Educación Física y Ciencia, vol. 28, núm. 4, e371, octubre-diciembre 2026. ISSN 2314-2561
Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Educación Física

Las prácticas de enseñanza en educación física y sus componentes como objeto de reflexión

Teaching practices in physical education and their components as objects of reflection
As práticas de ensino na educação física e seus componentes como objeto de reflexão

Matías Federico Lanza
Centro de Estudios e Investigación de Educación Física, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
https://ror.org/03e2dsv41
mflanza@fahce.unlp.edu.ar
https://orcid.org/0000-0003-0533-4715

Resumen

El artículo presenta resultados de la investigación cuya temática hizo foco sobre los procesos reflexivos de estudiantes practicantes en educación física de la Universidad Nacional de La Plata, en sus prácticas de enseñanza en el nivel secundario. Focaliza sobre los componentes de las prácticas sobre los cuales los estudiantes accionaron sus procesos reflexivos. Como resultados se presentan los principales objetos de sus reflexiones, entre los cuales se encontraron: los proyectos de enseñanza con sus componentes internos, las lógicas de trabajo de los docentes y de los establecimientos educativos de pertenencia, las condiciones materiales y estructurales de trabajo, las trayectorias y experiencias previas en relación a la educación física, los planes de clase, y los contenidos disciplinares y sus características según el contexto en el cual se desenvuelvan.

Palabras clave: **Prácticas de enseñanza, Reflexión, Residencias, Prácticas docentes, Educación Física**

Abstract

This article presents the results of a research project that focused on the reflective processes of student teachers in physical education at the Universidad Nacional de La Plata during their teaching practicums at the secondary school level. It examines the components of these practicums upon which the students based their reflective processes. The results identify the main objects of their reflections, including teaching projects and their internal components; the working methods of the teachers and the educational institutions to which they belong; the material and structural conditions of their work; their educational trajectories and previous experiences in relation to physical education; lesson plans; and disciplinary content and its characteristics according to the context in which it is taught.

Keywords: **Teaching Practices, Reflection, Teaching Residencies, Teaching Practicum, Physical Education**

Recepción: 16 de marzo de 2026 | Aceptación: 7 de septiembre de 2026 | Publicación: 1 de octubre de 2026

Cita sugerida: Lanza, M. F. (2026). Las prácticas de enseñanza en educación física y sus componentes como objeto de reflexión. *Educación Física y Ciencia, 28*(4), e371. https://doi.org/10.24215/23142561e371

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo tema se concentrou nos processos reflexivos de estudantes estagiários de Educação Física da Universidade Nacional de La Plata, no ensino médio. Ele enfoca os componentes das práticas sobre os quais os estudantes desenvolveram seus processos reflexivos. Como resultados, são apresentados os principais objetos de suas reflexões, entre os quais se destacaram: os projetos de ensino com seus componentes internos, as lógicas de trabalho dos professores e das instituições de ensino às quais pertencem, as condições materiais e estruturais de trabalho, as trajetórias e experiências anteriores relacionadas à educação física, os planos de aula e os conteúdos disciplinares e suas características de acordo com o contexto em que se desenvolvem.

Palavras-chave: **Práticas de ensino, Reflexão, Estágios, Práticas docentes, Educação Física**

Introducción

Este artículo se desprende de la investigación realizada en el marco de la Beca de Maestría otorgada por la Universidad Nacional de La Plata, y se enfoca en los procesos reflexivos que los estudiantes de educación física accionan en sus prácticas de enseñanza en escuelas de nivel secundario durante la formación de grado, en el contexto de la asignatura Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (OyPEEF2), perteneciente al quinto año del Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La cátedra de OyPEEF 2 forma parte de las asignaturas que conforman el tramo de la formación pedagógica del Plan de estudios del Profesorado en Educación física (2000).

En lo que respecta a la investigación, se planteó la posibilidad de pensar ya no de manera aislada a los estudiantes practicantes de educación física, tomando solo decisiones a partir de su propia subjetividad, sino que la intención fue la de considerarlos de un modo más amplio, que complejizara a la vez que robusteciera los objetivos de la investigación. Fue así que nos enfocamos en lo que llamamos el *universo de las prácticas*. Intentando, de esta manera, encontrar un equilibrio entre las decisiones de los estudiantes en relación a la enseñanza de la educación física y el resto de los actores que en ella intervienen. Ya no pensando en las reflexiones como decisiones estrictamente subjetivas, sino pensándolas en relación, y en el marco de, las prácticas de enseñanza, con un cierto grado de intervención tanto por parte de los profesores y las profesoras de la cátedra, como de los profesores co-formadores y los estudiantes, junto con la propia institución educativa.

Como objetivo general de la investigación se propuso caracterizar y comprender los procesos reflexivos que los estudiantes de educación física accionan en el marco de sus prácticas de enseñanza en escuelas secundarias durante la formación de grado. En este artículos nos centraremos en uno de sus objetivos específicos, en el cual se propuso identificar y distinguir los componentes de la práctica que los estudiantes consideran objeto de sus procesos reflexivos en la enseñanza de la educación física en las escuelas secundarias.

Uno de los componentes centrales sobre los cuales los estudiantes reflexionaron al momento de realizar sus prácticas pedagógicas en el nivel secundario es el *Proyecto de enseñanza*[1]. Agrupados en tríos pedagógicos los estudiantes elaboran sus propios proyectos de enseñanza, partiendo de las propuestas de sus docentes co-formadores. El proyecto es de carácter único y específico para el grupo de alumnos e institución que le es asignada a cada trío para realizar sus prácticas.

En el marco de la investigación, tanto desde la observación como desde el análisis e interpretación de las voces de los estudiantes practicantes, se pudo dar cuenta de que si bien el proyecto de enseñanza apareció como un eje central a partir del cual reflexionar, esas reflexiones no se agotan allí. Por el contrario, lo excedieron, dando lugar a una multiplicidad de factores y elementos que se entrelazaron generando nuevos significados, no considerados previamente y que enriquecieron la compresión sobre sus procesos reflexivos y los actores que en ellos influyen e intervienen.

Algunos de estos factores y elementos fueron, por ejemplo: los recursos materiales y el espacio utilizado para las clases, los planes de clases, los vínculos con los docentes co-formadores y sus lógicas de trabajo, las experiencias previas en relación a la educación física y la organización y manejo de los grupos a cargo.

Estas categorías de análisis dieron lugar a nuevos interrogantes que buscaron problematizar y comprender el universo de las prácticas de enseñanza en educación física en escuelas de nivel secundario. Entre esos interrogantes encontramos: ¿De qué manera influyen las experiencias previas de los estudiantes en relación a la educación física, en sus prácticas de enseñanza? ¿Qué tipo de acompañamiento realizan los profesores y las profesoras en las escuelas, y qué esperan de los estudiantes practicantes? ¿De qué manera influyen en sus procesos reflexivos? ¿Qué tipo de tensiones se generan entre las lógicas de trabajo de los docentes de las escuelas y los estudiantes practicantes? ¿De qué maneras se resuelven? ¿Qué lugar le dan los estudiantes practicantes al contexto institucional, y qué lugar ocupa en sus reflexiones?

De esta manera, pudimos identificar en las prácticas de la enseñanza, y los procesos reflexivos de los estudiantes practicantes, procesos complejos situados y atravesados -y condicionados- por una multiplicidad de actores, tales como los docentes de cátedra, los profesores y las profesoras de las escuelas, los alumnos del nivel secundario, los compañeros y las compañeras de cursada y del trío pedagógico, que a su vez traen consigo diferentes lógicas institucionales, las cuales moldean, persiguen y adoptan criterios propios, que se cristalizan en sus proyectos, e influyen y encauzan las prácticas de enseñanza; configurando modos y formas particulares de tratar los contenidos, organizar el tiempo, gestionar los grupos y programar, conducir y evaluar la enseñanza de la educación física.

Metodología

Para la investigación se utilizó una metodología de tipo cualitativa e interpretativa. El foco estuvo puesto en los estudiantes practicantes que cursaron la asignatura Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2, correspondiente al Plan de Estudios del año 2000, del Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata. La intención estuvo puesta en recuperar y resignificar sus voces y las nociones de los principales actores que componen al universo de las prácticas de enseñanza.

Se trabajó con un tipo de muestra intencional. Los estudiantes fueron seleccionados a través de una encuesta exploratoria, la cual tuvo como criterios: edad, trayectorias de formación y género. Se recurrió a herramientas tales como: análisis de material documental y bibliográfico, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, y observaciones de clases.

Se aplicó el análisis documental sobre documentos técnicos utilizados por los estudiantes practicantes y sobre los instrumentos que elaboraron en el transcurso de la cursada cuatrimestral -proyectos de enseñanza, planificaciones, autoevaluaciones de clase-.

Las entrevistas semi-estructuradas y en profundidad se realizaron a estudiantes y al equipo docente de la cátedra de OyPEEF2, a fin de relevar los elementos, tiempos y sentidos en que, y por los cuales, accionaron sus procesos reflexivos.

A su vez, se realizaron observaciones en las clases que los estudiantes llevaron a cabo en los colegios de pregrado pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata, teniendo en cuenta que la observación nos permite establecer contacto con los sujetos y situaciones de interés para su comprensión (Marradi et al., 2007). Se tomaron notas de campo que reflejaron fehacientemente las clases de educación física de los estudiantes practicantes, que comprendieron los insumos para la elaboración de los informes de observación y nos permitieron explorar los procesos reflexivos *en* la acción.

Posteriormente se procedió a cruzar la información mediante la triangulación de datos (Forni, 2020) relacionando toda la información correspondiente al mismo fenómeno, pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, a través del análisis de contenido. En todo este recorrido se recurrió a una comparación constante, una suerte de diálogo entre teoría y base empírica, tomando como punto de partida las informaciones derivadas del trabajo de campo.

Algunas de las preguntas realizadas en las entrevistas fueron: ¿Qué elementos consideran al momento de pensar el proyecto? ¿Por qué? ¿Y al pensar en las clases? El profesor a cargo en la escuela, les hace correcciones, ¿qué tipo de correcciones fueron las más frecuentes? ¿Hubo aspectos que hayan ajustado luego de haber conversado entre ustedes, sobre la mejor forma de abordar las clases y organizarlas? ¿Cuáles? ¿Podes mencionar algunos? ¿Hubo lugar para tomar decisiones personales? ¿En qué aspectos o por qué? ¿Qué actores y elementos podrías mencionar que intervienen e influyen al momento de tomar decisiones sobre la enseñanza? ¿En qué aspectos apareció su propia voz o su impronta en las prácticas? ¿Aparecieron sus propias experiencias en educación física en la cursada? ¿De qué manera se reflejó? ¿Y de su formación en la facultad? ¿Influyó en tu desempeño? Al momento de dar las clases, ¿Sobre qué aspectos tuvieron mas intervenciones o cuando debían

hacerlo? ¿Para qué eran esas intervenciones, con qué finalidad? ¿Hubo algo de la Institución en la que hicieron sus prácticas, que haya influido en sus clases o hayan tenido que considerar? ¿Qué aspecto de la cursada fue el que más tiempo les llevo y el que más se les dificultó? ¿Qué momentos utilizaron para reflexionar sobre las prácticas?

Algunas de las categorías iniciales (codificación de apertura) de las cuales se partió fueron: Profesores y Profesoras; Grupo de alumnos; Características del grupo; Proyecto de Enseñanza; Lógicas del docente co-formador; Planificación; Responsabilidad civil; Prácticas Situadas; Prácticas Críticas; Diseño curricular; Recursos materiales; Espacio y tiempo de las clases; Intencionalidad Educativa; Conocimientos previos; Contenido a enseñar; Lógicas escolares; Propósito de la clase. A partir de las cuales se establecieron Categorías de Análisis tales como: Entramado de actores; Planes de clase; Clase de educación física; Proyecto de enseñanza; Planes de clase; Biografía escolar; Formación; Problematizar y Situar la práctica; Lógicas Institucionales; Intervención; Manejo de Grupo.

Marco teórico y Antecedentes

El concepto de reflexión desde el cual dialogaremos y conceptualizaremos en este artículo, surge del entramado de nociones que históricamente han identificado al concepto en el campo de la educación, los cuales se han ido complejizando, robusteciendo, y focalizando en el ámbito de la formación superior. Tomando como fuente inicial a Dewey (1993) y a Schön (1998).

Dewey (1993) como puntapié inicial al asociar a la reflexión a un tipo específico de pensamiento, diferenciado del pensamiento espontáneo. En donde su particularidad central residiría en la necesidad de que el objeto sobre el cual se reflexiona poseería un sentido específico para el sujeto que acciona el pensamiento; distinguiendo dos momentos, uno de duda, que da origen a la reflexión, y otro de búsqueda o investigación que pretende saldar aquella duda inicial. Y por su parte, Schön (1998), quien comparte la preocupación por los modos del pensamiento reflexivo, con la intención de analizar su accionar en situaciones problema, cambiantes. Distinguiendo a las reflexiones *en* y *sobre* la situación, como una forma de embate hacia la racionalidad técnica de la época, que reducía a los profesionales a meros técnicos ejecutores. Otorgando a los profesionales la posibilidad de acción y reflexión sobre su propia práctica.

Haciendo las veces de fuente principal en las investigaciones que focalizan sobre la reflexión en la prácticas, estos conceptos son retomados por diversos autores y autoras que, ya desde el campo de la educación, aportan especificidad tanto desde lo situado de las prácticas como desde la multiplicidad de dimensiones desde las cuales estudiar el pensamiento reflexivo. Autores como Brockbank y McGill (2003) y Perrenoud (2016), asocian a las prácticas reflexivas a una práctica emancipadora, que necesariamente implica intencionalidad y sistematicidad; sumando a los profesionales una responsabilidad transformadora, en compañía de una mayor autonomía.

Más próximos al campo de la formación docente, de interés en esta investigación, Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli (2009), Brubacher, Case y Reagan (2000), Edelstein (2013), Freire (1974) y Gayol (2018),trabajan sobre estas ideas, generando aportes y nuevos interrogantes en relación a las condiciones materiales de los docentes al momento de accionar sus procesos reflexivos, los objetos de esas reflexiones, y el contexto institucional, social y político.

Por lo dicho, en este artículo se entenderá por procesos reflexivos a los procesos cognitivos activos y deliberativos, que los estudiantes accionan ante la necesidad de resolver un problema o de elegir un camino hacia sus intencionalidades educativas, que incluyen creencias y conocimientos propios de sus biografías y de su formación.

Al referir a prácticas de enseñanza seguiremos las ideas de Davini (2015) a decir que

> Cuando hablamos de "prácticas" no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el "hacer", sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria dimensión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (p. 29)

En las prácticas de enseñanza, siguiendo a Rodríguez (2023), podemos dar cuenta de que los estudiantes practicantes de educación física además de realizar las tareas regulares necesarias para la enseñanza (planificación, conducción y evaluación de propuestas), enfrentan otras dificultades relacionadas con la necesidad de adaptarse a lógicas institucionales que les son ajenas, y el desafía de integrarse a un proyecto de trabajo iniciado previamente por el docente co-formador junto con sus alumnos.

Es en este sentido que la investigación permitió dar cuenta de los estudiantes practicantes de educación física, en las escuelas de nivel secundario, como sujetos de una situación particular, lo cual volvió necesario que su objetivo fuera comprender los componentes y sentidos propios de sus procesos reflexivos.

Resultados

El proyecto de enseñanza se presentó como un componente central en tanto elaboración académica e intelectual que cada trío pedagógico elaboró como condición necesaria para transitar sus prácticas en las escuelas de nivel secundario. Y aunque se desprenda de él, se diferenció del proyecto institucional pues fueron pensados y elaborados de manera específica para el grupo de alumnos que los practicantes tuvieron a cargo durante el período de prácticas. En este sentido, si bien en la planificación de la investigación que dio lugar a este trabajo se pensó en el Proyecto de Enseñanza como el componente central sobre el cual los estudiantes practicantes accionaban sus procesos reflexivos, al momento de analizar los datos obtenidos con el trabajo de campo, surgieron nuevas categorías que dieron pie a la reflexión sobre nuevos componentes.

Recursos materiales y espacio de trabajo

El primer contacto que los estudiantes tuvieron con su grupo de trabajo y la institución se dio en su primera clase de *observación*. Esta clase consta de un único encuentro en donde el trío pedagógico asiste a la clase a la que luego tendrá a cargo, con la intención de observar, registrar y consultar toda la información necesaria tanto para la elaboración de su propio proyecto, como para tomar las riendas de la propuesta pedagógica. Fue a partir de ese primer encuentro en donde aparecieron, en las voces de los estudiantes, dos de las preocupaciones iniciales que, para el presente análisis, llamaremos *componentes de la práctica*. Estos fueron, en primera instancia: *los recursos materiales* y *los espacios de trabajo disponible*.

Los primeros refieren a los materiales con los cuales los estudiantes contaron para trabajar con el grupo, esto es, pelotas de diferentes tipos y tamaños, conos, sogas, etc. Mientras que los segundos, dan cuenta de las posibilidades materiales espaciales con las que contaron al momento de realizar sus clases.

Los recursos materiales tuvieron un lugar centran en las voces de los estudiantes al momento de reflexionar sobre sus prácticas, principalmente al momento de pensar en aquello que debían y podían (o no) enseñar en las escuelas. Sin dudas fue un componente que generó sorpresa e incertidumbre en los practicantes, ya sea para bien o para mal, en relación a la cantidad y disponibilidad con la que contaron. En relación a esto aparecieron diversas variables, las cuales llevaron a diferentes estrategias de desenvolvimiento por parte de los estudiantes. Así, se encontraron instituciones en donde la cantidad de materiales disponibles fue por demás suficiente para que los estudiantes practicantes planificaran las actividades preocupados solo por su intencionalidad y propósito, sin forzar organizaciones de grupo en función del material disponible. Mientras que, por el contrario, una parte no menor de los estudiantes manifestó encontrarse con escasos materiales disponibles, ya sea por su ausencia, deterioro, o la necesidad de compartirlos con varios profesores y profesoras a la vez.

Otra variable que se encontró en estrecha relación con los materiales disponibles fue la de los espacios de las clases. En este sentido, algunos de los espacios con que los estudiantes contaron para desarrollar sus clases no presentaban las dimensiones adecuadas para el desarrollo óptimo de ellas; en particular cuando el contenido estaba relacionado a algún deporte grupal. Ante estas situaciones se pudo observar que los estudiantes lograron adaptar las actividades y la organización del grupo a las condiciones materiales en las que les tocó trabajar, tanto en aquellas situaciones que se informaron de manera anticipada como también frente a las que se dieron de manera contingente. Observándose casos en que, de manera voluntario, prepararon material que favoreciera el trabajo del contenido específico a enseñar en el espacio disponible.

Todas estas particularidades materiales presentes en cada institución fueron acompañadas, en los estudiantes practicantes, por una preocupación por el estado de la educación en general y por la valoración de la educación física en particular. Esto último, sobre todo, en los casos en que los espacios destinados a la educación física no pudieron ser utilizados, por priorizar otro tipo de actividades como ensayos para actos escolares o reuniones de padres.

Organización y manejo del grupo

La categoría *organización y manejo de grupo* fue un hallazgo de gran relevancia para la investigación, que entramó algunos de los elementos mencionado anteriormente, y sobre los cuales los estudiantes y docentes co-formadores accionaron sus procesos reflexivos.

Esta categoría, cuyo nombre surge de las propias voces de los entrevistados, entramó elementos como: cantidad de alumnos, características del grupo, lógicas del docente a cargo, y conocimientos previos. De este modo la organización y manejo del grupo atendió a la organización de la dinámica grupal, los intercambios que allí se dieron, el respeto y control sobre el orden comunitario, las respuestas a las consignas, el buen uso del espacio y su delimitación, el cuidado de los materiales, el cuidado del propio cuerpo y el de los demás, la claridad y precisión al momento de dar las consignas, y la determinación al momento de intervenir durante la clase, ya sea para explicar, corregir, mostrar o llamar la atención de algún alumno o alumna. A continuación, desarrollaremos algunas de las subcategorías encontradas.

Lógicas docentes

Cada profesor co-formador representó para los estudiantes practicantes una forma o modo de trabajo (y de pensar la educación física) propio, los cuales denominamos como *lógicas docentes*. Estas lógicas fueron de importancia para los practicantes. En primer lugar, debido a una necesidad de adaptación a las formas de trabajo y costumbres que el profesor o profesora a cargo venía desarrollando junto a su grupo, propiciando una transición moderada al efectuarse el cambio de mando en cuanto a quien se encuentra frente al grupo; evitando cambios bruscos. Pretendiendo, a su vez, evitar cualquier tipo de tensión; como tentativa de generar un vinculo que favorezca una transición amena por la cursada y la consiguiente aprobación de la asignatura. Siendo ambos los principales motivos expresados por los practicantes.

Conocimientos previos

Dentro de la categoría organización y manejo del grupo, los conocimientos previos de los estudiantes se convirtieron en un aspecto de gran relevancia, compuesto y entramado por diferentes actores los cuales atribuyeron características y valoraciones particulares, impregnadas con sus intereses y conocimientos.

Desde la perspectiva de los estudiantes practicantes, podemos distinguir que sus procesos reflexivos se activaron en dos sentidos en particular. Uno en relación a los conocimientos previos de los grupos de alumnos de las escuelas que tenían a cargo. Esto les permitió elaborar el proyecto de enseñanza y sus planificaciones de manera acorde a los conocimientos y habilidades que sus grupos presentaban en relación a los contenidos de la

educación física. La observación, como práctica, se convirtió en la herramienta principal a través de la cual obtener dicha información, complementada con la consulta a los docentes co-formadores.

El otro sentido sobre el cual los estudiantes accionaron sus procesos reflexivos, fue en relación a *sus* conocimientos previos. Los cuales adquirieron un lugar preponderante en su paso por las prácticas de enseñanza.

No es novedad que al momento de realizar sus prácticas los estudiantes regresan a las escuelas, lugar que han habitado por un largo período de su vida y en donde han sido partícipes de clases de educación física. Esto, en palabras de Alliaud (2017), formatea un poder o deber ser de la práctica. Sumado a esto, debemos considerar todos los conocimientos que traen consigo tanto por el trayecto del profesorado que vienen cursando, de un mínimo de cuatro años, como también de aquellas experiencias laborares en clubes, colonias y gimnasios, que han adquirido no solo como alumnos sino como profesores, "desenvolviéndose en cada uno de esos ámbitos de manera diferenciada y en virtud de las demandas que el contexto institucional y situacional requiera; con lenguajes, lógicas, y modos de relacionarse con el conocimiento, propios" (Lanza, 2025, p.43).

Pudimos identificar una marcada diferencia en cuanto a la soltura con la cual afrontaron las prácticas entre aquellos estudiantes que manifestaron tener experiencia previa estando a cargo de grupos de alumnos, y aquellos que no la tenían. Sobre todo en los aspectos afectivos y psicológicos frente a la tensión que les implicó planificar, conducir y evaluar la enseñanza. Lo cual fue considerado como una desventaja por quienes no habían pasado por esas experiencias previas. A su vez, quienes presentaron mayor cercanía entre sus experiencias previas y el contenido a enseñar, manifestaron una mayor tranquilidad, sostenida por la posibilidad de contar con un amplio abanico de herramientas con las cuales desenvolverse en las clases. Es decir, con un variado número de actividades posibles y de formas de organizar el orden comunitario, que les permitiera alcanzar sus intencionalidades educativas.

La posibilidad de contar con experiencias previas fue también objeto de valoración por parte de los docentes co-formadores, quienes al momento de realizar las observaciones, y poder conversar con ellos, destacaron el buen manejo de grupo que tenían determinados practicantes, producto de sus trabajos con grupos a cargo. Entendiendo por *buen manejo de grupo*

> La posibilidad por parte de los estudiantes practicantes de mantener en orden al grupo de alumnos, la claridad y precisión al momento de dar las consignas a realizar, y la determinación al momento de intervenir durante la clase, ya sea para explicar, enseñar o para llamar la atención de algún alumno en particular. (Lanza, 2025)

Se pudo identificar que, frente a sus compañeros de trío, quien poseyera una mayor experiencia y conocimientos en relación al contenido a enseñar se convirtió en una referencia para sus compañeros, siendo quien direccionara las actividades al momento de planificar; autoridad que a la vez en muchos casos habilitó a esos estudiantes a manejarse con cierta "autonomía" al interior del trío pedagógico.

Como contrapartida de lo anteriormente mencionado en relación a los conocimientos previos de los practicantes, se pudo observar en algunos casos que aquellos estudiantes que mayor cercanía laboral presentaron con alguna práctica e institución en particular, tuvieron que hacer un mayor esfuerzo en adaptarse a las lógicas escolares.

Si bien se hizo alusión a las ventajas que las experiencias previas presentaron para los estudiantes al momento de desenvolverse en las prácticas, también hubo otros aspectos en los cuales significaron una reconfiguración de las lógicas mediante las cuales los estudiantes enseñaban determinados contenidos.

No es una novedad el amplio campo laboral que abarca la educación física; con la diversidad de prácticas e instituciones que esto conlleva. Siendo así, retomando las palabras de Ron y Fridman (2019) podemos afirmar que

> Esta pertenencia y participación profesional múltiple, y de novedosa diversidad, hace que se produzcan y circulen formas y prácticas de enseñanza, de programación, de organización y de gestión, por nombrar algunas, que no siempre se manifiestan o ven con claridad. Por ello, también podemos sostener que muchas de las cosas que los profesores hacen y dicen en ocasiones pueden parecer descontextualizadas, incongruentes o carentes de sentido con respecto a lo esperado en determinada institución o contexto, sea porque no responden a lo que las instituciones y sujetos reclaman o porque no replican, reproducen, lo que corrientemente se realiza. Estas prácticas también suelen construirse y significarse en sus diversas maneras de vincular, y ser a la vez de gestión y educativas, o de enseñanza y políticas, con lo cual su complejidad se acrecienta. (p.186-187)

Fue así que en las voces de los estudiantes y en las observaciones de campo aparecieron casos en que los estudiantes practicantes demostraban tener dificultades para desprenderse de las lógicas y modos de comunicación y transmisión aprehendidas en los clubes o gimnasios, para dar lugar a lógicas de enseñanza que respondan a lo solicitado en las escuelas. Dando lugar a prácticas en donde primasen la grupalidad, la cooperación y el cuidado de sí y de los demás, por sobre la competencia y la técnica individual. Todos aspectos que se volvieron necesarios de cuidar en situaciones de prácticas en donde la heterogeneidad de conocimientos y posibilidades conduce la necesidad y urgencia en las intervenciones.

Es entonces que la categoría manejo de grupo se convirtió en un hallazgo, el cual permitió profundizar sobre algunas de las subcategorías que la componen, dando lugar a un entramado entre conocimientos, experiencias y valoraciones propias y de los demás, que regularon el desenvolvimiento de los estudiantes, tanto desde lo afectivo como desde lo disciplinar.

Planes de clase

El plan de clase fue el elemento que sin dudas atravesó de manera regular a toda la cursada de prácticas. Como tal, se convirtió en uno de los componentes sobre los cuales los estudiantes practicantes accionaron sus procesos reflexivos con mayor frecuencia, pensando tanto en su elaboración, como en su conducción y posterior evaluación. De este modo, la necesidad de generar acuerdos al interior de cada trío pedagógico se hizo necesaria para su elaboración, lo cual implicó acordar la gestión de los tiempos y los espacios de encuentro en sus integrantes. Fue aquí en donde la gran mayoría de los estudiantes manifestó que el uso de herramientas digitales como *Google Drive* les permitió encontrarse de manera virtual a través de un documento de texto colaborativo; favoreciendo un trabajo colectivo, que el ritmo de vida cotidiano no les hubiese permitido concretar de manera presencial.

Conclusiones

Desandando los hallazgos de la investigación podemos identificar y revisar una variedad de componentes que constituyen a las prácticas de enseñanza y que los estudiantes practicantes tomaron como objeto de sus procesos reflexivos. Algunos de estos componentes podrían reconocerse como propios de la cátedra de OyPEEF2, mientras que otros se desprenden de las voces de los estudiantes y de su desenvolvimiento al momento de conducir sus proyectos pedagógicos. A su vez, cada uno de estos objetos se construyó en y desde la mirada de los diferentes actores que los intervinieron y direccionaron de manera constante, atravesados por dimensiones afectivas, vinculares y disciplinares, no siempre libre de tensiones. Posibilitando, de esta manera, que cobrasen nuevos sentidos, los cuales intentamos reconstruir y relacionar con sus momentos, espacios y protagonistas.

En esta misma linea, pudimos dar cuenta de como esos sentidos que cobraron los objetos de reflexión se encontraron atravesados, en mayor o menor medida, por las lógicas de cada docente coformador y su forma de poner en acto a la educación física en la escuela; esta última con sus propias lógicas institucionales. Un ejemplo de esto podemos encontrarlo en lo sucedido al reflexionar sobre los *planes de clase*. Como hemos mencionado, los planes de clase se convirtieron en uno de los elementos sobre los cuales los estudiantes accionaron sus

procesos reflexivos de manera sistemática. Esto implicó la necesidad de generar acuerdos tanto con sus compañeros de trío como así también con los docentes co-formadores con quienes trabajaron. En este punto, encontramos una doble dificultad, ya que por un lado tuvieron, en un primer momento, la difícil tarea de impregnar con su impronta un plan de clase de construcción conjunta. Mientras que luego, en un segundo momento, la necesidad de aceptar la idea de que el plan de clase no implicaba la aplicación exitosa ni directa de lo escrito, en una instancia práctica. Además de esto, dada la utilización de herramientas digitales para la elaboración de los planes de clase, se nos aparece la necesidad de preguntarnos por si influirá o no la virtualidad en el diálogo que se genera entre los practicantes.

Surge entonces, como tentativa de continuar problematizando la práctica, la necesidad de preguntarnos por la construcción de la autoridad pedagógica en el marco de las prácticas de la enseñanza ¿De qué maneras los estudiantes practicantes construyen su autoridad pedagógica en las prácticas de enseñanza en educación física? ¿Qué actores participan en el proceso de construcción, legitimación y transmisión de la autoridad pedagógica? ¿Quiénes y de qué formas transmiten y legitiman la autoridad pedagógica a los estudiantes practicantes?

También dimos cuenta de la relevancia de las trayectorias educativas de cada estudiante practicante y su relación con el desenvolvimiento en las prácticas de enseñanza. Encontrando una multiplicidad de modos y formas de comprender, trasmitir y organizar los contenidos a enseñar, con un lenguaje propio que en muchos de los casos se manifestó como una necesidad a revisar y problematizar. Este mismo análisis de las trayectorias, pero esta vez de los alumnos que constituyeron los grupos a cargo, fue foco de los procesos reflexivos de los estudiantes practicantes, dando como resultado la necesidad de una práctica situada. Una práctica situada, cuyo concepto no se agota a una adaptación de los contenidos y las formas a un contexto social particular, sino que nos obliga a repensar y revisar aquello con que cargamos y que nos constituye al momento de posicionarnos frente a un grupo, cualquiera sea el lugar, pero que quizás pertenece y sea adecuado a *un* lugar. Siendo así, ¿Cuales serían las lógicas, lenguajes y gestos adecuadas cuando ese lugar es la escuela?

En relación al trabajo con los contenidos propios de la educación física, queda por destacar el nivel de precaución que manifestaron los estudiantes al momento de tener que enseñar los deportes más tradicionales de la disciplina. No fueron pocas las insistencias por posicionarse en una enseñanza tendiente a distanciarse de la técnica y la competencia, en favor de propiciar un tipo de práctica lúdica, dinámica y distendida, a pesar de que en casos haya sido a expensas de una intervención precisa e informada ¿Existen acaso deportes que se adecuan de mejor manera a los climas que predominan en cada época? ¿Qué de las biografías escolares y de las trayectorias educativas impacta en las nociones de enseñanza e intervención que tienen los estudiantes practicantes?

Financiamiento o patrocinio

Beca de Maestría - Universidad Nacional de La Plata.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Anijovich, R., Capelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.

Brockbank, A. y McGill, I. (2003). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata

Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Gedi.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.

Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Forni, P. (2020). Recomendaciones para elaborar la estrategia metodológica del proyecto de tesis. En C. Wainerman (Coord.), *EnEstado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales*. Manantial.

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

Gayol, M. (Comp.). (2018). *La educación física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza*. Prometeo.

Lanza, M. (2025). *Procesos reflexivos y prácticas de la enseñanza en Educación Física: un universo de actores, objetos y sentidos (2023-2024)* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.3059/te.3059.pdf

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

Perrenoud, P. (2016). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Noveduc - Graó.

Rodríguez, A. (2023). *Las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado: Saberes, sentidos y creencias de los y las estudiantes* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2837/te.2837.pdf

Ron, O. y Fridman, J. (Coords). (2019). *La educación física en la escuela y su enseñanza: Homogeneidades, diversidades y particularidades*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. (2000). *Profesorado en Educación Física. Licenciatura en Educación Física* (Plan de estudios). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf

Notas

1 Entre los elementos que conforman al Proyecto de Enseñanza encontramos: Datos institucionales; Informe de Observación; Informe de evaluación diagnóstica situacional; Fundamentación; Intencionalidad Educativa General; Intencionalidad Educativa Bimestral; Contenidos; Temas; Temporalización; Evaluación de los aprendizajes; Bibliografía.

Ediciones de la FaHCE utiliza XML-JATS Marcalyc (RedALyC con tecnología XML-JATS4R)