

Significado de las experiencias en torno a las prácticas profesionales de Educación Física durante la pandemia por COVID-19

Meaning of experiences around professional Physical Education practices during the COVID-19 pandemic

Jorge Garduño Durán

Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta” (México)

Resumen. El objetivo de la investigación es, comprender los significados de la experiencia durante las prácticas profesionales realizadas por estudiantes normalistas de los últimos semestres de la Licenciatura en Educación Física, durante la pandemia por COVID-19 de los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022. Se utilizó un enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo con perspectiva fenomenológica, para analizar el contenido de las entrevistas realizadas, teniendo como referente los principios de la experiencia enunciados por Jorge Larrosa, entendida ésta como *eso que me pasa*. Se encontró que cuatro principios de la experiencia son los más evidentes. Principio de exterioridad, al reconocer el acontecimiento en el que sucede la experiencia. Principio de reflexividad, al advertir los efectos de la experiencia. Principio de pasión y pasaje, al identificar las marcas que ha dejado el vivir dicho acontecimiento. Principio de singularidad y pluralidad, dado que, ante un mismo acontecimiento, el sentido otorgado tiene diferentes alcances e interpretaciones. Los principios revelan que, la mayor parte de los significados no se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se configuran en las interacciones con las figuras de autoridad, como son el acompañamiento académico, las prácticas burocráticas y la comunicación asertiva.

Palabras clave: Prácticas profesionales, formación, educación física, experiencia, principios de la experiencia.

Abstract. The objective of the research is to understand the meanings of the experience during the professional practices carried out by normal students of the last semesters of the Bachelor's Degree in Physical Education, during the COVID-19 pandemic of the 2020-2021 and 2021-2022 school cycles. A qualitative approach and the interpretive paradigm with a phenomenological-logical perspective were used to analyze the content of the interviews carried out, taking as a reference the principles of experience stated by Jorge Larrosa, understood as what happens to me. Four principles of experience were found to be most evident. Principle of exteriority, by recognizing the event in which the experience occurs. Principle of reflexivity, noticing the effects of experience. Beginning of passion and passage, when identifying the marks left by experiencing said event. Principle of singularity and plurality, given that, in the face of the same event, the meaning given has different scopes and interpretations. The principles reveal that most of the meanings are not focused on the teaching and learning processes, but rather are configured in interactions with authority figures, such as academic accompaniment, bureaucratic practices and assertive communication.

Keywords: Professional practices, training, physical education, experience, principles of experience.

Fecha recepción: 13-06-23. Fecha de aceptación: 08-10-23

Jorge Garduño Durán

garduno77@hotmail.com

Introducción

En México, las instituciones responsables de la formación de los licenciados en Educación Física son las escuelas normales. Un aspecto esencial de esta formación de docentes lo ha constituido el acercamiento a los contextos reales, a través de las prácticas profesionales, las cuales se conciben como “el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para lograr las competencias profesionales que se proponen” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018a, p.551).

En los últimos semestres de formación, la permanencia en las escuelas de educación básica se extiende en la cantidad de periodos, se estima que 52% de estancia en escuelas de práctica, se concentran en los dos últimos semestres, contra un 48% de los seis semestres que le preceden (SEP, 2018b); de tal forma que las prácticas profesionales adquieren atributos similares a las de laborar en condiciones reales.

La escuela normal gestiona la realización de las prácticas con autoridades regionales de educación básica, para garantizar las condiciones de estancia durante un ciclo escolar, en alguna escuela de nivel básico ya sea preescolar, primaria o secundaria, contando con la tutoría de un profesor en

educación física con reconocimiento por su prestigio profesional, que cuente por lo menos con tres años en servicio, el cual será el encargado de orientar y valorar la práctica del estudiante normalista.

En la escuela normal se asigna a un docente de prácticas, que acompaña al estudiante normalista en las actividades dirigidas a consolidar el perfil de egreso deseado, valorando las mismas a partir de procesos implícitos en la planificación, ejecución y reflexión del trabajo en las escuelas de práctica. El docente de prácticas también es el vínculo directo entre escuela de práctica y normal, al mantener comunicación tanto con las autoridades institucionales de educación básica como con el tutor.

Es en este contexto, en el que los futuros docentes realizan conexiones entre las nociones teóricas y aquello que vivencian en la realidad escolar, mediante el análisis y reflexión, tanto de las formas de intervención e innovación, como de las interacciones que se dan en el proceso educativo, y que van conformando su identidad docente (SEP, 2018).

Cuando se declaró la emergencia sanitaria por la COVID-19, las condiciones en las que se llevaron a cabo las prácticas profesionales fueron de confinamiento; se optó por esta medida de salud, al observar que las normas básicas

de cuidado implementadas habían sido insuficientes para contener el contagio por el acelerado crecimiento de brotes activos y de la propagación de casos.

Con la reducción de las interacciones sociales, a través de la suspensión de las actividades no esenciales y la restricción de circulación de diversos sectores de la población, también se suspendieron las actividades escolares presenciales, a partir del mes de marzo de 2020 hasta agosto de 2021, durante este periodo se contó con el apoyo de las autoridades de educación básica para asignar una escuela y un tutor para cada estudiante normalista, siendo todas las interacciones a través de medios digitales.

Con la poca experiencia en el uso de estos medios, así como por problemas de conectividad o de acceso a equipos digitales, se ocasionaron diversos problemas de comunicación y coordinación que se fueron solucionando paulatinamente. La falta de comunicación cara a cara dio origen a diversos inconvenientes, por ejemplo, que el tutor no diera oportunidad al estudiante normalista para dirigir sesiones, que no se contaran con momentos para el análisis y reflexión en forma colaborativa, o espacios para la toma de decisiones y acuerdos para llevar a cabo las actividades.

Esta situación se visualizó como poco favorable para obtener condiciones planteadas en el plan y programas, principalmente para que los estudiantes normalistas tuvieran la oportunidad de poner a prueba diversas formas de intervención, de interactuar con los estudiantes de nivel básico y acompañarlos en su desarrollo, y de integrarse a una institución para convivir con los diferentes actores de la comunidad escolar.

A partir del mes de agosto de 2021 con la reapertura de las escuelas, aún con condiciones por COVID-19, el regreso a clases presenciales se caracterizó por la aplicación de medidas para contener el riesgo de contagio, entre las que se destacan mantenerse a una distancia de 1.50 metros de separación entre personas, el uso obligatorio de mascarillas, el lavado de manos, el estornudo de etiqueta, la suspensión de ceremonias y la optimización de espacios abiertos. En este último aspecto, se realizaron recomendaciones para las sesiones de educación física, como lavarse las manos antes y después de la sesión, evitar el contacto físico, guardar la sana distancia y mantener la limpieza de los materiales didácticos (Sánchez-Villena & De La Fuente-Figuerola, 2020; Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Salud, 2021).

Siendo que los planes de estudio para la formación de licenciados en educación física y los de educación básica están diseñados para efectuarse de manera presencial y práctica, tanto el confinamiento con clases en línea como el regreso a clases con asistencia alternada y sin asistencia presencial obligatoria, no permitieron cumplir cabalmente las condiciones de esta modalidad; a ello se sumó la carga horaria semanal asignada a la educación física, que es de una hora para educación preescolar y primaria, y de dos horas para secundaria (SEP, 2017). Lo anterior redujo más el tiempo de actividad, por ejemplo, en el regreso a clases, al cumplir con el protocolo de lavado de manos, la reducción al 50% de estudiantes con la asistencia alternada y la

disponibilidad de espacios. A estas condiciones se les denominó la *nueva normalidad*, situación que poco aportó a los fines de la educación física.

En lo que se refiere a las finalidades formativas, se debe considerar que:

La Educación Física es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad. Para lograrlo, motiva la realización de diversas acciones motrices, en un proceso dinámico y reflexivo, a partir de estrategias didácticas... en la edificación de la competencia motriz por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad, y la creatividad en la acción motriz. (SEP, 2017, p.583)

En condiciones regulares, estas intervenciones se llevan a cabo principalmente en espacios abiertos, donde haya condiciones para moverse con libertad y se pueda regular la temperatura corporal, para interactuar entre iguales y realizar actividades motrices, utilizando recursos que ofrece el medio o diseñados con un fin específico sin riesgo.

Durante estas actividades, se pueden privilegiar los aspectos cognitivos, que van desde diseñar estrategias de juego hasta reflexionar sobre los beneficios que la actividad física aporta al desarrollo integral. También es posible animar a los estudiantes a establecer relaciones sociales que permiten su autoconocimiento y el reconocimiento del otro, en capacidades, habilidades y estilos de vida saludables. Además, mediante la práctica de la comunicación, se puede mostrar cómo poner en juego los valores al asumir su individualidad y la pertenencia a un equipo, así como valorar la importancia de la posición de un rival de juego. Incidir en todos estos aspectos y contar con referentes para analizar y reflexionar sobre su actuación docente es de gran relevancia, sin embargo, dichos aspectos se vieron limitados o ausentes, debido a las inusuales condiciones de estas jornadas de práctica.

El estudiante, al integrarse a un contexto e institución de educación en condiciones reales, se integra a una comunidad con identidad propia, en la que suceden situaciones del mismo orden a las que se enfrentará cuando se encuentre en servicio, no solo con los estudiantes, sino con la sociedad, los padres de familia, los directivos, los docentes y demás personal. De esta manera, se adquiere el sentido desde lo vivido, de lo que es ser un docente de educación física (Saucedo, 2018; Vanegas & Fuentealba, 2019), a través de experiencias complejas, que son superadas mediante la apropiación y aplicación de competencias propias de la función en contextos reales de desempeño, toda vez que han sido reflexionadas.

Por tanto, la experiencia derivada de las prácticas profesionales adquiere valor en la conformación de su identidad, toda vez que esas interpelaciones de su hacer son reflexionadas a favor de reconocer por qué piensa lo que piensa y por qué hace lo que hace cuando se desempeña y se asume como docente de educación física. La experiencia, entonces es un aspecto clave en la formación docente.

En el siglo XVIII, la experiencia adquiere una nueva

visión a partir de los planteamientos de Kant, superando la consideración de la experiencia como punto de partida del proceso cognoscitivo, al trasladarla como el producto de la actividad cognoscitiva, nombrándola como “el primer producto surgido de nuestro entendimiento al elaborar éste la materia bruta de las impresiones sensibles” (citado en Vázquez Lobeiras, 2004, p.70), lo que deja expuesta la subjetividad humana, y añade que “aunque todo nuestro conocimiento empiece con la experiencia, no por eso procede todo él de la experiencia” (p.71), lo que supone que debe haber una mediación que le lleve a ser consciente de ese conocimiento.

Durante la primera mitad del siglo XX, con una mirada orientada hacia la pedagogía desde una postura pragmática, John Dewey otorga un valor importante a la experiencia en el planteamiento de su teoría de conocimiento. Sostenía “una visión dinámica de la experiencia ya que constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento” (Ruiz, 2013, p.107), en ese sentido el intercambio es incierto, por lo que el resultado puede oscilar entre

lo óptimo y lo mediocre, y que esa particularidad precaria de la experiencia es una condición innegable.

A finales del siglo XX, Donald Schön con el planteamiento de la teoría de aprendizaje organizacional, desarrolla la noción práctica reflexiva, que apunta a la intervención de la propia práctica, solucionando problemas derivados de la actuación docente, retomando a la experiencia como objeto de reflexión y el análisis, para superar y optimizar sus respuestas ante situaciones reales (Schön, 1992).

Lo anterior da paso a ahondar en la postura de Larrosa desde una visión más contemporánea sobre la experiencia, que retoma algunos de los aspectos de los autores antes mencionados con sus particularidades. Larrosa define mediante una expresión con un sentido muy preciso y profundo, “la experiencia es eso que me pasa. No eso que pasa, sino eso que me pasa” (2009, p.14). Esto implica que la experiencia no es el evento en sí, sino la experiencia se da en el sujeto, debido a que vive el evento. Para comprenderlo, el autor hizo referencia a los principios de la experiencia, los cuales se vinculan con los elementos que constituyen la definición (Tabla 1).

Tabla 1.
Principios de la experiencia

Elemento clave de la definición “experiencia es eso que me pasa”	Aspecto en el que pone énfasis	Principio de la experiencia asociado	Definición del principio según Larrosa (2009)
Eso	Acontecimiento: en el qué de la experiencia	Exterioridad	Está contenida en el “ex” de la misma palabra experiencia, en la aparición de un alguien, de un algo o de un eso, de un acontecimiento que es exterior a mí.
		Alteridad	Eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo, algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí, que no provoqué yo.
		Alienación	Eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, no puede estar previamente capturado o apropiado.
Me	Sujeto: en el quién de la experiencia	Reflexividad	La experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.
		Subjetividad	El lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva, que algo les pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc.
		Transformación	Ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación, a la de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, sus actos, etc. Por ello, la experiencia forma y transforma.
Pasa	Recorrido: en el movimiento de la experiencia	Pasaje	La experiencia es una travesía, un recorrido de algo que viene hacia el sujeto, impregnado de incertidumbre, y que supone una salida hacia otra cosa cuando deje de pasar.
		Pasión	La experiencia no se hace, sino que se padece, deja una huella, una marca, un rastro, una herida.
Eso que me pasa	Efecto: en la experiencia misma	Irrepetibilidad	Una experiencia es, por definición, irrepetible. Podríamos decir, entonces que, en la experiencia, la repetición es la diferencia a un experimento.
		Singularidad	El significado de una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya. Si a todo nosotros nos pasa algo, el hecho es para todos el mismo, pero la experiencia, en cada caso es diferente, singular. La experiencia se abre a lo real como singular, como acontecimiento, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente, de lo que yo puedo identificar, de lo que yo puedo representar, de lo que yo puedo comprender.
		Pluralidad	La experiencia es para cada cual la suya o en cada caso otra. Ante el mismo hecho, hay siempre una pluralidad de experiencias. La experiencia, por tanto, es el espacio en el que se despliega la pluralidad.

Nota: Elaboración con base en Larrosa, 2009, pp.13-31.

Desde la visión de Larrosa (2009), para que suceda la experiencia debe de pasar algún acontecimiento que no dependa del sujeto, en la cual éste se posiciona. Es en el sujeto en donde tiene lugar la experiencia, lo que vive y lo que sucede en él, configuran un recorrido que deja una marca que impacta sus ideas, acciones, intenciones, voluntad, entre otros aspectos, que constituyen y transforman la percepción de sí mismo.

Dada la importancia de las prácticas profesionales al final del trayecto de la formación docente, en la que se pretende la concreción de las competencias que constituyen el perfil deseable, transitarlas en situaciones inusuales a las que prevé el Plan de Estudios, dada la situación de la pandemia, hace que esta situación se considere, según palabras de Bilbao y Monereo como incidente crítico, entendido como “un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un

determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional” (Bilbao & Monereo, 2011, citado en Mujica, et al., 2023, p. 502).

Es decir que, al transitar por un acontecimiento desestabilizador, el sujeto experimenta una crisis que puede visibilizar el recorrido sobre situaciones, que signifiquen los efectos de la experiencia de manera incierta como lo manifestaba John Dewey, esa condición real que trastoca el sentido de las prácticas profesionales, son relevantes en la formación de docentes, por ello, el objetivo de esta investigación fue: comprender los significados de la experiencia durante la realización de las prácticas profesionales en la emergencia sanitaria por COVID-19, de los estudiantes próximos a egresar, de la Licenciatura en Educación Física, en una escuela normal ubicada en el Estado de México.

Método

La investigación fue de tipo cualitativa y se apoyó en el método fenomenológico, el cual considera que el sujeto, el tiempo y la historicidad constituyen la realidad como la suma de participaciones que delimitan el campo de experiencia del individuo (Husserl, 2020; Rizo, 2005), con la intención de comprender qué significó la experiencia de realizar las prácticas profesionales en condiciones de emergencia sanitaria, durante el último trayecto de formación como estudiantes de la Licenciatura en Educación Física.

Encontrar el significado desde la fenomenología, es una manera de entender el ser del algo, de entender a la experiencia como un fenómeno, como una “manifestación que se hace presente a la consciencia del sujeto y aparece como objeto de su percepción” (Real Academia Española, 2014), para entender hacia dónde dirigieron su mirada los estudiantes durante esta experiencia

Para tal efecto, se aplicó una entrevista semiestructurada con el propósito de entender la interpretación de la experiencia a través de las descripciones y/o reconstrucciones, al repensar sobre lo sucedido (Kvale, 2011) de la que se obtuvieron las diferentes perspectivas de los docentes en formación participantes; estas no solamente contuvieron el relato de hechos, sino también de sentimientos, razonamientos, visiones y percepciones.

Al utilizar el método fenomenológico en el proceso de análisis de las entrevistas, se recurrió a la *epoché* (Husserl, 2020), para lograr una actitud reflexiva, al producir cierto distanciamiento con el sujeto de estudio, evitando prejuicios en la interpretación de lo expresado, orientado hacia un sentido predeterminado. Para distinguir el significado de la experiencia, fue necesario identificar las características generales y específicas que permitieron revisar cómo fue la experiencia de los estudiantes.

El instrumento que se construyó fue una guía de entrevista sobre la base de tres aspectos centrales: percepciones contextuales de la situación sobre aspectos relacionados con la organización de las prácticas profesionales (tres preguntas), identificación de problemáticas o situaciones complejas y cómo se enfrentaron (tres preguntas), y valoración de las experiencias y aprendizajes significativos (ocho preguntas).

Para su análisis se ponderaron los elementos implícitos en la definición de experiencia determinados por Larrosa (2009) y se retomaron aquellos aspectos en los que se pone énfasis (Tabla 1), a partir de la identificación de las palabras con el mismo sentido contextual semántico, ya que “es el contexto el que precisa el sentido” (Guiraud, 1976, p.36). Su identificación se orientó hacia la determinación del principio de la experiencia con la que se relaciona, indicio para tratar de interpretar el sentido que tienen las manifestaciones en la reconstrucción de la experiencia, devolviendo el mensaje que se consideraba implícito, para obtener la confirmación o negación de la interpretación.

Para la elección de los participantes, la población de estudio respondió a dos criterios de inclusión: Haber cursado la Licenciatura en Educación Física de una escuela normal

predeterminada ubicada en el Estado de México, y pertenecer a las generaciones que realizaron sus últimas prácticas profesionales durante la emergencia sanitaria por COVID-19 entre 2021 y 2022.

La muestra fue de tipo intencionada. De un total de 83 egresados que cumplían los criterios que abarcaban las dos generaciones, fue posible contactar a 37, de los cuales 20 estuvieron de acuerdo en participar, 13 egresados en 2021 (Ex2021) y siete en 2022 (Ex2022).

Debido a que la entrevista se realizó en condiciones de pandemia y dado que los participantes eran egresados, se llevó a cabo a través de videollamadas y reuniones virtuales por Zoom. La entrevista fue de tipo semiestructurada, con la intención de remitir nuevamente al participante a momentos y situaciones relacionados con la realización de las prácticas, sus condiciones y valoraciones, así como animarlos a reconstruir y relatar su experiencia.

Resultados

Con respecto a la organización de las prácticas (Figura 1), el 95% de la población muestra, consideró que los acuerdos administrativos entre la escuela normal y las escuelas de educación básica permitieron que cada estudiante normalista contara con un espacio para llevar a cabo las prácticas, pese a las condiciones de pandemia, ya que reconocieron su importancia en la realización del documento recepcional: “Nos apoyaron en asignarnos en una escuela para que pudiéramos trabajar en nuestro trabajo de titulación” (E₁₉, 2022), obtener documentación importante: “muy buena comunicación para constancias de servicio social y documentos que se tenían que firmar en la escuela de práctica” (E₁₄, 2022) y lograr concretar las competencias profesionales: “Contar con las condiciones necesarias para tener un pleno desarrollo (E₁₆, 2022).

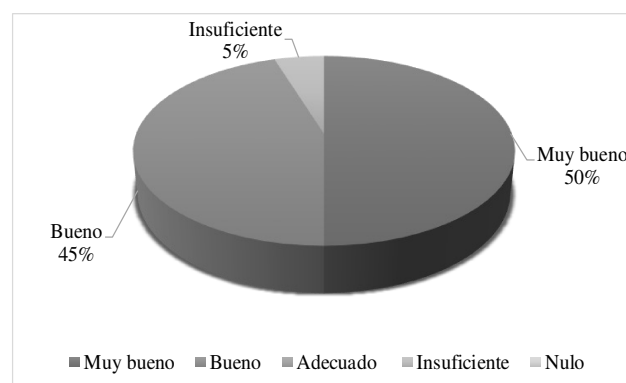


Figura 1. Organización del aspecto administrativo.

En cuanto al aspecto tecnológico, aun cuando se reconoció el esfuerzo por contar con un espacio, identificaron este aspecto como el que presentó más dificultades. El 15% mencionó no tener conectividad ni recursos para adquirir equipos, por lo que tuvo que buscar dónde rentar el servicio; el 20% lo calificó como insuficiente, debido a que se contaba con muy poca preparación de todos los involucrados, sobre el manejo de aplicaciones y plataformas; el 50% se ubicó entre adecuado y bueno, porque contaban con

equipo y con la asesoría de personas que conocían algunas de las aplicaciones y plataformas utilizadas, pero en ocasiones fallaba la conectividad; el resto reportó no haber tenido dificultades (Figura 2).

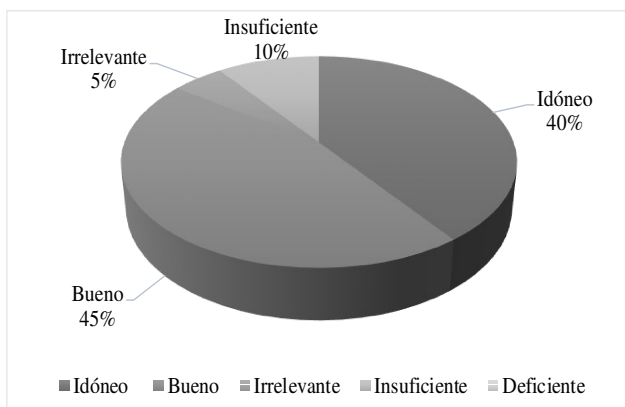


Figura 2. Condiciones del aspecto tecnológico.

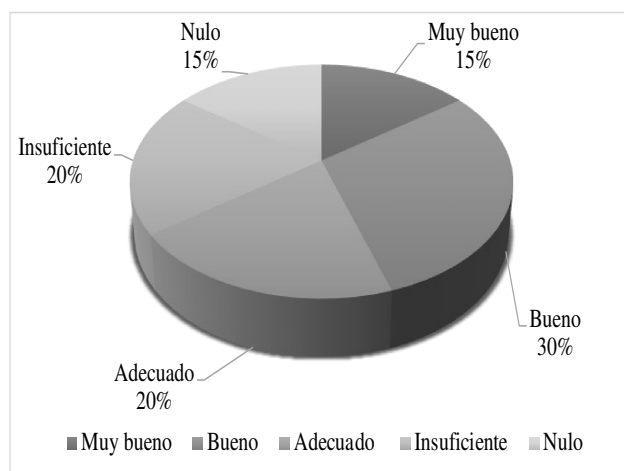


Figura 3. Calidad del acompañamiento de los docentes de la escuela normal.

En cuanto al acompañamiento de los docentes responsables de las prácticas, el 40% lo calificó como idóneo, debido a que recibió un asesoramiento experimentado y competente para afrontar todo tipo de situación, incluso en condiciones poco comunes como las de la pandemia; el 45% consideró bueno el asesoramiento para afrontar situaciones

comunes, debido a que el docente de prácticas mostró competencias en aspectos básicos, pero no experimentados con respecto a situaciones poco comunes; el 5% lo consideró irrelevante, ya que cuando se solicitó, la respuesta no aportó ninguna orientación viable para afrontar las situaciones que se presentaron, por lo que tuvieron que resolverlo por su cuenta; y el 10% lo calificó de insuficiente, debido a que el docente de prácticas mostró poca competencia para orientar la integración de una estrategia para afrontar las situaciones complejas, lo que no aportó para llegar a una resolución adecuada y, en algunos casos, provocó desacuerdos u otros problemas (Figura 3).

Con respecto a la reconstrucción de la experiencia, se tomó como unidad de análisis las palabras que le otorgan el sentido contextual a lo expresado en las entrevistas, y que adquieren su significado cuando se relacionan con los principios de la experiencia enunciados por Larrosa (2009); estas palabras se entienden como mediadores elaborados cognitivamente por el emisor, que evocan una realidad o mensaje, y que requiere de la atribución de significado por parte del receptor. Lo anterior da cuenta de “las explicaciones del mundo, de las predicciones y comprensiones que establece la persona en contextos específicos dentro de prácticas socialmente validadas” (Gutiérrez, Ball, & Márquez, 2008, p.690).

Se concentraron los resultados por categoría de análisis de la reconstrucción de la experiencia de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física en su último año de estudios, 2021 y 2022. De manera representativa, se muestra la forma en que las palabras con el mismo sentido contextual se presentaron en sus manifestaciones, y se indican los principios de la experiencia asociados a cada categoría.

En la Tabla 2 se muestra la Categoría 1 Acontecimiento que origina la experiencia relacionada con los Principios de Exterioridad, Alteridad y Alienación. En la Tabla 3 la Categoría 2 Sujeto en el que recae la experiencia relacionada con los Principios de Reflexividad, Subjetividad y Transformación. La Tabla 4 muestra la Categoría 3 Recorrido durante la experiencia relacionada con los Principios de Pasaje y Pasión. En la Tabla 5 la Categoría 4 Efecto de la experiencia en el sujeto relacionada con los Principios de Irrepetibilidad, Singularidad y Pluralidad.

Tabla 2. Resultados del análisis de la reconstrucción de la experiencia de la Categoría 1

Categoría de análisis	Forma en que se presentó	Principios de la experiencia / palabra contextual
Acontecimiento que origina la experiencia	“A pesar de las circunstancias de la pandemia pudimos realizar las prácticas en una modalidad diferente” (E4,2021). “Eran momentos difíciles por el confinamiento y a pesar de eso se pudieron llevar las prácticas” (E8,2021).	Exterioridad: pandemia, COVID, confinamiento. Alteridad: prácticas en modalidad diferente, prácticas en forma virtual, suspensión de clases. Alienación: No se estaba preparado, nos tomó por sorpresa.
	“Administrativamente la escuela normal dio solución para abrir espacio para las prácticas en las escuelas, aun con la pandemia” (E14,2022).	
	“En ese momento la escuela hizo todo lo posible por que tuviéramos una escuela de práctica, aunque sea en línea” (E1,2021).	
	“Tomaron buenas estrategias y gestiones en la escuela de práctica para que nosotros, como docentes en formación, lográmos integrarnos a las prácticas de manera virtual y de esa manera poder intervenir, aunque había restricciones por el COVID” (E13,2021).	
	“El confinamiento y la suspensión de clases por la pandemia nos tomó por sorpresa a todos” (E11,2021). “No se estaba preparado para trabajar en esas condiciones ni en esos espacios” (E5,2021).	

Tabla 3. Resultados del análisis de la reconstrucción de la experiencia de la Categoría 2

Categoría de análisis	Forma en que se presentó	Principios de la experiencia / palabra contextual
Sujeto en el que recae la experiencia	“Las condiciones en que se llevaron a cabo las prácticas me permitieron de cierto modo tener el acercamiento a distancia e innovar en las sesiones” (E10,2021)	<i>Reflexividad:</i> las condiciones me permitieron; asistí en los momentos de la pandemia por lo que corría riesgo de contagiarme; me hicieron asistir a reuniones cuando la situación estaba en un punto crítico, pero esas reuniones no justificaban el asistir, considero que se pudieron realizar en línea.
	“Incorporé nuevas estrategias, como el Modelo de Enseñanza Personalizada que me resultaron funcionales” (E14,2022)	
	“En algunas ocasiones me hicieron asistir a reuniones cuando la situación estaba en un punto crítico, a	

pesar de ello contaban con las medidas de sanidad necesarias, pero esas reuniones no justificaban el asistir, considero que se pudieron realizar en línea" (E1,2021)	<i>Subjetividad:</i> me resultaron funcionales; me permitió de cierto modo tener acercamiento a distancia;
"Hubo momentos en los que asistí en los momentos de la pandemia por lo que corría riesgo de contagiarme" (E3,2021)	<i>Transformación:</i> Incorporé nuevas estrategias como el Modelo de Enseñanza Personalizada, me permitió innovar.

Tabla 4.

Resultados del análisis de la reconstrucción de la experiencia de la Categoría 3

Categoría de análisis	Forma en que se presentó	Principios de la experiencia / palabra contextual
Recorrido durante la experiencia	"Durante la pandemia no sentí el apoyo total de muchas autoridades" (E20,2022)	Pasaje: lo viví un poco en solitario; faltó orientación académica, el acompañamiento a las sesiones que impartimos de manera virtual no fue realizado, busqué como dar solución a los problemas, estuve al pendiente y brindé el apoyo cuando se necesitó; no se tenían condiciones; alumnos no asistían a las sesiones tecnológicas; poco material didáctico; limitantes en tiempos, tecnología, comunicación con mi promotor, los materiales, el internet, la cobertura de la señal de los alumnos, la comunicación con los padres de familia; rezago motriz. Pasión: me sentí acompañado, no sentí el apoyo,
	"Sentí que hubo momentos en los que no hubo acompañamiento y otros donde era demasiado" (E3,2021)	
	"Me sentí acompañado, la asesora estuvo al pendiente y la escuela brindó lo necesario para poder realizar las prácticas" (E4,2021)	
	"Considero que faltó orientación académica, pues se desconocían elementos para la educación a distancia" (E5,2021)	
	"El proceso lo viví un poco en solitario, ya que solo se realizó la gestión más nunca se nos brindaron herramientas para impartir las clases de manera virtual, el acompañamiento a las sesiones que impartimos de manera virtual no fue realizado" (E13,2021)	
	"Personalmente siempre busqué cómo dar solución a los problemas que se presentaban" (E11,2021)	
	"En la escuela normal se nos facilitó un espacio para ofrecer nuestras prácticas en línea (sala de cómputo) el asesor estuvo al pendiente y brindó el apoyo cuando se necesitó" (E1,2021)	
	"No se tenían condiciones tecnológicas, tenía que conectarme del cel o Tablet, desconocía el manejo de las aplicaciones lo que implicó pérdida de tiempo e imprevistos que no eran fáciles de solucionar al momento" (E3,2021)	
	"Una de las situaciones complejas fue que muchos alumnos no asistían a las sesiones y muchos otros no tenían acceso a internet o carecían de equipo de cómputo" (E1,2021)	
	"Hubo problemas en el uso de las diferentes plataformas, el poco material didáctico que tenían los alumnos en casa, los pocos espacios que había en casa" (E6,2021)	
"Hubo muchos aspectos que afectaron el trabajo por las limitantes en tiempos, tecnología, comunicación con mi promotor, los materiales, el internet, la cobertura de la señal de los alumnos, la comunicación con los padres de familia" (E7,2021)		
"Aun con el regreso a clase en la nueva normalidad, las clases no se desarrollaron en condiciones favorables ya que la distancia entre alumnos obligaba a realizar actividades individuales, estaba prohibido tomar material de la bodega y los espacios de los que disponíamos para trabajar, eran muy reducidos" (E18,2022)		
"En el regreso a las escuelas hubo situaciones no favorables, pues con el rezago motriz y las limitantes de tiempo, espacio y recursos, los niños no podían realizar del todo cómodos las actividades" (E19,2022)		

Tabla 5.

Resultados del análisis de la reconstrucción de la experiencia de la Categoría 4

Categoría de análisis	Forma en que se presentó	Principios de la experiencia / palabra contextual
Efecto de la experiencia en el sujeto	"Académicamente siento que logré muy poco en esas condiciones, debido a que no hubo una buena organización por parte de los maestros para impartir las clases y abordar los contenidos de los programas en línea" (E10,2021)	Irrepetibilidad: durante ese tiempo. Singularidad y Pluralidad: mi desempeño fue bueno; logré muy poco; conocí nuevas herramientas; no conté con herramientas.
	"Mi desempeño fue bueno, las estrategias, herramientas y conocimientos me permitieron al momento de estar laborando, defender y sustentar el sentido de las prácticas" (E10,2021)	
	"Durante ese tiempo conocí nuevas herramientas tecnológicas que me pueden servir para la práctica docente" (E11,2021)	
	"Hubo limitantes tecnológicas, no conté con herramientas necesarias para diversificar la práctica, solo teníamos classroom" (E15,2022)	

Nota: Elaboración propia.

Si bien en una sola expresión pueden identificarse las palabras contextuales, se retomaron las más representativas para su comprensión, por lo que los resultados por categoría fueron los siguientes:

- *Acontecimiento que origina la experiencia:* Principio de exterioridad, el estudiante reconoce el acontecimiento y lo nombra, ya sea como pandemia, confinamiento o COVID, está consciente de que el acontecimiento es exterior a él. Principio de alteridad, en sus manifestaciones puede interpretarse que saben que esa condición no fue provocada por ellos, y que altera la forma habitual de organizar la práctica. Principio de alienación, se revela que se trata de una situación nunca vivida, o que tenga relación con experiencias previas o similares.

- *Sujeto en el que recae la experiencia:* Principio de reflexividad, el estudiante se posiciona en primera persona y advierte los efectos que esta tiene sobre él, tanto de crecimiento académico como de riesgo para su salud. Principio de subjetividad, reconoce que el lugar de la experiencia es él, que debido a la situación algo le sucedió como resultarle funcional lo aplicado o tener la idea de que la situación (de confinamiento) le permitió tener acercamiento. Principio de transformación, al tener apertura para buscar o incorporar nuevas formas de trabajo que se ajustaran a las

condiciones, como fue el uso del Modelo de Enseñanza Personalizada.

- *Recorrido durante la experiencia:* Principio de pasaje, el estudiante al poner énfasis en cómo transitó por esta situación recupera puntos clave, uno es el acompañamiento brindado, las limitaciones en interacción con los diversos actores, las limitaciones para intervenir y de atender de manera oportuna situaciones particulares de los estudiantes de educación básica, la disponibilidad de materiales y de tiempo para llevar a cabo las sesiones, y el acceso y manejo de la tecnología. Principio de pasión, la manera como se sintió durante el proceso se enfocó en el apoyo recibido en el acompañamiento. En este punto, se encontró una diferencia respecto a los resultados de la Figura 3, pues, aunque la calidad del acompañamiento se califica como bueno e idóneo, en las reconstrucciones abunda más la falta de acompañamiento en cantidad y, en ocasiones, la calidad.

- *Efecto de la experiencia en el sujeto:* Principio de irrepetibilidad, en las manifestaciones puede percibirse que esta situación está delimitada por una condición particular. Principio de singularidad y de pluralidad, en la diferencia de las manifestaciones ante una misma situación, es notorio que este le ha significado de manera diferente a sus pares, algunos manifestaron que esa condición les reportó logros y

aprendizajes, sin embargo, para otros no fue una experiencia productiva.

Los hallazgos también revelaron que, aun transitando por un acontecimiento que es inusual, no en todos los casos las vivencias constituyeron experiencias, ya que como lo expresó Larrosa (2009), la experiencia se da en la persona por haber transitado por un acontecimiento en específico, que deja una huella o marca, porque resulta diferente o inesperado a las experiencias pasadas. Este hallazgo se observó en manifestaciones como las siguientes:

- “Realicé mis procesos de planeaciones como si fuera presencial, solo que los apliqué virtual” (E₂2021). En esta manifestación, las condiciones contextuales no influyen para realizar cambios en una de las etapas que orienta la forma de intervenir como es la planeación y se equipara en el mismo nivel el trabajo presencial que el virtual en el abordaje de contenidos de educación física.

- “No tuve ninguna problemática durante ese periodo de prácticas durante la pandemia” (E₁₇2022). Esta expresión hace notar que nada significativo sucedió, que diera origen a enfrentar situaciones en las que pudiera comprender cómo influyen las condiciones del contexto para modificar o adecuar la forma de intervención para lograr los propósitos formativos.

- “Lo que se me complicó de las prácticas durante la pandemia fue el regreso a la normalidad, por el horario de mi escuela y distancia que tenía que recorrer para llegar” (E₁₂2021). En esta frase es notorio que lo significativo no está en su función como docente, sino en las situaciones personales que le implica regresar a las clases presenciales, en cualquier situación.

Discusión y conclusiones

El análisis de la experiencia, teniendo como referente los principios que enuncia Larrosa, revela que los significados no se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se configuran en las interacciones educativas con las figuras de autoridad, como son el acompañamiento académico, las prácticas burocráticas y la comunicación asertiva.

Esta situación puede explicarse desde la consideración de que la experiencia vivida representa un incidente crítico, matizado por la preocupación que mostraba John Dewey sobre la incertidumbre de sus resultados, que tienden a no ser deseables, de acuerdo a lo que son las pretensiones de las prácticas profesionales, debido a que la atención se desvía de los retos que se pueden presentar para concretar las competencias deseables del perfil de egreso, hacia dilemas producidos en la interacción educativa que se inscriben en los aspectos organizativos.

Las interacciones educativas se caracterizan por ser procesos de intercambio en donde se ven implicados “intereses, conocimientos, costumbres y formas de pensar entre los actores escolares que promueven el enriquecimiento cultural, social, emocional e intelectual de los alumnos y los maestros” (Razo & Cabrero, 2016), por tanto, se centran en

aspectos de relevancia para ambos, en donde la calidad de la interacción y el nivel de responsabilidad que asume cada uno, tiene implicaciones en el desarrollo profesional de los estudiantes el cual puede ser positivo o negativo.

La interpretación del análisis de la experiencia por categorías, revelan que los estudiantes otorgan mayor significado a las experiencias ligadas a las interacciones con el docente de prácticas y el tutor, seguidas por las interacciones con los directivos de las escuelas de práctica y de la escuela normal.

Los estudiantes normalistas le otorgaron significado a las prácticas profesionales en condiciones de pandemia considerando:

- El acompañamiento académico que recibieron por parte del docente de prácticas de la escuela normal y del tutor de la escuela de práctica.

- El sentido de las prácticas burocráticas que implementaban el docente de prácticas y el tutor, como los directivos de las instituciones educativas.

- La disposición y calidad de la comunicación asertiva con el docente de prácticas y el tutor.

El acompañamiento académico es concebido como la guía de un profesional experto, que posibilita la adquisición de herramientas necesarias para el estudiante transite de manera provechosa, por los procesos formativos. Según Garduño (2023), el avance progresivo de las competencias profesionales es producto de las experiencias en diversos escenarios donde se movilizan los saberes, tal es el caso de las prácticas profesionales.

En estas, el paso de novel a experto se produce por el desempeño demostrado, bajo la guía de un profesor experimentado; sin embargo, cuando las condiciones no son favorables impactan de manera importante, pero es difícil advertirlo porque sucede una serie de eventos, en los que los implicados son noveles, que generan respuestas poco reflexionadas y que difícilmente trascienden. De esta manera, sucede lo indicado por Larrosa (2009), se puede transitar por varios acontecimientos enlazados con pasión, pero al final no dejan huella.

Los problemas que se reportan en donde requerían mayor acompañamiento son el uso de la tecnología y de recursos digitales que se adaptaran a las pretensiones formativas con estudiantes de educación básica, así como formas de mantener la interacción con los estudiantes de educación básica. Aspectos en los que los docentes de práctica y tutor tenían poca o nula experiencia, por lo que los estudiantes normalistas buscaron formas de resolución por otros medios, como consultar con otros expertos en el campo.

La no resolución de este aspecto se replica en otras dimensiones, por ejemplo, las limitaciones en interacción con los estudiantes de educación básica, ya sea por el tiempo efectivo, las restricciones de uso de las plataformas, los problemas de conectividad, o por la baja afluencia de estudiantes provocando “un impacto negativo en los niveles motivacionales producto de la enseñanza virtual” (Almonacid-Fierro, Vargas, Mondaca & Sepúlveda-Vallejos, 2021, p.162).

Como excepción, resalta un caso en que se mencionó la

aplicación del Modelo de Enseñanza Personalizada, que Garduño (2021) posicionó como una estrategia idónea para aplicarse en pandemia, ya que posee los atributos para llevar la sesión de educación física a los hogares para cumplir los propósitos educativos del área, adaptando los contenidos curriculares a las posibilidades, intereses y necesidades particulares de los estudiantes, a través de un Cuaderno de Retos Motrices.

Las prácticas burocráticas se refieren a toda actividad relacionada con los aspectos organizativos, apegados a la aplicación de normas o reglas que orientan los procesos. En este aspecto se destacó la disposición de las autoridades directivas de la escuela normal y de educación básica, para asignar un espacio para llevar a cabo las prácticas profesionales, lo que se considera favorable, ya que los resultados indican que pese a que condiciones inusuales resultan impactantes, también se detectó que los diferentes actores, reconocieron el valor formativo de las prácticas durante este periodo; en contraste a esto, en el estudio realizado por Hortigüela-Alcalá, Garijo & Pérez-Pueyo (2021) detectaron que aun cuando se pudo percibir la desvalorización de la educación física curricularmente, los estudiantes se enfocaron en los procesos académicos como formas de intervención y efectos formativos en los estudiantes.

Es visible que las prácticas burocráticas tienen el componente característico de sobrevalorar los procedimientos, dejando de lado los objetivos o pretensiones formativas, lo que implica necesariamente para su cumplimiento, obediencia y sometimiento (Lobrot, 2002). Entre las prácticas más visibles destacan los mecanismos de control de asistencia y permanencia, la entrega de reportes, la asistencia a reuniones virtuales y presenciales aun en épocas de confinamiento, la asignación de escuelas sin considerar la movilidad que representa a los estudiantes, por poner algunos ejemplos.

El incumplimiento de este requerimiento tiene implicaciones importantes, ya que las prácticas profesionales constituyen el servicio social requerido en el proceso de titulación y la aprobación del curso, por lo que, priorizar su cumplimiento, era una tarea compleja debido a las condiciones contextuales, razón por la que este aspecto se encontró presente en la reconstrucción de la experiencia.

La comunicación asertiva es imprescindible para el desarrollo de la actividad profesional, ya que representa la gestión de espacios de comunicación y de relación con objetivos determinados, apelando a que se puedan percibir con claridad las intenciones que se están transmitiendo a través de las palabras y acciones. (Sanz Pinyol, 2005; Aguilar, 2021).

Comprender y expresar con precisión las intenciones de las prácticas profesionales, las situaciones contextuales en las que se desarrollan los eventos, las necesidades formativas de los estudiantes normalistas, los retos que se enfrentan y el tipo de apoyo académico que se necesita, requiere de la comunicación asertiva, para que se produzca el trabajo colaborativo, encaminado a los objetivos que se pretenden.

La falta de esta forma de comunicación asertiva y del

trabajo colaborativo, genera inseguridad sobre enfrentar situaciones concretas, como las que refieren los estudiantes, al observar una baja participación y asistencia a la sesión, actos de violencia familiar, imposibilidad de realizar las actividades por el uso tecnológico o porque las formas de intervención no se ajustan a las condiciones. Estas son situaciones que repercutieron en la pérdida del sentido pedagógico ante las situaciones generadas por el distanciamiento social escolar (Hortigüela-Alcalá et al., 2021).

Otro hallazgo es relativo a las emociones negativas derivadas de los obstáculos que desafían la realización del quehacer pedagógico del profesorado. La más reportada fue la desmotivación, pues los esfuerzos no se reflejaban en los aprendizajes porque el entorno donde se llevaban a cabo las clases era descontextualizado. (Montás y Sánchez, 2022).

Lo anterior puede retomarse como explicación de por qué algunos estudiantes tienen la sensación de no tener un buen desempeño, y la de no reconocer o nombrar con claridad qué lograron o qué incorporaron a sus saberes, o cómo cambió su visión de la educación física por esta experiencia.

Finalmente, es importante hacer referencia a la afirmación de que los hallazgos también revelaron que, aun transitando por un acontecimiento que es inusual, no en todos los casos las vivencias constituyeron experiencias, ya que la experiencia produce un cambio toda vez que es posible reconocer el aprendizaje que genera, por lo que es imprescindible los procesos de reconstrucción y reflexión, tarea esencial en la que incide el formador de docentes.

Referencias

- Aguilar, S. (2021). *Comunicación interpersonal*. Editorial Shaun Aguilar.
- Almonacid-Fierro, A., Vargas Vitoria, R., Mondaca Urrutia, J., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia COVID-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, 42, 162–171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Garduño, J. (2021). El Modelo de Enseñanza Personalizada: una propuesta para la Educación Física en tiempos de confinamiento. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 32, 1–18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2939>
- Garduño, J. (2023). Realidades en la aplicación de los enfoques del Plan de Estudios 2018 para el logro de las Competencias Profesionales en la formación de licenciados en Educación Física. *Retos*, 47, 636–647. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95291>
- Guiraud, P. (1976). La significación: la función semántica. En P. Guiraud, *La semántica* (pp. 36-48). Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, M., Ball, M., & Márquez, E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad: una mirada cultural. *Educere*, 12(43), 689-695. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614570004>
- Hortigüela-Alcalá, D., Garijo, A. H., & Pérez-Pueyo, Ángel. (2021). La Educación Física en el contexto COVID-19. Un relato de profesores de diferentes etapas educativas. *Retos*, 41, 764–774. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86368>

- Husserl, E. (2020). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Alianza Editorial.
- Icart, M. T. (2012). Características de la investigación cuantitativa y cualitativa. En M. T. Icart, A. M. Pulpon, E. M. Garrido, & P. Delgado-Hito, *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis* (pp. 25-30). UBe.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Lobrot, M. (2022). *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Morata.
- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Montás, M., & Sánchez, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. *Retos*, 46, 529-537. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601>
- Mujica, F., Gajardo, P., Osorio, A., & Salas, C., (2023). Incidentes críticos en el prácticum de estudiantes de Pedagogía en Educación Física: estudio cualitativo. *Retos*, 49, 502-509. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97615>
- Razo, A. & Cbrero Iriberri, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes*. SEP. CIDE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/fenomeno>
- Rizo, M. (2005). La Intersubjetividad como Eje Conceptual para pensar la Relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. *Razón y Palabra* (47), <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n47/mrizo.html>.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sánchez-Villena, A. R., & De la Fuente-Figuerola, V. (2020). COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento. ¿Son lo mismo? *Anales de Pediatría*, 93(1), 73-74. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.05.001>
- Sanz Pinyol, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Graó.
- Saucedo, F. J. (2018). Identidad profesional del estudiante de educación física en México. *Revista Red Global De Educación Física y Deporte*, 1(1), 42-48.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 03-0-2018. Recuperado de https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14_07_18.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Programa de curso. Práctica profesional y vida escolar. Aprendizaje en servicio*. SEP
- Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Salud. (2021). *Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19 v2.0*. Recuperado de <https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/06/Guia-orientacion-para-la-apertura.-28-mayo-2021-SALUD.pdf>
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vázquez Lobeiras, M. J. (2004). Immanuel Kant: el giro copernicano como ontología de la experiencia. *Endoxa: Series Filosóficas*, 18, 69-93. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Endoxa-20046407A859-1396-0454-7292-B84781B665B7/immanuel_kant.pdf