



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Maestría en Educación

Tesis de Maestría

***Los dispositivos reflexivos en la formación docente inicial en
Educación Física***

Autora: Baioni Gabriela

Directora: Mg. Rebeca Anijovich

Codirectora: Mg. Graciela Cappelletti

Buenos Aires, Marzo 2021

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Los dispositivos reflexivos en la formación docente inicial en Educación
Física

Baioni Gabriela

Directora: Mg. Rebeca Anijovich
Codirectora: Mg. Graciela Cappelletti
Buenos Aires, Marzo 2021

Agradecimientos

La presente tesis es el resultado del apoyo recibido de quienes nombro a continuación, a quienes expreso mi total agradecimiento por su ayuda para concretar este trabajo:

- A mi directora de tesis Rebeca Anijovich, a quien admiro profundamente, por su paciencia, su acompañamiento y señalamientos para orientar la elaboración de este trabajo.
- A mi codirectora de tesis Graciela Cappelletti, por sus comentarios siempre alentadores que me impulsaron a seguir avanzando en la concreción de esta tesis.
- A la Universidad de San Andrés, por la beca que me ha permitido continuar mis estudios de posgrado y seguir avanzando en mi formación.
- A la Fundación Lúminis, por la beca otorgada en el Programa Formador de Formadores, que me brindó apoyo económico para cursar la Maestría.
- A Ángela Aisenstein, a quien admiro especialmente, por alentarme y apoyarme siempre a seguir creciendo en mi formación e inspirarme con su compromiso con la educación.
- A Griselda Amuchástegui, Carina Bologna y Ma. Josefina Yafar, por su amorosidad al abrirme las puertas de sus aulas para nutrir este trabajo de investigación.
- A Rodolfo Rozengardt, María Carral, Fernando Acosta, y todos los docentes que me brindaron su tiempo y su apoyo para colaborar con esta tesis.
- A los estudiantes y egresados de las instituciones visitadas, que me brindaron sus aportes y su tiempo desinteresadamente para mi estudio.
- A mis padres, que aunque ya no están en esta vida, me enseñaron a seguir superándome siempre.
- A Luis, Brenda y Melina -esposo e hijas-, por la paciencia y el apoyo para concretar mis estudios y darme fuerzas para completar esta tesis.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE.....	11
Prácticas reflexivas en la formación docente inicial.....	11
Prácticas reflexivas en la formación de maestros.....	12
Prácticas reflexivas en la formación de profesores.....	14
La práctica reflexiva focalizada en los formadores.....	15
La práctica reflexiva en la formación docente inicial en el área de EF.....	17
Dispositivos reflexivos en la formación inicial del profesorado de EF	20
Los contenidos de las reflexiones de los futuros docentes.....	26
Referentes teóricos de las investigaciones en PR.....	28
Resultados y vacancias.....	30
CAPÍTULO 2. LOS DISPOSITIVOS REFLEXIVOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	33
Las prácticas y la reflexión.....	33
La enseñanza desde perspectiva de la práctica reflexiva.....	34
Dispositivos de reflexión.....	36
Dispositivos reflexivos en el Caso A.....	38
Dispositivo central de la PR: la documentación e investigación de la práctica.....	41
Dispositivos reflexivos en el Caso B.....	45
Dispositivos que articulan experiencias con la práctica docente.....	45
Dispositivo central de la PR: los Grupos Asociados y el Taller de Prácticas.....	48
Dispositivos reflexivos dentro de las unidades curriculares de Práctica Docente.....	52
Dispositivos que hilvanan experiencias en narrativas e interacciones para la PR ..	56
CAPÍTULO 3. LOS CONTENIDOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA.....	57
Los saberes construidos a partir de las experiencias en la práctica docente.....	57
El acompañamiento y el intercambio como promotores de la PR.....	58
Contenidos de las reflexiones de los estudiantes.....	64
Focos de reflexión en el Caso A.....	65

Focos de reflexión en el Caso B.....	74
Reflexiones a partir de la auto-observación, la mirada de otros y las experiencias..	80
CAPÍTULO 4. LOS APORTES DE LA FORMACIÓN REFLEXIVA.....	81
Los sujetos que transitan la formación.....	81
Los sujetos de la formación en el Caso A.....	82
Los sujetos de la formación en el Caso B.....	84
El recorrido por la experiencia reflexiva de los sujetos de la formación.....	86
Recorridos reflexivos en el Caso A.....	86
Recorridos reflexivos en el Caso B.....	88
Expectativas y aportes de la formación reflexiva.....	91
Expectativas y aportes de la PR en el Caso A.....	91
Expectativas y aportes de la PR en el Caso B.....	94
Prospectivas hacia la formación continua.....	98
Prospectivas en el Caso A.....	99
Prospectivas en el Caso B.....	100
Hacia la perdurabilidad de la PR.....	103
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	104
Sobre los dispositivos propuestos por los formadores para propiciar la PR.....	104
Sobre los contenidos de las reflexiones que surgen de los dispositivos propuestos.....	107
Sobre los aportes que los dispositivos reflexivos brindan a los futuros docentes.....	110
Conclusiones.....	113
Referencias Bibliográficas.....	115

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se concentra en el campo de la formación docente inicial y se propone describir cómo es el desarrollo de las prácticas reflexivas (en adelante PR) del profesorado de Educación Física (en adelante EF) en dos instituciones de Argentina, a partir de los dispositivos propuestos por los formadores.

Aquí se presenta la temática de investigación y el problema que se aborda. Se plantean los objetivos en base a las preguntas de investigación y se expone un breve marco teórico e histórico de los conceptos que luego se profundizarán en los capítulos del estudio. También se presenta el abordaje metodológico, los casos de estudio y la estructura de los capítulos que conforman esta tesis.

La temática se integra a la línea de investigación sobre PR, en el marco de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Esta línea se apoya en la valoración de la práctica docente, como espacio de producción de saberes y el reconocimiento a los profesores como profesionales que tienen teorías y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza.

Las prácticas pre-profesionales en la formación inicial de los docentes configuran una dimensión central en los profesorados de las distintas disciplinas de la enseñanza, focalizadas en torno a uno de los ejes principales de su organización, representado por la relación entre la teoría y la práctica (Camilloni, 2014). En esta relación, la idea de un profesional reflexivo considera que el docente debe desempeñar una posición activa en la formulación de sus objetivos y estrategias de enseñanza, en contraposición al profesor que administra y ejecuta propuestas técnicas diseñadas desde el exterior de las aulas.

Desde esta perspectiva, las preguntas que se intentan responder son: ¿Cómo se caracterizan los dispositivos propuestos por los formadores en prácticas docentes para propiciar la reflexión de los estudiantes del profesorado de EF?; ¿Cuáles son los contenidos de las reflexiones de los estudiantes que protagonizan los dispositivos reflexivos y realizan prácticas docentes en ámbitos escolares?; ¿Cuáles son los aportes que los dispositivos reflexivos brindan a los futuros docentes?

Además, como formadora en el campo de las prácticas docentes en el área de EF, interesa profundizar los conocimientos acerca del desarrollo de las PR en otras instituciones e innovar en las propias estrategias docentes y dispositivos reflexivos a proponer a los futuros estudiantes del profesorado de EF.

Los formadores son quienes proponen dispositivos para favorecer la reflexión de los estudiantes de un modo sistemático. En el intento de comprender cómo se construye el pensamiento reflexivo, interesa conocer cuáles son esos dispositivos que movilizan el proceso de reflexión, que permite darse cuenta de qué se hace y por qué, además de cómo impactan los nuevos conocimientos sobre los esquemas teóricos previos. Así pues, la articulación entre los marcos referenciales previos y los conocimientos que se aprenden en la práctica se van reestructurando a partir de construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la puesta en acción y la anticipación de la acción, habilitando la revisión de la acción para aprender de la propia práctica.

Es precisamente el espacio de prácticas docentes, durante el trayecto de formación inicial, donde los futuros profesores tienen la oportunidad de contrastar y reelaborar sus teorías, en contacto directo con la acción profesional. Los dispositivos reflexivos que los formadores proponen son de suma importancia para la adquisición y elaboración de los conocimientos prácticos que se generan, constituyendo una verdadera PR.

Esta reflexión está asociada al pensamiento desde la mirada de Schön (1992, 1997), quien distingue dos procesos mentales: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen. Reflexionar sobre la acción es tomar la propia acción como objeto de reflexión, a posteriori, para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido, parte de la evocación para ser objeto de una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga (Perrenoud, 2004b).

Para estimular la reflexión de los estudiantes, los formadores proponen dispositivos sistematizados que favorecen la interpelación de los esquemas adquiridos y la expresión de contenidos reflexivos, vinculados al conocimiento que surge de la acción. Es el conocimiento práctico, que parte del enfrentamiento del docente con situaciones de incertidumbre. En este sentido, Sanjurjo (2012), expresa que los contenidos de la reflexión pueden abarcar múltiples dimensiones, tales como: personal, áulica, contenidos de enseñanza, aspectos técnicos de la profesión, institucional, social, etc., pero fundamentalmente, el núcleo fuerte es siempre crear y recrear el sentido de las prácticas enmarcadas en un contexto. Asimismo, Litwin (2008) sostiene que la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en la experiencia.

Si recuperamos la temática de este estudio desde una perspectiva histórica, encontramos que tiene raíces en problemas inherentes a la formación docente arraigada en una tradición tecnicista de la educación, más que en un abordaje artesanal de la enseñanza, de acuerdo a la propia experiencia y al reconocimiento de las singularidades de los estudiantes para procurar un aprendizaje pleno.

En nuestro país, el trayecto de formación en prácticas pre-profesionales en el área de EF escolar ha sido escasamente estudiado y no escapa a las preocupaciones y problemas históricos de otras áreas de la educación actual. En coincidencia con el abordaje tradicional de este trayecto, las prácticas docentes en EF han sido atravesadas por un carácter aplicacionista de las teorías, basadas en el hacer exclusivamente, bajo un enfoque tecnicista de la educación. En contraste con los enfoques actuales, que priorizan la valoración de la práctica como fuente de conocimientos, el papel del docente como constructor de experiencias en la diversidad de situaciones de clase, el carácter artístico de la enseñanza y el protagonismo de la reflexión sobre la propia práctica.

Históricamente, aprender en EF implicaba aprender a hacer y no demasiado el pensar sobre el hacer, bajo la creencia de que la sola ejecución de actividades físicas implicaba automáticamente su aprendizaje, dejando de lado la comprensión sobre el hacer corporal y motriz. Los modelos de enseñanza que se han naturalizado en las prácticas escolares en EF que operan en función del hacer como sinónimo de aprender, se basan en la reproducción de modelos físicos, motrices y deportivos fuertemente arraigados en metodologías de enseñanza que impactan sobre un cuerpo de conocimientos estructurados sobre el movimiento, el juego y los deportes, entre otros contenidos. Desde este modelo, se ha entendido que una buena enseñanza de la EF dependía de las habilidades del profesor para gestionar la clase y mantener al alumnado realizando actividades motoras, basadas en la eficacia de un buen método, una buena organización y disciplina.

Este devenir histórico de la formación inicial en el área de EF presenta diversas perspectivas y discursos. Romero (2004), expone en primer término, la perspectiva del discurso técnico, centrada en dotar a los futuros docentes de conocimientos teóricos y habilidades para dominar la materia y enseñarla a sus alumnos, desde un carácter aplicacionista y reproductor. De este modo, los estudiantes acceden a un modelo establecido por los centros de formación y publicaciones de expertos, que luego deben reproducir en sus prácticas docentes. Luego, la perspectiva del discurso práctico, centrada en los procesos de pensamiento docente que ayudan a resolver los problemas de la práctica, asume que la enseñanza es un proceso de planificación y puesta en práctica de

acciones, a partir del razonamiento y la toma de decisiones que guían la actividad profesional. En tercer lugar, la perspectiva del discurso reflexivo y crítico, basado en el análisis y reflexión en y sobre la acción, y en el planteo por parte de los docentes de los valores y posibilidades de mejora y cambio social, frente a las injusticias y desigualdades.

A partir de los avances en la construcción del campo profesional, hoy definimos a la EF como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas (Bracht, 1996 citado por Testa, 2017). Favorece modos de aprender que le permiten a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad, siempre en interacción con otros. Esta visión, apoyada sobre el carácter humanista y social de la EF, es la que los documentos curriculares presentan en nuestro país. Actualmente, la complejidad contextual de las prácticas educativas demandan una actitud abierta y crítica del docente, que le ayude a revisarlas y analizarlas como una forma de construcción y reconstrucción continua de su conocimiento profesional. Sin embargo, este cambio de paradigma se manifiesta muy lentamente y con resistencias, desde las prácticas físico-deportivas fuertemente arraigadas sobre el carácter competitivo y seleccionador de los alumnos, como así también desde los docentes formados en un modelo reproductor de técnicas y metodologías en sus clases.

A partir de las referencias históricas y actuales aquí expuestas y las preguntas planteadas previamente, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- **Objetivo general:** Indagar los dispositivos reflexivos propuestos por los formadores a cargo de las prácticas pre-profesionales en ámbitos escolares, en dos instituciones de formación superior de Argentina en el área de Educación Física.
- **Objetivos específicos.**
 - Describir los dispositivos propuestos por los formadores para propiciar la reflexión de los estudiantes en los casos de estudio.
 - Conocer cuáles son los contenidos de las reflexiones de los estudiantes en formación docente de EF, que surgen de los dispositivos propuestos por los formadores en los casos de estudio.
 - Indagar cuáles son los aportes que los dispositivos reflexivos brindan a los estudiantes en formación docente de EF, en los casos de estudio.

En la diversidad de instituciones de formación docente podemos encontrar una convivencia de enfoques que promueven su mirada particular sobre las prácticas de enseñanza en el área de EF. Por todo lo expuesto, consideramos que el reconocimiento

de las instituciones que propician una PR y cómo lo hacen, permitirá ampliar el campo de conocimientos acerca de la formación docente inicial en esta área curricular.

Para la selección de las instituciones a estudiar, se tuvo en cuenta la oferta académica en el área de EF de diferentes universidades e institutos de formación docente. Luego de la comunicación con algunos docentes vinculados a las prácticas pre-profesionales de algunas casas de estudio, se encontraron dos instituciones que abrieron sus puertas para la presente investigación y que presentan dispositivos de acompañamiento a los estudiantes-practicantes acordes con el enfoque de PR, que se explicitarán en los capítulos de esta tesis. Se trata de dos profesorado con mucha experiencia y reconocimiento en la formación de profesores de EF en Argentina, ubicados en las provincias de Córdoba y de La Pampa, que presentamos a continuación.

El profesorado de EF ubicado en Córdoba es de gestión estatal, transferido al ámbito universitario provincial. Su plan de estudios, al momento del trabajo de campo, integra la práctica docente desde el 1º año y con continuidad a lo largo de la formación. En esta investigación se toma como Caso A, el enfoque desarrollado por tres docentes del último tramo de la carrera, una de ellas a cargo de una sección de 3º año, en la unidad curricular Práctica Docente III y Residencia, otras dos profesoras a cargo de secciones de 4º año, en la unidad curricular Práctica Docente IV y Residencia: Recrear las Prácticas de EF.

El instituto de formación docente en EF ubicado en La Pampa es de gestión privada. Su plan de estudios involucra la práctica profesional desde el 1º año y con continuidad a lo largo de la formación desde un abordaje reflexivo. Para el presente estudio, se toma como Caso B a la organización institucional del campo de la práctica docente que articula las unidades curriculares Práctica I: Aproximación al Campo; Práctica II: Currículum y Enseñanza; Práctica III: Residencia Pedagógica; y Práctica IV: Residencia y Sistematización, entre sí y con diversos dispositivos que se explicitarán oportunamente.

Los docentes de ambas instituciones han manifestado su interés en participar en este estudio desde que nos contactamos con ellos, con una apertura para ser visitados, presenciar clases y responder a las entrevistas que requiere el trabajo de campo.

El abordaje metodológico de la investigación es cualitativo (Sautú, 2005), de tipo descriptivo, focalizado en el estudio de casos (Gutierrez, Pozo y Fernández, 2002), constituidos por las dos instituciones seleccionadas. El trabajo de campo provee datos de variadas fuentes de información, entre ellas: los diseños curriculares de las provincias en las que se encuentran las instituciones seleccionadas; el plan de estudios y reglamentaciones de ambas instituciones; los formadores a cargo de la organización y

acompañamiento de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes, quienes responden las entrevistas semi-estructuradas y nos han dado acceso a narrativas de los estudiantes; los espacios de encuentro de formadores y estudiantes, registrados en observaciones de campo; y los estudiantes que protagonizan el trayecto de formación en cada institución, quienes responden a entrevistas individuales y/o grupales. La recolección de datos fue facilitada por la disposición de los docentes y estudiantes en ambas casas de formación.

Las visitas a las instituciones que conforman los casos de estudio se realizaron en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2018, al comenzar la concurrencia de los estudiantes a las instituciones educativas, lo que permitió observar la puesta en funcionamiento de los dispositivos reflexivos propuestos y concretar las entrevistas a los formadores a cargo de la organización y acompañamiento de las prácticas de enseñanza. Los estudiantes entrevistados fueron los que cursaban el último año de la carrera o que ya habían finalizado su formación inicial, lo que permitió conocer desde sus perspectivas, los contenidos de sus reflexiones como los aportes que consideran les ha brindado la PR.

La organización escrita de esta tesis presenta cinco capítulos aquí presentados.

En el primer capítulo se exponen los antecedentes de investigación de PR en el campo de las prácticas en la formación docente inicial de maestros, de profesores y en el área de EF. Se explicitan las vacancias en las investigaciones acerca de los dispositivos de PR en la formación docente inicial en EF y las posturas teóricas a abordar en la tesis.

En el segundo capítulo, se aborda la concepción teórica de la PR y los dispositivos propuestos por los formadores en los casos de estudio, como conceptos principales del primer objetivo específico en articulación con los datos recogidos en el trabajo de campo.

El tercer capítulo refiere a los contenidos que surgen de los dispositivos reflexivos, desde la mirada de los formadores y desde la visión de los propios estudiantes, atendiendo al segundo de los objetivos del estudio, articulando el análisis del trabajo de campo.

El cuarto capítulo hace foco sobre los aportes que los dispositivos reflexivos brindan a los estudiantes en formación docente en EF, en respuesta al tercero de los objetivos planteados y en articulación teórica con los datos recolectados y su análisis.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones de la tesis a partir de los hallazgos en articulación con el marco teórico, se responde a los objetivos que dieron origen a la indagación y se proyectan nuevos interrogantes en el campo del conocimiento sobre las PR en la formación docente inicial del profesorado de EF.

CAPÍTULO 1

ESTADO DEL ARTE

En este capítulo se presentan los antecedentes de investigación y el estado de conocimiento en el campo de las prácticas pre-profesionales reflexivas en la formación docente inicial y en el área de Educación Física (en adelante EF). Aquí se exponen los estudios focalizados en prácticas reflexivas (en adelante PR) en la formación de maestros, de profesores, de formadores y en el área de EF. Se presentan los resultados de dichos estudios y se plantean las vacancias acerca de la problemática a abordar en la presente tesis, acerca de los dispositivos reflexivos en la formación docente inicial en EF.

Prácticas reflexivas en la formación docente inicial

La formación inicial de los docentes se ha constituido como foco de investigaciones en todo el mundo. El proceso formativo se vincula con el desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas de enseñanza (Davini, 2016). Actualmente, los planes de estudios de las instituciones formadoras incluyen espacios de prácticas pre-profesionales a lo largo de todo el trayecto en forma progresiva, de modo que el desarrollo de tales capacidades pueda llevarse a cabo en situaciones y contextos reales.

Sin embargo, la significatividad de los espacios de práctica, no siempre han tenido la misma centralidad. El enfoque tradicional que entendía a las prácticas docentes como campo de aplicación al final de la carrera encuentra un quiebre hacia finales de los setenta, dando lugar en los ochenta a un debate sobre la enseñanza en la diversidad de las escuelas, privilegiando la visión de configuraciones didácticas cambiantes. Es así como el papel de las prácticas en la formación de los docentes fue “desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas” (Davini, 2016: 18). Este movimiento, expresa la autora, enfatiza el valor de la dinámica de las interacciones entre docentes y alumnos, la atención a lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad, los intercambios y el desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas.

Desde esta perspectiva, las prácticas docentes no se limitan al hacer, sino que involucran siempre el pensamiento y la valoración sobre el hacer o sobre la acción. Davini (2016), retoma los aportes de Dewey señalando que “formar un docente que sabe hacer es útil y atiende la tarea inmediata, pero formar un docente que puede pensar sobre lo que

hace con juicio propio es mucho mejor y tiene efectos de largo plazo” (120), por lo que el desarrollo del pensamiento en la acción docente constituye un acto liberador. En el devenir histórico, el cambio de paradigmas no es inmediato, encontrando una convivencia de los diversos enfoques acerca de las prácticas docentes en la formación inicial.

Prácticas reflexivas en la formación de maestros

Una de las preocupaciones que atienden las investigaciones en este campo se vincula con el acompañamiento a los futuros docentes en sus prácticas pre-profesionales. En nuestro país, Alonso (2006) propone un estudio acerca de los rasgos de los dispositivos de acompañamiento en la institución formadora y en la institución escolar que recibe a los practicantes, a partir de observar una doble relación en el proceso de prácticas, en el que todo lo vinculado al saber teórico parece apoyarse en la institución formadora y los saberes de la práctica se vinculan con la institución escolar o campo de desempeño. Advierte que esta doble relación no ofrece posibilidades al practicante para formarse con la ayuda de mediaciones que permitan el trabajo sobre sí mismo para articular el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación (Ferry, 1997 citado por Alonso, 2006). Esta articulación, mediada por formadores, dispositivos y experiencias, posibilita un trabajo de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad y de sí mismo. Señala que este retorno al encuentro de antiguos hábitos y las propias resistencias, permite pensar sobre sí, ser capaces de actuar pensando en las consecuencias e interrogarse y cuestionarse cuando la acción tiene efectos distintos a los esperados.

Como antecedentes en otros países respecto a la formación de maestros en el contexto de las prácticas docentes y al uso de dispositivos para propiciar la reflexión, encontramos en España el estudio de Domingo (2008), quien en su tesis doctoral plantea la hipótesis de que la PR contribuye a que los futuros maestros articulen significativamente sus conocimientos teóricos y prácticos y les capacita para aprender de sus propias prácticas. Se propone indagar el aprendizaje experiencial que se produce en los estudiantes en contacto con la realidad profesional y la elaboración de un modelo formativo basado en PR, su experimentación y evaluación de resultados formativos. En 2011, el impacto de la autora se consolida al ser una de las fundadoras de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, concebida como una comunidad internacional que trabaja para “difundir, enriquecer y diversificar las metodologías formativas basadas en la reflexión orientadas a la profesionalización docente y enmarcadas en el paradigma

reflexivo” (practicareflexiva.pro). Esta red internacional de docentes e investigadores ofrece bases conceptuales sobre el aprendizaje experiencial y reflexivo, métodos y modelos para aprender de la propia práctica, instrumentos para el desarrollo de la reflexividad e investigaciones actuales vinculadas a prácticas reflexivas.

En el contexto latinoamericano, las investigaciones en la formación inicial también se hacen eco de este enfoque. El estudio realizado por Revilla (2010) en Perú, se orienta a conocer el uso de la reflexión en el proceso de formación de la práctica docente en futuros educadores del nivel primario en facultades de educación de Lima. La autora considera que la práctica docente no sólo es un espacio que da oportunidad de aplicar lo aprendido, sino también de vivir un proceso de investigación-acción, en el que la reflexión procure la mejora de la práctica, la elaboración de teorías pedagógicas y la capacidad de innovar. Asume la reflexión como un proceso interno que puede plantearse individualmente y considerarse como una acción colectiva y contextual, que requiere ser aprendido y ejercitado para que se constituya en una actitud y una habilidad permanente.

El creciente avance de las pesquisas sobre PR, lleva a Bolívar (2019) desde Colombia, a indagar el estado del arte de las investigaciones en el campo de la formación de maestros focalizadas en la práctica pedagógica y el enfoque de la PR entre 2000 y 2016 en publicaciones internacionales. Ubica en finales de los ochenta el quiebre del que nos habla Davini (2016), orientando las investigaciones hacia la pregunta por la formación de maestros y con qué herramientas formarlos desde el enfoque de la PR. Los hallazgos develan el creciente uso de dispositivos para propiciar la reflexión de los futuros docentes y el foco en la voz de alguno de los actores de la práctica, pero una vacancia en estudios que recuperen la pluralidad de las voces en los procesos de formación.

En el contexto español, Rodríguez, María, Aranda, Blanchard, Domínguez, González, Romero, Sanz, Mampaso, Vitón y Messina (2011), indagan la utilidad del *coaching* reflexivo entre iguales como instrumento de aprendizaje profesional en el *practicum* de la carrera de Magisterio. Conceptualizan el *coaching* como una relación colaborativa en la que dos o más compañeros, en plano de igualdad, aprenden unos de otros observando entre sí su práctica docente e intercambiando apoyo, acompañamiento, *feedback* y consejo. Plantean que este dispositivo podría ser una fuente de apoyo emocional, proporcionar ayuda en los procesos de reflexión y construcción de teoría en un marco de confianza no amenazante y brindar oportunidad de aprender a cooperar con los colegas. Los resultados indican que desde el punto de vista de los estudiantes, el *coaching* entre iguales aporta beneficios que apoyan las hipótesis planteadas.

Prácticas reflexivas en la formación de profesores

En la última década, las investigaciones no sólo se focalizan en la formación de maestros, sino también en la de profesores. Uno de los antecedentes de gran relevancia en Argentina es la investigación de Anijovich y Cappelletti (2011), quienes plantean el análisis de los dispositivos de formación para promover los procesos reflexivos de los alumnos del profesorado en Ciencias Jurídicas. Se proponen relevar y sistematizar las producciones escritas realizadas por los abogados que cursan el profesorado para generar conocimientos acerca de los contenidos y niveles de las reflexiones presentes en las autobiografías y en los diarios de formación. Señalan que estos dispositivos son un medio para acceder a sus experiencias subjetivas y tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos. Ambos dispositivos narrativos permitieron a sus autores reflexionar acerca de sus posicionamientos en la toma de decisiones respecto a la enseñanza, los contenidos, las estrategias y la relación con los alumnos, favoreciendo la construcción de la identidad profesional y profundizando el conocimiento sobre sí mismos.

En el contexto latinoamericano, el uso de dispositivos reflexivos en la formación de profesores también es foco de las investigaciones. Así pues, el estudio de Grilli y Silva (2015), expone el proceso de implementación de tres dispositivos en la práctica docente en el profesorado de Biología y Química en un instituto del Uruguay, incluyendo las perspectivas de practicantes, formadores y alumnos de las prácticas en escuelas de nivel medio. El estudio se orienta a promover una PR y desarrollar aprendizaje colaborativo. Los dispositivos instrumentados son: talleres de planificación de unidades didácticas; práctica docente en parejas pedagógicas; visitas y devoluciones grupales en la práctica docente. Concluyen en que la mirada crítica que surge del acompañamiento en parejas y las visitas colectivas han mostrado ventajas en el desarrollo de capacidades de autoobservación, reflexión del desempeño y toma de conciencia de lo que ocurre en el aula cuando se está enseñando. Señalan que combinar aprendizaje individual con el colaborativo en actividades de planificación, ejecución y en el análisis posterior a la práctica, es lo que se requiere para formar un docente en la sociedad del conocimiento.

La necesidad de la reflexión sobre la práctica aparece en los planes de estudio de la formación inicial de los docentes. En el contexto brasilero, Ruffinelli (2017) aborda la revisión de investigaciones vinculadas a la reflexión en la formación docente realizadas entre 2009 y 2014. La autora señala que la reflexividad se ha constituido en una piedra

angular en los planes de estudio, pero que la literatura muestra una ambigüedad del concepto y una diversidad de interpretaciones, por lo que se dificulta el consenso acerca de cómo enseñarla. Identifica distintas tradiciones respecto al enfoque del profesor como profesional reflexivo y adhiere a lo expresado por Guerra (2009 citado por Ruffinelli, 2017), al afirmar que la reflexión requiere de mediación o andamiaje de otro y de herramientas que la sitúen, su enseñanza requiere ser organizada en base a preguntas y procesos clave, y que su desarrollo implica tiempo y espacio para la reflexión, así como formadores preparados para propiciarla. Advierte una dificultad para identificar modelos sistemáticos efectivos para desarrollar la reflexión pedagógica en los futuros docentes, dando cuenta de un nivel de desarrollo del campo investigativo todavía incipiente, con un predominio de estudios de restringido alcance y que escasamente reporten lo que ocurre con las habilidades reflexivas en el tiempo, tras finalizar la experiencia que la promueve.

El uso de dispositivos narrativos podría ser un instrumento de mediación o andamiaje que pone en movimiento los procesos de reflexión de los futuros docentes. La tesis de Semmoloni (2018), aborda esta indagación en los diarios de formación de futuros profesores de diversas disciplinas en una institución de Argentina, focalizando en los estímulos y contenidos de la reflexión que se evidencian en los diarios y los aportes de este dispositivo para facilitar los procesos reflexivos. Las categorías que resultan con mayor presencia refieren a la planificación y puesta en práctica de la enseñanza, como también reflexiones en referencia a sí mismo. Las valoraciones del diario expresadas por los estudiantes señalan que les permitió mirarse a sí mismos, expresar y trabajar con los propios sentimientos. Además resaltan la incomodidad para expresar recuerdos o sentimientos íntimos y tensión al ser evaluados. Concluye que la escritura del diario permite a los docentes en formación revisarse en su práctica y realizar ajustes durante su transcurso, dejando las huellas de sus decisiones en sus trayectos.

La práctica reflexiva focalizada en los formadores

La tarea de formar a otros desde el paradigma reflexivo requiere de formadores que también puedan ser reflexivos respecto a sus propias prácticas de enseñanza en las instituciones de nivel superior. Este foco de estudio también ha sido asumido por las investigaciones sobre PR y proyectos innovadores basados en la reflexión. En México encontramos una propuesta de un modelo para promover la reflexión de profesores en el nivel superior realizada por García, Loredó y Carranza (2008), quienes proponen la

evaluación de las acciones docentes, antes, durante y después de la intervención didáctica en las aulas, considerando estos tres momentos como dimensiones del modelo. Los autores remiten al concepto de práctica docente señalado por Doyle (1986 citado por García *et al*, 2008), señalando que ésta es multidimensional por diversos acontecimientos que ocurren en el aula caracterizados por su inmediatez que son difíciles de entender, de controlar y de dirigir, tornándose imprevisibles y dando un giro a la clase que sale de lo estimado. Proponen un modelo de evaluación/formación basado en la instrumentación de talleres de análisis y reflexión colectiva y aportan algunos dispositivos para la evaluación de cada dimensión, tales como: entrevistas, diarios de clase, evaluación por portafolios, evaluación entre pares, análisis de videos, autoevaluación, investigación, entre otros.

En Argentina, el estudio de Webb (2013), explora los sentidos atribuidos por los formadores en prácticas docentes, en tres profesorado de nivel primario de Buenos Aires, respecto a qué es ejercer la docencia. La problemática se enmarca en una postura crítica acerca del deber ser del docente, naturalizados en los discursos de los formadores, manifestados en sus narrativas, que posibilitan escuchar sus voces para acceder a sus pensamientos, a sus modos de percibir la tarea cotidiana de la docencia y a los sentidos construidos acerca de su ejercicio. Los hallazgos revelan que las profesoras de práctica en el espacio de Residencia, identifican la figura del maestro con rasgos clásicos que circulaban en el momento histórico en el que realizaron su formación, relacionados a una tarea abnegada que exige sacrificios, paciencia y dulzura con los niños, articulados con la lógica de la racionalidad técnica, desde un estilo asistencialista y maternal de la docencia. En los docentes asesores, estos rasgos se vinculan con la matriz academicista, cuya imagen del profesor ideal con solvencia académica, refuerza la idea de que el esfuerzo del estudiante le permitirá la autosuperación individual, con rasgos elitistas vinculados a una lógica expulsiva y meritocrática. Así pues, se observa una desarticulación del trabajo de las profesoras de práctica y el de los profesores asesores, generada por la dificultad para establecer acuerdos respecto a la tarea compartida.

En el área de EF y también en Argentina, la investigación de Testa (2017), se propone ingresar a la cotidianidad de las clases de Práctica Docente II en una institución formadora de Córdoba, para develar cómo se configuran las relaciones entre los sujetos, los modos de interacción y sentidos que se expresan entre formadores y estudiantes. La autora recupera la historicidad de la relación entre práctica docente y reflexión en nuestro país, señalando sus inicios con la llegada de la democracia en los '80 y las reformas educativas de los '90, que abren espacios de cuestionamiento a la educación, desde

procesos hermenéuticos y comunicativos que pusieron en relieve aquello que acontecía en el aula, en las prácticas de enseñanza (Jackson, 1968 citado por Testa, 2017).

Resulta de interés las perspectivas epistemológicas de la EF que presenta la autora, que fueron construyéndose en nuestro país e impactaron en la formación de los docentes. Señala que la disciplina se integró al currículum desde una perspectiva higiénica y compensatoria de la educación intelectual, con protagonismo de los ejercicios militares y la gimnasia, incorporándose posteriormente los juegos y deportes, desde una corriente biologicista, que luego, con la predominancia de los deportes como dispositivo de regulación de los cuerpos y la lógica competitiva en las escuelas, prioriza una perspectiva técnico-deportivista (Aisenstein, 2006 citado por Testa, 2017). Con la llegada de la democracia en 1983, adquiere gran relevancia el enfoque psicomotriz basado en una lógica desarrollista que utiliza el movimiento como medio para concientizar saberes de otras disciplinas. Hacia la década de los '90, la perspectiva socio-crítica (Bracht, 1996 citado por Testa, 2017), legitima a la EF por sus aprendizajes motores valiosos en sí mismos. Postula además, que todos estos enfoques aún conviven en la enseñanza de EF.

Los hallazgos evidencian esta convivencia de modelos formativos en una misma institución, observándose diferencias en el abordaje de las clases de dos formadoras en cuanto a: la prevalencia en la comunicación del diálogo o el monólogo; la relación transparente o disidente entre los sentidos y la acción docente; el abordaje de las prácticas de los estudiantes direccionado hacia el pasado, recuperando lo sucedido para avanzar hacia la siguiente clase, o hacia el futuro, interpelando las planificaciones sin recuperación de los registros previos. Se identifica un abordaje formativo desde la corriente psicomotricista en uno de los casos y desde la perspectiva socio-crítica en el otro, correspondiéndose con modelos de docencia basados en un enfoque técnico-academicista y un enfoque hermenéutico-reflexivo, respectivamente. Ambos modelos cohabitan las prácticas de enseñanza en la institución, respondiendo a distintos paradigmas educativos, legitimando y construyendo sentidos diferentes.

La práctica reflexiva en la formación inicial docente en el área de EF

El enfoque reflexivo que comienza a formar parte de los documentos curriculares y la importancia que adquiere la reflexión en los planes de estudio, comienza a encontrar su correlato en la práctica docente, en las investigaciones y producciones académicas. En el área de EF en el contexto español, el artículo de Viciano, Delgado y Del Villar (1997),

focaliza en el análisis de los discursos de los docentes en formación para definir una clasificación de tipologías y niveles de reflexión en el campo de la EF y el entrenamiento deportivo. Definen las tipologías de la reflexión de acuerdo a las declaraciones del hablante respecto a un tema determinado, como descriptivas, explicativas o propositivas, mientras que los niveles de reflexión dependen de la profundidad con que es tratado el tema por el hablante. Proponen al nivel 1 en correspondencia con la tipología descriptiva, al nivel 2 con la explicativa y al nivel 3 con la combinación de la tipología explicativa y la propositiva. Asocian con el nivel 3 el matiz crítico del discurso, incluyendo las propuestas de cambio y mejora de la actuación docente.

Otro antecedente del despertar de la PR en la investigación en EF es el estudio de Romero (1997) realizado en España, en el que se propone comprobar que la crítica y la reflexión adoptados en el *practicum*, contribuyen a que los docentes en formación hayan adquirido conocimientos, destrezas y actitudes, siendo más críticos, reflexivos e investigadores de sus propias prácticas. Define al conocimiento práctico como aquel que se construye y reconstruye como consecuencia de la práctica y que emerge de la experimentación reflexiva. Considera este procedimiento como poderoso al implicar a los futuros docentes en la investigación, experimentación y reflexión compartida, sobre la práctica educativa. Se abordó la reflexión individual y subjetiva a través de las narrativas en los diarios de clase y la reflexión colectiva e intersubjetiva a través de seminarios basados en grupos de discusión junto a un supervisor. Concluye en que los docentes en formación al principio presentaban problemas para emplear la crítica, luego la utilizaban para focalizar en sus propios errores y más tarde con propósitos de mejora docente. La reflexión la utilizaban al principio para analizar sus actuaciones, luego se centraron en sus dificultades y preocupaciones, llegando a un análisis más razonado y finalmente era más profunda al contextualizar las situaciones educativas. La combinación de la reflexión individual y colectiva permitió un análisis de actuación docente contextualizado, transformándose en una reflexión de práctica social, donde los sujetos participantes han constituido una comunidad de aprendizaje, comprobándose la hipótesis planteada.

El mismo autor hacia el año 2004 publica un monográfico acerca de la formación del profesorado de EF, argumentando un enfoque crítico y reflexivo. Considera que el modelo formativo no puede responder a imposiciones desde fuera de la realidad escolar, sino que es el propio docente quien actúa como agente crítico de los procesos educativos mediante el análisis y la reflexión para establecer los caminos más adecuados de intervención. Entiende que la reflexión es un recurso poderoso para activar los procesos

cognitivos acerca de la propia práctica, meditando sobre ella, cotejando las propias creencias y teorías, buscando dar coherencia a las acciones y decisiones que se toman.

Resulta de interés el devenir histórico de la formación del profesorado de EF expuesto por el autor. Explica que en la perspectiva del discurso técnico se pretendía dotar a los futuros docentes de los conocimientos teóricos para que dominen la materia a partir del entrenamiento, la reproducción de modelos de actuación y la instrucción directa, para aplicarlos en sus prácticas de enseñanza, suponiendo cómo debía ser la enseñanza y cómo debían aprender los escolares. Expone luego la perspectiva del discurso práctico, centrada en el proceso y la implicación del futuro docente en su propia actuación. Aquí se asume que la enseñanza es un proceso de planificación y puesta en práctica de acciones, de toma de decisiones y elaboración de estrategias para resolver las situaciones que la práctica presenta, elaborando planes de actuación y de seguimiento para replantearla. Finalmente presenta la perspectiva del discurso reflexivo y crítico, que distingue la “acción reflexiva” (Dewey, 1989 citado por Romero, 2004), como una consideración activa sobre la práctica, afrontando los problemas que surgen de ella para poder resolverlos, lo que requiere de una apertura intelectual, una actitud de responsabilidad y sinceridad del practicante. Aquí la reflexión es también informada social y políticamente, plantea los valores que acarrea y las implicancias en la mejora y el cambio social frente a las injusticias y desigualdades, sumando la reflexión colaborativa a la individual. Concluye que durante el *practicum*, los futuros docentes pueden contrastar y reelaborar sus teorías, a través del análisis y reflexión de la práctica, no solo sobre los aspectos técnicos, sino en debates sobre los problemas prácticos y su vinculación con las finalidades y valores educativos. Estima que este trayecto es oportuno para aprender mediante la investigación/acción y acceder a una cultura profesional y de actitudes de mejora mediante la crítica y la reflexión.

También en Latinoamérica, afloran investigaciones sobre PR en la formación inicial docente en EF. En México, el estudio de Villar, Ramos, Cervelló, Julián y Jiménez (2002), indaga cuáles son las temáticas reflexivas del pensamiento docente, manifestadas en el discurso de los profesores de EF en formación inicial, expresadas en la reflexión en la acción y sobre la acción. Para acceder a los discursos de los estudiantes en sus prácticas docentes, se utilizó el recuerdo estimulado por la grabación de audio y video de las sesiones, la observación inmediata del practicante, la grabación de sus reflexiones en voz alta después de la clase y la narrativa reflexiva del diario al día siguiente. En una segunda fase se ofreció la mediación de un supervisor reflexivo que ofrecía una tabla de

autovaloración a los estudiantes luego de reflexionar sobre sus prácticas, retirándola en una tercera fase, donde se observaron los cambios en el pensamiento docente.

El cambio de perspectiva en la formación docente es un proceso que se va construyendo también de un modo reflexivo y basado en investigaciones. Con esta intencionalidad, en el país vecino de Uruguay, Pereyra y Corbo (2012), realizan un estudio comparativo de los modelos de formación en la práctica profesional en instituciones de Argentina, Uruguay y España, con el fin de realizar una propuesta alternativa para la Licenciatura en EF, Recreación y Deporte de una institución uruguaya. Exponen distintos modelos de abordaje de las prácticas pre-profesionales en la formación docente de los tres países. Se posicionan en el modelo hermenéutico reflexivo (De Lella, citado por Pereyra y Corbo, 2012), basado en la valoración de la construcción personal y colectiva de significados a partir de situaciones prácticas, sobre las que se reflexiona en vínculo con los marcos teóricos que colaboran en la comprensión, interpretación y búsqueda de alternativas de actuación, con la ayuda de dispositivos que facilitan la recreación y reflexión de experiencias de enseñanza. Entre ellos destacan: la narración de biografías escolares, que actualizan las experiencias pasadas con nuevos significados; los diarios de campo, que consignan la cotidianeidad de los acontecimientos, sus significaciones y emociones; el taller, que habilita el encuentro de diferentes miradas y la construcción de un conocimiento crítico, a partir de la discusión, la argumentación y la reflexión compartida; y el ateneo, centrado en la reflexión y el análisis sobre las prácticas a partir de un caso, en una comunidad de aprendizaje que se reúne para reflexionar.

Dispositivos reflexivos en la formación inicial del profesorado de EF

En algunos países los dispositivos para propiciar la reflexión de los futuros docentes de EF han avanzado hacia una sistematización y regulación supervisada de la reflexión. Desde este marco, en el contexto estadounidense, Uhrich (2009), presenta los lineamientos de *The Hierarchy of Reflective Practice in Physical Education*, que provee un marco para las PR en la formación de docentes de EF en Estados Unidos. Plantea la necesidad de que los candidatos a profesores desarrollen una voz interna que ayude a guiar el proceso reflexivo, durante y después de la instrucción. Propone como dispositivo mediador para los principiantes el *Decision Map for Technical Reflection-in-Action*, que los formadores pueden utilizar al comienzo de un programa de PR para guiar a los candidatos inexpertos a priorizar las preocupaciones técnicas, como así también en la

selección de las mejores acciones a realizar en sus prácticas diarias. El dispositivo incluye un protocolo de preguntas bifurcadas para que los practicantes se hagan a sí mismos mientras enseñan, con la intención de que los ayude a pensar reflexivamente y tomar una decisión, generándose una conversación interna, en un proceso introspectivo. La autora considera que esta práctica habitual en los candidatos a docentes permitirá que se naturalice y que puedan aumentar el nivel de sus reflexiones. Sostiene que la combinación de la reflexión técnica con la reflexión en la acción, permite a los candidatos a profesores relacionarse con su propia actividad metacognitiva desde sus primeras experiencias.

En el mismo contexto norteamericano, la investigación de Zhu (2011), se propone describir las PR de los estudiantes durante el *practicum* en una universidad de Estados Unidos. Explica el autor que en ese país los estudiantes deben cumplir con una normativa que orienta la PR sistematizada en el *National Council for Accreditation of Teacher Education* y en el *National Association for Sport and Physical Education*. Este dispositivo requiere que los candidatos a docentes recorran un ciclo reflexivo: descripción de la enseñanza, justificación de la enseñanza, performance, crítica de la enseñanza y ajuste de objetivos, permitiendo la implementación de cambios en su performance, en el aprendizaje, en los objetivos de instrucción y en sus decisiones. El estudio intenta responder dos preguntas: ¿qué experiencias durante el *practicum* conducen al estudiante a la reflexión? y ¿qué tipo de práctica reflexiva los estudiantes han incorporado? Desde este marco, los formadores promueven la PR para ayudar a los futuros docentes a pensar acerca de qué sucedió, por qué sucedió y lo que ellos podrían hacer para mejorar su enseñanza. El *practicum* se instrumentó con dispositivos para fomentar la reflexión de los estudiantes: la escritura de diarios de recuerdo y reflexión a través del correo electrónico, el desarrollo de un portafolio docente y la asistencia a un seminario de discusión semanal. El estudio concluye que el tipo de reflexión que predominó fue sobre la acción, mientras que la reflexión durante la acción raramente se produjo. En cuanto a los niveles reflexivos, se encontró una predominancia de la racionalidad técnica. Solo en el diario docente hubo indicios del nivel de la acción práctica y en algunas ocasiones de la reflexión crítica.

En sintonía con los estudios en los que la PR en EF está sistematizada por marcos que la regulan, encontramos el aporte desde Irlanda de Crawford, O'Reilly y Luttrell (2012), quienes evalúan los efectos de la integración del *Reflective Framework for Teaching in Physical Education* sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en deportes y EF. Este marco reflexivo es utilizado para identificar los focos y los niveles de reflexión de los estudiantes del profesorado de EF. Como fuentes de indagación

utilizaron: los registros reflexivos narrados luego de cada práctica focalizando en los eventos significativos; observaciones de un par respondiendo preguntas sobre lo observado; análisis de videos de su propia práctica; y entrevistas a cada participante de la investigación. Los resultados indicaron: que se produjeron cambios positivos tanto en los focos como en los niveles de reflexión a medida que se progresaba en el curso; que el uso del *Reflective Framework for Teaching in Physical Education* fue valorado positivamente por los estudiantes, cuya guía a partir de preguntas los ayudó a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje; y que una supervisión más activa en las clases podría haber contribuido con la reflexión en la acción y sobre la acción de los estudiantes. Los dispositivos utilizados fueron altamente valorados por los estudiantes como promotores de sus reflexiones y mejora de su propia práctica docente. Las conclusiones apuntan a la necesidad de que el enfoque reflexivo atraviese la formación de grado desde sus inicios y de la preparación de formadores y supervisores de prácticas docentes.

También en el contexto español, el foco de las investigaciones empieza a centrarse en los dispositivos para propiciar la reflexión de los futuros docentes de EF. El estudio de Barba, Gonzalez y Barba (2014), considera al diario docente como una herramienta pedagógica clave, entendiéndolo que permite tener un espacio para la reflexión y para replantear la acción. Los autores apelan al sentido crítico de la profesionalidad docente, expresando que este implica la toma de decisiones sobre la realidad particular de cada contexto educativo de acuerdo a las dificultades que allí acontecen y a la reflexión y perspectiva particular del docente. Consideran al diario como un documento vivo que se modifica a medida que su autor lo va concibiendo a través de su escritura y lo valoran como un instrumento de introspección, cuya escritura le permite recordar lo que ha sucedido en la práctica, pensar sobre ello y buscar alternativas de cara al futuro. Adhieren a la posibilidad de que este dispositivo pueda formar parte de una dimensión grupal de análisis y reflexión compartida, que articule una perspectiva personal y social del diario.

En otra publicación, González y Barba (2014), identifican diversos recursos reflexivos individuales y colectivos, como instrumentos coadyuvantes para el desarrollo de una identidad profesional reflexiva en la formación de futuros docentes de EF. Se apoyan en los referentes de la práctica reflexiva como Dewey, Schön y Perrenoud, y también en Freire (citados por González y Barba, 2014), abogando por una reflexión crítica sobre la enseñanza, comprometida con la transformación de la práctica educativa contextualizada. Argumentan la importancia de una formación colegiada reflexiva a partir de recursos que abren espacios para el intercambio, el diálogo reflexivo, la colaboración

y el trabajo en equipo, además de aquellos dispositivos más focalizados en la reflexión individual. Así pues, describen como recursos reflexivos a los seminarios, la investigación-acción, el fórum de profesores, los diarios de clase, las historias de vida y las autoetnografías. Señalan que hacer uso de estos recursos permite definir un modelo de profesor flexible, abierto al cambio, crítico con su propia actuación y con un dominio de habilidades cognitivas y relacionales. Valoran la necesidad de que los enseñantes trabajen “en pro de una mayor y mejor investigación educativa que aliente las aptitudes y actitudes reflexivas del profesorado y, al mismo tiempo, su espíritu colaborativo” (408).

Las investigaciones sobre PR en la formación docente de EF continúan creciendo en diversas latitudes del mundo. Así pues, encontramos el estudio de Dervent (2015), realizado en Turquía, quien propone determinar los efectos del pensamiento reflexivo sobre las prácticas de enseñanza de los estudiantes en formación docente de EF y explorar sus niveles de reflexión. Se apoya en los aportes de Dewey (1988, citado por Denvert 2015) y señala que el pensamiento reflexivo consiste en tomar medidas conscientes, sistemáticas y deliberadas en el aula a través de la investigación, por la que los maestros revisan continuamente sus prácticas en un proceso cíclico para mejorar la enseñanza. Utiliza la pirámide de pensamiento reflexivo de Taggard y Wilson (1998, citado por Denvert, 2015), para evaluar los niveles de reflexión de los estudiantes de EF durante sus prácticas docentes. La pirámide presenta tres niveles de pensamiento reflexivo: técnico, contextual y dialéctico. Los datos fueron recolectados a partir de: diarios reflexivos estructurados con preguntas orientativas, grabación de micro sesiones de enseñanza y entrevistas a los estudiantes orientadas a la autoevaluación de sus prácticas. También se realizaron visitas de observación de clases y reuniones de reflexión compartida. Los hallazgos evidencian que el pensamiento reflexivo es una habilidad que se puede adquirir y que los conocimientos que se obtienen contribuyen al desarrollo profesional docente.

La naturaleza de la reflexión que realizan los futuros docentes también ha sido abordada por el estudio realizado por Tsangaridou y Polemitou (2015) realizado en una universidad de Chipre. Allí, los maestros son responsables de la enseñanza de EF en el nivel primario y realizan prácticas de enseñanza de EF dentro de su formación docente. Las preguntas de la investigación fueron: ¿sobre qué reflexionan los docentes durante el pre-servicio de enseñanza y cómo se relaciona esta reflexión con sus prácticas? Las tareas realizadas por los estudiantes incluyeron: la observación y el análisis de clases; el desarrollo de planificaciones; realización de clases para sus compañeros; escritura de diarios reflexivos y observaciones de enseñanza de pares. En los diarios se priorizó la

descripción y análisis de eventos significativos durante sus clases. Concluyen que las reflexiones de los futuros maestros se orientan a diferentes dimensiones durante sus prácticas de enseñanza, que pueden estar interconectadas y que todos los focos reflexivos son importantes a lo largo de la experiencia docente.

En EF el cuerpo y el movimiento también pueden ser foco de las propias reflexiones docentes reflejadas en los dispositivos narrativos. Así lo pensaron González y Álvarez (2018), quienes investigaron cómo los diarios corporales docentes permiten descubrir y explorar algunas dimensiones corporales y su implicación en la enseñanza. Señalan que la identidad como especialista en EF no procede únicamente de la apropiación de unos saberes externos, sino de un saber que se ha labrado ligado al vivir y a alguien que vive (Contreras, 2010, citado por Gonzalez y Álvarez, 2018). Advierten que las relaciones que cada cual tenga con su propio cuerpo, la idea de cuerpo que tenga el docente, la capacidad de acción corporal, la apariencia y los aspectos vinculados con la salud, entre otros, están estrechamente relacionados con el tipo de enseñanza que se lleva a cabo y que el *practicum* afecta la manera en la que los docentes en formación viven sus cuerpos. Proponen el empleo de un diario corporal docente (DCD), que presta especial atención a la corporeización de situaciones que provoca el *practicum*, permitiendo interrogarse sobre la importancia del cuerpo dentro del proceso educador, desarrollando propuestas de transformación docente y haciendo que el maestro se interroge sobre su propia práctica pedagógica. Concluyen que los temas sobre los que escriben los estudiantes se corresponden con cuatro categorías: salud y energía; emociones; comunicación; e imagen corporal. La reconstrucción de las vivencias de los futuros docentes se ha mostrado como una fuente de experiencias y conocimientos que enriquecen el proceso educativo de la EF, al atender aspectos como lo emocional, la mirada, la escucha, los sentidos, la relación que se mantiene con el propio cuerpo y con los cuerpos de los demás, la preocupación por la imagen, los problemas de salud, las emociones que afloran, van construyendo una identidad corporal particular y contribuyen a una comprensión de la realidad profesional.

El avance del enfoque de la PR en Argentina, empieza a observarse en investigaciones sobre formación inicial y prácticas pedagógicas cuando en el año 2012 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) realiza una publicación con varios estudios realizados en distintas casas de formación inicial de diversas áreas curriculares. Dos de dichas investigaciones refieren a la formación inicial en EF.

Uno de los estudios es el realizado por Carabajal (*et al*, 2012), quienes realizan una investigación en el ISEF de Rosario que parte de las manifestaciones de los estudiantes

de 4º año, referidas a las discrepancias y rupturas entre los saberes teóricos aprendidos en la institución formadora y la realidad al insertarse como residentes en las instituciones de destino. A partir de esta problemática se proponen conocer los diferentes discursos pedagógicos que circulan entre los profesores del ISEF y entre los co-formadores; identificar la naturaleza de los conflictos que se presentan en las prácticas de los residentes en EF; y construir conocimiento para reorientar los cursos de acción en la institución formadora y las de destino. Los hallazgos señalan que la formación motriz está ligada a la biografía escolar de los actores y que de no ser interpelada en los procesos de formación, podría expresarse a través de estilos de intervención repetitivos, propuestas metodológicas tradicionales y rutinas escolares reduccionistas y simplificadoras, en las que los planteos de resolución de tareas, de exploración o de construcción del aprendizaje son pretendidamente acotados. Durante la residencia, los estudiantes demandaban recetas al planificar y el descriptor tiempo se presentó como un factor conflictivo para todos los actores implicados, exponiendo la necesidad de contar con momentos para una reflexión luego de las prácticas de los residentes, y la dificultad de que los formadores no encuentran un tiempo real o simbólico, para reflexionar sobre los procesos de formación con los demás docentes del ISEF y/o con los co-formadores.

La otra investigación referida al área de EF publicada por el INFoD, es la de Amuchástegui (*et al*, 2012), quienes indagan las problemáticas de aprendizaje en la formación docente en EF que dificultan la generación de prácticas renovadoras. Consideran que los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la EF se evidencian en supuestos acerca de la identificación de los contenidos de la disciplina, los modos de construirlos para la enseñanza y las estrategias que se proponen para enseñar. Identifican como raíz del problema la disociación entre los modelos teóricos y las propuestas prácticas, como producto de una débil tarea reflexiva. Se proponen analizar las propuestas de enseñanza de estudiantes y las propias, para comprender cómo acontecen las relaciones entre teoría y práctica, para confrontarlas con sus discursos explícitos y contribuir a desocultar los problemas para construir PR. Advierten que existe un discurso polisémico acerca de lo que es la EF y que resulta pertinente analizar y comprender qué teorías subyacen en las prácticas para poder establecer relaciones de congruencia. Se apoyan en el concepto de reflexividad como herramienta que permite correrse de uno mismo, traducida en exploración interna de auto objetivación y reconstrucción analítica, superando una forma de pensar que se presenta como confortable y afirman que las experiencias son fundantes cuando nos interpelan, cuando nos obligan a salirnos de

nuestra zona de comodidad (Willis, 1980; Deleuze, citados por Amuchástegui *et al*, 2012). El estudio analizó la documentación sistemática de las prácticas docentes del equipo investigador y de los estudiantes de las cohortes 2007 y 2008, para identificar los supuestos acerca de la disciplina y sobre la enseñanza que aparecían en sus intervenciones docentes. Los resultados evidencian dos modos de concebir la relación entre teoría y práctica: uno en el que la práctica aparece como subsidiaria de la teoría, como espacio de aplicación a partir de la conducción de actividades, suponiendo que lo visible es lo único que define la apropiación del saber; otro que reconoce la necesidad de mirar-se en acción y confrontar las propias acciones con las intenciones y razones, la teoría es necesaria para mejorar la comprensión de la práctica, la concepción de aprendizaje reconoce la existencia de procesos invisibles de los sujetos que se disparan en las clases. Resulta también valioso la expresión de las propias reflexiones por parte de los autores, señalando que el estudio les permitió: corroborar sus propios supuestos y la diversidad de perspectivas teóricas que cohabitan la EF para pensar las prácticas; reconocer la dificultad de ser reflexivos al implicarse en cambios en un proceso desestabilizador; e instalar la importancia de las emociones en este pasaje hacia las experiencias críticas.

Como antecedente al estudio mencionado, Amuchástegui (2004), presenta un ensayo que nos invita a repensar las prácticas de enseñanza en EF y avanza en la “construcción del campo como una práctica pedagógica que pretende enseñar determinados conocimientos relativos a la corporeidad, el movimiento y las prácticas corporales” (150), pero que también “se han naturalizado prácticas en las escuelas que operan en función del hacer exclusivamente” (150), bajo el supuesto que hacer es igual a aprender. La autora propone partir del análisis reflexivo de cada práctica, intentando explicitar los supuestos y teorías que se reflejan en ella.

Los contenidos de las reflexiones de los futuros docentes

Al preguntarnos sobre qué reflexionan los estudiantes en sus trayectos formativos, nos encontramos con los contenidos que surgen de los dispositivos reflexivos que han protagonizado. Los estudios hasta aquí expuestos, nos aportan antecedentes acerca de la evolución del pensamiento reflexivo a partir de las experiencias de prácticas docentes.

En este recorte y en la formación inicial de profesores de distintas áreas curriculares, la investigación de Anijovich y Cappelletti (2011) devela que el contenido de la reflexión en las autobiografías analizadas es didáctico, desde una perspectiva crítica y en relación

con el contexto, mientras que en los diarios de los docentes en formación prevalecen reflexiones respecto a la planificación y puesta en práctica de la enseñanza, aflorando también sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño. También la tesis de Semmoloni (2018) encuentra que las categorías con mayor presencia en los diarios reflexivos refieren a la planificación y puesta en práctica de la enseñanza, focalizando en los tópicos: contenidos de clase, diseño de actividades, selección de recursos, manejo del tiempo y organización del espacio. Además de contenidos en referencia a sí mismo, con foco en reflexiones vinculadas a sentimientos, pensamientos, expectativas sobre el propio desempeño y puesta en juego de la propia biografía escolar.

En el área de EF el artículo de Viciano (*et al*, 1997) constituye uno de los primeros antecedentes que analiza los discursos de los estudiantes y conceptualiza la reflexión, clasificando tipologías y niveles. En Latinoamérica, el estudio de Villar (2002) devela que la categoría más frecuente en las reflexiones de los estudiantes durante sus prácticas -en acción-, es la tarea, seguida por el control del grupo, el clima del aula y la organización y que la categoría autoconcepto es la que más aparece en la reflexión sobre la acción.

El marco reflexivo estadounidense *The Hierarchy of Reflective Practice* explicitado por Uhrich (2009) incluye distintos niveles del pensamiento reflexivo, que amplía la reflexión en cinco categorías: reflexión técnica, enfocada en el manejo y la instrucción; reflexión en y sobre la acción, la que ocurre mientras se está enseñando y la que se presenta al pensar lo sucedido luego del episodio de enseñanza; reflexión deliberativa, incluye preocupaciones pedagógicas más allá de las de manejo o instrucción, tales como los estudiantes, el currículum, reglas de clase u organización; reflexión personalista, incluye las preocupaciones docentes acerca de las relaciones con los estudiantes; y reflexión crítica, que pone énfasis en cuestiones relacionadas con la reconstrucción social.

Los focos de las reflexiones en la investigación de Crawford (*et al* 2012), involucraron aspectos técnicos de la enseñanza en un 24%, aspectos situacionales que se presentaron en un 35% y aspectos de sensibilización social y moral en un 41%. Un nivel más profundo de reflexión evolucionó con la experiencia emergente de trabajar con participantes con discapacidad en las sesiones. El estudio realizado por Barba (*et al* 2014), señala que los contenidos de las reflexiones van cambiando a medida que los estudiantes adquieren nuevas experiencias y que las temáticas abordadas en los diarios docentes se orientan a diversas dimensiones personales: acceso al mundo personal de los docentes; explicaciones sobre los propios dilemas; evaluación y reajuste del proceso didáctico; y desarrollo profesional permanente, en un ciclo de reflexión-acción.

En la investigación realizada por Denver (2015), la pirámide utilizada para analizar las reflexiones de los estudiantes presenta distintos niveles de reflexión. En el nivel técnico, el pensamiento reflexivo se enfoca en aspectos de la enseñanza: métodos, objetivos, actividades, manejo del tiempo y organización. El nivel contextual implica un esfuerzo por entender las circunstancias que rodean los problemas de la enseñanza relacionados a las características de los alumnos, sus intereses, motivación y necesidades. El nivel más alto es el dialéctico, en el que el pensamiento reflexivo involucra los efectos de las condiciones sociales, además de cuestiones éticas y morales. Los resultados indicaron que al comienzo del proceso reflexivo predominó el nivel técnico, centrado en aspectos como la planificación, la gestión del tiempo y las actividades. Luego, en etapas más avanzadas, comenzaron a reflexionar en niveles contextuales y dialécticos, reflejando que la adquisición de experiencia tiene un gran significado para el desarrollo del pensamiento reflexivo. Los focos reflexivos orientados a la consideración de los intereses y necesidades de los alumnos, aspectos socioculturales y socioeconómicos, dieron lugar a alternativas de enseñanza innovadoras pensadas especialmente para cada contexto.

En el estudio realizado por Tsangaridou y Polemitou (2015), los hallazgos sugieren que las reflexiones de los participantes se dirigen a cuatro categorías reflexivas: los aspectos pedagógicos de la enseñanza (40%), referidos a cuestiones de la instrucción y gestión de la clase, tales como *feedback*, progresión de tareas, evaluación, reglas de clase y rutinas; el conocimiento pedagógico del contenido a enseñar (20%), referido a las estrategias pedagógicas para enseñar un contenido y que los alumnos lo aprendan de la mejor manera; la comunicación de la enseñanza (23%), que incluye las propias estrategias pedagógicas, representaciones, explicaciones y demostraciones del tema a enseñar; y las cuestiones sociales que ocurren en las prácticas de enseñanza (17%), que provocaron reflexiones sobre la igualdad, la cooperación y la equidad entre los alumnos.

Referentes teóricos de las investigaciones en prácticas reflexivas

En términos generales, los estudios coinciden en las perspectivas teóricas tomando a Dewey (1933), y a Schön (1992, 1997) como principales referentes, también algunos a Perrenoud (2004) y a Freire (1974). Todos ellos realizan aportes en línea con la PR como estrategia de formación docente. El más antiguo es Dewey (1933), quien expone un análisis del pensamiento reflexivo. Expresa que los hechos observados son los datos que se deben interpretar y que las ideas son las soluciones que se sugieren a partir de las

dificultades que la observación ha descubierto. Así pues, los datos (hechos) y las ideas (sugerencias, soluciones posibles) constituyen los dos factores de toda actividad reflexiva. La puesta en práctica de las ideas condiciona su confirmación, modificación o rechazo.

Otro de los referentes de las investigaciones es Schön (1992), quien rescata la necesidad de enseñar a los estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, actividad que determina como artística. Se apoya en los conceptos aportados por Dewey (1974), acerca de la importancia de la propia experiencia y del acompañamiento o guía, a partir del aprender haciendo. Identifica como componentes de una PR (Schön, 1998): el conocimiento en la acción, que comprende la descripción o interpretación de las acciones que hacemos de forma espontánea y dinámica; la reflexión en la acción, que implica pensar sobre la marcha, se reflexiona mientras se produce la acción para ajustarla a lo previsto; y la reflexión sobre la acción, que refiere al pensamiento y los sentimientos sobre acciones pasadas, las reflexiones sobre la descripción inicial que hemos realizado y su contraste con otros saberes y experiencias.

También Perrenoud (2004), es otro de los referentes de las investigaciones, quien profundiza los conceptos aportados por Dewey y Schön y expresa que el educador reflexivo debe ser capaz de construir competencias y saberes que le permitan evolucionar a partir de la experiencia. Sostiene que la autonomía y la responsabilidad de un profesional se complementan con la capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción, de acuerdo a la propia experiencia, las competencias y conocimientos adquiridos.

Algunos de los estudios sobre PR toman los aportes de Freire (1974), quien desde la pedagogía crítica, sostiene la necesidad del desarrollo de un modelo de formación del profesorado en el que el educador adquiere un papel determinante en la construcción del hecho educativo, siendo imprescindible que conozca la realidad para poder adaptar lo que pretende enseñar al contexto y a los sujetos. En este sentido, Calvo y Barba (2014), argumentan que la reflexión crítica sobre la enseñanza compromete al educador con la necesidad de razonar más allá de lo que hace en el aula. Permite al enseñante analizar el contexto social e histórico, si lo que pretende es transformar su práctica, comprender que lo que hasta ahora ha sido considerado como normal, pase a ser visto como algo que podría ser de otra manera. El enfoque de la racionalidad crítica incluye la valoración de las acciones e intereses de la humanidad y propone formar un docente que se ocupe del desarrollo social a partir de su práctica, que sea capaz de cuestionar la realidad, consciente de la trascendencia de sus acciones en el aula, procurando la emancipación de los educandos. También el estudio de Amuchástegui (*et al*, 2012), retoma el concepto de

praxis acuñado por Freire, en el que la práctica remite a la acción consciente y libre del sujeto. Desde esta perspectiva, la idea de praxis está comprometida en sí misma con una dimensión teórica y la enseñanza se apoya en el diálogo con los sujetos, argumentando que el divorcio entre teoría y práctica afectaría a cualquier disciplina pedagógica.

En las investigaciones se advierten diferentes denominaciones de las estrategias pedagógicas propuestas por los formadores e investigadores para propiciar la reflexión de los estudiantes en formación docente. En algunos estudios hablan de recursos pedagógicos o técnicas (Calvo y Barba, 2014), que colaboran con la actitud y PR de los estudiantes y favorecen la toma de conciencia e introspección de la propia práctica pedagógica, ayudando a construir una identidad profesional. El estudio de Revilla (2010), refiere a las estrategias que colaboran en la actitud reflexiva del docente. En la presente tesis nos referimos como dispositivos reflexivos a las estrategias y recursos utilizados por los formadores como mediadores de la reflexión de los estudiantes.

Las publicaciones que aquí presentamos como antecedentes de investigación en PR, se orientan al estudio de la experiencia reflexiva basada en uno de los dispositivos nombrados previamente o la combinación de éstos. Otro aspecto en común es la sistematización de dispositivos reflexivos, de manera colectiva y/o individual, con las particularidades de cada contexto institucional o con marcos que los regulan. Estos dispositivos promueven que la reflexión progrese en distintos niveles o en diversos contenidos, de acuerdo a las problemáticas de cada contexto de prácticas docentes.

Resultados y vacancias

La PR en la formación docente inicial es una temática que ha sido abordada en diversos estudios en todo el mundo, tanto en la preparación profesional de maestros y profesores de aula, como en el campo de la EF y el deporte.

Algunas líneas de investigación halladas, proponen la investigación-acción para observar cambios producidos luego de la intervención de los investigadores con dispositivos para propiciar la reflexión. Los cambios observados se manifiestan en las percepciones de formadores y de estudiantes-practicantes acerca de: su propia formación, los conocimientos prácticos resultados del aprendizaje del rol docente a partir de la experiencia reflexiva; y la articulación teórico-práctica para el ejercicio profesional.

Los estudios encontrados hacen foco en diversos componentes vinculados a las PR. Algunos reparan en la organización institucional o de la asignatura de prácticas docentes

(Revilla, 2010), otros en la implementación de dispositivos reflexivos en la acción o sobre la acción (Zhu, 2011), tales como: acompañamiento y aportes de un par (Rodríguez *et al*, 2011) o de un tutor, confección de diarios de clase o portafolio (Barba *et al*, 2014), asistencia a seminarios (Domingo, 2008) y evaluación de cada estudiante (Uhrich, 2009).

También las percepciones de formadores o de estudiantes respecto al proceso y/o resultados de la implementación de PR son abordados por algunos estudios (Domingo, 2008), mientras que otros analizan los discursos orales y escritos de los practicantes docentes, antes, durante y después de las intervenciones de investigación-acción (Villar, *et al*, 2002; Amuchástegui *et al*, 2012). Las acciones de intervención incluyen: la asistencia de los estudiantes a seminarios, tutorización de sus prácticas, filmación, grabación de clases e interrogación a los practicantes a partir del recuerdo estimulado, implementación del diario, intervención del supervisor reflexivo y tabla de autovaloración a los practicantes, aplicación del *coaching* entre iguales con observación mutua seguida de feedback y reunión grupal de amigos críticos, entre otros dispositivos generados por los investigadores para evidenciar la reflexión de los estudiantes.

Los resultados de los estudios son diversos y aportan conocimientos en el campo de la formación docente inicial y en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales. Encontramos, entre ellos, que se presentan diferencias en la organización de las prácticas docentes entre las instituciones y entre las concepciones de los formadores acerca de la formación en PR, reconociéndola algunos como enfoque, otros como metodología o como contenido del curso. También se observaron dificultades entre los docentes para reconocer las estrategias utilizadas por su inadecuado manejo conceptual (Revilla, 2010). La tesis de Domingo (2008), concluye con una alta valoración de estudiantes y profesores tutores de la experiencia reflexiva en sus prácticas. Esto coincide con la investigación de Rodríguez (*et al*, 2011), que indica que desde el punto de vista de los estudiantes, el *coaching* reflexivo entre pares aporta beneficios reflexivos.

En relación a los contenidos de reflexión de los futuros profesores de EF, el trabajo de Villar (*et al*, 2002), señala que en la reflexión en la acción, aparece con mayor frecuencia las temáticas: la tarea, el control del grupo, el clima del aula y la organización de la clase. Mientras que el autoconcepto es más frecuente en la reflexión sobre la acción. En cuanto a los momentos de reflexión, la investigación de Zhu (2011) observa una mayor presencia de la reflexión sobre la acción, mientras que la reflexión en la acción aparece vagamente. Se destacan como hallazgos: el impacto de las emociones como condicionante de la práctica; la problemática de la distancia entre los discursos y las

propuestas de enseñanza llevadas a cabo; y la recurrencia de la planificación orientada al contenido y no a los sujetos destinatarios de la clase (Amuchástegui *et al*, 2012).

Otros estudios se focalizan en los niveles de reflexión (Viciano, 1997; Tsangaridou *et al*, 2015; Uhrich, 2009), a partir de diversos instrumentos de análisis. Se destaca la sistematización de los niveles de reflexión de modo institucionalizado en algunos países, presentados en marcos reflexivos (Crawford *et al*, 2012), jerarquía de las reflexiones y análisis basados en mapas de decisiones (Uhrich, 2009), que orientan los programas de formación docente en EF. Al observar las conclusiones de estos estudios, hay coincidencias en los aportes acerca de que a medida que los docentes en formación van adquiriendo mayor experiencia en sus prácticas pre-profesionales, los niveles de reflexión manifestados en el pensamiento reflexivo, van progresando desde preocupaciones técnicas acerca de la gestión de sus clases en cuanto a aspectos de organización pedagógica, hacia una mayor profundidad revelada por preocupaciones vinculadas con aspectos sociales, éticos e incluso críticos vinculados al rol docente y a la articulación de la teoría y la práctica (Crawford *et al*, 2012; Zhu, 2011; Uhrich, 2009).

Los autores coinciden en la valoración del proceso introspectivo propiciado por las PR, al generarse una conversación interna que da oportunidad a los estudiantes de relacionarse con su propia actividad metacognitiva desde sus primeras experiencias como docentes (Uhrich, 2009).

Teniendo en cuenta los aportes teóricos y los problemas investigados en los estudios realizados, encontramos que en Argentina la investigación sobre PR en la formación docente inicial en el área de EF se encuentra dando sus primeros pasos. Los estudios focalizados en esta asignatura educativa provienen de diversas latitudes del mundo y de manera incipiente en el contexto argentino, encontrando una vacancia en el estudio de los dispositivos que utilizan los formadores para propiciar la reflexión de los estudiantes, los contenidos de sus reflexiones y los aportes que éstos brindan a los futuros docentes.

Partiendo de los referentes aquí expuestos, la presente tesis se apoya en las perspectivas teóricas propuestas por Schön que amplían los aportes de Dewey y también las contribuciones de Perrenoud, que profundizan los conocimientos aportados por Dewey y Schön acerca de las prácticas reflexivas en la formación docente.

En virtud de la vacancia expuesta, se espera que la presente tesis contribuya a la comprensión del proceso reflexivo de los docentes en formación inicial en ésta área disciplinar, con la esperanza de que la PR propicie un proceso metacognitivo que trascienda hacia la formación continua de los profesionales de la EF.

CAPÍTULO 2

LOS DISPOSITIVOS REFLEXIVOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

En este capítulo se aborda el concepto de la práctica reflexiva en la formación docente inicial y los dispositivos que la favorecen, con la intención de responder al primer objetivo de la investigación, orientado a describir los dispositivos propuestos por los formadores para propiciar la reflexión de los estudiantes en los casos de estudio.

El análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo se articula con el marco teórico acerca de los dispositivos reflexivos en las prácticas pre-profesionales de los estudiantes del profesorado de EF en las instituciones que conforman los casos de estudio.

Las prácticas y la reflexión

Las prácticas pre-profesionales constituyen un eje que atraviesa el proceso de formación docente inicial, como un trayecto progresivo de experiencias en situaciones y contextos reales (Davini, 2016). El término práctica se vincula con hacer y con la acción (Zabalza, 2014). Sin embargo, como lo expone Davini (2016), “no hay hacer sin pensar” (24), por lo que acción y pensamiento van de la mano. Reflexionar, según Zabalza (2014), implica pensar con detenimiento las cosas para sacar conclusiones y mejorar lo que se es y lo que se hace, poniendo en marcha un mecanismo emocional y cognitivo donde se pueda reflejar, como en un espejo, lo que ocurre y lo que nos preocupa.

La dicotomía entre el pensar y el hacer parece alejar al conocimiento y a la experiencia. Fue Dewey quien vinculó ambos términos como procesos que se necesitan mutuamente para resolver situaciones problemáticas que surgen de la experiencia. Su visión plantea que la educación es una constante “reconstrucción y reorganización de la experiencia, que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Ruiz, 2013: 108). Así pues, se articula el pensamiento -como reflexión- y la acción, constituyendo la noción de acción reflexiva.

Los escritos de Dewey (1910, 1933, 1967, 1970, 1972) son precursores de las perspectivas de la PR, que considera al enseñante como un investigador de sus prácticas, capaz de modificar su accionar en la tarea de enseñar a partir de la reflexión sobre lo que hace y así aprender de la propia experiencia (Perrenoud, 2004b). Esta intencionalidad por parte de quien ejercita la reflexión y su actitud metódica, diferencia a la reflexión

ocasional de la PR, que requiere de un análisis sistemático, regular, instrumentado, que se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo (Domingo y Gómez, 2014).

Desde esta perspectiva, Perrenoud (2004a), plantea la importancia del desarrollo de competencias profesionales que permitan movilizar e integrar los conocimientos, habilidades y actitudes para actuar frente a situaciones que la práctica demanda. La formación puede promover la puesta en marcha de tales competencias a partir de experiencias que coloquen al estudiante en la obligación de alcanzar objetivos, resolver problemas y tomar decisiones (Anijovich y Cappelletti, 2014). En este sentido, Domingo y Gómez (2014), afirman que se debe tener en cuenta las cualidades personales vinculadas a la toma de decisiones a partir de la reflexión y el intercambio de información necesario para el abordaje de las problemáticas de la práctica. Así pues, capitalizar la experiencia posibilita una reflexión retrospectiva, que ayuda a comprender lo acontecido e incluso transformar dicha experiencia en conocimientos para ser utilizados nuevamente en otras circunstancias, posibilitando también una reflexión prospectiva (Perrenoud, 2004b).

Cuando hablamos de PR remitimos a un abordaje de la enseñanza que pone en diálogo los saberes teóricos y saberes devenidos del conocimiento de las propias prácticas (Anijovich y Cappelletti, 2014), y requiere de la capacidad para atender la complejidad. Se trata del proceso de reflexión en la acción del que nos habla Schön, quien “sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares” (Domingo y Gómez, 2014: 63). En este sentido, Litwin (2008), señala la importancia de prestar atención a situaciones que, aún dentro de un torbellino de acontecimientos, nos exigen que pensemos en ellas. Así pues, la reflexión, como análisis y propuesta, orienta la acción en articulación con los conocimientos teóricos. La PR, de acuerdo con Elliot (1990, citado por Sanjurjo 2012), es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica. Sanjurjo (2012), afirma que la reflexión facilita la confrontación y análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida, constituyendo un puente entre lo que se hace, lo que se aspira a hacer y lo que señalan las teorías, lo que permite volver la atención sobre las propias acciones para comprenderlas.

La enseñanza desde la perspectiva de la práctica reflexiva

La enseñanza es una actividad práctica, que supone transmitir un saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir y apuntalar una habilidad o guiar una práctica

(Davini, 2016), que se sustancia en una permanente toma de decisiones, que deben estar bien fundamentadas y orientadas (Zabalza, citado por Domingo y Gómez, 2014). Es también una acción situada, dado que transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional, y como tal, implica la organización de actividades a través de las cuales un actor interviene en la realidad (Basabé y Cols, 2007).

Es la experiencia en sus clases y las conexiones que se construyen con la teoría, lo que definen los conocimientos prácticos de los docentes. La gestión de las prácticas pre-profesionales conlleva el desafío de diseñar propuestas que creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y construir conocimientos prácticos (Anijovich y Cappelletti, 2014). Para promover en otros una PR es fundamental partir de un posicionamiento reflexivo de la enseñanza por parte de los formadores, que como marco de referencia, presentan los casos de estudio.

Las formadoras de la institución cordobesa -Caso A- promueven una visión socio-crítica en el campo de la EF, definida como una práctica de enseñanza que tematiza sobre las prácticas corporales significativas para la cultura y sobre la construcción de la identidad corporal de cada persona. Desde esta posición, interpelan las prácticas corporales que los estudiantes proponen para los destinatarios de la enseñanza de EF, convencidas de que su aprendizaje no implica solo el hacer, sino también el poder reconocer qué práctica se está aprendiendo, con plena conciencia de ese hacer.

La formadora A sostiene que orienta a sus estudiantes-practicantes a “pensar en la posibilidad de construcción del conocimiento por parte del estudiante” (Ent. F.A) y que en sus planes esto pueda visualizarse, como también el compromiso cognitivo acerca de los requerimientos motrices. La formadora C plantea que la construcción del conocimiento articula el acto de enseñar y el de aprender como procesos subjetivos, contextualizados y complejos. Refiere a la enseñanza “como una práctica interactiva, donde la tarea del profesor o profesora está fuertemente ligada a facilitar que el otro aprenda. Como el que aprende es el otro, yo no puedo aprender por el otro ni le puedo depositar saberes” (Ent. F.C.). Señala que la tarea docente “tiene que ver con facilitar aprendizajes (...), con proveer experiencias que desequilibren, para que el otro necesite probar cosas nuevas (...), desequilibrar en contextos de absoluto control y seguridad” (Ent. F.C.).

Desde esta visión socio-crítica, las formadoras invitan a sus estudiantes a pensar la enseñanza desde la construcción de vínculos de confianza y respeto para facilitar aprendizajes autónomos y habilitantes para los sujetos.

En el caso pampeano -Caso B-, la visión socio-crítica se delata desde la propia historia de la institución formadora y su lucha por encontrar alternativas innovadoras frente a la rigidez de aquel plan de estudios vigente al momento de su nacimiento. Una de las diferencias postuladas por el formador Rector es la concepción articulada e inseparable de los aspectos teóricos y prácticos en todas las asignaturas: “siempre hay algo que se hace, algo que se piensa, algo que se dice en toda materia” (Ent. F.R.).

Las experiencias corporales de los estudiantes se proponen desde el área formativa Disponibilidad Corporal para la acción (Argentina, MCyE La Pampa, 2010), que articula e integra diferentes talleres desde 1º a 4º año que involucran “algo de lo expresivo, algo de lo deportivo, algo de la vida en la naturaleza, de lo acuático, y (...) un taller de EF de base” (Ent. F.R.). El Rector advierte que “hay una línea de trabajo que no la habíamos visto en otro lado, nos la inventamos nosotros y lo sostenemos (...), una buena manera de plantear el contacto de los estudiantes con la cultura del movimiento” (Ent. F.R.).

Esta perspectiva se fundamenta en el protagonismo de los sujetos de la formación y de las experiencias personales y corporales, para que puedan apropiarse de ellas como instancia previa a su conformación como enseñantes de tales prácticas corporales a otros. En este sentido, contempla también el protagonismo de los sujetos destinatarios de la enseñanza, es decir a quiénes enseñarán los estudiantes. Los formadores advierten una preocupación por el reconocimiento del contenido a enseñar desde un enfoque crítico, “tratando de romper con los esquemas hegemónicos” (Ent. F.R.), como también por el modo en que se produce el contacto con el contenido por parte de los sujetos.

En ambos casos de estudio, se visualiza una intencionalidad de formar docentes reflexivos, capaces de atender a su propia evolución y de construir nuevos saberes a partir de sus experiencias. Los formadores desempeñan el rol de entrenador como señala Perrenoud (2004b), que “observa, sugiere pistas y hace notar los funcionamientos mentales o relacionales que impiden observar, escuchar, comprender o imaginar” (65). Proponen dispositivos de reflexión que posibilitan concientizar los esquemas de pensamiento y de acción que conforman el *habitus*, como disposiciones interiorizadas de los sujetos, como señala el autor, para comprenderlos, cuestionarlos o transformarlos.

Dispositivos de reflexión

Los dispositivos de formación docente refieren a modos particulares de organizar la experiencia formativa, que de acuerdo con Souto (1999, citada por Anijovich,

Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009), se ponen “a disposición para provocar en otros disposición” (37). Permiten revelar significados implícitos y explícitos, organizar técnicamente su puesta en práctica y provocar transformaciones en los sujetos participantes, a partir de la interacción con otros o consigo mismos. Su estructuración requiere espacios, mecanismos o procesos que favorecen la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas (Sanjurjo, 2012). Propician el planteo de alternativas de acción, la toma de conciencia y las transformaciones del *habitus* profesional. Tienen un alto grado de maleabilidad que permite su adecuación (Souto, citada por Sanjurjo, 2012). Pueden favorecer el análisis y el aprendizaje de una actitud reflexiva “que posibilite un ejercicio permanente de compromiso, de revisión, de apertura” (Sanjurjo, 2012: 11).

Los formadores son quienes proponen el uso de dispositivos reflexivos a partir de su maleabilidad y adaptabilidad al contexto particular de su implementación. Son sistematizados a partir de narrativas o apoyados en la interacción social.

Los dispositivos narrativos se apoyan en la construcción de relatos escritos por parte de los estudiantes, para así acceder a sus experiencias subjetivas. El relato les permite reflexionar sobre su historia escolar, sus saberes previos, temores, esquemas de acción, entre otros tópicos (Anijovich *et al*, 2009). Las narrativas pueden ser una fuente para la reflexión a partir del análisis de las experiencias vividas como alumnos en la propia historia escolar, el análisis de situaciones vivenciadas en la práctica docente, constituyendo experiencias subjetivas que propician un conocimiento situado y define posibilidades de lectura y de acción. A partir de la construcción del relato, se da lugar a la reflexión sobre las “decisiones sobre la enseñanza, sobre los contenidos, sobre las estrategias, sobre la relación con los alumnos” (Anijovich y Cappelletti, 2014: 54).

Las narraciones personales sobre las vivencias acontecidas en la propia práctica docente pueden registrarse en un diario de formación, conformando un documento escrito periódica y sistemáticamente, que permite la revisión y reflexión del propio rol como protagonista de la narración. Allí se incluyen reflexiones acerca de: lo planificado y lo sucedido realmente; las estrategias de enseñanza puestas en juego; las posibilidades de cambio o hipótesis para otra ocasión; las preocupaciones, decisiones, ideas en cuanto a contenidos de la clase, diseño de actividades, recursos utilizados, uso del tiempo, entre otras. También se expresan sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño. La narrativa constituye un registro de las experiencias vividas que “abre la posibilidad de reflexionar sobre las acciones llevadas a cabo, haciendo conscientes los

modos de pensar (...) con relación a qué es enseñar, que es aprender y cómo se da la relación entre ambos procesos” (Anijovich y Cappelletti, 2014: 96).

También la recuperación de la propia historia escolar a través de la narración de las autobiografías, constituye un dispositivo que posibilita el análisis de las propias experiencias. Recordar los modelos de enseñanza vivenciados como alumnos, contrastarlos con los propios modos de enseñar, puede resultar significativo para develar esquemas de acción incorporados, que pueden modificarse a partir de la reflexión.

Los dispositivos focalizados en la interacción favorecen la comunicación, la observación de situaciones de enseñanza confrontando los puntos de vista, se privilegia el intercambio de ideas, la integración de conocimientos y la articulación entre teoría y práctica. Pueden proponerse entre pares estudiantes como espacios de retroalimentación luego de observarse mutuamente, como también en espacios de tutorías, constituyendo espacios de reflexión e intercambios entre estudiantes y profesores tutores, quienes brindan apoyo, formulan preguntas que invitan a la reflexión, propiciando un clima de confianza para que los estudiantes compartan sus vivencias e inquietudes abiertamente y asuman un rol protagónico en su proceso de formación, reflexionando críticamente sobre las propias acciones, o escuchando y aportando retroalimentaciones entre pares también.

El acompañamiento de otro, estudiante o docente tutor, ofrece un marco de contención y reflexión que permite enfrentar el impacto de la práctica, superar los miedos de quien se inicia en la docencia, revisar los modelos adquiridos a lo largo de la biografía escolar y “propiciar un inicio en la profesión que permita el ingreso al ejercicio creativo y comprometido de la docencia” (Anijovich y Cappelletti, 2014: 87).

Así pues, los dispositivos narrativos e interactivos propuestos por los formadores, constituyen estrategias para propiciar la reflexión de los estudiantes en relación a la práctica de la enseñanza, favoreciendo la articulación de la teoría con la práctica, el descubrimiento de esquemas adquiridos, la comunicación, el intercambio, la cooperación entre colegas y el análisis de la práctica, propia o de otros, y aprender de las experiencias. A continuación presentamos los dispositivos propuestos en los casos de estudio.

Dispositivos reflexivos en el Caso A

En la institución cordobesa se observaron estrategias en las clases de las formadoras vinculadas a la reflexión a partir de los modos de interacción con los estudiantes, la modelización de la actitud reflexiva, protocolos de retroalimentación y dispositivos que

se articulan con el formato investigativo que constituye el principal dispositivo reflexivo, basado en la documentación de la práctica y narración de un informe final. Estos dispositivos complementarios son: trabajo de campo investigativo para la elaboración del diagnóstico, simulaciones en microenseñanza y narración del diario de campo.

Las estrategias reflexivas focalizadas en las intervenciones de las docentes hacia el grupo-clase, consistían en una dinámica de preguntas que invitaban a pensar, y a partir de las respuestas, se proponían nuevas preguntas que estimulaban el debate, el planteo de nuevas ideas y la construcción del conocimiento a partir de los aportes: “parecería que la docente se enfocara en la reflexión de cada temática que surgía en las intervenciones de los estudiantes, vinculándolas a las visiones de la EF y la construcción de la clase desde una perspectiva crítica reflexiva” (Nota de Campo, Obs. Clase F.A.).

Esta dinámica da cuenta de que los modos de intervención docente hacen visible el pensamiento de los estudiantes a través de preguntas auténticas dirigidas a la comprensión, y de la escucha atenta de las expresiones del pensamiento de los estudiantes, fomentando una comunidad de indagación en la clase, donde los estudiantes son agentes activos que construyen su propia comprensión (Ritchhart, Church y Morrison, 2014). Los estudiantes manifiestan que las dinámicas donde el debate es protagonista los impulsa a pensar y a expresarse en las clases, relatan que “empezaron a cuestionar y reflexionar sobre temáticas educativas, sobre modos de llevar una práctica y todo esto hacía que rompiera con construcciones que había hecho a lo largo de la carrera” (IFE.8).

También se observaron dinámicas de intercambio en grupos reducidos para la construcción de ideas en relación a una temática. La formadora recorría e intervenía desde la escucha y la retroalimentación de lo que cada grupo producía: “los estudiantes charlaron entre pares, fueron anotando sus ideas y la docente fue recorriendo cada uno de los grupos, generando preguntas e interactuando con los grupos” (Nota de Campo, Obs. Clase F.A.). El aprendizaje grupal se construye como resultante del interjuego dinámico de los miembros, sus interacciones y la comunicación intra-grupal (Souto, 1993).

El trabajo de campo en las instituciones escolares implica la observación de clases y entrevistas con los distintos actores para construir un diagnóstico a partir del cual apoyar sus propuestas de enseñanza. Desde el lugar de investigador, los estudiantes se proponen indagar cómo es la enseñanza de la EF en esa escuela, qué valor le es asignado por los diferentes actores institucionales y cómo diseñar sus unidades didácticas.

En la retroalimentación de las unidades didácticas, las formadoras priorizan las preguntas, invitando a los estudiantes a repensar sus propuestas antes de llevarlas a la

práctica: “al trabajar nosotros con preguntas, digamos no dar respuestas sino que ellos elaboren las respuestas, no (...) decirle qué hacer, sino llevarlos por un camino que descubran, (...) no es una manera que los estudiantes estén acostumbrados” (Ent. F.Ad.).

Previo a la designación de los grupos en las instituciones educativas, los estudiantes construyen planificaciones que son retroalimentadas y puestas en práctica en la institución formadora como lugar de ensayo de la práctica real, a partir de un dispositivo reflexivo basado en la simulación de una práctica entre los estudiantes. Se definen algunos roles, donde algunos son quienes llevan a cabo la enseñanza para el grupo que simula ser alumnos, mientras otros observan y registran lo sucedido. Luego de la microenseñanza, se realiza un análisis con aportes de enseñantes, alumnos y observadores, a partir de preguntas que abren las reflexiones sobre los registros documentados de las simulaciones.

Esta estrategia modela el dispositivo central de documentación y análisis reflexivo de la práctica: “la idea era por ejemplo, yo con mi pareja o el grupo, preparábamos una clase para los demás, se grababa esa clase y entre todos analizábamos, tratábamos de hacer la reflexión que posteriormente (...) haríamos en nuestras clases en la escuela” (Ent. E.I.2). La apertura reflexiva a partir de lo observado y registrado, comienza con preguntas que van realizando las formadoras, tales como: “bueno, para los que participaron de la clase: ¿qué estuvieron aprendiendo?, ¿qué hicieron? - jugamos - ¿cuál fue el contenido de la clase? - juego? - y ¿qué juegos estuvieron viendo? ” (Ent. F.A.). Luego se interpela a quienes simularon el rol docente y a su planificación acerca de la intencionalidad de la enseñanza: “no bueno, dice el profesor, -nosotros estuvimos trabajando nociones tácticas” (Ent. F.A.), y estas respuestas son también interpeladas por el registro de observación: “-pero ¿cuándo? ¿en qué momento?, nosotros tenemos el registro, ¿en qué momento se habló? o ¿en qué se puso foco?” (Ent. F.A.). Esta dinámica, señalan las formadoras, es útil “para ver qué es lo que apareció en la clase, más allá de lo que ellos pensaban que estaban trabajando” (Ent. F.A.), respaldado por la documentación de la práctica: “con evidencia empírica digamos: -acá esta cinta es tuya, este audio es de tu clase, esta es tu voz, y estas son tus intervenciones (...), hacer mucho esfuerzo por objetivar la acción pedagógica y por analizar amorosamente, y con solvencia teórica” (Ent. F.C.).

Esta simulación y su análisis colectivo permite que los estudiantes practiquen el registro etnográfico y experimenten ser observados: “es todo un ejercicio de mirar, hacer una devolución y que participen ellos también de la devolución y del análisis” (Ent. F.A.).

La modelización de la actitud reflexiva es explicitada por una de las formadoras: “intento (...) que ellos vean como una decisión previa, un modo de haber pensado la clase,

(...) cómo fue virando (...) se trata de transparentar algún proceso o cosas que han pasado durante las intervenciones” (Ent. F.A.). La intención es que los estudiantes puedan ver de qué se trata lo que se les está solicitando: “que se den cuenta que en realidad tiene que ver con una actitud (...) que uno está como dispuesta a asumir y que esto que les estoy solicitando no se lo solicito solo a ellos, sino que intento hacerlo yo misma” (Ent. F.A.).

La importancia de ofrecer modelos radica en lo que señalan Ritchhart (*et al*, 2014), acerca de que en el aprendizaje el novato imita al experto y que los estudiantes deben ver y escuchar las ideas, perspectivas y preguntas de otros a medida que profundizan su comprensión, que al aprender se cometen errores y que al reflexionar sobre ellos se produce aprendizaje. Afirman que “los modelos de pensamiento y de aprendizaje nos ayuda a ver que la educación no se trata solo de presentar contenidos” (67).

Los estudiantes de 4º año utilizan también un diario de campo, un cuaderno en el que narran todo lo que les va sucediendo en el trayecto de prácticas. Lo comienzan desde principio de año, desde las propias expectativas en relación a sus prácticas y semana a semana van narrando sus experiencias personales, constituyendo también un insumo para la redacción del informe final. La escritura de este cuaderno hace foco en los procesos subjetivos que van protagonizando los estudiantes, allí cada uno “pone emociones, lo que le pasó, lo que pensó que le iba a pasar, todo, desde el día uno” (Ent. F.Ad.).

Dispositivo central de PR: la documentación y la investigación de la práctica

Los estudiantes realizan todas las acciones agrupados en parejas pedagógicas, desde el diseño de las propuestas de enseñanza, la documentación de la práctica y el análisis posterior, hasta la redacción del informe final.

La planificación, junto con el registro descriptivo y el auto registro constituyen la documentación de la práctica. En cada pareja pedagógica se establecen roles que colaboran para que un integrante del par realice las intervenciones a cargo del grupo-clase, mientras el otro par observa la clase y realiza un registro narrativo y descriptivo con foco principal en las intervenciones orales del practicante, acompañado con la grabación del audio de la clase cada tres o cuatro clases dictadas, que debe ser des-grabado por el compañero que observa y entregado en forma escrita a quien dictó la clase. Los estudiantes relatan que “la idea era hacer un registro lo más fiel posible, (...) para después analizar en qué sentido estas intervenciones iban como de la mano con las propuestas de enseñanza, qué estábamos enseñando, cómo lo estábamos enseñando” (Ent. ExE4). Este

análisis reflexivo es entendido como la reconstrucción crítica de la propia experiencia que permita avanzar a una teoría comprensiva de la enseñanza (Edelstein, 2000).

Al finalizar el dictado de la clase, el practicante realiza un auto-registro de lo que sucedió en la clase, sin que transcurra demasiado tiempo entre la intervención frente al grupo y la narración personal. Los estudiantes entrevistados relatan: “teníamos que hacer una auto-observación, de cómo nos habíamos sentido, esa era la consigna, cómo había respondido el grupo también, qué pensábamos sobre lo que había pasado” (Ent. E.G.3). Este hablar del propio hacer compromete al practicante a explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones. Además, como señalan Anijovich (*et al*, 2009), el proceso de escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento que permiten avanzar en la construcción del conocimiento sobre la propia práctica.

En los días siguientes a la clase, el registro realizado por el compañero observador y/o la des-grabación de las intervenciones, debe llegar al practicante para realizar el análisis de lo sucedido en base a la triangulación de los tres registros que documentan la práctica: lo que había anticipado en su hipótesis de enseñanza, el auto-registro de lo que sucedió desde su propio parecer y el registro de la clase observada realizado por su par.

En este proceso de articulación de los tres registros se promueve el diálogo con la teoría reflejada en la práctica y los supuestos implícitos de la propia práctica explicitados por la teoría. Edelstein (2000) señala que al avanzar hacia el análisis e interpretación de los registros, la recuperación de categorías teóricas puede iluminar la comprensión de los núcleos problemáticos. Así pues, la reflexión a posteriori de las acciones de enseñanza, permite comprender, aprender de la experiencia e integrar lo sucedido. Al re-venir al propio actuar registrado, no se limita a una evocación, sino que, como lo expone Perrenoud (2004b), “pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones” (31). Esta reflexión sobre la acción es retrospectiva porque permite construir un balance y capitalizar la experiencia para transformarla en conocimiento, pero es también prospectiva al posibilitar comprender lo que ha funcionado o no para prever la siguientes hipótesis de anticipación de la enseñanza.

Este análisis es acompañado por las formadoras en sus clases utilizando los registros o des-grabaciones. Los estudiantes entrevistados cuentan que “una de las actividades era por ejemplo, subrayar los tipos de intervención que nosotros teníamos con los estudiantes: imperativas, explicativas, preguntas abiertas o cerradas” (Ent. E.G.1). También encontrar conexiones con los marcos teóricos: “relacionarlo con materiales que habíamos leído en la cátedra y nuestra postura (...), si nosotros habíamos dicho en la fundamentación de la

unidad didáctica que íbamos a trabajar desde cierto rol, si es que realmente coincidía con lo que estábamos haciendo o no” (Ent.E.G.1). El partir de la experiencia vivenciada en la práctica, pero sin limitarse a ella, para comparar, explicar y teorizar, es uno de los desafíos para los formadores que plantea Perrenoud (2004b). Para afrontarlo hace falta tomarse el tiempo necesario para escuchar los relatos de los estudiantes e ir alejándose progresivamente de la experiencia relatada para construir conceptos a partir de ella.

Semanalmente, los estudiantes tienen que analizar cuál fue el foco de sus intervenciones de acuerdo a los registros, en vínculo con las intencionalidades anticipadas y poder reconocer sus supuestos en la enseñanza, recurrencias e indicios que los ayuden a pensarse en su rol de enseñantes y a partir de ese reflejo, develar núcleos problematizadores, que son puestos a dialogar con la teoría. Esta es una de las razones que Perrenoud (2004b) señala como importante para la formación de practicantes reflexivos, orientada a favorecer la acumulación de saberes en base a la experiencia y la necesidad de que se conceptualice. Las formadoras expresan que la documentación permite “conceptualizar o tematizar y poder mirar en esos registros dónde estoy poniendo el foco, (...) en tensión con la hipótesis, (...) y lo que efectivamente acontece” (Ent. F.B.). Afirman que en esa tensión es posible que puedan ver que si esto “no acontece, no que se constituya en lo que está mal, sino en intentar como develar el por qué, cuáles son las matrices que están como operando en lugar de eso que me interesa” (Ent. F.B.).

La formadora C señala que cada par se complementa para realizar un trabajo colaborativo con la idea de que ambos lean sus registros, analicen la hipótesis previa, identifiquen si es coherente a partir de preguntas:

¿Qué queríamos enseñar?, ¿Cuál era el objetivo?, ¿Cuáles eran los contenidos? ¿Cuáles eran los procedimientos...? ¿Cuál era la oferta? ¿Qué les estábamos proponiendo que hicieran?, (...) la tarea que le estábamos proponiendo, ¿Tenía que ver con el objetivo y el contenido?, ¿Cómo se relacionan esos componentes de la hipótesis? Después miran el auto-registro y hacen, (...) un análisis ¿Qué fue lo que yo creía que estaba dando? y luego el registro descriptivo. (Ent. F.C.)

La documentación de cada práctica es fundamental en el dispositivo reflexivo aquí presentado. El registro escrito permite visibilizar lo sucedido y también el análisis posterior. Así lo exponen las formadoras: “particularmente lo que problematizamos, (...) tiene que ver con la enseñanza, digamos cuáles son las intervenciones que ellos hacen y que evidencian eso que dicen que van a enseñar” (Ent. F.B.). El foco de interés es que los estudiantes puedan ver reflejado “cómo ellos construyen esas intervenciones, cómo intervienen, cómo facilitan, cómo ofrecen, y eso es palabra, hecha cuerpo en todo caso luego, pero es palabra” (Ent. F.B.). El registro descriptivo o la des-grabación se constituye

en el foco del análisis, que permite recolectar información acerca del propio rol de enseñantes, “no sobre lo que creemos que pasó (...), analizamos el escrito, metodológicamente se trabaja sobre ese recorte que se pudo construir de la realidad” (Ent. F.C.), en vínculo con la hipótesis de trabajo y el auto-registro, “eso se triangula y teóricamente, ellos cada clase, deben hacer ese trabajo analítico para poder pensar qué necesitan modificar, o en qué necesitan trabajar para la próxima clase” (Ent. F.C.).

El dispositivo apela a una re-visión hacia sí mismo, hacia las propias acciones y modos de plantear la enseñanza, “¿qué cosas tienen ellos para decir de sí mismos?” (Ent. F.B.). A partir del análisis sistemático de la documentación “se desarmen ciertas naturalizaciones” (Ent. F.B.), lo que implica una auto-observación que favorece la toma de conciencia de los esquemas de acción, los supuestos y las teorías en uso que subyacen al hacer cotidiano, para avanzar hacia la reestructuración de las representaciones previas y modificar los modos de actuar en situaciones futuras (Anijovich *et al*, 2009).

Las tres herramientas documentadas dan lugar al análisis y a la reflexión de la propia práctica, “en los términos de la investigación acción, (...) a partir de la documentación y de la sistematización pretendemos cambiar algo que en este caso nos toca a nosotros” (Ent. F.B.). Las formadoras señalan que la transformación de las prácticas educativas comienza por uno mismo: “basta de hablar de lo que la EF no puede, (...) lo único que nosotros podemos cambiar somos nosotros” (Ent. F.B.). Así pues, “la visibilidad que ofrece la documentación es la base para la reflexión sobre el propio aprendizaje, y para poder verlo como objeto de discusión” (Ritchhart, *et al*, 2014: 81).

El análisis reflexivo del recorrido de los estudiantes en sus experiencias como docentes avanza en un ciclo de reflexión-acción constante y es sintetizado en un Informe final que escriben sobre su propio proceso reflexivo en vínculo con la teoría. Para elaborarlo, cada estudiante debe dar cuenta de sus experiencias de práctica, “de lo que le pasó al sujeto, en términos emocionales, ¿qué cosas le fueron pasando desde el inicio del seminario hasta el final?” (Ent. F.C.). Además, en base al análisis que fue realizando semana a semana, debe identificar problemas recurrentes, “pero esos problemas no pueden ser inventados, sino que tienen que estar documentados” (Ent. F.C.). Tienen que encontrar los indicadores que dan cuenta en sus escritos de cada problemática que identifican, “es decir, yo digo: -yo tuve problemas con el control, bueno, ¿cuáles son los indicadores en tus escritos?, todas las clases están registradas, entonces, vos me tenés que mostrar en estas documentaciones, ¿cómo estás levantando ese problema?” (Ent. F.C.). Para la elaboración del Informe final, se les solicita que elijan tres problemáticas,

apoyadas en la documentación sistemática de sus prácticas, luego “esos problemas tienen que ser analizados teóricamente, entonces ahí, cerramos el círculo” (Ent. F.C.).

Al encontrar recurrencias en los modos de intervenir, decisiones tomadas ante situaciones similares, los estudiantes pueden visualizar cómo se manifiestan sus estructuras estables y reflexionar sobre sus sistemas de acción, a las que Bourdieu (1972, citado por Perrenoud, 2004b), denomina *habitus*, haciéndolas conscientes para revisarlas. Este recorrido formativo se apoya en lo que le va pasando al sujeto, teniendo en cuenta su subjetividad, con sus afectos, sus emociones, sus conocimientos (Anijovich *et al*, 2009) y aprendizajes propios de la investigación de la experiencia, acompañándola e interrogándola para pensar pedagógicamente nuevos caminos (Contreras y Pérez, 2010).

Dispositivos reflexivos en el Caso B

La organización del plan de estudios de la institución pampeana presenta un tejido que articula horizontalmente las prácticas pre-profesionales con la investigación educativa y con los talleres propuestos en Disponibilidad Corporal y Motriz. Además, este tejido conecta verticalmente a Práctica II, III y IV, a partir de un dispositivo denominado Taller de Prácticas (TAP), basado en la asociación de los estudiantes de 2º, 3º y 4º año, en comisiones denominadas Grupos Asociados (GA), con diferenciación de roles para construir la enseñanza de EF en las infancias. El TAP también utiliza como dispositivo reflexivo la proyección de películas en instancias que han denominado Lunes de Cine. Al interior de cada uno de los espacios de Práctica I, II, III y IV, se proponen también dispositivos reflexivos que complementan cada uno de los roles desempeñados por los estudiantes en los GA. Finalmente, los estudiantes para recibirse como profesores deben acreditar un Trabajo final basado en la reflexión de todo el trayecto formativo. A continuación se explicita cada uno de los dispositivos aquí presentados.

Dispositivos que articulan experiencias con la práctica docente

La investigación educativa se articula con las prácticas docentes desde 1º año. En Práctica I se propone el dispositivo denominado Conocimiento e Información, focalizado en el reconocimiento del campo de la EF y su identidad educativa, a partir de la indagación en distintos contextos donde se realizan prácticas corporales y motrices de EF.

En este espacio se construye un trabajo grupal llamado Identidad del Campo, en el que “realizan un diseño con preguntas y después se acercan a las escuelas o a algunos espacios comunitarios, recolectan información, elaboran una matriz de datos, y después terminan eso con un informe” (Ent. F.D.). En esta primera investigación se intenta indagar en “¿qué hay acá?, ¿qué me presenta la EF?, ¿qué alternativas me da?” (Ent. F.R.). Luego de sistematizar los indicadores, procedimientos y registros, los estudiantes presentan un informe. Este dispositivo permite mirar el campo de la EF en los diversos espacios donde se ofrece, “qué se hace en el club, en la escuela, en los medios comunitarios, en otras instituciones, los geriátricos, los centros comunitarios, los gimnasios, (...) ¿qué se hace?, ¿quién está ahí?, los clientes o los alumnos, quiénes son, qué van a buscar” (Ent. F.R.).

También en Práctica I se realiza una narrativa llamada Línea de Vida. Se trata de “un trabajo autobiográfico, donde los chicos escriben sus experiencias escolares y las representaciones que ellos tienen acerca de la educación, (...) es recuperar ese campo interno que tienen los estudiantes construido de su paso por la escuela” (Ent. F.D.). El objetivo es que “puedan tomar conciencia (...) de estas representaciones para ver si (...), ellos pueden producir algún tipo de reflexión sobre eso” (Ent. F.D.).

Se trata de “una mirada a sí mismo, (...) donde dicen: ¿Quién soy?, ¿Cómo llegué acá?, ¿Qué me fue pasando? (...), es un documento reflexivo, una narración de la vida hecha en un sentido de revisión” (Ent. F.R.). Esta interpelación a la propia biografía escolar propicia la reflexión de los estudiantes “como un modo de repensar el pasado, implementando el presente y construyendo el futuro” (IFE.18). En uno de los trabajos finales puede leerse: “removiendo mi pasado pude reflexionar sobre aquellas representaciones que poseía sobre la EF” (IFE.18). Aquí se refleja lo que expresa Caporossi (2012), al decir que al escribir la biografía escolar el narrador le da sentido al pasado y al presente, puesto que el abordaje de ese pasado está determinado por el hoy.

Durante la aproximación que realizan los estudiantes de 1º año al campo de la EF, también realizan un trabajo escrito denominado Ayudantías y Memorias, en el que tienen que observar, acompañar y registrar las clases de un profesor en un contexto laboral de EF. A partir de los registros de clases observadas se realiza el análisis vinculado a la teoría, “sobre esas memorias escritas” (Ent. F.F.).

Así pues, los trabajos de investigación que realizan los estudiantes en el primer año de la carrera conforman un dispositivo sistematizado que interpela los sentidos y representaciones de los estudiantes acerca del campo de la EF, propiciando la reflexión

sobre su propio rol como futuros docentes. Algunos de estos escritos son retomados en 2° año para profundizar su análisis con nuevos marcos teóricos y ser reelaborados.

En 3° y 4° año la investigación educativa se articula con Práctica III y IV desde el Seminario de Investigación, focalizando en el propio trayecto como practicantes. En 3° año se analizan los datos cualitativos de los escritos de los estudiantes en el propio diario de formación, utilizado como una etnografía, apelando a un trabajo reflexivo que “les posibilita decir: bueno a ver ¿acá qué pasó? y ¿qué me pasó?, ¿cómo me vinculé con...? (...) es un ejercicio permanente de reflexión” (Ent. F.R.). En 4° año, la investigación se orienta a la gestión y participación en proyectos donde “los estudiantes elaboran (...), un proyecto de investigación y lo desarrollan” (Ent. F.D.). La articulación de la investigación educativa con las experiencias de práctica docente puede orientar a los estudiantes, como señala Perrenoud (2004b), a plantearse buenas preguntas, a construir conceptos e hipótesis en base a las observaciones y a estimular la imaginación y la reflexión.

Los talleres que integran la unidad curricular Disponibilidad Corporal y Motriz, atraviesan todo el trayecto formativo. Su objetivo es que los estudiantes se apropien desde la propia vivencia, de prácticas corporales y motrices diversas con estrategias de aprendizaje también diversas, que de algún modo interpelan los modos en que han aprendido la EF en sus experiencias previas. Allí experimentan por ejemplo, un taller multideportivo basado en “juegos que tienen estructuras análogas a los deportes (...). En el taller expresivo (...), tienen que encontrarse rompiendo los estereotipos, rompiendo la idea de que la técnica es lo único que sirve para vincularse con el otro” (Ent. F.R.). Al interior de cada taller hay una apertura a la reflexión acerca de cómo se aprendió cada práctica corporal y motriz: “intentamos (...) que cada uno de nuestros talleres, tenga a su vez una (...) revisión biográfica y de replanteo del sentido de ese contenido” (Ent. F.R.). Además, en el Taller de Integración los estudiantes analizan sus aprendizajes y modos de abordar la enseñanza de los contenidos vinculados a cada uno de los talleres, donde se intenta “darle la vuelta reflexiva a lo que ya hacen en cada taller” (Ent. F.R.). La experimentación de modos alternativos de aprender las prácticas corporales y motrices nutre los aprendizajes que pasan por el cuerpo y podrían propiciar la innovación a la hora de asumir las prácticas de enseñanza, en las que es probable que aparezcan modos de enseñar basados en lo que el cuerpo aprendió (Alliaud, 2005 citada por Caporossi, 2012).

La articulación horizontal de dispositivos reflexivos en cada año del trayecto formativo, recupera las trayectorias previas, propone la innovación en el aprendizaje de las prácticas corporales y motrices y el análisis de la enseñanza de la EF en distintos

contextos. Este tejido de dispositivos que propone el plan de estudios interpela lo que los estudiantes conocen de la EF y abren un espacio a la pregunta, a la interrogación sobre sus propias experiencias de enseñanza, a la problematización y a la investigación para construir el conocimiento y las alternativas de acción basadas en la reflexión.

Dispositivo central de PR: los Grupos Asociados y el Taller de Prácticas

El plan de estudios tiene conexiones que articulan verticalmente las experiencias en la práctica pre-profesional docente. Los formadores coinciden en que el principal dispositivo reflexivo es el Grupo Asociado (GA), conformado por estudiantes de 2º, 3º y 4º año, que ejercen distintos roles e interactúan para ejercer la enseñanza en las infancias, articulando el diálogo y la reflexión sobre sus intervenciones, en un ciclo constante de anticipación de la enseñanza, puesta en acción y evaluación del proceso.

La práctica docente se revela como una práctica social, en la que el pensar es cooperativo, en un espacio de discusión solidaria, de interpretación compartida, de búsqueda y construcción de significados (Hernández, 2012), sostenido con el aporte de cada integrante del grupo, “donde cada uno tiene un rol distinto, tiene que aportar desde ese rol” (Ent. F.R.). Los roles en cada GA están definidos previamente: quienes están en 2º año son observadores, los de 3º año son quienes llevan adelante la planificación y puesta en acción de la enseñanza en el ámbito escolar y los de 4º año coordinan el GA.

El grupo ofrece la oportunidad de construir vínculos, de comprometerse en distintas acciones, de elaborar proyectos comunes, de interactuar con otros, de escuchar comentarios distintos a los propios y la construcción de nuevos conocimientos (Hernández, 2012), en una dinámica que requiere del aporte de las diversas miradas en torno a una misma práctica, del análisis crítico favorecido por el contraste de la pluralidad de miradas y la formulación de alternativas compartidas y evaluadas en el ámbito grupal.

Así pues, a partir de 2º año los estudiantes ingresan a un GA con el rol es observar las clases de sus compañeros de 3º año, registrar sus observaciones y realizar aportes que colaboren con el proceso de enseñanza. Los aportes recuperan lo que observaron: “tienen que decir: -yo vi esto y vi esto... y tienen que también opinar cuando los otros planifican, tratar de empezar a entender de qué se trata lo que están planificando, cuál es el contenido” (Ent. F.R.). Los estudiantes expresan que este rol los ayuda a “construir una mirada crítica y analítica de una clase de EF y sus componentes” (C.GA.2).

Los estudiantes de 3º año tienen el rol de planificar las unidades didácticas y ejercer el rol docente en el “ámbito institucionalizado de jardín y primaria, a cargo de un grupo clase, condicionado por los rasgos institucionales y la problematización del proceso de enseñanza” (C.GA.2). Allí ponen en acción lo planificado y tienen en cuenta los aportes de los observadores y coordinadores del GA del que forman parte, elaboran las unidades didácticas, tomando las decisiones acerca de qué y cómo enseñar: “nos posicionamos como docentes, haciéndonos cargo del grupo y sustentando un proyecto creado por nosotros, con el mayor compromiso y responsabilidad posible” (C.GA.2).

Esa construcción como autores de sus propios diseños de enseñanza es considerada por los formadores, un eslabón fundamental para que la reflexión se produzca: “tiene que ser un diseño y después una revisión de lo que se hace, reflexiva y no aplicativa, (...) la autoría para mí es una de las puntas de la tarea de reflexión, (...) decir (...) ¿qué pasó con eso?, si no es mi proyecto, (...) las posibilidades de reflexión son mínimas” (Ent. F.R.).

El trabajo colectivo, la interacción y el debate, abren paso a la reflexión compartida desde el acompañamiento entre pares. El grupo constituye un andamio en la tarea que se comparte: “pude superar obstáculos gracias a todos mis compañeros de ese grupo, que me apoyaban continuamente, y a través de sus consejos iba aprendiendo (...), me sentí acompañada por ellos” (IFE.18). Posee como expone Souto (1993), un movimiento interno, que se sostiene por diversos procesos sociales que implican cambios constantes, en sucesivos desequilibrios y equilibrios, órdenes y desórdenes.

Los estudiantes de 4º año coordinan el GA tomando los aportes de los observadores de 2º año, guiando los debates para propiciar la reflexión de los practicantes de 3º año a partir de la corrección de los diseños de unidades didácticas, como también abriendo espacios de retroalimentación posterior a cada práctica que observan. Ellos “son los encargados de revisar los planes (...), los corrigen, se los devuelven a los practicantes de tercero, los discuten en la comisión y ahí se produce todo un movimiento” (Ent. F.R.).

Se propicia un acompañamiento al rol del practicante, ayudándolo y guiándolo desde el proceso de planificación, “recibe correcciones del coordinador y a su vez de un docente” (Ent. Ex. E.G.7). Esta dinámica también moviliza aspectos de la personalidad de los coordinadores: “¿cómo se ejerce el liderazgo?, ¿cómo se dan las indicaciones?, ¿cómo se corrige la tarea del otro?, es un aprendizaje muy fuerte” (Ent. F.R.). Los estudiantes de 4º año también realizan prácticas docentes en el nivel secundario, organizados en parejas pedagógicas, acompañados por los formadores del TAP y observados por los estudiantes de 2º año, pero este trayecto no forma parte del GA.

Los coordinadores ejercen el liderazgo del GA, detectan problemáticas y buscan estrategias para atenderlas, organizan las reuniones semanales y “tienen que llevar (...) un registro (...) de lo que se viene tratando en las reuniones y, a partir de lo que (...) se recopila en un mes, se arma una reunión específica (...), donde el coordinador tiene que (...) abordar cada problemática que hay en el GA” (Ent. Ex.E.G.7). Para este abordaje pueden implementar estrategias reflexivas que consideren oportunas, habilitan un espacio de interpelación de la clase, de los procesos de articulación entre pensamiento y acción, volviendo sobre lo actuado u observado, analizando los registros, para interpretar con el grupo los significados y llevar a cabo procesos de reflexión colectiva (Hernández, 2012).

El rol de coordinación del GA requiere una gran responsabilidad que despierta inseguridades: “debo confesar que en algunos instantes contrariamente a mi experiencia previa, me sentí una ignorante, por no poder auxiliar a los practicantes, (...) por falta de conocimiento” (IFE.16). Aparecen temores: “en mi provocó una sensación de miedo, porque sabía que (...) iban a enfocar la atención en nosotros, (...) yo debía dejarles un aprendizaje, eso me atemorizaba más, porque no quería equivocarme en nada” (IFE.16).

Los diferentes roles que los estudiantes protagonizan desde 2º año hasta 4º año en los GA, se van construyendo y apoyando en sus experiencias del ciclo anterior, a partir de la reflexión sobre éstas: “empiezan como observadores, (...) y van analizando, la riqueza desde el observar el rol docente propiamente dicho, del rol docente frente a un grupo, (...) hasta después pasar a coordinar” (Ent. G.TAP). Los estudiantes entrevistados valoran el acompañamiento entre pares que el GA les brinda, el apoyo y la confianza para superar las dificultades que se les presentan en sus experiencias de práctica: “es un lugar donde apoyarte (...), es una forma de no aislarte, (...) el dispositivo (...) te pone en situación, te pone en compromiso, te hace asumir un rol, y ese rol es obligatorio pero además está apoyado por un grupo de pares que creo que lo atenúa” (Ent. E.G.8).

El trabajo colaborativo del GA se focaliza en el análisis de la práctica de los estudiantes de 3º año principalmente. Los integrantes ofrecen sus perspectivas, interrogantes y sugerencias para enriquecer la enseñanza, en un marco de libertad de expresión y confianza. Los coordinadores ejercen la función de monitores (Perrenoud, 2004b) del GA, proporcionando herramientas para ayudar a los practicantes a explicitar y a interpretar sus prácticas, orientando el autoanálisis para una transformación personal con la que el grupo colabora. Pero también, se abre un espacio de indagación para que cada uno de los roles analice su propio proceso, ya sea como observadores, practicantes o coordinadores del GA. El proceso involucra una dinámica de intercambios apoyados en

la habilidad de escuchar y responder entre los miembros, para construir a partir de las ideas y avanzar en el aprendizaje, ayudados también por la documentación, que incluye las discusiones y reflexiones que surgen de los intercambios (Ritchhart, *et al* 2014).

El TAP es el dispositivo que organiza, gestiona y acompaña a los GA. Los docentes que lo integran observan las clases de los practicantes, retroalimentan a cada GA y se reúnen cada semana para acordar estrategias a seguir. Este taller “atraviesa todas las materias de la práctica, y el GA es el dispositivo (...) que se organiza al interior del TAP” (Ent. G.TAP). La reflexión se produce a partir de los intercambios focalizados en la tarea común de enseñar: “¿cómo estamos enseñando? (...) ¿qué problemas tuvimos? ¿qué estrategias usamos para abordar esos problemas? (...) ¿cómo los que están a cargo de ponerse a cargo de la clase pudieron resolver las cuestiones que se fueron presentando?” (Ent. G.TAP). El taller se configura como un espacio mediador que, desde los GA, ofrece la oportunidad de que cada estudiante se movilice a partir de desequilibrios y equilibrios continuos, que logre ponerse en el lugar del otro, que considere las situaciones desde distintos puntos de vista, que tome conciencia de sus creencias, que desarrolle procesos de socialización, autonomía y creatividad. Aquí “se sostiene que enseñar no es transferir, en el sentido de depositar conocimientos, sino que se trata de crear las condiciones para que puedan ser construidos por los mismos sujetos” (Hernández, 2012: 86).

La puesta en diálogo de los distintos roles es lo que caracteriza la instancia reflexiva al interior del GA, que interpela las propias representaciones y pone en juego la subjetividad de cada integrante. Pensar la enseñanza junto a otros es un proceso que se inicia en reunión con el GA, donde “el coordinador (...) facilita una discusión en torno a ¿qué vamos a enseñar?, ¿por qué vamos a enseñar eso?, ¿qué saben los chicos de eso?, ¿qué deberíamos enseñar? (...) y en función de eso la idea es que todo el grupo aporte” (Ent. F.F.). Estos aportes incluyen “argumentar y justificar intenciones, los coordinadores deberían cuestionar como para profundizar esas intenciones y los observadores deberían, en el caso de que el proceso ya se haya iniciado, utilizar lo que vieron para ponerlo en juego” (Ent. F.F.). A partir de estas discusiones y acuerdos, “el practicante de 3º escribe su proceso, su unidad didáctica. Esa unidad didáctica va al coordinador, el coordinador la supervisa, le hace correcciones, indicaciones, sugerencias y sale a la práctica” (Ent. F.F.).

Todas las reuniones del GA son documentadas en una carpeta que el TAP dispone para cada grupo. Los registros de las reuniones semanales responden a un protocolo de preguntas propuesto por el TAP para orientar la narración: - ¿Qué cuestiones son las convocantes? - ¿Qué/Cómo se desarrolló en la reunión? - ¿Qué se concluyó/ decidió/

concretó etc? Las reuniones mensuales presentan una planificación previa de su diseño, que parte de los indicadores de observación de las clases dictadas por los practicantes, con las apreciaciones más significativas de los observadores de Práctica II, de los coordinadores de Práctica IV y de los docentes del TAP. A partir de estos registros se problematizan los indicadores y se genera la temática a tratar en la reunión. Los coordinadores proponen actividades a realizar y recursos para orientar la reflexión acerca de los temas seleccionados y problemáticas detectadas. Cada reunión es registrada en forma escrita y luego se realiza un Acta que es firmada por todos los integrantes del GA.

El registro escrito de los intercambios en las reuniones de los GA evidencia el diálogo, la preocupación y apoyo que los coordinadores sostienen hacia los practicantes y observadores, además de la valoración que los integrantes otorgan al acompañamiento y contención que brinda el GA. En las Actas puede leerse: “acordamos rever ciertos temas en relación a cómo nuestro practicante y observadores se ven en su práctica, asistirlos en algunos puntos y corregirlos en otros, (...) tratamos que los observadores no se sientan aislados en el grupo, dejando que ellos lean su apreciación” (C. GA 3).

En algunas de las carpetas de los GA se observa mayor documentación que en otras, esto delata que, si bien los docentes del TAP solicitan que los coordinadores documenten las reuniones, se presume cierta autonomía en cuanto a las estrategias que cada GA utiliza para ir construyendo sus procesos de aprender a ser docentes. Los intercambios de opiniones, ideas, comentarios, reflexiones, correcciones, retroalimentaciones entre los estudiantes que integran cada GA, ocupan la centralidad del dispositivo, dando lugar a una amplitud y diversidad de estrategias que los coordinadores proponen para atender a las problemáticas con las que se encuentran en la práctica de la enseñanza.

El TAP también ha implementado el dispositivo Lunes de Cine para estimular la reflexión, en el que se proyectan películas seleccionadas, que “pueden problematizar sobre alguna cuestión educativa” (Ent. G.TAP) y se plantean algunas consignas para el análisis. La formadora F nos cuenta que se presenta el contexto sobre la temática a abordar y luego de ver la obra, se orienta con “una especie de guía para que reelaboren cuestiones de la película en función de su práctica y el proceso de su grupo” (Ent. F.F.).

Dispositivos reflexivos dentro de las unidades curriculares de Práctica Docente

Al interior de las asignaturas Práctica II, III y IV y en paralelo con lo que sucede en el TAP, los formadores también proponen dispositivos reflexivos vinculados a los GA.

En Práctica II, se utilizan los registros de las observaciones de clases para analizarlas y reflexionar sobre éstas en dos perspectivas: “lo observado directamente que remite al objeto, (...) lo que tiene que ver con la clase en sí, (...) y a su vez (...) el impacto personal, (...) al momento de observar” (Ent. G. TAP.). Se analiza el proceso subjetivo: “planteamos que (...) no importa qué hay que observar, lo que importa es que (...) el sujeto observa, (...) ahora qué observa, cómo interpreta” (Ent. F.G.). Este proceso interpela el rol de observador orientando el análisis introspectivo: “¿cuáles son los obstáculos como observador? ¿qué cosas epistemológicas? ¿qué cosas epistemofílicas? ¿qué tipo de percepción están usando con más asiduidad y por qué no pueden correrse de esa? ¿cómo operan algunas ansiedades relacionadas a la observación?” (Ent. G. TAP.).

En 3° año, el formador E a cargo de Práctica III, propone un diario que los estudiantes escriben a partir de sus experiencias como enseñantes en sus prácticas pre-profesionales. El docente manifiesta su intención de “poder armar más sistemáticamente un espacio reflexivo, a partir de (...) un registro (...) en el Cuaderno del profesor, (...) escribir en el campo y escribir en el momento (...), lo que va pasando” (Ent. F.E.).

Los estudiantes relatan que al principio el Cuaderno “nos propone plantear nuestras experiencias que tuvimos en EF, (...) y cómo llegamos a este instituto con determinadas ideas” (Ent. E.G.8). Al inicio de las prácticas “contamos (...) cómo se fue desarrollando clase a clase” (Ent. E.G.8). Expresan que esto permite “estar constantemente reflexionando sobre tu práctica para poder reformularla, (...) es una observación propia sobre nosotros mismos” (Ent. E.G.8). La escritura sistemática construye un relato que permite el encuentro consciente de los estudiantes con su propio trayecto y el análisis posterior de sus registros. El formador E considera que el diario “le permite ir haciendo un relato crítico (...) sobre eso que escribió, le permite encontrar esto de lo reflexivo en cuanto a reflejo, como un espejo, poder verse del otro lado (...) y descubrir (...) cuestiones subyacentes” (Ent. F.E.). Los estudiantes señalan que en sus registros observan su recorrido: “si corríamos algunas páginas hacia atrás, nos encontrábamos al fin del proceso con las dificultades del principio del proceso, y podíamos hacer todo el análisis, si estaban resueltas, si faltaba un poco más” (Ent. Ex.E.6).

El docente expresa la importancia de propiciar un clima de confianza y que los estudiantes se animen a escribir libremente. Relata que a partir de las narrativas se intenta “problematizar lo que está escrito que supuestamente está hablando de la práctica, pero en realidad está hablando de cada uno en la práctica” (Ent. F.E.). Asume la intención de que los estudiantes puedan sustentar sus decisiones: “que se piensen, que puedan armar,

fundamentalmente un relato (...) de mejor sustento de lo que ellos hacen, que puedan dar explicaciones, explicarse a sí mismos pero tener también elementos para explicarle a los demás” (Ent. F.E.). En este sentido, Caporossi (2012) señala que “el aprendizaje de la práctica (...) supone aprender a mirar las narrativas registradas en los diarios de clase desde la articulación teoría-práctica y confrontarlas con las acciones puestas en acto, lo que a su vez implica la puesta en juego del pensamiento complejo” (133).

Al final del trayecto de Práctica III, los estudiantes deben realizar un informe analizando su propio cuaderno: “tienen que revisar la problematización que han hecho de sus prácticas” (Ent. F.E.). Entonces, el diario pasa a ser un dispositivo analizador de las propias prácticas, a partir del cual “es posible desocultar, desentramar significados, explorar, indagar, develar para comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional docente y mejorar la práctica profesional docente” (Caporossi, 2012: 134).

Para algunos estudiantes, ésta escritura sistemática es considerada una carga más a las exigencias de la práctica, pero al retomarlo para realizar el trabajo final, adquiere otra significancia, porque pueden ver reflejado en esas líneas, el propio recorrido:

Mi diario del profesor o el texto tan odiado por mí al escribirlo pero del cual me llevo muchas cosas positivas al leerlo hoy (...). Leyendo estos materiales me doy cuenta de todas las cosas que influyen y han influido a lo largo de mi formación, de mi elección por la carrera y de lo que aprendo releýendolo. Quizás cuando uno lo escribe no se da cuenta de la herramienta que está teniendo para un futuro, de lo que cambiamos en este tiempo, de la transformación que estamos teniendo y por qué no de nuestra construcción y reconstrucción constante para ser futuros docentes. (IFE.17).

En 4º año, en Práctica IV, el formador G dispone en cada encuentro semanal, un tiempo para el diálogo y el debate sobre problemáticas que los estudiantes llevan a la clase vinculadas a su rol como coordinadores de los GA, con la intención de propiciar un espacio reflexivo, al que llama Laboratorio: “trabajamos con el material que traen los alumnos, y yo lo que hago es tratar de (...) despersonalizar al material, (...) y lo convertí en una oportunidad de aprendizaje, en una reflexión teórica” (Ent. F.G.). Los ex estudiantes entrevistados afirman que “la clase tiene un carácter puramente reflexivo, (...) el insumo del profesor es lo que nosotros traemos, (...) lo que va pasando, (...) reflexionamos sobre la coordinación y sobre las prácticas en secundaria” (Ent. Ex.E.6).

El Laboratorio habilita los intercambios entre coordinadores y el docente supervisa esa tarea: “superviso lo que les pasa a ellos (...) no intervengo en (...) lo que tiene que hacer el coordinador, (...) supervisamos cómo lo hace, desde dónde lo hace, qué recursos le puedo aportar” (Ent. F.G.). El formador señala la intención de que los estudiantes en su rol de coordinadores tengan en cuenta a los sujetos que integran el GA: “saber lo que le pasa en el rol a cada uno (...) ver al sujeto observador y al sujeto practicante, y al sujeto

coordinador, ¿cómo son coordinando?”(Ent. F.G.). Los estudiantes manifiestan allí sus dificultades, situaciones problemáticas en los GA y las socializan, hay un pacto de confidencialidad por el que “tenemos un compromiso que lo que se habla acá, no sale de acá, salvo que haya una situación que excede el marco del dispositivo” (Ent. F.G.).

Otro dispositivo que se empezó a utilizar en Práctica IV es el Cuaderno del Coordinador, donde los estudiantes escriben todo lo que les pasa en su rol como coordinadores y cómo llevan adelante las reuniones con los GA, las ideas, dificultades, problemáticas que van surgiendo, en él “van documentando todo” (Ent. F.G.).

Además, Práctica IV tiene a su cargo la corrección del Trabajo Final que los estudiantes presentan luego de aprobar todas las unidades curriculares del plan de estudios como último trabajo narrativo en el que analizan el propio trayecto de formación. La consigna presenta “cinco ítems: el lector; el encuentro con el otro; el profesor que soy en mi paso por la carrera; mi propio cuerpo y la elección de la carrera.” (Ent. F.G.). El formador G explica que lo que guía la narrativa es el concepto de experiencia y el de trauma, pensar que “lo que nos pasó es una marca que a partir de ahí nos convirtió en otra cosa (...), entonces, (...) qué elijo yo, qué lectura, qué texto te cambió, te hizo marca, te sirvió de experiencia, (...) y tratan de hacer un análisis” (Ent. F.G.). El relato “describe qué pensaba, qué me pasó y qué terminé pensando, y así en la práctica, en el desarrollo de la carrera, con mi propio cuerpo, encontrar situaciones (...) lo más específicas posible” (Ent. F.G.). Requiere de una mirada retrospectiva sobre el propio recorrido, apelando a una actitud reflexiva acerca de lo que las experiencias les han dejado y los aprendizajes que se llevan para el ejercicio del rol docente, en un constante diálogo entre los fundamentos teóricos y las huellas de la práctica, permeadas por la escritura.

Algunos de los ex estudiantes entrevistados manifiestan que esta narración representa un trabajo muy intenso, “era redactar los cuatro años en los cuáles me formé en el instituto” (Ent. Ex.E.5), expresando críticas y virtudes. Advierten la riqueza de la escritura para recuperar los aprendizajes de su propio trayecto, “llegar a 4º año y poder reflexionar sobre todo lo vivido” (Ent. Ex.E.5), pero también critican la soledad para su realización, plantean que la “interacción hubiese ayudado a que pueda desarrollar mejor aún la escritura o que pueda memorizar de algún otro modo la experiencia, juntarse entre dos y charlar sobre eso, que le permita al otro seguir escribiendo” (Ent. Ex.E.5).

Advertimos que la escritura es una constante a lo largo del trayecto formativo en la institución pampeana. El Rector señala que “la producción de escritura es una manera de ir consolidando un sujeto por escalones, el que escribe en 4º año el Trabajo final ya no es

el mismo que escribió las primeras hojitas sueltas (...), de 1º a 4º hay todo un proceso donde han escrito un montón de cosas” (Ent. F.R.). El formador sostiene que la escritura “define muy fuertemente la consideración subjetiva, (...) la adopción de un discurso por parte de nuestros estudiantes” (Ent. F.R.). Considera que los sujetos en formación, “viven acá ideas, cosas, y que las tienen dando vueltas en la cabeza, pero no las terminan de adoptar (...) ¿cuándo las adopta? cuando las escribe, porque ellos pueden traducir esas ideas que están en el ambiente, las pueden traducir a una producción propia” (Ent. F.R.).

En la escritura, como señala Caporossi (2012), el autor significa en el presente los acontecimientos vividos, a los que les da voz, trascendiendo las palabras que los historizan. Las experiencias vividas reingresan al pensamiento, se develan en una narrativa mediada por las vivencias posteriores y a través de la narrativa se “revela un campo de batalla donde las fuerzas del pasado y del futuro chocan entre sí” (112).

Esta actitud reflexiva a partir de la escritura es también valorada por los estudiantes que ya han finalizado la carrera, como “el lugar clave en el cual uno puede dar cuenta de la experiencia, creo que si uno no escribe (...) o no se detiene un poco en algunas cuestiones, no sé si es experiencia, sino que lo podría relacionar más a la vivencia, (...) uno transita y pasa” (Ent. Ex.E.5). Proponen que la escritura debería continuar, “hasta los mismos maestros, todos tendrían que sentarse a escribir qué es lo que hacen de su práctica (...). No es solamente planificar, sino también sentémonos a escribir qué estamos haciendo, para qué lo estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo” (Ent. Ex.E.5).

Dispositivos que hilvanan experiencias desde narrativas e interacciones para la PR

La diversidad de dispositivos reflexivos propuestos por los formadores en los casos de estudio, da cuenta de la importancia que adquieren las narrativas y las interacciones en la construcción de una historia propia y compartida en el trayecto formativo. El relato y la comunicación, a través de distintos medios discursivos, orales y escritos, hilvanan las experiencias en un ciclo constante de interpretación y re-interpretación, mediada por la reflexión y orientando la propia transformación (Gudmundsdottir, 1998).

Una transformación que se construye personalmente y con otros, observando, escuchando, escribiendo, cuestionando, dialogando, discutiendo, preguntando, opinando, debatiendo, conociendo, investigando, coordinando, compartiendo, pensando, practicando y reflexionando en la acción y sobre la acción, acerca del propio rol y los modos de enseñar EF en la práctica docente, como protagonistas de la propia formación.

CAPÍTULO 3

LOS CONTENIDOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

En este capítulo se profundiza sobre las temáticas que emergen de los dispositivos reflexivos propuestos en la formación inicial en EF. El marco teórico se articula con el análisis de los hallazgos vinculados al segundo objetivo de investigación, orientado a conocer cuáles son los contenidos de las reflexiones que surgen de los dispositivos propuestos por los formadores en los casos de estudio.

Los saberes construidos a partir de las experiencias en las prácticas docentes

El acercamiento de los estudiantes al campo profesional en las prácticas docentes, pone en juego sus conocimientos, involucrando entre otros, saberes teóricos y prácticos. Estos últimos, de acuerdo con Gudmundsdottir (1998), refieren a un conjunto de conceptos de orientación práctica que los docentes utilizan activamente para enseñar. Se aprenden en el ejercicio de la práctica docente y de acuerdo a las experiencias que los estudiantes atraviesan, demandan la puesta en marcha de tales conocimientos en los momentos oportunos, movilizados por sus “esquemas de pensamiento y de acción, que forman conjuntamente el *habitus* del individuo” (Perrenoud, 2004b: 71).

La práctica en terreno excede a un espacio de aplicación de conocimientos adquiridos, requiere además un trabajo de construcción de saberes teóricos nuevos a partir de situaciones contextualizadas y un trabajo de integración y movilización de recursos adquiridos, que propician la creación de competencias. Cuando los estudiantes reflexionan sobre sus actos y tratan de explicitarlos en sus relatos, se entrenan en el compromiso reflexivo con su práctica, que permite adoptar una postura crítica y contribuye con la elaboración y comprensión de nuevas teorías (McEwan, 1998).

A partir de las situaciones singulares que se presentan en la práctica, que requieren de las acciones construidas para atenderlas, la reflexión sobre estas y el conocimiento práctico que se genera a partir de esa reflexión, son sumamente importantes porque éste surge de las situaciones experimentadas por los docentes en sus contextos de práctica profesional y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo (Sanjurjo, 2012). Así pues, las experiencias vivenciadas por los estudiantes permiten recorrer un itinerario didáctico inductivo en su formación (Domingo y Gómez, 2014),

construyendo nuevos saberes y aprendiendo a transferir sus conocimientos a nuevos contextos. Se trata de un aprendizaje experiencial, definido por Kolb (1984, citado por Domingo y Gómez, 2014), como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, transformando la experiencia en conciencia, resultando en la práctica como inseparables, las nociones de aprendizaje experiencial y el aprendizaje reflexivo. Las autoras señalan que a partir de la experiencia y su reflexión, se produce el aprendizaje que, en un ciclo que interactúa cíclicamente y sistemáticamente, es reflexivo, ya que integra las experiencias en el conjunto de conocimientos y las reflexiones sobre alternativas de actuación.

Este proceso reflexivo posibilita “volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, sobre lo que se piensa” (Domingo y Gómez, 2014: 44), en búsqueda de argumentos, explicaciones y relaciones. Así pues, la PR estimula la capacidad de auto-observarse, de interrogar sus pensamientos y acciones, sustentada en una visión constructivista del conocimiento sobre la práctica docente, que es creado por el mismo sujeto en formación.

Durante el trayecto de formación, la escritura de los estudiantes-practicantes es uno de los dispositivos de mayor impacto para recuperar los conocimientos que se construyen a partir de la descripción de las acciones. Las reflexiones desarrolladas a partir de dispositivos de interacción entre los actores, pueden también visualizarse en los registros que las describen, dejando allí las huellas del proceso que los estudiantes van transitando.

Al analizar las reflexiones manifestadas en los registros escritos, podemos encontrar distintas dimensiones sobre las que los estudiantes focalizan la reflexión, tales como: sobre los supuestos o creencias, sobre el contenido a enseñar, sobre las concepciones acerca del aprendizaje y de la enseñanza, sobre las problemáticas institucionales en las que se llevan a cabo las prácticas, sobre el contexto socio-político y cultural que las condiciona, entre algunas probables (Sanjurjo, 2012). El acompañamiento de los formadores y pares en este recorrido induce a la provocación de tales procesos reflexivos.

El acompañamiento y el intercambio como promotores de la práctica reflexiva

La formación docente inicial requiere de la puesta en marcha de un proceso gradual y de un acompañamiento a lo largo del trayecto, en el que el camino individual se entreteje con la participación social y colaborativa de otros, que se constituyen como andamios del aprendizaje. Como sostiene Davini (2016), “se aprende con el equipo docente y también en el proceso interactivo y colaborativo de pares entre estudiantes” (41).

Las formadoras del Caso A, que llevan adelante el formato investigativo explicitado en el capítulo 2, señalan la importancia del trabajo cooperativo para que el dispositivo resulte. Resaltan el valor del acompañamiento entre pares y explican que para la documentación de la práctica, la colaboración del otro es necesaria “para que cada cual pueda objetivar la propia práctica (...) y que no tenga una mirada evaluativa” (Ent. F.A.).

La dinámica exige el respeto mutuo para no ofrecer valoraciones ni positivas ni negativas al momento de finalizar la intervención del compañero. En esa instancia “terminaba la clase (...) el trabajo era que, (...) lo antes que pudieras, hacer tu auto-registro, sin ningún tipo de devolución de nadie” (Ent. Ex.E.4). Luego, la construcción cooperativa tanto de los diseños de planificación como del análisis posterior de cada clase dictada la realizan entre pares. Aquí sí se produce el intercambio que ofrece la mirada del otro para ayudar en la reflexión a quien dictó la clase y para pensar la siguiente: “primero era como el encuentro con uno digamos, (...) cómo lo viví yo, qué pasó, escribíamos todo, y después sí, cuando pensábamos la clase siguiente sí había una devolución: -bueno, yo vi tal cosa, fijate que acá dijiste esto y usaste estas proposiciones” (Ent. ExE.4).

Las formadoras expresan que su acompañamiento se realiza por diversos canales. A través de la documentación producida por los estudiantes, constantemente revisada y comentada, en un ciclo de ida y vuelta: “devoluciones en profundidad de cada una de las producciones escritas de ellos, (...) lo que nos permite volver sobre eso y revisar” (Entr. F.B.). Desde la anticipación de la enseñanza, como explican los estudiantes: “me pareció muy importante que la profe revise y nos ayude con las unidades didácticas y los planes, (...) que haya ido a las escuelas a observar” (IFE.1); y en los encuentros en la institución formadora: “que haya permitido momentos en las clases donde se compartiera lo que a cada practicante le estaba sucediendo y que siempre se haya preocupado e interesado por aquello que le planteábamos, (...) sobre lo que nos pasaba en las escuelas” (IFE.1). Este diálogo sobre las experiencias vividas en sus prácticas, posibilitó que “en las charlas en clases surgían temas que me hacían reflexionar y (...) me sirvió para no tomar al error como algo malo sino tomar al error para aprender (...) de la experiencia de los demás” (IFE.8). Se evidencia que la labor de las formadoras trasciende la transmisión de conocimientos, éste se construye al relacionar los hechos, las situaciones y los problemas que exponen los estudiantes, abriendo espacios de diálogo y reflexión, donde el error es concebido como una parte del proceso de aprendizaje (Cancio y López, 2014).

Además, en los espacios de práctica, las formadoras observan las intervenciones y ofrecen retroalimentación. Hay algunos acuerdos previos respecto a lo que se observa y

a lo que se solicita a los estudiantes, vinculado a la documentación y sistematización de la práctica: “para mí, que ellos resuelvan, que la clase esté atenta, que los chicos estén todos atentos, que hagan lo que ellos digan, que se porten bien, no tiene demasiado valor si eso no está documentado y si no devela alguna cosa” (Entr. F.B.). La observación se complementa con el registro de las intervenciones orales del practicante: “recupero mucho lo que ellos enuncian, para mí es central la palabra, cómo colocan, qué dicen, (...) qué cosas no dicen” (Entr. F.B.). Uno de los aspectos que consideran importante observar es “no enunciar qué cosas van a enseñar, para mí es central, (...) ideológicamente, compartir con el otro, qué vengo a hacer ahí en este espacio, es fundamental” (Entr. F.B.).

Al finalizar la clase observada se produce un espacio de diálogo que da lugar a la retroalimentación. En esa conversación el que tiene la palabra en primer término es el practicante: “primero le pregunto a él, ¿y cómo te sentiste? ¿cómo te fue?, porque me interesa ver cuáles son los tópicos, cuáles son los indicios o las pistas que le parecen relevantes, qué pone en foco” (Entr. F.B.). Luego se utiliza lo que fue registrado de la clase para focalizar en las intervenciones realizadas, comenzando por “aquellos aspectos que son beneficiosos o productivos, que son interesantes de destacar” (Entr. F.A.), pero con un cierto cuidado para construir un espacio de confianza y de contención que dé lugar a la reflexión: “les aclaro que lo que digo es para intentar pensar en otras cosas, o sumar, para que pensemos juntos” (Ent. F.A.), a sabiendas de que ese diálogo conlleva una carga emocional: “a veces no empiezo ni a hablar y ya se largan a llorar” (Ent. F.A.).

En el análisis de las intervenciones, a partir de lo que se dijo en la clase o no se enunció y de lo que se planteó en la anticipación de la enseñanza vinculado a lo que aconteció, el diálogo de retroalimentación se apoya fundamentalmente en la documentación de la clase: “a ver, sacá tu propuesta de trabajo, ¿qué era lo que tenías pensado para hoy? (...), triangulando con los otros instrumentos (...): plan de clase, registro y auto-registro de cada clase” (Entr. Ex.E.4). Así pues, el diálogo posterior a la clase recupera el análisis de la documentación: “cuando vos hacías la triangulación de la clase para pensar en la clase siguiente, vos decías: yo vi tal cosa, entonces en la clase siguiente tenía que estar de alguna manera lo que vos habías visto” (Ent. Ex.E.4).

Aquí se distinguen las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza (Jackson, 1968, citado por Sanjurjo, 2012), que nos permite reconocer los momentos clave para la reflexión y analizar las tareas previas y posteriores a la práctica interactiva, consolidando la reflexión en y sobre lo que se hace en los momentos de mayor incertidumbre. En ese análisis documentado en el ciclo de anticipación-acción-reflexión,

se espera que los estudiantes apoyen sus intervenciones: “uno tenía que pensar en esto que había hecho y poder revertir, (...) cuando el profe te iba a ver, tomaba esas triangulaciones de la clase anterior, (...) decía: -a ver en la clase pasada dijiste esto, en esta clase pudiste revertirlo, no sé, repensarlo o proponer otra cosa” (Ent. ExE.4).

Las formadoras expresan el impacto emocional que se produce en esas instancias de retroalimentación y cómo ese diálogo abre un espacio de reconstrucción reflexiva de la práctica de enseñar: “mirar juntos cuáles son las referencias me parece muy valioso, este juego entre lo que uno piensa que enseñó y lo que las intervenciones dan cuenta” (Ent. F.B.). Señalan la intensidad que tiene ese momento de diálogo: “lo que aprenden los chicos en ese momento (...), ese rato en la escuela, es tremendo, es muy fuerte” (Ent. F.B.). Declaran que el formato que adquiere la devolución de la clase, se apoya principalmente en preguntas para provocar la reflexión: “¿qué querías hacer? y ¿qué hiciste? (...) ¿qué dice el registro?, entonces ¿dónde está el foco? y ¿a vos qué te parece? y ¿eso a dónde apunta? y ¿con qué lo ligamos teóricamente?” (Ent. F.C.). Los estudiantes manifiestan el impacto de las observaciones: “convencida de que esta planificación estaba bien, di la clase y las devoluciones fueron fuertes pero claras, y me obligaron a entender y a mirar las propuestas desde otra visión” (IFE.3). Ese diálogo posterior afecta fuertemente las próximas intervenciones: “a partir de ese momento, busqué generar como otros tipos de intervenciones y maneras de desarrollar las clases para que realmente los estudiantes puedan comprender un poco más lo que les quería enseñar” (IFE.3).

En el Caso B, el acompañamiento de los estudiantes se realiza desde distintos espacios curriculares. Los profesores de Práctica III y IV, lo realizan retomando lo que les sucede a los estudiantes en sus prácticas docentes, ayudándolos a expresar y a reflexionar a partir del diálogo grupal y de la escritura personal, vinculada a procesos introspectivos. Así pues, el formador en Práctica III expresa un acompañamiento a través de la escritura en los cuadernos: “yo trabajo desde lo que los chicos traen para repensarse (...) lo que hago son algunas devoluciones de lo que los chicos dicen (...), con los registros (...), con el pensamiento de ellos, o sea una cuestión de co-pensar” (Ent. F.E.).

El formador en Práctica IV propone un acompañamiento en la escucha de las problemáticas detectadas en el rol de los coordinadores, ofreciendo un espacio de diálogo y socialización: “vamos detectando problemas a partir de lo que ellos traen y tratamos de (...) llevarlo al plano que sea un contenido de aprendizaje para todos” (Ent. F.G.).

Paralelamente, los formadores del Taller de Práctica (TAP), realizan un acompañamiento a los Grupos Asociados (GA), desde la anticipación de los diseños de

enseñanza, en los espacios de intervención y en los procesos reflexivos posteriores: “cuando el profe va a observar, lo primero que pide es la unidad didáctica y va (...), cotejando y toma nota de lo que va pasando. A su vez, durante el proceso, (...) vamos citando alternadamente a los distintos GA para conversar” (Ent. F.F.).

La observación de clases realizada por los formadores del TAP presenta un protocolo que: “deja siempre un registro escrito de (...) los aspectos positivos o valorados o para potenciar, aspectos que habría que revisar o retomar y sugerencias inmediatas” (Ent. F.F.). Este registro se entrega al coordinador para que lo trabaje con su grupo.

Para el diálogo de retroalimentación, luego de la observación de clase, suele darse una pausa, con la intención de que el proceso reflexivo avance desde la iniciativa de los intercambios en el GA: “que sean los estudiantes los que puedan hacer el proceso de reflexión a partir de algunas sugerencias y no que en el momento de recién terminada la clase, con pocas posibilidades de escucha, (...) se anule la reflexión de ellos” (Ent. G. TAP). Este tiempo que media entre la finalización de la observación y la conversación con el practicante y con el GA, permite que todos los actores puedan seguir pensando en la clase observada, considerando el impacto que las palabras de la retroalimentación tiene en los futuros docentes. Este tiempo permite que se genere un *feedback* interno (Nicol, 2015), derivado de la auto-supervisión de los sujetos sobre su propia actuación.

Al interior de cada GA hay un acompañamiento entre pares, por el que en sus prácticas siempre están los tres roles: observador, practicante y coordinador, produciéndose un intercambio entre ellos en relación a las prácticas realizadas en las reuniones del GA y a partir de los registros de las clases: “está el registro de observación del observador, está la escritura que hace el propio estudiante que estuvo en la situación de dar la clase y está la mirada del coordinador que (...) después trabaja con toda esa información” (Ent. F.F.). Las relaciones entre los roles del GA presentan una jerarquía que estipula que los coordinadores son quienes tienen mayor autoridad, por estar más adelantados en la carrera y por haber pasado en años anteriores por el rol de practicantes y observadores. El TAP establece que para la conformación de los GA, no se repiten los compañeros en 2º, en 3º o en 4º año y que las relaciones o la comunicación con diferentes personas y los distintos roles, debe construirse. Los estudiantes de 4º año, como coordinadores, deben procurar que todos cumplan con su rol para que el grupo funcione y “conformar una buena convivencia, ayudarnos y apoyarnos entre todos” (IFE.14).

El acompañamiento entre los roles habilita a intercambiar, debatir, aportar, cuestionar, problematizar lo que en sus clases sucedía: “veíamos junto a los demás

participantes del GA, los aspectos interesantes (...), analizando entre todos cómo podíamos resolver algunas dificultades que se nos presentaban” (IFE.16). Los estudiantes relatan que en los intercambios en la reunión semanal con el GA: “el observador puede leer la observación, sin juzgar, (...), el practicante puede contar cómo se sintió y el coordinador le puede dar una devolución, una ayuda, una opinión” (Ent. Ex.E.G.7). Los intercambios y aportes abordan las problemáticas observadas: “tuvimos que problematizar todas las situaciones que se nos presentaron en el año, y esto me sirvió mucho ya que al cuestionar la práctica, vas reflexionando y aprendiendo de aquellas situaciones” (IFE.18). Allí, los coordinadores realizan propuestas reflexivas que aportan a la construcción de la identidad de cada rol y acompañan también el diseño de la enseñanza: “decidimos hacer un seguimiento personalizado a los practicantes, nos sentamos con ellos, escuchamos lo que querían enseñar, lo analizamos juntos, realizamos preguntas problematizando sus ideas para luego empezar a escribir las UD” (C. GA.6).

Cada clase dictada por los practicantes de 3° año recibe el registro de los observadores de 2° año y la retroalimentación de los coordinadores de 4° año en las reuniones semanales. Estos registros acumulados en un mes junto a las apreciaciones de los formadores del TAP, son utilizados por los coordinadores para planificar las reuniones mensuales del GA. A partir de la información recolectada, seleccionan una problemática y un tema prioritario a tratar en dicha reunión, proponen acciones a realizar por el GA o lecturas complementarias que aporten conocimientos y propicien la reflexión para abordar las problemáticas detectadas. A continuación se expone un extracto de los Diseños de Reuniones Mensuales y las Actas encontradas en las Carpetas de los GA:

Cuadro 1: Ejemplos de problematización y acciones propuestas por los GA

Carpetas de GA	Problematización	Actividades a realizar
C.GA 2	El practicante no utiliza estrategias para manejar al grupo, (...) no puede marcar la autoridad suficiente, se nota un déficit de expresión corporal, como levantar la voz o gestualizar.	Practicamos una escena de teatro, en la que observadores y coordinadores eran alumnos y los practicantes eran los profesores.
C.GA 3	En cuanto al acercamiento del docente/practicante con el grupo, consideramos que es un problema relacionado a métodos de enseñanza que puede ser abordado a través del análisis de cada una de sus clases y de cada tarea en particular.	Pensamos en la idea de filmar la clase para que el practicante tenga una nueva perspectiva de lo que fue su práctica, para analizarla con detenimiento, para que pueda observar de qué manera se organizan los grupos, etc
C.GA 4	Encontramos dificultades en cuanto a la organización grupal o manejo de grupo y el contenido a enseñar.	Entre los integrantes del GA simular una clase con los temas a tratar y a partir de esto implementar los recursos a utilizar.

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en estos ejemplos, cada GA genera sus propias estrategias para abordar las problemáticas que consideran prioritarias, encontrándonos con acciones de tratamiento diversas y autónomas, gestadas por los coordinadores de cada GA.

Los ex estudiantes reconocen la riqueza de las interacciones que propician la reflexión a partir de los aportes: “todo eso se debate en el GA (...), ahí es donde sale el momento de reflexión y se busca enriquecer al practicante, buscar nuevas estrategias o alternativas para las próximas clases, (...) la comunicación es fundamental” (Ent. Ex.E.G.7). En las reuniones, la palabra circula por los miembros, manifestando sus observaciones en sus experiencias, los coordinadores moderan, preguntan, incentivan, aconsejan, sugieren acciones, proponen estrategias, registrándose los intercambios en las Actas de reunión. En ellas se da cuenta de las interacciones: “comenzamos comentando la experiencia de uno de los practicantes (...). Él (...), puede darse cuenta de las cosas que mejoró y las que no puede resolver” (C.GA.8). Se registran también las estrategias propuestas: “los coordinadores mostramos un video de dos niños peleándose en un aula, los practicantes debían escribir cómo intervendrían. Los observadores actuaron y representaron la pelea, los practicantes probaron sus intervenciones” (C.GA 8).

Advertimos que los recorridos en la evolución de cada grupo son particulares, motorizados por las relaciones entre sus miembros, alternando momentos de conflicto y resoluciones, en un proceso espiralado de movimientos que se recicla permanentemente y en el que siempre se editan nuevas formas (Souto, 1993). Esta dinámica de diálogo que se genera en las relaciones entre los roles de los GA, se realiza en un ámbito de confianza entre pares, cada miembro puede abrirse al resto para dar cuenta de sus reflexiones en torno a sus aprendizajes sobre el rol docente, los aspectos que considera va mejorando y su mirada respecto a la retroalimentación que le aporta el GA. Esta confianza es también un requisito necesario por parte de los formadores, que acompañan a los GA tomando cierta distancia, para permitir que fluya la evolución del grupo, sosteniendo la confianza, dando confianza (Cornú, 1999), en la construcción del aprender a ser docentes.

En la diversidad de modos de acompañar reflexivamente a los estudiantes en los casos de estudio, surgen los contenidos de la reflexión.

Contenidos de las reflexiones de los estudiantes

Revisar la propia práctica requiere, a partir del diálogo con uno mismo y con otros, un análisis en búsqueda de un punto nodal, representado por un problema, bloqueo,

resistencia, miedo, deseo de cambio, entre otros posibles, que no resulta fácil a los estudiantes. En el análisis se puede encontrar la idea que orienta la visión de la enseñanza que se declara, pero con obstáculos para su concreción, evidenciados en gestos que conforman estructuras de acción que resisten al cambio voluntario. Perrenoud (2004b), señala que puede aparecer un sentimiento de insatisfacción que “nace de una impresión de fracaso, de inseguridad, de no plenitud, de volubilidad o de preocupación” (125). Para traer a la luz a estas preocupaciones es necesario verbalizarlas, explicitarlas, para luego hurgar en la investigación que contrasta entre diversas interpretaciones, propias y de otros, y también con marcos teóricos que articulan la comprensión del propio desempeño.

Focos de reflexión en el Caso A

A partir del análisis de la documentación de cada práctica, los estudiantes del Caso A comienzan a revisar sus intervenciones y a escribir sus preocupaciones y problemáticas encontradas, a indagar en sí mismos los supuestos que se visibilizan en los registros analizados y a vincular sus reflexiones con la teoría.

Los focos reflexivos que aparecen en los relatos de los estudiantes son diversos. Se producen algunas recurrencias que formadoras y estudiantes describen. Entre ellas, señalan el “reconocimiento de la necesidad de un control, (...) una figura de autoridad por imposición, y también tiene que ver con esta idea de *hábitus* o esquemas de aprendizaje y cosas que se reiteran” (Ent. F.A.). Las formadoras expresan que “los nudos o las recurrencias aparecen en relación al disciplinamiento, tienen como marca identitaria del campo de EF, el disciplinamiento aparece fuerte, una preocupación exacerbada porque los estudiantes se porten bien” (Ent. F.B.). Resaltan también que “la primera cosa que los chicos ven es como una obsesión por el control y el orden, que el foco de la clase está puesto más en que los chicos obedezcan que en que los chicos aprendan” (Ent. F.C.).

Los estudiantes vinculan esta preocupación con la construcción de autoridad, especialmente ante los conflictos entre los alumnos: “la cuestión de autoridad era muy relevante (...), había problemas en cuanto a pensar si lo que nosotros considerábamos autoridad era una autoridad impuesta o si era necesaria y construíamos esa autoridad (...) con los alumnos” (Ent. E.G.1). En sus informes finales develan esta recurrencia: “se pueden constatar las múltiples intervenciones (...) -¿Me pueden prestar atención?, -Si no me escuchan, no les puedo explicar el juego, -Nos quedamos sentaditos acá, -(...) Nos vamos a pasar toda la clase de EF esperando a los que se distraen” (IFE.9). El análisis de

sus intervenciones propicia la reflexión: “este aspecto es de gran relevancia a la hora de analizar mi propia práctica ya que, se pueden observar las distintas estrategias utilizadas con el fin de que los estudiantes logren reconocerse como la autoridad” (IFE.9).

Algunos estudiantes coinciden en sus informes en una preocupación porque haya silencio en la clase como condición para propiciar el aprendizaje y también como un mecanismo de control y de lucha por la autoridad: “el hecho de pedir silencio al comienzo de mis clases fue, a mi parecer, porque yo intentaba generar esta autoridad (...), la cual es para Tenti Fanfani (2004) una condición necesaria del aprendizaje, que se expresa en una relación” (IFE.6). El reconocimiento de esta recurrencia propicia el intento de modificarla: “con el correr de las clases dejé de pedir constantemente silencio, (...), comencé a crear esta atmósfera de la clase que es propicia para el aprendizaje pero con la voluntad de todos, sin necesidad de imponer una única forma o causar temor” (IFE.6).

Al reconocer sus problemáticas documentadas: “fue una recurrencia la utilización de imperativos para poder mantener el orden en la clase” (IFE.10), profundizan sus reflexiones: “una preocupación propia por el orden (...) relacionado con mi propia experiencia en la EF cuando era estudiante y que al ponerme en este rol docente resurgen estructuras marcadas en mí desde hace tiempo” (IFE.10), y las vinculan teóricamente: “hace referencia Bourdieu sobre el término *habitus*, (...) a estas marcas (...) latentes para salir en circunstancias donde podamos sentirnos amenazados cuando damos una clase, aquí quizás recae (...) los enunciados imperativos enmarcados en mi práctica” (IFE.10).

Este foco de preocupación reconocido por los estudiantes: “aparecen reiteradamente, con diferentes intenciones pero difícilmente extirpables de mi accionar” (IFE.4), es vinculado a un mecanismo de protección de lo que podría pasar si ese orden se perdiera, fuertemente arraigado en la biografía escolar: “la marca de mi experiencia educativa, (...) el orden como la única forma de hacerse escuchar, pero también la mirada de otro sobre lo que cree que está pasando, y la necesidad de protegerme de ésta” (IFE.4). Como señala Perrenoud (2004b), reflexionar sobre la propia práctica también es reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, la relación con los demás, las angustias, entre otras cuestiones que atraviesan la propia biografía.

Esta preocupación, focalizada más en el orden y el disciplinamiento de los cuerpos que en favorecer el aprendizaje, es analizada con base en la instrucción y la reproducción de movimientos: “realizar intervenciones que expongan a aquellos estudiantes que son adoctrinados por mis consignas y exponer ejercicios sin realizar ningún tipo de reflexión sobre el movimiento (...) solo se puede pensar desde el discurso tecnicista” (IFE.5).

La reflexión sobre este accionar lleva a los estudiantes a considerar que esta necesidad de mantener el orden y la disciplina en la ejecución motriz “está íntimamente ligada con mi preocupación porque los estudiantes lleven adelante mi propia planificación, sin considerar el crear las condiciones para facilitarles el aprendizaje” (IFE.5). Aparece entonces, el contraste de formas tradicionales de ofrecer el conocimiento contrapuestas con lo que habían pensado previamente y su fuerte vínculo con sus experiencias como alumnos. La formadora A observa “una forma de enseñar en la que (...) se le dice al otro el qué y el cómo hacerlo (...), esta tendencia a reproducir lo que ellos reconocen como *habitus*, como parte de su biografía personal” (Ent. F.A.). Los estudiantes advierten: “nosotros planificábamos desde una perspectiva crítica, y al momento de hacer la práctica, (...) no concordaba (...), era demasiado conductista en mi hacer, como que invitaba a la reflexión y respondía yo mismo” (Ent. E.G.3).

El análisis reflexivo sintetizado en el Informe final, da cuenta de una concientización de formas de abordar la enseñanza basada en la propia historia vivenciada como alumnos, que tiende a reproducirse en sus prácticas de enseñanza: “durante mis clases creo que ha predominado el estilo tradicional de la enseñanza, mediante el cual yo me he formado durante todos mis años en la escuela y eso, al estar tan arraigado ha sido lo que ha surgido en mis intervenciones durante las prácticas” (IFE.1). Los registros desgrabados de las clases, permiten a los estudiantes revisarlas y advertir que: “estos modos que ya he hecho propios, se han puesto en evidencia en la manera de abordar las clases y de transmitir el contenido a los alumnos, haciendo foco (...) en preguntas cerradas, en interrogantes que encierran en sí mismos la respuesta (...) que estaba esperando” (IFE.1). Esta re-visión posibilita profundizar la reflexión en articulación con marcos teóricos: “creo que mis preguntas han sido en la mayoría de los casos preguntas fácticas como las llama Furman (2015), preguntas cerradas, preguntas muertas que no hacen foco” (IFE.1).

Esta recurrencia en las reflexiones de los estudiantes es vinculada con el abordaje de la enseñanza desde la reproducción, de la que les resulta difícil diferenciarse: “la problemática planteada es la coherencia de mi perspectiva de la EF, se podría decir teóricamente, con la que llevé a cabo la práctica (...), ya que nadie me había enseñado cómo realizarlo de otra manera que no sea la conductista” (IFE.2). El peso de las experiencias vivenciadas como alumnos en la propia escolaridad aparece recurrentemente: “me aferré (...) a la única educación que me enseñaron (...), la EF desde la perspectiva reproductiva, (...) es que así lo aprendí (...), y es lo que vivencié como estudiante a lo largo de mi vida y lo traigo conmigo, es parte de mí” (IFE.2). Luego, al

reconocer estas recurrencias, encuentran explicaciones en el marco teórico: “refiero a la reproducción de "estructuras estructurantes estructuradas" (Bourdieu, 1984), (...) porque han sido conformadas a lo largo de mi historia (...) y a partir de esas estructuras fue mi modo de actuar” (IFE.2). Las reflexiones de los estudiantes dan cuenta de las complejas internalizaciones de la biografía escolar, que como expone Davini (1995, citada por Sanjurjo 2012), constituyen un fondo de saber regulador de las prácticas, fuertemente arraigados y resistentes al cambio, aprendidas vivencialmente y sin mediación crítica.

El contraste entre las formas de intervención aprendidas de la propia historia, desde una perspectiva tradicional, fuertemente arraigada en la reproducción de modelos motrices y deportivos, basada en el hacer corporal y en la obediencia de reglas, frente a la perspectiva socio-crítica propuesta por las formadoras, produce intencionalmente un desequilibrio en los estudiantes que los obliga a pensarse, que moviliza las construcciones previas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la EF, para hacerlas conscientes y a partir de allí, propiciar el cambio y la transformación de las propias prácticas de enseñanza. Las narraciones de los estudiantes en sus informes finales evidencian este proceso, que van articulando con la conceptualización teórica:

No me daba cuenta de que estaba cayendo en un modelo repetitivo y reproductor de mi propia formación (...). Reflejando la formación tan criticada que había tenido, la cual no es una educación “liberadora” en terminos de Freire (1978), (...) sino que se trataba de una educación “bancaria” depositando los saberes al estudiante, o parafraseando al mismo “llenando los recipientes vacíos”, (...), concibiendo a los estudiantes como “tablas rasas” que llegan al mundo como una hoja en blanco que el docente debe llenar de conocimientos (Gvirtz y Palamidessi, 2004). (IFE.3)

Esta articulación teórica avanza hacia la reflexión sobre el propio proceso: “la principal problemática (...) fue tener que abandonar (...) un enfoque que (...) estaba consolidandose como un *habitus* (Bourdieu), y adecuarme a un nuevo y desconocido modelo socio-critico y reflexivo de la EF” (IFE.3). Comprenden así el propio actuar: “esta estructura que traía arraigada (...), se hace evidente en muchas hipótesis (...) de clases (...), una lógica que colocaba al estudiante en una posición pasiva de solo hacer” (IFE.3). Reconocen un abordaje de la enseñanza: “mediante la reproducción y repetición, ejecutar una tarea cerrada, mediante mandos directos, sin apertura a una autonomía de pensamiento (...) y con un constante control del orden y de la disciplina” (IFE.3).

El abordaje de la enseñanza desde el enfoque técnico en EF se basa en la presentación de un modelo y en la repetición de ejercicios metodológicos para copiar el modelo previo a partir de su descomposición en partes de menor a mayor complejidad, pero descontextualizado de las situaciones de uso y sin lugar a una construcción o resolución por parte de los alumnos. Este modelo responde a una perspectiva conductista

de la enseñanza, en el que el contenido no tiene en cuenta a los sujetos como protagonistas de la acción educativa. Los Informes finales de los estudiantes presentan reflexiones respecto a este abordaje, como uno de los problemas que la práctica docente presentó: “el preguntarme anticipadamente ¿Cómo voy a hacer para enseñar una destreza sin tocar la técnica? Y allí fue donde fallé, porque en vez de averiguarlo, decidí trabajarlo desde el lado más cómodo, que era el lado técnico” (IFE.3). A partir de este reconocimiento sobre el propio trayecto de prácticas docentes, profundizan sus reflexiones vinculadas a los marcos teóricos de referencia, tensionándolas con el análisis de sus intervenciones:

Es necesario tensionar si realmente estaba enseñando algo, o solamente estaba instruyendo o llevando a cabo un entrenamiento deportivo. Porque de acuerdo a lo que Gvirtz y Palamidessi (2006) mencionan “la enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda ayuda. (...) la enseñanza sería la guía o el sostén que el docente ofrece y luego retira para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes” (135) y las conductas de mis estudiantes (...) no correspondían a esta definición, (...) les decía como hacer tal o cual acción, no eran facilitadoras o colaboraban con el aprendizaje. Sino que respondían más a un modelo militarista/tecnista, deportivista o de entrenamiento, (...) que se ocupa de la adquisición de capacidades (...) para rendimientos, o como también menciona Bratch con respecto al rol del profesor-instructor: “presentar los ejercicios, dirigir, y mantener el orden y la disciplina” (...). Si es que el docente en la hora de EF actúa como instructor, entrenador deportivo o como un docente de EF que se sitúa en un enfoque socio crítico (IFE.3).

La fuerza de la reproducción de los propios esquemas instalados desde las matrices de aprendizaje vivenciados en la propia biografía, se enfrenta con el desafío planteado a los estudiantes de pensar y planificar sus clases desde el paradigma socio-crítico, centrado en el sujeto que aprende. Esta exigencia constituye una gran dificultad para construir sus unidades didácticas con una progresión centrada en los alumnos, que corre el foco de la planificación de un contenido estructurado desde las metodologías rígidas que se reproducen en cualquier contexto, para poner la atención en cómo están aprendiendo los sujetos ese contenido y pensar la progresión desde el aprendizaje en cada contexto. Este proceso constituye una problemática que algunos estudiantes expresan en sus narraciones: “me costó dejar de lado viejos hábitos (...), pensar que para el desarrollo de una clase existen fórmulas mágicas o recetas a seguir (...), detectar la progresión que iba a proponer para ese aprendizaje, (...) y más importante aún, detectar qué se quería enseñar” (IFE.7).

Aparece también como problemática el abordaje de las cuestiones de género, que opera como un fuerte factor determinante de las prácticas corporales y motrices en las clases de EF y que actualmente, desde los documentos curriculares y la formación inicial se promueve su integración, pero en la práctica real aparecen resistencias, desde las tradiciones escolares instaladas en las instituciones, como también las propias experiencias de la biografía escolar que naturalizan la división por géneros al interior de

las prácticas, ejerciendo una fuerza de reproducción: “por mi experiencia anterior, empecé en la primer clase a dividir en grupos de varones y grupos de mujeres” (Entr. E.G.1). Cuando los estudiantes reconocen en sus intervenciones las recurrencias vinculadas a la propia postura con respecto a las relaciones entre los géneros y las prácticas corporales asociadas al sexo de los alumnos, comienzan a profundizar sus reflexiones y a encontrar ciertas estructuras en la propia formación que inciden fuertemente en el tratamiento de las relaciones entre los géneros y las propuestas de la clases ofrecidas a sus alumnos:

Me pregunto, después de terminar mis prácticas y abordar lo que Scharagrodsky (2004) menciona, que “cualquier clase escolar, sea o no de EF, presenta reglas invisibles y mecanismos ocultos que muy sutilmente van contribuyendo a construir cierto orden corporal y no otro”, ¿por qué no pueden hacer grupos en los que jueguen varones contra mujeres si ellos así lo desean? Comprendo que mi posición como docente está claramente marcada por mecanismos inconscientes que debo hacerlos conscientes para poder transformar mi práctica. Quiero reconocer aquí que en mi historia personal han sucedido cosas que han marcado mi subjetividad. (...) Esto puede reconocerse, (...) en mi ingreso al profesorado, en ciertas materias como Fútbol dónde no era “buena” comencé a notar como las mujeres éramos (salvo algunas) como dice Scharagrodsky (2004) “objeto de discriminación, subordinación y desvalorización”. Ahora, luego de analizar mis prácticas puedo comprender que quizás, este es uno de los motivos por los cuales exijo grupos mixtos. (IFE.6)

Las formadoras manifiestan que otro foco de preocupación en las reflexiones, es la necesidad “de atenerse a lo que tenían planificado más allá de lo que suceda en la clase, (...) ellos necesitan seguir ese plan, (...) están como muy preocupados porque no los corran de lo que tenían previsto” (Ent. F.A.). Los estudiantes expresan también una necesidad de cumplir lo planificado en el tiempo previsto: “que me alcance el tiempo para dar el plan que tenía para esa clase” (Ent. E.G.3). Aparecen además reflexiones respecto a los materiales y el espacio o infraestructura disponibles: “empiezan a romper con la lógica de que (...) si tenes espacio y buenos materiales, podes dar buenas clases” (Ent. F.C.). El uso del espacio o la motivación de los alumnos o el bullicio en la clase eran cuestiones que para los estudiantes representaban una preocupación para resolver en el día a día de sus intervenciones: “el gimnasio en el que dábamos era abierto, (...) y no se escuchaba nada de lo que hablábamos, (...) un patio externo en el que siempre había chicos practicando otras actividades (...) que intervenían en la clase” (Ent. G.1).

Cuando los estudiantes avanzan en el proceso de revisar sus intervenciones y analizarlas, aparece una preocupación por el aprendizaje legítimo de los alumnos, que suele vincularse en las clases de EF solo con el hacer corporal y motriz: “se dan cuenta de que no explicitan dimensiones no motoras, ellos están asociando el hacer con el aprender, y ahí se dan cuenta de que no es lo mismo” (Ent. F.C.). La re-visión de la documentación, permite a los estudiantes analizar si “el sujeto entendía por qué tenían que hacer esas actividades (...), ver si había aprendizaje” (Ent. E.G.1). Se delata una

recurrencia respecto a sus propias intervenciones a través de consignas y preguntas que no favorecen la construcción del conocimiento: “logré dar cuenta que (...) le decía a los estudiantes lo que tenían que hacer, realizándole preguntas en base al contenido dado, (...) pero luego (...), re-preguntaba para que me contesten lo que yo quería que me contestaran, y no lo que ellos habían aprendido” (IFE.2). Así pues, en uno de los informes puede leerse: “percibo que mis estudiantes no pueden realizar esa transferencia debido a que en ningún momento le otorgué un sentido al contenido seleccionado y por lo tanto no hubo aprendizaje, sino más bien una reproducción de lo que yo decía” (IFE.2).

Los estudiantes vinculan esta forma de intervenir en sus clases con sus experiencias previas: “durante toda mi vida, la mayoría de mis aprendizajes han sido desde una actitud pasiva, recibiendo (...) de manera acrítica, sin discusión, la palabra de otro. He sido en varias ocasiones un sujeto repetidor de lo que otros elaboraron para mí” (IFE.1). Advierten que “el hecho de dar respuestas y no brindarles al otro la posibilidad de pensar sobre la pregunta que les había formulado, creo que es aquello que he adoptado como lo natural, lo obvio, lo que debe ser, debido a mi forma de aprender” (IFE.1). Volver sobre las propias intervenciones permite a los estudiantes revisarlas y analizar las consignas, preguntas, formas de intervenir que facilitaron o no el aprendizaje de los alumnos: “el paradigma socio crítico se esfuerza en preguntar para promover la reflexión, en muchas de mis planificaciones se realizaron intentos fallidos en cuanto al tipo de preguntas que pensaba realizar (...) fueron de carácter cerrado o binarias” (IFE.5).

Escuchar la propia voz a través de los registros, devela los modos de presentar las consignas y las respuestas de sus alumnos: “en el momento de solicitar orden en la clase con frases como -Esperemos porque no me están escuchando, -¿Te vas a quedar afuera o vas a jugar? (...), no me percate que los estudiantes con su comportamiento me estaban pidiendo otro tipo de actividades” (IFE.10). Este ejercicio sistemático permite a los estudiantes analizar la enseñanza: “logré identificar como problemática, la incapacidad de llevar a cabo un intercambio que dé lugar a la comprensión y problematización del contenido (...). Los tipos de intervenciones que utilicé fueron (...) de carácter imperativo y explicativo” (IFE.9). Así también, observar si las consignas facilitaron la construcción del conocimiento: “pude constatar que el contenido que se pretendía enseñar se desarrolló mediante propuestas monótonas que dificultaban la progresión (...), no favorecían la apropiación del conocimiento por parte del estudiante” (IFE.9). La mirada retrospectiva impacta en la reflexión prospectiva: “es necesario reflexionar sobre esta dificultad para

promover, en un futuro, una enseñanza que permita que el estudiante logre apropiarse del contenido (...), para no caer sobre la idea de dar clases vacías en contenido” (IFE.9).

En esta revisión de las propias intervenciones aparecen reflexiones respecto a frases dirigidas a los alumnos vinculadas a su desempeño motriz, que denotan palabras que premian o castigan las ejecuciones sin tener en cuenta el impacto emocional que dichas palabras podrían generar en los alumnos: “como docentes, no siempre tenemos plena consciencia de la trascendencia que pueden llegar a obtener nuestros dichos, ‘no me sale, no puedo’ son sensaciones que pueden devenir de un fracaso reiterado” (IFE.5). Reconocen la adopción de ciertos mecanismos naturalizados en las escuelas y que contrastan con el enfoque que en sus hipótesis plantean, tales como: “-el último que se sienta no juega el viernes. (...), es completamente incoherente con mi propuesta. (...) la escuela en general reproduce estos dispositivos de manera acrítica y es responsabilidad de cada uno de nosotros empezar a revisarlos” (IFE.4). Advierten la influencia de las etiquetas que se depositan en los alumnos: “cuando llegamos (...), la profe me hace como un diagrama de la clase (...), todas categorías y etiquetas, y eso me impactó (...) porque a veces uno (...) toma esas etiquetas y dice -él es el nene problema” (Ent. ExE.4). Se develan artilugios que discriminan o prejuzgan a los alumnos por rótulos que los docentes depositan en ellos: “fui advertida de que no valía la pena darle una oportunidad (...), este pre-concepto marcó mi accionar (...), hubo injusticias (...), y el no hacer nada también me hace parte” (IFE.4). Al detenerse a analizar estas situaciones, se abre espacio para la reflexión: “no creo que la solución sea sacar a alguien de la clase, (...). Si creo que él (niño) disfruta mucho de las clases, pero que se acostumbró a mirarla desde afuera y jamás decir si algo no le sale, por las dudas lo saquen por eso también” (IFE.4).

Las formadoras coinciden en que los contenidos de las reflexiones de los estudiantes van cambiando: “hoy estamos trabajando (...) en relación al contenido, (...) están preocupados por eso. (...) cuando están en la escuela están preocupados por hacer la unidad didáctica (...). Cuando están dando la clase, la preocupación es si se pelean, si los atienden” (Ent. F.A.). Advierten que en el trabajo “de tener que mirarse a sí mismo, la preocupación que los lleva a tener que pensarse, va mutando en función de lo que los va atravesando” (Ent. F.A.). Esta mutación en los focos reflexivos es reconocida por los estudiantes, señalan que en principio aparecen reflexiones vinculadas a la concepción de EF de la institución escolar: “hablaban de la EF como para entretenimiento, divertimento (...) era como un momento de liberación, donde los chicos podían distenderse, o sea no existía contenido” (Ent. E.G.1). Luego aparece la preocupación por el conocimiento del

objeto de enseñanza: “qué sabemos de lo que queremos enseñar, (...) o sea la problematización del contenido” (Ent. E.G.1). Al avanzar en sus trayectos, vuelven a mirar el recorrido realizado y encuentran focos de reflexión que antes no visualizaron y profundizan sus reflexiones al mediar una distancia temporal en el análisis.

Surgen entonces reflexiones vinculadas a las prácticas corporales y motrices que son legitimadas en las escuelas y que son reproducidas tradicionalmente, mientras que muchas otras parecen no encontrar lugar como contenidos de enseñanza, aunque sí son prácticas de la cultura, “que no ingresan en la escuela, y que es muy difícil también ingresarlas porque, históricamente se han enseñado prácticas deportivas legitimadas” (Ent. ExE.4). Esta legitimación de ciertas prácticas corporales hegemónicas es también confirmada por los alumnos de las escuelas que están habituados a realizarlas y que se resisten a los intentos de cambios que los practicantes proponen: “llegar a un lugar donde el fútbol se adueña de todas las horas de EF e irrumpir con unas propuestas de deportes alternativos es casi ganarse el rencor del alumnado” (IFE.8). Esta tensión entre los intentos de modificar la oferta educativa y el rechazo recibido, es también foco de las reflexiones que narran los estudiantes: “llevar una propuesta fuera de lo tradicional fue revolucionario en mi punto de vista, para los alumnos fue solo molestia, (...) por el hecho de encontrarse con sujetos extraños cuestionando lo que ellos venían construyendo a lo largo de su historial en EF” (IFE.8). Luego comprenden la centralidad del sujeto que aprende: “pudimos entender (...), que nuestro principal interés siempre debería haber estado en ellos, ya que la única forma de que exista un proceso de enseñanza y de aprendizaje, es contar necesariamente con ese otro que aprende” (IFE.8).

Los contenidos de las reflexiones de los estudiantes no aparecen con claridad desde el principio. A partir del análisis de la documentación de la práctica comienzan a problematizar sus experiencias, encontrando recurrencias y vinculándolas con la teoría: “las recurrencias aparecen bastante al final, (...) hace falta como un cierto tiempo, ellos tienen un acercamiento como intuitivo, (...) los nudos o dificultades que empiezan a plantear, son incipientes, no aparecen (...) con cierta claridad despejada” (Ent. F.B.). Llegar al final del recorrido les permite mirarse con cierta distancia y además de encontrar recurrencias en sus intervenciones que los llevan a reflexionar sobre sí, también valoran el acompañamiento del par que con sus registros los ayuda a reflexionar: “cuando uno se ve tiene la mirada super piadosa de sí mismo, (...) y la mirada del otro es fundamental, porque el otro te dice -vos hiciste esto, y vos decís -yo no hice eso, (...) y lo dijiste, porque está grabado, y (...) escuchabas el audio, (...) y sí eras” (Ent. ExE.4).

Focos de reflexión en el Caso B

En la institución pampeana, los focos reflexivos se manifiestan en los diversos dispositivos que los formadores disponen para los estudiantes, explicitados en el capítulo 2 de esta tesis. Algunos con soportes narrativos y otros apoyados en dinámicas de interacción oral, recuperados a través de registros y entrevistas.

Los formadores coinciden en que lo que preocupa a los estudiantes en principio, son “los problemas clásicos de todo chico que empieza a dar clases, la mirada puesta sobre la disciplina y el control al principio, que no se les dispersen, que no interrumpan, que todos hagan la tarea” (Ent. F.E.). El formador E manifiesta que esta mirada está atravesada por lo que para los estudiantes representa una buena clase: “que todos estén tranquilos, (...) comienzan con esta problemática más pensada en el control, mucho sobre la cuestión de la organización, de los recursos, (...) asegurándose que esté todo más o menos dispuesto para que no tenga ningún contratiempo la clase” (Ent. F.E.).

En este sentido, la formadora F manifiesta la preocupación de los estudiantes por la escucha de los alumnos: “aparece mucho esto de si me escuchan o no me escuchan, (...) si se hace lo que yo pensé o no, (...) ellos quieren que los escuchen (...) todos y a la misma vez, insisten” (Ent. F.F.). Así también, los escritos de algunos estudiantes evidencian esta preocupación recurrente: “desde un primer momento la organización de las clases se veía desdibujada y pobre, los niños no me escuchaban y no me salía levantarles la voz (...). Era recurrente que me pasara esto en las clases” (IFE.11).

Algunos estudiantes avanzan en sus reflexiones al cuestionarse acerca de la necesidad de controlar la escucha de los alumnos: “me pregunto si yo los hacía callar porque quería que me escucharan o porque era una forma de tener de algún modo control sobre ellos. (...) me costó resolverlo, hasta darme cuenta que (...) yo quería tener demasiada autoridad sobre ellos” (IFE.22). En algunas de las narrativas puede visualizarse una mayor profundidad que articula la visión teórica con las experiencias en la práctica educativa: “depende de nosotros que los alumnos sean sujetos críticos y para ello los docentes tenemos que generar espacios de diálogo con nuestros alumnos y entre ellos también, asegurándonos de que todos participen en un momento de respeto por la opinión de los demás” (IFE.13). Así pues, en la revisión de sus prácticas reconocen: “esto me ha llevado a pensar que mientras me preocupo porque mis alumnos se escuchen entre sí y me escuchen, me estoy olvidando de lo importante que es que un docente oiga a sus alumnos ya que es inconmensurable todo lo que podemos aprender de ellos” (IFE.13). Es

entonces cuando la preocupación se invierte: “los adultos debemos tomarnos el tiempo que haga falta para poner atención en lo que quieren decirnos nuestros alumnos ya sea con palabras o con su manera de comportarse y actuar en nuestras clases” (IFE.13).

Se afianza la comprensión de que el problema es la comunicación con los sujetos: “en varios momentos de las clases sentía que no podía conectarme con los nenes/as, no encontraba el grado de comunicación necesario que requería este ámbito” (IFE.21). Reconocen la importancia de ofrecer el espacio para que los alumnos se expresen y el estar atentos a leer lo que demandan: “esto me llevo a buscar e implementar nuevas estrategias, (...) para mejorar la interacción y comunicación con los alumnos” (IFE.21).

La preocupación manifestada en los escritos de los estudiantes, se enfoca entonces en la atención a lo que sucede en la clase, refieren que “esta transmisión comunicativa no comienza cuando el docente empieza a hablar (...) los docentes y los alumnos no hablan solamente con la palabra, sino también con el cuerpo, con los gestos, con las distancias y con las acciones” (IFE.22). Así pues, la problemática de la comunicación educativa es recurrente: “yo tenía que comunicar con mi cuerpo lo que quería decir o mostrar, lo que me costó al principio pero luego lo fui (...) mejorando clase a clase” (IFE.22).

Los ex estudiantes entrevistados, reconocen una preocupación por el orden de la clase como uno de los focos reflexivos en sus trayectos: “estuve tanto tiempo retándolos, (...) y quizás lo que yo quería transmitir queda (...) en segundo plano y uno trata de organizar más al alumnado que transmitir el contenido” (Ent. Ex.E.G.7). Los formadores del TAP asumen que esta preocupación suele ser recurrente, especialmente al principio y que tiene que ver con la necesidad de llevar a cabo todo lo que habían planificado: “- aparece mucho en ellos la preocupación, en términos de posibilidad o imposibilidad de contener la clase, (...) lo que pensé más o menos transcurrió” (Ent. G.TAP). Los ex estudiantes delatan el desequilibrio que les generaba la diferencia entre lo planificado y lo que sucedía en la práctica real: “me obligaba a en el momento a tomar alguna decisión, hacer alguna intervención que no tenía planificada, y eso era lo más desequilibrante (...), que lo que estaba escrito no salga como estaba escrito” (Ent. Ex.E.6).

Esta preocupación por cuestiones de orden o de organización de la clase, que corre el foco de la enseñanza, también se advierte en la mirada de los coordinadores. Así lo advierten los formadores del TAP: “cuando en realidad tienen que analizar (...) qué pasa con la enseñanza (...), los coordinadores miran mucho (...) el tema de los recursos que utilizó el practicante, si la voz, si la posición, si el uso del espacio” (Ent. G.TAP). Señalan que en sus observaciones, aparecen expresiones personales respecto a cómo asumirían el

rol docente en relación a lo que se le presenta al practicante en la clase: “en lugar de observar y centrarse en lo que está ocurriendo, registran como lo que yo haría si estuviera ahí” (Ent. G.TAP). Los formadores refieren que las preocupaciones de los practicantes y coordinadores se focalizan en su propio hacer y muchas veces pierden de vista la centralidad de la enseñanza: “la problemática que (...), más se evidencia es un poco egocentrada, (...) muchas veces tenemos que tomar los registros de observación y ver con ellos (...) que no aparece nada de la actividad de los niños por ejemplo” (Ent. G.TAP).

Este desenfoque de los sujetos como protagonistas del aprendizaje que señalan los entrevistados, es también reconocido en los escritos de algunos estudiantes al reflexionar acerca de los cambios en los focos de sus preocupaciones durante sus trayectos formativos: “durante mi primer periodo proponía una postura muy unilateral, es decir, creía que tenía la clase controlada y que mis alumnos harían todo lo que yo diría. Creo que intentaba esto para lograr cierto orden de la clase” (IFE.14). Luego, reconocen la importancia que los intercambios con los alumnos aportan a sus clases: “analizando esto, (...) cambié totalmente mi forma de dar la clase, otorgando ese papel activo a los sujetos y (...) ponía en juego mi propio cuerpo, entregándome a las diversas situaciones (...) para poder lograr la mayor cantidad de intercambios de saberes posibles” (IFE.14).

Con el transcurso del proceso de prácticas, el foco de las reflexiones a partir de las interacciones y consolidación de los GA, empieza a puntualizarse en el contenido de la enseñanza, “en relación a si se pone o no se pone en juego el contenido que van a enseñar” (Ent. G.TAP). Los formadores advierten que se tiende a depositar toda la responsabilidad en el practicante y no en todo el GA: “ellos abordan esta problemática como si fuera un problema del practicante, y en este dispositivo el problema de cómo se enseña, de cómo planificamos y cómo ponemos en juego el contenido, debe ser un problema del grupo” (Ent. G.TAP). Los estudiantes reconocen la importancia del conocimiento del contenido a enseñar: “si hubiera tenido más conocimiento sobre el contenido, las intervenciones que hacía en las tareas podrían haber sido más ricas” (IFE.19)

La formadora F considera que no todos los estudiantes realizan un salto cualitativo en los contenidos de sus reflexiones, muchos de ellos transitan el año focalizando sus preocupaciones en la organización o el control de la clase y en la escucha de los alumnos, mientras que otros pueden empezar a ver la centralidad de la enseñanza y el proceso de aprendizaje de los sujetos a quienes les dan clase: “los que saltan cualitativamente pueden empezar a mirar otras cosas, como por ejemplo lo que nosotros llamamos el diálogo entre el maestro y los nenes a través del contenido” (Ent. F.F.). Señala que cuando esto sucede,

los estudiantes “empiezan a pensar (...) qué va pasando con el contenido y la tarea que ellos proponen, (...) y pueden mirar, (...) qué hacer en función de lo que hacen los nenes con lo que ellos llevaron” (Ent. F.F.). En algunos de los trabajos finales encontramos evidencia de este avance reflexivo: “cuando en un grupo estas en continuo conflicto por ejercer (...) el poder sobre este, se genera tensión y en muchos casos los alumnos se revelan (...), no son máquinas, en donde se le enseña, ellos responden a eso, y luego se pasa a otra enseñanza” (IFE.18). La reflexión avanza hacia el reconocimiento de la importancia del vínculo y la comunicación: “donde ellos puedan expresar su pensamiento, y en donde se construya ese conocimiento (...), una manera de enseñar, (...) que obliga a la indagación y a la experimentación motriz y (...) tareas a resolver” (IFE.18).

Descubrir a partir de la experiencia el encuentro de una visión propia de la EF que tenga una mayor coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace en la práctica enriquece la reflexión en la diversidad de ámbitos laborales: “en el primer año, (...) pensaba (...): - en mis clases va a haber tanto orden como en las clases de karate del gimnasio” (IFE.20). Luego, al transitar la experiencia de la práctica docente, la escritura expresa: “con las prácticas comprendí que tomar una postura así limitaría la riqueza de la clase, se silenciarían las voces de los alumnos y se perderían sus opiniones, sus inquietudes y sobre todo su creatividad” (IFE.20). Así entonces, los cambios promovidos por la reflexión “se trasladaron a mis clases de karate, la escucha, el lugar a la opinión y a las ideas” (IFE.20).

En las narrativas encontramos evidencias de cómo las preocupaciones de los estudiantes van cambiando en los distintos ámbitos en los que se desempeñan: “intentaba buscar estrategias continuamente para que en jardín (...) participaran todos los niños de los juegos (...); en primaria, para tratar de armar grupos mixtos (...); y en comunitaria siempre intentando (...) que se acerquen a jugar al campito” (IFE.14). Al revisar el propio trayecto formativo con cierta distancia de las experiencias en la práctica pre-profesional, puede visualizarse una mirada retrospectiva hacia la propia construcción como docentes, la importancia de la reflexión en la acción y de la coherencia entre la práctica y la teoría: “continuamente se deben tomar decisiones cuando uno está frente a una clase (...), se ponen en juego nuestros conocimientos (...) es decir, nuestra teoría” (IFE.21).

Los formadores consideran que “lo más frecuente es que ellos se preocupen, (...) por estas cuestiones que (...) tienen que ver con la acreditación, con la sensación de que -me fue bien” (Ent. F.F.). Advierten que hay una fuerte tensión respecto a la acreditación y que al ser observados aparece un temor a la mirada del otro, y vuelve a considerarse la problemática del control sobre todo lo que pase en la clase, “eso es algo difícil de romper

en la formación” (Ent. F.F.). Esta perspectiva es compartida por los estudiantes egresados entrevistados, al reconocer la fuerte tensión que produce la mirada evaluativa, lo que condiciona una práctica más auténtica y el disfrute como docentes en formación: “la mirada del estudiante al decir -me vienen a mirar, me mira el observador, me mira el coordinador, me mira mi compañero y encima la unidad didáctica no me sale como la escribí. Está tironeado de todos lados y yo creo que eso muchos lo sufren” (Ent. Ex.E.5).

Los formadores comprenden que la tensión de ser observado los afecta: “se cruza lo que traía, la mirada del observador, la mirada de (...) los profes, a ellos a veces les cuesta comprender que (...) uno está justamente para acompañar en ese proceso” (Ent. G.TAP). Esta tensión se refleja en la escritura: “es tal la presión que uno tiene cuando va a dar sus primeras clases que no puede disfrutarlas, (...) ganaban la presión de ser observado y la ansiedad de querer hacer todo bien” (IFE.13). En las narrativas se evidencia sus efectos: “tenes la presión de que salga bien la clase cuando algún profesor va a observar, (...) si sale mal, te pones triste porque (...) vos siempre pones lo mejor de vos, (...) para que los alumnos en esa clase se lleven conocimiento” (IFE.18). Se encuentran en una posición que no los termina de definir: “ser residente es ser y no ser: ser docente, para los alumnos que te miran y escuchan con atención porque ellos saben que vos sos la profesora (...) que viene a enseñarles cosas nuevas” (IFE.18), mientras que para el resto de los actores “el no ser y ser practicante (...), todos los días debe lidiar con todos aquellos obstáculos que se le presentan por el hecho de no ser” (IFE.18).

La escritura de los estudiantes es una constante a lo largo del trayecto de formación. Allí se manifiestan sus reflexiones, que varían en cada tramo. La formadora F expone que en 1° y 2° año, aparecen fuertemente reflexiones respecto a sus propios recorridos en sus biografías escolares y el análisis de sus vivencias en la EF: “desnaturalizan (...) prácticas y tradiciones que para ellos eran comunes, (...) relacionadas a la discriminación, el uso del cuerpo y la actividad física como castigo, cuestiones de género, desvalorización de la EF (...), estereotipos” (Ent. F.F.). Luego, se advierte el impacto de la formación en las reflexiones, focalizadas en las sorpresas en relación a aprendizajes y experiencias que no esperaban, especialmente el impacto de la perspectiva de género: “todas las materias son, absolutamente todas, y no importa qué deporte sea, si es fútbol es varones y mujeres, si es cesto, también es varones y mujeres” (Ent. F.F.). También aparece el impacto del acompañamiento en grupo de la mayoría de las tareas o trabajos solicitados y en los GA: “la contención que reciben entre ellos mismos, (...) hay mucha valoración y reconocimiento de la compañía, de la contención del otro y viceversa” (Ent. F.F.).

En el análisis que los estudiantes de 3° año realizan de su propio cuaderno, el formador E advierte cómo empiezan a visualizar el contraste entre lo que ellos escriben al principio en relación a lo que esperan ser como docentes y cómo se comportan en el rol de practicantes: “cuando ellos empiezan a escribir, (...) cómo quieren ellos que sean sus clases, qué profes quieren ser, ellos hablan siempre de la creatividad del alumno, de la espontaneidad, de la autonomía, de la democracia” (Ent. F.E.). Al avanzar en la escritura, escriben “cómo fueron, qué fueron haciendo, entonces uno ve el contraste, ¿cómo? acá -les digo- hay algo que no está yendo para el mismo lugar, (...) y me parece que ahí es donde empiezan a plantearse algunas cosas” (Ent. F.E.).

En la práctica de 4° año, con grupos de adolescentes en escuelas secundarias, los focos de las preocupaciones de los estudiantes se colocan en cuestiones asociadas a los grupos de alumnos, vinculadas al respeto, la escucha y en la motivación para la participación en las propuestas de la clase: “había (...) muchas preocupaciones por los grupos, (...) había que pensar mucho cómo motivarlos, cómo hacerlos jugar” (Ent. Ex.E.G.7). Los ex estudiantes entrevistados señalan preocupaciones en torno a “esta cuestión de la edad, de que lo ven joven, de que es el practicante, (...) cuestiones de respeto, de que no les hacen mucho caso, que no los escuchan mucho, entonces (...) ahí la mirada está un poco más tensionada entre el grupo y el practicante” (Ent. Ex.E.5).

Al concluir el recorrido por las asignaturas del plan de estudios y enfocarse en la escritura del Trabajo Final, los estudiantes pueden reconocer algunos conocimientos prácticos derivados de sus experiencias en la práctica educativa, en las que intentan ir “poniendo en juego todo aquello que se aprende en las clases teóricas, apuntes y libros” (IFE.14), pero donde “también aparece aquello que no está en los libros ni en los apuntes” (IFE.14). Se trata de un conocimiento “que se va adquiriendo a través de la experiencia de la práctica, te permite ir formando (...) una guía con aquello que puedes hacer o aquello que no puedes hacer en determinadas situaciones, es decir, aquellos *tips* que te sirven (...) para lograr tu mejor clase” (IFE.14). Algunos de estos aprendizajes experienciales, se reflejan en la escritura: “la forma de pararme frente a los alumnos, a poner el cuerpo en la clase, a moverme por todo el espacio de juego (...), agacharme para estar a la misma altura que mis alumnos y callar para escuchar lo que ellos tenían para decirme” (IFE.20). Su significancia impacta en todos los ámbitos de práctica docente: “la forma de posicionarme frente al grupo y la idea del intercambio, la escucha y el acompañamiento para con el alumno, las traslade a mis prácticas en nivel secundario” (IFE.13).

La necesidad de revisar la propia práctica es reconocida en las narrativas, así como el impacto de las experiencias previas, al darse cuenta de que muchos de esos aprendizajes se manifiestan en su rol como enseñantes: “a la hora de dar las prácticas, recurrimos a las experiencias que tenemos como alumnos, a la representación del maestro que tuvimos a lo largo de la trayectoria como estudiantes” (C. GA 3). Los observadores de un GA expresan: "mientras realizo las clases (...) me encuentro realizando gestos o actitudes que hacía mi profesor de secundaria" (C.GA 3). Así también los coordinadores relatan: "en secundaria cuando los alumnos no escuchan simplemente hago silencio y los miro, espero que ellos mismos tomen silencio para poder explicar la consigna y ese método me recordaba a mi profe de 7º grado que lo hacía para que hagamos silencio" (C.GA 3). Asimismo, los practicantes afirman: "en primaria para agrupar a los chicos siempre él se acuclilla, es un gesto que tiene de verlo a su profesor cuando le daba clases, ponerse en el mismo plano que los alumnos y en ronda para explicarles qué hacer" (C.GA 3). A partir del análisis del propio recorrido, los estudiantes reconocen “que las experiencias previas marcan a veces la conducta a la hora de estar frente a la clase” (C.GA. 3).

Reflexiones a partir de la auto-observación, la mirada de otros y las experiencias

Se advierte que, como lo señala Litwin (2008), muchos de los saberes prácticos que resultan de los contenidos de las reflexiones de los docentes en formación inicial en ambos casos de estudio, se relacionan con las experiencias construidas a lo largo de los años en los que los protagonizaron como alumnos del sistema educativo y que los dispositivos y estrategias reflexivas que la formación les propone, posibilitan “una ruptura con esas experiencias, para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas” (32).

Este recorrido por los procesos reflexivos devela que, como afirma Perrenoud (2004b), “lo más difícil no es el cambio de gestos, sino la renuncia a algunas formas de satisfacción, de identidad o de seguridad ligadas a algunas prácticas” (133). El autor señala que se trata de sacrificios profundos, rupturas de barreras psíquicas que albergan dudas y angustias, estabilizan la identidad y la imagen de uno mismo y permiten vivir el propio oficio con serenidad. Así pues, el deseo de cambiar y el de no cambiar coexisten íntimamente, por lo que entrar en el juego del análisis es un combate contra uno mismo, en una búsqueda legítima y comprensible de identidad, de estima de uno mismo, de tranquilidad y de inserción en un medio profesional.

CAPÍTULO 4

LOS APORTES DE LA FORMACIÓN REFLEXIVA

En este capítulo se presentan las valoraciones que los protagonistas de los dispositivos reflexivos explicitados en los capítulos precedentes, exponen como aportes de la práctica reflexiva en sus trayectos como estudiantes y perspectivas a futuro. El marco teórico se articula con los hallazgos del trabajo de campo, para responder al tercer objetivo de investigación, orientado a indagar cuáles son los aportes que los dispositivos reflexivos brindan a los estudiantes en formación docente de EF en los casos de estudio.

Los sujetos que transitan la formación

Los protagonistas de la formación ingresan al profesorado nutridos de experiencias previas que delinean sus expectativas de llegar a ser docentes. Un gran desafío para los formadores es propiciar que la trayectoria formativa promueva espacios de producción de conocimientos, que interpele la percepción de las experiencias anteriores al revisarlas y que los sujetos puedan construir nuevas experiencias que les permitan transformarse y construir su propio relato (Rozengardt, 2018), sobre su identidad profesional.

En palabras de Perrenoud (2004b), “formar a buenos principiantes es (...) formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (17). Los protagonistas de esta formación inicial, son considerados por este autor como enseñantes principiantes, a quienes asigna una serie de rasgos característicos. Estima que un principiante se encuentra entre dos identidades, abandona su papel de estudiante para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones. En su trayecto, el estrés, la angustia y diferentes miedos, adquieren una importancia destacada, que disminuirá con la experiencia y la confianza. Necesita mucha energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el practicante experimentado controla como una rutina más. Su gestión del tiempo para preparar o corregir sus clases no es muy segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios, fatiga y tensión. Se angustia y se dispersa fácilmente en un primer período, por encontrarse en un estado de sobrecarga cognitiva. Suele sentirse bastante solo en los espacios de prácticas, donde una de las dudas que se le presentan, es si seguir los modelos aprendidos en la

formación inicial o las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional. Allí también percibe la distancia entre lo que imaginaba y lo que sucede en sus experiencias en el rol de enseñante, como una dificultad de índole personal.

Por todas estas características, el autor considera que “la condición de principiante implica (...) una disponibilidad, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una apertura a la reflexión” (Perrenoud, 2004b: 19). En esta etapa de aprendizaje del rol docente, el ejercicio sistemático de dispositivos reflexivos puede facilitar que el futuro profesional sea un docente reflexivo (Domingo y Gómez, 2014). En el período de formación inicial, los enseñantes principiantes son los practicantes, a quienes Sanjurjo (2012) presenta como “aquellos sujetos que llevan a cabo una práctica relacionada con el trabajo para el cual se están formando, con el objetivo de organizar la formación en torno a la misma” (12). Ellos protagonizan los procesos reflexivos en nuestros casos de estudio.

Los sujetos de la formación en el Caso A

Las formadoras declaran que los estudiantes no han realizado en asignaturas previas, una experiencia reflexiva y sistemática sobre sus propias prácticas. Reconocen que hay una fuerte tensión en el rol de ser practicante, “por un lado son estudiantes y están fuertemente condicionados, (...) por la acreditación del seminario, pero por otro lado, también están en el lugar del profesor” (Ent. F.C.), lo que genera un gran impacto en las emociones y los vínculos. Los estudiantes confirman que antes de cursar el seminario, el desarrollo de las prácticas docentes “solo se remitió a una tarea teórica, lectura de diferentes autores (...), la realización de un plan de clases, el cual era visado, se veía si respondía a un contenido establecido por el diseño curricular e inmediatamente se pasaba (...) a dar la clase” (IFE.7). Relatan que luego de las intervenciones “uno se fijaba si más o menos había seguido la línea planteada para esa clase y allí todo terminaba” (IFE.7). Admiten el impacto del proceso de reflexión: “nunca antes había analizado mis prácticas, (...) mis clases y unidades didácticas desde la propia práctica ni había tenido en cuenta que la verdadera EF es aquella que nosotros construimos en nuestro hacer diario” (IFE.7).

En este trayecto, las formadoras manifiestan el deseo de que los estudiantes “pudieran encontrar algo del disfrute de la enseñanza (...), que se sientan verdaderamente acompañados como practicantes que están aprendiendo, y en ese sentido no ser requeridos en la resolución perfecta de la práctica” (Ent. F.B.). Refieren a que el criterio de aprobación no se apoya en la resolución de la clase exclusivamente en la intervención,

sino que la aprobación la tienen “quienes hacen la tarea, y la tarea tiene que ver con la documentación y la sistematización de su práctica para luego ver qué pueden decir ellos de ellos mismos” (Ent. F.B.). Señalan que el desafío es que los futuros docentes “se vayan con herramientas que les permita el análisis de su práctica y que puedan tener cierta autonomía de las fuerzas reproductoras, (...) claridad argumentativa” (Ent. F.B.).

El impacto de las emociones es muy fuerte para los estudiantes, quienes relatan que en las correcciones de sus unidades didácticas “la problemática de cómo se asimilaba el error todo el tiempo era duro y muchas veces, se planteaba en la clase lo mal que se sentía uno cuando te llegaba el plan o el diagnóstico con tantas correcciones” (Ent. ExE.4). Recuerdan que al analizar profundamente los registros de las propias intervenciones luego de la práctica: “empezas a verte en la clase, cuando no escuchaste a nadie, cuando los chicos te dijeron un montón de cosas y vos seguiste con tu clase, (...) decís: ¿ese soy yo?, ¿ese quiero ser?” (Ent. ExE.4). Develan que al escribir el Informe final, “todas esas emociones afloran (...), de lo que fue el proceso, es como muy intenso” (Ent. ExE.4).

En este sentido, Contreras y Pérez (2010), señalan que al investigar la propia experiencia, “se apela a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso” (17) y que éste proceso implica a múltiples dimensiones del existir, donde los sentimientos, las emociones y la razón no se disocian.

Al considerar el impacto emocional del proceso reflexivo, las formadoras enfatizan el cuidado en el acompañamiento y de las palabras que utilizan en la retroalimentación: “ellos valoran mucho que los hayan ido a ver, (...) por eso también trato de ser bastante cuidadosa con lo que hago en las devoluciones porque sé que después para ellos es muy importante, los afecta de algún modo” (Ent. F.A.). Reconocen que su presencia en los espacios de práctica cobra gran intensidad, así como el diálogo posterior a la observación, “todas las palabras que yo diga ese día, probablemente no se olvidarán, (...) me di cuenta de que para ellos es muy fuerte” (Ent. F.B.). Este cuidado también se produce al compartir las reflexiones de los estudiantes “para que no se sientan expuestos” (Ent. F.A.).

El proceso reflexivo que los estudiantes recorren, es personal porque afecta a cada sujeto en su propio trayecto, pero es también un proceso compartido con otros, con la pareja pedagógica, con los compañeros y con las formadoras. Las instancias de interacción actúan como dispositivos de reflexión junto a otros, por lo que las formadoras promueven estos espacios de debate e intercambio. Los estudiantes relatan un ejemplo: “teníamos como tarea a veces, llevar una de las des-grabaciones y pasársela a otro grupo,

y ese grupo tenía que interpretarla, leerla, ver qué era lo que consideraba relevante y a partir de ahí, preguntaba a nosotros por qué habíamos dicho eso” (Ent. E.G.1).

Propiciar la formación de sujetos reflexivos exige buscar los modos, las estrategias y dispositivos para que la reflexión de la práctica sea el trayecto a recorrer por los estudiantes. Las formadoras señalan que “por eso es que todo este camino de tareas tan denso, les ayuda (...), y nosotros con las preguntas o la manera en que intervenimos apuntamos a esa reflexión, que sea desde el estudiante” (Ent. F.Ad.). Este modo de intervenir exige tiempo para indagar “¿de qué manera le hago tratar de pensar, de que mire desde otro lado sin decirle (...) -no, estás equivocado, (...), intentamos hacerlos pensar y que reflexionen (...) todos los años y todos los días de clase” (Ent. F.Ad.).

Los estudiantes reconocen que a partir de los dispositivos propuestos: “pudimos ver los datos fehacientes de lo que hicimos y lo que ocurrió con lo que hicimos y nos ayudaba un montón a pensar justamente, el por qué pasó esto en la clase y por qué lo dijimos de esa manera” (Ent. E.G.1). Se observa en las formadoras una coherencia en su propia adhesión al paradigma reflexivo que se traduce en sus acciones, en sus preguntas, en las discusiones que se suscitan, confirmando lo que Perrenoud (2004b) señala, acerca de que “solamente un formador reflexivo puede formar a enseñantes reflexivos” (70).

Los sujetos de la formación en el Caso B

El Rector de la institución pampeana considera que la idea del sujeto en EF, tradicionalmente ha estado ausente, señala que ésta es una de las críticas que han realizado al plan tradicional de formación en EF, que no ha considerado “ni sujeto de destino ni sujeto de la formación, es decir hay como una colección de estímulos que te doy, -bueno en primer año ¿qué te doy?, -bueno, tomá; en segundo año... y nadie considera qué le va pasando a ese sujeto que transita” (Ent. F.R.). Desde este posicionamiento, el plan actual considera a los sujetos, “pensando en el tránsito que hacen nuestros alumnos y cómo los talleres que van sucediéndose (...), se montan sobre la experiencia anterior, o sea que hay una construcción de un sujeto que ya es distinto (...), desde el punto de vista del seguimiento” (Ent. F.R.). Esta perspectiva recupera la necesidad de “pensar (...) o atender a la trayectoria, (...) atender a cada uno, atender a la idea de sujeto” (Ent. F.R.).

El formador señala que el sujeto de la formación se encuentra con áreas de sorpresa desde su ingreso, especialmente en las experiencias corporales y motrices: “están viendo talleres deportivos, taller gimnástico, taller acuático y taller expresivo, de un modo que

ellos se sorprenden, porque no es el modo que ellos han vivido hasta ahora” (Ent. F.R.). Afirma que todo el trayecto está pensado para que transiten experiencias con la EF que los interpelen, que procuren romper las representaciones, advirtiéndoles que “eso genera una sensación de ¿cómo reacomodo esto?, ahí donde nosotros tenemos que acompañarlos para que ese reacomodamiento no sea una nueva naturalización” (Ent. F.R.).

El acompañamiento propicia espacios de reflexión en los que los estudiantes piensen “-bueno, esto es así pero podría ser de este otro modo, y ¿a mí qué me pasa con esto?, y ¿qué le pasa a mi compañero?” (Ent. F.R.). El impacto que produce la vivencia de estas experiencias corporales y motrices se refleja en sus escritos: “en los diferentes talleres deportivos (...), aprendí a ver el deporte de otra manera, esto produjo un proceso de deconstrucción en mi mirada hacia esta práctica” (IFE.19). Esta deconstrucción sorprende al estudiante: “fui descubriendo el jugar con el otro, la inclusión dentro del juego mismo y la participación de todos y todas. (...) estas experiencias abrieron mi cabeza hacia otra mirada acerca de la EF y sus prácticas deportivas” (IFE.19).

Las experiencias propuestas en cada tramo del trayecto formativo estimulan la propia construcción del sujeto de la formación, especialmente desde su protagonismo en los distintos roles que debe ejercer en los GA, en contacto con las prácticas pre-profesionales. El recorrido que realizan los estudiantes está atravesado por el trabajo en equipo en distintas unidades curriculares, en las que deben agruparse y ejercer roles para diversas tareas: “en todas las materias de prácticas, (...), casi todos los trabajos que se hacen, son trabajos en pequeños grupos, y (...) cambian para cada trabajo forzosamente, siempre hay un coordinador que es el que trabaja con los profes” (Ent. F.F.). Esta dinámica exige un gran compromiso y responsabilidad de los estudiantes, quienes señalan que “además de compartir la tarea propuesta, íbamos conociéndonos entre nosotros y logrando crear vínculos” (IFE.15). Los vínculos que se generan entre los distintos roles evidencian la centralidad de la cooperación entre pares como uno de los pilares de la formación: “los integrantes del GA tienen una relación entre pares, apelando a la cooperación y andamiaje entre los saberes que todos poseen” (C.GA.2).

Favorecer la cooperación es una de las razones que Perrenoud (2004b) declara en la formación de enseñantes reflexivos, aunque asume que ningún funcionamiento colectivo es simple, que todo grupo está amenazado por diferencias, conflictos, abusos de poder o desequilibrios entre las retribuciones y contribuciones de unos y otros.

Este proceso colaborativo conlleva una mirada reflexiva sobre la práctica docente en cada rol de intervención. Así pues, los practicantes señalan que “la práctica nos pone

en constante proceso de reflexión, de ver qué aspectos hay que revisar para mejorar en cada visita (...), experiencia que luego modifica la planificación” (Pract. C.GA.4), que se va retroalimentando con los aportes del GA. Ese espacio de intercambio grupal es valorado también por los observadores: “sentía que mi palabra/opinión era escuchada, (...), todos opinábamos (...), nos propusimos todos (...) trabajar en grupo con la mejor actitud para poder generar un vínculo de confianza entre todos” (Obs. C.GA 4). Las reuniones del GA, relatan los estudiantes, “nos sirvieron para escucharnos como grupo, ayudarnos, sacarnos dudas o decir algún inconveniente que surgiese” (C.GA.4).

La apertura al encuentro con el otro permite experimentar otros modos de comprender lo vivido, conocer otros caminos, otras posibilidades de pensar y sentir sobre la práctica educativa, que como exponen Contreras y Pérez (2010), nos dan la oportunidad de vivir experiencias formativas que permitan “ampliar, renovar, contrastar, enriquecer (...) y por tanto, pensar-se” (70). En este espacio de encuentro y conversación, el reconocimiento del otro, permite también a cada cual reconocer-se y encontrar su lugar.

El recorrido por la experiencia reflexiva de los sujetos de la formación

El itinerario formativo implica un proceso vivencial de experiencias variadas, en un recorrido que compromete a la totalidad de la persona, con caracteres de un viaje que se continúa en el tiempo, en el que el sujeto se va transformando (Camilloni, 2009).

Avanzar en el camino de la PR implica trabajar sobre uno mismo. Perrenoud (2004b), señala que analizar la propia práctica puede motorizarse al principio por aumentar el control de las situaciones y ser más eficaces en los modos de actuar o de resolverlas. Luego, esta preocupación puede ceder el lugar a la búsqueda de sentido y de evidencias, para vivir con uno mismo o luchar contra las propias dudas y angustias. Un trabajo enfocado en el desarrollo personal, que hace posible afirmar la identidad, concebir y concretar proyectos, aumentar la capacidad de afrontar la complejidad y vencer obstáculos. Un proceso que requiere de un retorno voluntario sobre las propias formas de hacer y actuar, un recorrido particular que realizan los estudiantes en los casos de estudio.

Recorridos reflexivos en el Caso A

Apropiarse de las herramientas reflexivas no les resulta fácil a los estudiantes del Caso A. Algunos de ellos manifiestan dificultades para adaptarse a lo que las formadoras

les solicitaban. Una de ellas, es la puesta en práctica de los instrumentos: “no fui capaz de re-venir lo sucedido en la clase anterior para poder mejorar mi próxima intervención (...), no realizaba una reflexión de lo que había sucedido en mi práctica” (IFE.2). Otra dificultad es en relación a los registros de las intervenciones: “solo registrábamos aquello que consideramos relevante de la clase (...). No comprendíamos cómo era (...). La recopilación era (...) escasa para poder problematizar estas clases” (IFE.3). A raíz de esta incompreensión “durante la primera parte de este proceso mi reconocimiento ante estas herramientas presentaba un déficit conceptual. Estaban mal hechas, no había una articulación conceptual, y mucho menos se veía la claridad de lo que había sucedido en esa clase” (IFE.3). Hasta que finalmente relatan: “pude comprender, luego de varios interrogatorios y oír cómo debían ser en diferentes encuentros” (IFE.3).

El proceso que lleva a los sujetos de la formación a encontrarse con sus propias limitaciones, reconocer esquemas de actuación fuertemente estructurados por la propia biografía escolar y la tensión con la perspectiva reflexiva que los insta a mirarse, a criticarse y a modificarse, genera confusión en los sujetos: “por más que intentaba adecuarme a un modelo que me convencía que era mucho más fructífero, no me resultaba sencillo escapar de esta estructura estructurante que dominaba mis pareceres y mis intervenciones” (IFE.3). Así también los estimula a pensar y a buscar las alternativas: “el no saber cómo resolver esta situación me costó mucho, decepciones y angustias (...), pero me incitó a tener que preguntar más (...), e intentar sacarme dudas para saber qué hacer y cómo hacer algo, que en mis cuatro años de formación no me había costado” (IFE.3).

El análisis reflexivo abre un espacio de diálogo consigo mismo para “hacernos conscientes de ciertas cosas que (...) pensábamos (...). Me permitió (...) ser claro conmigo, (...) qué pienso de la EF, por qué la pienso así, por qué dar esto, y ser consciente de eso” (Ent. E.G.1). Un diálogo interno que intenta articular el pensamiento y las acciones de enseñanza: “teníamos que poner definiciones en la fundamentación, y tal vez no coincidíamos con eso a la hora de llevar a cabo la clase” (Ent. E.G.1). Las herramientas reflexivas les permitieron darse cuenta de que “estaba considerando al sujeto de una forma y mi abordaje de la clase (...) no coincidía” (Ent. E.G.1).

Los estudiantes valoran el dispositivo reflexivo y reconocen: “adentrarme en mi propia práctica fue muy enriquecedor, (...) realizar una búsqueda de una problemática y poder analizarla, en mí produjo una apertura hacia un campo desconocido” (IFE.8). Delatan que esta introspección tensiona las estructuras previas fuertemente arraigadas en

sus esquemas de acción y “fue incómodo al mismo tiempo, porque no solo es la búsqueda, sino interpelarse, preguntarse y cuestionarse lo que sucedió en la práctica” (IFE.8).

Reconocen el impacto y necesidad de la PR: “este análisis y reflexión de mis propias prácticas, me ayudó a entender que la crítica es necesaria, porque es una herramienta que podemos utilizar para mirarnos a nosotros mismos y a los otros. Hacer esta retrospectiva puede impulsarnos a transformar” (IFE.2). Comprenden que “es necesario problematizar y repensar constantemente la práctica docente, ya que si no existiera una revisión de lo que se hizo o se dijo no habría pilares para el cambio” (IFE.6). Admiten entonces que “para transformar (...) es necesario cuestionar continuamente nuestras prácticas” (IFE.6). Aprenden a humanizar sus experiencias, donde “el error (...) no se transformaba en un estigma, pretendía tomarlo como una instancia de desequilibrio, de aprendizaje. Poder reconocer que me equivocó conlleva hacer algo para mejorarlo” (IFE.4).

La formadora A considera que el proceso reflexivo aporta a los estudiantes “el tomar conciencia del compromiso que tienen con la enseñanza, (...) y que, esta es una manera de ser consciente de lo que estamos ofreciendo y cómo lo estamos ofreciendo para hacernos cargo” (Ent. F.A.), vinculada a una forma de ser profesional, convencida de que “la PR te ayuda a que esa manera de ser profesional tenga más que ver con lo que vos crees, para que eso que vos crees tenga que ver con lo que vos haces” (Ent. F.A.).

Los informes narrados por los estudiantes delatan que el recorrido reflexivo los llevó a pensar, “un cómo, un qué, pensar las planificaciones, las estrategias, pensar cómo debía hablar, como debía expresarme, pensar que el docente enseña en todo momento, desde que llega a la institución hasta que se retira” (IFE.3). Comprenden que fue necesario transitar ese camino como protagonistas del proceso reflexivo: “estoy convencida que este proceso se construye paso a paso, y que puedo tener varios aciertos y (...) equivocaciones” (IFE.3), para finalmente reconocer: “lo bueno es que ahora aprendí a criticarme, sé problematizar lo que hago, cuestionar, y sacar conclusiones, de-construir mi propia historia, para mejorar a diario y buscar ser un poco mejor día a día” (IFE.3).

Recorridos reflexivos en el Caso B

Uno de los aportes que los estudiantes valoran del recorrido es haber compartido todos los aprendizajes con el otro género, especialmente en los talleres de Disponibilidad Corporal y Motriz, lo que les permitió revisar sus trayectos escolares y pensarse como futuros docentes en el ejercicio profesional: “hoy en día, son cuestiones que las tengo

muy (...) presentes a la hora de poder enseñar, (...) de pensar en una propuesta didáctica en relación al género, (...) toda esa experiencia que yo he adquirido, siempre trato de implementarla en la propuesta didáctica que yo tenga” (Ent. Ex.E.5). Los escritos reflejan el reconocimiento de una perspectiva inclusiva promovida por el trayecto formativo: “el instituto que me enseñó y formó para enseñar desde la inclusión y con todos aquellos valores y competencias necesarias para ser cada día mejor profesor” (IFE.18).

La mirada retrospectiva respecto a los saberes aprendidos en la propia trayectoria escolar y la apertura a nuevos y variados conocimientos de la cultura corporal, propician un espacio de reflexión acerca de la amplitud de los contenidos que forman parte de la EF y una modificación de la visión acerca de su enseñanza. Los escritos de los estudiantes lo reflejan: “entendí que la EF va más allá de lo simplemente deportivo y atlético, también que va más allá de lo simplemente físico” (IFE.14). A partir de los dispositivos que apelan al análisis de las experiencias vividas, se produce un cambio de concepción de la EF que pasa por el propio cuerpo: “he experimentado y vivido variedades de prácticas corporales y motrices, que han enriquecido y alimentado mis experiencias sobre los diferentes contenidos (...), marcándome desde el conocimiento y desde lo corporal” (IFE.14). Reconocen en sus narrativas los procesos de deconstrucción de sus ideas previas: “el cambio de concepción de la EF que tuve en el transcurso del ISEF. (...) creía que tenía muchos conocimientos del área EF por tener un gran conocimiento de los deportes en sí” (IFE.12). Advierten el impacto de sus experiencias vivenciadas durante la escolaridad: “me di cuenta que en las escuelas había aprendido los contenidos, siempre deportes, de una manera más parecida a un club que a una escuela, por los valores que se tenían (...) como la competitividad, la separación de los aptos y los no aptos, etc.” (IFE.12). Así pues, el análisis de lo vivido en sus trayectorias escolares los impulsa a formarse como docentes críticos: “me encontré con la tarea de repensar lo que ya conocía y aprender a reconstruir (...) una nueva mirada (...), abierto a realizar una deconstrucción de lo ya conocido, pasando por el análisis crítico” (IFE.13).

Esta construcción discursiva sobre la visión de la enseñanza de la EF, se apoya en que “el eje principal de esta formación, es el contacto con el campo” (IFE.20), que a partir de las experiencias en las prácticas docentes, da lugar a “una compleja tarea de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral” (IFE.15). Los estudiantes advierten que “llevar adelante una clase de EF en una escuela, nos da una visión real de lo que se ve en los libros y apuntes, y sobre lo que no se ve en ellos también” (IFE.20), reconociendo que “los conocimientos que

adquirimos a partir de experiencias (...) articulan los conocimientos teóricos con los nuevos conocimientos prácticos” (IFE.20). Advierten que este ejercicio sistemático les permite revisar “lo que ya pasó como un manual de lo que debe o no debe hacerse, de lo que podemos hacer en algunas ocasiones y lo que no podemos hacer en otras” (IFE.20).

En relación a los cambios experimentados a partir de los dispositivos reflexivos, los estudiantes revelan que la comunicación es uno de ellos: “en cuanto a cómo comunicarte con el otro, es decir cómo le transmito esto que sé a otro que por ahí no lo sabe o lo sabe a medias” (Ent. E.G.8). La dinámica grupal que se propone en los GA refuerza la necesidad del diálogo y la comunicación en las interacciones que se producen cada semana a lo largo del trayecto formativo: “la conversación entre pares en torno a una tarea en común (...) está explícita, el grupo se reúne (...) y se conversan las tareas que se realizaron y que se realizarán, ya sean planificaciones, clases en sus respectivos ámbitos: comunitaria, jardín, primaria y secundaria” (C.GA.5).

El acompañamiento entre pares en los GA propicia el aprendizaje colaborativo, que es valorado por los estudiantes: “todos aprendemos de la interacción del grupo, todos tienen ideas y saberes para aportar, se toman en cuenta todas las variantes y se discute” (C. GA. 3). Relatan que en las reuniones del GA “debatimos sobre las clases dadas, nos sugerimos soluciones entre todos para mejorar nuestro proceso de enseñanza y realizamos críticas constructivas” (C. GA. 9), estimando los aportes de todos: “tratamos de acompañarnos y ayudarnos (...), colaborando como grupo en la resolución de los problemas que nos surgen” (C.GA.2). Este acompañamiento considera la mirada del otro: “creemos que cada uno en su rol colabora en el aprendizaje de los otros” (C. GA. 5), al solidarizarse con sus pares: “cada uno da su punto de vista de cómo se realizó la clase, conversando en relación a lo positivo y las dificultades vistas por el grupo” (C. GA. 9).

Las interacciones entre los distintos roles en el GA, propicia un proceso de andamiaje sustentado en la zona de desarrollo próximo, explicitado como la distancia entre el nivel de desarrollo actual de una persona, determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel superior de desarrollo intelectual, determinado por la resolución de problemas en colaboración con compañeros más capaces o bajo la guía de un adulto (Vigotsky, 1979, citado por Domingo y Gómez, 2014).

Este es uno de los supuestos que asume el TAP como aporte a la construcción compartida de los aprendizajes y que los coordinadores reconocen en sus escritos, manifestando que es lo que motoriza la asociación vertical, evidenciado “en las reuniones, cuando hablamos de los contenidos (...) que se pueden dar en la planificación, que los

observadores quizás no hayan cursado aún y pueden comenzar a conocer, al igual que al escuchar las devoluciones de los coordinadores” (C. GA. 9). Como sostienen Domingo y Gómez (2014), los procesos reflexivos compartidos con otros permiten que los participantes se enriquezcan “mediante la interacción y contraste de los colegas que también aportan sus experiencias y prácticas” (69). Explican el contraste como el proceso que parte de la experiencia de los miembros de un grupo y que se lleva a cabo a partir de que los integrantes verbalizan sus opiniones e interactúan, produciéndose situaciones de disonancia o conflicto cognitivo y que luego, es superado colectivamente y de forma consensuada, para reconstruir el propio conocimiento, individual y grupalmente.

Expectativas y aportes de la formación reflexiva

La PR es una práctica que se domina mediante la práctica misma y su adhesión se concreta cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del *habitus*. Constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma, orientada por una actitud reflexiva que forme parte de la rutina del enseñante, que incluye, como señala Perrenoud (2004b), el “hábito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de transcribir determinadas reflexiones, de discutir, de reflexionar en voz alta” (64).

En los procesos colectivos, el análisis de la práctica puede concebirse como una iniciación a una PR autónoma. El autor afirma que no sería justo juzgar su eficacia exclusivamente sobre la base de las transformaciones que induce en lo inmediato y que el aprendizaje metodológico puede ser un arranque que produzca efectos más adelante. En los casos de estudio, los dispositivos propuestos por los formadores procuran que los aportes de la PR perduren más allá de la formación inicial.

Expectativas y aportes de la práctica reflexiva en el Caso A

En la institución cordobesa las formadoras señalan que “la reflexión sobre la práctica es como un enunciado que ha sido vaciado en cierto sentido” (Ent. F.B.), que para que realmente se produzca debe ser sistemática, y que la pregunta es “cómo hago esto (...) cómo voy a facilitar que ellos puedan reflexionar sobre su práctica” (Ent. F.B.). Consideran que las herramientas de la investigación son centrales, convencidas de que no basta con hacer una crítica desde el sentido común solamente, sino que es necesario objetivar la práctica a partir de un registro, “usar ese documento, levantar categorías,

mirar recurrencias, mirar ausencias” (Ent. F.B.), para reconocer supuestos detrás de las decisiones que se toman, detrás de lo que se dice y de lo que se hace, confrontarlas con la teoría para reconocer conceptos que subyacen, hacerlos conscientes para tener más posibilidades de modificar y transformar las prácticas: “lo que permite la reflexión es poder revisar lo que estás haciendo, (...) porque (...) revisando y tomando conciencia de algunas cuestiones, uno puede ver la manera de modificarla” (Ent. F.A.). Reconocen la fuerza de las estructuras aprendidas o hábitos, que colocan las preocupaciones allí y que las herramientas reflexivas son necesarias para esa transformación. Los estudiantes que han transitado esta experiencia señalan su relevancia en el propio trayecto formativo: “todo el tiempo estabas pensando en lo que habías hecho, en cómo mejorar, yo creo que fue para mí (...) el primero y el único espacio en el profesorado que me hizo pensar en mi forma de dar clase, en mi forma de ser docente” (Ent. ExE.4).

Las formadoras señalan que la experiencia que los estudiantes transitan es altamente movilizadora y desestabilizadora, porque rompe con las estructuras y esquemas previos fuertemente arraigados desde la formación escolar acerca de la EF, para poner el foco en el propio accionar como enseñantes y en cómo cada uno puede habilitar la construcción del conocimiento de los sujetos. Estiman que “la experiencia que se construye a lo largo de la historia de vida de las personas es muy poderosa (...). Esas estructuras que vienen consolidadas en dimensiones que no son solamente discursivas, racional, cognitivas” (Ent. F.C.), y que la formación tiene que romper además con la dimensión emocional: “entonces uno tiene que decir (...) y ¿entonces ahora qué hago?, (...) esto que vine construyendo y aprendiendo no está pudiendo resolver lo que necesito resolver, si eso no pasa, yo creo que no hay una posibilidad de transformación” (Ent. F.C.).

El dispositivo instala la pregunta que pone en tensión lo planificado con lo acontecido como motor de la transformación y la innovación, en lucha con las fuerzas reproductivas de la educación, constituyendo una experiencia “que los obliga a ponerse como en el lugar de aprender, (...) romper la lógica de que entonces nosotros ya sabemos (...), para efectivamente ponerse en el lugar de la ignorancia” (Ent. F.C.). Se destaca además, que “ese aprendizaje tiene que ser con otros, (...) que la docencia no es una tarea individual, es una tarea en equipo, es una tarea colectiva” (Ent. F.C.). Allí radica la potencia emocional que el dispositivo genera en los estudiantes al obligarlos a mirarse, a pensarse, a cuestionarse para poder modificarse.

Los aprendizajes que surgen de estas experiencias crean eslabones en una cadena de transformaciones personales que abren camino a la competencia reflexiva, actuando

sobre el *habitus*, es decir, sobre el sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción en las prácticas docentes, cuyas acciones tienen memoria (Perrenoud, 2004b) y que al analizarlas, tomando distancia, posibilita de-construirlas.

Precisamente, éste es uno de los aportes que señalan los estudiantes, el pensarse como sujetos críticos dispuestos a mirarse y a reflexionar sobre su propio actuar en relación a la enseñanza, para comprender “por qué estábamos haciendo eso y de qué manera lo íbamos a llevar a cabo, pensando en qué concepción de estudiante teníamos, (...) qué entendemos de la EF, qué le vamos a llevar a los chicos, qué les vamos a transmitir, qué queremos compartir con ellos” (Ent. E.G.1). Reconocen que el dispositivo les permitió formarse “como un docente reflexivo de todas las acciones que vas a llevar a cabo en el colegio” (Ent. E.G.1) y que “aportó herramientas para hacer el trabajo de revisar nuestras propias prácticas” (Ent. E.G.3). Enfatizan como aporte el “pensar en los sujetos, (...), no vas a dar una clase sin tener en cuenta al sujeto, a la institución donde vas, (...), poder construir una práctica situada, con lugar para los demás, con oídos para los demás (...) el poder escuchar al otro” (Ent. Ex.E.4). Convalidan también “la importancia (...) del trabajo con el conocimiento, como la parte epistemológica de la educación, la necesidad digamos de estar constantemente revisándose, (...) de aprender cosas nuevas, (...) como clave fundamental para poder enseñar algo” (Ent. ExE4).

El análisis de la propia práctica y la problematización de la enseñanza en vínculo y tensión con la teoría, permite una articulación teórico-práctica realista, que aporta una mayor solvencia epistémica para fundamentar las acciones de enseñanza. En este sentido, la formadora B expresa que en los procesos que se producen en las instituciones educativas “si uno no tiene alguna herramienta que le permita cierta autonomía al discurso más reproductivo de la escuela, queda como capturado ahí” (Ent. F.B.). Tiene la expectativa de que al egresar “salgan fortalecidos epistémicamente, que puedan con cierta solvencia dar cuenta de qué es la EF” (Ent. F.B.). Valora el contar con “herramientas metodológicas que les permitan extrañarse de su propia práctica (...), que nos permitan como distanciarnos de nosotros mismos, pero también de ese contexto o de esa fuerza reactiva que tiene la escuela” (Ent. F.B.), con la esperanza de que éstas herramientas “permitan continuamente poner en discusión las obviedades, (...) que se vayan con el ejercicio de la pregunta, (...) que puedan ejercitarse en eso” (Ent. F.B.).

Los estudiantes reconocen que “a lo largo de los cuatro años de formación, un aspecto que ha sido muy cuestionado (...) es el de la falta de relación entre la teoría y la práctica” (IFE.5) y que luego de transitar la experiencia reflexiva se dan cuenta de “que

la teoría no es un libro de recetas, (...), los acontecimientos no son predecibles, por lo tanto, las acciones de la práctica no se pueden anticipar con la teoría, pero si pueden brindar fundamentos de posible empleo” (IFE.5). Comprenden que “la documentación de la práctica entra en relación con la teoría con el fin de revisarnos como docentes y mejorar las intervenciones en función de las necesidades de los estudiantes” (IFE.5).

Los escritos de los estudiantes demuestran que la sistematización de los dispositivos reflexivos los conduce a la reflexión personal sobre sus prácticas de enseñanza: “fue importante poder volver a las mismas, recuperando lo que había sucedido, lo que se había dicho y lo que no se dijo, para poder analizarlas (...), poner en evidencia aquello que fue recurrente (...) de mi accionar como practicante” (IFE.1). Sostienen que este ejercicio sistemático debiera realizarlo cualquier educador, “debe continuamente problematizar sus prácticas, para así poder transformar las cosas que cree no favorecen y enfocarse en las que sí, tratando de hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje, el más factible” (IFE.6).

Expectativas y aportes de la práctica reflexiva en el Caso B

En la institución pampeana, el Rector advierte que “la tarea reflexiva es (...) una dificultad (...), tanto para los estudiantes como para los docentes, porque no hay una formación escolar para eso, sino que en general, en la escuela la tradición pedagógica es más bien de pura transmisión” (Ent. F.R.). Un proceso en el que “el profesor transmite un contenido, el alumno se lo apropia aunque sea formalmente, lo repite y si lo repite bien, aprueba” (Ent. F.R.). Como señalan Ritchhart (*et al*, 2014), al advertir que el sistema educativo se preocupa más por preparar a los estudiantes para rendir exámenes que por formar aprendices exitosos. Desde esta perspectiva, el formador considera que el estudiante que llega a la formación profesional, llega con esa lógica y que “es difícil introducir esta modificación, para eso nosotros tenemos que ser muy reflexivos, eso también es difícil por este poco hábito que tenemos como docentes también para ir revisando nuestra práctica” (Ent. F.R.). El formador D estima que algunos estudiantes logran involucrarse reflexivamente en su formación y otros no, debido a “una cuestión de biografías escolares, es decir, de todo el trabajo silencioso que hace la escuela para que no surja la palabra de los estudiantes, para que no surja la pregunta” (Ent. F.D.).

El plan de estudios conecta múltiples dispositivos que aspiran a una PR de los sujetos. Sin embargo, el Rector sostiene que aunque se dispongan las estrategias reflexivas para cada estudiante, “nada asegura que (...) va a ser un buen profesor (...),

nosotros lo que podemos hacer es tratar de que cuando termine acá por lo menos, se vaya (...) sabiendo que lo puede hacer” (Ent. F.R.). Afirma que cada estudiante que recorre el trayecto en la institución, “si se recibe es porque (...) ha logrado mostrar que algo ha transformado de sí mismo” (Ent. F.R.), considerando que “la formación no es un conjunto de informaciones, sino que es la transformación personal que uno puede hacer para poder darle al otro lo que el otro necesita del contenido que uno le expone” (Ent. F.R.). Expresa que de eso se trata la tarea del docente, “una tarea volcada en el otro” (Ent. F.R.).

Los formadores declaran que los procesos reflexivos atraviesan el plan de estudios, que “intenta llevarlos a través de las experiencias (...) a que los estudiantes puedan ir al propio encuentro (...), ir hacia adentro para poder reflexionar (...) su paso por la carrera” (Ent. F.D.). Los estudiantes advierten la perspectiva investigativa sobre sus propias experiencias que los impulsa a “reflexionar acerca de lo que hacemos, investigándonos nosotros mismos. (...) alejarnos en un sentido de nuestra propia práctica, pero mirándola como extranjeros aunque seamos nosotros los propios actores de esto” (IFE.17).

El Rector reconoce que en la construcción de la carrera los dispositivos reflexivos se fueron consolidando “como un conjunto de estrategias (...) que no la pensamos así, de decir bueno y ¿qué hacemos con la reflexión?, sino que (...) la vamos armando y tejiendo dentro de la formación” (Ent. F.R.). En este tejido, los formadores a cargo de las prácticas docentes utilizan los dispositivos reflexivos con focos que se diversifican.

Así pues, el formador a cargo de Práctica III focaliza en la reflexión del practicante a partir del auto-registro de su propia práctica a través del Cuaderno del profesor, cuyo sentido es “poder mirarse, en (...) un espacio de reflexión (...), que escriba, que se piense y que pueda, (...) ser escuchado y acompañado” (Ent. F.E.). Su intención es que los estudiantes puedan llevarse “un poder-saber sobre sí mismo, un poder-saber enseñar, un poder-saber evaluar” (Ent. F.E.) y que desde el dispositivo narrativo “se puedan ver, que se puedan registrar, (...) después poder mirarse, en el sentido de reflejarse, (...) y con eso poder hacer otra cosa, (...) poder transformar la realidad en otra cosa” (Ent. F.E.).

La formadora a cargo de Práctica I, Práctica II y del TAP, expresa como intención “que nuestros estudiantes tengan esa disponibilidad crítica para querer comprender lo que pasa y (...) mejorar lo más posible el proceso de enseñanza” (Ent. F.F.). Delata que una de las intenciones del TAP se apoya sobre la idea del trabajo y aprendizaje colaborativo: “nos interesa, (...) que nuestros alumnos necesiten trabajar con el maestro del aula, con el director, (...) que valoren eso y que lo necesiten al punto tal de gestionarlo, (...) no porque no sepan (...) hacerlo solos, sino porque eligen hacerlo de otro modo” (Ent. F.F.).

El formador a cargo de Práctica IV se enfoca en la socialización de las problemáticas que enfrentan los estudiantes en sus roles como practicantes o como coordinadores: “primero traer la problemática, sacarla, despersonalizarla y ponerla a consideración, socializarla (...), que cada uno se piense qué haría en esa situación” (Ent. F.G.). Su intención es potenciar “que cada uno se exprese libremente, que sean libres, permito el diálogo, el debate (...), la revisión, (...) esa necesidad que le plantea el dispositivo de reflexionar sobre sí mismo” (Ent. F.G.).

En el recorrido que realizan los estudiantes, los formadores coinciden en varios focos que parecen caracterizar las huellas de la institución pampeana como aportes distintivos. La formadora F destaca “esta idea del aprendizaje colaborativo (...) y el trabajo sobre sí mismo” (Ent. F.F.). Expresa orgullosamente: “nuestros estudiantes tienen una alta consideración por el sujeto, (...) en el punto del respeto por el otro y en la contemplación del otro como sujeto” (Ent. F.F.). Esta visión es compartida por el Rector, quien sostiene que uno de los aportes centrales de la formación es el valor que ocupa el otro, extendiéndose no solo a los compañeros con quienes comparten aprendizajes, sino también el lugar del otro que puede ser “del chico que está en un barrio y tenemos que ir a buscarlo (...), el otro que está en la escuela, el otro que es un viejo en un geriátrico que tenemos que ir a darle actividad, el otro que es el del correccional” (Ent. F.R.). Señala que en “esa relación con el otro también es central la producción subjetiva” (Ent. F.R.).

Un aporte destacado por el Rector es “la escritura y la autoría, son como elementos centrales en (...) los procesos subjetivos en la formación como docente” (Ent. F.R.). Sostiene que “estos textos un poco más voluminosos que van escribiendo entre segundo, tercero y cuarto año, terminan de redondear para ellos una construcción discursiva, que a veces es (...) definitiva, en sentido (...) de que realmente adoptan esas ideas y otras veces son pasajeras” (Ent. F.R.). Considera que “cuando dejan de escribir, (...) empiezan a abandonar esta opción discursiva (...), esta formación subjetiva que el instituto les brindó como posibilidad” (Ent. F.R.). La narrativa, como sostiene Caporossi (2012), recupera la producción del sujeto que narra como autor de las prácticas, reconociendo la propia construcción del conocimiento profesional y la mejora de las prácticas de enseñanza.

En los discursos narrados de los estudiantes se refleja fuertemente una visión de la enseñanza de la EF que cuestiona los procesos vividos en sus propias biografías escolares y se afianza a partir de las prácticas docentes: “desde que ingrese al ISEF, internamente cambié mi concepción y mi forma de pensar sobre lo que era y lo que es la EF y externamente creo que cambié mi postura y mi perfil de dar las clases con el correr de las

prácticas” (IFE.14). Al re- visar las experiencias protagonizadas por sí mismos, se afianzan en una visión de la enseñanza de la EF apoyada en el reconocimiento de los sujetos: “todos los alumnos son diferentes y (...) no podemos pretender que todos aprendan lo mismo, sino que (...) debemos nutrirnos de la mayor cantidad de herramientas posibles para (...) ser capaces de impartir el mismo conocimiento de muchas maneras diferentes” (IFE.13). Reconocen la importancia de ofrecer una amplitud de prácticas corporales diversas de la cultura, que tenga en cuenta las particularidades de los sujetos y un sentido crítico acerca de éstas: “debemos encontrar la manera de brindarle al alumno experiencias gratificantes que lo acerquen a las prácticas corporales y motrices de forma positiva” (IFE.13), procurando que el sujeto destinatario de la enseñanza “se sienta a gusto para así crear conciencia acerca de la importancia de su realización, fomentando un estilo de vida ligado a la salud y el bienestar por encima de los ideales de belleza impuestos por la sociedad de hoy en día” (IFE.13).

Las marcas identitarias de la EF vinculadas a la diferenciación entre los géneros en las prácticas corporales, es uno de los focos reflexivos de la formación, y se constituye en un aporte que se nutre del cuestionamiento derivado de la reflexión y apoyado en el propio recorrido formativo, al transitar todas las asignaturas de forma mixta, lo que consolida la crítica a la realidad escolar: “es muy difícil darse cuenta o aceptar estas cuestiones cuando en la cotidianeidad están muy presentes y son aceptadas socialmente como válidas” (IFE.14). El formador G considera además que los egresados poseen cierta claridad sobre el “compromiso y la acción política del profesor (...) al dar una clase” (Ent. F.G.).

Los egresados entrevistados rescatan como aporte la experiencia de intercambios en el GA: “si tengo que caracterizar algo que me haya dejado es esta cuestión de vivenciar todos los roles, creo todos esos roles hoy en día somos uno” (Ent. Ex.E.5). Refieren a que en el ejercicio de la práctica docente “damos la clase, planificamos una clase, tenemos que auto-observarnos, tenemos que analizar y reflexionar sobre nuestra propia práctica, (...) tenemos que coordinar nuestra práctica” (Ent. Ex. E.5). Advierten que los roles protagonizados en los GA aportaron a la construcción de su propia identidad profesional: “creo que todo eso es un mix a lo que hace hoy el docente que caracteriza al que es recibido en el instituto” (Ent. Ex.E.5). Los estudiantes de 4º año enfatizan la importancia del rol de observador, considerando que éste se va enriqueciendo en sus trayectos formativos, como también a posteriori, “cuando ya estás recibido, cuando ejerces, porque en realidad vos lo que haces para construir tu clase es observar constantemente lo que pasa” (Ent.E.G.8). La potencia de la reflexión compartida es valorada por los

entrevistados, que consideran de suma importancia “la confianza de debatir con chicos que ya pasaron por esa práctica, chicos que van a pasar y tu propio compañero que te está mirando, (...) te ayudan a analizar, a reflexionar y a (...) poder uno darse cuenta cómo actúa y cómo practica” (Ent. Ex.E.G.7).

En las narrativas provenientes de los trabajos finales de los egresados, se expresa como aporte de la formación un posicionamiento docente acerca del rol: “comprendí, que (...) ese lugar que se merece la EF depende pura y exclusivamente de cada uno, cómo enseñarla, si seguir y continuar con el camino con el que ingresamos, (...) o dar vuelta eso y mostrar a una EF más comprometida” (IFE.14). Afloran las propias convicciones para llevar adelante una visión renovada de la EF escolar, como “aquella que incluya; integre; que brinde miles de oportunidades; que resalte como valores importantes a la cooperación, compañerismo, respeto hacia el otro, la igualdad ante todas las cosas, la alegría” (IFE.14). Una visión de la práctica docente centrada en los sujetos, “como el motor que hace andar a la EF, ya que son ellos los que sienten, los que piensan, los que tienen consigo una historia de vida y que sobre esa historia, irán construyendo su identidad como sujetos capaces, como sujetos únicos” (IFE.14).

Se consolida la visión de “la práctica docente como un espacio de construcción reflexiva y metacognitiva, en el que la lectura de nuestras prácticas y la interacción con la misma, juegan un papel fundamental” (IFE.21). Los estudiantes reconocen que el aprender “a leer la clase favorece la reflexión sobre cada una de las decisiones que se adoptan para la enseñanza” (IFE.21), como también que “el Instituto forma profesores que reflexionen sobre sus prácticas (...), comprometidos con la educación” (IFE.21). Al revisar el camino recorrido y narrar las huellas del trayecto, advierten aportes y aprendizajes: “descubrí que ser profesora no es para cualquiera, debes tener paciencia, afinidad por los niños (...), debes establecer una relación que equilibre tu autoridad con la confianza que ellos te tienen” (IFE.18).

Prospectivas hacia la formación continua

Si estos aportes perduran más allá de la formación inicial es una incógnita que podría ser objeto de investigación. Un enseñante reflexivo, de acuerdo con Perrenoud (2004b), no cesa de reflexionar, sino que continúa haciéndolo y progresando en su oficio, “incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción

profesionales” (42). El autor sostiene que un practicante reflexivo no está satisfecho con lo que ha aprendido en la formación inicial, que revisa constantemente sus propuestas de enseñanza y entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque es capaz de teorizar sobre su propia práctica, planteándose preguntas, intentando comprender sus experiencias, previendo formas de actuar para la siguiente vez.

La PR constituye un trabajo que requiere de una actitud reflexiva que re-construye el *habitus*, permitiendo “una relación con la propia práctica y con uno mismo, una postura de autoobservación, de autoanálisis” (Perrenoud, 2004b: 43), facilitando una relación reflexiva con lo que hacemos. Estas expectativas atraviesan y desafían las propuestas reflexivas en los casos de estudio.

Prospectivas en el Caso A

Las formadoras consideran que los estudiantes se llevan muchas herramientas para seguir reflexionando sobre el propio rol: “yo creo que es un camino de ida, esto de empezar a preguntarse algunas cosas, cuestionar otras, repreguntar” (Ent. F.A.), y que dependerá de cada uno de ellos y de los contextos que puedan habilitar la PR. Afirman que cuando se descubre el poder emancipador de este modo de enseñar, “eso devuelve al maestro como cierto placer o disfrute (...) y nos saca como de cierta (...) práctica mecanicista y de reproductividad” (Ent. F.B). Pero también advierten que la posibilidad de que eso perdure, no solo depende de la formación, sino que también tiene que ver con “visiones contextuales que habiliten que eso permanezca, porque si no es un esfuerzo enorme, (...). Para instalarse en las instituciones educativas, es necesario instalarse desde la construcción de colectivos colaborativos, de alianzas, de redes” (Ent. F.C.).

También los estudiantes tienen la expectativa de que los aportes que la PR les brinda en su trayecto de formación inicial perduren en su vida profesional, aunque exponen también sus temores de que “con los años de dar clases (...), te acomodas en tu zona de confort y nunca más te vuelves a plantear una reflexión” (Ent. E.G.1). Expresan la esperanza de “que dure siempre, el deseo de repensarme y reflexionar sobre mi práctica” (Ent. E.G.1). Señalan que “cuando vos aprendes a mirarte, te miras en todo, (...) te pones a pensarte (...), después el hecho de pasarlo en papel y hacer un análisis, (...) supongo que va a depender del estado de ánimo, (...), si tenes el tiempo” (Ent.E.I.2), advirtiendo que para reflexionar no es indispensable contar con lápiz y papel y manifestando el deseo de que la PR perdure: “espero que no se me pase, cuando salga de acá” (Ent. E.I.2).

Esta perspectiva reflexiva se traslada a otros trabajos, a la vida cotidiana, excede a la práctica docente: “constantemente tenes que estar reflexionando, no solamente en el ámbito educativo, sino en todos los ámbitos de tu vida (...), si lo que decís coincide con tu accionar” (Ent. E.G.1). Una de las ex estudiantes entrevistadas, relata que “es muy fuerte, lo que te pasa emocionalmente (...), no te lo olvidas más, (...) te acompaña, (...) en el trabajo que sea, no necesariamente enseñando” (Ent. ExE.4). Expresa que “estas herramientas, ya no tan sistemáticas, ni escritas ni nada, (...) te acompañan como para revisarte en tus prácticas cotidianas digamos, profesionales y no, en la vida” (Ent. ExE.4). En este sentido, Perrenoud (2004b) sostiene que la formación de una PR es una condición necesaria para asumir la autonomía y tomar decisiones.

Entre las barreras que consideran los estudiantes para que perdure la PR luego de finalizar su formación inicial, se encuentra el peso de la propia biografía escolar que durante años los formó en la reproducción de una EF que contrasta con la que la PR les propone: “venimos de una primaria y secundaria que (...) era demasiado distinta y es como que cuesta salir de lo que se nos incorporó de chicos, y estar reflexionando entre lo que tenemos incorporado y lo que estamos aprendiendo” (Ent. E.G.1). Reconocen allí la gran dificultad para despegarse de ese formato adquirido: “es muy complicado salir de eso y reconstruirse a uno mismo, es un ejercicio y un proceso, que no va en una práctica, en una clase (...), va más allá de un ámbito educativo, sino que en la vida” (Ent. E.G.1).

Prospectivas en el Caso B

En la institución pampeana los formadores coinciden en que la formación tiene un impacto que en muchos casos perdura, pero que también hay una fuerza reproductora del sistema que es difícil modificar. Los profesores del TAP consideran que la fuerza de la formación inicial se ve afectada por diversos factores del contexto o personales y reconocen que en algunos egresados “las transformaciones perduran en el tiempo (...) y otros que no tanto, (...) la perspectiva de género, la perspectiva de poder tener una PR (...), poder mirarse uno, poder evaluarse, la perspectiva de entender al otro, (...), todo eso a veces se pierde” (Ent. G.TAP). Asumen que “el desafío dentro de la formación es (...) que sean procesos de conducción subjetiva, perdurable en el tiempo,” (Ent. G. TAP).

El Rector sostiene que el ámbito laboral ejerce una fuerza que puede limitar las posibilidades de reflexionar sobre las propias prácticas, especialmente cuando se abandona el ejercicio de la escritura y cuando no hay expectativas respecto a la autoría

por parte de los directivos, a quienes “no les importan los proyectos de los profesores, (...), la cuestión es que cumplan con unas planillas que tienen que presentar como planificación y después lo que hagan no importa” (Ent. F.R.). Considera que ese clima escolar “va produciendo la fuga de esta producción discursiva” (Ent. F.R.).

Los estudiantes expresan sus temores vinculados al contexto laboral: “el después, yo tengo entendido que es complicado, yo tengo amigas que son ya docentes, (...) y me dicen (...), -no te rompas la cabeza porque después vas a tener que planificar como está” (Ent. E.G.8). Se apoyan en la idea de que “depende mucho de cada uno, (...) si cada uno pone en práctica lo que construyó y de-construyó, todo lo que aprendió” (Ent. E.G.8).

La formadora F expresa que muchos de los egresados apoyan sus prácticas de enseñanza en el discurso de la participación de todos los alumnos: “asumen el discurso de que la escuela es el lugar de enseñar y no de reproducir prácticas deportivas y competitivas del club, y por lo tanto enseñan y enseñan a todos” (Ent. F.F.), mientras que otros se dejan llevar por la reproducción, especialmente quienes provienen de una impronta muy deportivista y que no lograron “revisar del todo en la formación, (...) por ahí terminan (...) entrando en los circuitos de intercolegiales y (...) se dedican un poco a eso, pero no son los más” (Ent. F.F.). Los egresados entrevistados manifiestan que es difícil transformar lo que está instituido y enfatizan que es el propio posicionamiento lo que determina el tipo de docente que se pretende ser: “si quiero brindar todo el conocimiento que aprendí durante la carrera, (...) o quiero ir y hacer (...) lo que se viene haciendo normalmente, ser repetitivo, eso creo que va en cada uno” (Ent. Ex.E.G.7).

El formador E afirma que “se acomodan bastante al sistema los chicos que egresan nuestros” (Ent. F.E.), pero además reconoce que se están produciendo cambios: “nuestros ex alumnos que ahora están acá trabajando y están produciendo otra cosa. (...), cosas que se están haciendo que antes no se hacían, o sea hay un impacto que tiene que ver con la formación” (Ent. F.E.). El Rector comparte esta perspectiva y expresa que hay diversidad en cuanto a la perdurabilidad de aprendizajes y actitudes de los egresados: “hay profes que durante muchos años nosotros sabemos que laburan muy bien, han producido cambios muy fuertes en las escuelas o en el lugar donde están, los han convocado para proyectos, (...) y otros que no, que se adaptan muy rápidamente al sistema” (Ent. F.R.).

Los formadores del TAP señalan que es muy difícil romper estructuras fuertemente arraigadas en la propia biografía y que “algunos (...) vuelven a (...) como aprendieron ellos, a la reproducción” (Ent. G.TAP). Precisamente, el formador D asegura que “la formación te puede tocar en algún punto o de acuerdo a tu ideología, a tu historia de vida,

o puedes ser un tipo que pueda dejarse tocar por la formación o ser un alumno o un estudiante políticamente correcto y transitar” (Ent. F.D.). Considera que es muy difícil poder mirar o determinar hasta qué punto la formación docente impacta a posteriori.

La preparación para asumir una responsabilidad política y ética es una de las razones que Perrenoud (2004b) asigna a la formación de enseñantes reflexivos, que no puede dar una respuesta o un consejo, pero puede contribuir a que cada uno se haga su propio criterio, al haber realizado un entrenamiento en el uso de herramientas para explicar situaciones y alternativas, analizar los dilemas, crear elecciones y asumirlas.

Los formadores coinciden en que el aporte que trasciende la formación inicial, es que la propuesta de trabajo colaborativo fortalece los vínculos y la asociación con otros para la proyección de ideas en las instituciones. La formadora F asegura que esta necesidad de trabajar con el otro, lleva a hacer más cosas en la escuela. Señala que muchos de los egresados, son los profesores que están “metidos en los proyectos de la escuela, (...) como que dinamizan las organizaciones escolares donde trabajan” (Ent. F.F.).

Los egresados entrevistados dicen extrañar esta dinámica de diálogo al finalizar sus prácticas: “a veces tenemos ganas de tener esa interacción después de estar en la escuela” (Ent. Ex.E.G.7). Valoran su trayecto reflexivo, esperanzados en que esta forma de ser docente perdure en su quehacer profesional, aunque “la reflexión (...) a veces conlleva momentos críticos, uno tiene que ponerse frente a su propio accionar, donde uno puede rearmarse frente a sí mismo (...), creo que sí, (...) que va a durar” (Ent. Ex.E.G.7).

Una de las razones que plantea Perrenoud (2004b), para la formación de enseñantes reflexivos, radica en proporcionar los medios para trabajar sobre uno mismo. El autor expone que pocos enseñantes tienen en las instituciones un espacio sistemático de diálogo con supervisores y que están condenados a trabajar sobre sí mismos en soledad. Por esta razón, considera que es importante que la formación prepare al enseñante para convertirlo en su propio supervisor y en un interlocutor de su propia práctica.

En los escritos se manifiesta el deseo de continuar realizando una PR en el ejercicio profesional: “pretendo (...) ser crítico conmigo mismo y revisar continuamente mi práctica, manteniendo o mejorando diferentes aspectos que benefician a mi rol como profesor, siendo también capaz de dar y recibir, y por sobre todo, de crecer” (IFE.14). La incertidumbre sobre lo que pasará después del egreso y la entrada al ejercicio laboral pleno ocupa gran parte de las narrativas y de los pensamientos de los futuros profesionales de la EF: “hoy por hoy y teniendo en cuenta el camino en el que me encuentro, ya finalizando mi paso por el ISEF, lo primero que se me viene a la mente es preguntarme

si voy a ser una buena profesora, si mis alumnos se van a llevar algo de mis clases o si voy a fracasar en la enseñanza” (IFE.17).

Hacia la perdurabilidad de la PR

En los casos de estudio aquí expuestos, podemos visualizar que el recorrido de los sujetos de la formación para llegar a ser docentes reflexivos, se conecta con la noción de profesionalidad extendida explicitada por Stenhouse (1975, citado por Tinning y Ovens, 2009), caracterizada por el compromiso con el cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo, las habilidades para estudiar la propia enseñanza, y la preocupación de examinar la teoría en la práctica mediante el uso de esas habilidades. Tinning y Ovens (2009), sostienen que la reflexión, como actividad deliberada, es: disposicional por parte de los sujetos de la formación; está situada en contextos particulares que la habiliten; es también una actividad social, fomentada y aumentada por el debate y la colaboración; está basada en la evidencia, lo que proporciona a los individuos un distanciamiento de las situaciones de enseñanza para comprenderlas; y es interpretativa de los acontecimientos, situaciones y/o problemáticas encontradas.

Los aportes generados por la PR en los casos de estudio, sintetizan lo que McEwan (1998), expone como “un proceso circular en el que los viejos conceptos son absorbidos en una nueva síntesis que tiene el poder de iniciar un cambio cualitativo en la práctica” (28). El autor señala que la continuidad de la interacción entre acción y pensamiento sobre la propia práctica se inscribe en un trayecto histórico que avanza en un proceso de cambio, en el que las prácticas del presente se encuentran en la intersección entre el pasado y el futuro. Considera que la hermenéutica de la enseñanza representa un esfuerzo sostenido por encontrar sentido y por descubrir mejores maneras de enseñar.

Desde esta perspectiva, la PR confiere a los sujetos las herramientas para avanzar en su proceso de formación que se retroalimenta a sí mismo, más allá de la formación inicial. Sin embargo, no podemos responder en la presente tesis sobre el impacto profesional futuro de una formación inicial reflexiva, caracterizada en los casos de estudio. Quizás, como señala Perrenoud (2004b), algunos enseñantes que la han vivenciado, utilizarán lo aprendido en cualquier situación que se les presente, ya que la PR forma parte de su identidad profesional, mientras que otros dejarán de reflexionar en cuanto hayan superado las dificultades de los comienzos.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

En este capítulo se sintetizan los hallazgos de la tesis sustentados con el marco teórico para responder a los objetivos propuestos y arribar a las conclusiones del estudio.

Sobre los dispositivos propuestos por los formadores para propiciar la PR

Formar a otros para la práctica de enseñar conlleva un trabajo de mediación entre las intenciones, los contenidos del aprender a ser docentes articulados con las experiencias en este rol y las características de los sujetos de la formación (Davini, 2016). Las modalidades de formación asumen una responsabilidad que apunta al núcleo del pensamiento, la afectividad y la acción pedagógica de los estudiantes (Camilloni, 2009).

Las visiones acerca de la enseñanza en las que se apoyan los formadores en ambos casos de estudio, coinciden en un enfoque socio-crítico de la EF, basado en el protagonismo de los sujetos de la formación, en los procesos de construcción del conocimiento por parte de quienes aprenden y en la lectura de los contextos sociales y políticos que atraviesan el rol docente. Desde este posicionamiento, se construyen estrategias y dispositivos que posibilitan realizar un recorrido reflexivo por el trayecto de prácticas docentes, que invita a los estudiantes, como expresa Zabalza (2014), a mirarse en el espejo de sus experiencias, para volver a pensarlas y transformarse en mejores educadores. Los hallazgos evidencian la presencia de dispositivos reflexivos propuestos por los formadores que se complementan y entretajan con un dispositivo central.

En la institución cordobesa -Caso A-, se articula la observación, la cooperación entre pares y las narrativas basadas en las experiencias vivenciadas por los sujetos de la formación, quienes al investigar sus propias prácticas pueden problematizar la enseñanza para dar lugar a sus reflexiones. Se advierte la potencia de la documentación de las intervenciones como apoyo para el análisis, que les permite interpelar los esquemas adquiridos y da lugar a la reflexión desde la revisión de la propia actuación. Al comprender las recurrencias en los modos de enseñar, se evidencia la proximidad o distancia de la coherencia entre los marcos teóricos adoptados y las acciones llevadas a cabo en la práctica. El dispositivo orienta a los estudiantes a pensarse y a plantearse alternativas de acción en sus intervenciones, trayendo a la conciencia la distancia entre el

decir y el hacer docente para aprender de la experiencia y evolucionar (Perrenoud, 2004b), enriqueciendo prospectivamente una práctica más fundamentada y orientada (Zabalza, 2014), permitiendo a los practicantes ser protagonistas de su propia formación.

El dispositivo central se apoya en las herramientas de la investigación que contribuyen con el análisis y la reflexión sobre la acción a partir de la objetivación y distanciamiento de la propia práctica facilitada por la documentación (Edelstein, 2000), que sistemáticamente impulsa el ciclo reflexivo y el aprendizaje cooperativo entre pares, sintetizado al final del ciclo en la narrativa del informe final. Allí los estudiantes analizan sus recorridos desde su propia subjetividad, la problematización de sus recurrencias auto-observadas en sus experiencias como enseñantes, las articulaciones teóricas generadas a partir de la reflexión y los conocimientos prácticos derivados de este trayecto formativo. Además, las formadoras acompañan el proceso reflexivo desde los modos de intervención y de corrección que recuperan los registros de las clases para proponer su análisis y alternativas de actuación, apelando a preguntas que buscan el protagonismo del pensamiento y la participación de los sujetos en la construcción del conocimiento.

La institución pampeana -Caso B-, articula en su plan de estudios una trama que entreteje diversos dispositivos que estimulan la reflexión acerca de la enseñanza de EF. Este tejido conecta las experiencias de práctica docente de los estudiantes y la reflexión sobre éstas en sentido horizontal y vertical del trayecto formativo, orientando la construcción del sujeto hacia su propia autonomía y promoviendo una evolución que se apoya en cada tramo previamente vivenciado por los estudiantes. El trayecto entreteje la observación, las narrativas e interacciones grupales que articulan el pensamiento, las experiencias y la afectividad que protagonizan los sujetos de la formación.

En 1º año, los dispositivos apelan a que los recién llegados se vean interpelados acerca de lo que conocen de la EF. El análisis del propio trayecto autobiográfico abre una puerta para que cada uno explore y comprenda las marcas que dejaron los sujetos en su historia y desarrolle autonomía (Anijovich, *et al*, 2009). La experimentación de prácticas corporales y motrices diversas procura la reflexión sobre modos alternativos de pensar la enseñanza en contraste con las experiencias y estructuras previas corporalmente vivenciadas por los estudiantes en otras instituciones educativas (Alliaud, 2005 citada por Caporossi, 2012), para posibilitar su revisión y análisis crítico con nuevas categorías de análisis (Litwin, 2008). La investigación del campo laboral y el acercamiento a los espacios de actuación se apoyan en la observación de experiencias de práctica docente en EF, donde la reflexión puede ayudar a guiar la mirada sobre las decisiones que sustentan

la enseñanza de EF y a profundizar su comprensión, lo que proporciona herramientas para que puedan criticar y transformar las prácticas educativas (Tinning y Ovens, 2009).

Sobre los conocimientos construidos se apoyan los dispositivos propuestos en 2º año, adquiriendo mayor importancia el trabajo cooperativo con el acompañamiento entre pares y la observación como apoyos para la reflexión. Ingresan al TAP y a los GA desde el rol de observadores, sus registros son interpelados desde el análisis de lo observado como objeto y el impacto en la propia subjetividad, de modo que lo vivido, sentido y pensado, la relación entre lo sucedido y la forma en que los afectó, despierte el sentido pedagógico y pueda alumbrar las propias prácticas educativas (Contreras y Pérez, 2010).

La propia construcción avanza hacia el ejercicio del rol docente en 3º año, como practicantes que planifican y llevan a cabo la enseñanza dentro de los GA, apoyados fuertemente en el acompañamiento, las interacciones, los aportes y el feedback entre pares. El dispositivo narrativo del cuaderno del profesor acompaña esta experiencia. La reflexión se apoya en la escritura y análisis del propio diario y la auto-observación de la propia evolución en el ejercicio del rol docente. Aquí, el registro narrativo de la propia práctica pasada permite un compromiso consciente con la práctica futura y contribuye con la construcción dinámica de la identidad profesional (Anijovich *et al*, 2009).

Finalmente en 4º año, se desempeñan como coordinadores de los GA en el TAP, donde deben observar, acompañar, dar feedback y ayudar a sus compañeros de 3º y de 2º año en su propia construcción como docentes en formación. El laboratorio de coordinación acompaña este rol desde la reflexión compartida, apoyada en la interacción en una modalidad de taller, donde el formador se sustancia sin guion previo (Anijovich *et al*, 2009), habilita la escucha, el aporte, el debate en un clima de confianza que parte de brindar confianza (Cornú, 1999). Inician además, la narrativa del trabajo final como último dispositivo reflexivo, que recupera las huellas de las experiencias del propio recorrido formativo, de lo que en él nos pasó (Contreras y Pérez, 2010), expresa reflexiones, aprendizajes y deconstrucciones, que entretienen y fundamentan los conocimientos teóricos y prácticos desde la voz de los protagonistas de la formación.

El dispositivo central que enlaza verticalmente las experiencias de los estudiantes se consolida en el TAP, que organiza y acompaña a los GA. Los distintos roles que protagonizan en 2º, 3º y 4º año se apoyan en el diálogo, la construcción cooperativa de las tareas, los intercambios y aportes compartidos en reuniones sistemáticas, donde reflexionan sobre la tarea común de planificar, llevar a cabo la enseñanza de EF y evaluar sus desempeños, tanto en la práctica docente como en cada uno de los roles que ejercen

en el GA. La riqueza del dispositivo es la heterogeneidad de las miradas de los miembros de cada GA, que transitan distintos tramos de la formación, lo que desafía a cada uno a aportar desde sus conocimientos, a aprender de los otros que tienen más o menos experiencia, a recibir y brindar retroalimentación, y a ser proactivos para proponer, opinar, debatir para construir la enseñanza cooperativamente y evaluar junto a sus pares los avances, las dificultades, los requerimientos que la práctica les demanda. El trabajo en equipo requiere de un fuerte compromiso interpersonal que implica el crecimiento y desarrollo de cada uno de los miembros que lo componen (Anijovich, *et al*, 2009).

Sobre los contenidos de las reflexiones que surgen de los dispositivos propuestos

Los saberes construidos a partir de las experiencias en las prácticas de enseñanza, movilizan los conocimientos teóricos y prácticos de los sujetos de la formación, quienes a través de sus relatos -orales o escritos-, expresan el contenido de sus reflexiones (Caporossi, 2012), desde la subjetividad de la experiencia (Contreras y Perez, 2010), en las que se movilizan recursos cognitivos, reflexivos y valorativos que implican las prácticas docentes (Perrenoud, 2004b). La reflexión sobre lo vivido provoca un itinerario inductivo (Domingo y Gómez, 2014), que produce aprendizajes al auto-observarse u observar a otros, interrogar las acciones y proyectarlas en el espejo del pensamiento para analizarlas y reajustarlas, produciendo así el conocimiento profesional (Zabalza, 2014).

El acompañamiento entre pares o de formadores adquiere singular importancia en los casos de estudio. La mirada del otro colabora en la propia construcción, desde sus registros que documentan las prácticas o desde los intercambios que los dispositivos promueven. Los formadores acompañan el proceso reflexivo desde la provocación de preguntas que habiliten el pensamiento o tomando cierta distancia para que la reflexión acontezca desde la subjetividad de los estudiantes. Sus aportes se articulan con el *feedback* interno (Nicol, 2015), a partir de la auto-supervisión sobre la propia actuación.

Los contenidos de las reflexiones de los estudiantes que se desempeñan como practicantes en ambas instituciones presentan coincidencias. Los formadores también coinciden al expresar que en el transcurso de las prácticas docentes, las preocupaciones de los estudiantes van mutando a medida que adquieren nuevas experiencias.

Los hallazgos develan que al inicio de sus experiencias como practicantes, los atraviesa una preocupación por el control y el disciplinamiento de los cuerpos, observada en el Caso A en la atención al orden, la obediencia de los alumnos, que se porten bien y

hagan silencio para así ser escuchados y tener autoridad, como marcas identitarias del campo de la EF. En el Caso B, se observa en la atención a que los alumnos no se dispersen, que no interrumpan, que todos hagan las tareas, aspectos vinculados a la representación de lo que consideran una buena clase de EF. Formadores y estudiantes advierten que esta preocupación se vincula con la influencia de sus propias experiencias en sus biografías escolares, donde se ha orquestado un *habitus* que estructura los principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones (Davini, 2016; Perrenoud, 2004b).

Desde esta perspectiva, las preocupaciones se orientan a que en sus clases puedan cumplir con todas las actividades planificadas tal y como fueron pensadas. Al revisar sus intervenciones a partir de los dispositivos reflexivos, los estudiantes del Caso A reconocen el uso de imperativos en sus consignas para controlar el orden y poseer autoridad, temiendo su pérdida apelan a la sustanciación de clases basadas exclusivamente en la reproducción de movimientos, desde un abordaje tecnicista de la enseñanza de EF. En el Caso B, esta preocupación orienta a los estudiantes a focalizarse en problemáticas vinculadas a ser escuchados por los alumnos para no perder su autoridad, que los recursos estén disponibles para que las clases no salgan de lo previsto. Este posicionamiento se vincula a la reproducción de modelos que orienta el discurso técnico de la enseñanza de EF (Romero, 2004), que establece cómo debe ser la instrucción y cómo deben aprender los alumnos, sin considerar al sujeto ni al contexto. Nuevamente reconocen estructuras internalizadas (Perrenoud, 2004b), centradas en la reproducción de habilidades y conocimientos, en las que el docente dice que hay que hacer y los alumnos lo practican (Ritchhart *et al*, 2014), aunque no comprendan el sentido de lo que hacen.

Cuando escuchan los audios o analizan los registros en el Caso A o dialogan desde las distintas miradas y aportes en los GA en el Caso B, se dan cuenta de que ese modo de ser docentes los aleja de la visión constructivista que postulan en sus diseños y los conduce a perder de vista el contenido de la enseñanza y a los sujetos para quienes pensaron sus clases. Las preguntas que surgen de la documentación de las prácticas o de las interacciones de retroalimentación con pares o formadores, ayudan al practicante a reconocer la brecha entre las teorías adoptadas y las teorías en uso (Anijovich *et al*, 2009), lo que visibiliza las propias contradicciones entre el pensar, el sentir y el hacer.

Es entonces cuando admiten que les resulta difícil modificar este modo de actuar docente porque es lo que conocen desde sus experiencias previas que, como señala Perrenoud (2004b), se resisten al cambio voluntario. El reconocimiento de este desequilibrio les genera temor de perder el control de lo que suceda, porque además el

sentirse observados por pares, docentes de las instituciones que los reciben y formadores, les produce una gran tensión. Las reflexiones expresan que esta tensión está atravesada por la mirada del otro y la evaluación, lo que condiciona el disfrute y la autonomía en la toma de decisiones, por lo que suelen volver al intento de control sobre todo lo que sucede en la clase. Reconocer los esquemas de actuación como enseñantes es una instancia importante para reflexionar sobre las propias acciones, trabajar en pos de la transformación del *habitus* es un desafío que no es fácil y que, como explica Perrenoud (2004b), no se produce de un momento a otro. El apoyo de los dispositivos y de la reflexión compartida con pares y formadores constituye una instancia que aumenta las posibilidades reflexivas, pero los procesos no son similares en todos los estudiantes.

La reflexión sistemática a partir de los dispositivos propuestos en los casos de estudio, profundiza una autocrítica que devela la influencia de los esquemas adquiridos previamente e interpela los modos tradicionales de enseñar EF. Las reflexiones de los estudiantes reflejan un esfuerzo por orientar sus propuestas a la centralidad del contenido de la enseñanza y de los sujetos destinatarios. Surgen en esta instancia preocupaciones en el Caso A, por las estrategias de abordaje que tengan en cuenta la construcción del conocimiento en sus consignas desde el paradigma socio-crítico, la consideración de las perspectivas de género que atraviesan fuertemente las prácticas corporales y motrices, la modificación de los modos de proponer para superar la centralidad del hacer exclusivamente y propiciar intervenciones que favorezcan el pensar sobre ese hacer por parte de los alumnos. En el Caso B, las preocupaciones se orientan a la construcción de espacios de diálogo y comunicación con los alumnos, escuchar lo que dicen con sus palabras o comportamientos para aprender de ellos y estar atentos a leer lo que demandan. En ambos casos de estudio los estudiantes advierten el contraste con sus experiencias escolares como alumnos, en las que se comportaron de un modo pasivo, reproduciendo lo que sus docentes les solicitaron hacer y pensaron por ellos. Precisamente, Ritchhart (*et al.*, 2014), señala que para que los estudiantes aprendan y comprendan, es necesario crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los alumnos.

Algunos focos reflexivos avanzan hacia la crítica de los modos institucionalizados de intervención y comunicación docente que no se detienen a pensar en el impacto emocional que producen en los alumnos. En el Caso A, se manifiestan preocupaciones por mecanismos naturalizados de comunicación que denotan discriminación o pueden dañar la imagen corporal de los niños al adjudicarle etiquetas o rótulos que los prejuzgan. En el Caso B, se focalizan en el abordaje de los conflictos, la construcción de vínculos y

estrategias que permitan la experimentación motriz y la resolución compartida de situaciones, desde un papel más activo de los sujetos en la construcción del conocimiento. Estas reflexiones denotan un aprendizaje experiencial crítico alrededor de problemas reales y contextualizados, que movilizan distintas dimensiones de los sujetos (Davini, 2016), y posibilitan la construcción de competencias a merced de la navegación cotidiana del practicante en situaciones de trabajo (Perrenoud, 2004a).

El ciclo reflexivo que los dispositivos propician a lo largo del trayecto de las experiencias como enseñantes, favorece la articulación de los marcos teóricos y las situaciones que la práctica les presenta, donde la teoría los ayuda a comprenderlas, interpretarlas y a reflexionar críticamente sobre las acciones para reestructurarlas y atenderlas, con el acompañamiento de pares y formadores. Requiere de un trabajo de construcción teórica a partir de la práctica, integrando y movilizándolo los recursos adquiridos (Perrenoud, 2004b), en un ir y venir por el puente de la teoría y la práctica.

Formadores y estudiantes coinciden en que los focos reflexivos no aparecen con claridad, se van develando en el transcurso del recorrido y también al finalizarlo, cuando vuelven a mirarlo pueden aparecer nuevos tópicos que antes no visualizaron. La experiencia reflexiva lleva a los estudiantes a una visión propia de la enseñanza de EF que interpela los modos naturalizados previamente, que abre espacios de indagación crítica hacia lo que están ofreciendo y cómo lo están haciendo, en búsqueda de una mayor coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace, entre la práctica y la teoría.

Sobre los aportes que los dispositivos reflexivos brindan a los futuros docentes

Los sujetos de la formación protagonizan los dispositivos propuestos por los formadores, orientados a que evolucionen a partir de la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza (Perrenoud, 2004b). En el Caso A, no han realizado experiencias reflexivas previas de un modo sistemático, mientras que en el Caso B, experimentan procesos reflexivos a lo largo del trayecto formativo, que articula y entreteje dispositivos. En ambas instituciones se propone un acompañamiento que estimule la propia construcción a partir de la reflexión e interpelación de las experiencias en sus prácticas de enseñanza.

Los recorridos reflexivos que los estudiantes realizan son singulares, encontrándose con obstáculos y fortalezas durante el proceso, situaciones de estrés, angustia y miedos pueden afectar sus trayectos (Perrenoud, 2004b). La problemática de escapar de las estructuras naturalizadas, deconstruirlas y transformar sus prácticas se presenta en ambos

casos de estudio. La ausencia de experiencias reflexivas previas en el Caso A, se refleja en la incomprensión del dispositivo por los estudiantes al inicio de sus experiencias.

Los itinerarios reflexivos de los sujetos de la formación advierten fortalezas particularmente valoradas. Los estudiantes del Caso A, resaltan el diálogo interno que provoca el dispositivo para concientizar las teorías adoptadas y las teorías en uso, reflexionando sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente hicieron y sobre los resultados (Perrenoud, 2004b). Reconocen también la necesidad de la crítica para repensar y transformar sus prácticas, asumiendo el error como parte del aprendizaje. En el Caso B, los estudiantes estiman la vivencia de aprendizajes corporales y motrices diversos y en igualdad de género; la construcción discursiva en paralelo con el contacto con el campo, articulando la teoría y la práctica; y la comunicación desde el aprendizaje colaborativo durante todo el trayecto, lo que les permitió valorizar la mirada del otro.

Las expectativas de los formadores de ambas instituciones apelan al compromiso que requiere la PR, considerando que ésta no se produce espontáneamente, por lo que los dispositivos para propiciarla son centrales. Coinciden en que la fuerza de las estructuras aprendidas es potente, por lo que las experiencias formativas intentan romper con éstas desde dimensiones cognitivas y emocionales. Sin embargo, advierten que nada asegura que al egresar los estudiantes serán docentes reflexivos, aunque el trayecto formativo les ofrece esta posibilidad. Como expresa Perrenoud (2004b), la competencia reflexiva no garantiza nada, pero ayuda a analizar los dilemas, a crear elecciones y a asumirlas, por la propia adhesión del enseñante a continuar aprendiendo de sus experiencias.

En la institución cordobesa, las formadoras afirman que el dispositivo investigativo instala la pregunta para tensionar lo planificado con lo acontecido y a partir de este análisis transformar la propia práctica y construir una tarea colectiva en la docencia. Enfatizan la potencia emocional del dispositivo que los obliga a mirarse, a pensarse, a cuestionarse para transformarse. Así pues, el pensamiento apasionado, como señala Litwin (2008), es capaz de provocar una educación más comprometida con la sociedad.

En la institución pampeana, los formadores señalan que el conjunto de dispositivos entramados en el trayecto de formación, fueron articulando una PR durante todo el recorrido, con distintos focos de reflexión. Así, en Práctica I, II y en el TAP, la expectativa es que los estudiantes puedan tener una mayor disposición crítica para comprender la realidad y mejorarla. En Práctica III, la narrativa del diario se orienta a que los estudiantes puedan mirarse y desde ese reflejo, poder transformarse. En Práctica IV, la socialización de las problemáticas propone la libre expresión que permita el debate y la construcción

colectiva. Desde este tejido de dispositivos que atraviesan el itinerario formativo, los formadores rescatan como grandes aportes: el aprendizaje colaborativo y el trabajo sobre sí mismo. Recuperan la centralidad de la escritura y la autoría como elementos centrales en la construcción subjetiva, reconociendo que ésta a veces perdura y otras es pasajera.

Los aportes del recorrido reflexivo expresados por los estudiantes de ambas instituciones, refieren a una visión de la enseñanza de EF centrada en los sujetos y la solvencia epistémica para fundamentar el ofrecimiento de prácticas corporales diversas de la cultura. Además, los estudiantes del Caso A, señalan como aportes del dispositivo el haberlos instado a pensarse como sujetos críticos, dispuestos a mirarse y a reflexionar sobre el propio actuar en relación a la enseñanza. Comprenden la relación entre la teoría y la práctica como procesos que se complementan y valoran la PR más allá de la formación inicial para transformar la propia práctica. En el Caso B, los estudiantes advierten como aportes, el cuestionamiento a los procesos vividos en sus biografías escolares y la reconstrucción de sus posicionamientos respecto a la diferenciación entre los géneros en la EF para orientarse hacia propuestas más inclusivas e igualitarias. Valoran la riqueza de los intercambios grupales generados en los GA, enfatizando que la vivencia de todos los roles aportaron a la construcción de la identidad profesional, afianzando la reflexión compartida y el reconocimiento de la práctica docente como espacio de construcción reflexiva y metacognitiva para aprender a leer la clase.

En relación al futuro, los formadores de ambas instituciones señalan que los estudiantes se llevan muchas herramientas para seguir reflexionando sobre el propio rol, capitalizando lo incorporado para seguir aprendiendo a lo largo de la vida profesional de manera autónoma (Davini, 2016). En ambas instituciones, los dispositivos propuestos procuran la construcción de una postura, de una identidad y un *habitus* para que la PR perdure más allá de la formación inicial (Perrenoud, 2004b). Sin embargo, los formadores advierten que este impacto en muchos subsiste, pero también reconocen que hay una fuerza reproductora del sistema que es difícil modificar, que puede afectar las posibilidades de reflexionar. Coinciden en que la probabilidad de que perdure no solo depende de la formación, sino también de las visiones contextuales que habiliten la construcción de colectivos colaborativos comprometidos con la mejora de la enseñanza.

Los estudiantes de ambos casos de estudio exponen como temores para su futuro rol, el acomodarse en su zona de confort y dejar de reflexionar, expresan también la incertidumbre sobre lo que pasará después del egreso y la entrada al mundo laboral, donde consideran que será muy difícil transformar lo que está instituido. Como sostiene Davini

(1995 citada por Sanjurjo, 2012), los enfoques tradicionales subsisten como configuraciones construidas históricamente, que se mantienen a lo largo del tiempo, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos como matriz de origen que las acuñó, sobreviviendo en las organizaciones y orientando toda una gama de acciones.

Manifiestan la esperanza de que el deseo de repensarse y reflexionar sobre la propia práctica perdure y afirman que es muy fuerte lo que les pasa emocionalmente en el trayecto formativo, por lo que la perspectiva reflexiva excede la práctica docente. Al igual que los formadores, reconocen como una barrera el peso de la propia biografía escolar y la dificultad de romper esas estructuras arraigadas, en contraste con la visión reflexiva que la formación les propone. Estiman que al egresar, dependerá de cada uno la perspectiva sobre la enseñanza de EF que adopten, si tendrá mayor peso la reproducción de lo que está instituido o se animarán a transformar sus prácticas desde una EF más comprometida y centrada en los sujetos, como el gran aporte que el trayecto formativo les dejó. El desafío es estar atentos a lo que la práctica tiene que decir para continuar aprendiendo de ella (Contreras y Pérez, 2010) y fusionar los antiguos supuestos con nuevas ideas en un proceso cíclico (McEwan, 1998), de aprendizaje experiencial.

Conclusiones

Los objetivos que guiaron esta investigación se orientaron a describir los dispositivos propuestos por los formadores para propiciar la reflexión de los estudiantes, conocer cuáles son los contenidos de las reflexiones que surgen de los dispositivos propuestos, e indagar cuáles son los aportes que estos dispositivos brindan a los estudiantes en formación docente de EF, en los casos de estudio.

Los resultados de esta tesis demuestran la potencia de los dispositivos narrativos y de interacción grupal que se combinan para propiciar la reflexión en y sobre las experiencias de enseñanza de los futuros docentes.

La indagación de los dispositivos reflexivos presentados resalta el impacto de las experiencias previas, vivenciadas como alumnos en la escolaridad como huellas que perduran y se expresan en los contenidos reflexivos de los futuros docentes, quienes van concientizando y reorientando sus focos de reflexión. Estos se orientan en el inicio de sus prácticas docentes, a preocupaciones vinculadas al control de todo lo que suceda en la clase, previsto en la planificación. Avanzan luego hacia la construcción compartida del

contenido de la enseñanza y la centralidad de los sujetos que aprenden. Algunos focos progresan hacia problemáticas del contexto institucional y social de la enseñanza.

Los hallazgos destacan como aportes del trayecto reflexivo de los estudiantes: la visión de la enseñanza centrada en los sujetos que aprenden; la disposición crítica para reflexionar sobre el propio actuar; la solvencia epistémica para fundamentar la enseñanza de prácticas corporales diversas e inclusivas; y los procesos colaborativos que protagonizaron los itinerarios de formación.

Como corolario de los resultados expresados y en relación a la continuidad de la PR luego del egreso de los sujetos de la formación, formadores y estudiantes advierten que se necesita del compromiso personal y de contextos que la habiliten para contrastar las fuerzas reproductivas instituidas. Perrenoud (2004a), señala que la competencia reflexiva debe ser ejercitada para su conservación, por lo que cada enseñante debe organizar su propia autoformación. Asimismo Zeichner (1993), sostiene que el proceso de aprender a enseñar se prolonga más allá de la formación inicial, a partir de la disposición y responsabilidad para estudiar el propio ejercicio profesional.

A partir de todo lo expuesto, se concluye que los dispositivos reflexivos propuestos por los formadores en los casos de estudio estimulan la autonomía de los estudiantes hacia su propia construcción como docentes reflexivos. La interpelación subjetiva de las experiencias vinculadas a la práctica docente y el acompañamiento de pares y formadores, constituyen la potencia de la PR en las instituciones formadoras aquí presentadas.

Se espera que esta investigación aporte conocimientos para la formación de futuros docentes en el área de EF y contribuya con la construcción de prácticas renovadas, desde experiencias centradas en la reflexión de los sujetos de la formación, como protagonistas de su propia evolución como educadores que adopten la PR en el ejercicio de su profesión.

En el recorrido de la tesis y ante la diversidad de dispositivos observados, se despiertan nuevos interrogantes que podrían inspirar posibles líneas de investigación futuras, entre ellos: ¿Qué niveles alcanzan las reflexiones de los estudiantes en cada dispositivo? ¿Qué características tiene el acompañamiento que realizan los formadores durante el itinerario reflexivo de los estudiantes en cada dispositivo? ¿Cuáles son las particularidades de la reflexión compartida en el acompañamiento entre pares en cada dispositivo? Así también, en relación a la perdurabilidad de la PR al finalizar el trayecto de formación inicial, el acercamiento a los contextos laborales de los egresados permitiría indagar si los docentes continúan reflexionando sobre sus prácticas de enseñanza, de qué modo lo hacen o cuáles son las barreras personales o contextuales que lo impiden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, María (2006), “Dispositivos de acompañamiento” [en línea], en *Revista Nordeste – Investigación y Ensayos*- 2da. Época N° 25. Consultado el 29 de diciembre de 2020 desde: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2618>

Amuchástegui, Griselda (2004), “De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados: una reflexión sobre modos de enseñar y aprender en educación física”, en *Pensar a Práctica*, Jul/Dez. 2004, pp. 139-153.

Amuchástegui, Griselda (dir.); Bologna, Carina; Castagno, Paola; Correa, Mariana; Donalissio, Adriana; Godino, Luciano; Martin, María; Martinez, José; Nieto, María y Vallejos, Mariel (2012), “Problemáticas de aprendizaje en la formación docente que dificultan la generación de prácticas renovadas: un análisis en prácticas docentes de educación física”, en Molinari, Andrea (Comp.), *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, INFD, pp. 65-88.

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2011), “La formación docente en ciencias jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva” [en línea], en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 21, pp. 241-257. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Consultado el 2 de septiembre de 2020 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803010>

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2014), *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires, Eudeba.

Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia y Sabelli, María José (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación (2010), *Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Física*. Provincia de La Pampa.

Barba, José; Gonzalez Calvo, Gustavo y Barba Martin, Raúl (2014), “El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión sobre la acción”, en *Revista Española de Educación Física y Deportes*, N° 405, pp. 55-63.

Basabé, Laura y Cols, Estela (2010), “La enseñanza”, en Camilloni, Alicia (comp.), Cols, Estela, Basabé, Laura y Feeney, Silvina, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, pp. 125-161.

Bolívar Osorio, Rosa (2019), “Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros” [en línea], en *Pedagogía y Saberes*, N°51. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 9-22. Consultado el 4 de septiembre de 2020 desde: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2881/7355>

Camilloni, Alicia (2009), “Prólogo”, en Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia y Sabelli, María José (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.

Camilloni, Alicia (2014), “Prólogo”, en Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela, *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 7-9.

Cancio, Cecilia y López Alconada, Miguel (2014), “Tutorías y trabajo entre pares: modos de acompañamiento”, en Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2014), *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 77-87.

Caporossi, Alicia (2012), “La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes”, en Sanjurjo, Liliana (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens, pp. 107-149.

Carabajal, Juan (dir.), Barbieri, Lilian; Boja, Marta; Cabo, Carina; Cruz, María; Fernández, Enrique; Mangas Adriana; Malizia, Laura; Moscato, Patricia; Sanchez, Mónica; Severini, Aracelis; Solhaune, Jorge; Stoppani, María y Ventureira, Mónica (2012). “Problemáticas emergentes en las prácticas docentes escolares durante la residencia de los alumnos del ISEF N°11”. ISFD N°11, Rosario, Santa Fé. En Gilli y Molinari, *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política de promoción de la investigación en el sistema formador*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 37-64.

Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.), (2010), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.

Cornu, Laurence (1999), “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 19-26.

Crawford Susan, O’Reilly R. y Luttrell S. (2012), “Assessing the effects of integrating the reflective framework for teaching in physical education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies and physical education students” [en línea], en *Reflective Practice*, vol. 13, N° 1, pp. 115-129. Consultado el 23 de marzo de 2017 desde: <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2011.626025>

Davini, María (2016), *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

Dervent, Fatih (2015), “The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers” [en línea], en *Issues in Educational Research*, vol. 25, N° 3, pp. 260-275. Consultado el 25 de marzo de 2017 desde: <http://www.iier.org.au/iier25/dervent.pdf>

Dewey, John (1998) [1933], *Cómo pensamos. Una reformulación de la relación entre el pensar reflexivo en el proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

Domingo Roget, Angels y Gómez Serés, M. Victoria (2014), *La Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos*. Madrid, Narcea.

Domingo Roget, Ángels (2008), *La Práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo* [en línea], Tesis Doctoral. Universitat

Internacional de Cataluña. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Consultado el 10 de abril de 2016 desde:

[Tesis Angels Domingo.pdf \(practicareflexiva.pro\)](#)

Edelstein, Gloria (2000), “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica”, en *Revista del IIICE*, N° 17. Bs. As. Miño y Dávila.

Freire, Paulo (1974), *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo (2011), *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

García Cabrero, Benilde; Loredó Enriquez, Javier y Carranza Peña, Guadalupe (2008), “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión” [en línea], en *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 10, N° Especial. Consultado el 18 de enero de 2017 desde:

<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gonzalez Calvo, Gustavo y Álvarez, Lucio (2018), “Los diarios corporales docentes como instrumentos de reflexión y de evaluación formativa en el practicum de formación inicial del profesorado” [en línea], en *Estudios Pedagógicos* vol. 44, N°2, pp. 185-204. Consultado el 20 de septiembre de 2020 desde:

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200185>

Gonzalez Calvo, Gustavo y Barba, José (2014), “Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual” [en línea], en *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 18, N° 1 (enero-abril 2014), pp. 398-412. Consultado el 25 de septiembre de 2016 desde:

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>

Grilli Silva, Javier y Silva Casterá, Laura (2015), “Análisis colectivo de las prácticas de aula. Dispositivos en la formación inicial de profesores que favorecen el aprendizaje colaborativo” [en línea], en *Revista electrónica Diálogos Educativos*, vol. 15, N°29, pp. 69-89. Consultado el 20 de septiembre de 2020 desde:

<http://www.dialogoseducarivos.cl/revistas/n29/grilli>

Gudmundsdottir, Sigrun (1998), “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”, en McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 52-71.

Gutierrez Pérez, José; Pozo Llorente, Teresa y Fernández Cano, Antonio (2002), “Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa” [en línea], en *Arbor*, CLXXI, 675 (Marzo), pp. 533-557. Consultado el 28 de septiembre de 2020 desde:

<https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045>

Hernández, Ana (2012), “El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas”, en Sanjurjo, Liliana (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens, pp. 71-106.

Litwin, Edith (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

McEwan, Hunter (1998), “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 236-259.

Nicol, David (2015), “Resituando el feedback: de reactivo a proactivo”, en Boud, David y Molloy, Elizabeth (coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea. Pp. 51-68.

Pereyra, Analía y Corbo Sanguinetti, Elizabeth (2012), *La práctica profesional como eje articulador de la formación del futuro docente. Estudio comparativo de los Modelos de Práctica Profesional en la Formación de Licenciados en Educación Física, Recreación y Deporte* [en línea], Instituto Universitario Asociación Cristiana de jóvenes, Facultad de Educación Física. Montevideo: IUACJ. Consultado el 28 de septiembre de 2020 desde: <http://www.accede.iuacj.edu.uy/xmlui/handle/20.500.12729/273>

Perrenoud, Philippe (2004a), *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. España, Graó.

Perrenoud, Philippe (2004b), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.

Revilla Figueroa, Diana (2010), “La práctica reflexiva durante el desarrollo de la práctica pre-profesional docente” [en línea], Pontificia Universidad del Perú, en *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021*. Buenos Aires, septiembre de 2010. Consultado el 22 de septiembre de 2016 desde: http://chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/docentes/rle2144_Revilla.pdf

Ritchhart, Ron, Church, Mark y Morrison, Karin (2014), *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires, Paidós.

Rodriguez, Ana; Esteban, Rosa; Aranda, Rosalía; Blanchard, Mercedes; Dominguez, Carmen; Gonzalez, Paloma; Romero, Pablo; Sanz, Estefanía; Mampaso, Ana; Vitón, María y Messina, Claudia (2011), “Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros” [en línea], en *Revista de Educación*, N° 355, Mayo-Agosto 2011, pp. 355-379. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid, España. Consultado el 9 de octubre de 2016 desde: [re355_15.pdf\(educacion.es\)](http://re355_15.pdf(educacion.es))

Romero Cerezo, Cipriano (1997). “La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física” [en línea], en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Consultado el 22 de septiembre de 2020 desde: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2784670.pdf>

Romero Cerezo, Cipriano (2004), “Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física” [en línea], en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de*

Profesorado, vol. 8, N°1, pp. 0. Consultado el 10 de octubre de 2016 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56780105>

Rozengardt, Rodolfo (2018), “Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea”, en Acosta, Fernando; Krivzov, Favio y Rozengardt, Rodolfo (comps.), *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. Buenos Aires, Editores Asociados, pp. 245-256.

Ruffinelli, Andrea (2017), “Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa” [en línea], en *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, v. 43, N°1, pp. 97-111. Consultado el 24 de septiembre de 2020 desde: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>

Ruiz, Guillermo (2013), “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate contemporáneo” [en línea], en *Foro de Educación*, vol. 11, N° 15, pp. 103-124. Consultado el 18 de julio de 2020 desde: <http://dx.doi.org/10.1456/fde.2013.011.015.005>

Sanjurjo, Liliana (coord.), (2012), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.

Sautú, Ruth (2005), *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.

Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona-Buenos Aires-México, Ediciones Paidós.

Schön, Donald (1997), *El profesional reflexivo*. Barcelona, Paidós.

Semmoloni, Carolina (2018), “La narración en la formación de docentes reflexivos”, Tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Mentor: Cappelletti, Graciela, 2018.

Souto, Marta (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Testa, Sofía (2017), “Las prácticas de enseñanza en los institutos de formación docente: Interjuegos y sentidos expresados en y de las clases de Práctica Docente II, del Instituto Provincial de Educación Física, Córdoba”. Trabajo Final de Grado. Licenciatura en EF. Director: Dr. Griffa Marcos, co-directora: Prof. Amuchástegui Griselda. Universidad Nacional de Villa María. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas.

Tinning, Richard y Ovens, Alan (2009), “Aprender a convertirse en un docente (en formación) reflexivo”, en Martínez, Lucio y Gómez, Raúl (coords), *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 181-199.

Tsangaridou, Niki y Polemitou, Irene (2015), “Exploring pre-service classroom teachers’ reflection on teaching physical education” [en línea], en *European Physical Education*

Review, vol. 21, N° 1, pp. 66-82. Consultado el 25 de marzo de 2017 desde: <https://doi.org/10.1177%2F1356336X14550941>

Uhrich, Tabatha (2009), “The Hierarchy of Reflective Practice in Physical Education: a Decision Map Technical Reflection-in-Action” [en línea], en *Reflective Practice*, vol. 10, N° 4, pp. 501-512. Consultado el 17 de marzo de 2017 desde: <http://dx.doi.org/10.1080/14623940903138365>

Viciana, Jesús, Delgado, Miguel y Del Villar, Fernando (1997), “El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva de formador de formadores al campo de la educación física y al entrenamiento deportivo” [en línea], en *Revista Motricidad*, N°3, pp. 151-175. Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de Granada. Consultado el 25 de marzo de 2017 desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2278192>

Villar Álvarez, Fernando; Ramos Mondéjar, Luis; Cervelló Gimeno, Eduardo; Julián Clemente, José y Jiménez Castuera, Ruth (2002), “El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de educación física en su formación inicial” [en línea], en *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XII, N° 2, julio-diciembre, pp 45-64. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, México. Consultado el 2 de abril de 2016 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65412203>

Webb, María Virginia (2013), “Docentes formadores en la residencia. Construcción de sentidos acerca del ejercicio de la docencia”. Tesis de Maestría en Educación Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Mentora: Dussel, Inés.

Zabalza, Miguel (2014), “Prólogo”, en Domingo R., Ángels y Gómez, M. Victoria, *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid, Narcea Ediciones, pp. 9-12.

Zeichner, Kenneth (1993), “El maestro como profesional reflexivo” [en línea], en Conferencia, 11° University of Wisconsin Reading Symposium: “Factors related to Reading performance”. Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos. Traducido por Bernárdez, Pablo. Consultado el 29 de enero de 2021 desde: <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

Zhu, Xihe (2011), “Student teachers reflection during practicum: plenty on action, few in action” [en línea], en *Reflective Practice*, vol. 12, N° 6, pp. 763-775. Consultado el 17 de marzo de 2017 desde: <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2011.601097>