



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

“Dedícate a Otra Cosa”: Estudio Autobiográfico del Desarrollo Profesional de un Docente Universitario de Educación Física

David Hortigüela Alcalá¹ & Alejandra Hernando Garijo¹

1) Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de Burgos, Spain.

Date of publication: June 28th, 2017

Edition period: February 2017 - June 2017

To cite this article: Hortigüela, D., & Hernando, A. (2017). “Dedícate a otra cosa”: estudio autobiográfico del desarrollo profesional de un docente universitario de Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 149-178. doi:10.17583/qre.2017.2368

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2368>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

“Work on Something Else”: Autobiographic Research of a Physical Education Professor

David Hortigüela Alcalá
Universidad de Burgos

Alejandra Hernando Garijo
Universidad de Burgos

(Received: 25 October 2016; Accepted: 17 May 2017; Published: 28 June 2017)

Abstract

Autobiographical researches have shown a high scientific contribution and a real useful for understanding educational phenomena in Physical Education (PE). This paper analyzes the professional career of a university lecturer who currently works in the training of future teachers PE. There are three main periodic phases which were analyzed: (1) "Ending of university studies", (2) "started as a teacher at the university" and (3) "After six years as a teacher at the university". This qualitative methodological technique has been structured from reflective teacher journal as a tool for data collection. Three categories for the presentation of the results were made: (1) "Conception and reflection on the PE", (2) "Vocation and satisfaction in the teaching profession EF" and (3) "Objectives and lines of promotion and future improvement". The results show how through the vocation of teaching and motivation for being PE teacher, he managed a large number of merits and recognition in the academic field. In addition, it's shown the progressive personal and professional self-knowledge that the teacher experienced over time. It is concluded on the importance of a good academic advice from compulsory education and the importance of self-confidence to get the training challenges of the future.

Keywords: autobiography, Physical Education, daily teacher, initial teacher training

“Dedícate a Otra Cosa”: Estudio Autobiográfico del Desarrollo Profesional de un Docente Universitario de Educación Física

David Hortigüela Alcalá
Universidad de Burgos

Alejandra Hernando Garijo
Universidad de Burgos

*(Recibido: 25 de octubre de 2016; Aceptado: 17 de mayo de 2017;
Publicado: 28 de junio de 2017)*

Resumen

Los estudios autobiográficos han demostrado una contribución científica elevada y una verdadera utilidad para comprender los fenómenos educativos en Educación Física (EF). El presente trabajo analiza el recorrido formativo y profesional de un docente universitario que actualmente trabaja en la formación inicial de maestros de EF. Son tres fases periódicas principales las que se han analizado: (1) “Finalización de los primeros estudios universitarios”, (2) “Comienzo como docente en la universidad” y (3) “Tras seis años como docente en la universidad”. Como instrumento de recogida de datos se empleó el diario reflexivo del docente. Tres categorías estructuran los resultados: (1) “Concepción y reflexión sobre la EF”, (2) “Vocación y satisfacción en la profesión del docente de EF” y (3) “Objetivos, líneas de promoción y mejoras futuras”. Se refleja cómo la vocación del docente y su motivación por ser profesor de EF condujeron a la obtención de diversos méritos y de reconocimiento académico. Además, se muestra el progresivo autoconocimiento personal y profesional que el docente experimentó a lo largo del tiempo. Se concluye en la importancia que tiene un buen asesoramiento académico desde la educación obligatoria y la relevancia de la autoconfianza para conseguir los retos formativos y profesionales futuros.

Palabras clave: autobiografía, Educación Física, diario del docente, formación inicial del profesorado

Reflexionar de manera crítica y estructurada sobre la evolución profesional en el ámbito educativo de un docente es una de las maneras más representativas y fidedignas de establecer modelos de formación permanente (Guerrero, 2014). Para ello, la técnica de la autoetnografía se ha convertido en una herramienta que, bien aplicada, puede ser de verdadero interés para conexas educación, sociedad y los agentes culturales implicados (Angrosino, 2012). Sin embargo, estos modelos metodológicos cualitativos todavía no están comúnmente extendidos en el ámbito científico, siendo en ocasiones desprestigiados por paradigmas más cuantitativos de corte positivista (Larsson & Sjoblom, 2010). No obstante, como indican Roscoe y Madoc (2009), esta visión específica de la investigación aplicada ha de cobrar relevancia en la rama de las ciencias sociales, más si cabe cuando la utilización de métodos mixtos y los enfoques narrativos han demostrado su utilidad a la hora de comprender los contextos educativos e interpretar y modificar la realidad.

En este sentido, la autobiografía, como método complementario a la autoetnografía, permite exponer en primera persona cómo se perciben los cambios y experiencias en determinados contextos, favoreciendo la construcción de la identidad profesional de la persona implicada (Durán, Lastra, & Morales, 2013). Para llevar a cabo esta técnica no es necesario utilizar diseños experimentales o técnicas de análisis estadístico complejas, ya que lo trascendental es ser capaz de extraer lo más significativo y experiencial de estudios longitudinales a lo largo del tiempo (Quintero, López, & Zuluaga, 2013). Como establecen Milam et al. (2014), si no compartimos estas investigaciones retrospectivas, ¿cómo podrían evolucionar las disciplinas hacia una mejora contextual, social y pedagógica? Solamente si analizamos las experiencias del individuo a través de la recogida de información de manera fiable y válida seremos capaces de entender desde dentro los procesos vitales de cambio y evolución profesional. En España las investigaciones a través de estas técnicas no son muy prolíferas, aunque sí que hay algunos autores que han contribuido de un modo significativo (Barba, 2001; Barba, González-Calvo, & Barba-Martín, 2014; González-Calvo & Barba, 2013; González-Calvo & Barba, 2014; González-Calvo, Barbero, Bores, & Martínez, 2013; González-Calvo & Becerril, 2013). Estos autores destacan la importancia de hacer etnografía a lo largo del prácticum, de utilizar procesos reflexivos en la formación permanente del profesorado de manera individual y grupal,

de emplear relatos autobiográficos para construir la identidad profesional del docente de EF y de aplicar diarios del profesor para ser crítico en los procesos de enseñanza.

Estas técnicas de análisis cobran especial interés en el área de (EF), disciplina en la que el cuerpo y el movimiento se convierten en los principales ejes vertebradores de la misma. Son diversas las posibilidades que surgen a la hora de investigar la evolución del ámbito profesional de EF desde la formación inicial del profesorado, ya que son múltiples los enfoques existentes y muy cambiante la legislación y requisitos que regulan el acceso a esta profesión en sus distintos niveles (Johnson, 2015). Sin embargo, es fundamental reflexionar de manera argumentada y crítica sobre las experiencias vivenciadas por el docente de EF a lo largo de su formación y trayectoria profesional, ya que es la única manera de comprobar sus avances, recordar sus incertidumbres y valorar su capacidad de adaptación a diferentes contextos. En este sentido, es preciso atender a la diversidad de cambios que en los últimos años han acontecido en la formación inicial y permanente del profesorado de EF: reducción de la formación específica en las titulaciones universitarias, reducción de las plazas de acceso a la función pública docente, aumento exponencial de la exigencia para la acreditación en la enseñanza superior y la falta de regulación profesional e intrusismo en el ámbito de la salud y la enseñanza deportiva. Es por ello que estas vicisitudes cobran aplicabilidad y relevancia cuando van acompañadas de reflexiones sobre profesionales que se encuentran directamente relacionadas con la temática (Liu, 2015). Narrar esto en primera persona significa un aporte de credibilidad y vivencia propia que debe ser compartida con los demás compañeros. En este sentido, la EF es el área curricular sobre la que gira la presente investigación, entendida esta materia como una herramienta idónea para trabajar el ámbito actitudinal, emocional y relacional del estudiante. En la etapa de infantil el rol de la asignatura se encuentra ligado al placer por el juego y el movimiento. En la de primaria, aun teniendo presente el juego libre, la EF adquiere un sentido motor más amplio y multidimensional. Finalmente, en la etapa de secundaria, el papel de la autonomía, la responsabilidad y la adquisición de hábitos saludables, por encima de otros más perniciosos, cobra especial relevancia. No obstante, en todas ellas la acción docente y su reflexión asociada juegan un rol fundamental.

En este sentido, Goodyear y Casey (2015) comentan que la vida profesional de un docente debe estar acompañada de una reflexión continua a lo largo del tiempo, asociado a una formación permanente que permita innovar y mejorar su práctica educativa a través de ciclos de investigación-acción. En el ámbito universitario este proceso es más complejo cuando se pretende llegar a una cierta estabilidad laboral, debido a la exigencia de currículo tan elevada que se exige en las acreditaciones. Por ello es conveniente desglosarlo en fases, sobre todo si se ha registrado el proceso de manera adecuada y se han generado evidencias suficientes para argumentarlo (Bennett, Brown, Kirby-Smith, & Severson, 2013). Este ejercicio de deliberación permite analizar cómo han ido evolucionando los acontecimientos, decisiones y adaptaciones al contexto a lo largo del tiempo, dando importancia a la constancia y al esfuerzo que supone superar fases y etapas en la docencia universitaria. Pero en este trabajo introspectivo es importante el qué y el cómo, empleando para ello metodologías de análisis cualitativo en el que se delimiten categorías fiables y válidas. De este modo podrán vincularse al objetivo del estudio para posteriormente analizar la información (McNess, Arthur, & Crossley, 2015). Esta manera de construir y evidenciar los estudios autobiográficos favorece su legitimidad en el contexto científico, la identificación con otros profesionales y su extrapolación a diferentes contextos (Stewart, 2016). Además, beneficia la comprensibilidad por el resto de la comunidad educativa, algo cada vez más importante si verdaderamente se quiere vincular la investigación con la docencia, la cultura y la sociedad (Stewart, 2015).

La raíz de este estudio emerge hace 15 años, cuando al investigador le dijo el director de su instituto de educación secundaria “dedícate a otra cosa: jamás llegarás a ser profesor”. Esta afirmación no afectó, aunque en muchos casos lo hace, a la motivación del estudiante por conseguir su sueño: ser profesor de EF, sino que sirvió de incentivo para demostrar que cuando alguien cree en algo y se dedica a ello con esfuerzo y tenacidad puede conseguirlo. Por lo tanto, esto supone un aporte significativo a la literatura existente sobre la temática, ya que se realiza una indagación cualitativa en el área de la EF mediante el análisis personal estructurado desde la transición de la finalización de los estudios superiores hasta alcanzar una cierta experiencia docente en el ámbito universitario. Por lo tanto, los objetivos del estudio son: (a) exponer de manera estructurada un

recorrido biográfico y longitudinal de la evolución personal y profesional de un docente de EF a través de diversas etapas temporales y (b) analizar y contrastar sus reflexiones en base a tres variables: (1) “concepción y reflexión sobre la EF”, (2) “vocación y satisfacción en la profesión del docente de EF” y (3) “objetivos, líneas de promoción y mejoras futuras”.

Material y Métodos

Participante

El profesor participante en la investigación tiene 31 años de edad y una variada formación académica: Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Maestro Especialista en EF, Graduado en Primaria con Mención en Lengua Extranjera Inglés, Máster en Educación y Sociedades Inclusivas y Doctorado en Educación. Su experiencia profesional atiende a diferentes etapas, tres años como profesor interino de secundaria en EF y cinco como personal docente e investigador (PDI) en la formación inicial de maestros de EF. Actualmente trabaja a tiempo completo en una facultad de educación de una universidad pública.

Instrumento

Se empleó el diario reflexivo del docente como elemento de recogida de datos. En un principio tuvo un carácter totalmente abierto, para ir semiestructurándose con el paso del tiempo. El diario no se construyó ad hoc para la presente investigación, sino que simplemente era una estrategia que el profesor utilizaba como fuente de reflexión, e incluso de desahogo. Fue con el paso del tiempo, y una vez que se había generado un gran volumen de información, cuando se decidió que ésta podría utilizarse de un modo estructurado como artículo de investigación. Este es uno de los aspectos que caracteriza a la construcción del conocimiento en los métodos autobiográficos, ya que hacerlo de manera predeterminada puede sesgar la veracidad en la transcripción de los datos (Jachyra, Atkinson, & Washiya, 2015). En este instrumento se recogieron los miedos, éxitos e inseguridades del docente en relación al hecho de poder construir su identidad como profesional de la EF. La mayor potencialidad del diario radica en su carácter longitudinal, abarcando diferentes facetas de vida que permiten

comprobar la evolución personal del individuo y su reacción ante los acontecimientos (Kömür & Çepik, 2015).

Una vez recabado un gran volumen de información, y tras decidir emplear esos datos para realizar una investigación, se decidió organizarlos en torno a unos ítems comunes. Esto permitía dotar al diario de una estructura inicial y dar un cierto sentido, lógica y coherencia argumental a las reflexiones que contenía. La delimitación inicial de estos temas no pretendía acotar el instrumento ni sesgarlo hacia alguna orientación en concreto, sino centrar la información en aspectos que reflejaran la evolución de los pensamientos del investigador. Esta fue la estructura que se planteó inicialmente:

Tabla 1

Estructura del diario del investigador

Qué me aporta la EF y todo lo que la rodea
Evolución de la dimensión de la EF y su significado para mí
Motivaciones y desventajas para ser docente de EF
Grado de formación y desempeño de la profesión de docente de EF
Perspectivas sobre la evolución del desarrollo profesional
Grado de consecución de los objetivos personales y profesionales

Todas las preguntas se estructuran a partir de las tres categorías de análisis en las que se presentan los resultados. (1) “Concepción y reflexión sobre la EF”, (2) “vocación y satisfacción en la profesión del docente de EF” y (3) “objetivos, líneas de promoción y mejoras futuras”. Las dos primeras cuestiones del diario docente se relacionan con la primera categoría, la tercera y la cuarta cuestión con la segunda categoría y las dos últimas cuestiones con la tercera categoría. Esto permite mostrar una linealidad entre la recogida de información, su análisis y la presentación de los resultados. Estas categorías surgen inicialmente al realizar un análisis previo del contenido, asignando los extractos de texto más vinculantes de cada uno de los temas a las mismas. Esto permitió obtener una saturación de los datos en el caso de que la información fuera reincidente, confirmando así la validez de dichas categorías.

Diseño y Procedimiento

La investigación se ha estructurado en tres fases bien diferenciadas:

- 1 *Generación de la idea inicial y recapitulación de información:* debido a la gran cantidad de información que el investigador había generado en los últimos años, se planteó en diversas ocasiones llevar a cabo un estudio introspectivo que pudiera ser compartido con la comunidad científica. Una vez tomada la decisión se pensó en la estructura del manuscrito y en el enfoque que debía darse a éste para que fuera veraz, riguroso y aportara conocimiento. Se delimitó claramente el objetivo, se depuró la metodología a emplear y se codificaron todos los datos en función de las tres categorías del estudio.
- 2 *Establecimiento y análisis de los resultados:* en esta fase se llevó a cabo todo el proceso de análisis de los resultados y la presentación de los extractos de textos más significativos. Se establecieron los mecanismos de control pertinentes para garantizar la objetividad de los datos, utilizando modelos de transcripción literal de los resultados que eliminaran cualquier tipo de componente subjetivo del investigador.
- 3 *Discusión, reflexión y establecimiento de conclusiones:* se constató que la información obtenida aportaba significativamente al objeto del estudio, que se mantenía una linealidad directa con el ámbito conceptual en el que se enmarcaba y se discutieron los resultados con la literatura existente (Kozleski, 2017). Se empleó un modelo de redacción y estructura reflexivo-crítica, mostrando como evolucionaba el pensamiento del investigador a lo largo del tiempo en función de las categorías establecidas.

A su vez, toda la información recabada en el diario atiende a tres periodos temporales, comprendidos entre el año 2009 y el 2016. Se eligieron estos tres periodos por varias razones. En primer lugar, por responder de manera proporcionada en tiempo al número de años en los que se utilizó el diario. En segundo lugar, por dar respuesta de manera específica a los tres claros momentos que dan estructura a la formación inicial en EF del investigador. Todos los datos relativos a cada una de las fases se analizaron con un carácter semanal entre los tres-cuatro meses posteriores:

- 1 *Finalización de los primeros estudios universitarios (2009-2012)*: periodo en el que el investigador finaliza la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Además de comenzar otros estudios universitarios paralelos obtiene una muy buena nota en la oposición del profesorado de Enseñanza Secundaria y durante tres cursos académicos es profesor interino en la materia de EF. Es preciso aclarar, que a pesar obtener un muy buen resultado en la oposición, debido a la falta de experiencia docente, le fue imposible obtener la plaza de funcionario. A su vez, comienza a presentar sus primeras comunicaciones en congresos nacionales e internacionales de educación y EF, colaborar en materiales educativos impresos y on-line y a impartir cursos de formación permanente al profesorado.
- 2 *Comienzo como docente en la universidad (2012-2015)*: tras iniciarse como profesor asociado con vía de urgencia en el Área de Expresión Corporal, pasa a tener un contrato 6+6 con renovación automática en los dos siguientes cursos. Paralelamente defiende su tesis doctoral, se acredita en las figuras de Ayudante Doctor y Contratado Doctor por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y gana la plaza de profesor Ayudante. Tras permanecer tres años desempeñando esta plaza obtiene la de Ayudante Doctor, la cual desempeña actualmente. Durante este periodo acumula diversos méritos en el ámbito de la docencia, investigación y gestión académica. También se produce una evolución a nivel de docencia y de investigación, ya que al ser responsable de la asignatura de EF y su didáctica en el Grado de Educación Primaria durante varios años consecutivos, le permite relacionar la percepción de sus estudiantes con procesos de innovación hacia la mejora. Esto repercute en un aprendizaje a la hora de estructurar la asignatura, diseñar procesos metodológicos y de evaluación variados y como consecuencia difundir los resultados en revistas científicas.
- 3 *Tras seis años como docente en la universidad (2015-actualidad.....)*: En esta situación el docente se plantea diversos retos: a) acreditarse como profesor titular de universidad por

ANECA, b) solicitar el sexenio de investigación por la Agencia Para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL). Además, y ante la situación restrictiva del gobierno para la oferta de plazas debido a la limitación que supone la tasa de reposición, el profesor baraja diversas opciones a la hora de poder optar a una plaza de Contratado Doctor Fijo.

Análisis Empleado

Se emplea la autoetnografía como técnica de análisis propia de la metodología cualitativa. Se pretende profundizar en los procesos reflexivos e internos del docente a través de la evolución personal y profesional en un periodo de tiempo determinado (Segelström & Holmlid, 2015). Mediante el relato individual se quieren comprender los fenómenos contextuales estudiados a través de las vivencias y la experiencia personal. No se persigue el objetivo de alcanzar hipótesis absolutas e incuestionables, ya que se emplean los paradigmas interpretativo y crítico en un contexto socioeducativo (Ghadikolaei & Sajjadi, 2015). En este estudio se generaron tres categorías relacionadas con los aspectos reflexivos, motivacionales y personales del investigador, algo que muestra una linealidad con el marco conceptual del estudio, sus objetivos y las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos.

La estructura longitudinal del proceso, la individualidad y el conocimiento real en la elaboración del diario, la delimitación de categorías para el análisis de los datos y el aporte del estudio al objetivo personal y profesional del docente, otorgan la validez interna en el diseño utilizado en la presente investigación.

Se emplea la codificación de extractos de texto mediante los patrones coincidentes cruzados (Saldaña, 2009). Para ello se realiza previamente una saturación específica del contenido a partir de la triangulación de cada una de las tres categorías. Este análisis se lleva a cabo mediante un procedimiento crítico sobre el contexto socioeducativo. Con el fin de que los datos no fueran sesgados en ningún momento, dos investigadores externos y expertos en este tipo de análisis garantizaron la independencia, la fiabilidad, la validez y la sistematicidad en el proceso a través de un análisis paralelo. Todo el volumen de información generado se articuló y fragmentó bajo el protocolo de la «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 2002). Esto

permitió establecer un proceso de codificación axial, abierto y selectivo, contabilizando los mismos en cada una de las categorías y mostrando los extractos de texto más significativos y concluyentes.

En la presente investigación, mediante el análisis de patrones cruzados se presentan el número de extractos literales de texto resultantes en cada categoría, mostrándose aquellos más significativos y coincidentes. En las categorías se presentan extractos de texto de los diarios del docente en cada una de las tres fases temporales del estudio.

Generación de categorías y su categorización

Toda la información recogida en el diario del docente en cada uno de los periodos temporales analizados ha sido estructurada en tres categorías. Para ello se ha empleado el programa de computación de datos WEFT QDA. Las categorías emergen de los tres objetivos del estudio, dando así linealidad y validez interna a lo que se precisa medir. Se han marcado de manera específica extractos de texto a cada categoría, favoreciendo así el proceso de saturación.

Las categorías definidas, y a partir de las cuales se estructuran los resultados, son:

- 1 *Concepción y reflexión sobre la EF*: se refleja cuál es la evolución del pensamiento del docente acerca del concepto más global de la EF, su utilidad, su manera de entenderla, su dimensión socioeducativa y la diversidad de formas de aplicar modelos metodológicos en el aula.
- 2 *Vocación y satisfacción en la profesión del docente de EF*: se aborda la información relativa al vínculo y a la dimensión afectiva que tiene el docente con el área. Se analiza su motivación por ser docente de EF, la reflexión sobre los obstáculos personales y estructurales con los que se va encontrando, sus influencias docentes más directas y las prioridades temporales y profesionales que establece para poder conseguirlo.
- 3 *Objetivos, líneas de promoción y mejoras futuras*: se analiza en qué medida los objetivos personales y profesionales se van consiguiendo, cuáles son los factores que influyen en su consecución y que mecanismos utiliza el docente para ampliar su

formación permanente y desarrollarse profesionalmente en el ámbito académico.

Esta asignación de extractos de texto a cada categoría permite un análisis más específico de la información, favoreciendo además la comprensión de las ideas abordadas y su estratificación a través de los procesos de triangulación y saturación (Yu, Jannasch-Pennell, & DiGangi, 2011).

Codificación de instrumentos de recogida de datos

Para la mejor interpretación de los datos se han utilizado diferentes acrónimos, asignando uno para cada una de las tres fases en la se utilizó el diario del profesor. Los acrónimos son los siguientes: Diario del profesor en la primera etapa (DP1E); Diario del profesor en la segunda etapa (DP2E); Diario del profesor en la tercera etapa (DP3E).

Resultados

Toda la información extraída del diario se agrupa en las tres categorías definidas. En la primera categoría se han obtenido 291 extractos de texto, en la segunda 287 y en la tercera 253.

Concepción y Reflexión sobre la EF

Se observa cómo al finalizar los primeros estudios universitarios, primera fase del estudio, el docente tiene muy claro que quería ser profesor de EF, mostrando una predisposición muy alta hacia la preparación óptima de la oposición a la especialidad en la etapa de secundaria. El por entonces recién licenciado también es muy crítico con la formación pedagógica recibida en la titulación. A su vez, considera que ha de seguir formándose en otras titulaciones vinculadas a la EF que le permitan adquirir más conocimientos y aumentar sus posibilidades de ser docente:

“Si hay una cosa que tengo clara es que quiero ser profesor de EF [...]. Este último año he aprendido mucho sobre didáctica de la EF y creo que con la preparación suficiente que estoy llevando en la academia puedo llegar a conseguirlo”. “Sé que es un proceso duro y del que hay probabilidades que no obtenga nada, pero para

trabajar en un gimnasio o dando clases tengo toda la vida [...]. Es ahora o nunca”. “Mi principal reto es ser docente de EF y probar de manera práctica todo lo aprendido [...], ese es mi principal aliciente” (DP1E).

“En el INEF nos han enseñado mucho de todo y poco de algo en concreto [...]. Creo que salvo en una asignatura (y porque he tenido suerte con el profesor) no nos han formado en aspectos prácticos relacionados con la materia de EF en el aula”. “Creo que esto no tiene sentido cuando la única salida profesional regulada es la docencia [...]” (DP1E).

“Soy consciente de que mi formación es limitada y me queda mucho por aprender [...]. Sabemos de fisiología, biomecánica, pero esto tiene muy poca aplicación cuando vayamos a dar clase en un colegio o instituto”. “La EF va mucho más allá del entrenamiento y en este sentido me siento un poco frustrado”. “Paralelamente a la preparación de las oposiciones pienso sacarme la diplomatura de EF y la adaptación al grado de inglés” (DP1E).

Al comenzar a trabajar en la universidad, segunda etapa del estudio, se observa cómo el concepto de la EF es mucho más sólido en el docente, definiendo con más claridad el modo de proceder en el aula. El docente muestra una incertidumbre sobre todo lo que conlleva el ámbito universitario, tanto en docencia, investigación como la posibilidad de entrar a tiempo completo en la misma:

“Llevo ya tres cursos trabajando en tres institutos diferentes y se va notando la experiencia de cada año para actuar en el aula [...]. De momento las oposiciones de secundaria están paradas, pero esta experiencia me viene muy bien para los puntos [...]. “Además, estoy convencido de que tengo una idea muy clara de lo que ha de ser la EF, esto me ayuda más a estar convencido de lo que hago y de que mis alumnos aprendan” (DP2E).

“Hace mucha ilusión que te llamen de la universidad, pero son millones de dudas, nervios e inseguridades las que te entran al trabajar en la etapa de educación superior [...]. “Siempre lo he visto tan lejos que ahora no estoy seguro de si daré el nivel”. “De

momento puedo compatibilizarlo con el instituto, pero me planteo que pasaría cuando no pueda [...]. “Me han dicho que es un sistema muy exigente en el que hay que publicar mucho...y ahora mismo de eso estoy muy verde y no sé muy bien cómo enfocar el proceso desde la EF” (DP2E).

Tras seis años de experiencia en la universidad, tercera fase del estudio, la concepción del docente sobre la EF es mucho más amplia y multidisciplinar. El haberse iniciado en la investigación con diversidad de temas asociados a la EF le permite profundizar más en la disciplina.

“Quizás ya no tengo una visión tan romántica de la EF como cuando acabé la universidad [...]. Antes pensaba que solamente desde nuestra área podíamos generar cambios fundamentales en el alumno [...]. Si bien soy un pleno convencido de la importancia de la EF, creo que no podemos llegar tan lejos sino trabajamos interdisciplinariamente con otras materias, docentes, profesionales...esto redundará en beneficio y en la innovación de la educación”. “Considero de especial relevancia la formación inicial de los futuros maestros, es un trabajo de una responsabilidad enorme trabajar con los que serán los profesores del mañana [...]”. “Para ello, creo es muy importante conseguir empatizar con ellos, conectar con un tareas que verdaderamente les motiven y que verdaderamente valoren la EF como una herramienta idónea en la formación del niño”. “Las competencias que ha de tener un docente actual son diferentes a las de hace una década, y los docentes universitarios no podemos ser ajenos a esta realidad [...]. Es preciso cambiar el discurso y la orientación en la universidad. (DP3E).

“El haberme familiarizado y adentrado en la investigación me ha permitido comprender los efectos de la dimensión de la EF de una manera más global, pautada y bajo mecanismos concretos de aplicación [...]”. “Soy más consciente de la cantidad de variables motivacionales y actitudinales que están implícitas, al igual que de las carencias y el largo camino que todavía nos queda por hacer” (DP3E).

Vocación y Satisfacción en la Profesión del Docente de EF

Al acabar la primera titulación universitaria el estudiante manifiesta una vocación muy elevada por el desempeño de la profesión docente. Manifiesta un planteamiento unidireccional de cómo tiene que ser la EF y es crítico hacia otros enfoques diferentes:

“Ser profesor de EF es un sueño [...]. Sé que muchos compañeros de promoción no lo entienden y que la sociedad puede creer que no sea el mejor trabajo del mundo [...]. Mis recuerdos como estudiante son muy buenos pero hay muchas cosas que me gustaría cambiar y quiero tener la oportunidad de hacerlo” (DP1E).

“La EF ha de ser inclusiva y valorar todas las capacidades del alumnado [...]. No se puede calificar test físicos y ya está ¿Qué aprende el alumno en ello?”. “Tenemos la oportunidad de cambiar esta situación y que así nos dejen de llamar asignatura maría”. (DP1E).

Al comenzar a trabajar como profesor universitario el docente expone unas ideas más reposadas sobre su vocación hacia la docencia. Además muestra su satisfacción y gratificación por el trabajo desarrollado en la universidad:

“Cuando por fin has alcanzado tu objetivo de ser profesor de EF desmitificas un poco lo que es la profesión en sí [...], eso sí, mantengo la motivación y la capacidad por seguir aprendiendo intactas”. “Te das cuenta que no todo el mundo tiene la misma predisposición que tú y me da miedo caer en ese dar clase y cumplir”. “Me encuentro en clase con diversos problemas de conducta, respeto y diversidad que poco tienen que ver en principio con la EF. Sin embargo te das cuenta que a través de la EF puedes cambiar la motivación de los alumnos hacia las tareas y verdaderamente generar autonomía hacia la práctica. [...]”. “Es un proceso paulatino, pero si verdaderamente crees en lo que haces poco a poco se van viendo los avances, y eso es muy satisfactorio” (DP2E).

“El dar clase en la universidad de didáctica de la EF es muy gratificante para mí [...]. El hecho de formar a futuros maestros te permite transmitir todos tus conocimientos teórico-prácticos y a su vez es una gran responsabilidad”. “Es muy interesante comprobar cómo la EF que ellos han vivenciado es muy diferente a la que tú les intentas inculcar” (DP2E).

Tras seis años de experiencia en la universidad el docente reflexiona sobre todos los méritos realizados en el pasado para llegar a la situación en la que se encuentra. Valora positivamente todo el esfuerzo y tiempo empleado. Además, agradece en parte la decisión tomada de dedicarse a tiempo completo a la universidad por la estabilidad de ubicación y residencia que supone. Sin embargo, indica que el sistema universitario tiene muchos aspectos incoherentes en su funcionamiento:

“Echando la vista atrás puede decirse que globalmente el esfuerzo realizado merece la pena [...]”. “Se cobra menos que de profesor de secundaria, pero no estás todo el día con el carretera haciendo una gran cantidad de kilómetros y eso no se paga con dinero [...]”. “En la universidad tienes más flexibilidad y el rol de investigador me permite dar más coherencia y relación a mi práctica educativa” (DP3E).

“Lo que cada vez tengo más claro es que el sistema universitario es injusto e incoherente por diversidad de razones [...]”. “No tiene sentido que cada vez haya más profesores asociados cuando tienen más méritos que muchos de los actuales titulares (además estos son los que luego valoran tu currículum) [...]”. “Tampoco tiene sentido que cada vez tengas que investigar más y con más impacto cuando las revistas están totalmente colapsadas [...]”. “El nivel de exigencia es cada vez más alto y creo que hay una alta desconexión entre lo que se demanda, quién lo evalúa y las posibilidades reales del docente”. “En las Facultades de Educación, especialmente en la especialidad de EF, se ha pasado de la nada al todo en un corto periodo de tiempo” (DP3E).

Objetivos, Líneas de Promoción y Mejoras Futuras

Al acabar los primeros estudios universitarios el estudiante muestra una clara idea de cuáles son sus objetivos profesionales. También muestra algunas dudas e incertidumbres respecto al cómo organizarse en los próximos años:

“Mi objetivo principal es presentarme a la oposición y obtener una buena nota que me permita trabajar, ya que al no tener experiencia es verdaderamente complicado [...]. Ahora resulta que están cambiando el CAP por un Máster [...]. Esperemos que podamos hacer el último CAP porque si no será imposible poder opositar en la convocatoria del 2010” (DP1E).

“La verdad es que tengo muchas ideas en mente [...]. Me gustaría sacar otras titulaciones relacionadas con la EF y así formarme más”. “También quiero echar currículums a los concertados por si acaso no me va bien en la oposición [...]. También quiero obtener títulos en inglés y en francés para poder obtener la acreditación lingüística [...]”. “Sé que son muchas cosas y tendré que priorizar y organizarme bien” (DP1E).

Al empezar la docencia universitaria los principales objetivos del docente se centraban en poder desarrollar las clases con éxito, iniciarse en la investigación y terminar el máster para realizar la tesis doctoral a la mayor brevedad posible. Esto le permitiría poder consolidarse en la universidad a medio plazo:

“Ahora mismo quiero centrar todos mis esfuerzos en que los alumnos aprendan mucho en mi asignatura de didáctica de EF [...]. Además tengo que ir un paso más allá en la investigación y no solamente publicar en comunicaciones en congresos sino en revistas de mayor impacto”. “Tengo que rematar el máster y de este modo enlazarlo con la tesis doctoral y agilizar lo máximo posible” (DP2E).

“Ya me han ido aconsejando en la universidad y creo que tengo que cambiar el chip [...]. Antes ser doctor era lo máximo mientras que ahora es solamente un requisito para poder ser algo [...]”. “El

trabajo que viene por delante es duro, pero tengo que formarme bien, hacer un grupo de trabajo sólido y dedicar mucho tiempo”. “Actualmente, toda mi docencia e investigación gira alrededor de los modelos pedagógicos en la EF y la formación inicial del profesorado, ya que soy consciente de lo mucho que tenemos que trabajar en la asignatura para que alcance un mayor estatus curricular”. “Solamente demostrando científicamente que a través de la EF se puede prevenir los conflictos, mejorar la autoestima de los estudiantes e incluso mejorar el rendimiento académico, nos tendrán más en cuenta [...]”. “Esto, en el ámbito universitario, se relaciona directamente con conseguir altos niveles en la calidad docente, y para ello hay que dar voz a los estudiantes y atender a su percepción de aprendizaje en las asignaturas” (DP2E).

En la tercera fase del estudio, y tras llevar ya seis años en el ámbito universitario, los objetivos y las líneas de promoción futuras se centran en conseguir la acreditación de titular por ANECA y conseguir un sexenio de investigación de ACSUCYL. Reflexiona sobre la situación actual de acumulación de contratados doctores interinos en la universidad y la limitación en la convocatoria de plazas:

“Son muchas cosas las que he ido consiguiendo en pocos años: evaluación muy positiva de mi docencia, gran cantidad de publicaciones, desempeño de diversos cargos de gestión [...]”. “Ahora mismo pienso ya en acreditarme como titular, esperaré un poco más pero creo que cumplo ya los méritos necesarios [...]”. “Como soy Ayudante Doctor todavía no puedo pedir los sexenios de CNEAI, pero sí los de ACSUCYL en la convocatoria de 2017”. (DP3E)

“Me dicen que con mi currículum en otra época universitaria ya sería titular [...]”. “Ahora hay muchos profesores acreditados que no pueden optar sus plazas [...]. Me temo que tocará agotar mis años como ayudante doctor y pasar a contratado doctor interino [...]”. “Lo único que está en mi mano es seguir en esta línea y optar a todo aquello que me sea posible” (DP3E).

Discusión

Se van a estructurar las discusiones en función de los resultados obtenidos en cada una de las categorías del estudio, lo que favorece una mayor linealidad y coherencia en el diseño.

Respecto a la primera categoría de análisis, relativa a la “concepción y reflexión sobre la EF”, se observa como el concepto que el docente tiene sobre la EF se va haciendo más multidisciplinar y complejo. Así, al finalizar los estudios universitarios manifiesta una percepción disconforme con la formación recibida en la titulación debido a su escasez pedagógica. Diversos análisis de planes de estudios de ciencias de la actividad física y el deporte indican que la formación predominante versa sobre la rama del rendimiento deportivo (Cuellar & Pestano, 2013; Flores, Prat, & Soler, 2014). Flores, Prat y Soler (2014) indican la necesidad de que además en la formación inicial del docente de EF exista un enfoque hacia la interculturalidad. Parece ser por lo tanto que esta situación puede repercutir negativamente en la formación didáctica del ámbito de la enseñanza. El todavía estudiante también indicaba su interés en seguir formándose en titulaciones vinculadas con la EF. Como indica Bedel (2016), actualmente es bastante habitual que la formación inicial de los futuros profesores sea mucho más prolifera que en el pasado, debido a la mayor competitividad a la hora de aspirar a un puesto docente y la limitación y reducción de plazas y a su motivación por ser competente.

Cuando el docente empieza a trabajar en la universidad, y tras unos años en la ESO, manifiesta una visión sobre el concepto de la EF más reflexivo y práctico en el aula. Hortigüela y Pérez Pueyo (2016a) indican en este sentido que desde el área de EF es fundamental integrar la teoría con la práctica, consiguiendo que a través del movimiento se produzca un aprendizaje significativo. Esto, junto con la coherencia y sentido aplicado a la secuencia de contenidos, han demostrado ser una de las causas fundamentales de motivación del estudiante hacia la asignatura. También en este periodo temporal el docente presenta muchos miedos e inseguridades respecto a lo que supone ser profesor universitario y sus responsabilidades. Quizás, esto pueda ser debido a la desvinculación que en muchos casos existe entre la formación docente en etapas obligatorias y no obligatorias, cuando esto no hace más que debilitar el sistema educativo en toda su dimensión (Johnson & Rakestraw, 2014). Por ello, la enseñanza reflexiva se

convierte en una herramienta fundamental que ha de acompañar al docente a lo largo de su profesión, ya le sirve para afrontar sus miedos e inseguridades, generar nuevas ideas, emplear diversas metodologías y a cuestionarse el porqué de sus actuaciones (González-Calvo & Barba, 2014).

Tras estar seis años en la universidad la concepción del docente sobre la EF es más multidisciplinar y menos simplista. Además de por la experiencia, parece ser debido a que el hecho de haberse iniciado en la investigación le ha hecho ser conocedor, con datos más empíricos, de la cantidad de variables y factores que influyen en el desarrollo y puesta en práctica de la EF escolar. Esto demuestra cómo la unión entre docencia e investigación favorece el conocimiento y el avance de la disciplina, buscando un equilibrio entre los pilares básicos que han de sustentar la materia y las evidencias investigadoras que produzcan y avancen en el conocimiento (Smith & Ran, 2013).

Respecto a la segunda categoría de análisis, relativa a la “vocación y satisfacción en la profesión del docente de EF”, se observa cómo el docente experimenta una evolución respecto a la forma de entender la profesión, fruto, en parte, de su experiencia profesional en diversos contextos. Así, en la primera etapa el todavía estudiante tiene mucho deseo de llegar a ser profesor de EF, defendiendo sus planteamientos formativos y siendo crítico con enfoques diferentes. En este sentido, Karakus (2015) comenta que los estudiantes al finalizar sus estudios se suelen ubicar en dos posicionamientos reflexivos diferentes: (a) de motivación hacia el desempeño profesional y (b) de desencantamiento hacia la formación recibida y con sentimiento de incompetencia aprendida. El primero de ellos suele estar generado por haber alcanzado resultados óptimos de aprendizaje y una comprobación de la utilidad de lo aprendido, mientras que el segundo se achaca a una falta de implicación hacia los contenidos abordados y/o una escasa aplicación de sus habilidades para desarrollarlos con éxito. En este sentido, cobra importancia la idea del educador reflexivo, considerado como un profesional que controla su evolución y que aprende de su experiencia. Esta es considerada como la premisa fundamental para el uso de autobiografías en la formación docente (González-Calvo & Barba, 2013).

Se observa cómo el docente al comenzar a impartir docencia universitaria tiene una percepción sobre el rol del profesorado de EF más amplia y global. Además, valora muy positivamente poder interrelacionar

lo trabajado en la EF escolar con la formación inicial de futuros maestros. Sachs (2016) indica que con el paso del tiempo el docente va siendo más crítico respecto al desempeño de la profesión docente, si bien los factores personales inciden mucho más en la desmotivación que los propios contextuales. Por otro lado, es fundamental vincular los estudios de la formación inicial del profesorado a una practicidad de propuestas en el aula, algo que es muy valorado por los alumnos (Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2016b). Esto se puede convertir en un problema si desde el ámbito universitario caemos en el error de descontextualizar lo que se enseña respecto a su posible aplicación en el ámbito práctico (Serrano & Pontes, 2015).

Cuando el docente lleva seis años de experiencia en el ámbito universitario reflexiona sobre todo el camino realizado para llegar a la situación actual y valora positivamente el esfuerzo realizado. También destaca las incoherencias que regulan y dan forma al sistema universitario. Esta percepción coincide con la de la mayoría de profesores noveles en la universidad española, que manifiestan su verdadera dificultad para conseguir un puesto laboral estable a pesar de que se tengan méritos más que suficientes para poder conseguirlo (Sierra, 2014). Además, en el área de didáctica de la expresión corporal, perteneciente al campo de las ciencias sociales, la posibilidad de publicación en revistas de impacto se hace verdaderamente complicada por la saturación existente en las revistas españolas (Hortigüela, Ausín, Delgado, & Abella, 2017; Hortigüela, González-Calvo, & Hernando, 2017)

Respecto a la tercera categoría de análisis, relativa “objetivos, líneas de promoción y mejoras futuras”, se observa una coherencia lógica y constante a lo largo del tiempo del planteamiento de metas que realiza el docente, algo que le permite seguir progresando tanto personal como profesionalmente a lo largo del tiempo. Cuando el estudiante finaliza los estudios universitarios presenta una idea muy clara de que su objetivo profesional es ser profesor de EF. Sin embargo, el estudiante también presenta serias dudas de cómo deberá organizarse en los próximos años. Diversos estudios en esta línea (García-Carmona, 2013) indican que cuando los estudiantes finalizan su titulación que les habilita para ser docentes, a pesar de que gran cantidad de ellos tienen claro que quieren dedicarse a esta profesión, son otros muchos los que asumen que no lo harán en el ámbito formal, debido fundamentalmente a la complejidad que conlleva. Además,

la autonomía y la capacidad para regular el trabajo durante y después de cursar los estudios universitarios se convierten en las dos variables más relevantes para alcanzar los objetivos profesionales de los recién titulados (Hortigüela, Pérez-Pueyo, & Fernández-Río, 2016c).

Cuando el docente comienza a impartir clase en la universidad los objetivos giran en torno a realizar una docencia de calidad e iniciarse en el ámbito de la investigación. También tenía muy presente que era necesario finalizar la tesis doctoral para poder lograr una cierta estabilidad dentro de la universidad. Algunas experiencias como la de Chen (2015) reflejan que una gran parte del profesorado tiene un profundo malestar con la dicotomía existente entre la investigación y la docencia, siendo esta última muy poco valorada para la promoción del profesorado. Esta situación ilógica y perversa conlleva en algunos casos a que los docentes acaben dedicando casi todo su tiempo a la investigación en lugar de innovar en sus clases, no porque les guste más, si no por las exigencias del sistema (Harland, 2016).

Finalmente, cuando el docente alcanza una cierta experiencia en la universidad sus objetivos se centran en acreditarse como profesor titular y conseguir su primer sexenio. Este hecho, relacionado con la idea anterior, muestra cómo la investigación constituye el pilar más importante para la promoción y reconocimiento del profesorado universitario, valorándose en la docencia únicamente los años de experiencia que se tengan (Hortigüela, Ausín, Delgado, & Abella, 2017). A su vez, el docente muestra cierta preocupación por la restricción de plazas existente en la universidad a la hora de sacar a concurso la nueva oferta, lo que le inquieta, al tener un contrato de carácter temporal. López, Pérez-García y Rodríguez (2015) afirman que es lamentable e insostenible la situación del profesorado en la universidad española, empleando contratos prorrogables de pésima calidad a docentes e investigadores que llevan muchos años demostrando con creces su competencia y acumulando méritos más que suficientes.

Conclusiones

Se establece una conclusión por cada uno de los dos objetivos planteados en la investigación.

Respecto al primer objetivo, se ha comprobado cómo ha existido una evolución personal y profesional significativa a lo largo de los tres periodos temporales estudiados, superando el docente diversos impedimentos y

problemáticas formativas, académicas, organizativas y administrativas. La formación recibida en el último año de su formación universitaria y su motivación por llegar a ser docente de EF fueron los dos pilares fundamentales que le permitieron ir consiguiendo sus objetivos y ascendiendo en su carrera profesional. Se observa cómo con el tiempo busca formas de abordar la enseñanza que le hacen sentirse más cómodo, buscando para ello la conexión con los intereses y las motivaciones de los estudiantes. Además, aprovecha el trabajo de la docencia para hacer investigación sobre el mismo, algo que le resulta más atractivo y eficiente.

Respecto al segundo objetivo, y atendiendo a las tres categorías estudiadas, concluimos en primer lugar cómo la experiencia del docente a lo largo del tiempo modificó su visión de la EF, pasando de utilizar un enfoque más reduccionista e inductivo (exclusivos del área de EF) a emplear planteamientos interdisciplinarios, globales e integrales. La vocación por la docencia no se modificó, aunque sí que sufrió una transformación al pasar de trabajar de la etapa de secundaria a la universidad, comprobando las dificultades que conllevan la promoción y estabilidad del profesorado. Por último, una de las claves del progreso profesional del docente se centró en la delimitación de objetivos ajustados, coherentes y regulados a lo largo del tiempo en relación al tipo de docente de EF que pretendía ser. Para ello favoreció significativamente el hecho de que el docente vinculara su práctica docente a la investigadora y a la enseñanza de recursos prácticos para los futuros maestros.

El principal aporte de la investigación es utilizar las técnicas autoetnográficas como modelo para comprobar la evolución personal y profesional de un docente de EF a lo largo del tiempo, desde que finaliza sus estudios universitarios hasta su sexto año como docente en la universidad. Para ello se han empleado categorías de análisis que derivan de la información recogida por el docente en su diario reflexivo a lo largo del tiempo, demostrando que los modelos autobiográficos son totalmente complementarios con procesos de análisis justificados en su diseño y validez interna. Sin embargo, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, únicamente se emplea un instrumento de recogida de datos, lo que conlleva cierta restricción a la hora de triangular la información y contrastarla desde otros enfoques. Para futuras líneas de trabajo podrían emplearse otros instrumentos como el registro de sesiones o el portfolio de evidencias. Además, y con el fin de otorgar a la investigación un carácter

más introspectivo, se podrían utilizar entrevistas en profundidad con un observador externo/participante que cuestione algunas ideas propias y que le requieran realizar análisis más profundos de su evaluación profesional. En segundo lugar, aunque característico de los métodos autobiográficos, solamente ha sido analizado el punto de vista del docente, por lo que podría ser interesante complementar su visión con grupos de discusión realizados a personas y profesionales del entorno como familia, profesores y/o compañeros de trabajo. Esto podría complementar la investigación a través de métodos como la escritura colectiva, como el que establece Córdoba et al. (2016) al reflejar la importancia de la formación permanente y el apoyo mutuo entre docentes como procesos colectivos de aprendizaje continuo.

Consideramos que el artículo puede ser de especial interés para todos aquellos recién titulados o docentes noveles interesados en reflexionar acerca de su situación personal y profesional, algo verdaderamente fundamental de cara a conocerse mejor a uno mismo y a poder buscar estrategias de actuación que repercutan en una mayor satisfacción por el qué y el cómo se hace. También para estudiantes de FIP de EF, especialmente del Master o de últimos cursos de Grado así como para los docentes e investigadores con una cierta experiencia y prestigio académico, ya que reflexionar críticamente acerca de la trayectoria y el esfuerzo realizado a lo largo del tiempo es muy positivo a la hora de empatizar y valorar el ámbito más personal y emocional de los docentes con poca experiencia. Parece por lo tanto necesario que ya desde la educación obligatoria deba existir un asesoramiento específico sobre la formación de los estudiantes, pudiendo ser verdaderamente perjudicial que los docentes hagan juicios subjetivos o poco contrastados sobre el futuro profesional de los alumnos. En este caso, y por suerte, se observa cómo las palabras “Dedícate a otra cosa, jamás llegarás a ser profesor” del director de un instituto de ESO dirigidas a un adolescente, se convirtieron en una motivación más para conseguir el objetivo de ser profesor de EF. Para finalizar, una frase; *Las cosas buenas pasan a quienes las esperan. Las mejores, a quienes van por ellas...*

Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barba, J.J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 177-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27404213/>
- Barba, J.J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5067687>
- Bedel, E.F. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-Efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-Service Early Childhood Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149. doi:10.11114/jets.v4i1.561
- Bennett, S., Brown, J., Kirby-Smith, A., & Severson, B. (2013). Influences of the Heart: Novice and Experienced Teachers Remaining in the Field. *Teacher Development*, 17(4), 562-576. doi:10.1080/13664530.2013.849613
- Córdoba, T. et al., (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464049>
- Cuellar, M.J., & Pestano, M.A. (2013). Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 123-128. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34542>
- Chen, C.H. (2015). A Study Showing Research Has Been Valued over Teaching in Higher Education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(3), 15-32. doi:10.14434/josotl.v15i3.13319
- Durán, N., Lastra, S., & Morales, A. (2013). Autobiographies: A Way to Explore Student-Teachers' Beliefs in a Teacher Education Program. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 35-

47. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169228696003>

- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199. doi:10.6018/reifop.17.2.197501
- García-Carmona, A. (2013). Educación científica y competencias docentes Análisis de las reflexiones de futuros profesores de Física y Química. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(4), 552-567. doi:10498/15613
- Ghadikolaei, E.S., & Sajjadi, S.M. (2015). The Implications of Feyerabend's Epistemological Approach for Educational Research Methods. *Educational Research and Reviews*, 10(17), 2481-2488. doi:10.5897/ERR2015.2405
- Goodyear, V., & Casey, A. (2015). Innovation with Change: Developing a Community of Practice to Help Teachers Move beyond the "Honeymoon" of Pedagogical Renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203. doi:10.1080/17408989.2013.817012
- González-Calvo, G., & Barba, JJ. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163028753002>
- González-Calvo, G., & Barba, JJ. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 398-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662023>
- González-Calvo, G., Barbero, J. I., Bores, N. J., & Martínez, L. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de EF y sus posibilidades autoformativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 39-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773164>
- González-Calvo, G., & Becerril, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16(3), 61-78. doi:10.6018/reifop.16.3.186511

- Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 237-242. Recuperado de <http://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Karakus, N. (2015). Assessment of Prospective Teachers' Views Regarding the Concept of Criticism. *Educational Research and Reviews*, 10(16), 2305-2313. doi:10.5897/ERR2015.2312
- Kömür, S., & Çepik, H. (2015). Diaries as a Reflective Tool in Pre-Service Language Teacher Education. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1593-1598. doi:10.5897/ERR2015.2207
- Harland, T. (2016). Teaching to Enhance Research. *Higher Education Research and Development*, 35(3), 461-472. doi:10.1080/07294360.2015.1107876
- Hortigüela, D., Ausín, D., Delgado, V., & Abella, V. (2017). Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España. *Revista de Educación Superior*, 46(181), 75-87. doi:10.1016/j.resu.2016.10.002
- Hortigüela, D., González-Calvo, G., & Hernando, A. (2017). Valoración del investigador sobre los códigos éticos en el ámbito científico. *Perfiles Educativos*, 39(55), 38-50. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2017/155>
- Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016a). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123(1), 44-52. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05
- Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016b). Influencia de la regulación del trabajo del alumnado universitario en la implicación hacia las tareas. *Psychology, Society & Education*, 8(1), 39-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5417375>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2016c). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 27-43. doi:10.18172/con.2742

- Larsson, S., & Sjoblom, Y. (2010). Perspectives on naratives methods in social work research. *International Journal of Social Welfare*, 19, 272-280. doi:10.1111/j.1468-2397.2009.00672.x
- Liu, X. (2015). Narrative Generates a Learning Spiral in Education: Recognition, Reflection, and Reconstruction. *International Journal for Leadership in Learning*, 1(3), 27-53. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070723>
- McNess, E., Arthur, L., & Crossley, M. (2015). "Ethnographic Dazzle" and the Construction of the "Other": Revisiting Dimensions of Insider and Outsider Research for International and Comparative Education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(2), 295-316. doi:10.1080/03057925.2013.854616
- Milam, J.L. et al. (2014). Autobiography, Disclosure, and Engaged Pedagogy: Toward a Practical Discussion on Teaching Foundations in Teacher Education Programs. *Teacher Education and Practice*, 27(1), 12-43. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1044945>
- Jachyra, P., Atkinson, M., & Washiya, Y. (2015). "Who Are You, and What Are You Doing Here": Methodological Considerations in Ethnographic Health and Physical Education Research. *Ethnography and Education*, 10(2), 242-261. doi:10.1080/17457823.2015.1018290
- Johnson, L.E., & Rakestraw, J. (2014). Meeting the Nine Essentials: Winthrop University-School Partnership Network. *School-University Partnerships*, 7(1), 6-16. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1034144>
- Johnson, T. (2015). Lived Body Knowledge: Disciplinary Knowledge for Preservice Physical Education Teachers, *Quest*, 67(2), 227-239. doi:10.1080/00336297.2015.1017589
- López, M.C., Pérez-García, P., & Rodríguez, M.J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194. doi:10.6018/rie.33.1.189811
- Kozleski, E.B. (2017). The Uses of Qualitative Research: Powerful Methods to Inform Evidence-Based Practice in Education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 19-32. doi:10.1177/1540796916683710

- Quintero, J., López, M., & Zuluaga, C. (2013). Writing Autobiographies: A Meaningful Way to Sensitize Trainee Teachers. *International Education Studies*, 6(7), 165-175. doi:10.5539/ies.v6n7p165
- Roscoe, K. D., & Madoc, I. (2009). Critical social work practice a narrative approach. *International Journal of Narrative Practice*, 1, 4-13. Retrieved from <http://collections.crest.ac.uk/id/eprint/119>
- Sachs, J. (2016). Teacher Professionalism: Why Are We Still Talking about It? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425. doi:10.1080/13540602.2015.1082732
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Segelström, F., & Holmlid, S. (2015). Ethnography by Design: On Goals and Mediating Artefacts. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 14(2), 134-149. doi:10.1177/1474022214560159
- Serrano, R., & Pontes, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*, 37(150), 39-55. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400003
- Sierra, J. (2014). Análisis de la situación laboral del profesorado de Ciencias de la Comunicación en España. *Historia y Comunicación Social*, 19, 759-778. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/45064>
- Smith, J., & Ran, H. (2013). Rethinking Teacher Education: Synchronizing Eastern and Western Views of Teaching and Learning to Promote 21st Century Skills and Global Perspectives. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 86-108. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1007188>
- Stewart, A. (2015). "Rhizocurrere": A Deleuzo-Guattarian Approach to Curriculum Autobiography. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 28(10), 1169-1185. doi:10.1080/09518398.2014.974719
- Stewart, V. (2016). More than Words in a Text: Learning to Conduct Qualitative Research in the Midst of a Major Life Event.

International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE),
29(4), 573-593. doi:10.1080/09518398.2015.1077401

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Yu, C.H., Jannasch-Pennell, A., & DiGangi, S. (2011). Compatibility between Text Mining and Qualitative Research in the Perspectives of Grounded Theory, Content Analysis, and Reliability. *Qualitative Report*, 16(3), 730-744. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss3/6/>

David Hortigüela Alcalá is Phd International. Department of Specific Didactics. Director of the Area of Didactics of Corporal Expression. University of Burgos. Spain. ORCID id: [0000-0001-5951-758X](https://orcid.org/0000-0001-5951-758X)

Alejandra Hernando Garijo is Phd International. Department of Specific Didactics. Area of Didactics of Corporal Expression. University of Burgos. Spain.

Contact Address: David Hortigüela Alcalá, Facultad de Educación, C/Villadiego s/n, 09001 Burgos (Burgos), Spain. Email: dhortiguela@ubu.es