

## **Formar Docentes, formar Personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria**

**Enrique Rivera García**

**Carmen Trigueros Cervantes**

**Eduardo de la Torre Navarro**

Universidad de Granada/Facultad de Ciencias de la Educación

**Alberto Moreno Doña**

Universidad Austral de Chile/Instituto de Filosofía y Estudios Educativos

---

### **Introducción**

El proyecto “Formar docentes, formar personas” tiene una trayectoria de siete años de desarrollo, y en este tiempo, nunca se había abordado una evaluación en profundidad de la propuesta. La necesidad de entrar en profundidad en el análisis de las percepciones del alumnado y los significados que construyen en torno a la propuesta, ha sido la causa principal de embarcarnos en una investigación evaluativa que sienta las bases para consolidar una propuesta de calado en los próximos cursos.

Escuchar y escucharnos, es fundamental para abrir una puerta al análisis sobre la Formación Inicial de maestros en la Universidad Española; para poder adaptar ésta a los requerimientos educacionales de la sociedad del conocimiento en que estamos inmersos, en estos momentos, en los que la Universidad está viviendo el proceso de convergencia europea que todos conocemos.

Dicho proceso de convergencia está siendo motivo de muchos acuerdos, pero también de algunas discordancias, tanto en el ámbito educativo en general, como en la Educación Física en particular (Martínez Bonafé, 2004; Barbero, 2007; Devís y Peiró, 2007). Barbero, al igual que Devís y Peiró argumentan la necesidad de que las propuestas que se desean establecer deben ir acompañadas de fuertes cambios estructurales, mientras que la crítica más dura la realiza Martínez Bonafé (2004), al relatar como el nuevo sistema de competencias que intenta homogeneizar la formación de maestros y profesores en toda Europa no es más que un nuevo discurso anclado en la lógica empresarial. Sea como sea, la innovación pedagógica en la formación inicial de maestros y maestras no es algo del presente, sino que muchos grupos de profesores llevan tiempo trabajando a partir de lógicas pedagógicas y principios éticos, políticos y educativos que superen el modelo reproductor de conocimientos (tecnocrático).

Intentan de este modo, convertir la formación inicial de maestros en un espacio educativo que no sólo forme profesionales con un conocimiento técnico adecuado, sino también con una visión de compromiso social, ético y pedagógico que contribuya, a partir de la educación, a transformar la sociedad consumista, neoliberal y discriminadora en la que estamos, para acercarse así a la

“eutopía<sup>1</sup>” de una sociedad equitativa, donde la justicia social sea la clave que permita convertir la democracia representativa presente en una verdadera democracia participativa.

Esta última intención que damos a conocer, nace en la formación de profesores y maestros, a partir de lo que se dio en llamar “Pedagogía Crítica”, también conocida como la nueva sociología de la educación o la teoría crítica de la educación (McLaren, 1999). La Pedagogía Crítica (Freire, 2002, 2005a, 2005b;), tiene como principal objetivo democratizar los procesos formativos, para contribuir así a un proceso educativo que busca humanizar a las personas y conseguir la justicia social.

En el ámbito de la formación de profesores y maestros de educación física, la Pedagogía Crítica ha tenido un fuerte desarrollo, tanto en el ámbito internacional como nacional. Según Kirk (1986, 1999, 2001, 2004), nuestra área se ha caracterizado por una falta de análisis ideológico que ayude a comprender los condicionantes que han limitado la formación de profesionales en el área de educación física, motivo por el que las teorías de reproducción han tenido tanta fuerza en nuestras disciplina.

Si bien es cierto que las prácticas tecnocráticas han tenido y siguen teniendo mucha presencia en el área, no es menos cierto que han existido movimientos alternativos que han estudiado, analizado y propuesto alternativas al respecto (Bain, 1993; Fernández Balboa, 1993a, 1993b, 1995, 1997; López Pastor, 2005, 2006, 2007; Pascual, 1999, 2002, 2004; Rivera y de la Torre, 2005; Trigueros, Rivera y de la Torre 2006; de la Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Rivera, de la Torre y Trigueros, 2009)

### Objetivos y metodología

El objetivo marco se concreta en: “analizar los procesos de democratización del aula universitaria puestos en práctica y evaluar el proyecto realizado teniendo presente la opinión del alumnado implicado”

Se trata de un estudio fenomenológico realizado desde una perspectiva interpretativa. La metodología utilizada es la cualitativa, porque nuestro estudio posee un carácter descriptivo, relacional e interpretativo. (Strauss y Corbin, 1994; Ruiz, 2003). El análisis se realiza utilizando una perspectiva inductiva, basándonos en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y apoyándonos en el programa NVivo 8 para realizar las tareas de análisis, descripción e interpretación.

Nuestro contexto se ha centrado en los participantes del proyecto “Formar docentes, formar personas” en el curso 2008/09. Para la selección se atiende a tres atributos: nivel de asistencia a clase; calificación obtenida y sexo. En la siguiente tabla se puede ver su distribución:

Asistencia	%	Calificación	%	Sexo	%	Entrev.
Alta	13,0	Aprobado	12,9	Hombre	58,7	6
Moderada	3,7	Notable	67,7	Mujer	41,3	5
Muy Alta	83,3	Sobresalien	19,4			

Distribución porcentual de las evaluaciones del proyecto. Total: 63

Las técnicas de recogida de información, han sido los relatos escritos donde los estudiantes han realizado la evaluación del proyecto y las entrevistas realizadas a los estudiantes.

<sup>1</sup>La utopía nos inmoviliza, por su imposibilidad, mientras que la eutopía nos moviliza, ya que es posible. (Calvo, 2003)

### **Descripción del proyecto “formar docentes, formar personas”**

Parte de dos ideas claves: entender que la educación no es neutral sino que tiene una fuerte carga ideológica que condiciona todo proceso formativo; y que todo acto educativo debe trascender al contexto en el que se enmarca.

Nuestra intención es hacer presente el concepto “democracia” en las clases como si tratara de un estilo de vida, basado en la participación desde el diálogo y la acción cooperativa y planteada desde dos planos complementarios, el ético y el normativo. El mayor compromiso es el de enseñar valores desde la vivencia. Pensamos que sólo así nuestros alumnos y alumnas tomarán conciencia de lo verdaderamente importante: ayudar a construir ciudadanos y ciudadanas más justos, equitativos y comprometidos socialmente.

Resulta importante enfatizar los cuatro apartados esenciales que lo definen: (de la Torre, Rivera y Trigueros, 2007: 51-52)

- a) Transdisciplinaredad. El proyecto une tres asignaturas: Educación Física y su Didáctica II (troncal), Didáctica del Juego Motor y la Iniciación Deportiva (obligatoria) y Danza y Juegos Populares (optativa). Las dos primeras comparten tiempos y espacios pedagógicos, metodología y evaluación, mientras la tercera utiliza la misma metodología, comparte algunos tiempos y espacios pedagógicos, y aunque utiliza el mismo modelo evaluativo lo hace separadamente de las dos otras materias ya mencionadas.
- b) Principios. El fundamental, y que cruza transversalmente todas las acciones realizadas, es el principio de democracia. La democratización del espacio educativo universitario, se está entendiendo como un espacio fundamentado en la participación colegiada en la toma de decisiones, el compromiso social y la emancipación.

Los valores asociados a dicho principio democratizador son el de libertad e igualdad y los que de ellos se desprenden: tolerancia, solidaridad, dignidad, justicia, autonomía y responsabilidad.

- c) Metodología. Está orientada por la perspectiva constructivista y se caracteriza por:
  - El alumnado posee libertad para decidir sobre su ritmo de aprendizaje.
  - Los aprendizajes deben ser conectados con la realidad contextual de la escuela y con los intereses del alumnado.
  - El docente como mediador del proceso de aprendizaje.
  - El enfoque dialógico y crítico, potenciando el aprendizaje entre iguales.
  - Utilización de las TIC para facilitar el aprendizaje.
  - Énfasis en la observación, análisis, discusión y modificación de la realidad educativa.
  - Lecturas, exposiciones y reflexiones críticas que complementan y enriquecen todo el proceso de aprendizaje.

Todos los trabajos, tanto individuales como grupales, quedan a disposición de los implicados en el proyecto desde su publicación en las diferentes páginas web, con el fin de concienciar al alumnado, que el conocimiento no es personal e intransferible, sino que, para que cobre sentido, debe ser compartido con toda la comunidad.

El trabajo que realizan los profesores no puede limitarse a acompañar a los estudiantes en unas clases determinadas. Se parte de la idea freiriana de que el profesor también aprende durante el proceso.

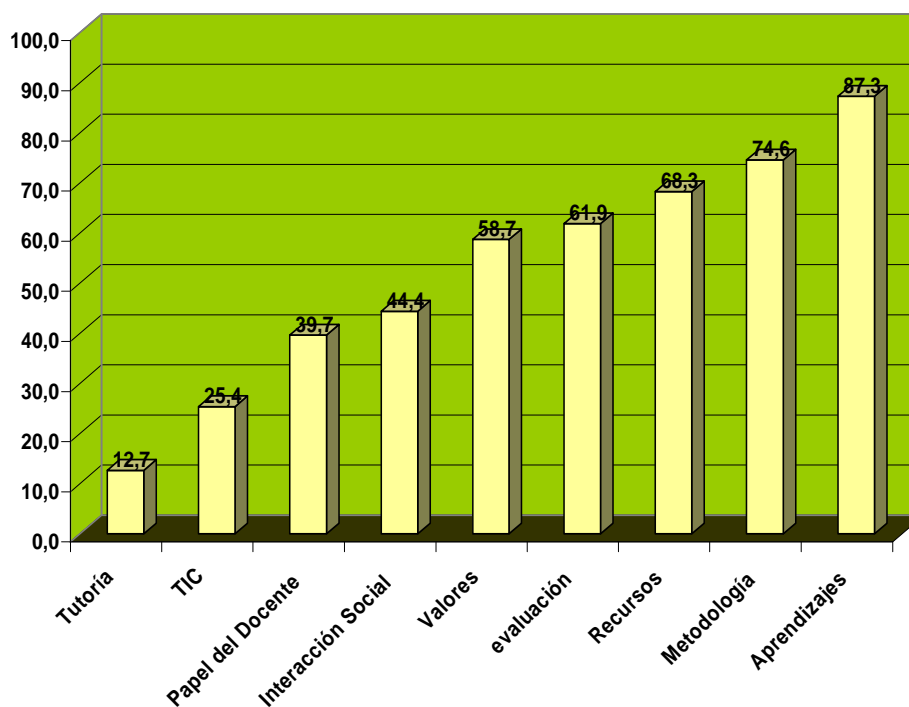
- d) Autoevaluación. Es una forma de incentivar a la reflexión y valoración crítica de todo el proceso de construcción de saberes. Concluye con la autocalificación. El proceso de autoevaluación se divide en tres grandes momentos: concientización, compromiso y

definición de criterios para la autoevaluación y sesión final de autoevaluación y autocalificación pública.

### Describiendo y reflexionando sobre los resultados del proyecto

Desde la gráfica 1 de frecuencias, podemos ver que las temáticas más recurrentes en los discursos del alumnado se centran en los aprendizajes alcanzados, la metodología utilizada, los recursos puestos en práctica para el desarrollo del proyecto FDP. Otro tema que es importante, por ser el que genera mayor polémica, es el referido a la evaluación, y más que a la evaluación, a su materialización final en una nota numérica. El tema de los valores es otro de los ejes importantes de la propuesta. También aparece con nitidez el papel que han jugado los docentes y las relaciones sociales que se han puesto en juego desde el proyecto. Y para cerrar este panel de temáticas significativas, se sitúa la utilización de las TICs y el espacio de las tutorías. Desde esta primera aproximación (simplemente numérica) ya podemos adelantar que las temáticas emergentes reflejan con claridad las intenciones del proyecto, por lo que podemos decir que existe una buena relación entre las percepciones y significados mencionados por los estudiantes y los objetivos previos que

**Matriz Comparativa de Frecuencias por temáticas**



nos marcamos.

### Gráfica 1

Entrando en el análisis cualitativo, exponemos dos metáforas muy reales que nos expresa un estudiante a la hora de valorar el proyecto global: << Este proyecto para mí es lo mejor que he vivido desde que llegué a esta facultad >> y esta afirmación la realiza desde dos realidades totalmente objetivas: <<no me importe madrugar >> y no me importa << tener que echarle horas >> (Estudiante MS76422683). No me importa madrugar significa que el proyecto es significativo para él, que está motivado y que merece la pena levantarse de la cama para ver, qué de nuevo podemos aprender hoy. No me importa echarle horas, lo podemos traducir en que merece la pena el esfuerzo que estoy realizando, que las metas est n claras y que al final del proceso tengo la seguridad de que saldr  gratificado.

Desde estas primeras impresiones podemos ver cómo queda la huella del proyecto impresa en el alumnado: <<... guiará mis pasos como educador, ... será de los más influyente en mi pensamiento como educador, sino lo que más.>> (Estudiante HN15473993); <<... espero que dentro de algunos años, el tratamiento que se le ha dado a estas tres asignaturas desde el proyecto común, que para nosotros ha sido una novedad, sea lo común en los centros de educación.>> (Estudiante HN74731377); <<... lo más bonito, es que gracias al proyecto, me he dado cuenta de lo gratificante y bonita que es la educación.>> (Estudiante MN76422933). ¿Qué está pasando en la Educación? << ... , si de adultos nos tienen que enseñar valores y educación ¿qué ha pasado en la formación inicial (primaria y secundaria) para que no los hayamos aprendido?>> (Estudiante MS76422683). Esta reflexión nos debiera hacer replantear el papel de los docentes, tenemos la mirada puesta en una estrella, que a pesar de su fulgor, (la búsqueda de la eficacia nos puede deslumbrar) no es quizás la correcta. Un buen docente para la Enseñanza Primaria, quizás debe buscar rumbos menos resplandecientes, pero básicos, para aprender a ayudar a sus alumnos a desenvolverse en una sociedad compleja y llena de incertidumbre.

Pero el proyecto no es cómodo, implica tiempo y a veces el alumnado se lamenta de no tener este preciado tesoro, comentando que <<... si todas las asignaturas fuesen igual el día estaría justito porque la frase de que somos universitarios está muy bien pero el día sigue teniendo 24 horas.>> (Estudiante HN14628855); <<... siempre he tenido que trabajar a marchas forzadas.>> (HN5932572). La solución, es algo que nos llevamos planteando desde hace años, pero la rigidez del sistema siempre nos ha impedido realizarlo, como comenta este estudiante <<... , pondría ambas asignaturas anuales, siguiendo otro ritmo de trabajo y por supuesto la mitad de horas semanales, ya que si no estaríamos en las mismas.>> (Estudiante MN78710496). Reconocemos que el desarrollo cuatrimestral que actualmente tiene nos obliga a trabajar (a todos) a un ritmo impresionante (al que la mayoría no están acostumbrados), lo que les obliga a tener que << llevarlo todo al día porque si no en la práctica no se sabe que estás haciendo.>> (Estudiante MN78710496). Esta sensación de máxima presión hace también que el alumnado, habituado a otros ritmos con grandes mesetas y picos cortos de alta intensidad, sienta que lo que nosotros consideramos <<... , un trabajo básico, para otras personas es un trabajo notable y de bastante esfuerzo y dedicación.>> (Estudiante HN25599048), esto, al final del proceso se transforma para algunos en un espejismo: sentirse merecedores de una alta calificación, cuando la realidad es que su trabajo se ha situado en niveles de normalidad.

Cerramos este análisis con una cita aportada por un estudiante (HS74661846) en su evaluación y que corresponde al Padre Manjón: “Escuela sin juego no es escuela, es cementerio; maestro triste no es buen maestro, podría ser buen sepulturero; enseñanza sin alegría es aburrimiento, no es educación, es antihumano”<sup>2</sup>

### **Conclusiones inacabadas**

Al igual que el proyecto no lo podemos dar por cerrado, esta evaluación no concluye, se transforma en el punto de partida para comenzar el próximo proyecto: “Formas Docentes, Formar Personas” (8ª ed.). Desde esta idea vamos a tratar de recoger aquellas percepciones que hemos construido desde este informe:

- Es necesario profundizar en el enfoque cooperativo de la enseñanza que debe ser un objetivo claro de cara al próximo curso.
- Respecto a los aprendizajes, la idea de “utilidad” que declaran aprender nuestros estudiantes, es de suma importancia al estar ligada a la breve, pero intensa vivencia en el aula real. Es imprescindible seguir potenciando la autonomía que les facilite construir su propio “banco de

<sup>2</sup> Manjón, A. (1906) *El pensamiento del Ave-María*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María, p.163.

propuestas”, al tiempo que pueden reflexionar sobre el “para qué” de la educación física en la escuela.

- Los alumnos han vivenciado la metodología utilizada, como algo “novedoso” y valioso. El éxito lo perciben en construir desde la práctica, pero acompañada de la reflexión, la crítica y el debate. La “teoría” sólo cobra sentido si adquiere significatividad en el proceso de aprendizaje. Para acceder a ella, el problema lo encontramos en las propuestas que hacemos de lectura. Hay que ir más allá, provocar un acercamiento a la lectura por necesidad y no por obligación (como sucede en algunos casos).
- En cuanto a la presencia de las TICs en nuestro proyecto, creemos que es un pilar básico que hay que seguir mejorando. El alumnado es favorable a su utilización, incluso les gustaría que fuera ampliado a otros espacios. Nuestra propuesta pasa por mejorar la web, fusionando las dos actuales en una sola; dotándola de capacidad suficiente para poder ser, no sólo de información y descarga, sino convertirse en una verdadera “colmena” de las propuestas y aprendizajes de los estudiantes.
- Las tutorías son una estrategia en la que hay que seguir profundizando, buscando propuestas, quizás menos individualizadoras, pero que aumenten los tiempos y la cercanía con el estudiante.
- El punto de mayor fricción del proyecto lo encontramos en la evaluación (especialmente en la calificación), es aquí donde parte de lo construido se ha puesto en tensión. La solución es compleja, estamos pidiendo que valores como la dignidad, el respeto, la justicia, la honestidad queden al descubierto, y que ninguno de ellos flaquee en el intento. Hay que hacer una labor de “concientización” previa mucho más intensa, además de facilitar criterios más visibles al alumno. La solución es compleja, llevamos siete años buscándola, pero si es cierto que a lo largo de ellos hemos ido mejorando esta parte, para nosotros irrenunciable, del proyecto.
- Que el proyecto es un espacio de trabajo desde los valores que toda sociedad democrática debe tener, pensamos que ha quedado visible desde las percepciones del alumnado. Pero hay que seguir insistiendo en esta dirección, es algo que tenemos claro.

### **Bibliografía**

Bain, Linda (1993). Ethical issues in teaching. *Quest*, n°45, pp.69-77.

Barbero González, José I. (2007). Incertidumbres en la formación de los maestros y maestras de la EF escolar en el Marco de la Convergencia Europea. En Martínez Lucio y Bores Nicolás (Coords.) *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Calvo Muñoz, Carlos. (2003). Latinoamérica eutópica. En Elizalde, Antonio (Coord.) *Las nuevas utopías de la diversidad. Lo deseable vuelve a ser posible*. Santiago de Chile. Editorial Universidad Bolivariana.

De la Torre, Eduardo; Rivera, Enrique y Trigueros, Carmen (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. En *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, n° 23, pp. 50-56

Devís Devís, José y Peiró Velert, Carmen (2007). La creación del espacio europeo de educación superior y la formación de los profesionales de la educación física y el deporte en España: iniciativas desde la Universidad de Valencia. En Martínez, Lucio y Bores, Nicolás (Coords.) *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Fernández Balboa, Juan M. (1993a). Critical pedagogy: Making critical thinking really critical. *Analytic Teaching*. 13(2), 61-72.

- (1993b). Aspectos crítico y cívico del rol de los/as profesionales de la Educación Física y el deporte: Conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts*, n° 34, pp. 74-82.



- (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest*, nº 47(1), pp. 91-114.
  - (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. En Fernández Balboa, Juan M. (Coord.) *Critical postmodernism, human movement, physical education and sport*. Albany NY: SUNY Press.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- (2005a). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
  - (2005b). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine Publishing Company.
- Kirk, David (1986). Beyond the limits of the critical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 2, pp.155-157.
- (1999). Una base de conocimiento para una pedagogía crítica para la formación del profesor de Educación Física. En *Actas del Congreso Internacional: La Educación Física en el Siglo XXI*. Jerez de la Frontera: Editorial FEDE.
  - (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En Devís Devís, José (Coord.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Editorial Marfil.
  - (2004). Towards a critical history of the body, identity and health: Corporal power and school practice. En Evan, John; Davies, Brian y Wright, Jan. (Coords.). *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. Londres: Routledge.
- López Pastor, Víctor, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. En *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, nº17, pp. 21-37.
- (2006). La evaluación en educación física: revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. Evaluación formativa y compartida. En *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, nº10, pp.31-41.
  - (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, nº26.
- Martínez Bonafé, Jaume (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº18, 3, pp.127-143.
- McLaren, Peter. (1999). Pedagogía Revolucionaria En Tiempos Posrevolucionarios: Repensar La Economía Política De La Educación Crítica. En Imbernón, Francisco. (Coord.), *La Educación En El Siglo XXI. Los Retos Del Futuro Inmediato*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pascual Baños, Carmina (1999) La formación inicial del profesorado de educación física: en busca del significado profesional perdido. En *Revista Conceptos*, nº6. [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2204](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2204) [20/03/2009].
- (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. Sobre todo una pedagogía ética. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 43, pp.123-135.
  - (2004). Formación del profesorado: reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. nº 15; pp.18-25.

Rivera, Enrique; de la Torre, Eduardo (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. En *Investigación en la Escuela*, nº 57, pp. 85-95.

Rivera, Enrique; de la Torre, Eduardo y Trigueros, Carmen (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. Conferencia presentada al *I Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico*. ([http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo\\_a68.html](http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html)) [27/04/2009]

Ruiz Olabuénaga, José I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1994). Grounded Theory methodology: An overview, En Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (Coords.) *Handbook of Qualitative Research*. London. Sage Publications.

Trigueros, Carmen; Rivera, Enrique y de la Torre, Eduardo (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de Maestros. Una experiencia práctica. En *Revista Tandem*, nº20, pp.45-55