

SABERES PEDAGÓGICOS CONSTRUIDOS POR LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE CONSTRUCTED BY STUDENT TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION THROUGH THE PROFESSIONAL PRACTICE REPORT

Fecha de recepción: 29 de septiembre 2025

Fecha de aceptación: 28 de enero de 2026

D1: 12 de enero 2026

D2: 15 de enero 2026

Yammir López Brito¹

Edi Luis Alejandro Gómez Pérez²



Investigaciones

RESUMEN

En este artículo se analizan los saberes pedagógicos construidos por estudiantes normalistas de Educación Física mediante la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales, en el marco del plan de estudios 2018 del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Este plan, con enfoque humanista y basado en competencias, promovió la reflexión crítica, la atención al contexto y el desarrollo integral del alumnado. Los Informes de Prácticas Profesionales evidencian que los futuros docentes construyen su conocimiento principalmente desde la experiencia directa, la observación situada y la reflexión sobre su intervención. Entre los saberes identificados destacan la adaptación didáctica y la inclusión, el diseño de ambientes seguros y afectivos, la comprensión del desarrollo socioemocional y la creación de propuestas contextualizadas. Asimismo, los practicantes reconocen la importancia de la práctica reflexiva, la investigación-acción y la autoevaluación como medios para la mejora de su intervención y para el fortalecimiento de su identidad profesional. La gestión del aula, la construcción de vínculos, la planificación flexible y la evaluación formativa emergen como ejes centrales. Los informes muestran que la educación física es entendida como un espacio de formación integral en

el que convergen lo cognitivo, lo motriz, lo social y lo emocional. Por último, se subraya que la formación docente es continua, colaborativa y basada en el análisis crítico de experiencias reales, consolidando saberes compartidos e intersubjetivos.

Palabras clave: saber pedagógico, educación física, práctica docente, práctica reflexiva, adaptación didáctica, evaluación formativa, gestión del aprendizaje, identidad docente, aprendizaje experiencial.



¹ Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: yammirlopezbrito@cesee.edu.mx

² Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: ediluisgomezperez@cesee.edu.mx

ABSTRACT

This study analyzes the pedagogical knowledge developed by preservice Physical Education teachers through the Professional Practice Report within the 2018 curriculum at Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. This curriculum, grounded in a humanistic and competency-based approach, emphasizes critical reflection, contextual understanding, and students' holistic development. The Professional Practice Report demonstrates that pedagogical knowledge is built mainly through direct experience, situated observation, and reflective analysis of teaching practice. Key findings include the development of adaptive and inclusive teaching strategies, the creation of safe and supportive learning environments, and an understanding of students' socio-emotional development. Preservice teachers highlight the importance of reflective practice, action research, and self-evaluation as essential tools for improving their teaching and strengthening their professional identity. Classroom management, relationship-building, flexible planning, and formative assessment emerge as central components of their pedagogical growth. The reports reveal a broad conception of Physical Education as an integral

learning space that combines cognitive, motor, emotional, and social dimensions. Furthermore, the training process is understood as continuous and collaborative, where critical reflection on real situations allows future teachers to construct shared and intersubjective pedagogical understandings, ultimately guiding them toward more empathetic, inclusive, and context-responsive professional practices.

Palabras clave: pedagogical knowledge, physical education, teaching practice, reflective practice, didactic adaptation, formative assessment, learning management, teacher identity, experiential learning.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias docentes han logrado sistematizarse con mayor detalle a raíz de la modalidad de titulación Informe de Prácticas Profesionales (IPP) en el Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE). A través del ejercicio profesional, el estudiantado normalista reflexiona y organiza el quehacer propio, sus vivencias y aquello que le resulte significativo en un contexto educativo real y situado. El IPP sigue constituyendo, entonces, un documento analítico y reflexivo mediante el cual detalla su intervención estudiando críticamente sus competencias genéricas, competencias profesionales y competencias específicas del ya concluido plan y programa para la Licenciatura en Educación Física 2018.

El plan de estudios de 2018 estableció los marcos normativos y filosóficos del programa basado en un enfoque humanista, de competencias y centrado en el aprendizaje del alumno, haciendo énfasis en el desarrollo de la competencia motriz y la formación integral del futuro docente.

A lo largo de las últimas cinco generaciones, como asesores de los trabajos de titulación, constatamos la dificultad en la comprensión acerca de qué debe ser concebido como un saber pedagógico (a menudo, las/os estudiantes se mostraron confundidos para señalar con precisión a qué se refería este criterio). También con frecuencia, al solicitar un aprendizaje pedagógico o una presencia de valor pedagógico en sus diagnósticos-intervenciones-evaluaciones-reflexiones corroboramos tanto lagunas conceptuales como epistémicas para dar cuenta de tal conocimiento.

Al respecto, sería conveniente mencionar que el saber pedagógico se constituye a lo largo de la formación y de la práctica docente, en particular a través de la experiencia directa, la reflexión continua y el análisis crítico de las situaciones reales que se presentan en el contexto escolar. Este conocimiento que surge de las experiencias reales y de los encuentros con los estudiantes podríamos asumirlo como todo aquello relacionado con el acto intencional de educar (metodologías, métodos, técnicas, estrategias, medios, recursos, materiales de enseñanza, tiempos y calendarios, intenciones, prescripciones o currículos, fuentes de información, instrumentos de evaluación, etcétera).

Los saberes pedagógicos, entonces, se manifiestan en la intención de la estructura didáctica (pensada), el análisis constante del grupo, la planificación flexible y contextualizada, la adaptación de contenidos y estrategias de aprendizaje a las condiciones reales del grupo, las necesidades e intereses de este (sin dejar de

lado la cosmovisión antropológica de ser humano y la adopción o adhesión a una corriente de pensamiento en el campo de lo educativo sobre quién ha de aprender).

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física 2018 se sustenta en una dimensión psicopedagógica que retoma enfoques didáctico-pedagógicos actuales, por lo que hace énfasis en la adquisición de saberes, el desarrollo de habilidades y destrezas y la interiorización de valores y actitudes. Tal sustento se tradujo en dos orientaciones curriculares principales: el enfoque centrado en el aprendizaje (constructivista y sociocultural) y el enfoque basado en competencias (holístico e integrado). Este plan se inserta en un enfoque humanista que busca el desarrollo personal, la satisfacción de necesidades, y coloca al estudiante como una totalidad en constante desarrollo.

En el mismo plan se define la educación física como una intervención pedagógica que contribuye a la formación integral en razón de que desarrolla la motricidad e integra la corporeidad. Sus enfoques principales son el dinámico e integrado de la motricidad (EDIM) y el pedagógico humanista. La finalidad formativa era la edificación de la competencia motriz. En el plan se establece que la evaluación debía estar basada en competencias y centrada en la función formativa dando seguimiento a procesos paulatinos y graduales, más que solo a resultados.

Ante estos planteamientos, surgió la pregunta de investigación: ¿cuáles son los saberes pedagógicos expresados en los documentos de titulación en la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales en la última generación del plan 2018 del CESEE? El objetivo llevaría a analizar los saberes pedagógicos edificados por los educadores físicos pertenecientes a esta generación al cierre del plan de estudios y ubicados aún como docentes en formación, a fin de comprender qué identificaron y qué significaron mediante su sistematización en el IPP.

Se adoptó un enfoque cualitativo y un diseño metodológico de análisis narrativo, propios del paradigma hermenéutico-interpretativo, para el análisis de los relatos resultantes de lo escrito y expresado en cada IPP y de los contrastes entre acepciones. Las unidades analíticas recuperadas de 31 trabajos narrativos se concentraron en los sentidos construidos por los docentes en formación normalista en torno a sus manifestaciones respecto a la edificación de tales saberes pedagógicos.

LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, VÍA PARA LA CONQUISTA PROFESIONAL

El concepto de práctica educativa va más allá de la mera acción, según autores como Bazdresch (2009) y Carr (1996), quienes insisten en diferenciarla de la práctica simple. Bazdresch, con base en las ideas de Villoro (1990, cit. en CESEE Educación Física, 2021), define la práctica como una acción dirigida, con fines o intencionalidades conscientes (acción objetiva). Apoyándose en Bruner, la describe como una acción persistente, con un punto de partida, una meta y una

trayectoria controlables (Bazdresch, 2009, p. 3). Sin embargo, Bazdresch (2009, cit. en CESEE Educación Física, 2021) distingue dos modos de práctica según el propósito de esta: 1) *poiesis* (dominio de la acción técnica), cuando algo se quiere “hacer” o “producir”, y cuyo fin es la fabricación de un objeto o artefacto, y 2) *praxis* (la significación), cuando se quiere “significar” o “realizar un bien moralmente valioso”. Carr (1996) afirma que el fin de la *praxis* no es un producto material, sino que el “bien” solo puede existir y realizarse a través de la acción misma.

Para la educación, la *poiesis* es insuficiente. La clave está en la *praxis*, que integra la reflexión y el razonamiento crítico para comprender y trascender las limitaciones, lo que da lugar a la esencial práctica educativa reflexiva. Bazdresch (2009, cit. en CESEE Educación Física, 2021) sugiere que los elementos de la práctica educativa se encuentran en la lógica de la acción (consciente e intencional), la construcción de educación, los resultados reflexivos de las acciones y la producción de significados.

El ejercicio docente es inherentemente complejo, marcado por situaciones imprevistas y una realidad descrita a menudo con el acrónimo VICA (volátil, incierta, compleja y ambigua) (Fortoul y Fierro, 2021). Perrenoud (2007) aborda esta complejidad señalando que el profesional de la educación debe gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real (Jobert, 1999 cit. en Perrenoud, 2007)). Esta gestión exige: 1) la selección de estrategias, procedimientos y evaluaciones; 2) la concepción de dispositivos de enseñanza-aprendizaje, y 3) el desarrollo de la propia formación.

Para alcanzar esta autonomía, Perrenoud (2007) propone la reflexión en y sobre la acción. El docente reflexivo se convierte en aprendiz de su propia experiencia. Esta conversión implica romper con la ilusión cientificista de que el conocimiento racional es suficiente para actuar. La reflexión rehabilita la intuición y la inteligencia práctica para afrontar lo complejo. En este marco, se vuelven fundamentales dos conceptos cognitivos: esquema (Vergnaud, 1990), elemento cognitivo que hace operativa la acción individual, y *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1972), conjunto de esquemas de que dispone una persona (el “inconsciente práctico” de Perrenoud), que incluye costumbres, rutinas y actitudes que influyen en la práctica.

Para comprender y analizar la práctica, diversos modelos han sido propuestos. El modelo EPR (epistémico, pragmático y relacional), propuesto por Vinatier (2013) y recuperado por Fortoul y Fierro (2021), enfatiza la toma de conciencia de lo que se hace y por qué se hace en la práctica docente, integrando aportes interaccionistas y constructivistas. Asimismo, el modelo de las seis dimensiones de la práctica docente (6DP). Fierro *et al.* (1999) proponen seis dimensiones interrelacionadas para caracterizar la práctica de cada docente; estas son: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral.

La formación de un profesor es un largo proceso (Tenti, 2006) en el que se construyen conocimientos pedagógicos e identidad profesional. Se recomienda concebir a los profesores como expertos adaptativos (Marcelo, 2009), preparados para el aprendizaje continuo (*long life learning*).

El aprendizaje experiencial (Dewey, 1938, cit. en Baena, 2019) es un enfoque que postula que los conocimientos, habilidades y valores se adquieren como resultado del estudio, la observación y la experiencia vivida. Desde esta perspectiva:

1. El docente en formación se involucra en situaciones complejas, asumiendo un rol protagónico.
2. Desarrolla una actividad cognitiva profunda que exige valoraciones sobre la confianza, la comunicación, la cooperación y la diversión que procura en sus estudiantes.
3. La reflexión sobre la experiencia práctica hace surgir nuevos saberes en y de la acción misma. (Fernández, 2006)

La transición de estudiante a profesor suele ser abrupta y, a veces, “dramática” (Marcelo, 2009). El docente principiante es como un “extraño” que no está familiarizado con los códigos internos de la escuela (Collis y Winnipis, 1982, cit. en Marcelo, 2009). En esta transición se expresan: a) la responsabilidad inmediata: desde el primer día se espera que actúen como profesionales con la misma responsabilidad que sus colegas experimentados (Vonk, 1993); b) los desafíos iniciales: las preocupaciones iniciales se centran en la gestión de clase, la disciplina (recurriendo al mando directo), el estrés, la carga de trabajo y las relaciones, y c) los riesgos: a menudo se les asignan las tareas menos deseadas, lo que puede conducir al aislamiento, la frustración, la desilusión y aun al abandono de la profesión. Dicha transición está marcada por el reconocimiento de un nuevo papel y por la interacción compleja y a veces conflictiva de perspectivas y creencias, lo que exige una transformación de la identidad profesional (Marcelo, 2008).

Por último, es crucial el reconocimiento de que la práctica educativa se desarrolla en un ámbito donde los modelos explicativos de causa-efecto son inviables (Zabala, 1995); se acerca más a una teoría del caos en la que los mismos estímulos no garantizan los mismos resultados. El conocimiento actual, sin embargo, es suficiente para precisar las intervenciones que no son apropiadas para los fines educativos.

Dicho lo anterior, se hizo un análisis categorial-axial que reveló tales construcciones, las interrelaciones de estas y la organización mediante las unidades analíticas, las categorías y macrocategorías formuladas. A continuación, se detalla cada macrocategoría con sus categorías y las unidades de análisis que las conforman. Las interrelaciones de estas se representan en esquema

Esquema 1. Categorical-axial-cualitativo de saberes pedagógicos lef 2018 a través del ipp



Fuente: elaboración propia (2025).

Enfoque pedagógico centrado en el estudiante y el contexto

Esta macrocategoría agrupa saberes relacionados con la comprensión profunda de los estudiantes como individuos con diversas necesidades, intereses y contextos, y la capacidad de adaptar la práctica docente para atenderlos de manera efectiva. Implica un cambio de paradigma de una enseñanza estandarizada a una altamente personalizada y contextualizada.

Categoría 1.1. Adaptación didáctica e inclusión

La inclusión y la adaptación son clave, ya que no todos los alumnos tienen el mismo nivel de interés o habilidades en educación física. Por lo tanto, se requiere diseñar actividades enfocadas a sus necesidades e intereses para promover su participación activa.

Se aprende a diseñar estrategias específicas para la inclusión promoviendo y adaptando actividades que tomen en cuenta los intereses de los estudiantes, tales como deportes sin contacto, juegos cooperativos y dinámicas de integración. Este aspecto se relaciona con la necesidad de flexibilidad en la planificación didáctica para adaptar contenidos y estrategias a las condiciones reales del grupo respetando ritmos de aprendizaje y particularidades motrices.

Los juegos innovadores y la creatividad son fundamentales, pues se atienden diferentes problemáticas y estilos de aprendizaje mediante ejercicios individuales y actividades en equipo. La enseñanza debe adaptarse a los variados estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La práctica lleva a modificar, readaptar, crear variantes o a reconstruir actividades existentes, e incluso a adecuar el material para que resulte atractivo. Es crucial priorizar la inclusión de los estudiantes y diseñar estrategias para distintas habilidades, lo que incluye la adaptación de las sesiones según el nivel de dificultad para medir el avance y en función del material y los espacios disponibles en la institución.

La implementación del voleibol se identificó como una estrategia que favorece el trabajo en equipo, mejora habilidades motrices y fortalece vínculos; motiva y genera espacios de convivencia significativos. Se aprende a adaptar sus reglas, tiempos, materiales y espacio para asegurar la participación de todos.

La capacidad de diseñar sesiones que atiendan las características, intereses y necesidades de los estudiantes fomentando la inclusión se logra a través de entrevistas y metodologías activas. La diversidad de los estudiantes en desarrollo y de habilidades exige adaptarse a las necesidades de cada grupo para lograr sesiones satisfactorias captando su atención e interés. Esto incluye diseñar actividades de manera progresiva y brindar las mismas oportunidades para que cada uno avance a su ritmo.

Categoría 1.2. Desarrollo integral (socioemocional, cognitivo y físico)

El rol docente va más allá de enseñar habilidades motrices; implica generar confianza y motivación creando un entorno en el que los estudiantes se sientan valorados y capaces. Se entiende que la falta de participación no solo es por factores de interés en el deporte, sino por aspectos emocionales, familiares y sociales.

La educación física se concibe como un espacio de formación integral en el que el desarrollo personal es tan importante como el físico. Se reafirma que no solo se centra en la ejecución motriz, sino que ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Se aprende que el desarrollo motriz no puede separarse de las emociones personales y sociales; la inseguridad, el miedo al fracaso o la falta de confianza limitan el desempeño físico y la participación. En consecuencia, el diseño de ambientes seguros y afectivos es esencial para el aprendizaje motor y el crecimiento socioemocional.

Los juegos cooperativos son una herramienta potente para transformar realidades emocionales, sociales y personales; fortalecen la autoestima, el sentido de pertenencia, el respeto y la confianza en sí mismo y en los demás.

El verdadero aprendizaje del trabajo colaborativo surge cuando los alumnos toman conciencia de las maneras en que se relacionan, comunican y sienten dentro del grupo.

Se reconoce la importancia de estimular y desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones dentro del campo de la educación física.

Se aprende a priorizar el bienestar emocional, social y físico de las/os niñas/os para que puedan resolver problemas, ejercitar el autocontrol o utilizar funciones ejecutivas. El rol docente es crear ambientes donde el estudiante se sienta cómodo e integrado. La educación física desarrolla habilidades sociales, emocionales y cognitivas (colaboración, liderazgo, resolución de conflictos y autoestima) más allá de las capacidades físicas. Se comprende que la disciplina se enfoca no solo en el desarrollo físico, sino también en el social y emocional, fomentando valores y la formación de personas con hábitos saludables y habilidades para desarrollarse en su entorno.

Se investiga y comprende el desarrollo socioemocional en edades específicas relacionando habilidades socioemocionales (empatía, autorregulación, autocontrol, trabajo colaborativo, toma de decisiones) con la socialización en clase como base para la mejora de problemas.

Un saber clave es hacer consciente al estudiante de su movimiento (por qué, qué significa, para qué), lo que abona la autonomía, la libertad y el desarrollo integral.

El conflicto se ve como una oportunidad formativa para enseñar habilidades socioemocionales como la empatía y la autorregulación. La enseñanza de valores como el respeto a las reglas se construye con experiencias cotidianas, diálogo y negociación. Se constata que el deporte va de la mano con los valores de la deportividad promoviendo conciencia y empatía.

Se aprende a diseñar estrategias específicas para la inclusión promoviendo y adaptando actividades que tomen en cuenta los intereses de los estudiantes, tales como deportes sin contacto, juegos cooperativos y dinámicas de integración. Este aspecto se relaciona con la necesidad de flexibilidad en la planificación didáctica para adaptar contenidos y estrategias a las condiciones reales del grupo respetando ritmos de aprendizaje y particularidades motrices.

Los juegos innovadores y la creatividad son fundamentales, pues se atienden diferentes problemáticas y estilos de aprendizaje mediante ejercicios individuales y actividades en equipo. La enseñanza debe adaptarse a los variados estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La práctica lleva a modificar, readaptar, crear variantes o a reconstruir actividades existentes, e incluso a adecuar el material para que resulte atractivo. Es crucial priorizar la inclusión de los estudiantes y diseñar estrategias para distintas habilidades, lo que incluye la adaptación de las sesiones según el nivel de dificultad para medir el avance y en función del material y los espacios disponibles en la institución.

La implementación del voleibol se identificó como una estrategia que favorece el trabajo en equipo, mejora habilidades motrices y fortalece vínculos; motiva y genera espacios de convivencia significativos. Se aprende a adaptar sus reglas, tiempos, materiales y espacio para asegurar la participación de todos.

La capacidad de diseñar sesiones que atiendan las características, intereses y necesidades de los estudiantes fomentando la inclusión se logra a través de entrevistas y metodologías activas. La diversidad de los estudiantes en desarrollo y de habilidades exige adaptarse a las necesidades de cada grupo para lograr sesiones satisfactorias captando su atención e interés. Esto incluye diseñar actividades de manera progresiva y brindar las mismas oportunidades para que cada uno avance a su ritmo.

Categoría 1.2. Desarrollo integral (socioemocional, cognitivo y físico)

El rol docente va más allá de enseñar habilidades motrices; implica generar confianza y motivación creando un entorno en el que los estudiantes se sientan valorados y capaces. Se entiende que la falta de participación no solo es por factores de interés en el deporte, sino por aspectos emocionales, familiares y sociales.

La educación física se concibe como un espacio de formación integral en el que el desarrollo personal es tan importante como el físico. Se reafirma que no solo se centra en la ejecución motriz, sino que ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Se aprende que el desarrollo motriz no puede separarse de las emociones personales y sociales; la inseguridad, el miedo al fracaso o la falta de confianza limitan el desempeño físico y la participación. En consecuencia, el diseño de ambientes seguros y afectivos es esencial para el aprendizaje motor y el crecimiento socioemocional.

Los juegos cooperativos son una herramienta potente para transformar realidades emocionales, sociales y personales; fortalecen la autoestima, el sentido de pertenencia, el respeto y la confianza en sí mismo y en los demás.

El verdadero aprendizaje del trabajo colaborativo surge cuando los alumnos toman conciencia de las maneras en que se relacionan, comunican y sienten dentro del grupo.

Se reconoce la importancia de estimular y desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones dentro del campo de la educación física.

Se aprende a priorizar el bienestar emocional, social y físico de las/os niñas/os para que puedan resolver problemas, ejercitar el autocontrol o utilizar funciones ejecutivas. El rol docente es crear ambientes donde el estudiante se sienta cómodo e integrado. La educación física desarrolla habilidades sociales, emocionales y cognitivas (colaboración, liderazgo, resolución de conflictos y autoestima) más allá de las capacidades físicas. Se comprende que la disciplina se enfoca no solo en el desarrollo físico, sino también en el social y emocional, fomentando valores y la formación de personas con hábitos saludables y habilidades para desarrollarse en su entorno.

Se investiga y comprende el desarrollo socioemocional en edades específicas relacionando habilidades socioemocionales (empatía, autorregulación, autocontrol, trabajo colaborativo, toma de decisiones) con la socialización en clase como base para la mejora de problemas.

Un saber clave es hacer consciente al estudiante de su movimiento (por qué, qué significa, para qué), lo que abona la autonomía, la libertad y el desarrollo integral.

El conflicto se ve como una oportunidad formativa para enseñar habilidades socioemocionales como la empatía y la autorregulación. La enseñanza de valores como el respeto a las reglas se construye con experiencias cotidianas, diálogo y negociación. Se constata que el deporte va de la mano con los valores de la deportividad promoviendo conciencia y empatía.

Desarrollo profesional docente continuo

Esta macrocategoría abarca los saberes relacionados con el crecimiento personal y profesional del docente, entendiendo la docencia como una práctica en constante evolución que requiere autoevaluación, investigación y actualización.

Categoría 2.1. Reflexión y autoevaluación de la práctica

El saber pedagógico se construye en la práctica reflexiva. Es fundamental la reflexión continua sobre la práctica docente, con autoevaluación y retroalimentación de los estudiantes.

Se aprende a realizar un análisis profundo de la intervención para identificar cómo se intervenía y detectar áreas de oportunidad, como no propiciar la participación estudiantil.

La investigación-acción es un modelo crucial que posibilita una reflexión constante y un análisis de la observación, lo que ayuda a reconocer el rol docente y a crear situaciones en las que el estudiante afronta retos y construye su aprendizaje. Este proceso es un ciclo diario de experimentación, planificación, práctica, observación y adaptación.

La autoevaluación de las competencias de egreso es un saber adquirido; utiliza taxonomías específicas para determinar el nivel de dominio. Esto permite la identificación de fortalezas y de áreas de mejora. Se reconoce que la mejora es un proceso continuo.

Un saber fundamental es que el docente debe llevar adelante un proceso de introspección acerca de cómo aplica en su propia vida los conocimientos, las actitudes y los valores que busca promover, en especial en temas vinculados al bienestar del estudiante.

Se aprende que cuidar de sí mismo (en el aspecto socioemocional) es clave para un desempeño satisfactorio en la práctica; los lleva a la transformación en educadores más conscientes y comprometidos.

La flexibilidad y la sensibilidad son esenciales, ya que lo planeado no siempre sucede como se espera, lo que se convierte en una oportunidad para la reconfiguración. El aprendizaje también surge de lo inesperado y de la capacidad de adaptación.

Categoría 2.2. Actualización y formación continua

Se aprende la necesidad de seguir formándose como docente aprovechando cursos, capacitaciones y experiencias prácticas. El docente no deja de aprender, ya que la educación está en constante cambio.

El proceso de formación despierta nuevas inquietudes y el deseo de seguir preparándose. Se evidencia una inclinación vocacional hacia la formación de futuros docentes, en busca de contribuir a preparar educadores más críticos, empáticos y comprometidos.

Es crucial mantenerse actualizado buscando actividades innovadoras que repercutan positivamente en los estudiantes, e indagar para encontrar estrategias adaptadas a las necesidades específicas.

Se reconoce la importancia de la formación continua en temas clave como educación socioemocional, inclusión, gestión de grupos y diseño de experiencias que integren lo corporal, afectivo y cognitivo. Ello incluye encontrar espacios de capacitación, compartir experiencias y fomentar el aprendizaje colaborativo.

La experiencia refuerza la necesidad de profundizar en el conocimiento disciplinar explorando más allá de las estrategias cómodas para diseñar clases más variadas y significativas. Esto supone investigar y experimentar diversas estrategias didácticas.

Un saber emergente es la necesidad de conocer la normativa educativa, protocolos escolares de seguridad y atención a situaciones de riesgo.

La práctica fomenta el tránsito de estilos de enseñanza directivos hacia estilos más activos y participativos promoviendo que los estudiantes produzcan conocimiento por sí mismos.

Se aprende a profundizar en la evaluación formativa dando espacio a que los estudiantes reflexionen sobre lo que han aprendido.

3. Gestión y dinamización del ambiente de aprendizaje

Esta macrocategoría se refiere a los saberes sobre las maneras en que el docente estructura y maneja el entorno de la clase para maximizar la participación, el respeto y la convivencia, y cómo utiliza la planificación y la evaluación como herramientas dinámicas para alcanzar estos fines.

Categoría 3.1. Establecimiento de normas y vínculos

Es crucial establecer autoridad sin perder empatía, entendiendo que la autoridad se gana con respeto y no solo con normas estrictas. Se requiere un equilibrio entre disciplina y comprensión.

La gestión del grupo implica el desarrollo de habilidades de liderazgo, el establecimiento de reglas claras y el fomento del respeto mutuo. Un saber clave es que respetar las propias reglas y límites garantiza un mejor control del grupo.

Los acuerdos con los grupos son efectivos para mejorar el aprendizaje y la participación.

El docente modela actitudes, valores y formas de relacionarse. La convivencia escolar es esencial para el aprendizaje efectivo. Asimismo, un ambiente de respeto, escucha y colaboración fomenta el desarrollo socioemocional y la disposición para aprender.

Es importante el fortalecimiento del vínculo escuela-familia y la integración activa de los padres en el proceso educativo.

Se aprende a promover el trabajo colaborativo (mediante torneos o actividades en equipo) para fomentar valores como el respeto, la perseverancia y la cooperación. Las situaciones didácticas centradas en el juego cooperativo fomentan la interacción, el apoyo mutuo y la resolución conjunta de desafíos, con lo que se construye vínculos positivos y se desarrollan habilidades socioemocionales.

Se reconoce la importancia del respeto y la comunicación entre estudiantes para evitar conflictos. El docente tiene el rol de construir espacios de confianza desde lo afectivo, el cuidado y el juego creando un ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos e integrados.

La colaboración con otros actores escolares fortalece habilidades esenciales como la comunicación, la coordinación y el liderazgo promoviendo la equidad y la inclusión.

Categoría 3.2. Planificación y organización eficaz

Detrás de cada sesión debe haber una intención clara, una estructura pensada y un análisis constante del grupo para la adaptación. Las clases significativas van más allá del movimiento; invitan a la reflexión y la conciencia.

Se valora la planificación reflexiva en la que las intervenciones parten de un problema real y contextualizado. La planificación debe estar bien integrada en el plan de trabajo y los proyectos.

Es crucial mantener un orden en la planificación y controlar los tiempos durante la sesión. Se mejora la gestión de los tiempos en las actividades (explicación, material, grupo) para evitar tiempos muertos.

La práctica ayuda a mejorar los tiempos de elaboración de planeaciones al conocer el contexto y las necesidades de los alumnos. Se aprende a dar indicaciones claras a los estudiantes y a considerar festividades y días feriados en la cronología de las sesiones.

Se desarrollan habilidades para el diseño de propuestas contextualizadas, viables e innovadoras y para la elaboración de propuestas pedagógicas conjuntas que respondan a las necesidades del estudiantado.

Categoría 3.3. Evaluación formativa y flexible

Se aprende a evaluar la participación activa, incluso desarrollando escalas para niveles de participación. La evaluación formativa se entiende como un continuo que articula aprendizaje con evaluación enfocado en las habilidades adquiridas y en la reflexión personal y colectiva, más allá de los números.

El docente debe abrir espacios para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre su participación y la de sus compañeros al hacerlos responsables de sus actividades y retarlos a mejorar.

Se utiliza una escala estimativa para la evaluación de la mejora en habilidades. La evaluación debe ser formativa y flexible, centrada en procesos, actitudes, participación, esfuerzo creativo y cooperación, observando características, necesidades e intereses para acompañar el desarrollo de habilidades. Se reconoce la necesidad de herramientas de evaluación más estructuradas para una valoración objetiva y continua (motriz y socioemocional).

Es importante evaluar continuamente el proceso de mejora tanto de los alumnos como del docente utilizando los instrumentos de evaluación como una herramienta, enfocándose en el proceso de aprendizaje y brindando retroalimentación positiva.

Se aprende a evaluar con apertura, escucha activa y reflexión sobre lo que sucede en cada clase, así como a reforzar la capacidad de reflexión y análisis de los resultados. La evaluación formativa es una herramienta fundamental para la mejora de los estudiantes y la propia práctica docente.

El análisis demuestra que los docentes en formación en educación física, a través de sus Informes de Prácticas Profesionales, construyen un saber pedagógico robusto que va más allá de la mera aplicación de técnicas, para enfocarse en la adaptabilidad, la inclusión, el desarrollo integral de los estudiantes, la reflexión crítica y la mejora continua de la práctica propia en contextos reales y complejos.

CONCLUSIONES

Los docentes afirman que su conocimiento se construye a partir de la práctica reflexiva, las vivencias reales y los encuentros con los estudiantes. Este saber no proviene únicamente de los libros o de las clases teóricas, sino también de la experiencia directa.

La investigación-acción es reconocida como un proceso fundamental que hace posible la articulación de la teoría con la práctica, la reflexión crítica sobre la intervención y la construcción de un saber más profesional y autónomo. Este proceso implica la observación constante, el análisis crítico de la propia práctica y de las situaciones, la autoevaluación y la retroalimentación. Se aprende por ensayo y error, así como de lo inesperado y de la necesidad de adaptarse y reconfigurar lo planeado. Así, es clave la capacidad de improvisar y ajustar.

La educación física es entendida por ellos como una disciplina que va más allá de la enseñanza de habilidades motrices o el entrenamiento deportivo (naturaleza integral de la educación física). La reconocen como un espacio de formación integral que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

La falta de participación de los alumnos no es solo una cuestión de interés en el deporte, sino que involucra aspectos emocionales, familiares y sociales, que deben ser considerados en la planeación (elemento altamente valorado y que buscan no burocratizarlo). La planificación didáctica flexible es necesaria para adaptar contenidos y estrategias a las condiciones reales del grupo respetando los ritmos de aprendizaje y las particularidades motrices (saber sobre estrategias didácticas y metodologías). El bienestar emocional, social y físico es crucial para que los estudiantes aprendan profundamente.

Se enfatiza la importancia de hacer consciente al estudiante de su movimiento (el porqué, qué significa, para qué), lo que abona su conciencia, autonomía y libertad para su desarrollo integral.

Para los docentes en formación, también resultan valiosas la inclusión y la adaptación porque no todas/os las/los alumnas/os tienen el mismo nivel de interés o habilidades. Se debe diseñar actividades enfocadas a sus necesidades e intereses (conocimiento de la diversidad y la inclusión).

Enfatizan la necesidad de un equilibrio entre disciplina y comprensión ganando la autoridad con respeto y no solo con normas escritas. Mantener las propias reglas es toral para el control del grupo.

Promueven la inclusión a través de estrategias específicas como deportes sin contacto, juegos cooperativos y dinámicas de integración, o mediante la modificación de reglas, materiales y espacios para asegurar la participación de todos. Una estrategia pedagógica esencial es la creación de un ambiente de respeto y apoyo mutuo, libre de juicios, en el que las alumnas se sientan seguras y valoradas.

Para el docente en formación, el juego es una herramienta pedagógica potente para la transformación de realidades emocionales, sociales y personales. Los juegos cooperativos y modificados fomentan la socialización, la autoestima, la resolución de conflictos y valores como el respeto y la confianza.

Se asevera que la educación física debe estimular el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones, así como la anticipación. La comunicación efectiva se logra al brindar indicaciones claras y reforzamientos positivos y al hacer preguntas que detonen la reflexión en los estudiantes.

Se asumen como agentes transformadores, modelos y facilitadores que deben generar confianza y motivación, guiar actitudes y valores, y acompañar los procesos de aprendizaje (conocimiento del rol y la formación docente). La autoridad del docente se gana con respeto, y no solo con normas estrictas, autoridad que requiere un equilibrio entre disciplina y comprensión. Mantener las propias reglas es clave para el control del grupo.

Afirman que la formación docente es un proceso continuo que no termina con la graduación, que requiere investigación, actualización constante, capacitación y nuevas experiencias, así como un compromiso con la mejora continua.

El autoconocimiento y la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace son vitales para ser un guía auténtico y establecer vínculos genuinos, como lo declaran en su IPP. La autorregulación emocional propia del docente es importante para el desempeño y el control del grupo.

Subrayan la necesidad de una evaluación continua y formativa, enfocada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, más allá de los resultados numéricos (saber sobre evaluación). La evaluación debe ser flexible para adaptarse a las habilidades e intereses de los estudiantes. Buscan que los estudiantes reflexionen sobre lo que han aprendido y cómo lo han hecho. Instrumentos de evaluación como diarios de campo o escalas estimativas les resultan herramientas para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La colaboración con diversos actores (tutores, asesores, directivos, compañeros docentes y padres de familia) es fundamental (conocimiento de la interacción con la comunidad educativa).

Reconocen la importancia del fortalecimiento del vínculo escuela-familia y la necesidad de integrar a los padres en el proceso educativo.

El contexto escolar, tanto interno (infraestructura, recursos) como externo (actitudes familiares, acceso a experiencias fuera del aula), influye de modo directo en la labor docente y en el desempeño de los estudiantes.

En los saberes pedagógicos enunciados por los docentes en formación a través de los Informes de Prácticas Profesionales se identifican diversas intersubjetividades, entendidas como los conocimientos, las comprensiones y los principios que emergen y se validan a través de la interacción compartida, el diálogo y los desafíos comunes en su proceso formativo y práctico. Estas intersubjetividades no son meramente individuales, sino que reflejan una construcción colectiva del entendimiento sobre la docencia de Educación Física.

Comparten la idea de que su rol como docentes supone generar confianza, motivación, vínculos y un sentido de pertenencia en los estudiantes, acompañando procesos de crecimiento más allá de la transmisión de contenidos.

En los IPP es una constante la adopción del modelo de investigación-acción como una herramienta fundamental para la reflexión crítica y la mejora continua de la propia práctica. Los docentes experimentan de forma intersubjetiva las maneras en que este proceso cíclico de observación, análisis, intervención y evaluación les permite identificar problemáticas reales y proponer soluciones fundamentadas.

El compromiso con la formación continua y la actualización permanente es un saber común para estar en capacidad de responder a los cambios educativos y a los desafíos de la docencia. Asimismo, la importancia del diálogo y el trabajo colaborativo con otros docentes se presenta como una vía hacia esta mejora profesional.

Se encontró una reafirmación de la vocación docente y una comprensión profunda del efecto y la responsabilidad social que implica su profesión. Varios docentes expresan el deseo de contribuir a la formación de futuras generaciones de educadores físicos, lo que muestra una visión compartida de la trascendencia de su labor. La ganancia de seguridad y confianza personal y profesional a lo largo de las prácticas es resultado de un proceso intersubjetivo que potencia su desempeño en el aula.

Los saberes pedagógicos de los docentes en formación están profundamente interconectados. Más allá de sus experiencias individuales, comparten una comprensión evolucionada del propósito de la educación física, adoptan metodologías similares para la reflexión y la mejora (como la investigación-acción), afrontan desafíos pedagógicos comunes y defienden principios didácticos centrados en el estudiante, la inclusión y el desarrollo holístico. La retroalimentación por parte de sus mentores y la interacción con sus alumnos y colegas son elementos cruciales que nutren y consolidan estas intersubjetividades.

BIBLIOGRAFÍA

- Baena, V. (ed.). (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: buenas prácticas*. Narcea Ediciones.
- Bazdresch, M. (2009). *Identificar la práctica: ¿qué hago?, ¿cómo lo hago y qué produce?* Centro de Documentación sobre la Educación. <https://lupiz13.files.wordpress.com/2013/06/bazdresch-identificar.pdf>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- CESEE Educación Física. (2021, noviembre 22). *1a. Jornada de Investigación Educativa: conversatorios temáticos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MFrh4l4F72l>
- Fortoul, B., y Fierro, C. (coords.). (2021). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. Promoción de la Cultura y la Educación Superior del Bajío, Universidad la Salle, Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Editorial Octaedro.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio del enseñante*. Editorial Graó.
- Tenti, F. (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó.