

La práctica reflexiva en la formación docente de los/as estudiantes del PUEF



Gabriela Baioni*

Resumen

El presente escrito pone en valor los dispositivos reflexivos protagonizados por los/as estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF) y expone los contenidos de sus narrativas sobre sus experiencias de prácticas preprofesionales en el ámbito escolar, durante el trayecto de la asignatura Práctica Profesional II, correspondiente al 3° año de la carrera. Las narrativas expresan las experiencias subjetivas de los/as estudiantes practicantes, y permiten visibilizar el pensamiento de quienes se están formando durante el trayecto de prácticas docentes. A partir de los dispositivos propuestos por los/as formadores para acompañar las experiencias de práctica de los/as estudiantes y despertar sus reflexiones, analizamos los focos reflexivos plasmados en los relatos de nueve estudiantes que han transitado sus prácticas docentes en escuelas públicas del distrito de José C. Paz durante el ciclo 2022.

Los hallazgos señalan que las reflexiones de los/as practicantes van mutando con el transcurrir de las experiencias y que las emociones impactan fuertemente en todo el trayecto

* Gabriela Baioni es Especialista y Magíster en Educación (UDESA), Lic. en Educación Física (UNLU). Pf. Adjunta a cargo de las Prácticas Pre-profesionales en nivel primario en el PUEF (UNPAZ) y en nivel inicial y primario en el PUEF (UNLU).

vivenciado en las prácticas preprofesionales. Al inicio del trayecto las narrativas reflejan los miedos e incertidumbre de los/as principiantes y las preocupaciones por la organización y el cumplimiento de lo planificado. Al avanzar el ciclo, se presentan reflexiones en torno a la construcción de estrategias que den protagonismo y autonomía a los destinatarios de sus clases, sobre los conocimientos prácticos derivados de las experiencias en la complejidad de la tarea docente, respecto a sentimientos y emociones vinculados con todo lo aprendido en los espacios de práctica preprofesional, y sobre sus perspectivas como futuros profesores/as de Educación Física.

Palabras clave: práctica reflexiva - formación docente - dispositivos narrativos - aprendizaje experiencial - educación física

Abstract

The present paper values the reflective devices staged by the PUEF students and exposes the contents of their narratives about their experiences of pre-professional practices in the school environment, during the course of the Professional Practice II subject, corresponding to the 3rd year of the career. The narratives express the subjective experiences of the practicing students, and make visible the thoughts of those who are being formed during the course of teaching practices. Based on the devices proposed by the educators to accompany the practical experiences of the students and awaken their reflections, we analyze the reflective aims embodied in the reports of nine students who have gone through their teaching practices in public schools in the district of José C. Paz during the 2022 cycle.

The findings indicate that the reflections of the practitioners mutate with the passing of the experiences and that emotions have a strong impact on the entire journey experienced in pre-professional practices. At the beginning of the journey, the narratives reflect the fears and uncertainty of the beginners and concerns about the organization and fulfillment of previous planning. As the cycle progresses, they show reflections around the construction of strategies that give prominence and autonomy to the recipients of their classes; about the practical knowledge led from the experiences in the complexity of the teaching task; regarding feelings and emotions linked to everything learned in the pre-professional practice spaces; and their perspectives as future Physical Education teachers.

Keywords: reflexive practice - teacher training - narrative devices - experiential learning - physical education

Introducción

La tarea de formar a otros para la práctica profesional, como señalan Anijovich y Cappelletti (2021), se construye a través de mediaciones: los/as formadores, las lecturas, las experiencias, las relaciones contextuales y con otros, etc. Así pues, la formación de los/as futuros/as docentes de Educación Física (en adelante EF) implica tomar decisiones respecto a qué mediaciones proponemos los/as formadores para que los/as estudiantes construyan su identidad profesional.

Históricamente, la formación en prácticas preprofesionales de los/as docentes de EF se ha orientado desde diferentes perspectivas y discursos. Romero Cerezo (2004) identifica tres posiciones: a) la perspectiva del discurso técnico, centrada en dotar a los/as futuros docentes de los conocimientos teóricos y habilidades para dominar la materia, para luego aplicar el modelo aprendido en sus prácticas de enseñanza, desde un carácter meramente reproductor; b) la perspectiva del discurso práctico, basada en los procesos de pensamiento docente y la planificación para resolver los problemas que la práctica presenta, a partir de la acción y toma de decisiones que guían la actividad profesional; y c) la perspectiva del discurso reflexivo y crítico, apoyada en el análisis y reflexión de los/as docentes respecto a sus experiencias de enseñanza y sobre las posibilidades de cambio social frente a las injusticias y desigualdades.

La visión actual de la EF —expresada en los documentos curriculares— se apoya en un paradigma social y humanista de la educación centrado en los sujetos como protagonistas de sus aprendizajes y en la construcción de autonomía. El carácter complejo y contextual de las prácticas educativas demanda una actitud reflexiva y crítica de los/as docentes (Davini, 2016), para actuar en los escenarios presentes y futuros (Alliaud, 2017).

En la asignatura Práctica Profesional II (en adelante PPII), nos proponemos provocar la reflexión y sentido crítico sobre las experiencias vivenciadas por los sujetos de la formación y acompañar los procesos de transformación de sus prácticas de enseñanza hacia una EF más libre, humana, inclusiva, creativa y lúdica, que favorezca la construcción de aprendizajes sobre la motricidad por parte de los destinatarios de sus prácticas docentes.

Acompañar a los/as docentes en formación implica estar presentes para apoyarlos, fortalecerlos, auxiliarlos si lo requieren (Baioni, 2021b), permitiendo que cada estudiante pueda ser protagonista de su construcción, a partir de diversos dispositivos reflexivos que interpelan sus experiencias de práctica, en diálogo con los aportes teóricos.

La reflexión implica detenerse a pensar en y sobre las acciones (Schön, 1997), para sacar conclusiones y mejorar lo que se hace y lo que se es, involucrando mecanismos emocionales y cognitivos, que reflejan lo que nos ocurre y nos preocupa (Zabalza, 2014, citado por Baioni, 2021a). Desde esta perspectiva, el/la enseñante se consolida como un investigador de sus prácticas y así aprende de la propia experiencia (Perrenoud, 2004). Esta actitud indagatoria y el abordaje sistemático, regular e instrumentado de la reflexión constituyen la práctica reflexiva (Domingo y Gómez, 2014).

Con la intención de sistematizar la reflexión de los/as estudiantes, hemos diseñado algunos dispositivos orientados a propiciar el pensamiento sobre las experiencias en el rol docente. De acuerdo con Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009), los dispositivos de formación pretenden provocar la disposición de los/as participantes para revelar significados y provocar transformaciones, a partir de la interacción con otros o consigo mismos. Así pues, en PPII proponemos algunos dispositivos narrativos y otros basados en la interacción, ya sea entre pares y/o con formadores/as.

En este artículo exponemos las reflexiones expresadas en las narrativas de los/as estudiantes del ciclo 2022, sobre sus experiencias en prácticas docentes en las escuelas primarias, compartidas con el equipo docente en sus portafolios –dispositivo que explicamos en el siguiente apartado–.

Método

Cada estudiante posee una carpeta virtual que constituye un portafolio digital o *e-portfolio*, donde suben sus trabajos narrativos, grabaciones de audio de sus clases, bitácoras de sus aprendizajes en las clases teóricas y, especialmente, un diario que van escribiendo en paralelo con sus experiencias en la práctica docente al que llamamos cuaderno de bitácora.

El portafolio combina herramientas tecnológicas para reunir las producciones de cada estudiante y permitir el seguimiento y evaluación personalizada de los trayectos. Así también, cada estudiante observa allí su propio recorrido, evidenciando sus reflexiones y aprendizajes.

Las narrativas constituyen una constante a lo largo de toda la cursada de PPII. El relato escrito sobre las experiencias vivenciadas con la EF se aborda desde el análisis y reflexión respecto a la propia biografía escolar; las observaciones de clases; las prácticas simuladas entre pares; las prácticas en las escuelas primarias y en centros comunitarios. Al narrar sobre lo acontecido se vuelve a la experiencia, observándola como narrador/a, lo que permite tomar conciencia de los esquemas de acción y hacer visible el pensamiento (Ritchhart, Church y Morrison, 2014), para avanzar hacia la reestructuración de las representaciones previas y modificar los modos de actuar en situaciones futuras (Anijovich *et al.*, 2009).

La construcción del relato desde la subjetividad de cada estudiante da lugar a la reflexión, vinculada a diferentes tópicos: decisiones sobre la enseñanza, sobre los contenidos, sobre las estrategias utilizadas, sobre la relación con los/as alumnos/as, etc. (Anijovich y Cappelletti, 2014). Luego, el análisis del propio relato, como señala Caporossi (2012), permite desentramar significados, develar para comprender el proceso de construcción del conocimiento y mejorar la práctica docente.

Las narrativas seleccionadas para su análisis en el presente informe están conformadas por los cuadernos de bitácora que presentan densidad en la escritura a lo largo de todo el ciclo anual de prácticas docentes en las escuelas primarias. De un total de 87 estudiantes que completaron el trayecto anual en 2022, tomamos 9 (nueve) narrativas para observar los focos reflexivos sobre sus experiencias en el rol docente, que constituyen un 10% del total de estudiantes, quienes han dado su consentimiento para utilizar sus escritos en este artículo. La muestra seleccionada se conforma por cuatro varones y cinco

mujeres. Todos ellos han realizado sus prácticas docentes en escuelas primarias públicas del distrito de José C. Paz.

El abordaje metodológico se apoya en una perspectiva cualitativa de indagación (Sautú, 2005), y análisis interpretativo de la información (Gutierrez, Pozo y Fernández, 2002). El análisis de los registros escritos requiere repetidas lecturas para indagar sus contenidos incluyendo preocupaciones, expectativas, hechos registrados, etc. Las expresiones narrativas de los/as estudiantes se tematizaron y sistematizaron en un archivo Excel con los extractos textuales de los cuadernos analizados. Las recurrencias en los contenidos de las narrativas nos permite interpretar los focos de reflexión de los/as estudiantes a lo largo de sus trayectos en PPII.

Resultados

Las temáticas incluidas en las narrativas de los/as estudiantes abordan una diversidad de tópicos que presentamos a continuación, junto con algunos extractos tomados de los escritos analizados que los ilustran y ejemplifican, aunque resulta imposible exponer todos los ejemplos en el presente escrito.

Advertimos que los sentimientos y las emociones atraviesan el trayecto de prácticas preprofesionales. Los nervios, la incertidumbre, la ansiedad y el miedo protagonizan los inicios: “desde que me designaron la escuela y el grado donde iría estuve muy nerviosa, no dejaba de pensar en ese día, en ese momento” (B.E.1); “hoy es el primer día que visitaremos la escuela [...], mucha ansiedad, mucha emoción, muchas expectativas” (B.E.2).

La confianza y la seguridad van creciendo con el transcurrir de las experiencias: “esta vez entré a la escuela sintiéndome un poco más segura” (B.E.1); “temía por la respuesta de los niños y como siempre su devolución fue ser sumamente agradecidos, amorosos, dádivosos. Eso me sacó un poco el miedo para la próxima clase” (B.E.2); “me siento muy cómodo, [...] por la confianza que me genera mi pareja y a la vez por el espacio que nos brinda la docente [...] para desarrollar nuestras prácticas” (B.E.3).

Sensaciones de fracaso y tristeza ante las dificultades o situaciones emergentes son manifestadas en las narrativas: “sentía que la clase se me iba de las manos, [...] mi sensación fue que no había armado algo acorde al grupo. [...] me sentí fracasar” (B.E.2); “escribo con angustia [...] el incidente [...] es parte de mi proceso de aprendizaje [...] las cosas no pasaron como yo tenía planeado y asumir mi rol de profe se vio difícil. [...] ese día fue el desahogo de frustración de todo el año” (B.E.9).

La alegría y la felicidad se expresan ante la aceptación de los destinatarios y su amorosidad: “es increíble la sensación que me provoca encontrarme con los nenes y nenas en el recreo y que vengan ansiosos y felices a preguntarme si tenemos clases juntos, me da mucha felicidad” (B.E.1);

Se acercaban a decirnos que les había gustado el juego y que se habían quedado con más ganas de jugar, esas palabras me estimularon y me llenaron de emoción [...]. Cada vez estoy más feliz de ir a la escuela [...]. Ya estoy nuevamente con las emociones a flor de piel, ¿supongo que esto es normal?, de que uno se encariñe con los grupos y [...] de haberme sentido tan bien en ese clima educativo (B.E.8).

Cada clase es acompañada y observada por los/as profesores/as de los grupos en las instituciones. Los escritos referencian sus aportes:

Nos ofrecieron ver sus planificaciones y nos insinuaron que las continuemos; [...] fueron muy amables y predisuestas, se notaba que nos querían acompañar; [...] nos querían decir qué hacer y cómo. Hubo comentarios del tipo “hacemos muchos circuitos”, “no jueguen con ellos”, o “hay que tenerlos cortitos”, que me resultaron un poco chocantes (B.E.2).

Tenía bien en claro que lo que tenía que hacer, por todas las correcciones que la profé [...] me marcó, como la atención del grupo, intervenir en toda la clase al mismo momento, recursos como la voz, palmas, silbato, etc.; [...] me dijo que la clase fue correcta en presencia y puntualidad, modificación positiva en la utilización de los materiales y espacios, también en la explicación y atención del grupo hay una gran mejora y por último que las actividades y juegos son acorde a la edad y buen manejo de los tiempos de la clase (B.E.5).

Así también la pareja pedagógica acompaña y observa la práctica. Esta observación entre pares provoca el análisis crítico, aportes e intercambios que colaboran con la visión del rol para el que se están formando: “como puntos de mejora está el uso del lenguaje masculino, más allá de que sé que ella no usa la “e”, pero creo al menos la forma binaria debería aplicarla porque incluso se dirigió a dos niñas usando el masculino” (B.E.2).

Observé que mi compañera invitó a las niñas que se disponían a no realizar la clase a participar, contándoles cómo es el juego y ellas accedieron demostrando sus destrezas [...]. Eso fue un gran paso por parte de mi compañera en esta apertura [...] Aquí destaco el valor del diálogo, el convite a la actividad y una vez allí, poder observar cómo ese mismo acto cambia todo, su motricidad-corporeidad de la quietud a la movilidad hablaba en pleno juego (B.E.7).

El acompañamiento de los/as profesores/as de PPII se lleva a cabo a través de tutorías en la universidad y con la presencia en las instituciones, observando las clases de los/as practicantes y ofreciendo la retroalimentación posterior. Las narrativas expresan reflexiones vinculadas con este acompañamiento y cómo los afecta emocionalmente:

Llevé los aros y conos al patio, y [...] me encontré a N. [...] Mientras preparaba los materiales, me quedé en blanco. Por dentro me preguntaba ¿Qué había que hacer? Iba, venía, agarraba un cono, lo colocaba en el patio, iba hacia el bolsón de materiales. Mucha indecisión. Trataba de ganar tiempo para asumir la presencia del profesor, y que [...] no repercuta en mi clase. Si algo tengo [...] es no demostrar nervios, por dentro me estoy muriendo de miedo, pero trato que eso no intervenga en mis acciones. Sentí nervios [...], no porque su persona me diera esa sensación, sino que el hecho de ser “evaluados” con una planificación que no sabíamos si funcionaría, no nos daba mucha confianza (B.E.6).

Las experiencias vivenciadas como practicantes despiertan reflexiones y perspectivas acerca del propio actuar en rol para el que se están formado:

La actividad que pensé para ellos, no sé si es porque es una con la que yo me siento cómoda o si es porque nunca tuve la oportunidad de aplicarla a un grupo. Así que mi dilema aquí ¿La planteo por el hecho de querer saber cómo resulta?, ¿o porque es la que me enseñaron [...] desde mi rol de alumna y ahora yo la reproduzco porque la conozco y es mi zona de confort? [...] No dejo de pensar en el perfil que cada docente ofrece. [...] no todas ofrecemos lo mismo. Me pregunto a qué se deberá esto. Si ¿a nuestras experiencias previas? [...] ¿nuestros gustos particulares? O [...] ¿cada uno/a funciona mejor en determinado ambiente? (B.E.9).

Además de la observación de pares, docentes y formadores, la autoobservación atraviesa el proceso de prácticas docentes en todo su recorrido y se manifiesta también en las narrativas:

Mi mayor dificultad creo es exponer la consigna en poco tiempo, [...] ya es una característica mía hablar bastante, dar detalles, etc. [...] debo trabajar en hacerlas un poco más concretas [...] Me quedo pensando cómo abordar el tema de las rondas y que necesito usar más recursos para lograr que hagan silencio para escuchar las consignas. Sentí que lxs niñxs se fueron contentos y que lograron apropiarse del contenido que quise abordar (B.E.2).

Las experiencias en el campo profesional provocan reflexiones que enfrentan lo planificado anticipadamente con lo acontecido en la práctica, en ocasiones respecto al contenido a enseñar o sobre el propio desempeño, lo que convoca a la revisión de la siguiente planificación:

La actividad siguiente debí modificarla sobre la marcha porque noto que les cuesta aún agruparse [...] por lo que no lograba que se pusieran en parejas y preferí no perder tanto tiempo en eso. [...] Ya en el patio les propuse jugar una mancha amigüera, [...] pero no resultó como lo tenía previsto, incluso surgió un conflicto entre niños y niñas, ya que los primeros no tocaban a las nenas y además se burlaban de ellas

por cómo corrían [...] Creí que iban a jugar cada uno en el sector armado, pero por el contrario se dispersaron por todo el patio probando los distintos elementos. Primero pensé que eso no era bueno, pero luego de observarlos un rato noté que en ese “desorden” había orden: Podían experimentar mejor con los elementos, se buscaban entre pares para mostrarse lo que podían hacer, se desafiaban a que los copiaran, y tenían cuidado de no golpearse (B.E.2).

Se destacan entre las reflexiones escritas de los/as estudiantes las estrategias puestas en acción durante las prácticas docentes en función de la intencionalidad de la enseñanza y los intereses de los/as alumnos/as:

Decidí sentarnos todos en ronda en el medio del patio, les pedí que me contaran sobre la mancha que querían jugar y que nos pusieramos de acuerdo en cómo jugarlo. Costó hacernos escuchar entre todos, pero hubo muchos puntos en común y las explicaciones/diálogos fueron muy valiosos a mi parecer, porque cada niño se sintió escuchado habiendo otorgado el protagonismo de sus clases de EF. [...] trato de ser flexible con este grupo, porque los niños requieren que yo lo sea, [...] la mancha que hicimos, yo tendría que haber hecho aquella que decía en la planificación, pero qué otra cosa puedo hacer si los niños me piden jugar a una suya con tanto entusiasmo ¿Qué hacer? Lo mejor que pude haber hecho fue entender esa situación de sugerencia grupal, y convertirlo en un escenario donde cada uno pueda dialogar/conversar y tratar de buscar una explicación para alguien que no lo sabe jugar (o sea yo). Esa situación no solo no amenaza ni colisiona con los objetivos de la clase, sino que los propicia (B.E.6).

Lo planificado suele contrastarse con situaciones emergentes presentadas en las clases que afectan las emociones de los/as practicantes y propician reflexiones en torno a ellas que se exponen en la escritura:

Me sentí muy cansada, incluso sentí que salió la mayor parte de la clase mal. No logro que los alumnos/as presten atención [...], me resulta agotador trabajar de esta manera donde se deben repetir las cosas varias veces, donde algunos alumnos/as realizan actividades que están fuera de la clase, o donde se deben atender emergentes uno tras otro siendo estos temas: de relaciones, peleas entre alumnos/as por los materiales, la no escucha, el contacto físico, las malas palabras utilizadas, etc. (B.E.1).

Una de las preocupaciones que expresan los escritos gira en torno a que les alcance el tiempo para llevar a cabo las propuestas planificadas:

Las dos primeras actividades se “consumieron” rápidamente. Eso provocó que tuviera muchas dudas sobre cómo seguir si me sobraba tiempo para el cierre. La actividad 3, si bien salió muy bien, una vez finalizada me di cuenta que si acomodaba los grupos más alejados y agregaba más elementos en el cen-

tro, hubiese sido no solo más larga, sino más entretenida la actividad, cosa que tendré en cuenta para las próximas clases [...] Tuve muchas dudas durante la clase, sentía que me sobraría tiempo y eso todavía me da un poco de temor, ya que no se si podría “improvisar” alguna actividad o juego, además revisé varias veces la planificación aunque la sabía y miré muchas veces la hora. Todas estas cuestiones me hacen sentir insegura y quizás no se notó, pero al momento de reflexionar sobre mi clase son cosas que no dejo de pensar (B.E.1).

Algunas acotaciones respecto al espacio y recursos disponibles para las clases se expresan en los escritos, afectando lo previsto en la planificación:

Se trabajaba con varios elementos, [...] no me di cuenta de ponerlos cerca de donde estaba parada y tuve que ir a buscarlos a una esquina del patio provocando que sintiera que otra vez me había equivocado [...] sentí que había hecho mal las cosas (B.E.1).

Ha sido una nueva jornada de aprendizaje para mí ya que he tenido que improvisar algunas modificaciones en los juegos debido al espacio donde estaban y esto creo ha hecho poner en funcionamiento para mí nuevas estrategias para el desarrollo de la clase, tales como que prevalezca un poco más el orden, el reducir espacios o adecuar los juegos a los mismos (B.E.3).

Los aspectos de seguridad y cuidado de los/as alumnos/as es una de las preocupaciones de los/as estudiantes que provoca tensiones entre las perspectivas en el propio rol docente y los cuidados para evitar accidentes:

Todas estas situaciones hacen que me replantee mucho el manejo de la clase. Busco en ellos la autonomía [...], su participación colectiva y algunos aportes individuales, pero hay días como hoy en los que decís “basta, se hace lo que digo y nada más”. Lo que lleva a toda una clase militarista, cosa que critiqué en un primer momento en la titular. Ahora entiendo el por qué, hay momentos en que son necesarios, no me gusta retarlos o dejarlos sin hacer nada [...], pero hoy entendí que esta autoridad es necesaria [...]. Esto no me va a hacer mala docente, ni que ellos me van a dejar de querer, simplemente es una necesidad para mantener un orden y seguridad en ellos (B.E.9).

Se expresan en las narrativas los conocimientos prácticos derivados de las experiencias en el rol docente:

Durante el festival di cuenta de lo primordial que es decir las consignas claras [...] para su comprensión, de limitar el espacio, estar atenta a la seguridad, a las intervenciones cuando comienzan las diferencias entre ellos/as acudiendo a la ESI, [...] muchos aspectos a tener en cuenta durante una actividad masiva en la que participan muchos alumnas/os al mismo tiempo [...]. Cada semana es un aprendizaje que suma

muchísimo a mi formación, en la práctica se halla la riqueza de la labor docente [...] repasar los contenidos abordados en la clase anterior y que ellos/as mismos hablen y generar que pregunten ¿cómo vamos hacer eso?, ¿qué vamos hacer?, hasta detener la clase, realizar la reflexión de cómo estamos abordando el contenido, por medio de las preguntas orientarlos a cómo continuar [...]. Recorrer el patio, alentarlos/as siempre, variando los niveles de voz, interviniendo como jugadora experta, [...] realizando pausas para que se hidraten por el calor que hacía en el patio, aprovechando para preguntar y repreguntar nuevamente en qué estaban haciendo y cómo y para qué es (B.E.7).

Los destinatarios ocupan gran parte de los escritos, especialmente sobre su participación y aceptación de las propuestas pensadas para ellos:

Me sorprendí al momento de la reflexión cuando el niño que parecía había estado más disperso, fue el que más respondió. Una vez más me encontré aprendiendo de un niño, que no necesariamente tiene que estar sentado y en silencio para estar conectado con lo que está sucediendo en la clase. Estamos tan acostumbrados al orden, a que deben hacer lo que la profe dice, que esperamos que suceda eso mismo y nos encontramos con nuevas formas de hacer y pensar una clase, en la que los destinatarios son los reales protagonistas y saben hacer más de lo que esperamos [...] siento felicidad cuando, por ejemplo, un alumno que no suele querer participar en la clase, lo hace; o cuando una niña se me acerca porque “no le sale” lo que había que hacer y luego lo logra; o cuando invito a jugar a los que se quedan mirando y aceptan; cuando están todos predispuestos a ayudarme ya sea a repartir o juntar el material; o simplemente cuando noto que todos/as están participando de alguna manera en la clase que pensé para ellos (B.E.1).

Recibí demasiados reproches, creo que los chicos te van probando y ven hasta donde pueden persuadirte para hacer (jugar) lo que ellos quieran. Por un lado, está bien escucharlos, por el otro, uno como profesor debe priorizar el bien común de todo el grupo. ¡Qué dilema! (B.E.6).

En los relatos se advierte la expectativa de que los/as alumnos/as protagonicen la construcción de los conocimientos y actúen con autonomía, pero también las dificultades para lograrlo:

Si bien dejar el espacio para que pudieran elegir significó que tardáramos más en comenzar a jugar, fue un momento donde se los notó más comprometidos con lo que estaba sucediendo. Yo sentí que el centro ya no era el juego en sí, sino los roles que ellos y ellas cumplían en ese juego (B.E.1).

Cada uno/a tiene su tiempo y sus formas de hacer la clase más creativa. [...] doy lugar a que ellos imaginen de qué manera podemos saltar, correr, movernos. [...] lugar al escuchar al otro, pero también a ser escuchados por todos/as (B.E.4).

El ser protagonistas en el rol docente los enfrenta a la complejidad de la clase y a las situaciones de conflicto que deben atender, lo que los afecta:

Sentí que me cansé mucho, que gasté mi voz y que además de no poder hacer todas las actividades planificadas, tampoco hice el cierre reflexivo de la clase. Durante la clase surgieron varios conflictos, algunos niños y niñas lloraban, otros me avisaban que “X” niño les tocaba la cola, algunos tenían conflictos con cambiar los elementos que estaban usando y otros rompieron los materiales, además, noté mucho juego de mano entre ellos y ellas. Cada una de estas situaciones intenté atenderlas en el momento, no sé si bien o mal, pero me quedo tranquila que las pude atender y no pasaron por alto (B.E.1).

Las narrativas exponen el impacto del contexto institucional, las tradiciones en la enseñanza que afectan la clase y las resistencias para el cambio de perspectivas en educación:

Justo antes de irnos, estaban todos los grados formados saludando a la bandera y hubo una charla de parte de un directivo [...] para decirles que debían portarse mejor y estar más en silencio porque las maestras estaban quedándose afónicas. Me quedé pensando en las expectativas que ponemos en las infancias, en que les pedimos cosas que casi que son antinaturales para su desarrollo, y que todo eso siempre es en pos de “formar ciudadanos que respondan a las normas” (ciudadanos = adultos). Me cuesta mucho pensar cómo articular respetar ese modo de ser infancia con cómo llevar adelante una clase, es decir, lograr que eso sea de forma democrática para todas las partes... Y lo mismo en cómo lograr realizar encuentros que permitan mayores libertades y elecciones [...] sin que se pierdan los contenidos a abordar pero evitando que todo sea por mando directo. [...] Durante los juegos escuché que una de las docentes a cargo le dijo a un grupo de chicos que habían perdido por salirse de la línea, [...] pensaba también en lo que estuvimos viendo en clase, sobre el deporte y el valor de la competencia, y en como nosotrxs [...] favorecemos la aparición del exitismo (B.E.2).

Discusión y conclusiones

Los resultados develan los pensamientos de los/as estudiantes durante sus experiencias en sus trayectos como practicantes en las instituciones escolares, visibilizados en la escritura. Experiencias que, en términos de Larrosa (2009), es lo que nos pasa, es siempre subjetiva, nos forma y nos transforma al permitirnos aprender de ellas.

Advertimos el impacto de los sentimientos y las emociones como motores que impulsan, tensionan e incluso pueden pausar la evolución del rol que se intenta construir. Sentimientos y emociones que humanizan las prácticas y que van mutando con el avance de las experiencias. Desde la expresión de miedos, ansiedad e inseguridades en los inicios hacia la adquisición de mayor confianza en sí mismos y preocupaciones con diversos focos durante el trayecto, manifestaciones de alegría por la aceptación de sus propuestas, de tristeza o enojo al encontrar dificultades que no han podido resolver, de entusias-

mo y amor por los destinatarios, de satisfacción con la propia experiencia y el rol para el que se están formando. Estos hallazgos coinciden con los resultados del estudio realizado por Avaca y González (2019) en la Universidad Nacional de Tucumán, quienes señalan que estas emociones surgidas en los inicios de la práctica docente podrían considerarse naturales en el proceso de hacerse maestros.

Un proceso que no se transita solo, sino que se entreteje con la colaboración de otros: pares, formadores, docentes de las instituciones, que actúan como andamios del aprendizaje (Baioni, 2021a). Este acompañamiento y su importancia se evidencia también en las narrativas de los/as estudiantes. El ser observados, observar a sus compañeros/as, recibir y ofrecer retroalimentación en pos de ayudarse a construirse como docentes, tensiona los saberes aprendidos en la universidad con los devenidos de las experiencias como enseñantes, despierta el sentido crítico y la reflexión sobre el propio actuar. Así pues, el proceso interactivo del acompañamiento induce aprendizajes junto a otros (Davini, 2016).

Respecto a las intervenciones, los escritos expresan la distancia entre lo planificado anticipadamente y lo acontecido en las prácticas, relatan situaciones emergentes, estrategias puestas en acción para adecuar las propuestas, preocupaciones respecto al manejo de los tiempos en sus clases, sobre la adecuación de recursos o espacios para llevar a cabo sus propuestas, y con relación a aspectos de seguridad y cuidado de los/as alumnos/as. Exponen también dificultades en la comunicación de las consignas y en la atención a la complejidad de la clase, considerando los intereses y diversidad de los destinatarios. Los aprendizajes sobre las experiencias se evidencian en los conocimientos prácticos que expresan las narrativas. Son precisamente las experiencias vivenciadas en la práctica las que imprimen la necesidad de repensarlas, volver sobre ellas para descubrir nuevos significados para quien las ha protagonizado y las huellas que han dejado en cada practicante (Contreras y Pérez, 2010).

En este repensar lo acontecido algunos/as estudiantes reconocen las marcas de la propia biografía que se instalan en sus modos de ser docente (Alliaud, 2004), cuando apelan a la reproducción de tradiciones en el campo de la EF escolar. Se advierten tensiones y cuestionamientos que abogan por el deseo de propiciar la autonomía y creatividad por parte de los destinatarios de sus clases, en lucha con las estrategias para alentar la construcción de los conocimientos evitando modos imperativos o directivos de conducir los encuentros o plantear las consignas de sus propuestas. Advierten que, como señala Tenti Fanfani (2010, citado por Baioni, 2018), el tener que atender tantas situaciones complejas demanda cualidades personales que solo se aprenden en la práctica y la necesidad de ser flexibles sobre lo planificado en función de las necesidades observadas.

Los escritos revelan la intencionalidad de dar protagonismo y participación a los/as alumnos/as, ofreciendo espacios de escucha y abogando por la igualdad y respeto entre los géneros, así como también expresan el temor de perder la autoridad o el control de lo que acontece en las clases. Algunas narrativas hacen referencia a prácticas instituidas en el contexto escolar que contradicen la educación democrática que el currículum prescribe. Los y las practicantes advierten que, como señala Alliaud (2017), enseñar hoy requiere crear, inventar nuevas herramientas, salirse del guión, probar nuevas estrategias y seguir aprendiendo de cada experiencia.

Las narrativas indagadas evidencian que la reflexión sobre las experiencias de enseñanza es una constante a lo largo del trayecto de PPII y es nuestro deseo que perdure más allá del ciclo anual. Sin embargo, no podemos generalizar los resultados del estudio a toda la población de estudiantes, ya que solo hemos tomado una muestra para observar los focos de reflexión presentes en las narrativas de los casos seleccionados.

Surgen como interrogantes –que podrían inspirar futuras investigaciones–, si perdura la reflexión sobre las experiencias de enseñanza en otros ámbitos de práctica docente y qué dispositivos se utilizan para sistematizar el análisis del propio rol como enseñantes.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2021). La formación de formadores en práctica reflexiva. En R. Anijovich y G. Cappelletti (comps.), *Formar en práctica reflexiva* (pp. 13-24). Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Avaca, C. y González, M. (2019). *Los inicios, emociones y prácticas docentes*. 13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13006/ev.13006.pdf
- Baioni, G. (2018). La enseñanza de Educación Física en escuelas primarias en contextos de pobreza en el distrito de José C. Paz. *SaDe-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, (1), 7-17. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/216>
- (2021a). *Los dispositivos reflexivos en la formación docente inicial en Educación Física*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de San Andrés. Recuperado de <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/18975/1/%5BP%5D%5BW%5D%20M.%20Edu%20Baioni%2C%20Gabriela.pdf>
- (2021b). Acompañar la formación de docentes de Educación Física desde la práctica reflexiva. En R. Anijovich y G. Cappelletti (comps.), *Formar en práctica reflexiva* (pp. 83-106). Buenos Aires: Aique.
- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). Rosario: Homo Sapiens.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Gutierrez Pérez, J.; Pozo Llorente, T. y Fernández Cano, A. (marzo de 2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, CLXXI, 675 , 533-557. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Ritchhart, R.; Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56780105>
- Sautú, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schön, D. (1997). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2014). Prólogo. En . À. Domingo Roget y M. V. Gómez Serés, *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos* (pp. 9-12). Madrid: Narcea Ediciones.