados que representa la interpretación del relato autobiográfico no se presenta carente de problemas. Como indicaban Bolívar y Domingo (2006), las posibilidades que el método biográfico-narrativo concede al

docente como interpretación dialéctica de su realidad personal e instrumento de autonomía individual puede conducir hacia una individualización que no conecte lo personal con lo social y político, en cuyo caso, plantearíamos el estudio del yo tras la mirada nostálgica del pasado que recuerda pero no reconstruye los significados de los ciclos de vida profesional en el desempeño docente.

Por tanto, la hipótesis de que un caso singular puede tener un significado general al inscribirlas en un marco teórico, es preciso contemplarlo tal y como expone Bolívar, Domingo y Fernández (1998,131) “*dentro de la lógica de la credibilidad y plausibilidad, en la medida que contribuye a esclarecer una situación socio-histórica, estructura social o condiciones de vida determinadas*”. Sin la implicación subjetiva del sujeto investigado, la información producida en el curso del estudio pierde significación y objetividad (González, 2000) Así, el objetivo que persigue esta investigación fue utilizar la construcción de la autobiografía para analizar la identidad docente y el conocimiento didáctico en el aula de educación física. Para lo cual, profundizamos en el análisis de los datos, teniendo en cuenta los significados atribuidos a la producción biográfica, hipotetizando acerca de la influencia que la formación de la identidad profesional docente tiene en la transformación del conocimiento del contenido a conocimiento didáctico en educación física.

El personaje y su contexto

El protagonista es maestro de educación física en un centro público de enseñanza primaria. Dieciséis son los años que lleva ejerciendo la docencia en esta área de conocimiento y cuarenta los que le vieron nacer. El respeto a la privacidad del personaje hace que aparezca bajo el pseudónimo de Mario. Su corta estancia como maestro interino le ha proporcionado cierta estabilidad. La permanencia en los centros de trabajo ha oscilado entre los tres y los siete años.

Parece interesarle las limitaciones que presenta su discurso pedagógico, no por el afán de poder superarlas si no sencillamente por la voluntad de aceptarlas. Cree que estas diferencias individuales son fruto del discurrir del tiempo en la interacción constante con la escuela. La mayor parte de su formación primaria y secundaria transcurrió en el ámbito de un colegio privado, mientras que la formación universitaria y posteriormente el ingreso en la escuela como docente se ha realizado en un ámbito público. Las especificidades que configuran este contraste le interesan particularmente como búsqueda de su yo pedagógico, que no es otro que aquel que se ha ido acomodando a los distintos discursos educativos en la construcción social del personaje. Entiende que el tejido personal que intenta descubrir y transformar forma parte de un proyecto compartido, la construcción de la sociedad, de la cual se considera una pieza importante. Por ello, su compromiso le lleva a superar las limitaciones personales que representa participar en un estudio de este tipo. En este sentido, la narración de la vida del personaje es por sí mismo, un redescubrimiento del yo y una constatación del nosotros.

La recogida de datos

El modo de recoger información fue variado. Se utilizaron diferentes instrumentos para la recogida de datos que estaban en consonancia con la necesidad de explorar momentos de cambio de rumbo en la trayectoria docente, así como la metodología empleada en clase. Nos decidimos por elegir un proceso que nos permitieran reflexionar sobre la propia identidad y los dilemas éticos implícitos en ella. En primer lugar, decidimos realizar un autoinforme, donde el docente fuera extrayendo datos de su autobiografía, con la pretensión de estimular el recuerdo. Esta forma de romper el hielo nos permitió acercarnos sutilmente a la primera entrevista. Dejamos la posibilidad de utilizar la grabadora para más adelante, si la investigación encontraba curso, y nos dirigimos a ella con la voluntad intacta, un cuaderno y un lápiz.

Entre buenos sentimientos y la incertidumbre del paso firme, concertamos la segunda entrevista, al término de la cual, realizamos la confección de un biograma, un mapa de la historia personal y profesional, a partir del establecimiento de una cronología, y de los acontecimientos que habían acaecido en la vida del entrevistado. Mientras, entrevistador y maestro valoraban los hechos al unísono. Por tanto, los sucesos que recogen los acontecimientos de este estudio son producto de una colaboración. En este sentido, los datos nacen de una interpretación colaborativa que va dando curso al análisis. El intento no fue otro que colocar al docente en el centro de su aprendizaje. En términos de investigación, esto implica considerar a los docentes menos como objetos de un estudio y más como personas que tienen algo que decir por propio derecho, algo que merece la pena (Woods, 1998) y de cuya reflexión puede surgir el perfeccionamiento de su tarea docente.

Esta perspectiva permitió situar al docente como practicante reflexivo en la creación de conocimiento (Schön, 1998). De este modo, la investigación nos sugería la posibilidad de buscar dentro de la identidad la propia realidad, apartándonos de subordinaciones o vasallajes que relegaran al docente a no investigar sobre su práctica. Las evidencias de la documentación fueron presentadas y sometidas a discusión con el propio entrevistado.

El propio discurrir de la investigación nos llevo a utilizar otra plataforma sobre la que ir apoyándonos en la siguiente entrevista. En esta línea, comenzamos la construcción de una carpeta de aprendizaje, una mezcla entre diario y recopilación de documentos didácticos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). La carpeta estaba compuesta de documentos propios de la práctica docente: programación de aula, hojas de observación, trabajos del alumnado, fichas de trabajo, libros de texto, autoevaluaciones de la práctica docente, memorias del curso académico. En definitiva, materiales que pudieran aportar significados a los atributos de la identidad docente, de la metodología planificada y del conocimiento a transformar en la práctica de aula.

En todo este proceso transcurrido entre el final de la segunda entrevista y el comienzo de la tercera, el diario del investigador fue creciendo con los comentarios que el informante realizaba en la construcción del biograma y las descripciones de los materiales de la carpeta de aprendizaje. A pesar de las limitaciones (exageraciones, distorsiones, etc.) que el uso de la entrevista tenía (Taylor y Bogdan, 1987), el relato verbal

iba proporcionando comprensión sobre el modo de pensar de Mario. Conscientes de ello, la triangulación de los datos en la recogida de información pretendía reducir las limitaciones que para la credibilidad resulta la utilización de una sola. De este modo, la interacción entre el conjunto de datos nos dirigió hacia una triangulación secuencial usada cuando los resultados de una estrategia son esenciales para planificar la siguiente (Morse, 1991).

Así, planteamos la posibilidad de llevar a cabo un diario del profesor. Su función era poder contrastar los datos de los instrumentos de recogida de información con la realidad curricular del aula. Como exponen Sicilia y Delgado (2002), el carácter de la información que buscábamos nos llevó a plantear un diario semiestructurado en dos partes. La primera, recogía aspectos relacionados con estilos y técnicas de enseñanza, participación del alumnado en las tareas, organización del aula, decisiones a tomar por el alumnado. La segunda, recogía la impresión personal en la aplicación de las decisiones de aula y momentos personales en la adopción de la técnica de enseñanza. Acordamos que la flexibilidad en la realización del diario no tenía por qué estar reñido con la redacción semanal del mismo. El maestro, finalizada la sesión anotaría ideas que sirvieran para la confección posterior. Igualmente, existía un compromiso de transportar las impresiones del diario al procesador de textos con cierta periodicidad.

La información obtenida en el biograma, la carpeta de aprendizaje y el diario del maestro fue el abono necesario para la cuarta entrevista. Si bien, la primera sirvió para estimular el recuerdo y dar un paseo por el relato de vida, la segunda tomó un aire más ideológico, donde pasado y presente se mezclaban en una justificación permanente a los cambios de rumbo. La tercera, se centró en el momento actual, mientras la cuarta nos dirigió hacia la trayectoria profesional deseada.

Fue en la última entrevista donde contrastamos el informe de resultados con el entrevistado. Como plantea Dubar (2002), el estudio de los procesos identitarios es preciso abordarlo a través de una perspectiva “subjetiva” basada en el relato de vida y una “objetiva” donde lo biográfico convive con la discusión, la interpretación y el contraste de las situaciones dadas.

El análisis de los datos

El análisis de los datos pasó en primer lugar por un proceso de extracción de información proveniente del biograma (tabla 1).

CRONOLOGÍA	SUCESOS DESTACABLES	VALORACIÓN
1972-1983	Primaria, Bachillerato. Colegio privado	Familia clase media-baja. Acude a estudiar a la ciudad
1983	Repíte C.O.U. Centro público	Problemas económicos. Enseñanza menos directiva. Aires de libertad.
1985	Magisterio	Interés por la enseñanza de la E.F
1988-1993	Licenciatura en Educación Física (E. F)	Amplia conocimientos
1994	Oposiciones a maestro de E. F. No trabaja como interino. Se incorpora a un centro de educación especial	El contacto con una parte desfavorecida de la población, dota a su carácter docente de compromiso social
1996	Destino definitivo	Ilusión por llevar a cabo proyectos educativos de centro en E. F
1999	Incidente crítico. Nuevo posicionamiento pedagógico	Cambio de rumbo
1999-2004	Estudios de doctorado	Motivación por la investigación
2001	Comisión de servicios	Crisis de identidad profesional
2002-07	Traslado de domicilio y nuevo destino definitivo	Búsqueda de nuevos caminos
2003-04	Licencia por estudios	Contacto con la universidad
2005-06	Concurso de traslados. Nuevo cambio de destino	Necesidad de autonomía

Tabla 1: Biograma de Mario

Posteriormente, realizamos el análisis de contenido de la tercera y cuarta entrevista. La fragmentación del texto de las entrevistas en unidades de significado dio paso a la categorización de éstas. El proceso a seguir en el análisis del texto fue el descrito por Zabalza (1991). En un primer momento, realizamos una lectura general sin anotaciones, continuamos familiarizándonos con el texto escribiéndolo en el ordenador y a continuación nos fuimos aproximando a los grandes campos temáticos a partir de la segmentación propuesta por Gil (1994). De este modo, cada fragmento del texto fue dividido en unidades que hacían referencia a un tema. Los temas se obtenían de palabras, frases y párrafos, encontrando dentro de cada fragmento diferentes temas, que por lo general no seguían un orden sucesivo sino entremezclado. Cada tema se identificó por su nombre (autonomía, creencias, evaluación, responsabilidad, etc.). La construcción de las categorías se sometió a un proceso discusión entre entrevistador y entrevistado, con el fin de buscar acuerdos sobre la visión particular en la existencia de una categoría. De algunas de las categorías surgieron subcategorías (p. e.: “la participación en relación al contexto se dividió en escolar y extraescolar”).

Todo ello, nos hizo plantearnos la aparición de dilemas que bien venían expresados de forma explícita, o se inferían de los comentarios realizados. A partir de aquí, la exposición de las ideas se fue agrupando en categorías definitivas, resultado de la segmentación del texto, siempre en orden a una unidad de significación.

En todo este proceso, la codificación de las categorías fue creciendo, disminuyendo y redefiniéndose, intentando encontrar aquellas categorías que fueron representativas del discurso. Esta codificación se obtuvo de los textos a nuestro alcance (biograma, carpeta docente, diario del profesor, diario del investigador y entrevistas). El análisis de la información permitió agrupar las categorías en tres dimensiones: la identidad docente, el conocimiento práctico y el contexto educativo. La primera es el relato de vida del profesor, las experiencias que han ido constituyendo unos valores y creencias, el discurso utilizado en la atribución de una imagen profesional. La segunda, recoge estrategias, planteamientos, estilos de enseñanza, reflexiones sobre el desarrollo de la práctica docente y la tercera, las interacciones que se producen entre el yo docente, el posicionamiento ante la práctica y la comunidad educativa (padres, compañeros, dirección, administración educativa).

El proceso de reducción de las categorías fue horizontal (ver tabla 2), cada categoría se clarificó en relación a las dimensiones de estudio, para ello, nos introducimos en un proceso dialéctico de construcción, fruto de la interacción constante entre lo subjetivo y el material de los textos. Con la información obtenida del biograma, la carpeta y las entrevistas, el entrevistador elaboró un informe de resultados, el cual, presentó al maestro para una puesta en común, lo que dio lugar a la quinta y última entrevista. El contraste de la información entre entrevistador y entrevistado, la aceptación y verificación del informe, fue desde el comienzo un aspecto de especial relevancia, que intentamos aclarar en el marco conceptual y en el diseño de la investigación. A pesar de la convicción de llevar a cabo una investigación donde el informe consensuado formaba parte de un principio ético al que queríamos permanecer fieles, la redacción del informe final no estuvo exenta de debate y autocrítica hasta la validación final. Así, la organización de la información proveniente del análisis tuvo como núcleo principal la elaboración de un relato.

DIMENSIONES			
CATEGORÍAS Y CODIFICACIÓN	IDENTIDAD	CONOCIMIENTO	CONTEXTO
Autonomía AI-AC-ACo	Posibilidad de hacer explícito el yo	Decisiones tomadas por el profesor	Aceptación o intromisión en las decisiones
Evaluación EI-EC-ECo	Opinión sobre sí mismo	Valoración del saber pedagógico	Opinión acerca del entorno donde se desarrolla el conocimiento
Motivación MI-MC-MCo	Intereses personales	Curiosidad por el saber profesional	Implicación en el entorno de aprendizaje tanto escolar como extraescolar

Técnica de enseñanza TI-TC-TC _o	Adecuación del estilo de enseñanza al yo	Selección de contenidos según los intereses personales docentes	Grado de aceptación de la técnica en el entorno educativo
Estabilidad ESI-ESC-ESC _o	Equilibrio en el desarrollo de la propia identidad	Seguridad en el desarrollo de los contenidos	Grado de seguridad que aporta el entorno de trabajo
Competencia CI-CC-CC _o	La aptitud en relación a sí mismo. Juicios sobre la valía personal	Juicios sobre el grado de conocimiento alcanzado	Sentirse valorado por la comunidad
Participación PI-PC-PC _o	Percepción de colaboración	Divulgación del saber entre compañeros	Disposición a participar en las actividades del centro
Creencias CRI-CRC-CRC _o	Percepción como enseñante	Concepción de la E.F	Declaraciones del contexto educativo
Responsabilidad RI-RC-RC _o	Coherencia en relación a lo que piensa	Cesión de responsabilidad en el desarrollo de la programación	Grado de cumplimiento con la comunidad educativa
Estilo STI-STC-STC _o	Características personales	Puesta en funcionamiento de los estilos de enseñanza	Influencia del contexto en la utilización de los estilos
Control COI-COC-COC _o	Autocontrol	Adecuación de los contenidos	Fiscalización de contenidos
Esfuerzo SFI-SFC-SFC _o	Grado de esfuerzo personal	Perfeccionamiento docente	Disponibilidad a colaborar con el profesor
Tradición TI-TC-TC _o	Adhesión conservadora o progresista en las ideas educativas planteadas	Nivel de innovación	Respeto a lo establecido
Experiencias EXI-EXC-EXC _o	Personales	Formativas	Profesionales
Relaciones RLI-RLC-RLC _o	Personales	Grado de transmisión del conocimiento	Referencias a un contexto agradable
Calificación CAI-CAC-CAC _o	Autodefinición. Autoimagen	Declaraciones acerca de la idoneidad de la práctica desarrollada	Aceptación de las calificaciones
Material MI-MC-MC _o	Importancia concedida al uso de materiales	Utilización del material en el desarrollo de la práctica	Colaboraciones en la adquisición de materiales
Investigación II-IC-IC _o	Punto de vista sobre el uso de la investigación en la mejora de la práctica	En relación a las estrategias utilizadas para la recogida de información	Contribución del contexto a la utilización de la investigación en la práctica

Tabla 2: Dimensiones, categorías y codificación de los textos

El relato de Mario

Su primer contacto con la educación física vino de la mano del entrenamiento deportivo, de marcado carácter competitivo. Muy joven conoció la disciplina en el aprendizaje de la técnica deportiva y de las relaciones de equipo. La devoción por ocupar la mayor parte su infancia y adolescencia en la práctica deportiva es la expresión de la necesidad de afecto que el grupo le proporcionaba y que no encontró en otros ámbitos sociales. A pesar de que llegó a la educación física desde el deporte competitivo hoy se encuentra alejado de esta forma de práctica, pues no la considera coherente respecto a su posicionamiento ético en la enseñanza. Su conocimiento pedagógico es una mezcla entre lo aprendido en el deporte competitivo, las enseñanzas universitarias y una cierta vocación autodidacta que dejan entrever una identidad docente rigurosa en su tarea de perfeccionamiento.

Creo que la gran mayoría de maestros de educación física de mi edad llegamos a los centros escolares con una versión muy competitiva de la educación física, fruto de nuestras experiencias y de una enseñanza universitaria que no facilitó recursos adecuados en el ámbito de la educación física. Así que tiramos del pasado. Esto nos ha permitido salir airosos durante cursos porque pudimos resolver la monotonía y la dureza de recibir hasta cinco cursos en el mismo día, pero si después no ha existido una conciencia clara de la necesidad de cambio, de transformarnos en beneficio del conjunto de alumnos y no de unos pocos, es porque hemos conservado la arrogancia y un exceso de intelectualidad que no deja ver nuestra ignorancia.

Mario cree que la educación física tiene grandes posibilidades educativas, pero que para llegar a ellas hay que liberarse de los atavíos que adornan la práctica deportiva en entornos extraescolares. En este sentido, piensa que la formación recibida no le ha permitido reflexionar sobre estas cuestiones. El contacto directo con el alumnado le hizo ir cambiando sus planteamientos educativos, aquellos que se encontraban solapados a su técnica de enseñanza y que sólo el paso del tiempo ha ido desmitificando en el contacto con lo humano. Así, sus primeros años en la escuela estuvieron marcados por la preocupación de dirigir correctamente la clase y mantener una dirección del aula similar a la de su época de deportista. Esta circunstancia le hizo elegir un estilo de enseñanza basado en la instrucción directa, donde el maestro era el centro de la información que se suministraba en el aula. Sentía seguridad en enseñar tal y como a él le habían enseñado. Sin embargo, este exceso de responsabilidad, de protagonismo en la dirección de la clase acentuaba la sensación de cansancio.

Los primeros años de enseñanza estas muy preocupado por dirigir correctamente. Te preocupas para que el alumnado realice bien sus tareas y todo eso a costa de tu voz y del agotamiento que produce una clase tras otra”, “Cuando los alumnos son pequeños es difícil controlarlos, te preocupa que la clase esté bien organizada

A partir del cuarto año de docencia, comenzó a sentir una sensación de vacío profesional. La sumisión al currículum aparece como fuente de todos los males. Quizás, la falta de recursos para hacer frente al cambio que le dictaba su conciencia fue el primer indicio de una crisis de identidad que estaba relacionada con la falta de conocimiento didáctico.

Me costó mucho llevar al aula una propuesta de trabajo de descubrimiento guiado. A pesar de que las planificaba, en realidad continuaba interviniendo mucho en el aula. Creo que las clases dependían en exceso de mi intervención”, “Esa sensación de seguridad que te proporciona el ver que las clases salen tal y como las has pensado”

La realidad profesional de Mario fue cambiando. El devenir de los cursos dejó un profundo escepticismo hacia la libertad pedagógica deseada.

He llegado a pensar muchas veces en dejar la educación física y enseñar otra asignatura. Me gusta la educación física pero con el paso del tiempo el trabajo se hace más duro. Las condiciones de trabajo no son tan buenas como dentro del aula y en primaria resulta fácil el cambio de materia.

Anhelaba la ayuda del profesorado con el que compartió sus inicios en educación especial y la autonomía de que disponía sin que le acuciara el sentimiento de falta de control del aula. “*Aquellos años fueron muy gratificantes. Aprendí mucho de mis compañeros*”. La cercanía que generaba el contexto educativo permitía a Mario evadirse de una búsqueda didáctica que le generaba inseguridad como docente. La buena relación con los compañeros ocultaba diferencias y adhesiones a ideas pedagógicas enfrentadas. Ante todo era consciente de la importancia que las relaciones profesionales tienen para llevar a cabo un proyecto educativo que nazca de la ilusión, y echaba de menos el intercambio de conocimiento con los compañeros. “*Cuando impartía educación física en un centro de educación especial utilizaba esta enseñanza directiva. Estaba empezando en el magisterio, pero no tuve la sensación de que aquel agotamiento físico no sirviera para nada*”. Las experiencias que han ido configurando esta opinión van marcando inexorablemente el rumbo de su posición ideológica en la escuela.

Esta crisis docente, no resultó una crisis al uso, debido a la corta experiencia que tenía cuando empezó. Los comienzos se hicieron manifiestos en su quinto año de docencia.

Era un día más de escuela, de esos que vas lleno de energía, pues has terminado las evaluaciones, y tienes la sensación del trabajo bien hecho. Me dirigía hacia un cuarto de primaria, subí las escaleras, doble el pasillo y a lo lejos paseaba Salva, coincidimos antes de entrar en clase, a decir verdad aceleré el paso para coincidir con él, le pregunté de dónde venía. Solía salir muy a menudo al aseo. No sé realmente porque le hice esta pregunta ¿Qué nota crees que tienes en la evaluación? El contestó que aprobado. Pensé, que cara más dura, no ha presentado ninguna ficha de las que había mandado y su comportamiento no era adecuado. A continuación, entre en clase, mi mirada se clavó en Ana, una alumna cuya custodia estaba en manos de los servicios sociales, le hice la misma pregunta y me contestó, suspensa. Me sorprendí, pues en mis observaciones venía aprobada.

Seguidamente, fui preguntando a más alumnos y fueron muy pocas las coincidencias entre mis alumnos y yo. Este hecho por simple que parezca cambio mi percepción de la enseñanza. Creo que enfrente mi estilo de enseñanza con los valores que supuestamente estaba enseñando a través de la educación física. ¿Qué estaba enseñando si mis alumnos no sabían lo que se merecían? No tenían una percepción del trabajo que habían realizado.

El contexto profesional espera que la identidad del profesorado se dirija en una dirección concreta, pero la identidad personal puede chocar con la identidad docente

provocando un conflicto de valores en el seno del yo. En Mario el conflicto surgió a través de la evaluación, pero este suceso solamente era la punta de un iceberg que tenía que aflorar.

La reflexión de Mario acerca de aquel suceso le llevo a racionalizar la evaluación. Había hecho aquello que le habían enseñado, había aplicado el método, diseñado su proyecto curricular, la programación y elaborado las hojas individuales de observación donde registraba la información del alumnado y lo relacionaba con los criterios de evaluación correspondientes a su ciclo educativo. A partir de aquí, comenzaron los titubeos en la forma de plantear la clase. El desgaste físico dejó de proporcionarle la recompensa que hasta ese momento tenía. Así, comenzó a conceder al alumnado mayor responsabilidad en el desarrollo de las tareas y la organización de la clase.

La constancia por mantenerse fiel a una identidad basada en el esfuerzo y la responsabilidad fue transformando el conocimiento del contenido en educación física hacia una didáctica innovadora. El cambio que califica como pura supervivencia, no estuvo exento de vacío didáctico *“Mi cambio en la didáctica consistió en creer que la solución a mis problemas en la enseñanza, estaba en organizar la clase para que los alumnos pudieran trabajar entre ellos. Sin embargo, te han enseñado a dirigir y no tenía recursos para que mis clases tuvieran el planteamiento que mi experiencia me decía”*. A lo largo de los cursos venideros siempre procuró defender sus nuevos planteamientos. No fue bien visto por algunos compañeros que ponían en tela de juicio una enseñanza que dejaba a los alumnos tomar decisiones sobre las calificaciones o decidir lo que iban a realizar en clase. La estancia en centros donde compartía la enseñanza de la educación física con otros compañeros agudizó su sentimiento de crisis. *“Necesitamos el afecto de los compañeros, pero salvo alguna excepción, no he tenido suerte. Me hubiera gustado intercambiar opiniones acerca de los motivos que me llevaron a cambiar la forma de plantear las clases. Solo encontré indiferencia y malestar por no hacer centro compartiendo una metodología común con mis compañeros”*.

El conflicto de identidad abocó a Mario a vagabundear por las escuelas. Comenzó la participación en los concursos de traslados con la única finalidad de encontrar un ambiente donde sentirse integrado. La búsqueda de una nueva identidad docente que no olvida la anterior se presenta llena de dificultades. Sentirse conducido por su razón a defender un posicionamiento pedagógico que no era compartido por muchos de sus colegas de profesión, en un microcosmos donde el intercambio de interacciones se ha incrementado considerablemente, no era cobijarse en su yo, sino defender el camino que su identidad le dictaba. Así, el paso por otros centros estuvo impregnado de momentos fatídicos, problemas en las interacciones personales relacionadas con los compañeros que no compartían su forma de llevar la asignatura. Como Devís y Sparkes (1999) planteron, dar la cara a los problemas lleva a reajustar el proyecto de identidad. Mario lucha por delimitar la forma de conocimiento que considera refleja su yo profesional. Así, la disciplina, la responsabilidad y la búsqueda de autonomía en el alumnado pasaron a constituir el núcleo central de su didáctica. ¿Cómo ha llegado a pensar y actuar de este modo? ¿Por qué no se adapta a la pedagogía dominante en los centros de trabajo y evita buscar problemas?

Antecedentes en la búsqueda de autonomía

La influencia del pasado cobra vida emocional y profesional. Aunque permanece fiel a sus creencias y a su voluntad, mantiene las apariencias para escapar cuando la situación no tiene una perspectiva ajustada a sus valores pedagógicos.

Recuerdo los comentarios que mi madre hacía acerca de la charla que tuvo con mi maestra de infantil, tu hijo es independiente, solitario a veces, le gusta andar solo.

Esta necesidad de autonomía, vital para su individualidad le remonta a la influencia del pasado. Pronto se vio inmerso en un proyecto de formación personal que alteró las relaciones que mantenía dentro de la familia.

Ocho kilómetros separaban el pueblo del colegio privado capitalino al que acudía. Largos trayectos en autobús público y largas caminatas, sustituidas pronto por el monopatín a lo largo de un paseo costumbrista que dejaba la ciudad y a su río a las espaldas. Salía de casa cuando el día aún no había despertado y regresaba a ella con el manto negro planchado. Fue una escolaridad igual de dura que divertida, pues la infancia violada contrastaba con el alegre juego de la autonomía temprana. A pesar de que solo tengo palabras de agradecimiento para mis padres, no comprendo por que la historia de mi vida se desarrolló aquí. No era el argumento que correspondía a un chico de mi posición social. En casa la situación económica era difícil. Pronto comencé a trabajar en el negocio de mi padre, pero debía compaginar esto con otros trabajos para obtener dinero. Así que tome la decisión de abandonar el colegio y marchar a un centro público. Llegó la universidad, trabajo y estudio se hermanaron. Mis principales trabajos estaban en la hostelería y actividades extraescolares. Al término del magisterio, con el dinero que tenía ahorrado decidí ampliar estudios fuera y al regresar continúe ganándome la vida como antes. Inicie la independencia del medio familiar con 23 años, aunque la fortuna quiso que aprobara la oposición de primaria y mi abandono del nido familiar dejó de estar sometido al esfuerzo de los años anteriores. La mía fue una infancia y adolescencia de esfuerzo e independencia.

La falta de credibilidad en dos de las grandes instituciones sociales acrecentó su necesidad de autonomía, fundamentalmente porque ambas ocuparon el papel que correspondía a la otra. A pesar de sentirse orgulloso del esfuerzo, los cambios de centro escolar le hacen reflexionar respecto de una cierta posición de rebeldía en su adaptación a nuevos entornos escolares. La necesidad de autonomía acompaña a Mario conforme gana confianza en el dominio del contenido. El interés didáctico es fruto de la convivencia entre el pasado y una nueva definición de su identidad personal.

El redescubrimiento de la identidad docente

La necesidad de autonomía resulta en Mario imprescindible para la creación. Se encuentra más cerca de entender la enseñanza como un arte, resultado de la inspiración a la que puede conducir el talento natural que de la racionalización de la técnica necesaria en la construcción de proyectos curriculares o unidades didácticas. No obstante, en un segundo plano destaca que le ha supuesto enriquecedor llevar a la práctica, como mero reproductor, las ideas que otros han puesto a la venta. También este enfoque le ha permitido proponer la creación de contenidos a partir de lo que otros le han enseñado. Por tanto, Mario se siente maestro integrador de dos propuestas de enseñanza que tra-

dicionalmente se plantearon como independientes e inconexas, el modelo de racionalidad técnica y práctico.

El reencuentro de Mario con la satisfacción de enseñar aparece de la mano de la improvisación. Se guía de la creencia que le dicta su interior. Su independencia forma parte de un proceso que considera necesario y que le conduce a la espontaneidad y a la creatividad. *“Cuando soy capaz de crear la practica con la participación de mis alumnos a partir de lo espontáneo, de lo cotidiano, es cuando me siento realmente maestro”*

Sumergido bajo los ropajes de un currículo que califica de dirigido no encontraba la identificación con su yo docente. Esto le lleva a desdoblarse en su acción educativa, intenta compaginar lo oficial, lo normativo, con otra forma de actuar que le genera competencia y confianza. Esta última es particular, suya y de su alumnado, la otra general, administrativa y burocrática.

Catorce años hace que imparto clases de educación física, Creo que siempre tuve una férrea disposición a programar contenidos, desarrollar las programaciones y a comprometerme con la asignatura dentro y fuera de la escuela. Pero si he ido cambiando en la forma de mostrar el área al alumnado es porque la que desarrollaba me llevaba a estresarme excesivamente conforme el curso iba avanzando. Sobrecargas lumbares, afonías y desgaste psicológico eran sus principales síntomas. Esta forma me permite sacar más jugo a mi profesión que es también uno de mis hobbies. La enseñanza está para disfrutarla no para sufrir a diario.

Mario se ha dado a sí mismo un lenguaje psicológico que dificulta su incorporación a las relaciones profesionales de grupo, va cambiando de escenario educativo, de roles, de vestuario. El reconocimiento de una identidad docente propia limita su estabilidad profesional. Necesitado más de una aceptación moral que profesional camina hacia múltiples posibilidades que le ofrece su profesión. En este sentido, existe en Mario una condena permanente a la realidad opresiva que le inspira la adaptación de su conocimiento didáctico al currículo. El ansia de perder el arraigo cultural en el que se ha formado le produce cierta sensación de vacío que se traduce en una identidad confundida donde su conocimiento didáctico está sujeto a los vaivenes de la autonomía. El conflicto entre el individualismo desarrollado y la necesidad de producir relaciones adecuadas en el ámbito profesional enturbian el camino de la confianza en sí mismo. El refugio en la autonomía docente también puede esconder el miedo a mostrarse ante el colectivo tal y como uno es, el temor a la sinceridad, a aceptar la colaboración que reclama, le siembra de dudas. La necesidad de justificar el cambio de rumbo va perdiendo fuerza. Si bien tiene claro la nueva dirección de su enseñanza, aparece en Mario una nueva estrategia, observar la forma de proceder del centro donde va y adaptarlo a su identidad docente.

Discusión

El objetivo de este estudio fue utilizar la construcción de la autobiografía para analizar la identidad docente y el conocimiento didáctico en el aula de educación física. El análisis de la información señala a la crisis de identidad docente como el origen del cambio en la forma de enseñar la educación física. Así, la llegada de la crisis de identi-

dad atiende a la necesidad de reflexionar sobre la coherencia entre el posicionamiento pedagógico, la experiencia docente y el conocimiento didáctico utilizado en la organización del aula. En este sentido, las características de la identidad docente, autonomía, responsabilidad, percepción de competencia, control del aula, estilo de enseñanza y participación en la vida del centro, constituyen elementos que el contexto educativo debe de integrar para ajustar los intereses personales a la percepción de la docencia. Sin embargo, la creación de climas de trabajo adecuados que permitan el aprendizaje mutuo entre docentes a partir del conocimiento de sus diferencias y compromisos educativos no es algo que aparezca como prioritario en las líneas de formación del profesorado en educación física. El aprendizaje del trabajo en equipo queda supeditado a la llegada a un contexto educativo agradable donde las relaciones personales faciliten la transmisión de conocimientos entre compañeros. Esta situación lleva a la necesidad de plantear el desarrollo de habilidades sociales entre los docentes que faciliten la integración de las diferentes concepciones de la educación física.

Por otro lado, la aparición de la crisis identidad muestra las limitaciones y carencias que la organización escolar tiene en la mejora de la formación docente. Como indicaban Sicilia y Balboa (2006), la continúa tensión entre las necesidades individuales y los intereses del grupo concluyen con la pérdida de libertad, el precio a pagar por el sentido de pertenencia que suministra el grupo. Por todo ello, parece fundamental que el docente encuentre un clima de trabajo que permita la posibilidad de hacer explícito su yo como garantía de receptividad a valorar el saber pedagógico de los docentes.

Sin embargo, Mario se debate entre la negativa a perder su yo, su autonomía, y la necesidad de expansión en el grupo de compañeros. No puede escapar a la multiplicidad de relaciones, de perspectivas que la vida profesional docente depara. De este modo, la motivación se ve abocada a la soledad. La pérdida de interés por divulgar el saber entre compañeros pone en tela de juicio las relaciones de confianza, orientadas más a la búsqueda de empatía que a la comprensión en la utilización de los diferentes estilos de enseñanza.

En este sentido, el maestro, a caballo entre la independencia y el desafío de un conocimiento globalizado, donde la pedagogía minoritaria deja de tener aceptación social, se ve arrancado de la seguridad que le brinda su yo único esencial (Gergen, 2006). La crisis de identidad pone de relieve dos concepciones del yo, individual y social, modernista y postmodernista. Este proceso parece conducir al docente hacia el aislamiento profesional. Así, el desarrollo de la capacidad dialéctica se convierte en un recurso necesario en el profesorado con el fin de poder explicar el significado de sus actuaciones con total legitimidad.

En este sentido, Mario echa en falta el dominio de habilidades sociales que le permitan integrar el significado de su conocimiento didáctico en el proyecto educativo del grupo. Un hueco donde plasmar la individualidad y compartirla con los demás. La lucha por mantener su autonomía le hace sentirse inseguro en su docencia. Esta inestabilidad producida por fundir el pasado, el presente y el futuro de su identidad en sus pensamientos, provoca la falta de un desarrollo moral, un sentimiento de identidad firme y estable que hace titubear su posicionamiento didáctico. La reflexión de la for-

mación recibida en el discurrir del tiempo añora la exploración del yo, como un pilar importante en su afirmación docente. A este respecto, Bullough (2000) esgrimía la importancia que las cuestiones relacionadas con el yo tienen para los profesores de formación del profesorado que se preocupan de cómo los estudiantes llegan a ser profesores, poniendo en tela de juicio la labor que la carrera de formación del profesorado tiene en cuestionar las creencias iniciales de los estudiantes.

Las experiencias que el profesorado tendrá a lo largo de su profesión necesitan capacitarlo a entender diferentes perspectivas didácticas de abordar la enseñanza de la educación física. El conocimiento de las características personales puede ser una estrategia útil en la búsqueda de una enseñanza que se presente coherente con el yo como comprensión a diferentes formas de enseñar el mismo conocimiento. La posibilidad de expresar sentimientos e ideas proporciona un contexto de discusión donde intercambiar experiencias personales.

Por tanto, parece que la mejora del conocimiento didáctico se hace necesaria abordarla no solo desde el dominio del estilo de enseñanza sino también desde la relación que la exploración del yo tiene en la formación de la identidad, para lo cual, la intervención crítica en el aprendizaje de la didáctica conecta ideas, opiniones y creencias con la subjetividad individual.

Conclusión

El continuo de interacciones que el profesorado tiene con el alumnado va conformando una identidad docente que se reubica con la llegada de incidentes críticos. La aplicación de una didáctica específica de la educación física parece estar más cerca de las creencias que forman la identidad docente que del dominio del conocimiento del contenido. Por tanto, el aprendizaje de los estilos de enseñanza necesita del conocimiento de las características personales. Ello, abre las puertas de un nuevo conocimiento, el que las historias de vida nos permiten descubrir a través de la narrativa. En el caso de Mario, las implicaciones que el conocimiento didáctico tiene es el enfrentamiento al poder compartido, a la búsqueda de autonomía, a la reivindicación de un estilo de enseñanza nacido de su identidad personal, a la ruptura con el conocimiento institucionalizado en la formación. La necesidad de profundizar en la identidad, se hace si cabe más necesaria para el descubrimiento personal. La búsqueda de una enseñanza que permita la transformación del profesor individualista, en un docente necesitado del entendimiento de los otros puede incrementar la motivación a poner en práctica una didáctica de la educación física coherente con la identidad docente.

Limitaciones y perspectivas de investigación

Las historias de vida conducen al estudio interpretativo de los datos como caso individual. Las categorías de análisis que surgen de la interpretación siguen un análisis vertical que va siendo corroborado a lo largo de las entrevistas. En este sentido, las limitaciones que presenta el estudio residen en el análisis comparativo. Futuras investigaciones deberán mostrar las similitudes y desigualdades que el análisis horizontal de

diferentes historias de vida relacionadas con el mismo objeto de estudio muestran en la búsqueda de temáticas comunes que incrementen la comprensión de las relaciones establecidas entre la crisis de identidad y la didáctica docente.

Referencias bibliográficas

- BLASCO, J. E. (2003). Las narrativas como instrumento de análisis del pensamiento del profesorado de educación física, en *CD Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz: Tenerife.
- BOLIVAR, A. DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfica-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.
- BOLIVAR, A. DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOLIVAR, A. FERNÁNDEZ, M. y MOLINA, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43.
- BULLOUGH, R. V. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado, en B. Biddle. T. Good. y I. Goodson (comps.), *La enseñanza y los profesores I*, 97-167. Barcelona: Paidós.
- BUTT, R. RAYMOND, D. McCUE, G. y YAMAGISHI, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado, en I. F. Goodson (comp.), *Historias de vida del profesorado*, 99-148. Barcelona: Octaedro.
- DEVÍS, J. Y SPARKES, A. (1999). Burning the book: A biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. *European Physical Education Review*. 5(2), 135-152.
- DEVÍS, J. MARTOS, D. y SPARKES, C. S. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88.
- DUBAR, C. (2002). *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- FRAILE, A. (2005). La formación colaborativa en el profesorado de educación física, en A. Sicilia y J. M. Fernández-balboa (comp.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*, 49-73. Barcelona: Inde.
- GERGEN, K. J. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós Surcos.
- GIL, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GIL, P. (2001). *Érase una vez un lamento persistente. Reflexiones de una maestra en prácticas*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

- GONZÁLEZ, F. L. (2000). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thompson.
- GOODSON, I. F. (2004). El estudio de las vidas del profesorado: Problemas y posibilidades, en I. F. Goodson (comp.), *Historias de vida del profesorado*, 297-313. Barcelona: Octaedro.
- 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.
- KNOWLES, J. G (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia, en I. F. Goodson (comp.), *Historias de vida del profesorado*, 149-205. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ, A. y ZAFRA, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. La experiencia del I.E.S "Fernando de los Ríos" de Fuente Vaqueros*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, L. (2005). Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica, en A. Sicilia, A y J. M. Fernández-Balboa (comps.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*, 93-126. Barcelona: Inde.
- MARTÍNEZ, M. A. Y SAULEDA, N. (2002). *Las narrativas de los profesores: Una perspectiva situada*. Alicante: Ecu.
- MIDDLETON, S. (2004). El desarrollo de una pedagogía radical. Autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres, en I. F. Goodson (comp.), *Historias de vida del profesorado*, 63-97. Barcelona: Octaedro.
- PASCUAL, C. y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. A. (2005). La cara oculta de los formadores de profesores de Educación Física, en A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (comps.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*, 21-48. Barcelona: Inde.
- RISJORD, M. MOLONEY, M. y DUNBAR, S. (2001). Methodological triangulation in nursing research. *Philosophy of the social sciences*, 31 (1), 40-59.
- SALA, T. (2002). *Crónica de un profesor de secundaria*. Barcelona: Península.
- SÁNCHEZ, J. (2003). *Los mejores años. Peripetia vital y profesional de un profesor de BUP*. Barcelona: Octaedro.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SICILIA, A. y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2006). Ethics, politics and biopedagogy in physical education teacher education: easing the tension between the self and the group. *Sport, Education and Society*, 11(1), 1-20.
- SICILIA, A. y DELGADO, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.

- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase: Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

Referencias digitales

- ALLIAUD, A. (Febrero de 2006). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Argentina: Universidad de San Andrés. [Formato pdf]
<http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF> (Consultado 2 de febrero de 2009).

Correspondencia con el autor

José Antonio Vera Lacárcel
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
30100. Espinardo (Murcia). España
e-mail: verala@um.es.es