



FACULTAD DE ACTIVIDAD FISICA Y
DEPORTE

**Planificación en la Formación Docente
de Educación Física:
el Diario de Registros en las Prácticas
Profesionales**

Estudiante: Rivera, Sebastian

Legajo: 25257

Director/es: Riccetti, Ana Elisa

Tesis de Maestría presentada para acceder al título de Magister en Actividad Física y Deporte

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:


Desde la fecha [31/10/25]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [si]

Otro plazo mayor detallar/justificar: x

Lugar y fecha: 31/10/2025

Firma y aclaración del autor: Sebastian Rivera



SEBASTIAN RIVERA
28.710.581

Agradecimientos

Este trabajo constituye mucho más que el resultado de un proceso de investigación: es también el producto de múltiples acompañamientos, diálogos y afectos que hicieron posible su desarrollo. Por tanto, una mención muy especial a Leo y Valeria, que desde que nos invitaron a sumarnos al equipo de la UFLO, nos mostraron un camino de desarrollo profesional con empatía y generosidad.

Uno de los agradecimientos especiales es a mi directora y maestra incondicional, querida Ana Riccetti. Que no me dejó solo en esta ardua y hermosa tarea de investigar. Sin dudas, no hubiese sido posible. Es inconmensurable lo que he aprendido en estos últimos años a su lado.

A la Universidad de Flores y todo su equipo, por ofrecer un espacio académico riguroso, plural, comprometido con la formación docente y con una mirada crítica sobre las prácticas educativas. Al gran Jorge Gómez, artífice de una maravillosa manera de entender al ser humano (gracias por enseñarme tanto).

A mis compañeros y compañeras de todos los días, por las conversaciones, los intercambios y el apoyo que enriquecieron este recorrido: Andrés, Analía, Manuel, Darío, Emi, Aye, Vale, Marcos, Mauri y Pablo, entre otras tantas personas que conservo en mi corazón. A todo el grupo de estudiantes que participó de la propuesta de investigación, con acento especial en Gustavo y Mercedes, ya que sus diarios fueron de algún modo, reveladores.

A mi papá querido, por su presencia incondicional, su escucha y su ánimo en los momentos de mayor exigencia (este trabajo terminado también es para vos).

A Loli y León, el motor de mi vida.

A Julieta, mi mayor y mejor compañía. Gracias por el amor y la sinergia con la que me acompañaste en este proceso. Vamos por más.

Gracias

Índice

Índice	1
Resumen	3
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio	4
1.1. Área temática, rama y especialidad	4
1.2. Tema y Subtema.....	4
1.3. Introducción	4
1.4. Problema	8
1.5. Relevancia cognitiva	10
1.5.1 Antecedentes.....	12
1.5.2 Primeras reflexiones a partir de los antecedentes	35
1.6 Marco teórico. Formación docente en EF desde el enfoque sociocultural: los DR del estudiante en las Prácticas Profesionales 37	
1.6.1 Capítulo 1: Investigación en EF y formación docente desde el enfoque sociocultural	37
1.6.1.1 La construcción de un abordaje latinoamericano sobre las prácticas pedagógicas en EF como objeto de estudio 39	
1.6.1.1.1 La investigación científica para el fortalecimiento del campo de la EF	40
1.6.1.1.2 La mirada latinoamericana en la Formación Docente.....	44
1.6.1.1.3 Características de las Prácticas Pedagógicas con enfoque de derechos.....	50
1.6.1.2 La formación docente en EF: estado de situación.....	56
1.6.1.2.1 La función social de la EF vista desde la Formación Inicial.....	56
1.6.1.2.2 Las visiones históricas de la EF en la Formación Docente	59
1.6.1.2.3 El Humanismo con sentido socio crítico para orientar la función social de la EF	63
1.6.1.3 El enfoque sociocultural en la formación docente de EF.....	69
1.6.1.3.1 Formación docente y sentidos culturales de la Educación Física: un campo en tensión	69
1.6.1.3.2 Aportes del enfoque sociocultural a la formación docente contemporánea	73
1.6.1.3.3 Investigar en Educación Física desde un enfoque sociocultural: sentidos, desafíos y compromisos 77	
1.6.2 Capítulo 2. Los procesos reflexivos en la formación docente: el DR en las Prácticas Profesionales 79	
1.6.2.1 La planificación en EF: hacia un sentido crítico y reflexivo en la formación docente .	81
1.6.2.1.1 La construcción de espacios reflexivos dentro de las Prácticas Profesionales	81
1.6.2.1.2 Planificación situada: del saber técnico a la reflexión crítica.....	83
1.6.2.1.3 La Planificación estratégica en la EF escolar para diversificar la circulación de saberes	86
1.6.2.2. Modalidades de Planificación que se utilizan en las prácticas profesionales.....	89
1.6.2.2.1 Del Proyecto Anual al Plan de clase: ¿qué habilita la modalidad de planificación?.	90
1.6.2.2.2 La modalidad de planificación como puente y retroalimentación.....	93
1.6.2.2.3 Prescripciones curriculares sobre las prácticas profesionales en la formación docente	95

1.6.2.3 El DR como herramienta formativa en la construcción del rol docente	98
1.6.2.3.1 Escribir la práctica para construir saber: el DR como herramienta de formación crítica en la docencia de EF 99	
1.6.2.3.2. Del apunte manuscrito a la digitalización de las ideas	103
1.6.2.3.3 El DR como modalidad de planificación y organización de los conocimientos aprehendidos. 105	
1.7 Hipótesis (Conjeturas).....	109
1.8 Objetivos	109
2. Segunda Parte: Materiales y Método.....	111
2.1 Tipo de diseño	111
2.2 Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos.....	113
2.2.1. Introducción al sistema de matrices de datos.....	113
2.2.2. Cuadro sistema de matrices de datos	114
2.3 Fuentes de datos	115
2.3.1 Criterios éticos y consideraciones de validez	115
2.4 Población y muestra	117
2.5 Instrumentos para la producción de datos	118
2.6 . Plan de actividades en contexto	122
2.7 . Plan de tratamiento y análisis de los datos	123
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones	126
3.1 . Exposición, análisis e interpretación de los datos.....	126
3.1.1. Las Prácticas Profesionales en EF y el registro de las experiencias formativas.....	126
3.1.2 El enfoque sociocultural en los registros de los/as estudiantes.....	133
3.1.3 DR como dispositivo reflexivo en las prácticas docentes	141
3.2. Conclusiones y sugerencias	161
3.3. Discusión	165

Resumen

El presente trabajo de investigación se enmarca en la formación docente inicial en Educación Física (EF) y busca comprender de qué modo el enfoque sociocultural se hace presente en las reflexiones que los/as estudiantes realizan en los Diarios de Registro (DR) durante sus prácticas profesionales. La indagación parte del interrogante acerca de las categorías y dimensiones del enfoque sociocultural que se evidencian en dichos registros, con el propósito de identificar cómo se configura el rol docente en el proceso de planificación y análisis de la práctica profesional desde una perspectiva crítica y reflexiva.

La investigación adopta un diseño cualitativo con un enfoque interpretativo, tomando como unidad de análisis los DR elaborados por diez estudiantes de cuarto año del Profesorado de EF. Los datos fueron analizados, interpretados y contruidos, considerando el enfoque sociocultural, a partir de la lectura, codificación y categorización de los registros escritos. Atendiendo a los sentidos, tensiones y significados que emergen en torno a la planificación y la práctica docente. Este proceso permitió relevar las huellas del enfoque sociocultural y su incidencia en la construcción del saber pedagógico del futuro/a docente.

Los resultados muestran que los DR constituyen una herramienta formativa clave para la construcción del rol docente, ya que posibilitan la articulación entre teoría y práctica, la problematización de los contextos de enseñanza y la comprensión de la EF como práctica social. Se concluye que la modalidad de planificación reflexiva promovida por el diario habilita procesos de autoevaluación y posicionamiento crítico en la formación docente inicial.

Palabras clave:

Educación Física – Formación docente – Enfoque sociocultural – Planificación – Prácticas Profesionales- Diario de Registros

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Ciencias de la Educación.

Rama: Formación Docente en Educación Física.

Especialidad: Pedagogía y didáctica en la Educación Física.

1.2. Tema y Subtema

Tema: Planificación en la Formación Docente desde el Enfoque Sociocultural.

Subtema: El Diario de Registros del estudiantado en las Prácticas Profesionales.

1.3. Introducción

El cursado la Maestría en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores (UFLO), me permitió continuar problematizando acerca de las prácticas pedagógicas que suceden dentro del campo de la Educación Física (EF) escolar, desde un posicionamiento crítico. Además, posibilitó orientar mi trabajo de investigación hacia el Nivel Superior. Mis tareas como Coordinador de las Prácticas Profesionales en el Profesorado de Educación Física (PEF) en la UFLO, además de ser docente en las cátedras Didáctica del Nivel Inicial y Primario, sumado a mis acciones laborales como parte del Equipo Técnico Regional de EF de la Provincia de Buenos Aires, en el ISFDyT 53 de Glew y en el ISFD FODEHUM de Adrogué, me permitieron observar algunas dificultades en la formación inicial, que podrían modificarse en favor de una formación docente alineada con las funciones sociales (actuales y situadas) de la EF escolar.

Esta trayectoria, me llevó a participar del Programa de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Flores y ser parte del equipo de investigación que desarrolló el Proyecto *Modalidades de Planificación y Circulación de Saberes de la Cultura Corporal, en la Educación Física Escolar en*

*el Nivel Inicial y Primario (2021/2023)*¹. En este proyecto pudimos identificar que existen relaciones entre las visiones (que a lo largo de la historia le asignaron funciones y sentidos al campo) y los saberes de la cultura corporal (que se ponen en circulación), planificados con modalidades estructurantes y con sentidos administrativos y/o burocráticos en la EF escolar (Rivera y Riccetti, 2021). Sin embargo, un hallazgo en el análisis de las entrevistas, fue la aparición o recurrencia de un instrumento de trabajo que denominan: cuaderno o Diario de Registros (DR). Este instrumento pensado como dispositivo para la reflexión e internalización de los saberes necesarios en la formación inicial, con anclaje en las Prácticas Profesionales del Profesorado de EF, podría aportar procesos de aprendizaje significativos, autónomos, tal vez, emancipatorios. Estos resultados devienen del avance en la trama conceptual del enfoque teórico, que dieron origen al segundo Proyecto de Investigación (2023-2025), denominado *Planificación y Saberes de la Cultura Corporal circulantes en la Educación Física Escolar en el Nivel Primario del sistema educativo argentino desde una perspectiva sociocultural*².

Por consiguiente, esta investigación focaliza en los DR como dispositivo de reflexión y revisión de la propia práctica, en la formación docente inicial de futuros/as profesores/as de EF en la Práctica Profesional. Para luego habilitar la posibilidad de establecer vínculos desde el enfoque teórico sociocultural y la planificación como acto de revisión-organización de la enseñanza (Gómez et al., 2022), donde confluyen los aportes de los diferentes espacios curriculares, propendiendo a la integración del conocimiento.

El tema de esta investigación tiene que ver con la Planificación en la EF escolar, haciendo foco sobre la formación docente inicial y las interpretaciones que allí se le otorgan al DR (Barba y Calvo, 2014), dado que puede funcionar como

¹Convocatoria a Proyectos 2021-2023 Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO: Modalidades de Planificación y Circulación de Saberes de la Cultura Corporal, en la Educación Física Escolar en el Nivel Inicial y Primario. Directora: Valeria Gómez, Codirectora: Ana Riccetti. RCS 22/21.

²Convocatoria a Proyectos 2023-2025 Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO: Modalidades de Planificación y Circulación de Saberes de la Cultura Corporal, en la Educación Física Escolar en el Nivel Primario desde un enfoque sociocultural Directora: Ana Riccetti., Codirector: Sebastian Rivera. RCS 27/23.

modalidad de planificación y/o como dispositivo de reflexión, internalización e integración de conocimientos. La construcción a partir de un formato guía, resulta como base para la flexibilidad y el dinamismo que adquiere el DR cuando cada estudiante comienza a relacionar conceptos entre materias o vuelca interrogantes (potenciales preguntas problema de investigación) que pretende problematizar.

El diario adquiere autenticidad cuando cada estudiante de la formación lo habita y lo gestiona desde una motivación intrínseca, con pensamiento crítico y de manera autónoma. Se convierte, además, en un lugar de encuentro entre quien enseña y quien aprende (Davini, 2015). Dado que allí (dentro del diario) se manifiestan los saberes, ideas, conceptos, interrogantes, posibles intervenciones y datos de los grupos con los que se trabaja, funcionando como canal de comunicación (*feedback*). De este análisis devienen algunos interrogantes que permitieron posteriormente delimitar el problema de investigación:

- ¿Cómo se relacionan la visión y función social de la EF, con las modalidades de planificación utilizadas y los saberes que circulan/proponen los/as docentes?
- ¿Cuáles son los dispositivos de planificación que habilitan procesos de reflexión, con anclaje en el sujeto que aprende?
- ¿Cómo visualizar categorías, dimensiones y atributos del enfoque sociocultural en la formación docente de EF?

Identificar las categorías, dimensiones y atributos que aparecen en los DR, posicionados desde el enfoque sociocultural en la formación docente, podría valorar y recrear los espacios de revisión de las propias prácticas y propuestas, entendiendo que los procesos reflexivos permiten volver a transitar las situaciones problema y retoman el diálogo con la teoría, buscando comprender algún fenómeno de la tarea cotidiana docente. Al tiempo que podría funcionar como modalidad de planificación y seguimiento dentro del marco de la materia Prácticas Profesionales o Campo de la Práctica, podría también, consolidar información relevante, conceptos o ideas claves, propuestas e intervenciones, preguntas o interrogantes a resolver, para ser visualizado dentro del diario (Fernández Franco et al., 2022).

Si el enfoque sociocultural señala la influencia y relación entre el pensamiento y el lenguaje, resaltando a su vez las tensiones entre el sujeto y la cultura (Vigotsky, 1979), proponer y/o utilizar los diarios con estudiantes del nivel superior, podría clarificar los procesos de aprendizaje, identificando sesgos provenientes de la cultura y *habitus* provenientes del propio campo, modificando y potenciando al colectivo de profesionales del área.

Consideramos de importancia, trabajar sobre el potencial que posee el DR, tanto para quien enseña como para quien aprende. Para tal fin, se formulan *propósitos prácticos y sociales* orientado a las diferentes dimensiones de impacto que tiene la propuesta de investigación:

- Promover en los grupos de estudiantes del PEF, la reflexión crítica y contextualizada de las propuestas pedagógicas que se llevan adelante en el área, relacionando la planificación de los saberes de la cultura corporal, con la internalización de los contenidos propios y necesarios de la formación docente inicial, con las funciones sociales (actuales) de la EF.
- Socializar con docentes de la formación del Profesorado de EF (colegas) los resultados de esta investigación, para que se animen a revisar sus propuestas y prácticas, introduciendo en sus proyectos de cátedra, espacios de intercambios y retroalimentación genuina, que permitan acompañar a cada sujeto de la formación docente.
- Habilitar en las Instituciones formadoras de docentes, los espacios de debate a partir del análisis de los diarios, los conceptos o las narrativas que allí se desarrollan, para identificar el perfil de quien egresa, respetando su impronta/identidad/corporeidad.
- Brindar elementos teóricos para disputar el sentido común que subyace acerca de qué es la EF (actualmente deportivizada) y cuál es su función dentro de la sociedad, visibilizando al enfoque sociocultural como fundamento de las propuestas pedagógicas, en los tres niveles del sistema educativo formal donde la EF tiene incumbencia (nivel inicial-primario-secundario).

- Posibilitar que, tanto las infancias como las adolescencias que transitan la EF en toda su etapa escolar, reciban propuestas pedagógicas contextualizadas, acorde a sus gustos, deseos y necesidades. Donde cada docente ubique la centralidad en la enseñanza (orientada por el diseño curricular correspondiente) y la planificación para revisar, cuestionar y modificar sus propias propuestas, con un dispositivo para la organización y reflexión sobre la práctica. Teniendo como objetivo central, que la praxis se introduzca en las escuelas ampliando derechos y en sintonía con el enfoque sociocultural.
- Por último, ofrecer al campo de la EF escolar, los resultados que orienten a futuras investigaciones, sobre este instrumento de planificación, que permite construir posicionamientos pedagógicos sólidos, con fuerte anclaje sobre el sujeto que aprende, sobre sus intereses, escapando de las prácticas tradicionales/reproductivistas y buscando autonomía en las nuevas propuestas.

1.4. Problema

El interés por investigar en la Formación Docente Inicial, puntualmente, en el Profesorado de EF, surge de problematizar la propia práctica pedagógica. Algunos de los interrogantes que han surgido como estudiante-cursante de la carrera, aún me acompañan en la tarea cotidiana. En la actualidad, trabajar en formación inicial, tiene como objetivo orientar a futuros/as docentes de manera pertinente, situada y contextualizada. Los diferentes discursos que circulan en la EF, provenientes de las visiones y funciones sociales que le han asignado al área a lo largo de la historia, corren el riesgo de generar confusión en quienes transitan la carrera, si no se sustentan las propuestas pedagógicas con investigación científica actualizada.

Investigar para enseñar y enseñar para seguir investigando, responde a un modo de relacionarse con la tarea profesional, problematizando e interrogándose desde un prisma crítico y reflexivo, de manera constante.

La pregunta problema que orienta esta investigación, se asienta sobre dos Proyectos de Investigación articulados temática y temporalmente:

- . *Del 2021 al 2023.* Proyecto: Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la EF del Nivel Primario (2021/2022), cuya pregunta problema fue: *¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes que circulan/proponen los/as docentes de Educación Física en el nivel inicial y nivel primario del sistema educativo argentino durante los años 2021/2022? (pregunta conexa) ¿Qué relación se establece entre la función social asignada a la educación física y las modalidades de planificación y la circulación de saberes de la cultura corporal en las clases de educación física de nivel inicial y primario del sistema educativo argentino durante los años 2021/2022?*
- I. *Del 2023 al 2025.* El Proyecto con vigencia, desde mayo 2023-2025 se titula: Planificación y saberes de la cultura corporal circulantes en la EF escolar en el nivel primario del sistema educativo argentino desde una perspectiva sociocultural, y tiene como uno de los objetivos: establecer las relaciones que se traman entre modalidades y sentidos de la planificación fundamentadas desde el enfoque sociocultural en la EF escolar. Venimos observando que los/as docentes que se posicionan desde este enfoque sociocultural, otorgan a la planificación un sentido reflexivo sobre la praxis y orientado por las problemáticas emergentes del estudiantado y del contexto escolar. Relacionado con las modalidades de planificación que seleccionan/utilizan, existe una recurrencia en la muestra, que se manifiesta reiteradamente en las entrevistas: la utilización de un DR que acompaña la planificación y las propuestas de enseñanza.

Parte de los resultados obtenidos del Proyecto 2021/2023, se presentan en el estado del arte y orientan la investigación, donde originariamente, surgieron los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los tipos de prácticas pedagógicas que circulan?
- ¿Qué características tienen las prácticas pedagógicas progresistas e innovadoras?

- ¿Qué saberes de la cultura corporal circulan en los patios?
- ¿Cómo se planifican los saberes de la cultura corporal, desde un posicionamiento crítico?
- ¿Qué visión y función social asignan los/as docentes a la EF escolar?
- ¿Cómo se relacionan las modalidades de planificación con el sentido que se le otorga a la misma?
- ¿Cómo planificar en EF desde el enfoque sociocultural en la formación inicial?
- ¿Cómo construir un sentido reflexivo en la acción de planificar?

Estos interrogantes, han servido como punto de partida para orientar las acciones del presente trabajo de investigación, donde establecemos la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las categorías, dimensiones y atributos del enfoque sociocultural de la EF sobre las que los/as estudiantes del PEF realizan reflexiones en los DR?* En el próximo apartado, presentaremos los antecedentes que se relacionan con nuestra investigación y la relevancia cognitiva.

1.5. Relevancia cognitiva

Desde el inicio del siglo XXI, el campo académico de la EF crítica latinoamericana continúa produciendo conocimiento, a partir de los estudios que realizan sus equipos de investigación, que toman como tema principal, las prácticas pedagógicas. La Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE, 2016) ha proporcionado investigaciones orientadas hacia las prácticas pedagógicas en el ámbito de la EF escolar, más concretamente en los niveles primarios y secundarios, teniendo como rasgos metodológicos comunes una orientación cualitativa y de estudios de casos. Desde la REIPEFE, aparecen diversas publicaciones en este sentido (Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006; Almeida y Fensterseifer, 2007; Zorzanelli dos Santos et al., 2009; Faría et al., 2010; Fensterseifer y Silva, 2011; Silva y Bracht, 2012; Vargas y González, 2013; Marques Da Silva et al., 2014; Gómez Smyth, 2017; Amuchástegui, Bologna y Yafar, 2018; Rodríguez Feilberg y Rodríguez, 2018; Rozengardt, 2018; Dupuy, 2019; Bellotti, 2019).

Analizando las propuestas, los tipos de prácticas e intervenciones, los enunciados y discursos, se intentan generar procesos reflexivos en los/as docentes del área, ofreciendo herramientas para que actúen en los escenarios de clase, de manera situada, contextualizada, con perspectiva de derechos y con pretensiones emancipadoras.

Todo este bagaje teórico, aún no ha logrado materializarse en las propuestas concretas del personal docente, de un modo masivo y pertinente. Según Campomar (2015) el área de la EF “requiere de una actualizada y permanente reflexión acerca de la formación de profesores de EF, siendo que su transición de los Institutos de Formación Docente a la Educación Superior Universitaria, ha promovido algunas situaciones que diferencian los procesos formativos” (p. 3).

Sin embargo, los aportes de esta EF crítica, que se viene gestando en la región, a partir del Movimiento Renovador Brasileiro de los 80´ (1980), han logrado reposicionar al campo, de modo tal que se han podido identificar, elementos de la cotidianeidad de la tarea de la enseñanza de la EF, en la escuela.

Si el primer paso fue identificar para criticar y tensionar esas prácticas, discursos e intervenciones, se vuelve necesario entonces, avanzar sobre el análisis de propuestas transformadoras posicionadas desde un enfoque crítico, constructivo y sustentado desde la educación como derecho: el enfoque sociocultural (Gómez Smyth, 2020).

Este último concepto, permite pensar la formación docente en EF, incluyendo al sujeto que aprende en las modalidades de planificación que se seleccionan, pero, además, permite avanzar sobre los sentidos que se le otorgan a dicho acto de previsión, organización y comunicación de la tarea docente.

Para poder dialogar con los antecedentes en la temática y organizar su presentación, se ha trabajado con las siguientes relaciones de búsqueda:

- La EF y la Formación Docente
- La Formación Docente en EF y el Enfoque Sociocultural
- La Planificación en EF escolar y el DR (como modalidad)
- El DR y su construcción en las Prácticas Profesionales

I. Educación Física y Formación Docente

Se tomó como punto de anclaje, las investigaciones lideradas por la Red Internacional de Investigación Pedagógica en la EF Escolar (REIPEFE), que desde el año 2006 continúa realizando aportes para repensar *las prácticas pedagógicas* que suceden en la *EF escolar* y que podrían pensarse como el resultado más inmediato del trabajo realizado dentro y desde la *Formación Docente*. De este modo, *EF y Formación Docente* estructuran un marco de referencia que nos permiten profundizar en los elementos concretos a revisar/modificar/criticar dentro del área curricular.

II. La Formación Docente en EF y el Enfoque Sociocultural

Luego de identificar antecedentes en EF y formación docente, agregamos a la búsqueda, un posicionamiento que nos permita conocer cómo se llevan adelante estas prácticas pedagógicas desde la formación inicial. Indagamos entonces sobre el enfoque sociocultural, planteado en principio por Vigotsky y retomado por autores/as del área específica de las Ciencias de la Educación y de la EF en particular.

III. La Planificación en EF escolar y sus modalidades

Se ha revisado el estado de la cuestión, indagando sobre la planificación docente en EF pensada desde la formación inicial (profesorado), dado que se trata de una herramienta con la que cada docente trabaja/diseña/organiza/construye sus acciones con cada grupo-clase.

IV. El DR y su construcción en las Prácticas Profesionales

Por último, la búsqueda de antecedentes, estuvo orientada a una modalidad de planificación que ha demostrado, por medio de diversas investigaciones, su potencial formativo en las Prácticas Profesionales: El DR.

1.5.1 Antecedentes

Educación Física y Formación Docente

Desde el año 2006, la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) viene conformando diversas investigaciones que han tenido como rasgo metodológico común un análisis de contenido

cualitativo de estudios de casos (casos únicos - múltiples, historias de vida, etnometodología, investigación – acción) sobre las prácticas pedagógicas de la EF en el ámbito escolar (nivel inicial, primario y secundario). Y tomando como referencia, desde este punto de anclaje, el estado del arte recopilado en los trabajos de Santini y Molina Neto (2005); González y Fensterseifer (2006); Zorzanelli dos Santos, Bracht y Almeida (2009); Silva y Bracht (2012), Marques Da Silva, Righi Lang y González (2014); Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y Morén (2017); Mansi (2018); Dupuy (2020), pueden verse reflejadas cuatro tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física, denominadas como: a) abandono de la docencia; b) tradicional; c) posición innovadora; d) transformadoras o renovadas (Gómez Smyth, 2018). Esta clasificación, es tomada como base en la presente investigación, dado que el posicionamiento docente a partir de su postura ideológica y de las características que adquiera en su formación inicial, será la que oriente sus decisiones y acciones en el ámbito profesional.

Según desarrollan Santini y Molina Neto (2005), el abandono de la docencia surge del resultante de múltiples factores entre los cuales se encuentran; la sobrecarga del trabajo docente, la falta de respeto de la autoridad por parte de los alumnos, el salario remunerativo insuficiente, los espacios físicos precarios, la escasez del material didáctico y la desilusión producto de la poca relevancia social que se le adjudica a la EF. Como resultado de este desgaste, Silva Machado et al. (2010), establecen que los docentes se encuentran inmersos en un estado de desinvestidura pedagógica, es decir, abandonan su compromiso didáctico, renunciando a sus propias motivaciones y creencias, dejando de lado la circulación de cualquier tipo de saber (González y Fensterseifer, 2006).

La práctica docente tradicional o tarea no revisada, se encuentra en estrecha relación con los preceptos ideológicos-históricos basados en concepciones biologicistas y dualistas de cuerpo-mente. Es en este sentido, que partiendo de postulados tradicionalistas de la EF (Silva y Bracht, 2012; Marques Da Silva et al., 2014) los profesionales del área adoptan un carácter tecnocrático del rol docente, en donde el foco de sus prácticas se encuentra íntimamente orientadas al desarrollo de juegos con fines utilitarios, que a su vez servirán como antesala a

ciertos deportes y que incluirán para ello, una determinada formación física de los sujetos.

Por su parte Silva y Bracht (2012) realizan un trabajo de investigación cualitativo, utilizando como metodología la etnografía en estudios de casos y de historia de vida. Dicho trabajo, tuvo como finalidad descubrir aspectos relevantes en aquellos/as docentes, que, partiendo de una mirada crítica de su formación inicial, intentan llevar adelante procesos innovadores frente a las estructuras anquilosadas de la EF. Según concluyen Silva y Bracht (2012), cuatro son las características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas:

- a) Innovar en contenidos de la EF, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica.
- b) Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- c) Utilizar diferentes formas de evaluación que permitan a los grupos de estudiantes tomar decisiones, sobre todo relacionadas con la autoevaluación.
- d) Articular la EF en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.

En estudios posteriores Gómez Smyth, et al., (2017), especifican que los/as docentes progresistas dejan de lado la organización de las clases bajo el prisma tradicional y biologicista de entrada en calor, desarrollo y vuelta a la calma. Según establecen este colectivo de autores/as, los encuentros se organizan a partir de los emergentes y de los temas generadores propuestos por los/as niños/as, los cuales se encuentran en consonancia con modelos constructivistas en diseños de experiencias previstos por los/as docentes. Es decir, que las clases no tienen momentos, sino que son sucesiones de experiencias compartidas. También se detectó que existe un fuerte trabajo ligado al tratamiento de los conflictos intersubjetivos para el desarrollo de la moralidad en las infancias, donde no se

destacan intervenciones sancionadoras ligadas con castigos y amenazas (Gómez, 2011), sino una actitud abierta al diálogo y a la reflexión constante sobre los procesos que se van sucediendo en los intercambios relacionales.

Se ha registrado que los grupos de docentes progresistas toman al juego y el jugar como un eje central, donde cobran importancia no tanto la exposición de juegos no juego (Rivero, 2011), sino la apertura de escenarios para la construcción de situaciones lúdicas en donde las intervenciones didácticas para el desarrollo del jugar son trascendentales (Gómez Smyth, 2015; Gómez Smyth et al., 2017). Es por ello que los avances investigativos nos dan cuenta de que no solo existen prácticas innovadoras, sino también transformadoras o progresistas. Estas ocurren cuando los/as profesionales del área se presentan desde una posición ideológica contrahegemónica, no solo de los aspectos históricamente ligados a la EF, sino también frente a la sociedad capitalista.

Las categorías relacionadas con los tipos de prácticas pedagógicas, deben ser analizadas/revisadas/criticadas dentro de la formación del profesorado, dando a conocer el estado general de la EF en la región, a quienes transitan la carrera y se suman al campo. Entendiendo que las visiones acerca de qué es la EF y cuál es su función dentro de la sociedad, tienen un impacto fundante en la toma de decisiones dentro del proceso de formación docente y las prácticas profesionales. Al relacionar estos conceptos, podemos establecer que toda práctica pedagógica se encuentra prefijada por un posicionamiento teórico que la sustenta y que a su vez delimita una forma de ver al mundo, a la sociedad y a las personas que en ellos habitan. En relación con esto, Bracht (1996) revisa los procesos de legitimidad de la EF en la currícula escolar: ¿Por qué EF? ¿Con qué sentido ideológico? ¿Para qué la EF en la escuela? Una de las conclusiones que enuncia el autor, es que la disciplina no se ha legitimado en torno a una perspectiva sociohistórica autónoma, sino que ha quedado circunscrita a procesos heterónomos. Bracht (1996) expone que existen dos perspectivas que fueron dando relevancia a la EF, fundamentando su presencia en la escuela. Por un lado, la *perspectiva heterónoma*, sustentada desde una visión instrumental y positivista, le ha ido asignando funciones moralistas, compensatorias y utilitaristas al área

(Bracht, 1996). A partir de dichas funciones, que claramente pueden convivir y relacionarse, la EF ha servido como brazo ejecutor de la cultura hegemónica, configurando ciertas visiones que el autor nombra como: militarista, higienista o saludable, psicomotricista, recreacionista y deportiva.

En contraposición, se encuentra la *perspectiva autónoma*, la cual se ha ido construyendo a partir de los aportes de las teorías críticas, buscando una legitimación sustentada desde las ciencias sociales, orientando a la disciplina a que las personas puedan conocer, reflexionar y resignificar la cultura corporal.

Lo expuesto anteriormente, ha permitido entonces, desde el trabajo de Gómez Smyth (2017) reposicionar a la EF como una práctica pedagógica. El autor propone que la EF escolar:

Tematiza sobre las prácticas corporales como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Encargándose de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros. (p. 37)

Por consiguiente, sus propósitos o funciones dentro de la sociedad, se orientan a:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo.
- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperar y sostener lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.
- Crear cultura corporal (física) y no mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificar experiencias corporales.
- Buscar la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular (Gómez Smyth, 2017, p. 37).

Este aporte podría orientar la organización/el sentido/las propuestas/las prácticas dentro de la formación inicial, para acompañar a quienes se están formando, a que

conozcan las discusiones y problemáticas internas e históricas relacionadas, sobre todo, con la pedagogía y la didáctica del área de la EF.

En línea con la Historia de la EF, con un recorte sobre el Nivel Inicial, Mansi (2018) realiza su tesis de maestría denominada: *Construcción Histórica de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial*. La autora realiza una pesquisa exploratoria-descriptiva, desde un enfoque interpretativo. En base al registro e interpretación de los hechos históricos documentados, logró evidenciar que la EF argentina del nivel inicial, se ha ido constituyendo en función de un entramado de visiones con carga ideológica. Algunas de ellas desprendidas de perspectivas ajenas al campo y otra nacida en el centro de la EF de la primera infancia. Tomaremos para este trabajo de investigación, el análisis de las funciones sociales y las visiones que han impregnado de sentido a la EF escolar en el nivel. Por medio de su pregunta problema: *¿Cuáles han sido las visiones ideológicas que han constituido históricamente a la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial?*, ha logrado generar aportes que nos permiten entender las diferentes visiones que le han otorgado funciones sociales al área desde fines del siglo XIX y que aún en la actualidad, continúan operando en las prácticas pedagógicas no revisadas: militarismo, higienismo, deportivismo, psicomotricista, desarrollismo.

En la misma línea metodológica y, también realizando una tesis de maestría, Dupuy (2019) avanza sobre las prácticas pedagógicas transformadoras y de qué modo este posicionamiento requiere de enunciados transparentes colocando al jugar en situación de derecho, corriendo al juego del lugar utilitario y compensatorio, contribuyendo de este modo, a la construcción de una didáctica que enseñe a jugar lúdicamente en el contexto socializador de las clases de EF. Los hallazgos del autor permiten inferir que los/as docentes progresistas con atributos socio-críticos y alineados a una concepción pedagógico-didáctica que comprende el juego como un derecho inherente a las personas, realizan invitaciones a jugar con enunciados transparentes. De este modo, habilitan la oportunidad para experimentar la cultura de juego sobre lo construido a nivel sociohistórico.

Tomaremos para nuestro estudio, la idea desarrollada sobre *enunciados transparentes*, que permite construir un posicionamiento docente que ha revisado el habitus competitivo generado por el modelo deportivo e instalado en la sociedad capitalista desde la cultura hegemónica.

El trabajo de Rozengardt (2018) aporta para el establecimiento de un sentido social de la EF que permita instituir, que existen ciertos objetos culturales, a los cuales la EF como área de conocimiento, buscará generar experiencias de vinculación con diversas prácticas corporales. Ofreciendo la oportunidad de conocer, practicar para conocer y saber practicar, de manera que no sólo albergan por derecho la oportunidad de acceder a todo el capital cultural existente, sino que a su vez puedan ser creadores de nueva cultura corporal. Aquí aparece la oportunidad de modificar críticamente aquellos aspectos que por sentido común se establecen como hegemónicos y dominantes.

Como último trabajo de este apartado *Educación Física y Formación Docente*, adherimos a la idea de Vicente (2005) quien señala que, salvo algunas excepciones, las representaciones sociales constituidas en relación con la EF vienen perfiladas desde los grupos burgueses, implicando una dominación sobre ciertos gustos, sensibilidades, sentidos y aprendizajes que parecen ser funcionales al mantenimiento de cierta cultura física. De esta manera, existen experiencias corporales que intentan perpetuarse, y lo han logrado, tales como: la formación física, ejercicios físicos, juegos no juego, gimnasia, deportes de rendimiento, entre otros. Estas prácticas corporales se mantienen en la formación inicial por una lógica históricamente reproductivista, relacionadas con los currículums de la propia área disciplinar, las experiencias personales y/o formación inicial de los/as docentes, los medios de comunicación y por las funciones sociales que se esperan que la EF mantenga. Por lo tanto, con el objeto de sentar las bases de una lógica crítica transformadora de las realidades sociales cotidianas que se suceden en las clases de EF dentro del contexto escolar, será necesario que se aborden estudios científicos superadores de aquellas visiones reproductivistas de dominación, gobernabilidad y opresión de infancias y educadores.

Estas ideas y problematizaciones, orientaron la búsqueda del estado de la cuestión hacia la formación docente, desde el prisma educativo y pensado por los/as autores/as del campo de la EF.

II. La Formación Docente en EF y el Enfoque Sociocultural

Históricamente, la Formación Docente en EF, ha quedado prefijada a los modelos y posicionamientos políticos y pedagógicos, tradicionales y reproductivistas de la cultura dominante. En la actualidad, podemos observar cómo la obra de Vigotsky (1979) aplica para orientar la tarea pedagógica: desde el inicio del siglo XXI, los movimientos sociales críticos, plantean la educación como derecho humano, que deberá encargarse de desarrollar procesos aprendizaje (significativo) de manera contextualizada, pensando en las necesidades de quien aprende, donde la relación entre pensamiento y lenguaje, cobra mayor sentido aún, en el análisis discursivo. Dado que el entorno modifica al sujeto, sin perder de vista que la intervención del sujeto sobre el entorno, también posee incidencia sobre el colectivo social.

Tomaremos del trabajo realizado por Carrera y Mazzarella (2001) donde realizan una breve descripción de los aspectos más resaltantes de la teoría sociocultural de Vigotsky, donde se enfatiza sobre el estudio del origen de los procesos psicológicos del individuo, la relación entre pensamiento y lenguaje, el uso de los instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y el nivel potencial de las funciones mentales como indicadores para definir la zona de desarrollo próximo.

Las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, permite entender, por qué en un momento determinado de la evolución del ser humano (por lo general en la niñez), el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional. Las autoras señalan que la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento hacia los demás, requiere un sistema mediatizador y el prototipo de éste es el lenguaje humano. Además, indican que la unidad del pensamiento verbal se encuentra en el aspecto interno de la palabra, en su significado.

La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado es un proceso análogo a la creación y

utilización de herramientas. La analogía básica entre signos y herramientas descansa en la función mediadora que caracteriza a ambos, mientras que la diferencia esencial entre signos y herramientas se relaciona con los distintos modos en que orientan la actividad humana. Las herramientas sirven como conductores de la influencia humana en el objeto de la actividad, se hallan *externamente orientadas* y deben acarrear cambios en los objetos. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica; por consiguiente, está *internamente orientado* (Carrera y Mazzarella, 2001).

Esta idea de adquisición e internalización de herramientas, pensado desde la formación docente, plantea el desafío de ofrecer y orientar con conceptos/ideas/interrogantes, *como si* se trataran de herramientas para interpretar/entender/intervenir sobre los escenarios profesionales, de quien se prepara para la tarea docente.

Por último, destacamos para este trabajo, la clasificación que proponen las autoras con impacto en la educación en términos generales:

a) *Desarrollo psicológico visto de manera prospectiva*. En el proceso educativo normalmente se evalúan las capacidades o funciones que la persona (aprendiz) domina completamente y que ejerce de manera independiente, la idea es comprender en el curso de desarrollo, el surgimiento de lo que es nuevo (desarrollo de procesos que se encuentran en estado embrionario). La Zona de Desarrollo Próximo es el dominio psicológico en constante transformación, de manera que el educador debe intervenir en esta zona con el objeto de provocar en los/as estudiantes los avances que no sucederían espontáneamente.

b) *Los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo*. La trayectoria del desarrollo es de afuera hacia adentro por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos; de este modo, si se considera que el aprendizaje impulsa el desarrollo resulta que la escuela es el agente encargado y tiene un papel fundamental en la promoción del desarrollo psicológico de las personas.

c) *Intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo*. Esta interacción promueve los procesos interpsicológicos que

posteriormente serán internalizados. La escuela, en cuanto creación cultural de las sociedades letradas, desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades.

La formación docente en EF entonces, debe prepararse para operar entre estas categorías conceptuales tales como pensamiento y lenguaje, aprendizaje y desarrollo, como un trabajo sobre sí, para luego poder trabajar con este enfoque, sobre sus espacios profesionales. Entendiendo que los sujetos son sujetados por la cultura, pero visualizando una situación de adquisición de derechos, que el personal docente debe garantizar como representantes del estado.

Siguiendo con otro análisis de la teoría de Vigotsky, tomaremos del trabajo realizado por Guerra (2020), la relación entre el constructivismo social y el enfoque sociocultural, para que confluyan en un análisis acerca del sistema educativo. El autor afirma que el constructivismo educativo se pregunta qué métodos y técnicas instrumentar en la planeación y el trabajo diario en el aula para que los alumnos aprendan. Además, se pregunta cómo hacer que el conocimiento le sirva al alumno para su desarrollo en el presente, en su futuro profesional y como ciudadano. Es decir, busca mantener la disposición permanente a aprender y que ese aprendizaje tenga alguna utilidad a lo largo de su vida. Llegando a concluir en que la teoría del constructivismo sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, no desconoce la dimensión histórica de los sujetos. La teoría sociocultural, considera que el conocimiento es una construcción colectiva, tiene carácter social, no individual, que se genera por el devenir histórico y cultural y se mantiene como el conjunto de saberes vigentes. Por tal motivo, este trabajo de investigación, propone comprender las relaciones entre el aprendizaje en la formación docente y la situación cultural e histórica, que nos permita identificar los sesgos pedagógicos que conserva una persona estudiante del profesorado, que se transformará en docente al final y/o durante el proceso.

Al revisar los trabajos sobre el enfoque sociocultural de autores puntualmente del área de la EF, encontramos que Gómez Smyth (2018) propone revisar desde una perspectiva latinoamericana a las prácticas pedagógicas. Realiza una exhaustiva revisión del estado del arte, con trabajos de investigación posicionados desde un

enfoque socioculturalista, dado que se convierte en el contexto adecuado para el desarrollo de prácticas pedagógicas transformadoras.

Estas ocurren cuando los/as docentes se establecen desde una posición ideológica contrahegemónica, no solo de los aspectos históricamente ligados a la EF, sino también frente a la sociedad capitalista. El autor sostiene que, desde este enfoque, “se investigan a docentes que comprendan a la EF desde un enfoque culturalista, comprendiéndola como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales como objetos culturales históricos, para su resignificación por parte de las personas” (Gómez Smyth, 2018, p. 86). Concluye con la necesidad de atravesar los discursos dentro de la formación docente inicial y continuar investigando dentro del campo de la EF escolar.

Continuando con los estudios dentro de la formación docente, Riccetti, Mansilla y Echenique (2016) realizan un trabajo dentro de la cátedra de pedagogía del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con el objetivo de generar una propuesta diferente a partir de las indagaciones realizadas por el equipo de cátedra, para favorecer procesos reflexivos en la construcción del conocimiento profesional, como aporte al mejoramiento de la enseñanza de grado. Se propusieron introducir modificaciones que permitieran asumirse como docentes facilitadores del aprendizaje, a partir de la generación de espacios de formación de intercambio fluido en una modalidad taller. La intención fue que los estudiantes pudieran visualizarse como protagonistas de su propia formación. Se partió de la necesidad de producir un cambio en las prácticas docentes y en el rol pasivo de los estudiantes observado en el cursado de la asignatura. Se recolectaron datos en distintos momentos del cuatrimestre, las apreciaciones fueron analizadas en reuniones de cátedra, registros de clases y respuestas a preguntas abiertas solicitadas en la elaboración de un ensayo grupal. Los datos obtenidos de distintas fuentes ponen de manifiesto la necesidad de reformular la propuesta valorando las fortalezas y los desafíos señalados por los distintos participantes para próximas experiencias académicas. Entendiendo que el enfoque sociocultural que venimos analizando, requiere de un rol activo en el

aprendizaje, dado que el conocimiento que se construye colectivamente es el que tiene, finalmente, mayor impacto sobre la construcción social del conocimiento.

En otro trabajo de corte cualitativo, Vai (2020) con el grupo INNOVA, se cimienta en investigaciones anteriores, dando continuidad al proyecto que trabajó la temática de experiencias colaborativas de formación continuada en EF escolar. La propuesta también está enmarcada en el contexto de investigación internacional denominado: *A Educacao Física escolar entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico*, integrado por grupos de Argentina, Brasil, Uruguay y Ecuador, quienes conforman la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE); cuyo propósito es identificar las semejanzas y diferencias de los distintos procesos de innovación y abandono pedagógicos en las prácticas docentes de la EF Escolar en diferentes contextos socioculturales.

Esta investigación indaga el currículum escolar en EF, las tensiones y problemáticas que presenta su desarrollo en la práctica docente de los profesores/as de EF de nivel medio de San Carlos de Bariloche, Argentina, a través del análisis de documentación curricular. El interés de investigar en este sentido, tiene justificación dado que la escuela debería ser el espacio para que exista el compromiso de generar nuevas ideas, prácticas pedagógicas transformadoras, que prioricen desarrollar la construcción de conocimiento a través de propuestas transformadoras.

Siguiendo con los grupos que dialogan con la REIPEFE, presentamos el trabajo de Torrón y Ruegger (2017) que intenta ser un aporte al análisis del sentido específico de la EF en el sistema educativo, de su compromiso en la práctica pedagógica y de su abordaje como práctica de enseñanza de un cierto campo de la cultura. El problema que se pretende abordar es la enseñanza de la EF escolar, dando cuenta de las tensiones que supone pensar la enseñanza de una disciplina que históricamente ha tenido dificultades para constituir su propio marco epistémico. Les interesa problematizar en torno a su indefinición en términos de enseñanza y de educación, y su relación estructural con ellos. La identidad disciplinar se confunde entre una práctica pedagógica y un campo de saberes

(prácticos) cuyos profesionales tienden a transmitir en tanto capital cultural, prescindiendo de una preocupación epistémica. El problema central de la investigación “Saberes y cultura escolar: un análisis de la enseñanza de la Educación Física en el marco de la educación primaria y secundaria uruguaya”, nos interesa para nuestro estudio, dado que aporta y amplía la información acerca de la formación docente en EF de la región latinoamericana.

Continuando con la preocupación curricular acerca de los saberes que circulan en la formación, desde un enfoque sociocultural, González (1996) comenzó a trabajar sobre un enfoque curricular que encuentre a la formación docente a la altura de las necesidades sociales. Tanto es así, que su trabajo: *Consideraciones sobre Educación Física para la Formación Docente*, plantea que la especificidad disciplinar exige que el perfil del egresado integre otras características, para que los/as Profesores de EF tengan condiciones de proporcionar a sus educandos, elementos que les permitan formar competencias para participar en la vida social, cultural, deportiva, etc. Lo que significa la adquisición de la acción funcional, más la capacidad de conocer y reconocer sentidos y significados en esta vida, a través de la reflexión crítica.

En la misma línea de investigación, encontramos un trabajo de colaboración entre la Universidad Nacional de La Plata y parte de la REIPEFE, bajo el título: *¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?* (Galak, 2022). En dicho trabajo, el autor Rozengardt escribe uno de los apartados donde se propone identificar: *¿qué traen en la mochila las personas que ingresan a la carrera EF?* Se registran importantes avances en la descripción de aspectos del imaginario de los/as ingresantes en relación con la EF y algunas de sus transformaciones durante la carrera. Se pudo distinguir una cultura experiencial construida con argumentos acrílicos provenientes de dos instituciones: la escuela y el deporte. El autor nombra al ingresante a la carrera EF como Sujeto de la Educación Física (SEF). Como esa persona que en algún momento ha decidido formarse para ser profesor/a de la disciplina y con ese fin ha ingresado en la institución habilitada para ello, y si consideramos que participa de tres roles diferentes (primero, alumno escolar; luego, estudiante en la formación; finalmente, profesor en la escuela)

surge el interrogante: *¿cuáles son las principales relaciones que se pueden reconocer entre estos tres roles y aspectos de la experiencia o de la trayectoria de estos sujetos?*

En la misma casa de estudios, Rodríguez (2020) lleva adelante un Proyecto de Investigación que se propone profundizar el concepto de saber con el que opera la enseñanza de la EF en la Formación Superior de la Universidad Nacional de La Plata. La hipótesis que se presenta es que, por un lado, no hay correspondencia entre la teoría y la práctica en la formación de los/as profesores/as, es decir, entre lo que se dice y lo que efectivamente se hace. No hay correlación entre los saberes disciplinares y la didáctica con la cual se pretende enseñar.

Por último, existe una permanencia en la sobredimensión de la didáctica en desmedro de los contenidos de la enseñanza. Esta investigación está abocada a la Reforma Curricular, presentando conceptos que permiten estudiar, analizar y proponer insumos que puedan ser discutidos en y para la formación docente en EF. Realizando una mirada más histórica de la formación docente, Campomar (2015) de la Universidad Nacional de la Matanza, presenta una síntesis de una Tesis de Maestría que analiza la configuración del campo de la EF en Argentina identificando las relaciones entre los saberes. Esta investigación tiene como hipótesis de trabajo que la actual sociedad del conocimiento y de información del campo disciplinar, requiere de una actualizada y permanente reflexión acerca de la formación de profesores en EF, siendo que su transición de los Institutos de Formación Docente a la Educación Superior Universitaria, ha promovido algunas situaciones que diferencian los procesos formativos. Por ello, el objetivo general del estudio es analizar la configuración del campo en la República Argentina y su transición a la formación universitaria. El diseño descriptivo le permitió analizar las fuentes históricas y discursos, para triangular con la información del actual mapa institucional, dando cuenta del fragmentado sistema donde la división técnica entre los actores (ejecutores y productores) es aún visible. Tomaremos como idea general de la autora:

(...) el gran desafío que tiene la Formación del Profesorado en EF actual es el de reflexionar y construir conocimiento alrededor de la

observación del cuerpo en su propia práctica, lo que se hace y la manera en que se hace, construyendo y analizando la propia práctica (discursiva o no), con fuerte anclaje en la investigación-acción, acorde con la nueva conformación de la formación y las actuales necesidades sociales. (p. 12)

En la misma casa de estudios, Zimmerman, Añasco, Bonazzola, Castro, Campomar (2013) realizaron un estudio exploratorio –que plantea un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo- donde se preguntaron acerca de las necesidades formativas que requieren los futuros/as egresados/as del Profesorado Universitario en EF de la Universidad Nacional de La Matanza. Este interrogante abre dos líneas de investigación relacionadas y que se articulan en la preocupación por la evaluación y actualización curricular de la Licenciatura y el Profesorado de la UNLaM: La primera se refiere a cuál es el estado actual de la discusión acerca de la formación universitaria en el área de la EF. Se preguntaron qué problemas se plantean tanto en el nivel de documentos internacionales como de las Universidades Nacionales de la Argentina. Así como también, en qué medida la formación en la Universidad se adecua a las necesidades del presente escenario sociocultural actual y a las actuales discusiones del área. La segunda línea de investigación, estuvo orientada al desarrollo profesional de los graduados y explora en qué medida la formación obtenida se adecua a las posibilidades de inserción laboral de las personas egresadas. Además, qué aspectos de la formación alcanzada y del perfil docente propuesto por la carrera facilitan u obstaculizan su inserción y desempeño en el ámbito profesional. Por último, se planteó el interrogante: *¿qué nuevos problemas se presentan en el desarrollo profesional y qué tensiones se plantean entre los propósitos educativos y las demandas del mercado laboral?*

En relación con esto último y, como cierre de la búsqueda para la temática: *formación docente y enfoque sociocultural*, presentamos un trabajo realizado en Sevilla, (España), donde las autoras Colás Bravo y Jiménez Cortés (2008) muestran los resultados derivados de un Proyecto I+D+I subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, destinado a explorar y ensayar modelos de Integración Curricular de las TIC (Tecnologías de la Información y la

Comunicación) en EF. Uno de sus objetivos fue promover y favorecer la integración de las TIC en los contextos escolares. Esta contribución presenta los resultados de la evaluación del impacto de la formación en TIC en el profesorado a través de indicadores basados y derivados de la teoría sociocultural, que aparecen específicamente en los conceptos de dominio e interiorización. La evaluación del impacto formativo se concreta en las competencias educativas en TIC y en las acciones educativas promovidas o provocadas por la formación recibida. Esta investigación se realizó con docentes de Educación Secundaria y Primaria. Los resultados muestran que el profesorado de EF alcanza un alto grado de desarrollo en competencias instrumentales, sistémicas y aplicadas que inciden en la integración efectiva de las TIC en el desarrollo curricular de la EF. Así como también se observa el desarrollo de acciones formativas, curriculares e innovadoras relacionadas con las TIC. Estos indicadores, derivados de la teoría sociocultural, constituyen una nueva forma de ver y entender los efectos de la formación en TIC en el profesorado. Los resultados aquí obtenidos muestran la idoneidad y viabilidad del enfoque sociocultural como marco teórico que oriente el diseño de la formación en línea, así como la evaluación de los resultados del aprendizaje.

Hasta aquí, se mencionaron los antecedentes de la segunda relación referida a la búsqueda entre Formación Docente en EF y Enfoque Sociocultural. A continuación, se presenta la tercera relación.

III. La Planificación en EF escolar y sus modalidades.

Siguiendo el desarrollo del estado del arte, en este caso, se presentarán los trabajos encontrados que tensionan la planificación en EF escolar que circulan en los profesorados, desde un enfoque sociocultural y las modalidades que utilizan los/as docentes del área. Entendiendo que, en la formación inicial, las modalidades y sentidos que le otorgan a la planificación, pueden ser abordadas en diversas materias, pero se observan las mayores dificultades, en el Campo de la Práctica o Prácticas Profesionales.

Tradicionalmente los contenidos quedan prefijados en diversas modalidades de planificación (Unidades Didácticas, Unidades Temáticas, Secuencias Didácticas,

Planes de Clase y Proyectos Didácticos) y devienen de otras áreas de las Ciencias de la Educación. Según desarrolla Gómez Smyth (2016; 2017; 2020), la planificación no implica solo el hecho de colocar contenidos a enseñar, objetivos, competencias o propósitos. Sino que debería tener un sentido más abarcativo y flexible, permitiendo centrar la mirada en los/as estudiantes como sujetos históricos, a partir de un abordaje de saberes que sea superador a los lineamientos instrumentalistas de los contenidos curriculares. En concomitancia a estas modalidades ya existentes, el autor plantea la posibilidad de que cada docente elabore un Proyecto (pedagógico y didáctico) de Educación Física (PEF), el cual permita atender a las heterogéneas condiciones y recursos laborales, humanos, edilicios, burocráticos y materiales. En función de favorecer diseños de experiencias significativas, que permitan constituir una trayectoria placentera y crítica de la corporeidad y de la cultura que nos rodea.

En el marco del Proyecto de Investigación denominado Modalidades de Planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la EF del Nivel Primario (2021/2022), se presentó una ponencia para el Congreso de Educación Física y Ciencias de la Universidad de La Plata denominado: *Modalidades de Planificación en EF del Nivel Primario*. En esta presentación, Rivera y Riccetti (2021) describen las modalidades de planificación que proponen los/as docentes de Educación Física en el nivel primario del sistema educativo argentino. El estudio fue descriptivo-exploratorio. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 30 profesores de Educación Física. Se halló un predominio de la planificación por Proyectos Anuales a partir de los Lineamientos Curriculares. Concluyendo en que es necesario repensar la planificación para habilitar prácticas corporales emancipadoras y situadas.

En otro trabajo realizado en el marco de este Proyecto, Gómez, Riccetti, Rivera, Álvarez, Cucci, Heredia y Liserre (2021) relacionan *¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes que seleccionan/proponen los/as docentes de Educación Física en el nivel inicial y primario del sistema educativo argentino durante los años 2021/2022?* El proceso de investigación se llevó a cabo con un diseño de tipo descriptivo-exploratorio y para la producción del material empírico

se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes en ejercicio. Los resultados permitieron problematizar la realidad de la educación física argentina, en cuanto a tres variables de investigación: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases, modalidad de planificación y función social asignada a la educación física. El propósito de esta investigación aplicada tuvo que ver con que los resultados, permiten repensar los modelos tradicionales de planificación. Al tiempo que reflexionar sobre si las propuestas docentes habilitan a los/as estudiantes a: conocer, practicar y crear (nuevas) prácticas corporales que les sean significantes. Tomaremos para este Trabajo de Investigación, el componente reflexivo necesario para definir la planificación crítica. Como si se tratara de una puerta de entrada para identificar los sentidos que se ponen en juego al momento de planificar. Los resultados ofrecidos por este equipo de investigación (dado que la muestra se trata de docentes en ejercicio de la EF escolar) indican que el sentido burocrático-administrativo prevalece por sobre un sentido crítico-reflexivo. Mecanizando y banalizando, de este modo, una herramienta fundamental para la tarea docente: la planificación. En cuanto a las modalidades de planificación que utilizan los docentes del nivel primario, hallamos el Proyecto Anual (desde un sentido administrativo) y el Cuaderno de clase o Diario de Registros (desde un sentido incipientemente crítico).

Por último y relacionado con el enfoque sociocultural dentro de la EF escolar, conciben al sujeto que aprende como centro y protagonista de los procesos de enseñanza de las prácticas corporales. El enfoque supone un giro en las propuestas pedagógicas, realizando un abordaje en materia de derechos, desde una perspectiva humanista y sociocultural de las prácticas pedagógicas.

En el próximo eje de búsqueda de antecedentes, avanzaremos sobre esta última modalidad, analizando las experiencias investigativas acerca de los DR y sus funcionalidades como dispositivo para la reflexión sobre la propia práctica, la visualización de ideas, conceptos e interrogantes.

IV. El Diario de Registros y su construcción en las Prácticas Profesionales.

En este último eje de búsqueda de antecedentes, tomaremos los trabajos que describen y analizan las experiencias que utilizan al Diario de Registros como

dispositivo para la reflexión, narrativas o modalidad de planificación. Investigamos de qué modo se construye un diario que concentre ideas, propuestas, intervenciones, materiales, espacios, grupos, estudiantes, etc. Pero que, además, pueda convertirse en una caja de herramientas, donde cada estudiante en formación o docente en ejercicio visualice sus propuestas, conceptos, ideas e interrogantes y esto funcione como una revisión crítica y reflexiva, que permita mejorar su propia práctica pedagógica.

Primero, realizamos una búsqueda internacional, que permita ampliar las miradas y utilidades acerca del Diario de Registros, para luego identificar experiencias regionales.

Presentaremos el caso de Aranda Vega (2020) que trabajó sobre: *Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores*. El objetivo de este estudio fue analizar la práctica reflexiva como elemento facilitador del conocimiento práctico. Para ello, se realizó un análisis cualitativo de 52 diarios de clase, realizados por estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España, durante el curso académico 2016-2018. El análisis muestra que los diarios de clase son un instrumento eficaz para desarrollar el pensamiento reflexivo de los/as profesores, facilitan el aprendizaje experiencial y permiten el desarrollo de competencias profesionales necesarias para el ejercicio docente.

Destacan, además, que el pensamiento reflexivo se puede propiciar en las siguientes condiciones de enseñanza aprendizaje:

- La relación entre casos reales, la resolución de problemas y el planteamiento de retos facilitan la conexión entre teoría y práctica;
- El pensamiento reflexivo se propicia en espacios de responsabilidad, tomando decisiones y argumentando con ayuda de tutores y compañeros; este trabajo cooperativo facilita el intercambio de ideas.
- Uso del diario de clase combinado con situaciones de *feedback* como estrategia de reflexión y mejora del aprendizaje.

En cuanto a la metodología utilizada, se llevó a cabo un estudio cualitativo, durante el año 2018, realizando una descripción holística, esto es, un conjunto

amplio de lo que implica la actividad de los alumnos durante las prácticas, para, posteriormente, extraer conclusiones según el objetivo planteado. Este tipo de investigación es entendida como indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

Recomiendan que los/as estudiantes en las prácticas sean considerados como uno de los elementos intervinientes en el marco de la investigación, dada la necesidad de conocer cómo se da el proceso de enseñanza en una clase de una determinada materia y estar en la clase como participante haciendo observaciones e interpretaciones pertinentes a la investigación.

Comparten como parte del diseño del objeto de estudio, los diferentes niveles de reflexión, con los que analizaron los resultados:

- *Nivel 0 de reflexión: Trabajo personal nulo, copia de otros documentos*
- *Nivel 1 de reflexión: Narrativa algo más organizada de acuerdo con la estructura indicada para el desarrollo de la actividad*
- *Nivel 2 de reflexión: Análisis de situaciones y experiencias, estructuración, implicación neutra en los acontecimientos*
- *Nivel 3 de reflexión: Valoración de los hechos y planteamiento de alternativas posibles*
- *Nivel 4 de reflexión: Aportes personales y de otros ante la experiencia. Conciencia de la importancia de la visión de otros ante la realidad*
- *Nivel 5 de reflexión: Aportaciones contrastadas con literatura especializada sobre las cuestiones tratadas*

Las narrativas realizadas dentro del diario sirven para reflejar la relación entre lo personal y lo profesional, en el desarrollo del estudiantado en la práctica, y confirman la importancia de la formación inicial como una de las fases en el desarrollo profesional del docente. En estos documentos personales se ha percibido a futuros profesores y profesoras con un modelo pedagógico técnico, que emprenden un proceso reflexivo que los lleva a cuestionarse situaciones en su tarea educativa, avanzando así hacia un modelo emancipatorio. El diario de

clase se convierte en un instrumento de investigación que permite conocer los pensamientos y el estilo reflexivo del estudiantado.

Utilizar un diario, como instrumento de investigación y desarrollo profesional, permite al aprendiz tener una imagen más nítida del dinamismo y complejidad de lo que ocurre en la situación de clase, aun cuando aparentemente parece no ocurrir nada. Agudiza la sensibilidad en cuanto a la necesidad de conocer las expectativas de los/as estudiantes, lo que piensan sobre lo que está ocurriendo en el aula, lo que sienten en torno a cuestiones tan variadas como contenidos, materiales, tratamiento del error, método, estilo y actitudes, etc. Y, lo que es más importante, le permite al aprendiz conocer y entender la evolución de su pensamiento en un periodo determinado.

Siguiendo con el aspecto reflexivo del instrumento que analizamos, encontramos una experiencia denominada: *Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano*.

Vale aclarar que Aprendizaje Servicio, se presenta como una categoría que prepara al personal docente para llevar adelante las funciones sociales asignadas por el estado, de manera contextualizada. Capella Peris (2019) analiza los efectos de un proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) sobre la Competencia de Emprendimiento Social (CES) en alumnado de Educación Física. El estudio se aborda utilizando Métodos Mixtos con triangulación metodológica. El estudio cualitativo se desarrolla analizando los diarios reflexivos de los participantes. Los resultados cuantitativos proporcionan evidencias respecto al efecto positivo del ApS sobre la CES. El análisis cualitativo complementa esta visión reflejando cómo se desarrolló dicha competencia, por ejemplo, al liderar sesiones de juegos deportivos o a raíz del contacto directo con niños y niñas en riesgo de exclusión social.

Avanzando sobre las potencialidades que se observan acerca de la construcción de un Diario de Registros, Martínez (2007) realiza un estudio denominado: *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación* (Colombia). En el artículo se establece una reflexión desde la observación y el diario de campo hacia la definición de un problema de investigación. Referido a la

observación, se hace una conceptualización desde dos perspectivas: observar para participar y participar para observar. En cualquiera de estas dos posiciones, se alude a una postura epistemológica del investigador acerca de cómo aborda esos procesos y de qué manera sistematiza dichas observaciones. En ese sentido, los registros de las experiencias observadas conducen al investigador a definir un campo de acción y la formulación de un tema de investigación. Los resultados obtenidos indican que el Diario de Campo o DR es uno de los instrumentos que día a día permite sistematizar las prácticas investigativas; mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Permite, además, enriquecer la relación teoría-práctica. La observación es una técnica de investigación de fuentes primarias, que necesita de una planeación para abordar un objeto de estudio o una comunidad a través de un trabajo de campo (práctica), la teoría como fuente de información secundaria debe proveer de elementos conceptuales dicho trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción sino que vaya más allá en su análisis; de esta manera tanto la práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso.

En el mismo país de origen, pero en el departamento del Huila, los autores Camacho Coy y Amaya Bahamon (2011) realizaron un estudio descriptivo, que involucró a 208 instituciones educativas del Departamento del Huila. Implicó la realización de visitas a las instituciones educativas para la observación de clases, el diligenciamiento de diarios de campo, el desarrollo de entrevistas con docentes, la lectura y posterior discusión de las programaciones curriculares a partir de las variables definidas para el desarrollo de la investigación. Se llevaron a cabo talleres a partir de grupos de discusión conformados por los/as docentes participantes en la investigación, donde se desarrollaron procesos de reflexión sobre los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados (Diarios de campo, fichas de registro, fichas de observación y entrevistas). Los resultados manifiestan experiencias positivas en torno a la formación inicial, acerca de los instrumentos aplicados. Para este Trabajo de Investigación, resulta relevante contar con

dispositivos que habiliten la posibilidad de construcción del aprendizaje, procesual y reflexivo.

Con el interés puesto en la investigación científica, López Parralo (2012) de la Universidad de Huelva, España, denomina su tesis como: *El grupo de trabajo y el diario del profesor como estrategias de formación e investigación sobre la enseñanza del deporte en la E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria)*. Discrepamos con el autor la liviandad teórica con la que afirma, el supuesto potencial transformador que posee la enseñanza del deporte en la escuela. No obstante, destacamos la construcción y desarrollo de un Seminario de Formación Permanente para profesores/as de Educación Física mediante el cual reflexionaron en grupo sobre la enseñanza del deporte en la E.S.O. Dichas reflexiones fueron registradas en un instrumento de formación e investigación: *el diario del profesor*. En el desarrollo del Grupo de Trabajo, realizaron una entrevista inicial a cada profesor, durante las sesiones del Seminario de Formación recogieron datos en un *diario del investigador* y en un soporte digital donde se grabaron todas las sesiones. Tomaremos la idea de dejar registro de las acciones realizadas por el Grupo de Trabajo, con la idea de continuar investigando en pos de revisar las prácticas pedagógicas circulantes.

Siguiendo con el reconocimiento de los aportes de esta modalidad de planificación a la investigación científica, Monsalve Fernández y Pérez Roldán (2012), indican que el diario pedagógico en la modalidad virtual, es considerado como una herramienta de gran utilidad para el equipo docente, no sólo como posibilidad de escritura o narración anecdótica de lo que sucede en la clase, sino también como elemento para la investigación. Por tanto, éste no debe concentrarse solamente en los hechos, sino también desde su estructura permitir el abordaje de experiencias significativas. Mediante la búsqueda de fuentes de información sobre el tema, las investigadoras consolidaron una propuesta desde la cual se valida el diario pedagógico como herramienta para la investigación con base en experiencias ya vividas y escritas en otros contextos educativos. Finalmente, se presenta una propuesta para hacer uso de éste dentro de los ambientes virtuales de aprendizaje, como fuente de información para enriquecer la modalidad de

educación virtual. Se destacan al menos dos etapas: una primera basada en la narración y una segunda regida por la reflexión y la construcción de textos con carácter investigativo. El diario pedagógico se concibe como un texto escrito que, como ya se ha dicho, registra experiencias. Sin embargo, adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo, en la medida en que no se limita a la narración de anécdotas, sino que éstas tienen un sustento pedagógico originado en los resultados obtenidos por los facilitadores en determinado momento. Los cuales dan lugar a prácticas pedagógicas que se deben tener en cuenta como parte de la cualificación del proceso educativo.

1.5.2 Primeras reflexiones a partir de los antecedentes

El estado del arte viene demostrando la importancia de los estudios cualitativos, que se proponen identificar/analizar/describir para producir conocimiento, realizando aportes a la comunidad científica acerca de los sentidos de la planificación y los dispositivos que colaboran con los procesos reflexivos necesarios para la formación inicial. Sabiendo que cada estudiante debe planificar para sus prácticas profesionales y paralelamente, el sujeto es formado de manera fragmentada por las materias del Profesorado de EF (PEF).

En términos de nuestra investigación, el DR puede ser propuesto como:

- Modalidad de planificación en la formación inicial o en la formación continua de docentes en ejercicio (se utiliza como dispositivo de reflexión y organización diaria/semanal/mensual).
- Registro interdisciplinario en la formación inicial (se utiliza como dispositivo de reflexión e internalización de ideas de diferentes áreas/materias).
- Registro de actividades/tareas en materia de investigación científica (anotaciones e interrogantes de la investigación-acción que derivan en una nueva pregunta problema).
- Narrativas de experiencias (se utiliza como medio de retroalimentación de docentes hacia estudiantes).

En cualquiera de los casos anteriores, subyace la idea de que el sentido crítico-reflexivo es el sentido general con el que se vincula la construcción del DR,

colaborando tanto con la enseñanza (rol docente) como con el aprendizaje (rol de estudiante del profesorado).

Una propuesta pedagógica de articulación formativa dentro de las Prácticas Profesionales, identifica al DR como punto de anclaje y conexión teórica, que permita internalizar, relacionar e interpretar el conocimiento de manera holística.

Pero como ya se mencionó, la idea del DR, surge de investigar a docentes que trabajan actualmente en el sistema educativo argentino. En este sentido, los resultados presentados por el equipo de investigación de la Universidad de Flores, liderado por Gómez y Riccetti (2021) realizada sobre el nivel inicial y primario, indica que la mayoría de los/as docentes utilizan como dispositivo un cuaderno diario, un diario de clase o diario de registros. Más allá de las diferentes formas de nombrar al instrumento, entendemos que esos diarios expresan el modo en que cada docente proyecta, analiza, interviene, organiza y planifica sus propuestas, actividades, intervenciones, materiales, espacios y grupos. Este dato surge de la investigación científica y es retomado, en esta oportunidad, para profundizar sobre las categorías, dimensiones y atributos del enfoque sociocultural sobre las que se reflexionan en la formación docente y la posibilidad de mejorar las prácticas pedagógicas que suceden en la EF escolar. Posicionados desde este enfoque, con este trabajo podemos colaborar para que la construcción del diario que se produzca en la formación inicial, permita visualizar las herramientas (conceptos e ideas claves para intervenir las escenas de la vida cotidiana y las tareas profesionales), revalorizando entonces, el instrumento como dispositivo para la reflexión crítica del propio proceso de aprendizaje. Con retroalimentación (feedback) por medio o a través del DR (del estudiante en formación o de los docentes ya en ejercicio). Entendemos que, en esos diarios, implícitamente aparece información que pone de manifiesto una visión y función social acerca de la EF, que merece ser revisada con investigación científica que la re-codifique y nos permita entender cómo direccionar hacia propuestas pedagógicas contextualizadas.

1.6 Marco teórico. Formación docente en EF desde el enfoque sociocultural: los DR del estudiantado en las Prácticas Profesionales

Esta trama teórica propone relacionar y reflexionar acerca de la Formación Docente en EF en la región y la construcción de herramientas significativas para el ejercicio del rol docente, en un contexto político y cultural complejo. En este sentido, es importante destacar que existen leyes de protección de infancias y adolescencias, que una persona que se forma para la docencia debe conocer, internalizar y garantizar.

El Enfoque Sociocultural en la Formación Docente en EF, propone vincular al estudiantado, con el estado de situación del campo de la EF escolar desde un posicionamiento crítico. Entendiendo que la EF en la escuela, es la que debe generar las posibilidades de conocer, practicar y crear cultura corporal, como derecho. Por lo tanto, uno de los espacios curriculares de formación docente más concretos donde se desarrolla la experiencia de construcción de la tarea pedagógica, son las Prácticas Profesionales. Es allí donde pueden observarse avances formativos y se ponen de manifiesto ciertos saberes construidos en la carrera.

A partir de los antecedentes, seguiremos la pista del DR dialogando con autores que problematizan la formación docente y utilizan este instrumento como modalidad de planificación y/o espacio de retroalimentación de las prácticas. Se presenta a continuación, la organización del marco de referencia teórico en dos capítulos y seis subapartados con la siguiente estructura.

1.6.1 Capítulo 1: Investigación en EF y formación docente desde el enfoque sociocultural

Se propone la lectura de este capítulo, como ejercicio de revisión de las prácticas pedagógicas que circulan en la formación docente de EF. Tomando como punto de partida las últimas producciones en términos de investigación científica realizadas en la región. Se busca reconocer el estado de situación del área en las

escuelas y desde la formación inicial. La construcción de un enfoque crítico para transformar realidades escolares, implica la formación de un equipo docente que garantice derechos de las infancias y adolescencias.

El enfoque sociocultural en EF propone una mirada crítica y situada de las prácticas pedagógicas, orientada a la transformación de las realidades escolares desde una perspectiva emancipadora. Supone comprender a la EF como una práctica pedagógica atravesada por relaciones de poder, saberes históricos y contextos específicos. Esta perspectiva posibilita tensionar los sentidos hegemónicos históricamente atribuidos al área (como el desarrollo físico, la disciplina o la preparación deportiva) para resignificarla como espacio de formación integral y de garantía de derechos. En este marco, “el enfoque sociocultural propone una práctica pedagógica reflexiva, crítica, contextualizada y direccionando las propuestas de enseñanza a garantizar los derechos de las personas que son parte del proceso pedagógico dentro de la escuela” (Gómez et al. 2022, p. 2). Esta orientación implica recuperar la corporeidad como dimensión constitutiva del sujeto, reconfigurando el rol docente y reposicionando los saberes de la cultura corporal como objetos válidos de conocimiento escolar. Así, se busca romper con visiones heterónomas de la EF, como advierte Bracht (1996), para avanzar hacia una legitimación anclada en las ciencias sociales y en una pedagogía crítica capaz de interpelar los modos de habitar el cuerpo, el patio y la escuela.

Las últimas dos décadas del siglo XX, se presentaron desafiantes para una región latinoamericana asediada por un modelo de vida capitalista que, exponencialmente, invadía y modificaba las relaciones sociales de la época. La democracia que se pudo construir luego del genocidio de las dictaduras militares, planteaba el desafío ineludible de reconstruir el tejido social. La escuela (como otras instituciones) acompañaron el proceso, no sin errores propios de tanta opresión recibida sobre las corporeidades, en un período de Terrorismo de Estado (DFDP, 2024). Según el último trabajo realizado por la Dirección de Formación Docente Permanente, el objetivo central del Estado terrorista no era “la militarización de la sociedad, sino su desarticulación” (p. 203).

La EF que, en diferentes momentos, tuvo relaciones intrínsecas con la institución militar, ha naturalizado prácticas que inicialmente fueron concebidas dentro de esta visión (Scharagrodsky, 2011). Para el año 2006 empezó a transitar períodos de búsqueda de conocimiento orientadas a *la emancipación* (en términos generales) y *del sujeto del aprendizaje* (en términos particulares). Los trabajos de investigación que se presentaron como antecedentes sobre la Formación Docente en EF, se llevan adelante desde posicionamientos críticos. Desde esta perspectiva, se recomienda continuar investigando tanto las propuestas de enseñanza para el patio (lugar de referencia cuasi exclusivo de la asignatura), como para la formación del profesorado.

La creación de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en EF Escolar (REIPEFE) es una muestra del proceso de deconstrucción que, desde Latinoamérica, se viene realizando para generar conocimiento propio del campo disciplinar para la región, escapando al concepto de colonización pedagógica esbozado por Jauretche (1959).

En la actualidad, el campo académico, ha construido conceptos e ideas, que sumados al marco legal (diseños curriculares, normativas y leyes), conforman un escenario ideal para ajustar un plan de acción educativo a largo plazo, desde una mirada latinoamericana y contrahegemónica.

1.6.1.1 La construcción de un abordaje latinoamericano sobre las prácticas pedagógicas en EF como objeto de estudio

Desde una perspectiva crítica y latinoamericana, pensar las prácticas pedagógicas en EF implica asumirlas como construcciones históricas, políticas y culturales, atravesadas por tensiones propias de cada territorio. En esta línea, “las prácticas docentes no son simples acciones técnicas, sino formas de intervención en el mundo que suponen tomas de posición ideológicas” (Tenti Fanfani, 2005, p. 15). El enfoque sociocultural permite recuperar esa complejidad, habilitando lecturas situadas que contemplen las condiciones materiales de las escuelas, las trayectorias de los sujetos implicados y las disputas por el sentido de lo corporal en la cultura escolar. Desde este lugar, se vuelve urgente pensar la formación

docente como un espacio para la problematización de los saberes transmitidos, de los modos de enseñar y de las matrices que sostienen determinadas prácticas, muchas veces naturalizadas por el peso de la tradición o por la herencia de paradigmas autoritarios. En este proceso de relectura crítica, América Latina ha sido fértil en la producción de marcos teóricos que disputan el conocimiento hegemónico y colonial. La EF no ha quedado al margen de esta disputa y en las últimas décadas ha comenzado a reconfigurarse como campo de saber en diálogo con las ciencias sociales, la pedagogía crítica y los movimientos sociales. Tal como señala Bracht (2003), es imprescindible reconocer “el carácter político de la enseñanza de la EF, en tanto práctica que incide en la formación de subjetividades y en la reproducción (o transformación) de las relaciones sociales” (p. 102). Esta conciencia crítica supone asumir que el aula, el patio y el cuerpo son territorios de disputa pedagógica y que la enseñanza no puede limitarse a la reproducción de técnicas o rutinas, sino que debe orientarse a la emancipación de los sujetos y a la producción de sentidos alternativos. En este marco, recuperar las experiencias pedagógicas latinoamericanas, con sus saberes populares, sus luchas y sus resistencias, es un acto de justicia epistémica y un paso necesario hacia una EF situada, crítica y transformadora.

1.6.1.1.1 La investigación científica para el fortalecimiento del campo de la EF

Este apartado pretende identificar un proceso de construcción del discurso teórico que emerge de la investigación científica, con una mirada crítica y latinoamericana del funcionamiento del mundo en términos globales, y del campo educativo en particular. Según Díaz (1995), “la producción del discurso teórico constituye un importante complejo de relaciones de poder entre instituciones, sujetos y discursos” (p. 1). Estos procedimientos trascienden las individualidades y esbozan los climas de época respecto de los debates, tensiones y discusiones de grupos de intelectuales, académicos y profesionales de un campo. La metáfora espacial de campo utilizada por Bourdieu (1990) permite pensar el terreno educativo en constante disputa de sentido, entre la cultura dominante y un campo intelectual del cono sur, que investiga con sus huellas latinoamericanas.

Un ejemplo es el trabajo de Dupuy, Álvarez y Gómez Smyth (2024) donde recuperan y analizan el estado del arte sobre las prácticas pedagógicas en EF, con enclave geográfico latinoamericano. La recopilación que realizan los autores, corresponden a trabajos elaborados por la REIPEFE, integrada por equipos de investigación de Argentina, Brasil, Uruguay, Chile, Colombia y Ecuador. Todos ellos son equipos que “vienen proporcionando un cúmulo de investigaciones orientadas al estudio de las prácticas pedagógicas en EF” (p. 133) con la intención de generar anclajes teóricos propios desde el campo de la EF. Los debates que acontecen en las instituciones formadoras, son las que finalmente orientan las trayectorias y construyen sentidos. Dado que según Díaz (1995) “el campo intelectual de la educación puede considerarse una fuente importante en la generación de las posiciones en la teoría, investigación y prácticas pedagógicas que circulan en el sistema educativo” (pág. 5).

Por lo tanto, un campo intelectual que se identifique como latinoamericano, debe incorporar al debate los elementos que actualmente se encuentran en disputa en el territorio. Las discusiones epistemológicas conllevan miradas políticas y producen tensiones que se generan con otros actores de la comunidad educativa: “los límites externos del campo intelectual de la educación dependen de la relación que éste establece con otros campos” (Díaz, 1995, pág. 5).

La continuidad de la hegemonía política y cultural está en agenda para los países dominantes, donde uno de los medios de combate tiene que ver con la deslegitimación del rol docente latinoamericano, que se revela ante los elementos históricos de la opresión pedagógica.

Fortalecer la EF desde la investigación científica, con un proceso autónomo de revisión del campo, retoma el interés generado por Bracht (1992). El autor, como parte del Movimiento Renovador Brasileño de los años 80', entiende la necesidad de legitimación propia, ante la mirada social y educativa que, hasta el momento, eran otorgadas por disciplinas ajenas o miradas heterónomas. Vale aclarar, que cada visión acerca de la EF termina orientando la función social de este espacio curricular. Tal como plantea Mansi (2018) el término visiones refiere a “aquellas

perspectivas ideológicas que le dan dependencia o autonomía en relación con instituciones ajenas” (pág. 69).

El campo de la EF se fue nutriendo de sus propios resultados recién en la primera década del siglo XXI, esto puede observarse a partir de modificaciones curriculares, leyes educativas y cambios en los planes de estudio universitarios orientados a la investigación, entre otras. Un claro ejemplo de esto, tiene que ver con la recuperación de una política pública generada por el estado argentino como es el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Este organismo promueve la investigación científica y tecnológica en el país otorgando becas para el desarrollo nacional en diferentes áreas de conocimiento. No se explica la reconstrucción o el desarrollo de un país sin la investigación científica que aporta datos cuantitativos y cualitativos para la toma de decisiones en momentos de auge o de crisis.

Luego de la ruptura del tejido social producto de la crisis de fin de siglo XX, la región latinoamericana, empieza a recomponerse con una oleada de gobiernos progresistas en los principales países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Uruguay y Ecuador). Los cambios que empezaron a materializarse, tienen que ver con la mirada y el abordaje de la dimensión política, desde la construcción colectiva, con acento en la cultura latinoamericana. Las inversiones de los estados en ciencia y tecnología, permitieron incorporar los primeros resultados en los planes y diseños curriculares del 2006 en Argentina y los países parte del tratado.

Ante este escenario, la EF pudo realizar un giro humanista en la manera de investigar y avanzar en las discusiones acerca de su objeto de estudio. Para Mansi (2018) investigar el recorrido histórico de la EF habilita:

(...) Ir tras las huellas de la asignatura, genera una conciencia y visibilización en cuanto a las perspectivas ideológicas que se han encontrado en pugna para colonizar el campo, dando en evidencia la reproducción actual de ciertas prácticas corporales que fueron respondiendo a situaciones sociales, políticas y económicas. (p. 10)

Acerca de esto, los autores Dupuy, Álvarez y Gómez Smyth (2024) muestran dónde se centran los intereses de conocimiento en la actualidad, al mostrar que se

viene configurando “una tradición investigativa ligada al estudio de las prácticas pedagógicas en la EF escolar” (p. 133).

En el mismo apartado, mencionan como parte del estado del arte, diversos autores del campo de la EF escolar, algunos de ellos son: Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006; Almeida y Fensterseifer, 2007; Zorzanelli dos Santos et al., 2009; Faría et al., 2010; Fensterseifer y Silva, 2011; Silva y Bracht, 2012; Vargas y González, 2013; Marques Da Silva et al., 2014; Gómez Smyth, 2017; Amuchástegui, Bologna y Yafar, 2018; Rodríguez Feilberg y Rodríguez, 2018; Rozengardt, 2018; Dupuy, 2019. (p. 133).

Estos trabajos o antecedentes sistematizados por los autores mencionados, dan lugar a la “comprensión de una educación física responsable de cierto capital cultural específico que circula al interior de la organización de las prácticas educativas” (p. 133). El gran desafío de cualquier campo, tiene que ver con la conexión de los resultados académicos en términos investigativos del Campo Intelectual de la Educación con el Campo Pedagógico. Díaz (1995) describe su relación como una tensión entre “producción y reproducción del discurso educativo” (p. 12). Además, agrega el condicionante acerca de la estructura estructurante del sistema escolar; lugar simbólico de reproducción de saberes, con posiciones, agentes y prácticas que regulan la reproducción del discurso dominante. De modo que, “los maestros devienen en especialistas en la reproducción del conocimiento más que en su producción” (p. 16). Según el mismo autor, esto produce un “conflicto de identidades entre el campo intelectual y el campo pedagógico” (p. 15), situación observable en la clasificación rígida generada entre la investigación y la docencia. Para convertir los datos resultantes en insumos pedagógicos Rivera et. al (2024) menciona que al investigar desde un Proyecto de Investigación Universitario, “la intención estuvo orientada a contribuir y realizar aportes desde la pedagogía crítica, enriqueciendo el potencial educativo de la educación física y evitando así las dicotomías práxicas” (p. 200). De este modo, se busca esclarecer la función social del área en diferentes acciones de extensión y vinculación con el Profesorado Universitario en EF, donde los grupos de estudiantes, a partir de las

Prácticas Profesionales, comienzan a interactuar con las escenas de clase. En estos espacios formativos, los grupos de practicantes suelen encontrarse con diferentes realidades educativas. En algunos casos, la teoría puede acompañar al estudiante a vivenciar una experiencia significativa, con la posibilidad de discernir entre lo que sucede en la práctica y las pretensiones teóricas. Las prácticas en escuelas ofrecen la posibilidad de abrir a la pregunta: ¿Qué saberes produce y reproduce la EF como área de conocimiento dentro de las instituciones educativas? Sobre esta pregunta se suele sostener el estado de situación de una EF crítica, que pretende investigar sus propuestas pedagógicas con una mirada atenta y con la intención de garantizar derechos escolares adquiridos por las leyes vigentes.

1.6.1.1.2 La mirada latinoamericana en la Formación Docente

Las personas que hoy se forman para la docencia serán quienes, en las próximas tres décadas, asuman la tarea de educar a las nuevas generaciones en nuestras escuelas, muy probablemente dentro de esta misma región. Para este grupo de estudiantes y futuros profesionales, comprender el contexto global y las tensiones que atraviesan la vida educativa en América Latina no es un aspecto accesorio, sino un componente esencial de su formación. En palabras de Freire (2004) “toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo” (p. 32); recordándonos que la práctica educativa se desarrolla siempre en condiciones históricas concretas que deben ser reconocidas y transformadas.

En este sentido, la pregunta acerca de qué significa construir una mirada latinoamericana en la formación docente adquiere relevancia. La denuncia de Jauretche (1959) acerca de la colonización pedagógica resulta esclarecedora: se trata de una subordinación cultural, política y económica de nuestros pueblos frente a los centros hegemónicos del norte global (Estados Unidos, Canadá y países europeos), sostenida mediante la explotación laboral y territorial, la dependencia del consumo de bienes importados, la imposición lingüística y la centralización de la producción del conocimiento. Estas formas de dominación,

lejos de pertenecer al pasado, siguen operando bajo nuevas configuraciones en el presente.

Desde una perspectiva crítica, Dussel (2000) advierte que “el dolor de la corporalidad de las víctimas, es exactamente el origen material (contenido) primero de toda crítica ética posible” (p. 41). Ello implica que la formación docente debe generar marcos de pensamiento propios, sensibles a las realidades y sufrimientos concretos de nuestras comunidades. En la misma línea, Puiggrós (2005) propone que la educación latinoamericana debe “incluir la vocación latinoamericanista y encontrar su legitimidad en la experiencia de vivir entre tiempos reafirmando su posibilidad de inscribirse mediante el lenguaje en una historia de emancipación” (p. 22).

Conscientes de estos desafíos, las políticas formativas actuales buscan orientar la capacitación docente hacia el análisis crítico de las relaciones de poder que atraviesan la educación. En este sentido, la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP, 2024) de la provincia de Buenos Aires ha establecido cinco ejes transversales para todas las áreas y niveles educativos, que constituyen un marco para la reflexión y la acción pedagógica:

- Construcción de ciudadanía y derechos humanos.
- Educación Sexual Integral (ESI).
- Educación Ambiental Integral (EAI).
- Diversidad, inclusión e interculturalidad.
- Cultura digital.

Este abordaje no se limita a enunciar contenidos, sino que busca formar educadores capaces de leer críticamente su tiempo, reconocer las marcas de la historia en las prácticas educativas y comprometerse con un proyecto político emancipador que fortalezca la soberanía cultural y pedagógica de América Latina. La implementación de diferentes dispositivos de formación de la DFDP apunta a la revisión de sesgos respecto a la enseñanza, la problematización de barreras

educativas dentro del territorio y la construcción de herramientas para el ejercicio del rol docente que garantice derechos en las instituciones educativas. Un ejemplo de esto son los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que en el marco de las cinco líneas transversales, se enfocan en el desarrollo local, con toda la comunidad educativa planificando y ejecutando proyectos de huerta escolar. La falta de entrega de alimentos en las escuelas a nivel nacional durante el año 2024, puso a trabajar a las comunidades de diferentes distritos con estos proyectos como prioridad, buscando dar respuestas a la “desresponsabilización sobre lo social a nivel nacional” (Arias y Scalia, 2025, p. 2) que asumió desde el inicio de su gestión el gobierno de Javier Milei.

Ante esta situación, una de las principales líneas de trabajo que propone la Red de Investigación Educativa de Buenos Aires (RIEBA, 2024) es dejar registro de lo que acontece, identificando posibles soluciones. Los diferentes equipos de trabajo forman parte de un entramado educativo que propone conocer y acompañar las realidades escolares y sus necesidades. Las escuelas primarias EP11 de Ministro Rivadavia y la EP58 de Rafael Calzada, iniciaron sus proyectos institucionales con la huerta como centro, en el marco del desarrollo local, durante el año 2024. Los equipos docentes que hoy participan en este tipo de proyectos, han tenido que realizar capacitaciones referidas al reciclado, huerta y compostaje y cómo las líneas transversales pueden aplicarse en las escuelas. Además, se suman las modificaciones en las planificaciones para ambientalizar el currículum, dando un giro hacia la integralidad de la vida escolar y apoyados en la transversalidad de la ESI en el reparto de tareas y la convivencia institucional.

Para estos docentes, el aula no solo es el espacio tradicional de encuentro, sino que en muchos casos, la huerta es el espacio de empiria que ofrece soluciones en el corto y mediano plazo. Abonando a la idea de que aprender, es saber para poder y que, el poder, en la actualidad de algunas escuelas, está regido por tener o no un plato de alimentos al día como mínimo.

Con el desarrollo local como uno de los objetivos que urgen, las comunidades educativas pueden ir identificando el entramado complejo que se genera alrededor de la producción y consumo de alimentos a gran escala.

A nivel mundial, las empresas extranjeras ubican en nuestra región, recursos naturales que escasean en el mundo, como agua potable y territorio para el agronegocio. Según Montenegro (2017), a estos espacios, los movimientos ambientalistas denominan como zonas de sacrificio para el beneficio de la cultura dominante. Ya lo advertía Galeano (1970) al establecer que América Latina sufre la riqueza de su tierra, en momentos de conflictos ambientales severos y con cambios en los acuerdos internacionales de cara a la adaptación al cambio climático.

La ciencia, según el Panel Intergubernamental para el Cambio Climático (IPCC, 2021), ha declarado el *punto de no retorno*, y esto significa que, además de observar y vivenciar virulencias climáticas (fuertes tormentas - incendios - escasez de agua potable - tsunamis - pérdida de biodiversidad entre otras), ingresamos a un período de no poder predecir el impacto que esto puede generar en la vida en el planeta, tal cual la hemos conocido hasta el momento. El clima amable y agradable del que hemos disfrutado durante siglos, sigue cambiando, básicamente por el aumento de la temperatura global (la Tierra se sigue calentando) y esto, tiene efectos que escapan a la predicción científica. De hecho, la ciencia establece que el ser humano con sus costumbres culturales, modos de producción y consumo indiscriminado, ha tenido un efecto *antropogénico* en palabras de Svampa (2019), ha igualado el efecto de una Glaciación (por ejemplo) sobre los *recursos* naturales que permiten la vida en el planeta. En el mismo sentido, Becerra (2015) denuncia:

Una evidencia científica internacional abrumadora señala que, desde 1750, el planeta está experimentando un calentamiento neto y que, durante el presente siglo, continuará calentándose a consecuencia de las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) producidas por la acción humana, en particular, la procedente del consumo de petróleo, gas natural y carbón. Este es, sin duda, el problema más grave en el campo ambiental y, según muchas autoridades, la mayor amenaza global para el desarrollo (p. 23).

La problemática planteada, se ha hecho escuchar por varios frentes. Los sectores ambientalistas han logrado instalar en las agendas de la alta esfera política, las temáticas de mitigación para el cambio climático. Muestra de ello, fue la promulgación en Argentina de la Ley de Educación Ambiental Integral en 2021.

Una ley que llevaba años en puja y que la política local (y en varios países latinoamericanos sucedieron acciones de similar impacto) empezó a darle lugar, a partir de las alarmas generadas por un grupo de más de 260 científicos de todo el mundo, durante la última pandemia en el año 2020. Estos informes indican y colocan al *consumo a gran escala*, la *industria de la carne*, el *uso de combustibles fósiles* para el transporte y producción del *plástico*, sumado a la *falta de ética ambiental de las grandes empresas* (sobre todo) de los *países del norte global* (EEUU, Inglaterra y Canadá), que generan más del 80% de gases de efecto invernadero. Frente a este último hecho, el Acuerdo de Escazú (2018) sugiere tener una mirada latinoamericana acerca de la crisis socioambiental, dado que los países que la componen, son los más perjudicados por el cambio climático (por sus condiciones estructurales frente al modo de vida capitalista propuesto por el norte global).

En este marco, la organización de cualquier Estado se apoya históricamente en instituciones con alcance social, como la escuela, que actúa como nodo articulador de la vida comunitaria y garante de ciertas formas de organización social (Tiramonti, 2011). Cada región, país, provincia o municipio utiliza a la institución escolar como dispositivo que reproduce y, en ocasiones, cuestiona los modelos culturales y económicos dominantes. Sin embargo, las dificultades ambientales para sostener los estándares de vida asociados a la clase dominante no parecen alterar sustancialmente las decisiones políticas estructurales. Las corporaciones globales continúan expandiendo sus marcas, incorporando estrategias de “ecologismo de mercado” (pequeñas modificaciones en sus productos para cumplir con etiquetas de sustentabilidad) que luego se insertan en los mercados de consumo latinoamericano, profundizando las relaciones de dependencia y explotación (Gudynas, 2015).

En este sentido, la gran tarea de la docencia hacia el año 2030, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible acordados en 2015 (Gil, 2018; Naciones Unidas, 2015), implica contribuir a la deconstrucción de un modelo extractivista que reduce la naturaleza a un mero recurso para satisfacer un consumo humano muchas veces superfluo. Como advierte Leff (2004), el desafío

ambiental actual no es sólo técnico, sino cultural y civilizatorio: demanda repensar la relación entre sociedad y naturaleza desde una ética de la sustentabilidad y la justicia socioambiental.

La función social de la docencia, en este momento histórico, requiere redireccionarse para identificar las problemáticas y desigualdades sociales que son también desigualdades ambientales. Las zonas más desfavorecidas por el sistema capitalista global suelen ser las más impactadas por la degradación ecológica (Acselrad, 2010). Por lo que allí es donde la acción educativa adquiere un carácter más urgente y transformador. En esta línea, Sauvé (2004) propone que la Educación Ambiental no se limite a la transmisión de información, sino que promueva procesos críticos, creativos y comunitarios para la construcción de alternativas.

La formación de una ciudadanía crítica, informada y comprometida es clave para construir una sociedad con conciencia ambiental, capaz de sostener modos de vida compatibles con la integridad del planeta y de las demás especies. En consecuencia, las instituciones educativas deben contar con profesionales, capaces de participar en la elaboración de discursos y prácticas escolares que orienten a la comunidad con información relevante y herramientas para la acción colectiva, tanto en el presente como en las proyecciones futuras. Como sostienen Novo y Murga-Menoyo (2015), la educación para la sostenibilidad requiere de un compromiso ético-político que trascienda el aula y se inscriba en el tejido social.

Como prueba de esto, Dupuy,  lvarez y Gómez Smyth (2024) señalan que “ los estudios que se vienen dando dentro del campo puede contribuir a la sistematización de un corpus teórico en la tipificación de prácticas pedagógicas en educación física desde el cono sur latinoamericano” (pág. 133).

En este sentido, Grande (2024) como Director de la Formación Docente Permanente (DFDP) en la Provincia de Buenos Aires, se enmarca en cinco líneas transversales, donde la centralidad de la enseñanza, la bi-modalidad, la investigación y la extensión pedagógico/cultural buscan enriquecer las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los diferentes niveles y modalidades del

sistema educativo bonaerense, con una mirada latinoamericana y desde la interculturalidad.

En el próximo apartado, definiremos las prácticas pedagógicas desde un enfoque de derechos, proponiendo definir a la EF y su función dentro de las escuelas.

1.6.1.1.3 Características de las Prácticas Pedagógicas con enfoque de derechos

Recordando el aporte de Díaz (1995), para intentar comprender cómo se construyen los modelos pedagógicos, a partir de la producción o reproducción del discurso, hay que observar las tensiones que esto genera al interior institucional. Este código de relaciones, propone: “estudiar las tensiones que surgen entre los grupos de intelectuales, académicos, y profesionales que se enfrentan unos a otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, el status y el poder, en otros” (Díaz, 1995, p. 1). De esta manera, entendemos que las acciones, que finalmente acontecen en instituciones educativas, son el resultado del modo de entender la función social docente y sus tareas cotidianas. El autor define a las prácticas pedagógicas como “los procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en la escuela” (p. 14). Estratégicamente, Bourdieu (1990) utiliza la noción de campo como metáfora espacial, para ubicarlas en el terreno de las prácticas y decisiones políticas. Esta idea también desarrollada por Foucault, es aplicada por Bernstein en el ámbito educativo para comprender que todo discurso educativo, es un discurso político: “con efectos sobre la producción, distribución y circulación de su discurso” (Díaz, 1995, p. 1). Por lo tanto, al referirnos al concepto prácticas pedagógicas, podemos ampliar la mirada al terreno de las acciones que realiza un Estado para vincularse, orientar o producir un discurso de acción educativa sobre su ciudadanía.

Sin embargo, tal como proponen Dupuy, Álvarez y Gómez Smyth (2024) al referirnos a la escuela “es pertinente considerar las vicisitudes a las que ésta se enfrenta” (p. 132). Las acciones educativas, para estos autores, se encuentran

condicionadas por “construcciones históricas (...) tradiciones en ocasiones poco permeables a la revisión, demandas administrativas abrumadoras, folclores institucionales arraigados y desafíos intrínsecos relacionados con estudiantes y sus entornos familiares, entre otros elementos” (p. 132). Esta coyuntura educativa, implica la revisión de los modelos pedagógicos que resisten a las líneas transversales que vieron su nacimiento en los inicios del siglo XXI. Leyes como la Educación Sexual Integral (2006) y Educación Ambiental Integral (2021) con impacto en todos los niveles del sistema educativo: Inicial, Primario, Secundario y Superior, requieren de un abordaje interdisciplinario y transversal en todas las asignaturas escolares. Entendiendo que la oleada de gobiernos progresistas surgidos en nuestra región, luego de las crisis de los años 2000-2001-2002 ofrecieron renovados discursos que permitieron reformas curriculares a nivel nacional y provincial. Fomentando la Investigación en Cultura, Ciencia y Tecnología, se pueden registrar los aportes de innovación de las prácticas pedagógicas, desde el interior de la propia escuela. El aporte universitario a la discusión por el sentido pedagógico, encontró un espacio de construcción de propuestas que abordan el estado de derecho de las infancias y adolescencias, que habitan las escuelas. Tanto es así que la EF comienza a investigarse desde el interior de sus propuestas, siguiendo las sugerencias de Bracht (1996) de convertirse en una disciplina autónoma. Como prueba de esto, Dupuy, Álvarez y Gómez Smyth (2024) pesquisan: “¿Cuáles son los principales tipos de prácticas pedagógicas en educación física escolar documentadas en artículos académicos durante las últimas dos décadas en Latinoamérica?” identificando “¿Qué diferencias pueden observarse? ¿Qué metodologías son diseñadas por la comunidad de investigadores? ¿Cuáles son los temas emergentes, las tendencias y vacíos que pueden identificarse” (p. 134).

Estos trabajos cobran mayor importancia dado que:

Los resultados obtenidos permiten identificar una temática de interés para el campo de la educación física en los últimos años, en la que se pueden observar cuatro tipologías de prácticas pedagógicas organizadas a partir de dimensiones teóricas que las distinguen y metodologías específicas desarrolladas por la comunidad de investigadores/as (p. 132).

Estas cuatro tipologías que vienen dejando huella en los distintos trabajos de investigación, permiten orientar la construcción de prácticas pedagógicas situadas y acordes a las necesidades de nuestro tiempo. Al compartir los resultados obtenidos, Dupuy, Álvarez y Gómez Smyth (2024) comparten un esquema respecto de los diferentes tipos de prácticas pedagógicas y sus principales características:

- a) *Abandono de la docencia/ desinversión pedagógica*: Baja intensidad en cuanto a su compromiso político-pedagógico para posibilitar aprendizajes de saberes. Los/as docentes permanecen en las escuelas sin intención de enseñar. En algunas oportunidades abandonan sus puestos de trabajo. El/la docente asume observar a sus alumnos/as mientras estos/as realizan actividades que ellos/as mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible. Causas vinculadas al abandono: agotamiento, formación, condiciones laborales precarizadas, falta de reconocimiento social, inseguridad laboral, escaso acompañamiento familiar, etc. Falta de reconocimiento de la cultura escolar sobre la EF como un espacio para transmitir saberes específicos. Victimización ante las debilidades del sistema.

Según desarrollan Santini y Molina Neto (2005), el abandono de la docencia surge del resultante de múltiples factores entre los cuales se encuentran; la sobrecarga del trabajo docente, la falta de respeto de la autoridad por parte de los alumnos, el salario remunerativo insuficiente, los espacios físicos precarios, la escasez del material didáctico y la desilusión producto de la poca relevancia social que se le adjudica a la Educación Física. Como resultado de este desgaste, Silva Machado et al. (2010), establecen que los/as docentes se encuentran inmerso en un estado de desinversión pedagógica, es decir que abandonan su compromiso didáctico, renunciando a sus propias motivaciones y creencias, dejando de lado la circulación de cualquier tipo de saber (González y Fensterseifer, 2006).

- b) *Prácticas tradicionales*: centran su atención en el desarrollo de la aptitud física, las habilidades motoras y de la enseñanza del deporte como

contenido preponderante. Ausencia de innovación y reflexión en las tareas. Propuestas de enseñanza repetitivas. Sobrevaloración del deporte sin mediar un abordaje pedagógico y crítico. Algo semejante ocurre con otros saberes de la cultura corporal. Utilización del juego como estrategia metodológica y no como derecho. La acción pedagógica se encuentra reducida al dominio técnico y destrezas ligadas con la práctica (modelo didáctico descompositivo). La formación no les ha permitido reelaborar sus identidades de experiencias de vida en contacto con la cultura corporal.

La práctica docente tradicional o tarea no revisada, se encuentra en estrecha relación con los preceptos ideológicos-históricos basados en concepciones biologicistas y dualistas de cuerpo-mente. Es en este sentido, que partiendo de postulados tradicionalistas de la Educación Física (Silva y Bracht, 2012; Marques Da Silva et al., 2014) los profesionales del área adoptan un carácter tecnocrático del rol docente, en donde el foco de sus prácticas se encuentra íntimamente orientadas al desarrollo de juegos con fines utilitarios, que a su vez servirán como antesala a ciertos deportes y que incluirán para ello, una determinada formación física de los sujetos.

c) *Prácticas Innovadoras*: Comprenden la EF como el área de conocimiento que se ocupa de tematizar sobre los objetos que constituyen a la cultura corporal. Innovar en contenidos de la EF, ampliando las experiencias corporales y articulando la teoría con la práctica. Hay una búsqueda de protagonismo del área con relación al proyecto político- pedagógico institucional y el currículum (legitimación).

Dialogar y deliberar con otros/as docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la EF para el proyecto educativo. Experiencias de intercambio con la escuela y/o con la familia. Conexión de saberes entre el aula y la vida fuera de la escuela. Aparecen experiencias de evaluación formativa en vinculación con los saberes de la cultura corporal. Se tiende a analizar los procesos de aprendizaje en términos de practicar para conocer y saber practicar.

Por su parte Silva y Bracht (2012) realizan un trabajo de investigación cualitativo, utilizando como metodología la etnografía en estudios de casos y de historia de vida. Dicho trabajo, tuvo como finalidad descubrir aspectos relevantes en aquellos docentes que, partiendo de una crítica de su formación inicial, intentan llevar adelante procesos innovadores frente a las estructuras anquilosadas de la Educación Física.

Según concluyen Silva y Bracht (2012), cuatro son las características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas:

- Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica.
- Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los grupos de estudiantes tomar decisiones, sobre todo relacionados con la autoevaluación.
- Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.

d) *Prácticas transformadoras*: Posicionamiento alineado a una corriente crítica transformadora de la dimensión social, más allá de la organización local (articulación con la realidad y problemáticas socioculturales a nivel macro). En base a los postulados de la teoría pedagógica crítica entienden a la EF como un proceso pedagógico que permite transformar aspectos sociales del capitalismo. Evidencian las desigualdades que el sistema capitalista oficia en el sistema educativo y buscan empoderar a niños/as y adolescentes de criticidad y reflexividad en virtud de situaciones de discriminación, desigualdad, segregación, exclusión, rendimiento,

competición, selectividad y meritocracia. Propician experiencias educativas que permitan el acceso a variados objetos de la cultura corporal en interrelación con la construcción de la disponibilidad corporal. Los procesos de aprendizaje y enseñanza se basan en modelos constructivistas donde existe participación protagónica de los/as alumnos/as en una relación dialógica con los/as docentes. Además del acceso por derecho a conocer y saber practicar la cultura corporal, se ponderan los siguientes ideales: singularidad (derecho a la identidad corporal), interculturalidad, heterogeneidad, ludismo, integralidad (individual y colectiva), autonomía, emancipación, opcionalidad, sentido de libertad, procesos creativos, educación sexual integral con perspectiva de género. Modalidades de planificación abiertas y flexibles, articuladas con la evaluación formativa. Intervención ante episodios de conflicto con acciones democráticas y dialógicas sin sanciones con castigo punitivo. Comprenden el juego como un derecho de las personas y no como recurso, empleando intervenciones pedagógicas específicas (p. 143).

En estudios posteriores a la tipificación de los tipos de prácticas pedagógicas, Gómez Smyth, et al. (2017), especifican que los/as docentes progresistas dejan de lado la organización de las clases bajo el prisma tradicional y biologicista de entrada en calor, desarrollo y vuelta a la calma. Según establecen los autores, los encuentros se organizan a partir de los emergentes y de los temas generadores propuestos por los grupos de la clase, los cuales se encuentran en consonancia con modelos constructivistas, en diseños de experiencias previstos por los/as docentes. Es decir, que las clases no tienen momentos, sino que son sucesiones de experiencias compartidas. También se detectó que existe un fuerte trabajo ligado al tratamiento de los conflictos intersubjetivos para el desarrollo de la moralidad en los niños, donde no se destacan intervenciones sancionadoras ligadas con castigos y amenazas (Gómez, 2011), sino con una actitud abierta al diálogo y, a la reflexión constante sobre los procesos que se van sucediendo en los intercambios relacionales. Por último, se ha registrado que los/as docentes toman al juego y el jugar como un eje central, donde cobran importancia no tanto

la exposición de juegos no juego (Rivero, 2011), sino la apertura de escenarios para la construcción de situaciones lúdicas en donde las intervenciones didácticas para el desarrollo del jugar son trascendentales (Gómez Smyth, 2015; Gómez Smyth et al, 2017).

Es por ello que los avances investigativos nos dan cuenta de que no solo existen prácticas innovadoras, sino también transformadoras o progresistas. Y esas ocurren cuando los/as profesionales del área se establecen desde una posición ideológica contra hegemónica, no solo de los aspectos históricamente ligados a la Educación Física, sino también frente a la sociedad capitalista.

Estos aportes realizados permiten resignificar la función social del área, volviendo sobre la pregunta acerca de ¿qué es la EF? en la actualidad escolar. En el próximo apartado, buscaremos definir la EF conceptualmente, para identificar las funciones sociales que orientan las prácticas pedagógicas hacia la innovación o transformación de las clases de EF.

1.6.1.2 La formación docente en EF: estado de situación

En la actualidad, la formación docente en EF se encuentra atravesada por tensiones entre modelos tradicionales, fuertemente arraigados en visiones biologicistas y deportivas y enfoques contemporáneos que incorporan perspectivas críticas, socioculturales y de derechos. Este escenario plantea la necesidad de revisar el estado de situación de la disciplina en el marco de la formación inicial, considerando no sólo las políticas educativas vigentes y las demandas del sistema escolar, sino también los cambios socioculturales que interpelan las funciones y sentidos atribuidos a la EF. De este modo, analizar cómo se configura hoy la formación docente en EF permite comprender las continuidades y rupturas respecto de su función social y su potencial para promover prácticas pedagógicas innovadoras y transformadoras.

1.6.1.2.1 La función social de la EF vista desde la Formación Inicial

Entendemos que los conceptos con los que se pensaron y se piensan a la formación inicial en EF, en continua relación con la organización de las prácticas

profesionales, son diversos y heterogéneos. Además, tienen íntima relación con los distintos períodos históricos transitados y con las regiones de las que se quiera analizar. Las comparaciones acerca de las ofertas académicas arrojan una disparidad entre Instituciones, en el concepto de formación de un profesional de EF en Latinoamérica. Aun así, Campomar (2015), infiere que estas discusiones que nuclean diversificadas maneras de entender la EF aún no han atravesado las prácticas de la formación del profesorado.

El gran desafío que tiene la Formación del Profesorado en EF actual es el de reflexionar y construir conocimiento alrededor de la observación del cuerpo en su propia práctica, lo que se hace y la manera en que se hace, construyendo y analizando la propia práctica (discursiva o no), con fuerte anclaje en la investigación-acción, acorde con la nueva conformación de la formación y las actuales necesidades sociales (p.12).

Las instituciones formadoras tienen un trabajo en varias direcciones. Por un lado, la tarea de educar a futuros educadores, implica algo más que una tarea de inducción o recetario acerca del rol docente. Por el otro, problematizar la realidad social que traen los grupos de estudiantes, les permitirá acercarse a dialogar en la misma frecuencia. Sabiendo que todos somos sujetos y como propone Rozengardt (2018) tenemos una experiencia que nos conduce a interpretar lo real de acuerdo con el modo en que hemos procesado esas experiencias y al valor que le podemos dar a lo que percibimos. Desde esta óptica, trabajar en la gestión institucional en la formación docente, no puede desentenderse de la historicidad, de los gustos, de los deseos o, resumiendo en un solo concepto, de la corporeidad de cada ingresante. Este sujeto que ingresa como estudiante del profesorado a ser parte de la EF, consolida los habitus que el campo esboza sin revisar, reproduciendo sortilegios que la investigación científica empieza a categorizar para interpretar y resignificar acciones acrílicas por acciones pertinentes al momento socio histórico, identificando las funciones sociales con las que deberán trabajar en las instituciones educativas.

Tal vez, la primera de las tareas a realizar en los aspectos teóricos más duros del trabajo formativo, tenga que ver con definir o redefinir a la EF como área de conocimiento. Saber qué es la EF, permite situar la estrategia de abordaje respecto de la función social que se desarrolla como espacio curricular. En el inicio de este siglo, el autor Lagardera Otero (2000), propone una definición de EF para pensar los espacios escolares:

La educación física se convierte en una pedagogía de las conductas motrices, en la medida que trata de optimizar o mejorar las conductas motrices de los educandos. El profesor de Educación física se convierte en un experto observador de las conductas motrices de sus alumnos, y una vez catalogadas y sistematizadas, trata de sugerir o plantear las situaciones motrices que provocan la optimización de las conductas observadas en función de un determinado proyecto pedagógico y de aquello que sea de mayor interés y congenian para la persona afectada (p. 31)

Este acercamiento a la definición del campo disciplinar, denota un corrimiento o giro hacia el sujeto que aprende, desde la observación atenta y pedagógica de un/a profesional, centrando la mirada pedagógica en un proyecto político más amplio. Sin embargo, los años que siguieron desarrollando el nuevo siglo, propusieron - entre otros elementos- superar el pensamiento lineal, por el pensamiento complejo, la visión fragmentada, por la mirada holística y acudiendo al concepto de corporeidad para situar la función social del equipo docente. En esta línea, el autor Gómez Smyth (2017) propone como definición:

La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros (p. 37).

Surge de este modo la idea de que la EF dentro de la escuela es una práctica o acción (pedagógica) que debe colaborar con la construcción de corporeidades (y por ende identidades), con autonomía y en relación con otras personas, tematizando y haciendo circular saberes relacionados con la cultura corporal. El aporte de este autor, permite establecer ciertas funciones sociales, que las

menciona como propósitos y que devienen de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2011). Acerca de esto Gómez Smyth (2017) sugiere:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo.
- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperación y sostenimiento de lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.
- Creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificación de experiencias corporales.
- Búsqueda de autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular (p. 37)

Esta información para nutrir el campo, atraviesa de algún modo, el proceso de internalización profesional que requiere de políticas públicas, tiempo y espacios formativos. Recordando desde Díaz (1995) que “el campo universitario es un lugar de lucha para determinar las condiciones, los criterios de pertenencia y de jerarquías legítimas” (p. 2), pero que necesita tiempo de implementación y desarrollo de las transformaciones sustanciales. Los equipos de docentes que hoy trabajan en la formación en EF, están transitando en mayor o menor medida, por las tensiones que ha generado la investigación científica que hemos mencionado en apartados anteriores. Cada profesional, se encuentra atravesado/a por su formación inicial y por una ideología, condicionada o determinada por las diferentes maneras de entender el mundo, a partir de sus propias biografías.

1.6.1.2.2 Las visiones históricas de la EF en la Formación Docente

Según Rozengardt (2013) “la formación docente es una tarea educativa que se duplica en sus protagonistas, se multiplica en sus efectos y perdura en el tiempo” porque “educamos a educadores” (p. 1). La idea de que perdura en el tiempo a través de sus propuestas profesionales, resulta indispensable para orientar las acciones e intervenciones que realiza un campo del saber, buscando pertinencia. El contexto social global complejo, respecto de un mundo cada vez más injusto y desigual, requiere de profesionales de la educación formados para garantizar los

derechos adquiridos. Rozengardt (2013) acerca de la formación de formadores, asegura que definitivamente “la formación es un trabajo sobre sí” y que todo profesional, necesita de un proceso de acompañamiento. Un acompañamiento “activo, intencionado, orientado y orientador” (p. 3). Además, el autor sostiene que la formación se produce en tres áreas de la experiencia:

(...) El oficio, con la dotación de recursos y fundamentos; el rol, como la comprensión y la ubicación en la posición a ocupar y la personalidad, como la posibilidad de asumirse con todas las dimensiones de sí mismo para trabajar con el otro (p. 4)

La complejidad que agrega la situación de formarse para trabajar con un otro, es ante todo, la idea de prepararse para dar lugar y considerar a ese otro en la tarea pedagógica. Sobre todo ante el efecto socializador que tiene el sistema escolar estructurante, podemos afirmar que a veces, la formación del profesorado no logra impactar para producir modificaciones en el habitus. Respecto de este último concepto acuñado por Bourdieu (1990) entendemos al habitus como:

Un conjunto de esquemas mentales, disposiciones, hábitos, formas de actuar, pensar y sentir, que los individuos adquieren a lo largo de su vida, principalmente a través de la socialización. Estas disposiciones son duraderas pero flexibles, y orientan la conducta de los sujetos sin necesidad de reglas explícitas ni decisiones conscientes. (p. 54)

Cox (1984) comenta que “el habitus es un sistema de estructuras estructuradas, dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (p. 24). Tal vez allí tengamos algunas claves para entender el estado de situación. Dado que la práctica pedagógica es gobernada desde el habitus construido, la normalización del quehacer pedagógico induce a la acriticidad de la tarea docente: “la práctica es invención dentro de los límites, no es la creación impredecible ni la reproducción mecánica” (Díaz, 1995, p. 3).

El profesorado, dice Rozengardt (2013), “debe asumirse como crítico y realmente problematizador de lo real, incluyéndose como parte del problema. Y desde allí, pensar el recorrido formativo” (p. 5). De hecho, cuando las instituciones formadoras de docentes inician un nuevo ciclo lectivo, retoman cada año al menos tres desafíos mencionados por el autor: “formar para el puesto de trabajo (...)

formar para los intereses de nuestro pueblo (...) formar para la promoción de un campo” (p. 6). Por lo tanto, observamos cómo las miradas o acercamientos de la formación del Profesorado de EF se encuentran intervenidas por construcciones históricas desde el nacimiento de la escolaridad a finales del siglo XIX y hasta nuestros días. En línea con esto, las autoras Liserre y Cucci (2021) advierten:

Las diferentes representaciones sociales constituídas en relación a la EF han servido de brazo ejecutor de la cultura hegemónica configurando en el colectivo docente visiones denominadas: militarista, higienista, psicomotricista, desarrollista y deportiva, perpetuando así prácticas escolares orientadas a la formación física, los juegos, el deporte, la gimnasia, los deportes, entre otros; guardando una lógica reproductiva de las experiencias personales, los medios de comunicación y las funciones sociales que se espera que la EF mantenga (p. 2).

La investigación científica orientada a la historia de la EF en la escuela, ha permitido identificar las visiones y funciones sociales que desarrolló el área desde la promulgación de la Ley 1420, en el año 1884 (Mansi, 2018). Sin embargo, en la formación docente de EF, aparecen arraigadas algunas visiones dominantes, producto del sentido e impacto social que se fue construyendo alrededor de la enseñanza de la EF escolar, en particular: la visión higienista y la visión deportivista. Estas maneras de entender la función social de un área educativa, se encuentran materializadas por un colectivo docente que participa en la formación de otras generaciones de profesionales. Acerca de esto, según Mansi (2018) la escuela legitimaba a la EF por su contribución a la salud en la denominada función higienista que reduce la mirada del sujeto a su cuerpo biológico y su dimensión anatómico-fisiológica bajo códigos, símbolos y sentido propios de las prácticas militares durante la primera mitad del siglo XX.

El Deporte como cultura corporal hegemónica, aparece como estrategia de abordaje de la EF en la posguerra (mitad de siglo XX) incorporándose a la escuela como contenido propio de la EF, bajo una lógica mercantilista, exitista y competitiva que permitiría legitimar al área nuevamente bajo argumentos heterónomos. Silva Machado et al. (2010) suponen que existe una tendencia a concebir al deporte como sinónimo de EF. Los autores advierten que ciertas visiones históricas, justifican la existencia de la EF en la currícula escolar por el

solo hecho de incorporar al deporte, imaginando que el deporte, educa o embiste, por el solo hecho de existir.

En la actualidad, es posible identificar diversos posicionamientos en torno a la EF que aún reflejan concepciones heredadas de otros momentos históricos del sistema educativo. Estas visiones, muchas veces arraigadas en enfoques tradicionales, reproductivistas o biologicistas, continúan influyendo en las prácticas docentes y en la organización curricular, aun cuando ya no responden de manera adecuada a las demandas sociales y pedagógicas contemporáneas.

Sin embargo, las líneas de investigación actuales que orientan la función social de la EF proponen una renovación profunda desde un enfoque humanista, en el que el sujeto que aprende se ubica en el centro del proceso educativo, reconociendo su singularidad, sus intereses, sus necesidades y su contexto sociocultural (Kirk, 2010). En esta dirección, la EF ya no se limita a la enseñanza de técnicas deportivas o al desarrollo mecánico del cuerpo, sino que se concibe como una herramienta pedagógica para la formación integral del individuo, capaz de integrar las dimensiones motriz, cognitiva, afectiva y ética (Devís Devís, 2000).

Desde esta perspectiva, cada estudiante, como sujeto de derecho, debe tener garantizado el acceso a una educación de calidad, inclusiva y crítica (Freire, 1997). Esta garantía no puede reducirse a un mero enunciado formal, sino que debe concretarse en prácticas educativas que promuevan la reflexión sobre el propio cuerpo, la identidad, la convivencia y la participación activa en la sociedad (Torres Santomé, 2011).

En este marco, resulta indispensable que la EF se aborde con un sentido sociocrítico, capaz de problematizar las estructuras sociales, culturales y económicas que atraviesan nuestras prácticas cotidianas (Tinning, 2010). Tal mirada permite cuestionar, por ejemplo, cómo el sistema capitalista influye en la forma en que concebimos el cuerpo, el rendimiento, la competencia o la salud (Bracht, 2003; Giroux, 2003). De esta manera, se habilita un espacio pedagógico para pensar la EF no como una disciplina aislada, sino como un campo con potencial transformador en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y consciente. Sin embargo, las líneas de investigación actuales que orientan la

función social de la EF proponen una renovación profunda desde un enfoque humanista. Este abordaje, como hemos mencionado, busca situar al sujeto que aprende en el centro del proceso educativo, reconociendo su singularidad, sus intereses, sus necesidades y su contexto sociocultural (Devís Devís, 2000; Kirk, 2010). En esta línea, la EF deja de limitarse a la enseñanza de técnicas deportivas o al desarrollo mecánico del cuerpo, para concebirse como una herramienta pedagógica orientada a la formación integral del individuo, incorporando dimensiones éticas, culturales y sociales (Arnold, 1991; Kirk, 2010). Desde esta perspectiva, cada estudiante (como sujeto de derecho) debe tener garantizado el acceso a una educación de calidad, inclusiva y crítica. Esta garantía no puede reducirse a un mero enunciado formal, sino que debe concretarse en prácticas educativas que promuevan la reflexión sobre el propio cuerpo, la identidad, la convivencia y la participación activa en la sociedad. En este marco, resulta indispensable que la EF se aborde con un sentido sociocrítico, capaz de problematizar las estructuras sociales, culturales y económicas que atraviesan nuestras prácticas cotidianas (Devís Devís, 2018). Tal mirada permite cuestionar, por ejemplo, cómo el sistema capitalista influye en la forma en que concebimos el cuerpo, el rendimiento, la competencia o la salud (Bourdieu, 1998; Puiggrós, 2015). De esta manera, se habilita un espacio pedagógico para pensar la EF como un campo con potencial transformador en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y consciente (Contreras, 2016).

1.6.1.2.3 El Humanismo con sentido socio crítico para orientar la función social de la EF

El breve recorrido histórico por las visiones heterónomas más influyentes sobre la EF escolar (mencionado en el apartado anterior) encuentra su raíz en los dispositivos de formación docente vigentes, tanto en universidades como en institutos superiores. Estos espacios han contribuido históricamente a la reproducción de discursos que impactan directamente en las prácticas pedagógicas dentro del ámbito escolar. Como plantea Pierre Bourdieu (1990), los habitus contruidos en los espacios de formación tienden a reproducirse en los

campos sociales donde los sujetos intervienen. En este caso, es en el patio escolar donde se expresa de forma concreta lo que se produce discursivamente en el aula de formación. Desde la sanción de la Ley 1420 en 1884, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria, la EF fue incorporada al currículum con una fuerte impronta médico-higienista, militarista y normativa. Como bien lo analiza Inés Dussel (2001), la escuela moderna se constituyó como un dispositivo de ordenamiento de los cuerpos, donde la EF ocupó un lugar central en el modelado de subjetividades según los parámetros de salud, disciplina y rendimiento físico. Estas visiones heterónomas (impuestas desde otras disciplinas o poderes) han guiado históricamente el sentido y las prácticas de la EF, priorizando una función social centrada en la normalización, la homogeneización y la preparación física con fines utilitarios.

En este marco, Kirk (2010) identifica cómo estas visiones tradicionales han limitado el desarrollo de una EF emancipadora, más centrada en la participación democrática, el goce corporal y la construcción de ciudadanía. De forma similar, en el contexto latinoamericano, autores como Etcheverry (2015) y Rocha (2008) han señalado la necesidad de romper con los discursos que reducen la EF a la técnica, el rendimiento o la competencia, e impulsar una mirada pedagógica que promueva la diversidad corporal, el derecho al movimiento y la inclusión.

En línea con estas perspectivas, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, como el de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2008), invitan a pensar la EF como parte de la formación integral de los sujetos, reconociendo su función social en la construcción de vínculos solidarios, el reconocimiento de la diversidad y el ejercicio del derecho a la educación corporal. Asimismo, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) plantea en su Artículo 11 que el sistema educativo debe garantizar "la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas que integre los aspectos cognitivos, afectivos, éticos, estéticos y corporales" (p. 6) reafirmando el carácter indisociable de la EF respecto de los derechos humanos y la justicia social.

Desde esta perspectiva, la visión que guía la EF no puede reducirse a una lógica de reproducción, sino que debe orientarse hacia una función social

transformadora, que interpele activamente los estereotipos, promueve el pensamiento crítico y habilita el juego, el placer y el reconocimiento del cuerpo como territorio de identidad y expresión. Esto exige una revisión crítica de los modelos heredados en la formación docente, en pos de construir nuevas formas de habitar el aula y el patio, con prácticas pedagógicas que habiliten múltiples corporalidades y formas de estar y moverse en el mundo. En este sentido, Rozengardt (2018) plantea que la EF requiere reconceptualizar su función social y su visión, con el fin de construir una identidad propia que le permita reconocerse como parte constitutiva de un proyecto político, cultural democrático y democratizador. Esta afirmación interpela fuertemente a la disciplina, históricamente vinculada a modelos tradicionales centrados en la reproducción de técnicas corporales, la competencia y la hegemonía de ciertos deportes, muchas veces descontextualizados de las realidades sociales y culturales de los sujetos.

Reformular la función social de la EF implica dejar de concebirla exclusivamente como una herramienta para la mejora del rendimiento físico o la salud, y empezar a reconocerla como un espacio pedagógico con capacidad para incidir en la formación integral de los sujetos. Desde esta perspectiva, la EF puede y debe colaborar activamente en la construcción de ciudadanía, promoviendo prácticas que favorezcan la inclusión, el respeto por la diversidad corporal y cultural, y el acceso igualitario a los saberes del cuerpo y el movimiento. El carácter democrático y democratizador que plantea Rozengardt (2018) exige entonces una revisión crítica de los contenidos, metodologías y finalidades de la EF escolar. Esto supone, por un lado, reconocer la pluralidad de experiencias motrices que circulan en los distintos contextos y que forman parte del acervo cultural de cada comunidad. Por otro lado, implica generar propuestas pedagógicas que habiliten la apropiación crítica y significativa de esas experiencias por parte de los estudiantes, favoreciendo procesos de subjetivación donde el cuerpo no sea mero objeto de entrenamiento, sino un territorio de expresión, exploración y construcción identitaria.

En definitiva, se trata de asumir que la EF no puede ser neutra ni ajena a las tensiones sociales y culturales que atraviesan a la escuela y a la formación

docente. Al inscribirse en un proyecto político, asume el compromiso de formar sujetos activos, reflexivos y participativos, capaces de interpelar los discursos hegemónicos sobre el cuerpo y el movimiento, y de producir nuevas formas de habitarlo y significarlo desde sus propias trayectorias y contextos.

Según Mansi (2018), “gracias a nuevas corrientes provenientes de las teorías críticas de la educación, se ha logrado desarrollar una perspectiva ideológica con mirada sociocrítica sobre la EF” (p. 3), resaltando el giro hacia el sujeto que aprende en el acto educativo. El punto de partida para construir un enfoque docente que responda a las demandas actuales es la perspectiva humanista de la EF. Esta mirada, que ha comenzado a desarrollarse en tiempos recientes, ubica al estudiante en el centro del proceso educativo, reconociéndolo como el principal agente en la construcción de saberes corporales y motrices (Mansi, 2018). La transformación en la corporeidad y la motricidad que se plantea, parte de un cambio profundo en la forma de concebir al sujeto en los procesos educativos. Tradicionalmente, el cuerpo ha sido considerado como un objeto pasivo, un mero soporte biológico del aprendizaje cognitivo (Bracht, 1996). Sin embargo, la perspectiva que aquí se propone rompe con esa visión reduccionista y fragmentada, colocando al cuerpo en el centro de la experiencia educativa, reconociéndose como territorio de significación, expresión y construcción de subjetividad (Le Breton, 2010; Romero, 2014).

Este giro implica ver al sujeto como un ser integral, singular, con subjetividad propia y corporeidad en construcción, lo cual demanda una transformación ideológica de las prácticas pedagógicas. Scharagrodsky (2011) plantea que no se trata solo de transmitir contenidos motrices o habilidades técnicas, sino de acompañar procesos de construcción del sujeto a través del movimiento, reconociendo que toda acción corporal está cargada de sentido, emociones, intenciones y vínculos con el entorno social y cultural. Así, la corporeidad deja de ser vista como un aspecto secundario o puramente físico, para entenderse como una dimensión constitutiva del ser humano (Merleau-Ponty, 1993). Esta transformación exige prácticas educativas más humanizadoras, que valoren la diversidad corporal, promuevan el desarrollo de la identidad, respeten los tiempos

individuales y potencien la creatividad y la expresividad a través del cuerpo (González & Fensterseifer, 2009). En este contexto, la motricidad también se redefine como una forma de estar y habitar el mundo, de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el entorno. Según Daolio (2018), la educación del cuerpo pasa entonces a ser una educación en y desde la experiencia corporal, en la que el movimiento es vehículo de aprendizaje, de comunicación, de autoconocimiento y de transformación subjetiva.

La transformación en la concepción de corporeidad y la motricidad implica un viraje hacia prácticas pedagógicas que reconozcan al cuerpo como sujeto de derechos, de aprendizajes y de significaciones. Esto lleva a cuestionar modelos tradicionales y a construir una nueva mirada pedagógica, más inclusiva, crítica y comprometida con la formación de personas plenas, autónomas y conscientes de su corporeidad. La visión Humanista con sentido socio crítico de la EF emerge en nuestro país a fines de los 80´ a partir de los aportes de Bracht y el movimiento renovador brasilero. Que en línea teórica con la pedagogía crítica de la EF, se considera a las prácticas pedagógicas como una construcción resultante de la confrontación -simbólica, ideológica y práctica- de representaciones. Estos imaginarios o representaciones giran en torno al gobierno de los cuerpos, poniendo especial énfasis en comprender críticamente la cultura corporal, al descifrar los intereses de la sociedad de consumo y los valores dominantes. Esta visión humanista con sentido socio crítico, intenta situar sus propuestas de manera contextualizada, teniendo en claro su rol en la vida educativa, a lo que Vai (2008) indica:

La EF es una disciplina que debe ofrecer a los ciudadanos prácticas corporales como bienes de la cultura. La posibilidad de acceso a esos bienes culturales se constituye en un derecho y en ese sentido las investigaciones, prácticas y dispositivos en torno a los derechos, es un núcleo potente de indagación (p. 106)

Las prácticas corporales son construcciones históricas y sociales, portadoras de sentido y significado, en determinados contextos, para los sujetos que las realizan. En otro pasaje de su escrito, la autora establece que “parte del patrimonio cultural se expresa en los juegos, las danzas, los deportes tradicionales y alternativos, las

gimnasias, las prácticas urbanas (skate, parkur, slack) y en la naturaleza (escalada, caminatas)” (p. 108). Prácticas corporales que en tanto objeto de enseñanza dan identidad al campo de la EF. Se reconoce que las prácticas docentes y profesionales son inherentes a la misión de la EF. Es menester entonces generar conocimientos en los diferentes contextos (escolares, deportivos, comunitarios, de salud) donde se enseñe y aprenda EF y su vinculación con los currículos, que a la vez permita resignificar aquello que se ofrece en los diversos ámbitos de desarrollo profesional. Para Vai (2024) “la EF no puede entonces estar desprovista de un anclaje político-pedagógico para convertirse en una disciplina que ofrece oportunidades emancipadoras a los sujetos” (p. 110). Desde esta perspectiva de relación dialéctica entre la práctica/teoría y acción/reflexión, la EF debería proponerse una praxis educativa, a decir de Freire (1979), que pretenda ser transformadora, sobre todo, en los escenarios de formación inicial.

Desde una perspectiva dialéctica que articula teoría y práctica, así como acción y reflexión, la EF debería orientarse hacia una praxis educativa transformadora. Siguiendo el pensamiento de Freire (1979), esta praxis no puede limitarse a la mera reproducción de saberes técnicos o mecánicos, sino que debe propiciar una conciencia crítica en los/as futuros/as docentes desde los escenarios de formación inicial. En este sentido, la EF asume un rol emancipador, al fomentar sujetos capaces de reflexionar sobre su realidad y actuar para transformarla.

En el próximo apartado, desarrollaremos el modo en que el posicionamiento docente responde a una visión sobre el mundo y la propia práctica educativa. Si estas prácticas sostienen coherencia entre las propuestas pedagógicas y las necesidades educativas, entonces podremos pensar en concretar esos derechos que la escuela pretende garantizar. La formación docente del área, a partir de las prácticas profesionales, puede acompañar a los grupos de estudiantes para que, al convertirse en docentes noveles, no abandonen sus convicciones e identifiquen con claridad su función dentro de la escuela. Este Humanismo con sentido sociocrítico como posicionamiento docente, nos permite pensar la construcción de

un enfoque de trabajo que sea pertinente a las necesidades territoriales desde el enfoque sociocultural en la EF.

1.6.1.3 El enfoque sociocultural en la formación docente de EF

El enfoque sociocultural en la formación docente de EF implica reconocer que las prácticas profesionales no se desarrollan en un vacío, sino que están atravesadas por procesos históricos, políticos y culturales que configuran sus sentidos y finalidades. Este enfoque invita a comprender la enseñanza de la EF como un hecho social situado, donde los saberes corporales, motrices y expresivos se construyen en diálogo con las identidades, tradiciones y desafíos propios de cada territorio. A su vez, supone tensionar los discursos y prácticas que han consolidado visiones reduccionistas de la disciplina, para avanzar hacia propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural, promuevan la inclusión y fortalezcan el compromiso docente con la transformación social.

1.6.1.3.1 Formación docente y sentidos culturales de la Educación Física: un campo en tensión

Podemos establecer que toda práctica pedagógica se encuentra prefijada por un posicionamiento teórico que la sustenta, y que a su vez delimita una forma de ver al mundo, a la sociedad y a las personas que en ellos habitan. En relación con esto, Bracht (1996) revisa los procesos de legitimidad de la Educación Física en la currícula escolar: ¿Por qué Educación Física? ¿Con qué sentido ideológico? ¿Para qué la Educación Física en la escuela? Una de las conclusiones que enuncia el autor, es que la disciplina no se ha legitimado en torno a una perspectiva sociohistórica autónoma, sino que ha quedado circunscrita a procesos heterónomos, como ya hemos mencionado en apartados anteriores. Bracht (1996) expone que existen dos perspectivas que fueron dando relevancia a la Educación Física, diríamos fundamentando su presencia en la escuela. Por un lado, la perspectiva heterónoma sustentada desde una visión instrumental y positivista le

ha ido asignando funciones moralistas, compensatorias y utilitaristas al área. Y por el otro, una perspectiva autónoma pensada desde el propio campo de la EF escolar, buscando una legitimación sustentada desde las ciencias sociales, orientando la disciplina a que las personas puedan conocer, reflexionar y resignificar la cultura corporal.

A partir de dichas funciones, que claramente pueden convivir y relacionarse, la EF ha servido como brazo ejecutor de la cultura hegemónica, configurando en este camino, ciertas visiones externas, perpetuando así prácticas escolares descontextualizadas, orientadas a la formación física, los juegos no juegos, la gimnasia, los deportes, entre otros. Elaborando, de este modo, una “lógica reproductorista de las experiencias personales, con los medios de comunicación y con las funciones sociales que se espera que la EF mantenga” (Bracht, 1996, p. 19).

El establecimiento de este sentido social de la Educación Física permite instituir que existen ciertos objetos culturales, a los cuales como área de conocimiento (Rozengardt, 2018) buscará generar experiencias de vinculación con diversas prácticas corporales y motrices. De manera que los grupos de estudiantes, según González (2016) tengan la oportunidad de conocer, practicar para conocer, saber practicar y poder crear. Es por esto que, no sólo albergan por derecho la oportunidad de acceder a todo el capital cultural existente, sino que a su vez puedan ser creadores de nueva cultura y modifiquen críticamente aquellos aspectos que por sentido común se establecen como hegemónicos y dominantes (Gramsci, 2003). Encadenando estas conceptualizaciones, adherimos con Vicente (2005), que, salvo algunas excepciones, las representaciones sociales constituidas en relación con la Educación Física vienen perfiladas desde los grupos burgueses, implicando una dominación sobre ciertos gustos, sensibilidades, sentidos y aprendizajes que parecen ser funcionales al mantenimiento de cierta cultura física. De esta manera, existen experiencias corporales que intentan perpetuarse, y lo han logrado. Estas prácticas corporales se mantienen por una lógica históricamente reproductorista relacionadas con los currículos de la propia área disciplinar, las experiencias personales y/o formación

inicial de los/as docentes, los medios de comunicación y por las funciones sociales que se esperan que la Educación Física mantenga. Por lo tanto, con el objeto de sentar las bases de una lógica crítica y transformadora de las realidades sociales cotidianas que se suceden en las clases de Educación Física dentro del contexto escolar, será necesario que se aborden estudios científicos superadores de aquellas visiones reproductivas de dominación, gobernabilidad y opresión (Vicente, 2007).

Actualmente, los debates en los contextos académicos y científico-epistemológicos, se centran en la necesidad de dotarla de status científico y en redefinirla desde una perspectiva que integre los aspectos humanísticos de su praxis. Sólo trabajando científicamente sobre las problemáticas inherentes a la propia práctica pedagógica, es decir, investigando en el seno mismo donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza de la EF, estaremos colaborando en generar una comprensión fundamentada de dicha praxis, sentando las bases teóricas para generar replanteos en la misma. El enfoque crítico de la enseñanza de la EF (Vicente, 2016), intenta superar el modelo tradicional que se presenta como hegemónico en los patios de las escuelas. Pretende convertir a la escuela en un espacio de discusión, habilitado por el corrimiento de la figura docente, que se dispone a colaborar en la acción educativa con impacto social y guiada por ideales emancipadores. La pedagogía crítica es un “instrumento que permite la reconstrucción del currículum, como proceso transformador de la práctica escolar, determinando una nueva forma de entender las interacciones entre sociedad y educación” (Aranda, 1999, p. 690). El campo formativo es un terreno siempre en disputa y “el resultado de las relaciones de fuerza y lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o transformar formas específicas de poder económico, político y cultural” (Cox, 1984, en Díaz, 1995, p. 2). Por lo tanto, en la agenda de las casas formadoras, deben aparecer lo que Rozengardt (2013) menciona como “problemáticas sociales” (p. 7), que recortan construcciones y tradiciones asentadas en conductas discutibles o indeseables para la formación. El autor reconoce que en algunos casos, la formación tiende a evitar los problemas y no a desarrollarlos o brindarles

un abordaje pedagógico. Abonando al estado de situación, en su escrito destaca al menos nueve advertencias o problemáticas a monitorear en la formación docente en EF:

- Relaciones y tradiciones asentadas sobre el género en las clases de EF.
- Homogeneización e imposición del modelo ganador o del mejor de la clase.
- Escaso acceso a espacios públicos para la población de menores recursos.
- Visión contradictoria entre el juego de la infancia y la recreación en todas las edades.
- Escasez de variantes respecto de los contenidos y experiencias significativas.
- Representación de que la EF es un espacio desagregado de la función escolar.
- Visión limitada de los beneficios de la Actividad Física para la salud física y social.
- Dificultades para pensar y actuar colaborativamente en equipos profesionales.
- Avance del sedentarismo como pauta cultural y de consumo.

Conocer el estado de situación de la formación docente implica indagar en las condiciones políticas e institucionales que configuran tanto los contenidos como los modos de transmisión de los saberes pedagógicos. Desde la perspectiva de Foucault (1977), las relaciones entre saber y poder son claves para comprender cómo se produce, legitima y distribuye el conocimiento en una sociedad. El poder no sólo reprime, sino que produce realidades, define lo que es verdadero, lo que se enseña, quién puede enseñar y cómo deben formarse los/as docentes. Así, la formación docente no es un proceso neutro, sino que se inscribe en un entramado de relaciones de poder que moldean sus límites y posibilidades. Esta mirada se complementa con aportes de autores del campo educativo. Tenti Fanfani (2005) sostiene que la docencia es una profesión atravesada por fuertes tensiones sociales y políticas, cuya identidad se construye en un contexto de demandas múltiples, muchas veces contradictorias. En la misma línea, Diker y Southwell

(2006) advierten que la formación docente se constituye como un campo de disputa donde se define no solo qué saberes deben circular, sino también qué sujetos deben formarse y con qué propósito. Por lo tanto, comprender el estado actual de la formación implica también reconocer las tensiones entre las políticas públicas, los marcos curriculares, las tradiciones institucionales y las condiciones materiales del ejercicio docente. En el caso argentino, los lineamientos propuestos por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) promueven una formación situada, inclusiva y crítica, orientada por principios de justicia social y democratización del conocimiento. Sin embargo, su implementación enfrenta múltiples desafíos: desigualdades estructurales entre jurisdicciones, fragmentación institucional, precarización laboral y tensiones entre políticas centralizadas y prácticas locales (INFoD, 2012). Estas condiciones no pueden ser analizadas al margen de las relaciones de poder que atraviesan al sistema educativo y que definen qué formación se ofrece, a quiénes, con qué recursos y con qué horizontes de sentido. Abordar el estado de situación de la formación docente desde una perspectiva foucaultiana permite desnaturalizar sus configuraciones actuales y comprender que su forma responde a una lucha permanente por el sentido de la educación, del saber pedagógico y del lugar de los docentes en el proyecto político y cultural de una sociedad. En el próximo apartado, vamos a problematizar las relaciones entre el sujeto y la cultura, desde la Teoría Sociocultural propuesta por Vigotsky, se abordará la formación docente en EF desde el análisis de su función dentro de la sociedad.

1.6.1.3.2 Aportes del enfoque sociocultural a la formación docente contemporánea

Tomaremos el enfoque sociocultural planteado por Vigotsky (1979) como marco epistémico y pedagógico para posicionarnos desde una perspectiva socio histórica, crítica y constructivista de la tarea docente en la sociedad contemporánea. Esta perspectiva parte del supuesto de que el conocimiento es un fenómeno social, dialógico y situado. En particular, recuperamos dos ejes centrales de su producción teórica:

- Las relaciones entre pensamiento y lenguaje.
- Las relaciones entre sujeto y cultura.

Ambas articulaciones permiten pensar la formación docente como un proceso de configuración subjetiva en el que el lenguaje no solo expresa ideas, sino que organiza y transforma el pensamiento: “el pensamiento no se expresa en el lenguaje, sino que se realiza en él” (Vigotsky, 1979, p. 219). De esta manera, la práctica docente exige desarrollar una conciencia crítica sobre los modos de hablar y pensar sobre la enseñanza, el cuerpo, el movimiento y la cultura.

En este sentido, entendemos que el dominio del lenguaje por parte del futuro/a docente no implica solamente la capacidad de comunicar, sino la posibilidad de construir conocimiento situado y significativo donde “el dominio del lenguaje proporciona los medios para organizar estos pensamientos” (Vigotsky, 1979, p. 52). La coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace se convierte así en un objetivo pedagógico clave para los profesorados de EF. Por otro lado, la idea de que el sujeto se forma en interacción con la cultura, implica reconocer que toda función psicológica superior tiene un origen social: “cada función en el desarrollo cultural aparece primero en el plano social y luego en el plano individual” (Vigotsky, 1979, p. 93). La formación docente, desde esta perspectiva, debe generar espacios de intercambio, diálogo y apropiación crítica de saberes en contextos concretos. De allí que sostenemos que “el medio social no es simplemente el contexto del desarrollo humano, sino la fuente misma de su origen” (Vigotsky, 1979, p. 123). Estas ideas se integran a los interrogantes que orientan esta investigación, permitiendo pensar en una formación docente que sea capaz de construir una práctica pedagógica reflexiva, coherente, crítica y situada. El objetivo no es solo formar personal técnico que ejecute procedimientos, sino intelectuales capaces de leer e interpretar el mundo, puesto que, “la educación es eficaz cuando anticipa el desarrollo, lo provoca y lo dirige” (Vigotsky, 1979, p. 134). Desde este recorrido, queda claro que el enfoque sociocultural de Vigotsky no solo ofrece un marco teórico pertinente para pensar la formación docente en EF, sino que además permite situar dicha formación dentro de un entramado social, político y cultural más amplio. Entender que el pensamiento se realiza en el lenguaje y

que el sujeto se constituye en interacción con la cultura, nos obliga a repensar los dispositivos de formación inicial no como espacios neutros, sino como escenarios donde se construyen sentidos, saberes, identidades y posicionamientos ideológicos. Esta perspectiva establece vínculos con los planteos de Freire (1979) y nos habilita a problematizar la formación docente como un proceso que debe propiciar la reflexión crítica, la coherencia entre teoría y práctica, y el compromiso con la construcción de una ciudadanía activa e informada. A su vez, refuerza la necesidad de formar docentes como intelectuales capaces de interpretar su tiempo histórico, disputar sentidos y participar activamente en la producción de una cultura pedagógica contrahegemónica. En este marco, la EF históricamente relegada a funciones reproductoras o tecnocráticas, encuentra la posibilidad de redefinir su lugar en el sistema educativo, articulando saberes corporales y motrices con los debates contemporáneos sobre inclusión, subjetividad, derechos y formación integral. En el próximo apartado abordaremos cómo estas ideas se traducen y resignifican en el campo específico de la EF, a partir del diálogo con autores, enfoques y experiencias que nutren un prisma más contextualizado, crítico y transformador de la tarea docente. De estas relaciones y binomios, se desprenden dos interrogantes intencionados:

1. *¿Cómo podría colaborar la formación docente inicial en la construcción de un nuevo equipo docente (estudiantes de la formación del Profesorado de EF) que articule lo que se piensa y se entiende, con lo que se dice y hace (desde un plano teórico), buscando coherencia y pertinencia fundamentada por la investigación científica?*
2. *¿Cómo podría colaborar la formación docente inicial en la promoción de una sociedad con información relevante para interactuar en el espacio social, entendiendo que el sujeto y la cultura se modifican, inciden, se interpelan mutuamente?*

Al problematizar la formación docente inicial con estas dos preguntas de apertura, entendemos la necesidad de construir un dispositivo para la formación, que habilite la reflexión y conexión entre pensamiento y lenguaje. Donde a su vez, pongamos el foco en que la cultura también se construye con sujetos informados,

actualizados y con conocimientos pertinentes a las funciones sociales asignadas al campo de la EF. Al posicionar al docente con estatus de intelectual, Díaz (1995) analiza: “el intelectual moderno es un intelectual profesionalizado orgánicamente articulado en una red compleja de posiciones y funciones discursivas especializadas en diferentes campos” (p. 9). Cuando se refiere a funciones, el autor destaca al menos dos:

- a) Funciones tecnocráticas que aseguran el desarrollo del sistema educativo, de la política educativa y cultural en su conjunto, garantizando de esta manera la hegemonía.

Siguiendo las ideas de Gramsci (2003), podríamos decir que estos tecnócratas pretenden asesorar y reforzar la hegemonía ideológica y cultural, desde un interés estrictamente técnico.

- b) Funciones críticas y discursivas, difusión de paradigmas y perspectivas de los campos científicos y educativos de investigación.

Esta categoría mencionada, encuentra en estos intelectuales, una gran autonomía discursiva y su actividad está directamente relacionada con la acción cultural contra hegemónica. A diferencia del tecnócrata, su interés es fundamentalmente crítico, hermenéutico, emancipatorio y político. Por lo tanto, el rol estatal fundamental que se viene desarrollando desde inicios del siglo XXI, se observa cuando se crean las posibilidades de acceso, sostenimiento y finalización de la escolaridad, o de una carrera o profesión en la vida adulta. Un Estado con mayúscula, podría ser el que nutre sus campos con información, diálogo, debate y problematización de la vida social y cultural. En el próximo apartado, vamos a desarrollar el enfoque sociocultural en la EF desde ideas, conceptos y autores que vienen abonando a la construcción de un prisma contextualizado y acorde a las necesidades actuales de la formación docente.

1.6.1.3.3 Investigar en Educación Física desde un enfoque sociocultural: sentidos, desafíos y compromisos

Investigar en EF desde una perspectiva crítica y sociocultural implica mucho más que describir, analizar o interpretar la práctica pedagógica: es un acto político orientado a la transformación social (Gómez, Rivera y Cucci, 2022). Desde esta mirada, la investigación educativa no es neutral ni meramente técnica; se posiciona como una herramienta de autorreflexión, emancipación y acción colectiva (Carr & Kemmis, 1988). Se trata de visibilizar tensiones, desigualdades y relaciones de poder presentes en los contextos escolares, habilitando formas de conocer situaciones que permitan disputar sentidos y resignificar las prácticas pedagógicas en el campo de la EF. El enfoque sociocultural, al concebir al conocimiento como una construcción dialógica, situada y mediada por el lenguaje y la cultura, interpela fuertemente la manera en que pensamos, enseñamos e investigamos. En este sentido, investigar desde esta perspectiva supone también una revisión epistemológica de la propia EF, reconociendo que no existe una única forma de entender el cuerpo, el movimiento o el aprendizaje, sino que estos están atravesados por contextos históricos, sociales y culturales específicos (Vigotsky, 1979). Como plantea Gómez Smyth (2020), este enfoque impulsa una mirada pedagógica que reconoce a las prácticas corporales como manifestaciones culturales significativas, rechazando una visión biologicista o tecnocrática de la motricidad. En lugar de centrarse en el rendimiento, la competencia o la ejercitación mecánica del cuerpo, la EF desde una mirada sociocultural, busca garantizar el derecho a habitar, experimentar y resignificar los saberes de la cultura corporal en clave de diversidad, inclusión y participación. Rozengardt (2018) sostiene que la EF debe reconceptualizar su función social y visión para poder inscribirse en un proyecto político-cultural democrático y democratizador, en el que la práctica pedagógica no se limite a reproducir lo dado, sino que habilite experiencias significativas con el movimiento, contextualizadas y subjetivas. Esto exige comprender que los sujetos no son meros receptores de contenidos, sino protagonistas de procesos de construcción identitaria, atravesados por múltiples dimensiones: género, clase, etnia, sexualidad, capacidades. Desde esta

perspectiva, las investigaciones acerca de la formación docente en EF adquieren un papel central, no sólo como insumo o fundamento en la transmisión de saberes, sino como un proceso de producción de subjetividad, reflexión crítica y compromiso político. Renzi (2009) plantea que este giro implica una transformación ideológica profunda, en la que se deja atrás la mirada técnica para construir propuestas de enseñanza que reconozcan la singularidad, la corporeidad y la historicidad de los sujetos que participan en las clases. Gómez Smyth (2020) refuerza esta idea al sostener que los saberes propios de la EF no pueden reducirse a capacidades físicas o habilidades motoras, sino que deben pensarse como saberes culturales que atraviesan la vida cotidiana, las emociones, los vínculos y los territorios. La inclusión de temáticas como la Educación Sexual Integral, la perspectiva de género, la crítica a la meritocracia deportiva, el maltrato o la violencia simbólica, revela una intención clara: disputar el sentido de la EF en tanto práctica educativa con impacto en la formación ciudadana. En esta línea, la REIPEFE señala que una EF crítica y transformadora debe problematizar las prácticas cristalizadas y los supuestos naturalizados que aún persisten en muchas escuelas: la segregación por sexo, el uso diferencial del espacio, la imposición de ciertos deportes como hegemonía cultural, entre otros (Dupuy et al., 2024). La investigación, entonces, no sólo describe, sino que interroga y tensiona estas prácticas, para construir alternativas que habiliten nuevas formas de enseñar, aprender y vivir la corporeidad. Un ejemplo concreto de esta perspectiva puede verse en las investigaciones que abordan la experiencia de estudiantes trans en las clases de Educación Física en Argentina (Parezuola y Suarez Vranken, 2024). Estas investigaciones evidencian cómo el currículo oculto y las prácticas docentes tradicionales pueden vulnerar derechos, reforzar estereotipos de género y reproducir violencias simbólicas, aun en contextos con legislación avanzada como la Ley de Identidad de Género (Parezuola y Suárez Vranken, 2024). Frente a ello, se plantea la necesidad de construir prácticas pedagógicas abiertas, diversas y críticas, que garanticen el derecho a la identidad y el bienestar emocional de todos los sujetos.

Desde este posicionamiento, la EF no puede ser entendida como un espacio neutral, dado que todo acto pedagógico implica una toma de posición. Por eso, como afirma Gómez Smyth (2020), “la planificación pedagógica no es solo una técnica, sino una decisión política”. Pensar en un proyecto pedagógico desde el enfoque sociocultural implica considerar las trayectorias, las realidades sociales, las demandas del territorio y los intereses de los sujetos. Supone reconocer que cada docente aporta una visión ideológica, y que esa visión define el sentido, los contenidos y los modos de la enseñanza.

En síntesis, investigar en EF desde una perspectiva sociocultural no solo nos permite entender mejor el presente de la disciplina, sino que nos obliga a imaginar y construir otros futuros posibles. Futuros donde la educación del cuerpo no esté al servicio de la reproducción de lo dado, sino de la transformación de lo posible. Futuros donde la formación docente sea una experiencia crítica, reflexiva y emancipadora. Futuros, en definitiva, donde el cuerpo, el movimiento y la escuela puedan ser territorios para la justicia, la inclusión y la igualdad social. Con esta base conceptual y política, el siguiente capítulo se adentrará en los procesos reflexivos propios de la formación docente en EF, analizando el lugar que ocupan herramientas como la planificación y el DR dentro de las prácticas profesionales.

1.6.2 Capítulo 2. Los procesos reflexivos en la formación docente: el DR en las Prácticas Profesionales

En este segundo capítulo se propone profundizar en elementos centrales del rol docente, como la planificación pedagógica y la reflexión sobre la práctica, abordados desde el enfoque sociocultural desarrollado en el Capítulo 1. La formación docente en EF, en este marco, se enfrenta a desafíos estructurales profundamente arraigados en las condiciones sociales contemporáneas.

Vivimos en un mundo atravesado por tensiones estructurales (territorio habitable, el acceso al agua potable, la producción sostenible de alimentos, la ESI, la justicia social, etc.) y otras discusiones acerca del sentido de la formación, que exigen a las nuevas generaciones de docentes un posicionamiento comprometido, creativo e inclusivo, sensible a las diversidades y atento a las demandas de cada contexto.

El marco normativo de nuestra región (cono sur) ha avanzado significativamente en la transformación de privilegios en derechos, especialmente en lo referido a la protección de las infancias y adolescencias. Por ello, la formación docente debe incorporar transversalmente enfoques como los Derechos Humanos, la Educación Sexual Integral, la Educación Ambiental Integral y la Cultura Digital. Esto exige salir del enfoque estrictamente disciplinar de la EF y asumir que la tarea docente forma parte de un proyecto político pedagógico más amplio, del cual las escuelas son actores fundamentales.

En esta línea, las prácticas profesionales se presentan como una instancia clave en el proceso formativo, al habilitar espacios donde los/as futuros docentes puedan analizar, revisar y reflexionar críticamente sobre sus intervenciones pedagógicas en el campo. Como expresa Lanza (2021), las prácticas “proponen, como intención, comprender sobre qué elementos reflexionan, qué sentidos les otorgan, y la distinción de los tiempos en que lo hacen” (pág. 2). De este modo, la planificación en esta etapa formativa se configura como un ejercicio dialógico entre teoría y práctica, en el que se articulan los saberes académicos con las experiencias en contextos educativos reales. Las modalidades tradicionales con las que se planifica en EF, muchas veces heredadas de otras áreas de las ciencias de la educación, tienden a estructurar y condicionar los sentidos que se le otorgan a la acción pedagógica. No obstante, es posible incorporar instrumentos didácticos que favorezcan una mirada más situada, crítica y reflexiva sobre la propia práctica. Tal es el caso del DR que, como se argumentará más adelante, constituye una herramienta valiosa en la construcción de un pensamiento pedagógico transformador.

A partir de estas premisas, este capítulo desarrollará un recorrido teórico y metodológico por las formas de planificación, los sentidos que adquiere la reflexión en el proceso formativo y los dispositivos de planificación que permiten construir una práctica docente crítica, situada y emancipadora.

1.6.2.1 La planificación en EF: hacia un sentido crítico y reflexivo en la formación docente

En el campo de la EF, la planificación constituye mucho más que una herramienta técnica para organizar clases: es un proceso formativo que habilita la reflexión crítica sobre el para qué y el cómo de la enseñanza. En la formación docente, asumir una planificación con sentido crítico y reflexivo implica trascender la mera prescripción de actividades, para situar las decisiones pedagógicas en diálogo con el contexto social, cultural y político en el que se desarrollan las prácticas. Esta perspectiva no solo interpela al futuro docente en su rol de planificador, sino que también lo invita a cuestionar los modelos hegemónicos de enseñanza y a construir propuestas que promuevan la participación, la inclusión y la transformación de la realidad escolar. En este marco, se vuelve necesario generar espacios dentro de las prácticas profesionales que favorezcan el intercambio, la problematización y la construcción colectiva de saberes, habilitando así un aprendizaje situado que potencie el desarrollo de una mirada pedagógica reflexiva y crítica.

1.6.2.1.1 La construcción de espacios reflexivos dentro de las Prácticas Profesionales

La construcción de espacios reflexivos en el marco de las Prácticas Profesionales se presenta como una necesidad pedagógica, ética y política en la formación docente en EF. La práctica profesional situada constituye el lugar privilegiado desde el cual docentes en formación pueden problematizar sus saberes, resignificar sus experiencias previas e involucrarse activamente en una construcción crítica del conocimiento pedagógico. Desde el enfoque sociocultural que orienta este trabajo, entendemos que enseñar implica no sólo transmitir contenidos, sino producir sentidos en relación con los contextos concretos y con las trayectorias vitales de estudiantes y docentes. En este sentido, Inchaurregui y Calentano (2020, como se cita en Rivera et al., 2024) destacan que el posicionamiento crítico en la formación docente debe recuperar la auto reflexión como categoría indispensable, entendida como una práctica dialógica y discursiva

donde teoría y práctica se implican mutuamente en la construcción del saber pedagógico. Así, el pensamiento reflexivo se constituye en una herramienta indispensable para superar la reproducción de formas tradicionales y naturalizadas de enseñar, habilitando intervenciones pedagógicas conscientes, contextualizadas y transformadoras. La reflexión docente ha sido abordada por distintos referentes del campo pedagógico y formativo. Lanza (2021) retoma a Dewey (1993) como uno de los primeros en asociar la reflexión a un tipo particular de pensamiento, aquel que dota de sentido al objeto reflexionado y que se orienta a un fin deliberado. Este autor contrasta este tipo de pensamiento con la mera sucesión de ideas sin propósito, subrayando que la reflexión es siempre intencional y dirigida.

En esta misma línea, Schön (1998) aporta una mirada clave para la formación docente al distinguir entre reflexión en la acción y sobre la acción. La primera se produce en el mismo momento en que el profesional actúa, resolviendo situaciones inesperadas o sorpresivas que requieren respuestas creativas y fundadas. La segunda, en cambio, se da una vez finalizada la acción, en una revisión posterior que permite problematizar lo realizado, detectar patrones, y generar hipótesis de mejora. Esta distinción habilita a concebir la reflexión como un proceso formativo continuo y dialéctico. Por su parte, Perrenoud (2016) plantea que es necesario diferenciar entre la reflexión espontánea, propia de cualquier sujeto y la reflexión profesional, que exige sistematicidad, autonomía y responsabilidad. Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva no puede ser entendida como una instancia aislada o esporádica, sino como un eje estructurante del rol docente, orientado a transformar las prácticas desde un posicionamiento crítico.

Brockbank y McGill (2003) amplían esta concepción al distinguir entre reflexión y práctica reflexiva. Para estos autores, reflexionar implica generar nuevos significados a partir de la interacción entre pensamiento, acción y experiencia. Pero cuando esta reflexión se vuelve sistemática, intencional y orientada a la transformación crítica, entonces se convierte en una práctica reflexiva. En ese proceso, se afianza una concepción emancipadora del aprendizaje, que habilita a

los/as docentes a repensar no sólo lo que hacen, sino también por qué y para qué lo hacen. Anijovich (2009) por su parte, complejiza aún más la reflexión en la formación docente, incorporando interrogantes sobre los tiempos y contenidos de las reflexiones. ¿Reflexionamos sobre lo pasado, lo presente o lo futuro? ¿Sobre qué aspectos de nuestra práctica reflexionamos? ¿Qué lugar ocupa el contexto institucional, social y político en ese proceso? Estas preguntas amplían el campo de la reflexión docente y sitúan sus procesos en una trama más amplia, que supera lo individual para incorporar lo colectivo, lo institucional y lo social. La construcción de espacios reflexivos dentro de las prácticas profesionales, entonces, no puede dejarse librada al azar ni a la buena voluntad individual. Requiere de una decisión política y pedagógica de las instituciones formadoras, que promuevan condiciones didácticas, temporales y epistemológicas para que la reflexión pueda efectivamente acontecer. Como sostienen Rivera (et. al. 2024), es imprescindible acompañar a los docentes en formación en el tránsito de prácticas heredadas a prácticas situadas, conscientes, y orientadas a la justicia educativa.

El desarrollo de espacios reflexivos en las prácticas profesionales de la formación docente en EF resulta imprescindible para la construcción de una pedagogía crítica, situada y transformadora. Estos espacios deben ser promovidos intencionadamente desde las instituciones formadoras, garantizando tiempos, formatos y dispositivos que favorezcan el pensamiento pedagógico consciente, sistemático y colectivo. Comprender la reflexión no solo como una instancia técnica, sino como una práctica crítica y emancipadora, habilita a docentes en formación a interrogar sus certezas, reconocer sus condicionamientos y construir nuevas formas de enseñar, más sensibles a la diversidad y al contexto. En definitiva, reflexionar no es un lujo, sino una necesidad pedagógica para pensar otra EF posible.

1.6.2.1.2 Planificación situada: del saber técnico a la reflexión crítica

Las instituciones formadoras de docentes introducen a cada futuro profesional en un campo de prácticas determinado, donde se ponen en juego no solo saberes disciplinares, sino también concepciones de enseñanza, aprendizaje y de función

social educativa. En este proceso, la instancia de las prácticas profesionales se vuelve un espacio privilegiado para el análisis y la revisión crítica de los marcos teóricos que traen los y las estudiantes, de las propias biografías escolares y de los sentidos pedagógicos que se desean construir.

Lanza (2021) sostiene que los estudiantes-practicantes de EF arriban a las escuelas con un bagaje de conocimientos adquiridos durante su formación y atravesados por sus experiencias personales, los cuales funcionan como marco de referencia en la reflexión sobre sus prácticas. En ese sentido, “al momento de reflexionar sobre sus prácticas, cotejan sus acciones con esos conocimientos, resignificando sus saberes y reorientando sus propuestas e intervenciones hacia las intencionalidades educativas” (Lanza, 2021, p. 3). Desde esta perspectiva, indagar sobre los procesos reflexivos permite acceder a los discursos que los/as practicantes sostienen, así como comprender los elementos, tiempos y significados que les otorgan a su quehacer pedagógico, en momentos clave como la planificación, observación, enseñanza y evaluación (Lanza, 2021). Este ejercicio de planificación resulta imprescindible para desnaturalizar prácticas repetidas, reconocer tensiones y construir intervenciones pedagógicas acordes a los contextos. El enfoque sociocultural de la EF propone una ruptura con la mirada técnica e instrumental de la planificación como mera organización de contenidos o distribución del tiempo escolar. En cambio, invita a pensar la planificación como un acto político, situado y reflexivo, donde se articulan las trayectorias del grupo, los saberes corporales a enseñar y el posicionamiento ideológico del docente. Como señala Gómez Smyth (2020), los modelos de planificación que circulan actualmente en EF muchas veces provienen de estructuras tomadas de otras áreas, que no fueron diseñados desde y para la especificidad de la disciplina. Esta trasposición acrítica condiciona los sentidos de la práctica, anclándolos en esquemas tradicionales y reproductivos. Frente a esto, el autor propone construir proyectos pedagógicos de EF que partan de dos preguntas clave: “¿Qué es la Educación Física? y ¿Cuál es su función desde mi perspectiva ideológica?” (Gómez Smyth, 2020, p. 7). Este giro permite desplazar el foco desde el contenido hacia las personas, diseñando propuestas centradas en los sujetos que aprenden,

sus biografías corporales, sus intereses, necesidades y contextos. La planificación se vuelve entonces un instrumento dinámico, flexible y adaptativo, en función del vínculo que el docente construye con el grupo. Esto implica, además, el abandono de modelos rígidos de clase estructurada por objetivos por una lógica situada, dialógica y abierta a lo emergente. En este marco de planificación situada, el DR se propone como un instrumento valioso para fortalecer el componente reflexivo en la formación docente. Se trata de una herramienta que permite recuperar, organizar y reinterpretar lo vivido en la práctica, habilitando la construcción de conocimiento pedagógico situado. González Calvo et al. (2014) explican que el DR es un instrumento de reflexión-sobre la acción, clave para construir experiencia profesional y articular teoría con práctica. Se trata de un documento vivo, personal, que debe adecuarse a los intereses y necesidades del propio docente, permitiéndole registrar no solo lo sucedido, sino también los sentidos que construye sobre ello. Este tipo de escritura, como señalan los autores, permite “pensar sobre lo vivido, separar lo importante de lo anecdótico y buscar alternativas de cara al futuro” (González Calvo et al., 2014, p. 58). En este proceso se consolida la praxis freireana: la unidad entre acción y reflexión crítica que permite transformar la realidad educativa. Asimismo, el DR puede ser articulado en espacios colectivos como las residencias o prácticas profesionales, enriqueciendo la experiencia individual mediante el intercambio con pares y equipos docentes. Esto promueve una pedagogía de la pregunta, del diálogo y de la construcción colaborativa del saber docente (Freire, 2004). Es por eso que, desde el enfoque sociocultural, planificar en EF no puede reducirse a diseñar clases organizadas por contenidos o por momentos (entrada en calor, desarrollo, vuelta a la calma). Por el contrario, como plantea Gómez Smyth (2020), las experiencias educativas deben organizarse a partir de los emergentes del grupo, de los intereses compartidos y de los conflictos como posibilidad pedagógica. Este enfoque transforma la clase en un proceso de construcción conjunta, donde se habilita el juego, la expresión, la creatividad y la reflexión sobre el propio cuerpo. Las prácticas corporales dejan de ser meros medios para fines externos (rendimiento, salud, disciplina), y pasan a ser objetos culturales que pueden ser

apropiados, resignificados o transformados. Así, planificar para personas (y no solo para contenidos) implica habilitar la pluralidad de experiencias motrices, reconocer la diversidad de trayectorias y garantizar el derecho a conocer y crear nuevas formas de cultura corporal (González, 2016; Rozengardt, 2018). En síntesis, la planificación en EF desde una perspectiva crítica y sociocultural implica repensar los modos tradicionales de planificar, enseñar, evaluar e intervenir, colocando en el centro a las personas -sus contextos, sus experiencias- y no solo los contenidos a enseñar. Dispositivos como el DR permiten tender puentes entre teoría y práctica, fortaleciendo una mirada situada, contextualizada y reflexiva sobre la tarea docente. Solo comprendiendo a la planificación como acto pedagógico, ético, político y transformador, es posible avanzar hacia una EF escolar inclusiva, democrática y emancipadora.

1.6.2.1.3 La Planificación estratégica en la EF escolar para diversificar la circulación de saberes

La planificación en EF ha sido históricamente abordada desde enfoques técnico-instrumentales, asociados a la lógica de la eficiencia, la prescripción y el control. En estos modelos, el acto de planificar se limita a una programación anticipada y cerrada, donde el rol docente se reduce a aplicar lineamientos curriculares, sin espacio para la problematización del contexto ni para el ejercicio pleno de la autonomía profesional. Sin embargo, en el marco de las prácticas profesionales, esta perspectiva comienza a ser fuertemente cuestionada por corrientes críticas que conciben la planificación como un proceso abierto, flexible y situado (Watts Fernández, Zwierewicz y Tafur, 2022).

Desde un enfoque sociocultural, planificar en EF no es únicamente organizar contenidos o secuenciar actividades, sino tomar decisiones pedagógicas estratégicas, en diálogo con las características del grupo, las condiciones materiales, los saberes previos y las trayectorias de los sujetos. Renzi (2018) subraya que esta dimensión estratégica implica no solo prever acciones, sino dotarlas de sentido en función de un proyecto educativo que se construye con y para las personas, habilitando la reflexión crítica sobre las concepciones de

enseñanza, aprendizaje, corporeidad y función social que subyacen en cada propuesta. En esta perspectiva, la planificación estratégica se configura como motor de la praxis docente, estableciendo un puente de doble mano entre teoría y práctica (Rivera, 2018). No se trata únicamente de prever actividades, sino de diseñar intervenciones intencionales que consideren los posibles escenarios de la práctica y las respuestas emergentes de los estudiantes. Tal como sostiene Gómez Smyth (2016), planificar estratégicamente implica partir de preguntas nodales, acerca de qué es la EF y cuál es su función desde la propia perspectiva ideológica, para orientar el trabajo hacia las personas más que hacia los contenidos. Uno de los aspectos centrales en la formación docente en torno a la planificación es la recuperación del error como categoría pedagógica. En lugar de considerarlo como una falla que debe ser evitada, se lo reconoce como parte constitutiva del proceso de aprendizaje docente. Palacios Gómez (2024) sostiene que los errores vividos durante las prácticas no solo permiten afinar estrategias didácticas, sino que contribuyen a la construcción de la identidad profesional, habilitando una reflexión sobre las propias creencias, expectativas y límites. En esta línea, el desarrollo de la reflexividad se vuelve clave. La competencia reflexiva implica la capacidad de analizar críticamente la práctica docente, considerando no solo los resultados visibles, sino también los procesos, las intenciones, los vínculos y las condiciones que hacen posible o limitan determinadas formas de enseñanza (Fernández Franco, 2022). Reflexionar en y sobre la acción supone un desplazamiento desde un modelo de aplicación de teorías hacia un modelo de construcción situada del conocimiento (Schön, 1992). Las prácticas profesionales constituyen un espacio privilegiado para el ejercicio de dicha reflexividad. En ellas se actualizan las tensiones entre lo prescripto y lo vivido, entre el currículum formal y el currículum real, entre los ideales formativos y las posibilidades concretas de intervención. Por eso, resulta imprescindible que los grupos de estudiantes del profesorado puedan acceder a marcos teóricos que habiliten a pensar críticamente, a problematizar las condiciones institucionales y a construir sentido en el hacer pedagógico. La autonomía docente, en este contexto, se redefine como una capacidad relacional, construida colectivamente en diálogo

con otros actores del sistema educativo. No se trata de actuar en soledad o al margen de los marcos institucionales, sino de desarrollar criterios propios, sensibilidad contextual y disposición a la transformación. Hinojosa Torres (2024) destaca que las prácticas impactan de manera directa en la configuración de la identidad profesional del futuro/a docente, al permitirle integrar saberes, ensayar estrategias y habitar el rol docente con mayor conciencia. Lanza (2025) aporta una mirada enriquecedora al señalar que los procesos reflexivos en las prácticas están atravesados por una multiplicidad de actores, institucionalidades y discursos. No se reflexiona en el vacío, sino desde una red compleja de relaciones que incluye a formadores, docentes de práctica, compañeros/as, estudiantes, diseños curriculares y normativas. La planificación, en este sentido, no es un acto individual, sino una producción situada, dialógica y con múltiples mediaciones. Por otro lado, los trabajos de investigación recientes subrayan la necesidad de repensar los saberes que circulan en las clases de EF (Dupuy et. al, 2024; Álvarez y Heredia, 2021). En muchos casos, los contenidos siguen respondiendo a una matriz selectiva, homogeneizante y excluyente. El gran desafío del campo en la actualidad se encuentra atravesado por desarrollar saberes de la cultura corporal, visibilizar las identidades de género, intervenir en las prácticas comunitarias y garantizar experiencias significativas de aprendizaje en torno a la EF. Tal como proponen Piani Mailhos y Peralta (2024), estas prácticas culturales y corporales permiten resignificar la enseñanza de la EF como espacio de subjetivación, expresión y construcción de sentido. En síntesis, hablar de planificación estratégica en la formación docente de EF implica comprenderla como una práctica de anticipación y lectura del contexto, que no se agota en la prescripción de actividades, sino que orienta y redefine el sentido mismo de enseñar. Planificar estratégicamente es construir un horizonte político-pedagógico, donde cada decisión responde a un proyecto inclusivo y emancipador, en el que los saberes de la cultura corporal circulan de manera diversa y significativa. Desde este lugar, la estrategia no se entiende como una receta predefinida, sino como la capacidad de leer las necesidades del grupo, reconfigurar la propuesta en función de lo emergente y sostener una intencionalidad ética que articule teoría y práctica. Así,

la planificación se convierte en una herramienta para disputar sentidos, democratizar el acceso al conocimiento y contribuir a que la EF escolar sea un espacio de transformación social y de construcción de ciudadanía crítica.

1.6.2.2. Modalidades de Planificación que se utilizan en las prácticas profesionales

En sintonía con el posicionamiento esbozado en apartados anteriores, la planificación en las prácticas profesionales de EF constituye una herramienta clave en la formación docente. No se trata simplemente de ordenar contenidos o prever actividades, sino de un proceso pedagógico y didáctico complejo que permite anticipar, organizar, intervenir y reflexionar sobre la enseñanza desde un posicionamiento situado. Planificar en este contexto, es construir un marco de sentido que oriente las prácticas, al tiempo que habilita a comprenderlas, transformarlas y resignificarlas. Las modalidades de planificación (proyecto anual, unidades didácticas, secuencias, planes de clase) no son estructuras neutras. Por el contrario, reflejan y modelan concepciones pedagógicas, decisiones políticas, saberes disciplinares, contextos institucionales y trayectorias formativas. La planificación no solo ordena el hacer docente, sino que también incide sobre las posibilidades de aprender, de apropiarse críticamente del rol profesional y de proyectar prácticas con autonomía y compromiso. Desde una mirada social y crítica, recuperar las diferentes modalidades de planificación implica poner en diálogo los dispositivos institucionales con las experiencias de los estudiantes en formación. Permite revisar qué tipo de intervención educativa se promueve, qué lugar ocupa la reflexión en ese proceso y de qué modo se articulan teoría, práctica y contexto. Este apartado propone tensionar estas modalidades a partir de normativas vigentes, que nos permiten analizar sus sentidos y alcances dentro del recorrido formativo de las Prácticas Profesionales.

1.6.2.2.1 Del Proyecto Anual al Plan de clase: ¿qué habilita la modalidad de planificación?

Entendida como una acción situada, planificar implica anticipar, organizar, intervenir y reflexionar sobre la enseñanza, en tensión constante entre lo instituido y lo instituyente. Lejos de ser una actividad meramente técnica, la planificación docente constituye una práctica reflexiva, situada en contextos sociales e institucionales concretos, donde las decisiones se configuran como mediaciones pedagógicas entre lo prescripto y lo posible (Gimeno Sacristán, 2001). Esta práctica se desarrolla, además, en un campo tensionado por fuerzas que reproducen lo establecido (lo instituido) y otras que promueven la transformación (lo instituyente), abriendo posibilidades para una enseñanza crítica y contextualizada (DFDP, 2024). Lejos de reducirse a una tarea mecánica, planificar es tomar decisiones en contextos complejos, es proyectar sentidos pedagógicos, es posicionarse frente al conocimiento y frente a los sujetos que participan del hecho educativo. La modalidad de planificación (ya sea en su forma de proyecto anual, unidad didáctica o plan de clase) es una construcción que estructura no sólo la enseñanza sino también el aprendizaje, la evaluación, la reflexión y, en definitiva, el lugar docente en formación dentro del proceso educativo. Como plantean Rivera et al. (2024), "los sentidos que le otorgan a la planificación, sumado a las modalidades que eligen, permiten visualizar los diferentes tipos de prácticas pedagógicas que se expresan en sus propuestas" (p. 3). Es decir, la forma en que se planifica no es neutra: conlleva supuestos epistemológicos, éticos y políticos que moldean las prácticas educativas. El pasaje del proyecto anual al plan de clase configura un elemento de concreción pedagógica, donde se articulan decisiones a diferentes niveles. El proyecto anual habilita un primer momento de reflexión amplio: qué intenciones educativas se sostendrán, con qué enfoque didáctico, bajo qué supuestos teóricos. Allí se proyecta la mirada institucional y curricular, pero también se abren posibilidades para el posicionamiento crítico del futuro docente. Sin embargo, como señalan Gómez, Álvarez y Rivera (2022), es frecuente encontrar que esta modalidad se limite a un formato burocrático, desvinculado de los contextos reales de enseñanza: "se observan modalidades de

planificación anuales con sentido burocrático” (p. 3), muchas veces ligadas a funciones higienistas y deportivas de la clase de EF. En este marco, el plan de clase, aunque más acotado y puntual, puede convertirse en el espacio privilegiado para desplegar autonomía, creatividad e intervención crítica. A menudo se subestima su potencial formativo y político, cuando en realidad es allí donde se materializa el vínculo con los saberes de la cultura corporal, con los sujetos que aprenden y con las condiciones concretas del aula. Como señala Lanza (2025) “las prácticas de enseñanza configuran modos de tratar los contenidos, organizar el tiempo, gestionar los grupos y evaluar la enseñanza” (p. 35), y cada una de estas dimensiones es objeto de reflexión y reformulación por parte de los grupos de practicantes. La planificación como proceso articulador, entonces, no puede ser escindida del análisis de todos estos componentes. Como advierten Watts Fernández et al. (2022), pensar la planificación desde una lógica instrumental (reducida solo a procedimientos) impide que ésta cumpla una función formativa, crítica y significativa: “superar la instrumentalización de la pedagogía implica explorar nuevas aproximaciones, como la práctica reflexiva, que otorga una visión humanista, crítica y participativa” (p. 291).

Una planificación comprometida con el enfoque sociocultural no se limita a prescribir actividades. Implica problematizar el sentido de enseñar, el valor de los saberes que se ponen en juego y las relaciones de poder que atraviesan el espacio escolar. Planificar es seleccionar saberes, pero también dejar fuera otros, es priorizar ciertos contenidos, enfoques o metodologías. Es, en definitiva, disputar sentidos sobre qué es y para qué sirve la Educación Física en la escuela. En este sentido, Cucci et al. (2024) sostienen que la planificación situada “defiende la heterogeneidad de prácticas de la cultura corporal y de movimiento, tematizándolas durante los encuentros en pos de asegurar los derechos de las personas a conocer, practicar, crear y recrear dicha cultura corporal” (p. 2). Esta perspectiva implica reconocer la diversidad de experiencias, trayectorias y contextos y ponerlas en diálogo con el proyecto educativo institucional, con el currículum prescripto y con las propias concepciones docentes en formación. Este posicionamiento recupera también los aportes de la pedagogía crítica. Como

recuerda Vicente Pedraz (2013), “el currículum nunca es una simple colección de saberes, sino que forma parte de una tradición selectiva, de la selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legítimo” (p. 310). En este marco, planificar es intervenir en esa selección, disputar el sentido de lo que se enseña y de cómo se enseña, desde un lugar de compromiso con los sujetos y con las transformaciones sociales. Las modalidades de planificación evidencian el modo en que el/la practicante se apropia de su rol. En las investigaciones recientes (Rivera et al., 2023; Gómez Smyth et al., 2017) se han identificado prácticas pedagógicas diversas, que van desde el abandono de la enseñanza hasta las intervenciones transformadoras. Estas últimas se caracterizan por una planificación situada, problematizadora, que recupera la voz de los/as estudiantes y articula los contenidos con las realidades sociales. En ese sentido, planificar también es un acto de autonomía y construcción profesional. Como plantea Hinojosa (2024), el proceso de práctica profesional incide profundamente en la dimensión personal de los grupos de estudiantes, permitiendo configurar una identidad docente propia, articulada a través de experiencias, decisiones y reflexiones. Cada decisión planificada (qué hacer, por qué, para qué, con quiénes, en qué contexto) constituye una oportunidad para ensayar esa construcción identitaria desde un posicionamiento ético y pedagógico. Asimismo, una planificación situada puede convertirse en una herramienta de resistencia frente a lógicas estandarizadas o formateadas. Tal como advierte Hinojosa Torres et al. (2024), el desafío de la formación docente actual es justamente propiciar prácticas que integren teoría y acción, reflexión crítica y compromiso ético, reconociendo la complejidad de los contextos escolares y la necesidad de pensar la enseñanza desde marcos flexibles y dialógicos. La modalidad de planificación no solo organiza la enseñanza, también habilita o restringe posibilidades pedagógicas. En el marco de las Prácticas Profesionales, cada instancia de planificación es una oportunidad para poner en acto los saberes adquiridos, pero también para interrogar los sentidos tradicionales de la enseñanza de la EF, revisar supuestos, construir nuevos horizontes. En este proceso, cada estudiante en formación deja de ser un ejecutor de recetas para convertirse en productor/a de prácticas

significativas y contextualizadas. La planificación, en sus distintas escalas, puede pensarse como una herramienta de intervención crítica, una vía de acceso a prácticas docentes más justas, inclusivas y humanizantes. En palabras de Rivera et al. (2024), esto implica elaborar propuestas que tengan ligazón con los objetivos de la escuela y sus leyes vigentes, pero también atreverse a tensionar los límites de lo prescripto, habilitando espacios de creatividad, reflexión y transformación.

En síntesis, pasar del proyecto anual al plan de clase no es solo un ejercicio de concreción metodológica. Es un recorrido formativo que permite a cada practicante apropiarse de su rol docente, construir sentido sobre su intervención educativa y fundamentalmente, ensayar formas de enseñar que pongan en el centro el derecho a aprender, a moverse, a poder manifestarse a expresar el cuerpo y a habitar la escuela desde una pedagogía crítica y comprometida.

1.6.2.2.2 La modalidad de planificación como puente y retroalimentación

Tradicionalmente, las formas de planificación en EF han respondido a estructuras provenientes de otras ciencias de la educación, muchas veces alejadas de las particularidades del campo con preponderancia sobre lo corporal y motriz. Como señala Gómez Smyth (2020), las modalidades más difundidas son las unidades didácticas, las unidades temáticas, las secuencias didácticas, los planes de clase y los proyectos didácticos. Sin embargo, estas estructuras no han sido pensadas desde ni para la EF y mucho menos desde un posicionamiento crítico o sociocultural. Esto nos invita a revisar no sólo los formatos de planificación, sino también su sentido, en diálogo con los sujetos, los contextos y los saberes que circulan. Desde una perspectiva sociocrítica, la planificación no debería ser concebida como una mera técnica de previsión y organización de contenidos, sino como una herramienta didáctica situada, capaz de habilitar reflexiones sobre las condiciones sociales, culturales y pedagógicas en las que se inscribe la enseñanza (Vicente Pedraz, 2016). En este marco, entendemos la planificación como un puente entre teoría y práctica, entre las intenciones pedagógicas y las realidades institucionales. Pero también como un espacio de retroalimentación, donde lo planificado es revisado y resignificado a partir de la experiencia docente,

del acontecer en el aula (o patio) y de los sentidos construidos colectivamente. Gómez Smyth (2020) propone pensar el proyecto de EF como una modalidad que, a modo de narrativa docente, integra dimensiones claves: el posicionamiento ideológico del o la docente, su visión del área, la metodología que propone, los saberes previstos, las trayectorias educativas de los estudiantes, e incluso, la forma de entender la evaluación. Esta mirada reconoce la autonomía y libertad pedagógica de los/as docentes para elegir la modalidad de planificación que mejor se adecue a su modo de pensar, sentir y hacer la EF (Caparroz & Bracht, 2007). La planificación no debería estar sujeta a un formato único o prescripto, pero sí debería garantizarse como práctica profesional obligatoria, en tanto acto reflexivo, ético y político. El abordaje de la planificación desde una lógica flexible y no instrumental, como plantea Gómez Smyth (2020), implica dejar de pensar la enseñanza desde un control rígido de tiempos y contenidos. En cambio, supone abrirse a formatos más abarcativos, dialógicos y contextualmente pertinentes. Esta modalidad no excluye la rigurosidad, pero desplaza su sentido: ya no se trata de predecir cada clase, sino de proyectar procesos pedagógicos significativos, que partan del conocimiento situado de los grupos y de la interpretación crítica de los lineamientos curriculares. Esta concepción encuentra resonancia en el enfoque planteado por el Taller de Formación en Servicio (2025) de la Provincia de Buenos Aires, desde la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP), que reconoce la planificación como un dispositivo estratégico de reflexión sobre la praxis docente, con capacidad de habilitar interrogantes sobre la enseñanza de la corporeidad y la motricidad, sobre los procesos de subjetivación y ciudadanía, y sobre las condiciones sociales e institucionales en las que se inscribe la práctica (DGCyE, 2008). Allí se propone entender la planificación como construcción colectiva, en diálogo con saberes populares, territoriales y culturales, recuperando la especificidad del área sin caer en tecnicismos vacíos. En esta línea, una planificación estratégica crítica se constituye como un puente entre los saberes de la cultura corporal y las trayectorias reales de los sujetos. Es decir, entre lo que se quiere enseñar y lo que los grupos de estudiantes portan, viven y esperan. Como afirman Rivera y Riccetti (2021), la planificación en EF desde un enfoque

sociocultural debe promover una función social transformadora, problematizando las desigualdades, poniendo en diálogo los saberes escolares con las vivencias motrices y promoviendo derechos como el juego, la ESI y la educación ambiental. La planificación entendida como puente habilita una enseñanza conectada con la realidad de los sujetos, mientras que su carácter retroalimentativo reconoce que toda propuesta debe ser permanentemente revisada, evaluada y resignificada. En este sentido, el Régimen Académico Marco (RAM, 2025) subraya que las trayectorias educativas son diversas, complejas y no predeterminadas, por lo tanto, requieren de una planificación que no sea un guión cerrado, sino un instrumento en permanente construcción, al servicio de la inclusión y el derecho a la educación. Por último, podríamos decir que planificar desde un enfoque sociocrítico supone “pensar la clase como un acto político” (Freire, 1979), donde se produce ideología, se construyen sentidos y se disputa poder. La planificación no es neutral: está cargada de significados, valores, decisiones y ausencias o saberes silenciados (Cucci, et al., 2024). De ahí su potencia como herramienta de transformación si es abordada críticamente, en diálogo con los sujetos, el contexto, el conocimiento y el deseo de enseñar.

En síntesis, la modalidad de planificación en EF, abordada desde una perspectiva crítica y sociocultural, permite trascender el formato técnico y prescriptivo para habilitar experiencias pedagógicas significativas, reflexivas y transformadoras. La planificación, lejos de ser un trámite administrativo, se vuelve una herramienta estratégica para pensar, revisar y potenciar las prácticas docentes.

1.6.2.2.3 Prescripciones curriculares sobre las prácticas profesionales en la formación docente

El espacio de las Prácticas Profesionales constituye uno de los núcleos fundantes de la formación docente. Desde el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física (DGCyE, 2008), estas prácticas no se reducen a la simple aplicación de técnicas ni a la reproducción de modelos de enseñanza, sino que se conciben como un proceso formativo situado, complejo y atravesado por múltiples dimensiones: subjetiva, institucional, social, cultural y política. Se trata, por lo

tanto, de un campo articulador que tensiona la formación y exige repensar los modos de enseñar y aprender la docencia desde una perspectiva crítica. En este marco, el diseño curricular reconoce que las prácticas están atravesadas por relaciones de poder, saberes instituidos, tradiciones pedagógicas y por la biografía escolar de los sujetos que se forman como docentes. Es decir, los estudiantes no llegan vacíos a las prácticas, sino que “portan sentidos previos sobre la docencia, la EF y el rol profesional, que deben ser revisados, discutidos y resignificados colectivamente” (DGCyE, 2008, p. 16). Así, las prácticas profesionales se configuran como un espacio privilegiado para que los/as futuros/as docentes experimenten, reflexionen, se posicionen y transformen sus modos de intervenir pedagógicamente. Desde esta propuesta, es imprescindible considerar las tensiones que se generan entre lo prescripto en los diseños curriculares, los sentidos que circulan en las instituciones formadoras y los procesos de apropiación crítica que se realizan como estudiantes. Tal como plantea Lanza (2021), en los procesos reflexivos que emergen durante las prácticas se entrecruzan al menos cuatro dimensiones: elementos prescriptivos (como los diseños curriculares y lineamientos institucionales), elementos biográficos (historias previas de relación con la EF), elementos formativos (saberes construidos durante la carrera) y elementos intuitivos (relacionados con el deseo y la proyección profesional). Este entramado configura un escenario complejo en el cual los grupos de estudiantes deben articular lo que saben, lo que se espera que hagan, lo que pueden hacer y lo que desean hacer como docentes en formación. En palabras de Lanza (2021): “al momento de reflexionar sobre sus prácticas, cotejan sus acciones con esos conocimientos, resignificando sus saberes y re-orientando sus propuestas e intervenciones hacia las intencionalidades educativas” (p. 3). De allí que las Prácticas Profesionales no deben ser entendidas como el momento de bajar a tierra los contenidos teóricos, sino como un proceso de elaboración crítica y situada, donde se ensaya, se construye, se duda y se transforma. En este sentido, “el currículum adquiere una dimensión performativa: no sólo prescribe saberes, sino que produce identidades docentes y modos de concebir la enseñanza” (Silva, 1998, citado en DGCyE, 2008, p. 5). El diseño

curricular de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 200) se distancia de los modelos prescriptivos de competencias, en cambio propone “horizontes formativos” que interpelan al docente como sujeto histórico, como trabajador cultural y como constructor de sentido. En este marco, se define un docente que se reconoce como profesional de la enseñanza, pero también como “pedagogo y productor de saber pedagógico” (p. 10). Esta visión implica reconocer que enseñar no es aplicar recetas, sino asumir una responsabilidad ética, política y cultural frente a los sujetos que se forman de cara a la sociedad. Por su parte, los objetivos propuestos por el diseño curricular de nivel superior, promueven explícitamente esta mirada crítica y situada. Entre ellos se destacan:

- Resignificar conocimientos teóricos y prácticos que favorezcan la intervención en situaciones de enseñanza de la EF en los diferentes niveles educativos.
- Elaborar propuestas pedagógicas acordes al contexto institucional de desempeño, en un tiempo determinado.
- Observar con sentido crítico, favoreciendo la construcción de conocimientos que permitan llevar a cabo prácticas propias de manera creativa.
- Evaluar el propio desempeño, los aprendizajes de los/as estudiantes y la planificación, realizando ajustes pertinentes para mejorar la práctica.
- Asumir el compromiso con la comunidad profesional, en todas sus dimensiones: docencia, investigación, gestión y extensión. (Lanza, 2021, p. 4).

Estos objetivos no sólo guían las intervenciones, sino que habilitan procesos de reflexión continua que problematizan los sentidos de la enseñanza. En esta línea, la figura del “docente reflexivo” adquiere centralidad. Como afirma Schön (1998), la reflexión profesional permite desnaturalizar lo dado, identificar supuestos y reconstruir sentidos, especialmente en situaciones novedosas o complejas. Este enfoque de la práctica como proceso reflexivo también se ve enriquecido por los aportes de Anijovich (2009), quien sostiene que reflexionar en la formación

docente implica indagar tanto sobre los contenidos como sobre los tiempos y contextos en los que esas reflexiones se producen. Es decir, no basta con reflexionar sobre lo que se hizo, sino también proyectar lo que se desea hacer y anticipar posibles escenarios. En este sentido, el acompañamiento institucional y el diseño de dispositivos pedagógicos específicos resulta clave para garantizar que las prácticas no se conviertan en meros “espacios de aplicación”, sino en verdaderos contextos de producción de saber pedagógico. El análisis de casos, los registros de clase, los foros de intercambio, los grupos de discusión y los diarios de reflexión (como veremos en el próximo apartado) son ejemplos de herramientas didácticas que permiten pensar la práctica desde múltiples miradas y con distintos niveles de profundidad (Álvarez y Porta, 2010).

Finalmente, cabe destacar que el proceso de formación en las prácticas no puede ser entendido sin considerar las condiciones históricas, sociales y culturales en las que se desarrolla. El Diseño Curricular (DGCyE, 2008) sostiene que formar docentes implica habilitar procesos de apropiación crítica del saber y de transformación institucional. En un contexto de desigualdades persistentes y de tensiones culturales, la formación en las prácticas docentes debe orientarse a construir profesionales capaces de intervenir de forma situada, ética y socialmente comprometida con el contexto. En el último apartado, nos detendremos en el análisis del DR como modalidad de planificación dispositivo que complementa y retroalimenta la planificación, permitiendo registrar, reflexionar y construir saber pedagógico situado a partir de la experiencia cotidiana en las prácticas profesionales.

1.6.2.3 El DR como herramienta formativa en la construcción del rol docente

La formación docente en EF exige dispositivos que favorezcan la apropiación crítica de la experiencia escolar y permitan a los grupos de estudiantes tensionar sus marcos teóricos con la realidad vivida. En este sentido, el DR emerge como una herramienta potente en las Prácticas Profesionales, no solo como forma de recopilar datos, sino fundamentalmente como un dispositivo formativo que habilita

procesos de reflexión situada, escritura pedagógica y construcción identitaria. En el contexto de la formación docente en EF, resulta fundamental disponer de dispositivos que posibiliten la apropiación crítica y reflexiva de la experiencia escolar por parte de los estudiantes en formación. En este marco, el DR se presenta como una herramienta formativa clave en las prácticas profesionales, que supera la mera función de recopilación de datos para constituirse en un espacio de escritura pedagógica, reflexión situada y construcción identitaria del rol docente. Este apartado se organiza en torno al análisis del DR como instrumento para escribir la práctica y construir saberes críticos en la docencia de EF, abordando en particular su potencial para fomentar procesos de análisis, resignificación y consolidación profesional.

1.6.2.3.1 Escribir la práctica para construir saber: el DR como herramienta de formación crítica en la docencia de EF

Lejos de ser una simple bitácora, el DR se configura como una escritura para pensar, donde el sujeto en formación interroga su hacer, sus dudas, sus certezas provisionales y los sentidos que emergen del encuentro con los otros y con la cultura escolar. Como plantean Brubacher, Case y Reagan (2000), la reflexión sobre la práctica puede realizarse en tres momentos: antes (para la acción), durante (en la acción) y después (sobre la acción). En contextos excepcionales como la pandemia, donde no fue posible asistir presencialmente a las clases, Lanza (2021) advierte que la imposibilidad de observar no impidió seguir pensando la práctica, sino que obligó a centrar la atención en “aquellos momentos menos explorados de los procesos reflexivos, aquellos que se realizan para la acción” (p. 5). El autor, manifiesta la importancia de continuar reflexionando sobre la práctica, aunque hayamos podido volver a las escuelas, desde el año 2021, cuando finalizó la pandemia. Desde una perspectiva socio crítica, el DR no es un mero instrumento de planificación-acción, sino una herramienta de apropiación epistemológica. La escritura en el DR permite hacer visible el pensamiento pedagógico del sujeto practicante, al tiempo que posibilita una lectura crítica de las condiciones materiales y simbólicas del campo de prácticas. Como advierten Hinojosa Torres et al. (2024), las prácticas profesionales deben ser entendidas

como momentos de articulación entre la teoría y la práctica, pero también como escenarios donde se construye la identidad profesional, se desarrollan habilidades sociales y se promueve la reflexión y el pensamiento crítico. El DR contribuye entonces al desarrollo del rol docente en tanto permite al futuro/a docente reconocer tensiones, dilemas, estrategias y aprendizajes en contexto real, potenciando su capacidad de analizar, planificar y transformar su hacer pedagógico. En este sentido, Zuluaga (2013) señala que las prácticas profesionales buscan que los estudiantes reflexionen sobre el presente y futuro de su docencia, dentro y fuera de las salas de aula y con las comunidades, promoviendo un conocimiento que se construye desde la experiencia situada, en diálogo con los saberes disciplinares, didácticos y contextuales. Asimismo, el DR puede entenderse como una forma de auto-narración crítica que favorece la constitución del sujeto docente como autor de su propia práctica. Es en esta narración donde se configura una pedagogía del testimonio, que habilita a “escribir(se) en la práctica”, en un proceso de subjetivación que tensiona lo instituido, lo esperado y lo deseado. Piani Mailhos y Peralta (2024), en sus investigaciones sobre las prácticas corporales culturales, plantean que los saberes situados (cuando se expresan en clave performativa) constituyen nichos de subjetivación, donde los sujetos “experimentan saberes corporales y estéticos desde un lugar prelingüístico, con implicancias epistemológicas y ontológicas” (p. 2). Trasladado al terreno de la formación docente en EF, esto supone reconocer que el DR no solo registra prácticas corporales, sino que también hace emerger modos de percibir, sentir y pensar lo corporal que preceden y exceden la palabra, pero que encuentran en la escritura un canal para su visibilización y análisis crítico. La escritura reflexiva del DR coincide con lo que Larrosa (2003) define como experiencia en educación: aquello que nos pasa, nos transforma y nos constituye como sujetos. Al narrar la propia práctica, el docente en formación no se limita a describir hechos, sino que se implica en un proceso de configuración de sí, en el que el lenguaje se convierte en un medio para pensar(se) y proyectar(se). Contreras y Pérez de Lara (2010) enfatizan que las narrativas docentes son también espacios de resistencia, ya que permiten interrogar las lógicas

dominantes que atraviesan la escuela y proponer alternativas desde la subjetividad. En la misma línea, Bolívar (2014) sostiene que narrar la práctica no es solo un ejercicio introspectivo, sino una forma de construcción de conocimiento profesional, en la que se articulan memoria, contexto y proyecto educativo. De este modo, el DR no se limita a cumplir una función técnica de registro, sino que se convierte en una herramienta reflexiva y emancipadora, en tanto habilita a los docentes en formación a reconocerse como sujetos históricos, atravesados por estructuras socioculturales, pero también capaces de producir rupturas y alternativas. El acto de narrar la propia práctica en primera persona, reconociendo las tensiones y dilemas que la atraviesan, fortalece la acción pedagógica y fomenta una mirada consciente sobre los condicionamientos y las posibilidades que ofrece el contexto educativo. En definitiva, el DR, entendido desde esta perspectiva, contribuye a la conformación de un pensamiento pedagógico crítico, en el que la experiencia corporal, la palabra y la reflexión se entrelazan para sostener prácticas transformadoras. Desde esta perspectiva, el DR se convierte en una tecnología pedagógica que promueve la vigilancia epistémica, el análisis de las propias decisiones y la construcción de una mirada crítica sobre el hecho educativo. En términos de Foucault (1977), podría entenderse como una tecnología de signos, un conjunto de prácticas discursivas que, mediante el lenguaje, permiten producir y organizar saberes, moldear lo que puede decirse y configurar al docente como sujeto reflexivo. En su tipología de tecnologías, Foucault (1977) distingue entre tecnologías de producción, tecnologías de sistemas de signos, tecnologías de poder y tecnologías del yo. Resalta que los sistemas de signos (como el lenguaje o los registros) constituyen un marco técnico-discursivo fundamental que, en interacción con las tecnologías del yo, posibilita la transformación del sujeto mediante la escritura, la auto observación y la reflexión sobre la propia práctica. Como herramienta formativa, permite establecer puentes entre el saber experiencial y el saber académico, dinamizando el proceso de reflexión y deconstrucción de la enseñanza. En este sentido, permite visibilizar que toda intervención educativa se inscribe en una trama de sentidos culturales, institucionales y políticos, que el sujeto en formación debe aprender a

leer, interpelar y resignificar. Tal como afirma Crum (2012) y otros autores críticos de la EF, como Kirk (2010), Gómez Smyth (2020), Dupuy (2019), Mansi (2018) y Bracht (1996), uno de los desafíos centrales del campo radica en superar modelos reproductivos, biologicistas o autoritarios, para favorecer formas de enseñanza que construyan aprendizajes significativos, promuevan la participación crítica y reconozcan la diversidad de experiencias corporales en juego. Estos autores coinciden en la necesidad de situar al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, considerando su contexto sociocultural y fomentando la reflexión crítica sobre las prácticas corporales, la cultura y las normas que atraviesan la EF. Finalmente, cabe destacar que la escritura reflexiva en el DR habilita una práctica transformadora, donde la experiencia no es tomada como una fuente neutra de observación, sino como un campo de disputa por el sentido. El DR, en tanto dispositivo pedagógico situado, no solo permite registrar lo vivido, sino que ofrece la posibilidad de pensarse en el rol docente desde una clave reflexiva, crítica y transformadora. Su uso sistemático en las Prácticas Profesionales constituye un acto formativo en sí mismo, habilitando una escritura que construye saber, que interroga la experiencia y que contribuye a formar educadores/as capaces de intervenir con conciencia y compromiso en los complejos escenarios de la enseñanza.

Tal como señala González Calvo (2018) la escritura del diario se constituye en un espacio privilegiado para que el profesorado en formación reconstruya sus vivencias, las ponga en diálogo con marcos teóricos y pueda resignificar sus prácticas. En esta línea, Bolívar (2014) destaca que la narración de la experiencia no es un mero relato, sino una herramienta para elaborar comprensiones más profundas sobre la enseñanza y sobre uno mismo como educador. Su uso sistemático en las prácticas profesionales constituye un acto formativo en sí mismo, habilitando una escritura que construye saber, que interroga la experiencia y que contribuye a formar educadores/as capaces de intervenir con conciencia y compromiso en los complejos escenarios de la enseñanza. Este recorrido nos habilita a continuar profundizando en las herramientas reflexivas que sustentan la formación docente. En el próximo apartado abordaremos de forma más específica

los sentidos pedagógicos, políticos y subjetivos que habilita el uso sistemático del DR dentro del proceso formativo.

1.6.2.3.2. Del apunte manuscrito a la digitalización de las ideas

En la práctica cotidiana, el DR suele comenzar como un soporte manuscrito, donde se registran apuntes, esquemas, reflexiones o ideas en el marco de las distintas materias del profesorado. Esta primera instancia, de carácter más íntimo y subjetivo, permite el anclaje situado del pensamiento pedagógico: pensar con la mano, escribir para entender. En palabras de Duschatzky (2007), la escritura no sólo enuncia sino que produce mundo, por lo que la instancia manuscrita puede entenderse como una práctica de sentido que otorga materialidad al pensamiento docente en formación. En un segundo momento, estos registros suelen digitalizarse. Ya sea en formato de documento Word o alojados en plataformas como Google Drive, los apuntes se transforman en un archivo editable, compartible y en constante reelaboración. Este paso hacia lo digital no implica una simple traducción de lo manuscrito, sino una reconfiguración del modo de registrar, sistematizar y reflexionar sobre la experiencia formativa. Como señala Litwin (2005), las tecnologías no son neutras: median, condicionan y habilitan formas específicas de enseñar, aprender y escribir. Este proceso de digitalización, además de facilitar los intercambios entre pares, docentes y coordinadores de prácticas, permite construir una memoria pedagógica dinámica, actualizable y abierta. El DR, en su formato digital, se convierte en un documento infinito, que no culmina con la finalización de la cursada, sino que muchas veces continúa en uso durante los primeros años de ejercicio profesional. Es decir, el DR excede su condición de herramienta evaluativa o administrativa para devenir en archivo vivo de la trayectoria pedagógica de la persona que se forma para la docencia.

Esta continuidad entre el manuscrito y lo digital habilita prácticas de revisión, relectura y resignificación del hacer docente, favoreciendo procesos de metarreflexión. En ese sentido, el DR puede ser comprendido como una herramienta de autorregulación (Schön, 1992), que permite a los sujetos volver sobre su experiencia, problematizar sus decisiones, revisar supuestos y, en definitiva, construir conocimiento pedagógico situado. En la formación docente en

EF, esta práctica resulta especialmente significativa, dado que las experiencias de enseñanza están profundamente marcadas por lo corporal, lo relacional y lo contextual. El DR permite narrar esas experiencias, no solo como anécdotas, sino como situaciones problemáticas que tensionan saberes previos, habilitan nuevas comprensiones y favorecen la toma de decisiones fundamentadas. Además, el pasaje del manuscrito al documento digital promueve una lógica colaborativa. A través del uso de plataformas compartidas, se habilitan comentarios, sugerencias, coautorías y un tipo de tutoría más horizontal. Según García y De Alba (2021), las tecnologías pueden actuar como mediadoras del diálogo pedagógico, cuando no reemplazan el vínculo, sino que lo fortalecen a través de nuevas formas de interacción. Esta característica resulta clave para los espacios de práctica profesional, donde el acompañamiento docente no siempre logra alcanzar a cada situación particular del patio, pero puede sostenerse mediante la lectura y devolución sobre los DR digitalizados. Asimismo, al integrar formatos digitales, el DR incorpora también nuevas gramáticas discursivas: enlaces, imágenes, tablas, mapas conceptuales y videos pueden enriquecer el registro, expandiendo los modos de narrar y analizar la práctica. Se abre entonces un campo de posibilidades para una escritura pedagógica en multimedia, más próxima a los lenguajes contemporáneos y a la multirreferencialidad del saber docente. Sin embargo, este proceso no está exento de desafíos. La digitalización no garantiza por sí sola una mejora en la calidad del registro ni una profundización del pensamiento pedagógico. Como advierte Lanza (2021), la escritura reflexiva requiere condiciones institucionales, tiempos específicos y una mediación que reconozca su valor formativo. Por eso, resulta clave que la formación docente promueva el uso del DR, no como una exigencia burocrática o técnica, sino como una práctica formativa que potencia el pensamiento crítico, la autonomía y la construcción de un rol docente situado.

En síntesis, el pasaje del apunte manuscrito a la digitalización de las ideas no puede entenderse de manera lineal ni mecánica. Supone, en cambio, un proceso de transformación del modo en que los grupos de estudiantes piensan y escriben su práctica. El DR, en tanto herramienta de mediación pedagógica, permite

anudar teoría y práctica, recuperar la experiencia y proyectarla, construir memoria profesional y sobre todo habilitar una reflexión situada y crítica sobre el acto de enseñar. Este recorrido nos invita a profundizar, en el siguiente apartado, sobre las características del DR como modalidad de planificación, organización de los conocimientos apreñendidos y como dispositivo narrativo, formativo y subjetivante en el proceso de construcción del rol docente.

1.6.2.3.3 El DR como modalidad de planificación y organización de los conocimientos apreñendidos

El DR, en tanto modalidad de planificación situada, trasciende la idea de un cuaderno de apuntes o de un simple repositorio anecdótico. Como herramienta pedagógica, se constituye en un dispositivo que organiza, selecciona y reinterpreta los saberes en proceso de apropiación. A diferencia de las planificaciones más tradicionales (estructuradas de antemano y con un alto nivel de prescripción), el DR admite un carácter flexible, procesual y narrativo, en el cual el sujeto que se forma como docente integra conceptos, experiencias, tensiones y proyecciones. En este sentido, se presenta como un instrumento de doble cara: permite sistematizar el conocimiento adquirido y, al mismo tiempo, habilita la anticipación de nuevas intervenciones. Su relevancia radica, además, en que funciona como un archivo pedagógico personal: un espacio donde se condensan categorías teóricas, autores de referencia, marcos metodológicos y reflexiones que emergen de la práctica. De este modo, el DR no solo conserva huellas de lo transitado, sino que se constituye en una auténtica caja de herramientas para el ejercicio profesional, actualizable y resignificable en distintos contextos (Barba y González Calvo, 2014). Esta práctica de recolección y sistematización se vuelve aún más potente cuando se integra a una lógica de planificación situada. Tal como sostienen Barba y González Calvo (2014, p. 56), "los diarios docentes permiten tener un espacio para la reflexión y para replantear la acción", y se constituyen como "instrumentos muy personales" que se configuran en función de los intereses, las preocupaciones y las vivencias de quien los escribe. De este modo, el DR no solo es una herramienta técnica, sino también subjetiva y singular: una forma de narrarse y constituirse como docente.

En este sentido, el DR también se convierte en un soporte para las conexiones interdisciplinarias. Al permitir integrar y articular conocimientos provenientes de distintas materias, el diario contribuye a la comprensión holística del saber pedagógico, en línea con lo planteado por el MECyT (2003), donde se destaca que los relatos escolares bien contruidos "constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten los/as que habitan y hacen la escuela" (p. 13). Esta articulación entre saberes teóricos, experiencias prácticas y reflexiones subjetivas es clave para construir una memoria pedagógica que habilite nuevas formas de intervención. El DR habilita, además, la inclusión de ideas y una impronta personal que le otorgan autenticidad. Es aquí donde aparece con fuerza la idea de que cada diario es distinto y que esa diferencia no es un problema, sino una potencia. El/la docente en formación puede volcar intereses particulares, preocupaciones políticas o pedagógicas e incluso propuestas que aún no fueron puestas en práctica, pero que ya forman parte de su horizonte de proyección.

A su vez, el DR puede cumplir la función de modalidad de planificación para las prácticas profesionales. Desde su estructura se pueden organizar y proyectar propuestas de intervención, registrar características de los grupos con los que se trabaja, construir secuencias didácticas, y dejar constancia de decisiones pedagógicas relevantes. Como advierte Suárez (2007), este tipo de documentos narrativos permiten "desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos lo que sucede en los espacios escolares y lo que les sucede a los actores educativos" (p. 1). Otro aspecto destacable es la retroalimentación que permite el DR. Al concentrar las significaciones que cada estudiante va construyendo a lo largo de su formación, se convierte en una plataforma para que el equipo docente pueda acompañar, interrogar, sugerir y potenciar los procesos formativos. El intercambio sobre el DR deja de ser una simple corrección, para transformarse en un verdadero diálogo pedagógico, que reconoce la voz del futuro docente. Ahora bien, la construcción de un DR implica ciertos pasos o criterios que la literatura especializada ha destacado como relevantes para su uso pedagógico: el registro inmediato de la experiencia, la

organización de la información en torno a ejes o categorías, el análisis reflexivo a partir de marcos teóricos, la proyección hacia nuevas prácticas y la relectura periódica de lo escrito para identificar avances y tensiones. Este procedimiento lo diferencia de una planificación rígida, pues incorpora la voz subjetiva del futuro docente y la problematización constante de lo vivido. En este sentido, como afirman Monsalve Fernández y Pérez Roldán (2012), el diario no debe limitarse a la narración de anécdotas, sino que requiere un abordaje epistemológico que permita convertirlo en un verdadero espacio de reflexión pedagógica e investigativa. Como hemos planteado en los antecedentes de esta investigación, diversos estudios han mostrado la potencia del DR en la formación inicial y continua. Aranda Vega (2020), en un análisis de 52 diarios de clase producidos en el Máster de Formación del Profesorado en la UNED (España), demostró que este instrumento fomenta el pensamiento reflexivo, fortalece el aprendizaje experiencial y consolida competencias profesionales. El autor identificó distintos niveles de reflexión (desde la mera copia de documentos hasta la contrastación con literatura especializada), que evidencian cómo el diario puede acompañar la progresión formativa hacia un modelo pedagógico crítico y emancipador. En la misma línea, Capella Peris (2019), al estudiar un proyecto de Aprendizaje Servicio en EF, encontró que los diarios reflexivos permitieron a los estudiantes desarrollar competencias de emprendimiento social, documentando procesos de liderazgo, toma de decisiones y compromiso con la inclusión. Otros aportes provienen de Latinoamérica, Martínez (2007) desde Colombia, destacó la relevancia del diario de campo como instrumento que vincula observación, sistematización y definición de problemas de investigación, enfatizando la necesaria articulación entre teoría y práctica. Por su parte, Camacho Coy y Amaya Bahamón (2011), también en Colombia, demostraron cómo los diarios, combinados con talleres y grupos de discusión, permiten potenciar la reflexión colectiva y enriquecer la formación inicial docente. En España, López Parralo (2012) estudió el uso del diario del profesor en seminarios de formación permanente en EF, mostrando su valor como dispositivo de registro y análisis compartido. Asimismo, Monsalve Fernández y Pérez Roldán (2012) exploraron su utilización en entornos virtuales, proponiendo dos etapas

diferenciadas: una primera narrativa y otra reflexiva con carácter investigativo, lo cual amplía las posibilidades de este instrumento hacia la educación digital. Estos antecedentes permiten afirmar que el DR no es un formato homogéneo ni cerrado. Puede adoptar múltiples configuraciones (individual o grupal, presencial o virtual, formativo o investigativo), pero conserva como rasgo esencial la escritura reflexiva y crítica sobre la práctica educativa. Su carácter narrativo habilita al sujeto en formación a constituirse como docente desde su propia voz, en diálogo con la teoría y con el contexto social. Como advierte Bolívar (2014), las narrativas de vida en la formación del profesorado no solo permiten relatar experiencias, sino que se constituyen en procesos de construcción identitaria y profesional. En este sentido, el DR se erige como una modalidad de planificación crítica y transformadora, en la que el saber no se reduce a la acumulación de técnicas, sino que se organiza y resignifica a partir de la experiencia vivida, la reflexión situada y la proyección hacia nuevas prácticas pedagógicas. En síntesis, el recorrido teórico realizado permitió situar al DR como una herramienta formativa de gran potencial en las prácticas profesionales, en tanto dispositivo que articula la experiencia vivida con la reflexión pedagógica. Lejos de reducirse a un recurso anecdótico, su sistematicidad abre un espacio para la elaboración crítica del rol docente, favoreciendo la construcción de saberes situados y significativos (González Calvo, 2013; Bolívar, 2014). Desde el enfoque sociocultural, el DR se comprende como una práctica de escritura que, al mismo tiempo que organiza lo acontecido, posibilita la apropiación de significados compartidos y la reconfiguración de la identidad profesional docente (Vygotsky, 1979; Wenger, 2001). Esta perspectiva permite pensar al futuro profesor/a no como un mero reproductor de técnicas, sino como un sujeto reflexivo capaz de problematizar el sentido de su intervención educativa en contextos diversos. De este modo, el marco conceptual aquí desarrollado sienta las bases para abordar el análisis de los DR en el terreno empírico. La profundización en el trabajo de campo permitirá observar cómo estas escrituras se constituyen en instancias de formación, qué tensiones emergen en el proceso y de qué manera habilitan prácticas pedagógicas críticas y transformadoras. En consonancia con lo planteado por Crum (2012) y Bracht

(1996), se trata de indagar si los DR logran tensionar los modelos tradicionales de la EF, favoreciendo la emergencia de propuestas más dialógicas, inclusivas y emancipadoras. Así, el paso al análisis empírico no solo busca contrastar las categorías conceptuales aquí desarrolladas, sino también aportar a la comprensión de la formación docente desde una clave sociocultural y crítica, orientada a la transformación de las prácticas profesionales.

1.7 Hipótesis (Conjeturas)

Este trabajo de investigación no parte de hipótesis previas, dado que se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo. Desde esta perspectiva, se busca comprender e interpretar los sentidos que el estudiantado construye en torno a su formación docente y a las prácticas profesionales. Como señala Ynoub (2015), en los estudios cualitativos el conocimiento se produce en diálogo con los sujetos y las situaciones, en un proceso abierto y emergente que prioriza la comprensión. En coherencia con ello, el diseño de la investigación se orienta a explorar categorías y dimensiones que surgen del análisis de los DR, entendidos como producciones subjetivas, situadas y socialmente significativas. La ausencia de hipótesis iniciales posibilita que sean los propios discursos del estudiantado y las condiciones del contexto formativo los que orienten la construcción teórica, favoreciendo una lectura situada y crítica de las prácticas pedagógicas.

1.8 Objetivos

Objetivo general:

Identificar las categorías y dimensiones del enfoque sociocultural que aparecen en los DR del estudiantado al momento de planificar.

Objetivos específicos:

- a) Describir las categorías y dimensiones del enfoque sociocultural sobre los cuales los/as estudiantes registran sus experiencias formativas en los diarios de su práctica en EF escolar.

- b)** Establecer relaciones entre las categorías y dimensiones que expresan los/as estudiantes en los DR acerca del enfoque sociocultural en sus prácticas docentes en EF escolar.
- c)** Analizar la estructura del DR utilizado por los/as estudiantes de cuarto año de la carrera EF al momento de planificar las prácticas docentes.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1 Tipo de diseño

El presente estudio se enmarca en un diseño exploratorio-descriptivo desde un enfoque cualitativo, ya que busca indagar y caracterizar la presencia de categorías, dimensiones y atributos del enfoque sociocultural en los DR elaborados por estudiantes de cuarto año de la carrera Profesorado en EF durante sus Prácticas Profesionales. Tal como señala Hernández Sampieri et al. (2014), “los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular” (p. 101). En este sentido, la elección de este diseño responde a la necesidad de aproximarse a un campo de análisis que ha recibido escasa atención en la producción académica: el DR como herramienta formativa y como modalidad de planificación situada en el marco de la formación docente en EF en el contexto argentino.

Se propone un análisis e interpretación de los datos a partir de un enfoque cualitativo descriptivo (Schettini y Cortazzo, 2015). Adquiere un carácter descriptivo porque no se limita a un primer acercamiento exploratorio, sino que pretende detallar, clasificar y dar cuenta de las características que asume el enfoque sociocultural en las producciones escritas del estudiantado. Así, en este caso, se busca describir de qué manera se expresan (y con qué matices) las categorías, dimensiones y atributos del enfoque sociocultural en los DR. De esta manera, el carácter descriptivo de la investigación se fundamenta en la intención de identificar regularidades, particularidades y tensiones presentes en las prácticas de escritura reflexiva, aportando insumos para futuras investigaciones que profundicen en sus implicancias pedagógicas y didácticas.

Asimismo, se concibe como una investigación sincrónica (Ynoub, 2015), ya que el análisis se focaliza en un momento particular del proceso formativo

(correspondiente al último año de la carrera, en la materia Prácticas Profesionales), sin pretender establecer comparaciones temporales longitudinales. De acuerdo con Hernández Sampieri et. al (2014), el recorte temporal sincrónico posibilita examinar el estado de un fenómeno en un tiempo determinado, atendiendo a las condiciones contextuales y situacionales que lo configuran. Este enfoque temporal permite preservar la especificidad de las experiencias formativas, evitando diluir las particularidades que emergen en un contexto social y educativo concreto.

En este sentido, también resulta pertinente la adopción de un enfoque sincrónico para la descripción del objeto de estudio, ya que permite situar el análisis en la particularidad de un ciclo lectivo determinado y comprender cómo, en ese marco, se manifiestan las categorías y dimensiones vinculadas al enfoque sociocultural. De esta manera, se garantiza una caracterización más ajustada a la realidad concreta de los procesos formativos analizados, preservando la riqueza de las experiencias singulares.

En cuanto a la naturaleza de la búsqueda de conocimiento, el estudio se adscribe a la investigación aplicada dado que se trata de un trabajo original realizado para la adquisición de nuevos conocimientos, pero encarado principalmente hacia una aplicación determinada (Ynoub, 2015). El propósito de esta investigación aplicada es que los resultados permitan repensar los modelos tradicionales de planificación y generar marcos interpretativos y de comprensión teórica sobre el uso del DR en la formación docente desde un enfoque sociocultural.

En síntesis, atendiendo al contexto de producción del dato, este trabajo se inscribe en una investigación de campo, dado que el corpus analizado se conforma a partir de registros producidos por estudiantes universitarios en el marco de su práctica profesional en EF, en interacción con instituciones educativas y con situaciones de enseñanza reales. Hernández Sampieri et. al (2014) destaca que la investigación de campo implica la recolección de información en el medio natural donde ocurren los fenómenos, conservando su complejidad y particularidad. Este rasgo metodológico es central para captar la dimensión situada y contextual de los procesos de planificación y reflexión que los DR condensan en la formación

docente. Por último, el diseño adoptado (exploratorio-descriptivo, sincrónico, de investigación aplicada y de campo) se ajusta de manera pertinente a los objetivos planteados y a la naturaleza del objeto de estudio. De esta manera, posibilita describir y caracterizar las manifestaciones del enfoque sociocultural en las prácticas formativas de los/as futuros/as docentes de EF, además de comprender la complejidad del fenómeno en su contexto específico. La combinación de estas decisiones metodológicas permiten avanzar en un abordaje integral, que articula la dimensión teórica con la empírica y que habilita tanto la producción de conocimiento situado como la generación de insumos relevantes para la mejora de la formación docente a futuro. En ese sentido, el carácter aplicado del estudio favorece una mirada orientada a la transformación de las prácticas, mientras que la estrategia de campo garantiza la proximidad con los procesos reales de planificación y reflexión que los/as estudiantes ponen en juego en sus prácticas profesionales. Asimismo, el recorte sincrónico contribuye a delimitar un momento preciso del trayecto formativo, lo cual posibilita un análisis focalizado y coherente con los propósitos de la investigación. De este modo, este encuadre metodológico no solo sustenta la coherencia interna del trabajo, sino que también sienta las bases para el apartado siguiente, en el que se presentará el sistema de matrices de datos como herramienta central para organizar, clasificar e interpretar la información relevada.

2.2 Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

2.2.1. Introducción al sistema de matrices de datos

El diseño del sistema de matrices de datos permite articular los tres niveles de integración del objeto de estudio: desde lo institucional (N+1) se contextualizan las orientaciones formativas que enmarcan las prácticas docentes, referidas particularmente a las modalidades de planificación; desde los sujetos en formación (NA) se analizan los procesos de apropiación y construcción del rol docente en base a los procesos de planificación propuestos por la materia; y desde los DR (N-1) se accede al nivel más micro, donde se expresan los sentidos, tensiones y

aprendizajes emergentes en la práctica docente en base a un proceso de reflexión. Esta estructura asegura coherencia entre los objetivos de investigación, los procedimientos de construcción de datos y el tipo de conocimiento que se busca producir en torno a la formación docente en EF desde el enfoque sociocultural.

2.2.2. Cuadro sistema de matrices de datos

A continuación, se presenta el cuadro del sistema de matrices de datos organizado por niveles de análisis. Cada fila resume la unidad de análisis, variables, dimensiones, indicadores y el procedimiento correspondiente.

Nivel	Unidad de análisis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Procedimiento
Supra unitario (N + 1)	Prácticas Profesionales Docentes (Campo de la práctica 4)	-Modalidades de planificación	-Organización de la enseñanza -Tensiones teoría/práctica	-Consignas de los formadores -Planificaciones presentadas -Espacios de devolución	Descripción de consignas y análisis de DR
Nivel de Anclaje (NA)	Estudiantes practicantes	-Construcción del rol docente desde un posicionamiento sociocultural.	-Política: derechos y leyes vigentes -Social: vínculos y convivencia, -Cultural: Cultura escolar, cultura corporal, Críticas a la monocultura deportiva.	-Fragmentos en primera persona -Integración de conceptos de diferentes materias -Uso de marcos teóricos socioculturales en los registros. -Referencia a normativas o derechos -Valoración de la diversidad y la inclusión. -Críticas a prácticas hegemónicas	Codificación de fragmentos en los diarios de registro (DR), y análisis temático de expresiones en primera persona.

Sub unitario (N - 1)	Diarios de Registro (DR)	-Estructura (Apartados del DR)	-Caja de herramientas -Interrogantes -Impronta personal	-Conceptos claves -Identificación de problemas o tensiones en la clase Heterogeneidad/diferentes intereses	Análisis del contenido cualitativo de los DR y su estructura
---	--------------------------	--------------------------------	---	--	--

2.3 Fuentes de datos

La elección del DR como fuente primaria de datos (Samaja, 2004) se fundamenta en su potencial para visibilizar la apropiación de categorías, dimensiones y atributos del enfoque sociocultural en la práctica docente. Tal como señala Iñiguez (2006), los registros escritos permiten acceder a “las construcciones de sentido y posicionamientos subjetivos que los actores sociales elaboran en contextos concretos” (pág. 73). En este caso, los DR funcionan como huellas documentales de las decisiones pedagógicas, las relaciones con los saberes y las interpretaciones situadas que configuran la experiencia formativa.

En el apartado siguiente se presentarán los criterios éticos y consideraciones de validez que guiaron el trabajo de campo y el tratamiento del material.

2.3.1 Criterios éticos y consideraciones de validez

La presente investigación se desarrolló atendiendo a principios éticos fundamentales para el trabajo en ciencias sociales, en especial cuando se involucra la producción de datos por parte de sujetos en formación. De acuerdo con Iñiguez (2006), la investigación social requiere “respetar la autonomía y dignidad de las personas, garantizando que su participación sea voluntaria,

informada y libre de coerción” (pág. 45). En consonancia con ello, se solicitó el consentimiento informado de los y las estudiantes cuyas producciones escritas fueron incluidas en el estudio (Anexo 1), asegurando que comprendieran el propósito del estudio, el uso de los datos y las condiciones de confidencialidad.

Se preservó el anonimato del grupo participante mediante la sustitución de sus nombres por códigos alfanuméricos, tanto en las transcripciones como en los análisis. Además, se cuidó la confidencialidad institucional, omitiendo datos identificatorios de las escuelas y docentes tutores. Este resguardo ético resulta especialmente relevante en investigaciones de campo donde las prácticas y valoraciones de los sujetos se inscriben en contextos institucionales concretos.

En cuanto a las consideraciones de validez, se priorizó la validez interna mediante un análisis sistemático de los DR, apoyado en la interpretación a partir de fuentes teóricas y el sistema de matrices de datos. Como señala Hernández Sampieri et. al (2014), la validez en la investigación cualitativa no se mide por criterios estadísticos, sino por la coherencia lógica entre los datos, las interpretaciones y el marco conceptual. En este sentido, se garantizaron procesos de revisión constante del sistema de categorías y de contraste entre las unidades de registro y los atributos del enfoque sociocultural definidos en la fundamentación teórica.

Asimismo, se contempló la confiabilidad de los hallazgos mediante la aplicación de procedimientos de consulta e intercambio interno, que incluyeron la revisión de las codificaciones, por parte de docentes de la cátedra con experiencia en el enfoque sociocultural de la EF. Este mecanismo contribuyó a minimizar sesgos interpretativos y a fortalecer la consistencia del análisis.

Finalmente, se procuró que la investigación mantuviera un compromiso ético coherente con el enfoque sociocultural adoptado, reconociendo a los grupos de estudiantes como productores legítimos de conocimiento y evitando miradas evaluativas reduccionistas sobre sus prácticas. Esta perspectiva, tal como afirma Iñiguez (2008), implica “asumir la responsabilidad social de la interpretación, entendida como un acto situado y no neutral” (pág. 51). En síntesis, la aplicación de criterios éticos y de validez en este trabajo buscó garantizar el respeto por los participantes, la integridad del proceso investigativo y la solidez interpretativa de

los resultados. Aspectos esenciales para la confiabilidad y relevancia del análisis e interpretaciones de las conclusiones.

2.4 Población y muestra

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el marco de las Prácticas Profesionales que cursan estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Física. Este espacio formativo constituyó un escenario privilegiado para la producción de datos, dado que los DR fueron elaborados por los/as practicantes en situaciones auténticas de enseñanza, atravesadas por las dinámicas propias de las instituciones educativas del nivel secundario, los vínculos pedagógicos y los desafíos cotidianos de la práctica docente.

Dado que la investigación no pretende alcanzar una representatividad estadística, sino una representatividad sustantiva (Ynoub, 2015), se opta por un muestreo finalístico de tipo intencional, seleccionando casos que resultan pertinentes para el objeto de estudio. La elección de este diseño responde a la búsqueda de profundidad interpretativa sobre los procesos de construcción del rol docente y no a la generalización numérica de los resultados. Tal como plantea Ynoub (2015), este tipo de decisiones metodológicas se justifican cuando la unidad de análisis está anclada en fenómenos complejos y situados, cuya riqueza se comprende en la particularidad de las experiencias.

Por consiguiente, el grupo de estudio se compone de estudiantes del profesorado de EF que cursan las prácticas profesionales en escuelas del nivel secundario y producen un DR en el marco de su formación docente. Se trata de un muestreo intencional (Ynoub, 2015), delimitado por el interés investigativo en el análisis de los modos en que el estudiantado registra, reflexiona y reelabora su rol docente en el proceso de construcción profesional desde un enfoque sociocultural. En este caso, las características definitorias son: ser estudiante universitario en formación inicial en el PEF, estar transitando el último año de las prácticas profesionales y elaborar sistemáticamente un DR como dispositivo pedagógico.

Asimismo, la estrategia de selección se apoya en la lógica cualitativa propuesta por Iñiguez (2006), quien advierte que en las investigaciones de corte crítico y

sociocultural no se trata de buscar una representatividad formal, sino de construir un corpus de casos que permita dar cuenta de la diversidad de sentidos y prácticas de los sujetos. De allí que se hayan considerado estudiantes de distintos tramos de la formación y con trayectorias heterogéneas en las prácticas (desde los espacios curriculares que cursan en simultáneo con las prácticas docentes, hasta las propias trayectorias con intereses diversos) a fin de ampliar la comprensión del fenómeno estudiado.

En suma, el grupo de estudio se configura como intencional y heterogénea (impronta que porta cada estudiante, que se ve reflejado y se contempla en la construcción del DR), sustentada en criterios teóricos que garantizan su pertinencia con el objeto de investigación. Se entiende que los DR de este grupo de estudiantes posibilitan acceder a una reflexión situada, a los modos de planificación y resignificación del rol docente y a las tensiones que emergen en las prácticas profesionales, constituyendo un corpus válido y coherente con la perspectiva sociocrítica que orienta este trabajo.

2.5 Instrumentos para la producción de datos

Para el presente estudio se ha seleccionado como instrumento central de producción de datos el DR elaborado por el estudiantado en el marco de las prácticas profesionales. Este instrumento constituye tanto una fuente de información, como un dispositivo pedagógico que posibilita acceder a los procesos de reflexión, a las tensiones que emergen en el desempeño docente y a las resignificaciones que se producen en la formación inicial desde un enfoque sociocultural.

Tal como señala Hernández Sampieri et. al (2014), los instrumentos de recolección de datos son herramientas que permiten operacionalizar las variables y dimensiones del estudio, estableciendo un puente entre el marco teórico y la evidencia empírica. En este caso, el DR posibilita documentar las experiencias vividas en las clases de práctica docente, en un formato narrativo y descriptivo. Además de registrar hechos, abre un espacio para la interpretación subjetiva y la reflexión crítica del propio rol docente que cada estudiante de la carrera va

construyendo. Desde una perspectiva cualitativa, el DR se inscribe en lo que Iñiguez (2008) denomina prácticas discursivas, entendiendo que los textos producidos por los sujetos no son meras descripciones de la realidad, sino construcciones situadas de sentido, atravesadas por relaciones sociales, institucionales y de poder. Así, cada entrada en el diario constituye un material discursivo que habilita el análisis de cómo los futuros docentes piensan y reconstruyen su práctica en un entramado sociocultural determinado.

La elección de este instrumento responde también a lo planteado por Ynoub (2015), quien sostiene que la validez en las investigaciones cualitativas se asienta en la coherencia entre el objeto de estudio y las estrategias metodológicas adoptadas. En este sentido, trabajar con los DR de los estudiantes, resulta pertinente porque el objeto de estudio se orienta a comprender los modos de reflexión y construcción del rol docente en situación de práctica. El instrumento no se concibe únicamente como una técnica de recopilación de datos, sino como un espacio formativo en sí mismo, que contribuye al desarrollo de una actitud reflexiva en el estudiantado.

Desde esta perspectiva, el interés se centró en recuperar las experiencias tal como emergen en la cotidianidad del aula y del campo de práctica, reconociendo el valor formativo que adquieren los registros escritos como herramientas de reflexión, interpretación y construcción de saber pedagógico situado. La producción de los DR se concibe, entonces, como una práctica narrativa que permite acceder a las representaciones, tensiones y aprendizajes que configuran el proceso de formación docente en EF. Cabe señalar que el modelo de DR utilizado en esta investigación se encuentra detallado en los anexos correspondientes (Anexo 2). Dicho modelo orientó la escritura de los/as estudiantes, mediante consignas abiertas que promovieron tanto la descripción de las situaciones de enseñanza, como la elaboración de interpretaciones personales y colectivas, facilitando la posterior sistematización y análisis.

La posición investigadora fue interactiva, en tanto se estableció un vínculo directo con los sujetos participantes (profesores formadores y estudiantes practicantes), acompañando el proceso de escritura de los DR, resolviendo dudas y ofreciendo

orientaciones metodológicas. Al mismo tiempo, se reconocen instancias de carácter no interactivo, vinculadas al análisis documental posterior, donde los registros escritos fueron revisados sin la intervención de sus autores. Esta doble modalidad permitió enriquecer la mirada, articulando la comprensión situada de los procesos sistematizando el análisis (Hernández Sampieri et al. 2014; Iñiguez, 2008). A continuación, describimos la estructura del DR para una mayor comprensión del proceso de registro que llevan adelante los/as estudiantes-practicantes.

Estructura del DR propuesto por la Asignatura Prácticas Profesionales

El DR utilizado por los/as estudiantes de cuarto año del Profesorado de EF, constituye un dispositivo formativo diseñado para promover la reflexión crítica y el registro sistemático de experiencias, saberes y prácticas adquiridas durante la carrera y las prácticas docentes. Su estructura se organiza en seis apartados, cada uno con funciones específicas que facilitan la integración de los conocimientos teóricos y prácticos. Además, es propuesto como modalidad de planificación y como espacio de reflexión sobre la formación de quien construye ese DR, a partir de narrativas sobre las experiencias vividas por el/la estudiante-practicante.

1. Portada personal e imágenes representativas: este primer apartado permite al estudiante situar su identidad dentro del proceso de aprendizaje. La inclusión de imágenes y datos personales no solo personaliza el DR, sino que habilita un primer nivel de reflexión sobre la propia corporeidad y trayectoria académica.
2. Caja de herramientas: En este espacio, los/as estudiantes registran conceptos internalizados a lo largo de su formación docente inicial, asignándoles definiciones, autores, año y materias de referencia. Los conceptos (como por ejemplo: corporeidad, motricidad, modo lúdico, actividad física sostenible o sujeto que aprende) funcionan como herramientas cognitivas para analizar fenómenos educativos y contextos sociales. Este apartado evidencia cómo la estructura del DR permite

identificar categorías conceptuales vinculadas con la EF, la docencia, la escuela y el contexto social, promoviendo un enfoque analítico y crítico.

3. Registro interdisciplinario: Este apartado facilita la articulación de saberes considerando conocimientos de diferentes materias cursadas, invitando a problematizar situaciones, registrar dudas, intervenciones y estrategias pedagógicas. La función central de este bloque es favorecer la reflexión sobre la acción educativa y la planificación, considerando la interacción entre teoría y práctica, así como la relación con los sujetos aprendices y el entorno escolar de la práctica docente.
4. Interrogantes: Destinado a concentrar preguntas críticas y contradicciones surgidas durante el proceso formativo, este espacio permite convertir inquietudes personales en problemas de análisis. Aquí se estimula la búsqueda de fundamentación teórica y la construcción de nuevas reflexiones, fomentando la autonomía intelectual y la capacidad de cuestionar las prácticas habituales de enseñanza en la escuela.
5. Impronta personal: Este apartado refuerza la autoría y la singularidad del DR, invitando a los estudiantes a incluir materiales complementarios como imágenes, citas, enlaces o experiencias relevantes. La sección fortalece la reflexión sobre la propia praxis docente y permite que cada estudiante proyecte su estilo de intervención y aprendizaje, consolidando la integración de los saberes previos con los desafíos de la planificación escolar.
6. Finalmente, el DR incorpora un apartado de bibliografía, que asegura la sistematización de las fuentes consultadas y respalda la fundamentación de los conceptos y reflexiones desarrolladas.

La estructura global del DR se presenta como un dispositivo dinámico y flexible, en constante construcción, que habilita a los/as estudiantes a vincular conocimientos previos, experiencias de prácticas profesionales y reflexiones personales, evidenciando la presencia de dimensiones del enfoque sociocultural en la EF escolar (política-social-histórica-cultural). Este instrumento propone, además, analizar cómo los/as estudiantes planifican y problematizan su práctica, con la

intención de favorecer la construcción de una mirada crítica, autónoma y contextualizada.

En conclusión, el DR constituye un instrumento coherente con la perspectiva sociocultural y reflexiva que orienta este trabajo, dado que permite no sólo recolectar información sobre las prácticas profesionales, sino también visibilizar los procesos de construcción subjetiva y colectiva del rol docente en el marco de la formación inicial en EF, más precisamente en el contexto de las prácticas docentes.

2.6 . Plan de actividades en contexto

En cuanto al cronograma de trabajo de campo, las actividades se organizaron del siguiente modo:

Actividades	Fecha
Diseño del instrumento de recolección (orientaciones para el Diario de Registro)	marzo-abril 2024
Desarrollo del trabajo de campo: análisis de los DR construidos en el marco de las Prácticas Docentes	mayo-octubre 2024
Categorización, codificación y análisis de la información producida en los DR	noviembre-diciembre 2024
Revisión de hallazgos y redacción de resultados preliminares	enero-agosto 2025
Procesamiento y análisis de los datos	septiembre-octubre 2025

Este cronograma permitió garantizar un proceso sostenido y progresivo de producción de datos, articulando los tiempos académicos con los tiempos pedagógicos de las prácticas profesionales en las escuelas. El desarrollo temporal del trabajo de campo posibilitó un proceso formativo que integró indagación, escritura y reflexión, configurando un proceso de construcción del conocimiento académico de manera dinámica entre los datos y la teoría.

2.7 . Plan de tratamiento y análisis de los datos

El plan de tratamiento y análisis de los datos se estructuró en torno a un proceso de codificación teórica de los DR (Flick, 2015), entendida como la asignación de significados conceptuales a fragmentos de texto que expresan ideas, tensiones o reflexiones vinculadas al rol docente y las prácticas formativas. En esta instancia, se procedió a identificar unidades de sentido, las cuales fueron organizadas en categorías y dimensiones, en correspondencia con la matriz de análisis construida previamente. En este sentido, los datos fueron abordados en tres niveles: los valores, las variables y las unidades de análisis.

En primer lugar, en el sentido de los valores, se consideró la carga semántica y simbólica de las expresiones narrativas que los sujetos consignaron en los registros que realizaron, atendiendo no sólo al contenido manifiesto de los relatos, sino también a los matices discursivos que permitieron reconstruir sentidos, tensiones y posicionamientos respecto a la formación docente (Suárez, 2011). Como plantea Ynoub (2015), el valor de los datos cualitativos no reside en la posibilidad de medirlos, sino en la capacidad de interpretarlos en el marco de un sistema conceptual que los organiza y otorga inteligibilidad.

En segundo lugar, en el sentido de las variables y sus dimensiones, se partió de categorías analíticas previamente definidas en la matriz de datos (enfoque sociocultural, rol docente, reflexión y planificación), las cuales fueron desagregadas en dimensiones e indicadores que orientan la lectura de los registros. Este procedimiento permitió ordenar la información de acuerdo con ejes centrales de la investigación, sin perder de vista la apertura al surgimiento de categorías nuevas durante el proceso analítico. Según Hernández Sampieri, et al. (2014), el análisis cualitativo supone un movimiento constante entre categorías predefinidas y aquellas que emergen del campo, en una lógica dialéctica que integra lo deductivo y lo inductivo.

En tercer lugar, en el sentido de las unidades de análisis, se trabajó con los DR producidos por los/as practicantes como unidad central, entendiendo cada texto

como una construcción situada y relacional. De esta manera, las narrativas no fueron tratadas como datos aislados, sino como parte de un entramado discursivo en el que se evidencian los modos de apropiación y construcción del rol docente en contextos específicos, como las instituciones educativas.

El tratamiento de los datos en este estudio exploratorio y descriptivo, tuvo un carácter interpretativo, en tanto se buscó comprender las significaciones construidas por los sujetos en torno a sus prácticas docentes y su formación como futuros/as profesores de EF. Tal como sostienen Hernández Sampieri et al., (2014), el análisis cualitativo persigue la profundidad en la comprensión de los fenómenos, privilegiando el contexto, la interacción y la subjetividad de los actores.

En síntesis, el recorrido metodológico realizado en esta segunda parte permitió situar el modo en que los datos fueron producidos, tratados y organizados, asumiendo que toda decisión metodológica es también una decisión epistemológica y política. Tal como advierte Ynoub (2015), el análisis de datos no puede reducirse a un ejercicio técnico, puesto que implica reconocer que el investigador participa activamente en la construcción de significados. En este sentido, la elección de un enfoque cualitativo, sustentado en la interpretación y en la reconstrucción de categorías, se justifica por la necesidad de comprender la complejidad del rol docente en formación y de problematizar las prácticas profesionales más allá de una mirada instrumental, dado que el DR es una modalidad de planificación que habilita dichos procesos reflexivos.

Este posicionamiento reflexivo y crítico mencionado a lo largo del trabajo, supone desplazar la ilusión de neutralidad en la investigación educativa y reconocer que el análisis es un proceso dinámico de diálogo entre teoría, datos y contexto (Hernández Sampieri et al., 2014). Así, el tratamiento de los valores, variables y unidades de análisis realizado habilita no solo la descripción de lo acontecido, sino también la interpretación de los sentidos que los sujetos producen en sus registros. De este modo, se arriba a la Tercera Parte: Análisis de los datos y Conclusiones. Allí se buscará dar cuenta de cómo los futuros/as docentes de EF elaboran, tensionan y resignifican su práctica, mostrando que el análisis de datos,

a partir de la modalidad de planificación DR, se constituye (en última instancia) en un ejercicio de reflexión sobre la formación y el oficio docente.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, a partir del análisis de los DR producidos por el estudiantado universitario de EF, en el marco de sus prácticas profesionales escolares. A partir de la interpretación de estos registros, se busca identificar las categorías y dimensiones del enfoque sociocultural que aparecen en los DR del estudiantado al momento de planificar. Finalmente, se elaboran las conclusiones que sintetizan los principales hallazgos del estudio, destacando los aportes, tensiones y proyecciones que emergen del proceso de investigación.

3.1 . Exposición, análisis e interpretación de los datos

Los DR se constituyeron como fuente empírica principal, en tanto expresan procesos de reflexión, apropiación teórica y construcción del rol docente. A su vez, su análisis se complementa con consideraciones sobre los marcos institucionales y curriculares que enmarcan las prácticas, lo que posibilita una lectura situada de los resultados. Esto permite un análisis sistemático y al mismo tiempo sensible a los contextos de formación docente desde una perspectiva sociocultural.

3.1.1. Las Prácticas Profesionales en EF y el registro de las experiencias formativas

El espacio curricular de Prácticas Profesionales se constituye como un territorio de formación donde el estudiantado del profesorado en EF transita un proceso de construcción del rol docente en diálogo permanente con el contexto escolar (Davini, 2015). Desde una perspectiva sociocultural, se entiende que dicho proceso no se reduce a la adquisición de técnicas o metodologías de enseñanza, sino que implica una comprensión situada de las prácticas educativas como fenómenos históricos, sociales y culturales (Vygotsky, 1979; Bracht, 1996; Gómez Smyth, 2020; Gómez et al., 2022). En este sentido, la materia prácticas profesionales, asume una impronta formativa que recupera el valor de la

experiencia, la reflexión y la interacción social en los procesos de aprender para enseñar (Dussel, 2001). La organización de las prácticas se realiza mediante parejas pedagógicas que se insertan en diferentes escuelas secundarias, elegidas en articulación con la coordinación de prácticas y con los equipos directivos de las instituciones receptoras, acorde a la normativa vigente (DGCyE, 2008). Este arribo a las escuelas se concreta tras la solicitud de los permisos institucionales correspondientes, que garantizan el ingreso y la participación de los/as practicantes en las clases de EF bajo la supervisión de los docentes titulares y del equipo de la cátedra. En la mayoría de las instituciones, las condiciones de trabajo no exigen a los practicantes la presentación de una modalidad específica de planificación. Esta situación habilita a la asignatura de prácticas profesionales, proponer el DR como una herramienta formativa y como modalidad de planificación, entendida como un espacio de escritura reflexiva y dinámica (Rivera y Riccetti, 2021). En los DR se vuelcan las actividades propuestas, los juegos, los materiales, los tiempos y espacios, pero también emergen las dudas, tensiones, errores conceptuales, sesgos y aprendizajes que se configuran en la práctica. De este modo, el registro se transforma en una forma de almacenamiento y elaboración de saberes pedagógicos en construcción, posibilitando la retroalimentación permanente entre el estudiantado y el equipo docente (Aranda Vega, 2020).

Planificar desde esta perspectiva y modalidad implica asumir un sentido pedagógico situado, atento a las características del grupo de estudiantes del nivel secundario y a las condiciones reales de las instituciones donde se desarrolla el acto pedagógico (Anijovich, 2009). Como plantea Lanza (2021) con frecuencia, los/as practicantes se enfrentan a diversas preocupaciones al momento de realizar sus prácticas. Uno de los mayores desafíos, se debe a la resistencia que ofrecen los grupos de estudiantes (adolescentes), frente a las actividades que tienden a diversificar las propuestas pedagógicas. Este malestar en el estudiantado, no responde estrictamente a las propuestas del área de EF, sino un desinterés frente a la cultura escolar en general, expresadas en la escasa participación, interés y asistencia.

Ante este escenario, Gómez Smyth et al. (2017) remarca su preocupación frente a los modelos de enseñanza hegemónicos en los que el docente titular, organiza todo su trabajo en torno a un único deporte como propuesta para todo el año, desconociendo la prescripción curricular y ese desinterés mencionado anteriormente. Sin embargo, la modalidad de planificación debe permitir registrar, organizar y garantizar, la enseñanza de todo el bagaje de los saberes de la cultura corporal, sin que queden silenciadas algunas prácticas corporales con arbitrariedad (Cucci et al., 2024). Estas tensiones se transforman en oportunidades para repensar el sentido de la enseñanza y el modo en que se construye el vínculo pedagógico en el campo de la práctica docente. Entendiendo que las propias tensiones entre la innovación y la resistencia, según Bourdieu (1990), son las que le dan vida y continuidad a un campo específico.

Por tanto, las reflexiones más significativas suelen ser retomadas en las narrativas finales que el estudiantado presenta al cierre de cada cuatrimestre, particularmente en el apartado denominado *Registro Interdisciplinario*, donde se articulan los aprendizajes provenientes de distintas asignaturas durante la formación docente y se profundiza el análisis de la experiencia vivida en las escuelas y en clave formativa. Los datos analizados en este apartado, permiten reconocer *dos dimensiones*, que se recuperan en los DR como modalidad de planificación:

1. *Organización de la enseñanza*

La planificación no implica solo el hecho de colocar contenidos a enseñar, objetivos, o propósitos. Por el contrario debería tener un sentido más abarcativo y flexible, permitiendo centrar la mirada en los/as estudiantes como sujetos históricos, a partir de un abordaje de saberes que sea superador a los lineamientos instrumentalistas de los contenidos curriculares (Gómez Smyth, 2016; 2017; 2020).

En las narraciones aparecen alusiones a marcos institucionales que condicionan y orientan las experiencias formativas. En este sentido, emergen referencias a la importancia de la planificación como requisito institucional, a las modalidades de planificación propuestas en la carrera y a las orientaciones de los docentes tutores

en torno a los fundamentos de la EF. En varios DR, la planificación es tematizada como una necesidad, pero también como un desafío. En el DR de *BM 9* resalta que: *“es muy importante la planificación de una clase y tener en cuenta siempre un plan B o incluso un plan C, ya que durante una clase pueden surgir distintas situaciones (...) inmediatamente debemos acudir a una solución en ese mismo momento”*. Aquí se observa lo que Gómez et al. (2021) subraya que la planificación no es un documento rígido, sino un proceso abierto que exige sensibilidad a las condiciones de la práctica. Los DR muestran que la flexibilidad y la creatividad del docente en formación, se convierten en aprendizajes fundamentales en el tránsito hacia la profesionalización.

La idea de organización del contenido a enseñar, a partir de un modalidad de planificación determinada o solicitada por el equipo docente de prácticas, debe propender a la diversificación de los saberes de la cultura corporal que se ponen en circulación (Álvarez y Heredia, 2021). Además de tener la posibilidad y plasticidad de conectar las propuestas planificadas con los conocimientos previos e intereses del grupo clase.

Acercado de esto, en el DR de *BP 2* en el marco de una narrativa de cierre de cuatrimestre, realiza la siguiente revisión hacia el pasado y con vistas a la segunda parte del año: *“Por esto apuntaré a traer a la cancha esos saberes y vivencias de carácter significativo que los estudiantes ya han tenido antes del momento de encontrarnos, para que podamos, desde esos cimientos, construir apuntando a la autonomía de los cuerpos”*. Esa autonomía que plantea el practicante, se convierte en un desafío pedagógico concreto: ¿Cómo hacer que los procesos de aprendizaje, pongan en marcha los procesos de desarrollo? Dado que, como destacan Carrera y Mazzarella (2001), resulta que la escuela es el agente encargado y tiene un papel fundamental en la promoción del desarrollo de las personas. Atendiendo a la diversidad cultural, se podrían abordar de algún modo, los intereses de dichas personas, en una comunidad escolar sumamente heterogénea.

Como una de las líneas transversales de la Dirección de Formación Docente Permanente (Grande, 2024), se vuelve indispensable *poner sobre la mesa* de la

enseñanza las diferentes maneras e intereses al aprender, de las personas (infancias y adolescencias) que hoy por derecho acceden a la escolaridad. Por lo tanto, planificar para la diversidad cultural requiere de una propuesta situada y con un abanico de posibilidades más amplio que permitan, en términos de Gonzalez (2016) dar a conocer, practicar y crear cultura corporal.

Buscando la diversificación de propuestas, *BP 2* escribe en su DR, algunas ideas para la primera parte del año:

En esta idea de lluvia de propuestas que intentaremos llevar adelante pondremos en juego todas nuestras capacidades expresivas; desde la voz hasta la mente, siempre a través del cuerpo. Y así ir hacia una adaptación, integración y, por consecuencia, mejora orgánica integral. Pensaremos al cuerpo como una herramienta y también como un instrumento; crearemos sonidos con él y también sabremos cómo posicionarlo para que lo haga de la mejor manera posible.

Actividades: percusión corporal-utilización consciente de la voz y la respiración - baile - juegos alternativos - actividades, donde las emociones se involucran a través de la expresión-coordinación y trabajo grupal e individual-imitación y creación.

La preocupación por diversificar las propuestas pedagógicas, moviliza y pone a pensar propuestas de innovación al grupo de practicantes que se enfrenta al deporte como contenido exclusivo de la EF escolar (Gómez y Riccetti, 2021). Algo interesante para destacar en el fragmento anterior, es su involucramiento al registrar y narrar la propuesta. El practicante se siente parte de la actividad y, dentro de ella, acorde con el contenido que propone desarrollar en su clase. Finalmente, la modalidad de planificación por DR le permite utilizar la narrativa como espacio de encuentro y comunicación con los docentes de la asignatura, pudiendo expresarse (si así lo desea) y a su vez, salir del sentido administrativo y burocrático al momento de planificar (Rivera y Riccetti, 2021).

En clave crítica, los DR muestran también cómo los lineamientos curriculares no deben interpretarse como un conjunto de prescripciones rígidas, sino como un marco abierto a la reflexión y al cambio contextualizado. En palabras de *JPF 1*: “*este planeamiento no puede ser visto como algo fijo, prescripto e inamovible, tiene que estar en razonable reflexión y cambio*”. Por lo tanto, la modalidad de planificación con la que se decide acompañar al grupo de practicantes desde la formación docente, puede habilitar reflexiones que permitan, al ser narradas,

sondear otros campos de conocimiento, conectar ideas previas y desarrollar propuestas hacia el futuro. Esta situación, colabora con la construcción de autonomía de el/la practicante, para consolidar el rol docente, que pretende como egresado/a la institución formadora.

2. Tensiones entre teoría y práctica

Los DR evidencian cómo los/as practicantes perciben la tensión entre el currículo formal y las propuestas pedagógicas que ofrecen los/as docentes titulares a sus grupos de clase. Esos grupos del nivel secundario, con los que cada practicante luego, debe sostener sus propuestas y planificaciones. *JPF 1* observa que *“la teoría pide una educación integral, inclusiva, variada, que promueva el aprendizaje significativo, etc. pero lo visto en los patios, aulas y espacios de acción dista en pasos gigantes”*. Esta reflexión remite directamente a la disociación entre el plano prescripto y el plano real, una brecha ampliamente documentada en la literatura pedagógica (Terigi, 2010).

Asimismo, el propio estudiante reconoce que el currículo contiene suficientes fundamentos para transformar las prácticas:

El logro es que el currículo ya da la fundamentación necesaria para aplicar cambios en las prácticas – no digo proponer porque la propuesta ya está en los contenidos -, es tiempo de acción, tenemos herramientas desde Planeamiento Institucional, aplicando la planificación en sus diferentes niveles: estratégica, táctica y operativa.

En general, estas tensiones se manifiestan en la necesidad de adaptar las planificaciones a los recursos disponibles en las escuelas, considerando la mediación con los docentes tutores para interpretar los lineamientos institucionales y la construcción de criterios propios, por parte del estudiantado, frente a situaciones imprevistas o emergentes (Lanza, 2025).

Cuando aparecen emergentes en las prácticas docentes, como situaciones problemas, conflictos intersubjetivos y/o intereses cruzados (acerca del contenido a enseñar y el pedido del grupo clase por realizar alguna actividad frecuentemente), el/la practicante debe tomar decisiones. En la mayoría de los casos, las decisiones se toman en un marco de dudas y tensiones entre la teoría (que ofrece la asignatura prácticas profesionales) y la práctica (concreta en el patio) entrelazados con la identidad profesional. Los registros evidencian dudas,

búsquedas y ensayos identitarios en torno al rol docente. Interpretar los DR de cada estudiante, entendiendo que las narrativas, son parte de la descripción de su contexto de aprendizaje. Aludiendo a la metáfora de contexto, que según Rinaudo (2014) es algo que envuelve o rodea a los individuos cuando se involucran en actividades de aprendizaje. En relación a la formación docente, podemos inferir que cada estudiante construye su identidad profesional con una serie de componentes que involucran la práctica docente. Esos componentes se convierten en “un contexto poderoso para aprender” cuando “reúne las características necesarias para apoyar a los estudiantes en el largo camino de construir su identidad” (Rinaudo, 2014, p.186). Como plantea *PDS 8*: “todavía me siguen surgiendo dudas de dónde quiero llevar a cabo en un futuro mi práctica profesional, no me siento tan decidido en qué campo (...) quiero enseñar”. La incertidumbre no aparece como signo de debilidad, sino como parte constitutiva del proceso formativo, donde la reflexividad y la autocrítica se vuelven herramientas para proyectar la práctica futura.

Ante esta situación, Rozengardt (2018) plantea que la formación docente debe propender a la mirada crítica del funcionamiento de la sociedad, para luego pasar a la etapa de la transformación y modificación del habitus y sesgos provenientes de la cultura. De este modo, las prácticas docentes ponen en evidencia que la institución formadora regula el marco de acción y constituye un espacio de disputa en torno a los sentidos de la formación docente y su práctica. Donde la producción del discurso teórico constituye un importante complejo de relaciones de poder entre instituciones, sujetos y discursos (Díaz, 1995). Resulta importante comprender que la disputa por el sentido y las modalidades de planificación con las que se trabaja en formación docente, en un mundo donde nos encontramos con injusticias y desigualdades, debe acompañar a la construcción de un rol docente crítico, autónomo y con un enfoque sociocultural como base para el trabajo en las instituciones educativas.

3.1.2 El enfoque sociocultural en los registros de los/as estudiantes

El análisis de los DR producidos por los/as practicantes permite reconstruir cómo el enfoque sociocultural se hace presente en sus modos de comprender, narrar y resignificar las experiencias de práctica docente. En el marco de las Prácticas Profesionales, los registros se convierten en espacios de reflexión donde el estudiantado articula teoría y experiencia, produciendo interpretaciones sobre la enseñanza que revelan tanto su construcción del rol docente como su posicionamiento frente a los contextos escolares.

Desde una lectura interpretativa, los DR pueden ser entendidos como textos que condensan procesos de reflexión (Barba y González Calvo, 2014), donde cada relato no sólo da cuenta de lo ocurrido, sino también de las formas en que los/as estudiantes se piensan a sí mismos como futuros/as docentes. En este sentido, los registros no son simples descripciones, sino prácticas discursivas que configuran identidades pedagógicas y modos de entender la EF en clave sociocultural (Gómez Smyth, 2020; Dupuy y Gómez Smyth, 2023; Rivera et al., 2023). En los fragmentos analizados, las prácticas aparecen como un terreno de negociación entre lo prescripto institucionalmente y lo que finalmente es posible realizar ante la realidad escolar. La planificación, presentada como requisito documental de la tarea docente, adquiere sentidos diversos según las condiciones y formatos que propone cada escuela. Cada docente titular del espacio de prácticas, debería tener una planificación elaborada, a la que los/as practicantes ofrecen continuidad pedagógica con sus propuestas, acorde a las necesidades del proceso de aprendizaje del grupo, en la clase de EF en la escuela. En varias oportunidades, tanto en reuniones como en momento de retroalimentación al finalizar la práctica, los/as practicantes advierten que el/la docente titular (a cargo del grupo/clase) no tiene una planificación concreta y que, además, trabaja con un solo contenido, en general, contenido deportivo (Álvarez y Heredia, 2021).

Por lo tanto, se corre el riesgo de tomar como hábito lo que ya sucede en el campo y hacerlo carne hasta transmitirlo acríticamente, tal vez, observando a la planificación como un acto inocuo, administrativo y burocrático (Gómez y Riccetti, 2021). Esta tensión entre norma y acción concreta, se encuentra en el corazón del

enfoque sociocultural, que entiende a la enseñanza como una práctica situada, donde sujeto y cultura se modifican en su cotidianeidad dejando sus huellas al encontrarse (Vygotsky, 1979). Los/as estudiantes no solo reproducen en muchos casos lineamientos, sino que los reinterpretan a partir de las condiciones materiales, los vínculos y la historia institucional. De allí que, como plantea Carrera y Mazzarella (2001), comprender los procesos formativos implica atender a los marcos socioculturales en que se inscriben las acciones docentes y a las interacciones donde se construyen significados.

De los DR se desprenden *cuatro dimensiones* para analizar la construcción del rol docente desde un posicionamiento sociocultural:

1. *Política: derechos y leyes vigentes*

En esta dimensión se advierte una lectura ambigua sobre el papel del docente como sujeto que toma decisiones en un marco normativo, institucional, que representa un proyecto político más amplio a los intereses de un/a docente. Esta idea, no queda tan clara en la lectura general de los DR, solo en algunos casos se observa una mirada más amplia. Si bien, los intereses durante la formación van enriqueciendo y modificándose, los motivos de elección de la carrera suelen sopesar en la conformación del rol docente. Según Rozengardt (2018), la elección de la carrera EF se encuentra orientada por el vínculo con la práctica deportiva y, en algunos casos, genera desafíos formativos que exceden los cuatro años de la formación para comprender esta dimensión política de la docencia en instituciones educativas. Para esto, las prácticas constituyen un laboratorio de experiencias, donde los/as practicantes ensayan estilos de enseñanza, formas de autoridad pedagógica, utilización del poder y modos de vincularse con los estudiantes. Este proceso, sin embargo, no es lineal: está atravesado por tensiones, incertidumbres y contradicciones. Como señalan Schön (1998) y Perrenoud (2016), la reflexividad surge precisamente en esos momentos de duda e improvisación, cuando el sujeto docente debe reconfigurar su acción y sentido.

Uno de los diarios donde se observa una clara intencionalidad política en la construcción del rol docente, es en el DR de *JPF 1* donde advierte: “desde lo estratégico, es fundamental posicionar el Plan de EF en el Proyecto Educativo

Institucional, que en general está ausente”. El señalamiento revela una conciencia sobre la dimensión política del rol docente, disputando el lugar que ocupa la EF en el debate escolar. Como plantea Gómez Smyth et al. (2017), la subordinación histórica de las prácticas corporales frente a otras áreas constituye un problema político y curricular, que los/as practicantes reconocen al intentar disputar espacios de legitimidad dentro del Proyecto Educativo Institucional. Con respecto a las leyes vigentes, aparecen escasas reflexiones que vinculan al cuerpo con el ambiente, desde los nuevos marcos educativos (Grande, 2024). Vale aclarar que no se solicitaron en los DR, consignas puntuales del equipo docente de prácticas, acerca del registro tanto sobre la Educación Sexual Integral como sobre la Educación Ambiental Integral. Dentro de los DR, no se observan sugerencias sobre qué registrar, sino cómo o dónde podría ir un registro con determinadas características. Sin embargo, *BP 2* en uno de los fragmentos de sus reflexiones de cierre anual, manifiesta: *“decidir cómo moverse en espacios y momentos con propia voluntad (...) contribuye desde nuestra singularidad a la lucha por el cuidado del planeta”*. Este fragmento intenta evidenciar vinculaciones entre un accionar individual y el funcionamiento colectivo con una de las líneas transversales de la Dirección de Formación Docente Permanente (Grande, 2024). Aquí se reconoce que la EF debería ser un espacio de transformación cultural y promoción de valores ciudadanos, en consonancia la Ley de Educación Ambiental Integral (2021) que propone una mirada latinoamericana, interdisciplinaria, crítica y transversal, que vincula a la ciudadanía con la nueva concepción del ambiente (Leff, 2004). Por lo tanto, el análisis de la dimensión política sobre la que reflexionan los/as estudiantes-practicantes, ofrece insumos para delinear a futuro, acompañamientos formativos cercanos a las posibilidades de comprensión de cada futuro/a docente. Teniendo en cuenta que la brecha entre teoría y práctica tendría que disminuir a partir de experiencias educativas significativas. Igualmente, reconocemos que lleva tiempo la internalización de un campo profesional determinado y, además, se producen tensiones en los discursos. El enfoque sociocultural ofrece la oportunidad de continuar trabajando con marcos teóricos que problematizan los discursos instalados y ofrecen un rol central para quienes,

enseñar, es entendida además como una forma de participación política, en un momento histórico determinado.

2. Social: vínculos y convivencia

El análisis de los DR permite visibilizar cómo el enfoque sociocultural atraviesa sus modos de pensar, sentir y narrar la experiencia docente. La escritura en primera persona no sólo documenta lo vivido, sino que construye conocimiento situado sobre la enseñanza, expresando modos de apropiación, tensión o resistencia frente a los discursos institucionales y pedagógicos dominantes. En la dimensión social, los DR revelan la centralidad de los vínculos y la convivencia como condiciones de posibilidad para enseñar y aprender. La práctica se configura como un espacio relacional donde los saberes pedagógicos se construyen en interacción con otros: estudiantes, colegas, docente de las prácticas y docente de la escuela. Las reflexiones sobre los encuentros colectivos (ya sea en las devoluciones posteriores a las clases o en los espacios de tutoría) se constituyen como instancias formativas en una doble dirección: permiten a los/as practicantes reelaborar sus experiencias y, al mismo tiempo, habilitan la articulación con los marcos teóricos socioculturales que sustentan su formación. Esta dinámica dialógica refuerza la idea de que la docencia se constituye en el intercambio y no como práctica individual aislada (Vygotsky, 1979; Bruner, 1997).

Los registros muestran intentos por construir vínculos pedagógicos genuinos y situados, reconociendo la necesidad de un acercamiento afectivo a los grupos-clase. No obstante, estos esfuerzos se desarrollan en un campo de tensiones: entre la búsqueda de empatía y el riesgo de neutralizar la acción pedagógica transformadora. Como se observa en distintos fragmentos, la convivencia no se reduce a un clima armónico, sino que implica el desafío de intervenir críticamente ante las desigualdades, los conflictos o las prácticas naturalizadas en la escuela. En ese sentido, el desinterés o la resistencia de los grupos, no deberían ser leídas por los/as practicantes sólo como obstáculos, sino como oportunidades de aprendizaje que promueven la reflexividad y el desarrollo del pensamiento crítico.

El DR de VC 3 evidencia esta articulación con una mirada educativa integral y sociocultural, en la que se reconoce el potencial pedagógico de la EF, ensayando una narrativa donde resalta con marcador, las palabras claves:

La educación entendida como un proceso que abarca múltiples prácticas sociales se desarrolla en una trama compleja, contradictoria y cambiante. Como futura docente trabajar en las **nuevas generaciones** para que cuenten con un pensamiento y conciencia crítica, que sean autónomos y capaces de resolver, transformar y problematizar. El intercambio social puede ser enriquecedor siempre que se respete al otro, inculcando la aceptación de las personas que son **invisibles** para la sociedad, así mismo realizar entre ambos ese espacio **entre lugar** donde podrá compartir diferentes vivencias y generar nuevas.

Desde esta perspectiva, la práctica docente se convierte en un espacio de transformación, donde enseñar EF trasciende el plano motor para involucrarse con la formación de sujetos críticos, autónomos y socialmente responsables (Rozengardt, 2018). La reflexión de *JB 6*, por su parte, pone de relieve el compromiso con la dimensión social y comunitaria de la EF, a partir de :

Es importante poder llegar a la gente, hacer que tomen conciencia de cómo viven y todo lo que esto puede repercutir para bien o mal en su cuerpo a futuro. Mi objetivo para este último tramo y el último año de carrera va a ser ese, buscar muchas más herramientas para poder ayudar al alumno a una mejor adaptación, para que la clase sea más atractiva y se pueda adaptar a ellos.

Aquí la educación corporal se concibe como un medio para promover conciencia, salud y bienestar, entendidos desde una perspectiva crítica y emancipadora, más que normativa o prescriptiva (Renzi, 2009).

Estas voces de cada futuro/a docente, permiten observar cómo el enfoque sociocultural se materializa en las prácticas y registros, no como una categoría abstracta, sino como una trama de significaciones en tensión. En clave sociocrítica, la EF aparece como un campo atravesado por contradicciones: entre la normativa oficial y las culturas escolares, entre los proyectos colectivos y las trayectorias individuales, entre los recursos materiales y las demandas de inclusión. La comprensión de estas tensiones contribuye al desafío de formar docentes capaces de leer el contexto y actuar desde la ética, la creatividad y el compromiso social.

En diálogo con las ideas de Gómez Smyth et al. (2017), puede pensarse que las prácticas profesionales que asumen el enfoque sociocultural en la EF se orientan a confrontar los valores hegemónicos del capitalismo, que reducen el cuerpo a objeto de rendimiento o consumo, promoviendo en cambio una concepción del ser humano desde el binomio corporeidad–motricidad. Desde esta perspectiva, los/as futuros/as docentes se enfrentan a la dificultad pedagógica de recuperar y sostener lo lúdico en las prácticas corporales, crear cultura corporal en lugar de reproducir modelos dominantes y diversificar las experiencias motrices para favorecer la autonomía, la sensibilidad y la construcción de singularidad. Acerca de esto *JB 6* reflexiona sobre la necesidad de diversificar las propuestas que circulan, sosteniendo el componente lúdico en sus prácticas. En la narrativa, se observan intenciones de abordaje de una problemática concreta de la práctica, aún con dudas en su planteo:

Me ocurrió en mis prácticas docentes, donde tengo un grupo numeroso, el año que tengo es 4to año de secundaria, y la verdad que no es un grupo problemático, trabaja bien conmigo pero con dificultades, yo intento de darles variedad de actividades, donde haya tanto juegos cooperativos, juegos para salir un poco del bloque de lo que vienen haciendo de años anteriores o mismo actividades enfocadas en el deporte que ellos están trabajando (volley), pero de igual forma por momentos se me es complicado llegar a los alumnos, siento que ellos lo hacen más por compromiso que por disfrutar de la materia. Si bien, hay un número de alumnos que realizan las actividades y manifiestan que les gustaron, noto que otros no y eso me deja con incertidumbre, me deja pensando cómo abordar a esa clase o como hacer para que todos puedan hacer cosas en conjunto. De ahí mi interrogante, ¿Cómo hacer para trabajar en conjunto con los alumnos? Sabiendo que todos son muy distintos.

Dentro de esta dimensión social, las categorías conceptuales que surgen de los DR analizados, configuran una mirada sobre la formación docente en EF como proceso ético y social, orientado a la transformación de las prácticas y de las subjetividades que las sostienen.

3. -Cultural: cultura escolar, cultura corporal, críticas a la monocultura deportiva.

Cuando el/la practicante comienza a tomar contacto con la cultura escolar, se encuentra con grupos de estudiantes heterogéneos en sus historias, contextos, gustos, deseos e intereses (Davini, 2015). Las distintas historias de vida que se comparten entre quienes enseñan y quienes aprenden en los escenarios de clase, dan un marco problematizador al practicante en acción (Lanza, 2025). Risas, llantos, emociones, reconocimientos y resistencias son los esperados en los patios de la EF, situación que suele conmover y convocar al/la futuro/a docente, generando en algunos casos, un punto de inflexión en la carrera docente. Si bien, no hay registros concretos que demuestren reflexiones al respecto, las reuniones de cierre de anual, suelen recorrer los diálogos entre docente y estudiantes-practicantes. La oportunidad de narrar esos encuentros al cierre de cada cuatrimestre, dentro de uno de los apartados del diario, denominado *Registro Interdisciplinario*, habilita reflexiones que muestran cierto grado de compromiso con los objetivos democratizadores que tiene la escuela en la actualidad (Anijovich, 2022). El DR de DA 10 retoma esta perspectiva al afirmar que su objetivo es “*poder trabajar la inclusión en una escuela, en un espacio donde suele haber mucha desigualdad*”. En línea con esa preocupación, también proyecta su práctica futura, en un marco escolar donde desea generar “*un ambiente inclusivo donde los chicos se sientan cómodos y se sientan parte del lugar en el cual pasan la mayor parte del tiempo*”. Tal planteo expresa el deseo de diseñar ambientes escolares que promuevan la equidad, la participación y la escucha activa de los/as estudiantes.

El DR que se va construyendo durante el proceso de formación permite percibir una instancia de maduración en el ejercicio de escribir:

(...)nuevos interrogantes e inquietudes fueron recorriendo mi paso desde la primera vez de realizar mi DR. Estos conocimientos incorporados generan estar en constante disputa con cada texto leído y cada tema dialogado en clases, lo cual permite también ya no estar de acuerdo con algunos conceptos (lo cual es perfectamente válido) o repensar maneras de darle otra significación. (DR, LA 7).

Este fragmento, permite inferir la idea de proceso reflexivo a partir del instrumento DR donde, según Barba y Calvo (2014), la intención de utilizarlo, es que los/as estudiantes pudieran visualizarse como protagonistas de su propia formación. Donde además, en ese ejercicio de escritura y pensamiento reflexivo, la teoría va encontrando su representatividad en las propuestas pedagógicas concretas.

Esto favorece la reflexión sobre lo aprendido, observamos que el DR de LA 7 evidencia la revisión constante de ideas y posicionamientos a partir de la práctica reflexiva: “algunos conceptos desarrollados continúan presentando validez en relación a mis posicionamientos pedagógicos construidos hasta ahora”. Esto muestra cómo la estudiante integra teoría y experiencia práctica, promoviendo un aprendizaje reflexivo que cuestiona y reconstruye sus propias concepciones sobre la enseñanza y la EF.

En línea con esto, Aranda Vega (2020) afirma que los diarios de clase son un instrumento eficaz para desarrollar el pensamiento reflexivo de los/as profesores, facilitan el aprendizaje experiencial y permiten el desarrollo de competencias profesionales necesarias para el ejercicio docente.

Este desarrollo del DR durante el año lectivo, también permite reflexionar sobre la influencia del contexto y la necesidad de intervenir en él desde la cultura corporal: *“atacar al sedentarismo será salir de tu comodidad de sujeto de consumo (...) atacar el consumo a gran escala es sumarte a una vida atravesada por la actividad física sostenible”* (DR, BP 2). En este sentido, el estudiante reconoce la posibilidad de proyectar acciones que trascienden la práctica individual, vinculando la EF con políticas de salud pública, sostenibilidad y participación comunitaria, reflejando la interacción entre las prácticas individuales y las estrategias colectivas que habilitan a un capital cultural determinado (Bourdieu, 1990). Con respecto a la cultura deportiva, WC 4 identifica la existencia de dos formas de entender la EF dentro de la formación docente: una orientada principalmente al deporte, centrada en la práctica o la monocultura deportiva y otra enfocada en la educación problematizadora, que busca formar sujetos autónomos:

(...) dentro del mismo instituto [de formación docente] aparecen cátedras plenamente enfocadas a lo deportivo (donde se olvida el eje principal que es aprendizaje de los sujetos) y se hace foco en la plena práctica. Y

la otra parte aboga por una educación problematizadora, enfocada en pensar sujetos autónomos y con criterio fundado a partir de un marco teórico que fundamente la práctica.

Finalmente, los DR ponen en evidencia apropiaciones del enfoque sociocultural de la EF, donde se observan intenciones de generar un clima favorable para el aprendizaje y la posibilidad de diversificar las propuestas pedagógicas que circulan en los patios. Acerca de esto, *DA 10* sostiene: “me parece sumamente importante crear un ambiente inclusivo donde los chicos se sientan cómodos y se sientan parte del lugar (...) que haya una comunicación fluida, que se sientan libres de proponer juegos o actividades que les gusten”. De manera similar, *BM 9* enfatiza que “ninguna persona está limitada a realizar EF”, subrayando el valor de la inclusión y la participación desde múltiples posibilidades corporales. Estas expresiones dan cuenta de un desplazamiento desde perspectivas centradas en el rendimiento y la monocultura deportiva (Bracht, 1996; Álvarez y Heredia, 2021; Dupuy et al, 2024), hacia una FE comprometida con la diversidad y la equidad social (Parezuola y Suárez Vranken, 2024), en sintonía con la centralidad de los marcos socioculturales en la construcción de la práctica docente (Gómez Smyth, 2020; Cucci et al., 2024). El análisis de los DR muestra que este dispositivo opera como un espacio de construcción de conocimiento situado, donde convergen reflexiones críticas sobre el currículo, la identidad docente, la planificación, la inclusión, la cultura corporal, entre otros. Lejos de limitarse a ser un ejercicio narrativo, los registros habilitan procesos de autocomprensión y reelaboración crítica que fortalecen la formación del rol docente en clave sociocultural.

3.1.3 DR como dispositivo reflexivo en las prácticas docentes

El análisis de los DR, como fuente empírica de esta investigación, permite acercarse a las reflexiones que realiza el estudiantado durante su proceso de formación docente en las prácticas escolares (Barba y González Calvo, 2014). Donde no solo funciona como un requisito académico, sino que también, se configura como un espacio formativo y reflexivo en el que se expresan tensiones,

aprendizajes y procesos de construcción del rol docente (Davini, 2015). Además, emergen preguntas, interrogantes y/o problematizaciones que surgen tanto de la carrera en general, como de las prácticas docentes. Estas preguntas que afloran, son huellas del pensamiento crítico en formación y permiten que la escritura no sea un mero registro descriptivo, sino una instancia de análisis, cuestionamiento y producción de conocimiento situado. Es el caso de *BP2*, que luego de una reflexión, dialoga con interrogantes, evidenciando internalización de conceptos de la formación docente:

COMPRENDERSE, SOMETERSE A UN TRABAJO DURO Y CONSTANTE: Me pienso como una persona que tiene muchas cosas que decir, y con esto no me estoy refiriendo a su completo acierto ni veracidad, con esto quiero decir que discernir en mí, en uno, la expresión/respuesta por experiencia y aprendizaje adquirido, su reflexión y su accionar motriz, pondrán en marcha en nosotros el motor interno aceitando las herramientas de nuestra íntegra integridad para poder mirar desde arriba del escalón que brinda la autonomía crítica, a este sistema (educativo, social y político). Que dispone de nuestros cuerpos, nuestras mentes y nuestras almas con total impunidad, desactivándonos el movimiento y el pensamiento cerrando y haciendo cada vez más estrecho un camino previamente establecido y minuciosamente guiado hacia una meritocracia que nos hace pagar lo que nunca pudo depender de uno mismo: ¿Qué merecemos, que merece el otro? ¿hay una meritocracia que nos hace pagar lo que nunca pudo depender de uno mismo? ¿Merecemos lo que pudimos conseguir o fue lo justo y necesario para la exigencia del afuera impermeabilizando de la búsqueda personal y el “ser-autodidacta”?

Siguiendo a Suárez (2007), la documentación narrativa de prácticas escolares no solo interpreta, sino que también visibiliza "los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas" (p. 1). Esta dimensión dialógica y colectiva de la escritura se refuerza cuando el DR se comparte y discute en espacios institucionales, habilitando retroalimentaciones significativas por parte del equipo docente. En los diferentes apartados del DR (en formato digital) se observan comentarios y sugerencias al margen del archivo, retroalimentando y orientando al/la estudiante, en cuestiones de formato, ortografía, sesgos conceptuales, ampliación de información, etc. El docente de las prácticas profesionales entra en diálogo directo con la reflexión y puede orientar la búsqueda de la zona de desarrollo próximo (Carrera y Mazzarella, 2001).

Es importante señalar que las experiencias relevadas muestran que existen dos momentos fundamentales en la construcción del DR: el manuscrito y el digital. El primero, surge en el registro espontáneo, durante o después de una clase o práctica. Es decir, cuando un/a estudiante asiste presencial o virtualmente a una clase de la formación inicial o práctica docente y realiza la toma de apuntes en un cuaderno o carpeta con lapicera. El segundo, pasa a ser la digitalización de esos apuntes manuscritos, en un sencillo formato de word, organizándolo en apartados solicitados por la consigna de la asignatura y consolidando la información relevante que considera cada estudiante. Esto implica mínimamente, una relectura y reorganización del material escrito en papel. Esta última instancia es fundamental, ya que permite organizar el diario, sistematizar la información que le interesa, jerarquizar saberes y proyectar líneas de acción. Por ello, no es exagerado definirlo como un "diario infinito", en tanto está siempre en proceso de reescritura. Por último, la consigna sugiere compartir ese archivo en un drive, generando un link de acceso abierto para los espacios de retroalimentación.

A continuación, analizaremos la estructura del DR utilizado por los/as estudiantes de cuarto año de la carrera EF al momento de planificar las prácticas docentes. Se analizan sus apartados y se presentan los datos en tres dimensiones: *Caja de herramientas- Interrogantes- Impronta personal*.

1. Caja de herramientas

Dentro del espacio curricular que corresponde a las Prácticas Profesionales, se propuso al estudiantado la elaboración de un ejercicio reflexivo que implicó reconocer y sistematizar aquellos conceptos internalizados a lo largo de su trayectoria en el profesorado. La consigna invitó a realizar un listado de nociones, categorías o ideas que pudieran ser comprendidas como parte de una caja de herramientas personal. Esta metáfora refiere a los saberes, modos de pensar y perspectivas que se ponen en juego al momento de intervenir pedagógicamente en los diversos contextos educativos, en forma de herramientas para la intervención. Esta propuesta partió del supuesto de que el proceso de formación docente no se reduce a la adquisición de contenidos disciplinares, sino que supone una

apropiación activa de marcos conceptuales que orientan la lectura y comprensión de las prácticas (Lanza, 2025). En este sentido, la elaboración de la propia caja de herramientas no implicó una mera enumeración de conceptos aprendidos, sino un ejercicio de reconstrucción de aquellos saberes que el/la practicante fue internalizando, resignificando y volviendo propios en el transcurso de su formación. La invitación a identificar los conceptos internalizados se constituyó, también, en una oportunidad para pensar la intervención docente desde un sentido ampliado y, en términos de esta investigación, para identificar rasgos del enfoque sociocultural. Intervenir no sólo como acto de acción sobre el otro, sino como un movimiento reflexivo sobre uno mismo, sobre las propias prácticas, supuestos y posicionamientos (Dupuy, 2019). En este sentido, cada concepto seleccionado (ya sea *enseñanza, aprendizaje, cuerpo, contexto, diversidad, reflexión o corporeidad*) opera como un punto de apoyo para repensar la práctica, otorgándole densidad teórica y sentido ético-político. A continuación, se presenta una parte del cuadro que representa la caja de herramientas del DR de *JPF 1* (Cuadro 1).

Cuadro 1.

Caja de herramientas DR JPF 1

Filosofía	La Educación	Educación Física	Pedagogía y Didáctica	Control Social	Otros
Representaciones del cuerpo. Le Breton D. (2002)	Instituciones Sociales y su contrato fundacional. Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994)	Formación Deportiva. Redi S.(2020) en material de cátedra.	Prácticas pedagógicas en EF. Gomez S. (2017). Las Prácticas Pedagógicas Críticas en la Educación Escolar.	Sistema Capitalista y Patriarcado. Federici S.(2004), en Caliban y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.	Estrategias Identitarias. Varios autores

Corporeidad. Zubiri X (1986). Sobre el hombre.	Currículo y Currículo oculto. De Alba A. (1998)	Habilidades Motoras. Redi S. (2020) en material de cátedra.	Instituyente e instituido. De Alba a. (1998)	Racismo Sexismo Viejismo Polarización Desde varios autores	Género. Cátedra ESI (2020). UFLO
Cuerpos significantes. Citro S. (2009). Cuerpos Significantes	PEI. De muchos autores.	Actividad Física. Renzi (2013)	Escuela como dispositivo pedagógico. Varios autores.	Performativo. Butler j. (1990) Psicosomática. Salvarezza & Iacub (1998) El viejo y su viejo cuerpo.	Interseccionalidad. Kimberlé Williams Crenshaw (1991). Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color

Al observar el cuadro, la parte superior que organiza los conceptos, son grandes temas que funcionan como ejes organizadores, que jerarquizan los conceptos seleccionados por el estudiante. Esto permite inferir intereses de cada estudiante, según el tema o el área de conocimiento que aborda cada concepto y que ahora, pasa a formar parte de su caja de herramientas. A su vez, a cada concepto, le agregó un autor/a de referencia y el año de producción, pudiendo situar el concepto en un área del conocimiento o en asignaturas que cursaron en el profesorado.

Sin embargo, ante la misma consigna, *BP 2* escribe los conceptos en forma de glosario. En el Cuadro 2, podemos observar que enumeró 35 conceptos, aquí se muestran los primeros cinco, sin conservar ningún orden alfabético, haciendo un ejercicio de jerarquización según sus intereses, no menciona autores, ni año de producción.

Cuadro 2.

Caja de herramientas DR BP 2

- 1) **CORPOREIDAD:** Concepto que entiende a la persona como parte de un todo a partir de una mirada integral. Donde sus entornos y contextos, vivencias, experiencias, crianza, decisiones y construcciones son parte de y componen su presente singular.
- 2) **MOTRICIDAD:** Es el hacer de la corporeidad. Comprende a la acción motriz y sus características observables como consecuencia de un sujeto atravesado por su historia, con sus habilidades, gustos, dificultades, intereses y desintereses. No hay una motricidad igual a otra.
- 3) **SISTEMA CAPITALISTA:** Sistema sociocultural y económico contemporáneo en casi todo el mundo que propone un estilo de vida dedicado al consumo, donde la cantidad de capital te define y donde vemos la su intención de no-reflexión en la inercia que plantea.
- 4) **MIRADA CRÍTICA:** Nace de un posicionamiento político sobre la vida y sus componentes. Es, sin temor o condicionamiento, poder elaborar una observación y opinión propia ante cualquier situación. Aunque eso salga de la norma y no convenga.
- 5) **MODO DE VIDA:** Poner en la balanza las decisiones y acciones que tenemos (tanto positivas como negativas) y que consecuencias nos va a traer en nuestra vida. Alimentación, movimiento, descanso, quietud, formación, proyecto, intereses.

Particularmente, el concepto de corporeidad, fue abordado como un eje articulador que permite comprender la singularidad de cada experiencia formativa. La corporeidad, entendida como expresión integral de la subjetividad y como territorio de construcción de sentido en los lineamientos curriculares (DGCyE, 2008), remite a la idea de que cada docente en formación posee una configuración única, irrepetible, que se manifiesta en su modo de sentir, pensar y actuar en la enseñanza. Desde esta perspectiva, reconocer la propia corporeidad y la de los otros/as, supone un ejercicio de reflexión crítica sobre las condiciones históricas, culturales y sociales que la constituyen en EF (Gómez, 2011).

Finalmente, la propuesta de asignar un espacio para definir brevemente cada uno de los conceptos seleccionados, tuvo como propósito favorecer la explicitación, revisión a modo de recuperar los significados que el estudiantado atribuye a esos saberes. De este modo, el DR se convierte no sólo en un instrumento de escritura, sino en una herramienta formativa que posibilita el diálogo entre la experiencia, la

teoría y la construcción del propio rol docente. Ese diálogo inevitable, configura sentidos en el el/la estudiante, que construye su identidad con lenguajes diversos y herramientas de la cultura que exceden la escritura formal, dado que “las personas crean contextos” (Rinaudo, 2014; p. 12). La tarea de escribir y definir los conceptos relevantes actúa como un dispositivo de autoformación, en tanto promueve la toma de conciencia sobre el modo en que el futuro/a docente se apropia de los marcos conceptuales y los traduce en su práctica profesional.

2. Interrogantes

En este apartado, el DR constituye un espacio de indagación y de diálogo interno, donde el estudiantado interroga sus propias prácticas, revisa decisiones y confronta certezas. En este sentido, las preguntas que emergen en sus escritos no solo evidencian dudas circunstanciales, sino que también revelan un modo de pensar la práctica desde una perspectiva reflexiva y situada (Lanza, 2025). Los interrogantes funcionan como indicios de un proceso de construcción profesional en curso, en el que se tensionan las experiencias, los saberes, las pretensiones institucionales y las expectativas formativas.

Destinado a concentrar preguntas críticas orientadas a la reflexión y contradicciones surgidas durante el proceso formativo, este espacio permite convertir inquietudes personales en problemas de análisis, transformando la duda en una oportunidad de conocimiento. En vínculo con la búsqueda de una formación docente orientada por la investigación científica, Díaz (1995) manifiesta su preocupación por saldar la brecha entre la producción y la transmisión de conocimiento, desde el enfoque sociocultural se relaciona con el aprendizaje y la enseñanza con otros, entrelazados al entorno (Rinaudo, 2014). Los interrogantes que aparecen en los DR, pueden funcionar como posibles preguntas problemas, que orienten proyectos de EF a escala micro, situando y guiando las propuestas pedagógicas (Gómez Smyth, 2016). Este trabajo sobre la formación, puede ofrecer un camino sinérgico entre docencia e investigación, preparando al futuro/a docente para trabajar revisando y reflexionando sobre su práctica con preguntas o interrogantes concretos.

En este sentido, el DR habilita una búsqueda que no se agota en la descripción de lo vivido sino que, la consigna elaborada por los docentes de la asignatura prácticas profesionales, impulsa la construcción de preguntas metodológicas y teóricas: *¿solamente en el ámbito de la experiencia aparece el saber? ¿si no tengo prácticas concretas, no podré ser profe? ¿qué lugar ocupa la teoría en mi práctica? ¿qué lugar ocupa la práctica en mi teoría?*

Ese tipo de interrogantes, que comparten los docentes como consigna orientadora, expresan la necesidad de comprender las relaciones entre teoría y práctica, y de situar la propia experiencia docente en un entramado más amplio de sentidos y significaciones pedagógicas (Carrera y Mazzarella, 2001).

De este modo, el DR se configura como un espacio de búsqueda y fundamentación, donde las inquietudes se articulan con referencias conceptuales que permiten ampliar y sostener la reflexión (Lanza, 2025). Cada apartado del DR, busca relacionar los conceptos que el/la estudiante selecciona para su caja de herramientas, con las experiencias significativas de las prácticas. En este sentido, las preguntas invitan a cuestionarse, con la intención de recuperar de alguna manera la evolución del pensamiento en el/la estudiante. En esta línea, el DR se convierte en un terreno pedagógico que fomenta la autonomía intelectual y la capacidad de problematizar las prácticas habituales de enseñanza en la escuela.

Las preguntas que el estudiantado formula en sus registros expresan la búsqueda de estrategias pedagógicas alternativas frente a modelos de enseñanza tradicionales. Es en este sentido, que el DR de *JB 6* interpela la propia práctica al preguntar: *“¿cómo se pueden introducir los saberes del currículum dentro de una clase sin llegar a ser tradicional? ¿Cómo abordar la clase de una forma y mirada distinta en un grupo no tan conocido?”*. Detrás de esta inquietud se visibiliza una preocupación por el alcance que está teniendo su formación y por la pertinencia del posicionamiento que debe construir, para no caer en la reproducción de esquemas pedagógicos hegemónicos, que históricamente han marcado el campo de la EF (Bracht, 1996; Vicente, 2005; Kirk, 2010; Dupuy et al., 2024). La pregunta se vuelve un gesto de resistencia al modelo técnico-instrumental y abre la posibilidad de pensar -en términos de Sztajnszrajber (2019)- la clase como un

desierto, como espacio en construcción, donde la enseñanza se construye en relación con los sujetos y las vinculaciones con sus intereses.

Asimismo, el DR se convierte en un espacio de análisis sobre la coherencia interna de la planificación, donde los estudiantes se detienen a revisar los sentidos pedagógicos de sus propuestas: “¿qué quiero que aprendan? ¿está bien la propuesta que estoy llevando a cabo? ¿bajo qué criterios se sustenta esta propuesta?” (DR, PDS 8). Estas preguntas dan cuenta de una preocupación por la intencionalidad educativa y el sentido formativo del acto de enseñar, mostrando que el proceso de planificación no se limita a la organización técnica de contenidos, sino que se constituye como un ejercicio reflexivo sobre los fines de la enseñanza y su vinculación con los saberes socialmente productivos (Carballo, 2015). El registro se convierte así en un medio para repensar la práctica en clave de coherencia, sentido y contextualización (Martínez, 2007).

Por otra parte, los DR revelan tensiones institucionales y dilemas del trabajo colaborativo, como en el caso de DA 10, quien escribe: “¿qué puedo hacer si voy con una propuesta innovadora y todo el equipo docente piensa lo contrario a mí?”. Este tipo de interrogante refleja la complejidad de la inserción profesional y la necesidad de articular las propias convicciones pedagógicas con las dinámicas institucionales, arraigadas en una cultura escolar que puede poner en tensión determinadas prácticas. Desde una perspectiva sociocultural, la práctica docente se construye en interacción con otros, en espacios donde los acuerdos, los conflictos y las negociaciones se vuelven parte constitutiva del aprendizaje profesional (Carrera y Mazzarella, 2001). El DR, en este sentido, brinda la oportunidad de hacer explícitas las tensiones personales en relación al contexto y la cultura escolar, habilitando un ejercicio de reflexión crítica sobre el poder, la legitimidad y las formas de participación en la cultura escolar.

En conjunto, los interrogantes presentes en los DR muestran que el estudiantado no solo se pregunta *qué hacer* o *cómo hacerlo*, sino que interroga el *por qué* y el *para qué* de sus decisiones pedagógicas y didácticas. Esa deriva reflexiva convierte al DR en una herramienta que desplaza la mirada del hacer hacia el comprender, en tanto permite pensar la enseñanza como práctica social, política y

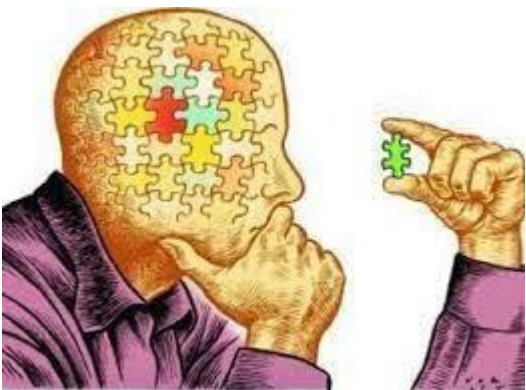
ética (Anijovich, 2022). De este modo, las dudas, las contradicciones y las tensiones que emergen en la escritura no son signos de inseguridad, sino huellas de un proceso formativo en el que la práctica se problematiza, se resignifica y se proyecta como territorio de transformación.

3. *Impronta personal*

Dentro de la estructura del DR, el apartado *Impronta Personal* se configura como un espacio de apertura y de expresión singular, en el que los/as estudiantes del profesorado ensayan modos propios de narrar y representar su experiencia formativa (Davini, 2015). Este apartado, invita a la incorporación de imágenes, fragmentos audiovisuales, citas, memes o producciones personales. Un ejemplo de ello, es el estudiante quien propone una imagen y reflexiona con ella dentro de un recuadro (ver Cuadro 3).

Cuadro 3.

Impronta Personal DR PDS 8



Esta imagen me podría ser útil para observar a la hora de planificar una clase y reflexionar sobre lo que estoy pensando y diseñando, si cumple con todas mis expectativas que quiero que aprendan o que capaz lo que me faltaba era escuchar a los alumnos y integrar sus propuestas e ideas a la planificación de la clase para que esta les sea de utilidad a todos. Capaz ese era el rompecabezas que faltaba....

De este modo, se tensionan los límites tradicionales del registro escrito y se habilitan otras formas de autoría, más cercanas a los lenguajes contemporáneos y a la diversidad expresiva de las nuevas generaciones (Parezuola y Suárez

Vranken, 2024). Prueba de ello, presentamos en el Cuadro 4, la relación entre los interrogantes y la propuesta de material en formato de video y agregado de revistas digitales, para abordar estos interrogantes relacionados con la tecnología como herramienta para el aprendizaje y para la enseñanza.

Cuadro 4.

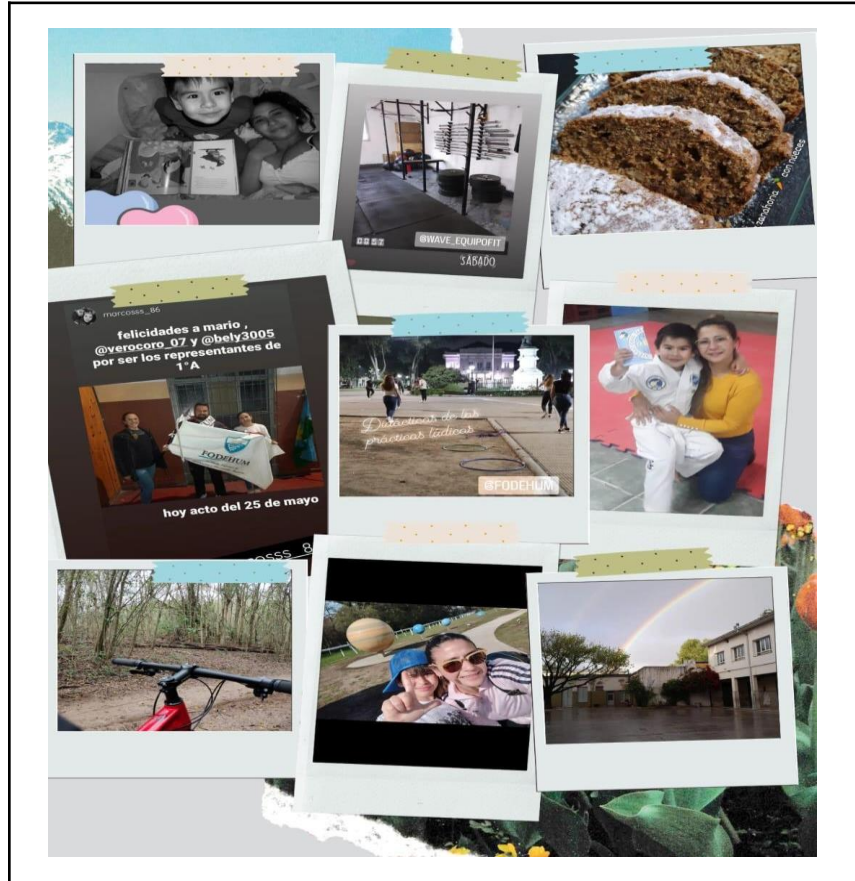
Impronta Personal DR LA 7

De acuerdo a este apartado y en relación a lo desarrollado anteriormente sobre la imagen corporal, las TICS, las prácticas corporales y la educación física, es que surgen estos interrogantes.
<p>¿Se aprende de igual manera a través de las herramientas digitales?</p> <p>¿Qué aprendizajes significativos nos dejó -como estudiantes de Educación Física- el haber transcurrido la mayor parte de nuestra carrera mediante la virtualidad?</p> <p>¿Podemos mediante las TICS posibilitar un espacio en el que todos puedan acceder a la mejora motriz?</p>
<p>En base a esto es que se plantea material para una intentar problematizar sobre estos interrogantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • El deporte y las TICS: Una relación con futuro https://www.juntadeandalucia.es/turismoydeporte/export/sites/ctc/areas/servicios/centro-documentacion/galleries/Galeria-de-archivos-de-publicaciones-de-deporte/DDxte_001_VIOTA_GARRIDO.pdf • LAS REDES SOCIALES EN INTERNET COMO HERRAMIENTA PARA LA PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA SALUD: UN RECURSO POCO EXPLORADO CIENTÍFICAMENTE https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/17194 • Impacto de las redes sociales y el marketing en la alimentación y la actividad física de los jóvenes en el estado de Guanajuato https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6816494

En muchos casos, las producciones que se incluyen en esta sección se constituyen en verdaderos gestos de apropiación del proceso de formación docente. Las fotos representativas de sus intereses, de su vida privada o familiar, también encuentran un lugar en este apartado (Cuadro 5).

Cuadro 5.

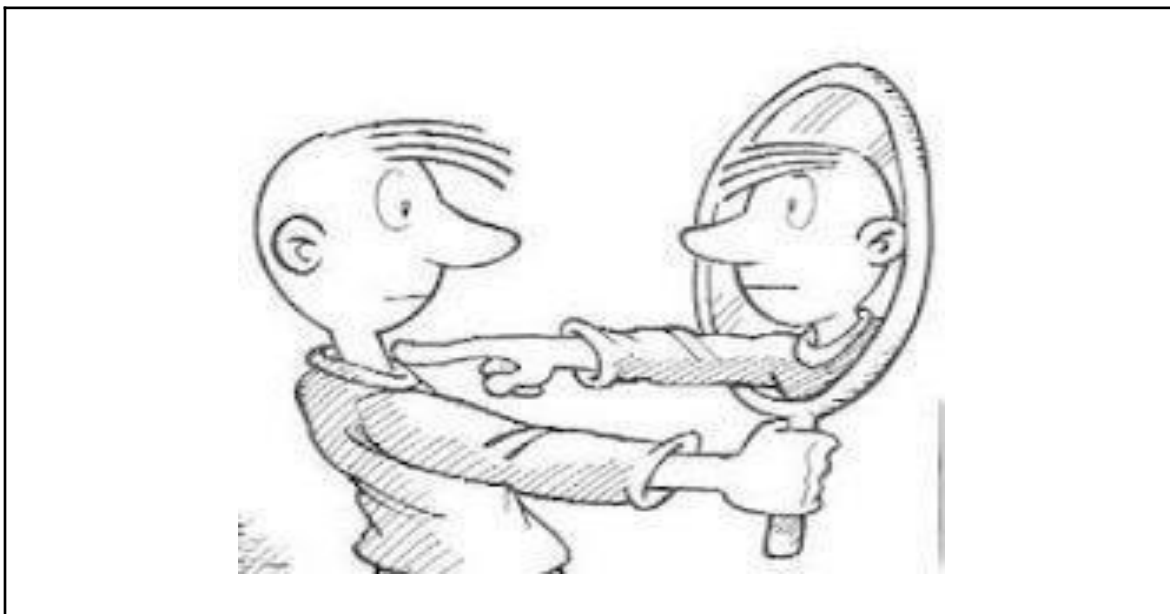
Impronta Personal DR VC 3



Incluso los memes que ironizan sobre las dificultades del rol, configuran una narrativa dialéctica entre lo pedagógico y lo personal, ampliando su bagaje cultural simbólico y materializado de una manera distinta, considerando los elementos de la cultura de los jóvenes-futuros docentes. La estudiante le otorga autenticidad al DR, dado que muestra en un collage de fotos, parte de su trayectoria en las prácticas (ver Cuadro 6).

Cuadro 6.

Impronta Personal DR JB 6



Este entrecruzamiento permite leer en los DR una dimensión estética y emocional de la práctica, que no se limita a describir lo acontecido, sino que propende a jerarquizar intereses personales entrelazados con el contexto, es decir, situados (Lanza, 2025).

La posibilidad de intervenir el DR con materiales en multitextualidad, amplía el sentido del registro como simple instrumento técnico, transformándolo en un dispositivo cultural -desde lo simbólico y lo material- y, al mismo tiempo, reflexivo. Al hacerlo, cada estudiante produce una escritura situada que expresa su modo de habitar la formación docente (con mayor o menor nivel de compromiso) y de construir saber pedagógico y didáctico desde la experiencia. Se presenta a continuación (Cuadro 7) un fragmento donde la estudiante utiliza este apartado para reflexionar sobre conceptos fundamentales del rol docente.

Cuadro 7.

Impronta Personal DR LA 7

Pensamientos que van surgiendo

La corporeidad no tiene límites de edad, en algunas ocasiones se encontrará más limitada, pero eso no es un condicionante para no moverse! Ya sea detrás de una pantalla o en un espacio físico destinado a la tarea de determinada actividad, destaco la importancia que tiene el espacio donde habitamos, el cuerpo vive en cada instante de nuestros días de manera consciente e inconsciente y generar un vínculo con esto posibilitará un camino más positivo y equilibrado.

En este sentido, la *Impronta personal* propone recorrer un camino hacia una pedagogía de la autonomía (Freire, 1997). Donde la formación deja de concebirse como mera transmisión de contenidos para devenir en un espacio de creación, interpretación y reinención de sí. En el Cuadro 8 se observa una intención de conservar material que le permite reconocer su construcción formativa. Resulta interesante el diálogo que se genera entre las imágenes seleccionadas por la estudiante, dado que desliza un posicionamiento acerca de los modos en los que aprenden las personas.

Cuadro 8.

Impronta Personal DR LA 7

Cuarto apartado: Impronta personal

A continuación compartiré imágenes, un video sobre el tema abordado en este fichero personal y personajes que merecen crédito ya que han ayudado a generar y poner en duda mis concepciones y supuestos sobre las prácticas accionadas en las instituciones educativas. Estos temas solo intentan compartir consideraciones personales, las cuales están sujetas a cambios y no son fijas. Cada pensamiento formado se encuentra en constante cambio o bien afianza sus cimientos en otros conceptos e ideas.



Este modo de registrar, atravesado por lenguajes visuales, digitales y afectivos, también interpela a la propia noción de práctica profesional (Colás Bravo y Jiménez Cortés, 2008). Las imágenes y los recursos compartidos no son solo adornos o decorativos del texto, sino huellas de una práctica que busca sentido. En la selección y disposición de estos materiales se filtran decisiones pedagógicas, posicionamientos éticos y modos de mirar la escuela y el oficio de ser docente.

A continuación, se presenta en el Cuadro 9, una decisión del estudiante de incorporar en el apartado impronta personal, los conceptos, los interrogantes que éstos generan y posibles materiales (videos) para abordarlos pedagógicamente. Al observar el contenido de los materiales, traslucen los intereses profesionales del estudiante.

Cuadro 9.

Impronta Personal DR

CONCEPTO	INTERROGANTES-IMPRONTA PERSONAL
1- Diversidad funcional	¿Diversidad funcional o discapacidad? ¿Por qué se utiliza coloquialmente el término “Discapacitado” en vez de “Persona con diversidad funcional”? ¿La sociedad rechaza o incluye a las personas con estas características? ¿La sociedad ignora o sobreprotege a las personas con dichas características?
FUENTE	LO INCORRECTO - Una nueva mirada hacia la discapacidad https://youtu.be/SBLiBLb23ZA?si=nSKh5HkWJVuOkES <u>S</u>
2- Perspectiva ambientalista-crítica	¿Son cumplidos los objetivos planteados en ambos acuerdos por todos los países partícipes? ¿Qué responsabilidad como ciudadanos y docentes tenemos para que nuestros alumnos conozcan y cumplan dichos acuerdos? ¿Discriminamos como sociedad el hiperconsumo que nos está llevando al PUNTO DE NO RETORNO? ¿Circulamos la suficiente información de calidad para concientizar a las personas?
FUENTE	¿Qué es el ACUERDO DE PARÍS? [Objetivos y países que firmaron] https://youtu.be/yE2uZHfwo8Y?si=6KVi2S8mdL8KPHWB <u>B</u> Acuerdo de Escazú Educación Ambiental Digital https://youtu.be/geRmVF08Z9U?si=TzVV8x_DQzUUkcY <u>cY</u>
3- Habitus	¿Qué tanto podría afectar a la sociedad un sujeto con una construcción de su habitus en un contexto de características negativas? ¿Qué tan determinante podría ser el posicionamiento o “clase social”? ¿Qué papel toma la escuela como institución impulsora de subjetividades en el desarrollo de ese habitus? ¿El sujeto puede modificar o cambiar la “Reproducción social”?
FUENTE	Bourdieu, El Habitus https://youtu.be/1MIP7pk5FTI?si=twZICtZ-hNjGgZ1z
4 - Nueva cultura corporal	¿Esos nuevos saberes de la cultura corporal responden a las necesidades de los sujetos? ¿“LA NUEVA CULTURA CORPORAL” busca contextualizarse según

	<p>cada individuo? ¿Se piensan estos saberes para nuestros alumnos en el nivel secundario? ¿Asegura estas prácticas el derecho a la actividad física?</p>
FUENTE	<p>Derecho a la actividad física, Rodolfo Rozengardt https://youtu.be/WNKcl_W0jlc</p>
5 - Corporeidad	<p>¿Sabemos la diversidad de corporeidades que asisten a nuestras clases? ¿Nuestras clases emancipan las corporeidades que asisten a ella o adoctrinan las mismas? ¿Atacamos directamente las necesidades de nuestros alumnos? ¿Circulamos contenidos que solo a nosotros(Desde nuestra historia) nos interesa o consideramos a aquellos sujetos y sus las herramientas que precisan para cambiar su entorno? ¿Tomamos en consideración las reclamos que el sujeto que aprende?</p>
FUENTE	<p>CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ALTE. BROWN PRESENTA : Lic. Esp. Jorge Gómez https://youtu.be/uBfXWMj6Mpg</p>

En cada DR analizado, se observa la heterogeneidad en los trayectos formativos del estudiantado, a partir de los distintos intereses a partir de los cuales, construyen la carrera docente.

En siguiente caso (Cuadro 10), la estudiante dialoga con su docente de prácticas dentro del DR, a partir de cursar una materia del profesorado (Planeamiento Institucional) y cuál fue el motivo que causó la inclusión de los dos videos como material que refleja la impronta personal.

Cuadro 10.

Impronta Personal DR BM 9

Una de las cosas que guardaría en este Diario de Registros, es uno de los videos que nos compartieron en la materia de Planeamiento Institucional de la Actividad Física y el deporte, aquí dejo comparto el link: <https://www.youtube.com/watch?v=FXTQq7Ojp94>

[Qq7Ojp94](https://www.youtube.com/watch?v=FXTQq7Ojp94)

En este video se resalta la importancia de enseñarle a los alumnos que amen lo que hacen y aprender para construir su propio conocimiento, dejar de lado la escuela tradicional y empezar hacer cambios para que ellos sientan motivación y ganas de hacer cosas que en realidad le aporte a su vida diaria.

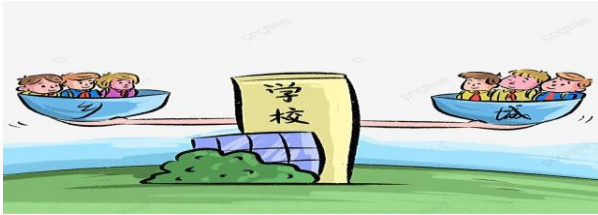
Dejo otro video donde habla sobre cómo el aprendizaje de un niño no se define como una nota o como un número, venimos evolucionando para hacer estos cambios, donde se le permita al niño que realmente pueda aprender o por lo menos pueda ir desarrollando sus capacidades tanto cognitivas como físicas, a su tiempo. Aquí comparto el link: <https://www.youtube.com/watch?v=H-yXOlzZ-eo&t=2s>

Como prueba de la divergencia que propone el DR en su escritura, compartimos un extracto en el Cuadro 11, donde el estudiante muestra cierto grado de interés y preocupación por una de las líneas transversales de la Dirección de Formación Docente Permanente (Grande, 2024) acerca de La Ley de Educación Ambiental Integral (2021). Esta ley propone un abordaje de la educación ambiental en términos transversales e interdisciplinarios, acorde a una construcción latinoamericana de las prácticas pedagógicas (Novo et al., 2015).

Cuadro 11.

Impronta Personal DR JB 6

Como primer link del apartado, me gustaría dejar adjunto un link de la página del gobierno, que nos habla sobre la educación ambiental, siento que es un tema importante que fuimos desarrollando a lo largo de toda nuestra cursada, desde que ingresamos al instituto, y nos fue ayudando, al menos en mi caso, a poder tener mayor conocimiento por sobre lo que nos está pasando a nosotros y a nuestro ambiente.
<https://www.argentina.gob.ar/ambiente/educacion-ambiental/ley-de-educacion-ambiental-integral-0>



Me gustó esa imagen, como muestra que la educación tiene que tener igualdad para todos, eso no quiere decir que tiene que ser lo mismo para todos, como ocurre en el sistema educativo, donde todos son evaluados de la misma manera y al que un concepto no le salga o le cueste, será reprobado.

La Maza – Silvio Rodríguez

https://www.youtube.com/watch?v=ElvmWTMlp3w&ab_channel=SilvioRodr%C3%ADguez

La canción me hace reflexionar sobre quienes somos, que, si no pensamos en nosotros, no creemos en nosotros y no nos damos una identidad, seríamos simples cosas.

Incluso la canción seleccionada por el estudiante: *La maza* de Silvio Rodríguez, problematiza desde una mirada latinoamericana la necesidad de expresión por medio de cantar canciones de protesta, ante las situaciones de injusticia que propicia la clase dominante ante sus reclamos.

Por último, se presenta una reflexión donde una estudiante destaca la idea de edición sin límites del diario, pudiendo modificar/agregar/quitar/enriquecer, incluso aún finalizada la carrera (Cuadro 12).

Cuadro 12.

Impronta Personal DR LA 7

Como cierre del registro y de modo explicativo si bien la organización de las propuestas han sido desglosadas y situadas separado de las realizadas el año anterior, esto no quiere decir que no tengan relación. Más bien se han apoyado una de la otra, el desarrollo del Diario de registro del 2022 se sustenta en el apr(h)ender del año anterior. Los cuales servirán de puntapié y herramienta para la realización de futuros registros. Los cuales llevarán una huella personal del momento en los que fueron desarrollados. Con lo cual ¿Que saber nos esperará mañana?!

Finalmente, luego de lo analizado, resulta posible trabajar sobre la propuesta de DR para mejorar o adaptar la estructura, sus apartados, sus consignas o enunciados. Incluso, establecer plazos de entrega de planificaciones y narrativas, acordando entre docentes y estudiantes como espacio de diálogo pedagógico y formativo. Dado que a partir de una consigna multidimensional, se habilitan diversas respuestas acordes a las situaciones experimentadas en la práctica profesional. A continuación, compartimos las conclusiones, sugerencias y discusiones finales.

3.2. Conclusiones y sugerencias

El análisis realizado a lo largo de este trabajo de investigación, permitió arribar a una mayor comprensión acerca de cómo los/as estudiantes-practicantes del Profesorado en EF construyen sentido sobre su experiencia formativa a través de los DR. Estos documentos, más allá de constituir una herramienta de seguimiento, planificación y/o evaluación, se configuran como dispositivos pedagógicos de reflexión y de construcción del rol docente (Lanza, 2025), en los que se ponen en juego categorías y dimensiones propias del enfoque sociocultural (Dupuy y Gómez Smyth, 2023).

En relación con el objetivo general, se logró identificar que las planificaciones de los DR analizados, evidencian un incipiente proceso de apropiación en el ejercicio reflexivo, de los principios socioculturales que sustentan la Formación Docente Permanente y que se vinculan con sus líneas transversales (DFDP, 2024).

En la actualidad, la formación docente conserva cinco líneas transversales sobre las que se forman los/as docentes en ejercicio: Educación Ambiental, Educación Sexual Integral, Construcción de Ciudadanía y Derechos Humanos, Diversidad e Inclusión y Cultura Digital (Grande, 2024). Los registros dentro de las narrativas realizadas por los estudiantes-practicantes, tienden a abordar un amplio espectro de esas líneas transversales, lo que permite tener un marco de referencia sobre el enfoque sociocultural. Sin embargo, en los DR analizados, no se encontraron registros explícitos acerca de la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (2006). Esto no implica desconocimiento, dado que en la carrera y en las propias prácticas emergen situaciones que dialogan con la ESI y merecen un abordaje pertinente (Parezuola y Suarez Vranken, 2024). Este hallazgo reafirma que la formación docente en EF no puede dissociarse de los contextos socioculturales en los que se produce la enseñanza. Tal como sostienen Vygotsky (1979) y Bruner (1997), al considerar que el aprendizaje y el desarrollo son procesos mediados por la cultura, el lenguaje, la actividad social, colectiva e institucional. Esto habilita lo que Rinaudo (2014) plantea como contextos poderosos, dado que el aprendizaje se produce en un entramado de componentes que engloban la identidad profesional,

resultado de “(...) las interacciones que tienen lugar entre los diversos componentes del contexto” (p. 171).

En relación con el primero y segundo objetivo específico, los resultados mostraron que las categorías del enfoque sociocultural más recurrentes en los DR como modalidad de planificación, se vincula con la organización de la enseñanza, la reflexión sobre la práctica y las tensiones con la teoría, las inseguridades propias del proceso formativo, la construcción del vínculo con los/as estudiantes que se encuentran en las escuelas, la atención a la diversidad, y la preocupación por temáticas ambientales. Los/as practicantes describen, analizan y reinterpretan las experiencias de enseñanza en función de los contextos en los que éstas se desarrollan. Esto evidencia una preocupación por comprender las relaciones entre el contenido, el grupo y las condiciones institucionales. En este sentido, la escritura reflexiva opera como una práctica de autoconocimiento profesional que habilita la comprensión del propio hacer en diálogo con el marco teórico de formación profesional. En los registros se visibiliza una comprensión de la enseñanza como práctica situada, compleja, relacional y mediada por la cultura (Barba y González Calvo, 2014; Rinaudo, 2014). Los/as practicantes interpretan su intervención pedagógica desde una mirada que reconoce el valor de la interacción social, la diversidad de los sujetos, las condiciones institucionales, las prácticas corporales y la fragilidad de las infancias y adolescencias frente al adultocentrismo imperante (Parezuola y Suárez Vranken, 2024).

Las interpretaciones realizadas permiten afirmar que los DR no solo registran lo acontecido, sino que transforman la experiencia en conocimiento, generando un proceso de objetivación y de toma de conciencia sobre las propias decisiones pedagógicas y didácticas. Este proceso coincide con lo planteado por Schön (1992), cuando sostiene que el profesional reflexivo se forma a partir de la problematización de su acción, volviendo sobre ella para comprenderla y transformarla. De este modo, el DR se constituye como una herramienta introspectiva, que posibilita a los/as futuros/as docentes desarrollar una mirada analítica sobre su práctica. Tratándose de un aspecto central del enfoque sociocultural en tanto promueve la construcción colectiva y situada del saber.

Con respecto al tercero y último objetivo específico, se analizó la estructura del DR donde los apartados *Caja de herramientas*, *Interrogantes e Impronta personal*, habilitaron diferentes modos de comunicación y de registro de información multitextual de manera organizada. La divergencia en las respuestas permitió observar decisiones o intenciones del practicante y hasta incluso, el desarrollo temporal de ideas (de un cuatrimestre a otro o de año a año de cursada en las prácticas profesionales). En coherencia con el enfoque sociocultural que orienta esta investigación, el trabajo de campo se diseñó respetando los tiempos, ritmos y condiciones reales de las prácticas, de modo de no interferir en la autonomía de los/as estudiantes, sino de acompañar los procesos de indagación y análisis desde una mirada dialógica y reflexiva (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1993). Esta perspectiva entiende a la formación docente como una práctica social y política, donde el conocimiento se construye en interacción con los otros, a partir de la problematización de la experiencia. Tal como señala Schön (1998), la formación docente se fortalece cuando el sujeto se posiciona como investigador de su propia práctica, desarrollando una actitud reflexiva que le permite cuestionar sus acciones, sus marcos de interpretación y las condiciones institucionales en las que enseña. Desde el enfoque sociocultural y crítico, podría entenderse como un espacio (físico, temporal, simbólico) donde los/las profesores reflexionan, experimentan y problematizan su práctica pedagógica, con el propósito de generar conocimiento propio, transformar la acción docente y fomentar una praxis más consciente, reflexiva e inclusiva. Es en este sentido que algunos de sus componentes ponen en diálogo la teoría y la práctica, entre docentes y estudiantes, entre escuela y comunidad. Donde se pueda reflexionar sistemáticamente sobre concepciones de aprendizaje, rol docente, currículo y temáticas específicas del campo disciplinar, que ocupan al docente en formación.

Por todo lo mencionado, el DR puede ser mucho más que un cuaderno de notas. Puede ser entendido como un dispositivo pedagógico integral, una modalidad de planificación situada, una memoria profesional en construcción y una herramienta de reflexión crítica. Su uso consciente, sostenido y acompañado puede contribuir

de forma significativa a la formación de docentes con compromiso pedagógico, con capacidad de reflexión y posibilidad de intervenir de manera crítica y creativa en el campo educativo, más precisamente en EF.

En relación con la pregunta problema *¿Cuáles son las categorías y dimensiones del enfoque sociocultural de la EF sobre las que los/as estudiantes del PEF realizan reflexiones en los DR?*, se presentan interesantes líneas de trabajo a futuro.

Se concluye que las dimensiones más relevantes refieren a la interacción social como mediadora del aprendizaje, la cultura corporal como contenido educativo, la reflexión crítica sobre la práctica docente, la comprensión de la corporeidad como concepto central en EF y la identidad profesional. Dicha identidad se construye visiblemente a partir del DR, sobre todo en el apartado referido a la impronta personal. Estas dimensiones no aparecen como categorías aisladas, sino integradas en una trama de sentido que configura una visión pedagógica comprometida con el entorno educativo y social.

A partir del análisis realizado, puede formularse la siguiente *hipótesis* emergente: El uso sistemático, orientado y acompañado del DR en las prácticas profesionales promueve la apropiación de los principios del enfoque sociocultural, al posibilitar procesos de reflexión, mediación teórico-práctica y construcción situada del conocimiento acerca de ser docente en EF.

Los resultados obtenidos se integran de manera coherente con los marcos teóricos que sustentan la investigación en el campo de la EF. Especialmente, destacamos las perspectivas de Bracht (1996), Kirk (2010), Gómez Smyth (2017) Dupuy et. al, (2024) quienes conciben la EF como una práctica social cargada de significados y atravesada por dimensiones políticas, éticas y culturales. En contraposición, difieren de los enfoques tecnocráticos o biologicistas que reducen la enseñanza al desarrollo de habilidades motrices, sin considerar los contextos sociales en los que dichas habilidades adquieren sentido.

Respecto de los antecedentes de investigación, el presente estudio amplía las discusiones sobre la formación docente en EF en Argentina, evidenciando que los dispositivos de escritura reflexiva son un recurso valioso para consolidar la

profesionalidad docente. Sin embargo, se reconocen desafíos pendientes, como la necesidad de fortalecer las estrategias de acompañamiento institucional, la retroalimentación entre docentes formadores y estudiantes, y la formación en prácticas de escritura académica reflexiva. Estos aspectos se configuran como líneas posibles para futuras investigaciones, orientadas a profundizar en el análisis del DR como instrumento de mediación entre la práctica y la teoría en distintos contextos de formación vinculados a la tarea de enseñar y aprender.

Desde el punto de vista de la intervención profesional, los resultados sugieren la importancia de consolidar el DR como herramienta transversal en la formación inicial y continua de los/as docentes de EF. Se propone institucionalizar su uso no solo en el campo de las prácticas, sino también en otros espacios curriculares, promoviendo la escritura compartida y la reflexión colectiva entre pares y docentes/formadores. Además, se recomienda generar instancias de análisis y evaluación colaborativa de los registros, que favorezcan la construcción de saberes pedagógicos comunes y la toma de decisiones contextualizadas.

Finalmente, es posible valorar el proceso de investigación como una experiencia formativa en sí misma, que permitió tensionar concepciones previas, resignificar la práctica investigativa y fortalecer una mirada crítica sobre la formación docente. El recorrido realizado reafirma que el enfoque sociocultural ofrece un marco con evidente potencialidad para pensar la formación en EF desde la participación, la reflexión y la transformación social, situando al futuro/a docente como protagonista activo/a en la construcción del conocimiento disciplinar y la práctica pedagógica.

3.3. Discusión

El proceso de investigación desarrollado en torno a los DR del estudiantado de EF en las prácticas profesionales, se configura como una experiencia compleja y profundamente formativa. Acerca del alcance de esta investigación, el análisis de los DR permite afirmar que los objetivos formulados se apoyan en evidencias empíricas. Se logra caracterizar con precisión las categorías y dimensiones del enfoque sociocultural sobre los que reflexionan los/as estudiantes/practicantes. En consonancia con los planteos de Vygotsky (1979), la evidencia obtenida muestra

que la práctica docente es concebida por ellos/as como un proceso situado, relacional y mediado por la cultura. La enseñanza aparece, entonces, como una práctica social donde el aprendizaje se construye en la interacción con otros, en el intercambio cultural (simbólico y material) y en la apropiación de significados (compartidos).

Sin embargo, el proceso de análisis también revela ciertos límites en la profundidad de las reflexiones registradas en algunos DR, especialmente en las etapas iniciales de la práctica e influenciado por las condiciones o habilidades de escritura del estudiantado. En varios casos, las narrativas se centran en la descripción de lo acontecido, con menor desarrollo interpretativo. Esta dificultad pone de manifiesto que la escritura reflexiva requiere acompañamiento sistemático por parte del equipo docente y formación específica en estrategias de análisis crítico y autoevaluación (López Pastor et al., 2005). En ese sentido, la reflexión profesional, como sostiene Schön (1992), no surge de manera espontánea, sino que se construye en un contexto de diálogo y mediación pedagógica.

Durante la construcción del sistema de matrices de datos se enfrentan desafíos vinculados con la operacionalización de las categorías del enfoque sociocultural. La traducción de conceptos teóricos como “planificación”, “reflexión” o “cultura corporal” en indicadores observables exigió un proceso de ajuste permanente. Otra dificultad significativa radica en la heterogeneidad de los registros producidos por los/as practicantes. Las diferencias en extensión, profundidad reflexiva y lenguaje dificultaron la codificación inicial y demandaron un proceso reiterado de lectura, comparación y categorización. Esta situación, lejos de constituir un obstáculo, permitió reconocer la diversidad de trayectorias formativas y estilos de pensamiento, aspectos que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. Para futuras investigaciones, se sugiere consensuar guías o pautas de escritura comunes, que no limiten la expresión personal.

En cuanto al diseño de indicadores, se considera pertinente incorporar nuevas variables vinculadas a la dimensión institucional (normas, expectativas, cultura organizacional) y, también, a la formación previa del practicante, variables que podrían explicar diferencias en la profundidad de las reflexiones. También se

propone a futuro analizar la evolución temporal de los DR a lo largo de toda la formación (de primero a cuarto año), lo que permitiría comprender los procesos de apropiación progresiva del trayecto formativo. Sería conveniente pensar en la transversalidad del DR en materias estratégicas, que puedan enfatizar algún aspecto en particular de la formación.

Entre los hallazgos no previstos inicialmente, emerge la importancia de la dimensión afectiva y vincular en las reflexiones del estudiantado. Muchos DR evidencian la preocupación por el vínculo con los/as alumnos/as, las emociones implicadas en la enseñanza y las tensiones entre expectativas personales e institucionales (Rozenhardt, 2018; Gómez Smyth, 2020).

Otra observación interesante es que la frecuencia y calidad de la escritura reflexiva parece mejorar cuando existen instancias de retroalimentación entre estudiantes-practicantes y docentes. Sería pertinente establecer fechas de entrega con mayor periodicidad. Esta situación sugiere que la función pedagógica del DR se potencia cuando se lo concibe como dispositivo dialógico y no meramente individual. De allí que una línea futura de trabajo podría centrarse en el análisis de los DR colectivos o compartidos, donde la escritura se construye en interacción con otros. La articulación entre las categorías del enfoque sociocultural y las narrativas empíricas de los DR permitió establecer un diálogo entre teoría y práctica. Sin embargo, se reconoce la subjetividad inherente al proceso interpretativo, inevitable en toda investigación cualitativa, donde el análisis discursivo no busca eliminar la subjetividad, sino comprenderla como parte constitutiva del conocimiento social. En términos de confiabilidad, se sugiere incorporar en futuros estudios estrategias de lectura compartida, donde los/as practicantes puedan revisar y comentar las interpretaciones que surgen de sus propios registros, fortaleciendo así la co-construcción del conocimiento.

Como hemos mencionado a lo largo de este apartado, los resultados alcanzados abren múltiples líneas para continuar investigando el papel de los DR en la formación docente en EF. Una primera línea se orienta a profundizar el estudio de la escritura reflexiva como práctica cultural y colectiva, indagando cómo las comunidades académicas e institucionales condicionan los modos de narrar y

comprender la experiencia, la historia y la contemporaneidad latinoamericana. Otra línea apunta a explorar el potencial del DR como herramienta de evaluación formativa, en diálogo con otros instrumentos (coloquios, autoevaluaciones, tutorías, etc.). También se vislumbra la necesidad de investigar los procesos de acompañamiento docente, entendidos como mediaciones esenciales para que la reflexión se transforme en aprendizaje profesional. Finalmente, sería valioso analizar el impacto del DR en la inserción laboral de los/as egresados/as, es decir, cómo las prácticas de escritura y reflexión se trasladan (o no) a los contextos reales de enseñanza y son retomados en otros contextos de grado y posgrado.

4. ANEXOS

4.1 ANEXO 1: Consentimiento informado

(El consentimiento informado de cada estudiante firmado, se encuentra en el Anexo 3 Diarios de Registros del estudiantado)

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Facultad de Actividad Física y Deporte de UFLO Universidad, desean analizar el Diarios de Registros construido durante la carrera de Educación Física. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre el potencial formativo que posee el Diario de Registros como modalidad de Planificación y organización de las propuestas pedagógicas. Se pretende destacar la impronta personal que se inscribe en la construcción del diario.

Se me ha dicho que mis escritos serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Actividad Física y Deporte de UFLO Universidad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha: 31/10/2025

4.2 ANEXO 2: Estructura del Diario de Registros

Propuesta para el aprendizaje: Diario de Registros.

Esta propuesta se enmarca en la necesidad de recuperar los conocimientos adquiridos por cada estudiante en formación, que adopte esta propuesta. Pudiendo registrar sus interrogantes, dudas, contradicciones, conceptos, saberes, conexiones conceptuales interdisciplinarias, posibles intervenciones, situaciones de conflictos, etc. Adaptamos el espíritu del *cuaderno de narraciones personales* que es, en términos de Davini (2016):

(...) es un libro de anotaciones realizadas por el propio estudiante, con énfasis en relatos significativos y experiencias valoradas por él mismo en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal vinculados con la formación en las prácticas. Estos registros aluden a las experiencias realizadas tanto dentro del tiempo escolar como fuera de él, vinculadas con la enseñanza. Expresa una memoria personal con vivencias, valores, desafíos, dificultades y logros. Los registros son desarrollados por los estudiantes, pero los comparten con los profesores y luego se los llevan.

Ideas generales para el armado

I-Primer apartado: La caja de herramientas.

- 1) Realizar un listado de conceptos internalizados que podrían ser parte de tu caja de herramientas (entendidos-apropiados) por vos a lo largo de la carrera. Para darte algunos ejemplos, un concepto que deberías tener internalizado es:

concepto	corporeidad
-----------------	--------------------

El concepto *corporeidad*, es una herramienta tuya, incorporada, que te permite analizar y/o intervenir en tu contexto cotidiano y en tu proceso de formación. Es una categoría conceptual, que permite realizar un análisis acerca de un fenómeno en particular.

¿Y qué otros conceptos podrían incluir en el listado de conceptos internalizados o caja de herramientas? ☒

(a modo de ejemplo)

corporeidad	motricidad	Modo lúdico
didáctica	Sujeto que aprende	Actividad Física Sostenible

- 2) Estos conceptos, son los que has ido internalizando a lo largo de tu formación en el profesorado. Esta Propuesta de Diario Registrado te sugiere darle un lugar a cada concepto que entiendas como relevante. Por supuesto que todos tenemos diferentes herramientas para intervenir (intervenir también remite a reflexionar sobre los sucesos, hay allí una intervención sobre mi propio proceso). Justamente, el concepto de corporeidad lo explica todo (cada quien tiene su propia corporeidad, diferente a cualquier otra o, toda corporeidad solo es idéntica a sí misma).
- 3) Una vez que identificás los conceptos o herramientas (seguramente, vas a anotar decenas de conceptos, y seguirás anotando en la medida que lo creas relevante), podrías asignarle un espacio para definirlos (brevemente o de modo extendido, esto depende del valor que le asignes al concepto, si amerita o no).

(a modo de ejemplo)

concepto	definición	autor	año	materia de referencia	otra...
----------	------------	-------	-----	-----------------------	---------

Corporeidad	Es la representación del ser humano desde el paradigma de la complejidad, integrando aspectos cognitivos....	Varios: Jorge Gómez-Angela Ainsenstein - Eduardo Galak	2006 (aparece en los diseños curriculares de EF)	Filo-Pedagogía-Didáctica	(acá agregas un espacio porlas...)
didáctica	Teoría de la enseñanza. General y específicas (EF) Contenido enseñado, NO garantiza el contenido aprendido.	Littwin Renzi	1996 aparecen documentos que evidencian la ruptura del binomio enseñanza-aprendizaje. Con lo cual, enseñar no implica que un otre aprenda	Didáctica y currículum 3ro	“Esto lo voy a usar en la monografía de la materia Antropología (4to)”
Modo lúdico	(Definición)	Pavía	2009	Lúdica	¿?

Aclaración: no proponemos un límite de cantidad de conceptos. Por el contrario, la decisión de cuántos y cuáles son los conceptos que dejaremos plasmados, es individual de cada estudiante. Apostando a que, al registrar ese concepto que te interesa, pero que, para entenderlo, me faltaba escribirlo, pensarlo, reflexionarlo, compararlo, tensionarlo, acordarme de quién acuñó el concepto, en qué año (porque me importa conocer el contexto histórico).

¿Cómo podría organizar o clasificar los conceptos en un cuadro?

Atención: si tenés conceptos que responden a temas, dimensiones, disciplinas o áreas, que podrían organizarse previamente, podrías armarte algo así:

(Posible clasificación) Temas relacionados con:

LA EDUCACION FISICA	LA ESCUELA	LA DOCENCIA	EL SISTEMA CAPITALISTA	OTRA/SIN CLASIFICAR
<p>Visiones históricas de la EF: (definirlo)</p> <p>(militarismo, higienismo, deportivismo, etc)</p>	<p>Panóptico (Foucault, 1975) "Vigilar y castigar"</p>	<p>Clasificación intelectuales (Giroux, 1989) (tipos de)</p> <ul style="list-style-type: none"> -hegemónicos -acomodaticios -críticos -transformadores 	<p>"el hombre es el lobo del Hombre"</p> <ul style="list-style-type: none"> -explotación de recursos (naturales y humanos) 	<p>(acá podrías volcar algún concepto que aún no registras dónde ubicarlo)</p>
<p>Tipos de prácticas pedagógicas (Gómez Smyth, 2018)</p>	<p>Disciplina y calificación (definir-autor /a año)</p>	<p>Didáctica: Emergentes-acompañamiento-facilitar</p>	<p>Inicio: cambio en los medios de producción -Revolución Industrial</p>	<p>idem</p>
<p>Funciones sociales asignadas para el siglo XXI</p>	<p>(otro concepto)</p>	<p>(otro concepto)</p>	<p>(otro concepto)</p>	<p>idem</p>

En el cuadro que acabamos de ver, las grandes dimensiones son:

LA EDUCACIÓN FÍSICA	LA ESCUELA	LA DOCENCIA	EL SISTEMA CAPITALISTA	OTRA/SIN CLASIFICAR
---------------------------	---------------	----------------	---------------------------	------------------------

Y ahí adentro, irás clasificando los conceptos que irán apareciendo, como se observó en el caso del concepto:

¡Cualquier modificación que creas conveniente, hazla! Es tu diario.

Si lo pensás así, tenés muchas herramientas disponibles, con muchos autores/as de referencia, con años desperdigados por algún lugar de nuestros inconscientes. La intención ahora es recuperarlos y que sean parte consciente de tus intervenciones. Que puedas ir volcando datos que no tengas o que vayas incorporando en el devenir.

Con lo cual, este Word o archivo que será tu Diario Registrado, es dinámico, cambiante y en constante desarrollo y transformación. Como vos.

II-Segundo apartado: Registro Interdisciplinario

El objetivo de este apartado es que puedas registrar (anotar) tus saberes (adquiridos/internalizados) a partir de conexiones con otras materias (1-2-varias materias). Que te sirva, como dispositivo de reflexión (Lanza, 2021). Que vuelques acá eso que a veces se te ocurre (actividad, idea, propuesta, duda, interrogante), que emerge producto de las conexiones que genera tu proceso de formación en el Instituto. En resumen:

- Lograr articulaciones de conceptos de otras materias, con esos saberes registrados.
- Escribir en el diario: ¿qué tipo de intervenciones-acciones-reflexiones estamos generando?

- Escribir, problematizando situaciones (pasadas y/o) presentes que vayan sucediendo
- Escribir sobre cómo abordarías las posibles resoluciones /intervenciones.
- Establecer vínculos o relaciones con las teorías y contenidos que sustentan esas prácticas.
- Escribir en tu Diario registrado: reflexiones sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y procesos. Saber explicarlo, indagar y proponer un plan de mejora.
- Prácticas y reflexión en la acción. Rehacer el propio hacer que nos llevó a esa situación no esperada, e imaginar alternativas para solucionar el problema y ¿por qué no? ponerlo en práctica.

III- Tercer apartado: Interrogantes.

Si bien los interrogantes y contradicciones están invitadas a participar de cualquier apartado, lo ideal sería volcar aquí interrogantes que problematicen y desarrollen esa duda incipiente.

Esa situación o reflexión que nos generó el primer signo de pregunta (?), puedo darle forma de pregunta problema (desde el punto de vista metodológico) y volcarla en este apartado. Sumado a esa pregunta, puedo añadir algún comentario que me llevó hasta allí o alguna referencia bibliográfica que me permita problematizar mi duda originaria.

(a modo de ejemplo)

Interrogantes

¿solamente en el ámbito de la experiencia aparece el saber? ¿si no tengo prácticas concretas, no podré ser profe? ¿qué lugar ocupa la teoría en mi práctica? ¿qué lugar ocupa la práctica en mi teoría?

Búsqueda de problematización del tema (Referencias bibliográficas para ampliar el tema)

-ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y SU FORMACIÓN María Cristina Davini (2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=XfZjca0nRr0> (Congreso Bariloche 2021, Espacio de la Práctica EF)

¡Atención!

Una de las tareas poco abordadas en la gestión Docente, tiene que ver con la Investigación Científica. Cada docente desde su lugar de trabajo, es invitado/a a llevar adelante su práctica pedagógica pero sin dejar de investigar al interior de la misma. Pero ¿qué es lo que se debe investigar y con qué medios?

-Cada docente al armar su Programa de la materia y establecer un cronograma de trabajo junto con la organización y secuenciación de contenidos, al mismo tiempo, debe estar evaluando el impacto de su propuesta, al tiempo que invite al sujeto que aprende, a realizarlo en conjunto. Sujeto que enseña + sujeto que aprende, revisando la propuesta docente, el alcance y el impacto que la misma genera, los saberes producido y los nuevos interrogantes que se vuelven a generar. Entonces...-Cada pregunta problema que vuelques en este apartado (y que no se pierda en tu inconsciente), es un posible e incipiente trabajo de investigación o invitación a revisar alguna situación. Por tal motivo, que ustedes desde este Diario Registrado, puedan hacer el ejercicio de preguntarse y buscar responderse, es una de las tareas que, desde la formación superior, debemos enseñar. Esta es nuestra idea como equipo docente, para compartir y acompañarles en esta etapa.

IV- Cuarto apartado: Impronta personal en la Planificación

A modo de entender que el Diario Registrado es personal, en este archivo, podrías dejar un lugar para lo que se te vaya ocurriendo y que tal vez, no lo ubiques en ninguno de los tres apartados.

Vale aclarar que este archivo-documento que generes para armar tu Diario Registrado, siempre está en constante modificación, cambio y a punto de completarse. Porque siempre, puedo agregar algo más (porque es TUYO).

Este apartado, apunta a fomentar cierto grado de autoría didáctica, que le otorgue originalidad al Diario Registrado. Pudiendo volcar imágenes, citas, memes, links de interés que puedas recuperar, charlas interesantes, etc.

(a modo de ejemplo)

Deporte y escuela. ¿Cómo trabajar el contenido deportivo en la escuela? El Juego Deportivo como propuesta inclusiva.

CONGRESO INTERNACIONAL DE EF 2020: DEPORTE Y ESCUELA: RODOLFO ROZENGARDT <https://www.youtube.com/watch?v=Lqhg-YQa1J0>
CONGRESO INTERNACIONAL DE EF 2020 EL JUEGO Y EL JUGAR COMO DERECHO. PABLO CANDIA Y MANUEL DUPUY <https://www.youtube.com/watch?v=41wY-ZocM0E&t=10s>
ESTUDIANTES DE 1RO EF (2020) RADIO 69.9 LA KUOTA https://drive.google.com/file/d/13_YpBINYqnLLuTZDmPOD_dNFpOYEJnN/view?usp=sharing

-“Esta imagen la voy a usar para la materia: Antropología”-

Comentarios de cierre de la propuesta: Diario de Registros.

Este trabajo de recuperación teórica sirve como dispositivo de reflexión (Lanza, 2021) y diagnóstico ante los conocimientos adquiridos, donde los interrogantes que conviven con los saberes y las relaciones conceptuales interdisciplinarias que se logren hacer entre las materias del profesorado, están imbricadas con el habitus (Bourdieu, 1990) con los conocimientos previos, intereses, gustos, deseos y

necesidades. Este dispositivo de reflexión entonces tiene que ser el lugar (físico) donde puedas plasmar y observar estas cuestiones mencionadas, que permitan clarificar y disponer de las *decenas o cientos de conceptos* que fuiste conociendo, utilizando (y en muchos casos olvidando) en tu formación. Que ahora, me permiten operar o intervenir, material o simbólicamente, en las escenas de clase con las que pueda tener contacto. Por último, este equipo de profes, estará acompañando y colaborando con el armado de este instrumento formativo. Pudiendo identificar en tándem, potencialidades y barreras, dificultades y esclarecimientos, que nos permita nutrir y mejorar la propuesta.

V-Quinto apartado: Bibliografía.

(acá vas organizando por orden alfabético según los apellidos de los autores)

Lista de referencias

Se organiza alfabéticamente y se le coloca sangría francesa

- Libro: Apellido, A. A. (Año). Título. Ciudad, País: Editorial
- Libro con editor: Apellido, A. A. (Ed.). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.
- Libro electrónico: Apellido, A. A. (Año). Título. Recuperado de <http://www...>
- Libro electrónico con DOI: Apellido, A. A. (Año). Título. doi: xx
- Capítulo de libro: únicamente en los casos de libros compilatorios y antologías donde cada capítulo tenga un autor diferente y un compilador o editor: Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.
- Publicaciones periódicas formato impreso: Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen(número), pp-pp.

- Publicaciones periódicas con DOI: Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen(número), pp-pp. doi: xx
- Publicaciones periódicas online: Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen(número), pp-pp. Recuperado de <http://www...>
- Artículo de periódico impreso: Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre del periódico, pp-pp. O la versión sin autor: Título del artículo. (Fecha). Nombre del periódico, pp-pp.
- Artículo de periódico online: Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre del periódico. Recuperado de <http://www...>
- Tesis de grado: Autor, A. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.
- Tesis de grado online: Autor, A. y Autor, A. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Recuperado de <http://www...>
- Referencia a páginas webs: Apellido, A. A. (Fecha). Título de la página. Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de <http://www...>
- Fuentes en CDs: Apellido, A. (Año de publicación). Título de la obra (edición) [CD-ROM]. Lugar de publicación: Casa publicadora.
- Películas: Apellido del productor, A. (productor) y Apellido del director, A. (director). (Año). Nombre de la película [cinta cinematográfica]. País: productora.
- Serie de televisión: Apellido del productor, A. (productor). (Año). Nombre de la serie [serie de televisión]. Lugar: Productora.
- Video: Apellido del productor, A. (Productor). (Año). Nombre de la serie [Fuente]. Lugar.
- Podcast: Apellido, A. (Productor). (Fecha). Título del podcast [Audio podcast]. Recuperado de <http://www...>

4.3 ANEXO 3: Diarios de Registros del estudiantado

(enlaces para acceder al DR y Consentimiento informado)

- | | |
|--|---|
| 1. JPF 1: W 1-JPF 1 DR | PDF 1 JPF CONSENTIMIENTO.pdf |
| 2. BP 2: W 2-BP 2 | PDF 2 BP 2 CONSENTIMIENTO.pdf |
| 3. VC 3: W 3-VC 3 | PDF 3 VC CONSENTIMIENTO.pdf |
| 4. WC 4: W 4-WC 4 | W 4 WC 4 CONSENTIMIENTO.docx |
| 5. IA 5: W 5-IA 5 | W 5 IA CONSENTIMIENTO.docx |
| 6. JB 6: W 6-JB 6 | W 6 JB CONSENTIMIENTO.docx |
| 7. LA 7: W 7-LA 7 | W 7 LA CONSENTIMIENTO.docx |
| 8. PDS 8: W 8-PDS 8 | W 8 PDS CONSENTIMIENTO.docx |
| 9. BM 9: W 9-BM 9 | W 9 BM CONSENTIMIENTO.docx |
| 10. DA 10: W 10-DA 10 | W 10 DA CONSENTIMIENTO.docx |

5. Bibliografía

Acuerdo de Costa Rica, G. (2018). ABC del Acuerdo de Escazú.

Acselrad, H. (2010). Justicia ambiental: discursos e prácticas. Río de Janeiro: Fase.

Almeida, L. D. y Fensterseifer, P. E. (2007). "Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino". En *Movimento*, 13(2), pp.13-35.

Alvarez, M., & Heredia, N. (2021). Saberes de la cultura corporal en Educación Física (nivel primario). In 14^o Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 18-23 de octubre y 1-4 diciembre de 2021 Ensenada, Argentina. Educación en Pandemia y Pospandemia. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.

Álvarez, Z., & Porta, L. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14(3), 89-98

Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, J. (2018). "Una propuesta de investigación-acción para la práctica docente: posibilidad de acontecimiento y rupturas". En II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Universidad Nacional de La Plata.

Anijovich, R. (2009). La reflexión como eje de la formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2022). Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas. Editorial El Ateneo.

Aranda Vega, J. L. (2020). Diarios de clase: Estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. Revista de Educación a Distancia (RED), 20(62), 1-24. <https://doi.org/10.6018/red.407071>

Arias, A. J., & Scalia, J. G. (2025). CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LA POLÍTICA SOCIAL DEL ESTADO NACIONAL (2024-2025). Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas.

Arnold, P. J. (1991). Educación física, movimiento y curriculum. Madrid: Morata.

Ayala-Zuluaga, C. F., Franco-Jiménez, A. M., & Ayala-Zuluaga, J. E. (2013). Prácticas profesionales educativas: reflexión desde la formación en educación física. Revista Educación y Pedagogía, 25(65).

Ayala-Zuluaga, C. F., Franco-Jiménez, A. M., & Ayala-Zuluaga, J. E. (2015). Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en

educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 595-607.

Barba, J. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (405), 55–63.

Barba, J. J., & González Calvo, G. (2014). Los diarios del profesorado en formación como instrumentos para la construcción del conocimiento profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 51-66. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41039>

BARBERO, J. I. (2001). Cultura corporal:¿ tenemos algo que decir desde la Educación Física?. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (1), 18-36.

Bolívar, A. (2014). Las narrativas de vida y la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 363, 143-167. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-363-258>

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo xxi.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (2018). Structures, habitus, practices. In *Rethinking the subject* (pp. 31-45). Routledge.

Bracht, V. (1996). Educación física & ciencia: la ruptura de la unidad. *Movimiento*, 3(5), 5–17. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2163>

Bracht, V. (2003). La Educación Física como campo de saber. En Castellano, M. E. & Devís Devís, J. (Comps.), *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica* (pp. 87-112). Editorial Miño y Dávila.

Brockbank, A., & McGill, I. (2003). **The action learning handbook: Powerful techniques for education, professional development and training**. Routledge.

Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (2000). *La reflexión en la enseñanza: cómo desarrollar habilidades de pensamiento crítico*. Amorrortu.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Camacho Coy, D., & Amaya Bahamón, R. (2011). *La investigación educativa en el departamento del Huila*. Fondo Editorial Universidad Surcolombiana.

Campomar, G. C. (2015, 28 de septiembre-2 de octubre). *Evolución del Profesorado de Educación Física en la República Argentina y los saberes en su formación*.

Ponencia presentada en el 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Caparroz, F. E., & Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.

Capella Peris, C. (2019). Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Revista Retos*, 36, 312-318. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.69278>

Carballo, C. (2015). Saberes socialmente productivos: aportes para pensar la formación docente. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (14 de diciembre de 2006). Buenos Aires: Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006.

Congreso de la Nación Argentina. (2022). Ley N.º 27.621: Educación Ambiental Integral. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar>

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley N.º 26.150: Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar>

Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (Eds.). (2010). *La experiencia y la investigación educativa: Un balance de los enfoques narrativos y biográficos*. Morata.

Contreras, J. (2016). *La autonomía del profesorado*. Morata.

Contreras Domingo, J. (2016). *Educación la mirada. Crítica de la cultura audiovisual*. Graó.

Colás Bravo, M. P., & Jiménez Cortés, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado: una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación*, (346), 187-215

Cox, R. W. (1984). Social forces, states and world orders: Beyond international relations theory. *Millennium: Journal of International Studies*, 10(2), 126-155.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>

Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física: Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72.

Cucci, E., Dupuy, H. M., Torres, V., Riccetti, A. E., Alvarez, M., Rivera, S., ... & Esquivel, J. F. (2024). Saberes silenciados en la educación física escolar del nivel primario en Argentina.

Daolio, J. (2004). *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus.

Daolio, J. (2018). Corpo e cultura: uma perspectiva antropológica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(1), 32–38. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.12.003>

Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.

Devís Devís, J. (2000). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Barcelona: Inde.

Devís Devís, J. (2018). *Educación Física, salud y calidad de vida: una perspectiva crítica*. Inde.

Dewey, J. (1993). **Cómo pensamos**. Morata. (Trabajo original publicado en 1910).

Díaz, (1995) *Aproximaciones al campo intelectual de la educación*. Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid: La Piqueta

Diker, G., & Southwell, M. (2006). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – UNGS.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), PBA (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria – Educación Física*.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), PBA (2024). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria – Educación Física*.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). Resolución Conjunta 1650/2024. Régimen Académico para la Educación Secundaria Obligatoria de gestión estatal y de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires. Boletín Oficial N.º 29 776.

Dirección de Formación Docente Permanente (2024). *Palabras Clave. Terrorismo de estado*. Provincia de Buenos Aires.

Dupuy, M. (2019). “Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física: un examen de la actuación docente en el jugar”. En 13º Congreso Argentino y 8º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata

Dupuy, M., & Smyth, L. G. (2023). La Educación Física en el nivel inicial desde un enfoque sociocultural. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), 1-12.

Dupuy, M., Alvarez & Smyth, L. G. (2024). Estado del arte sobre prácticas pedagógicas en la educación física escolar: huellas que vienen siendo resultado de investigaciones recientes en Latinoamérica. Universidad de Flores.

Duschatzky, S. (2007). **Maestros errantes, sujetos erráticos**. Paidós.

Dussel, E. (2000). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.

Dussel, I. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.

Etcheverry, G. (2015). "Cuerpos y escuelas. Aportes para una pedagogía de la Educación Física". *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO.

Faria, B de Almeida., Machado da Silva, T. y Bracht, V. (2010). "A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social". En *Motriz*, 18(1), pp. 120-129.

Fensterseifer, P. E. y Silva, M. A. (2011). "Ensaando o 'novo' em educação física escolar: a perspectiva de seus atores". En *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 33(1), pp. 119-134

Fernández Franco, J. R., Hincapié Bedoya, D., & Aparicio Herguedas, J. L. (2022). La reflexividad desarrollada durante las prácticas pedagógicas de formación inicial del profesorado de Educación Física en Medellín, Colombia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 89-108.

Fernández, W. J. W., Zwierewicz, M., & Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes (From an instrumental pedagogical practice to a reflective practice in physical education: challenges an: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, 43, 290-299.

Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology: A beginner's guide to doing a research project* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Foucault, M. (1977). *Microfísica del poder* (J. V. Harari, Comp.). Madrid: Ediciones La Piqueta.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (10.^a ed.). Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI*.
- Galak, E. L. (2022). ¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?. *Ágora*, 2.
- Galeano, E. (1970). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- García, M. & De Alba, L. (2021). *Mediaciones tecnológicas y formación docente: tensiones, desafíos y posibilidades*. *Revista de Educación y Pedagogía*, 33(85), 57–73.
- Gil, C. G. (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (140), 107-118.
- Gil, J. (2018). *Educación y Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Catarata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5–16
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.
- Gómez, V., Álvarez, M., & Rivera, S. (2021, September). MODALIDADES DE PLANIFICACION Y CIRCULACION DE SABERES DE LA CULTURA CORPORAL, EN LA EDUCACION FISICA ESCOLAR EN ARGENTINA. In XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte.
- Gómez, J. R. (2017). El ser del ser humano, motricidad y trascendencia. In 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 13-17 de noviembre 2017 Ensenada, Argentina. *Educación Física: construyendo nuevos espacios*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Gómez, V., Cucci, E., & Rivera, S. (2022). La EF escolar desde el enfoque sociocultural. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Prácticas Docentes, UNCo Bariloche.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Educación física. Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar*. Universidad de Flores.
- Gómez Smyth, L. (2016). ¿Qué significa planificar un Proyecto de Educación Física? Universidad de Flores (UFLO).

Gómez Smyth, L. (Coord.). (2017). Las prácticas pedagógicas críticas en la educación física escolar: una construcción autónoma desde y para la educación física. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad de Flores.

Gómez Smyth, L. (2018). "La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana". En Revista de ciencias de la salud y el deporte, (1), pp. 79-88.

Gómez Smyth, L. (2019). "Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Educación Física del Nivel Inicial". En el 13º Congreso Argentino y 8º Latinoamericana.

Gómez Smyth, L. (2020). La planificación desde un enfoque sociocultural para la Educación Física Escolar. Manuscrito no publicado.

Gómez Smyth, L., Dupuy, M., & Rivera, S. (2024). Investigación en la Educación Física Escolar y Formación Docente: Actas del 11º Seminario de la REIPEFE. Editorial Universidad de Flores.

González (1996). Consideraciones sobre Educación Física para la Formación Docente

González, F. (2016). Educación Física y saberes de la cultura corporal. Ediciones del Instituto.

González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2009). Educação física e cultura: interfaces e implicações. Editora da Unijuí.

González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L., & Hortigüela-Alcalá, D. (2018). La influencia de los espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación física: una perspectiva autoetnográfica (The influence of spaces for the development of the teaching/learning process in physical education: an autoethnogr. Retos, 34, 317-322.

Gramsci, A. (2003). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Grande, C. (2024). Pensarnos en la tarea de enseñar. Tramas y desafíos en la formación docente permanente. Anales de la Educación Común, 5(1-2), 193-199.

Gudynas, E. (2015). Extractivismos: Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza. Montevideo: CLAES.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. Metodología de la Investigación, 6(1), 170-191.

Hinojosa-Torres, C., Espoz-Lazo, S., Reyes-Contreras, V., Duclos-Bastías, D., Hurtado-Guerrero, M., Zavala-Crichton, J. P., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2024).

Orientaciones de las prácticas profesionales en la formación de profesores de educación física: una revisión de alcance. *Retos*, 56, 779–796.

Inchaurregui, M., & Calentano, M. (2020). Formación docente y prácticas emancipadoras. En **Formación crítica en la docencia**. Editorial UNIPE.

INFoD. (2012). Lineamientos políticos y estratégicos de la formación docente inicial. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/instituto-nacional-formacion-docente>

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>

Iñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.

Iñiguez, L. (2008). *La entrevista individual. Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Universidad de Guadalajara.

Jauretche, A. (1959). *Política nacional y revisionismo histórico*. Peña Lillo.

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.

Lagardera Otero, F. (2000). *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*. Barcelona: Paidotribo.

Lanza, M. F. (2021). Procesos reflexivos y prácticas de la enseñanza en Educación Física. **14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias**. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14854/ev.14854.pdf

Lanza, C. (2021). *Planificación didáctica en Educación Física: reflexiones en pandemia*. [Manuscrito inédito].

Lanza, M. F. (2025). *Procesos reflexivos y prácticas de la enseñanza en Educación Física: un universo de actores, objetos y sentidos (2023-2024)* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Larrosa, J., Diaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995). *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-329). Madrid: La piqueta.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

- Le Breton, D. (2010). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Liserre, A., & Cucci, E. (2021). *Visión y Función Social de la Educación Física Escolar (en el nivel primario)*. In 14^o Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 18-23 de octubre y 1-4 diciembre de 2021 Ensenada, Argentina. Educación en Pandemia y Pospandemia. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Litwin, E. (2005). **Tecnología educativa: Política, historias y propuestas**. Paidós.
- López Parralo, J. M. (2012). *El grupo de trabajo y el diario del profesor como estrategias de formación e investigación sobre la enseñanza del deporte en la ESO [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]*. Repositorio Institucional de la UHU. <http://hdl.handle.net/10272/6064>
- Mailhos, M. P., & Peralta, C. (2024). *Saberes, experiencias y prácticas corporales culturales: Educación Física y Enseñanza*. *Journal of Movement & Health*, 21(1).
- Mansi, D. (2018). *Construcción histórica de la educación física argentina en el nivel inicial [Tesis de Maestría, Universidad de Flores]*.
- Marques Da Silva, A., Righi Lang, A. y González, F. (2014). "As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho". En *Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica*. Unijuí
- Martín, R. B., Paoloni, P. V. R., & Rinaudo, M. C. (2015). *Percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje: un estudio con alumnos de educación superior*.
- Martínez, J. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 231-242. <https://doi.org/10.18359/rfce.690>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Península. (Trabajo original publicado en 1945)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyT). (2003). *Cuenta de inversión 2003 – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Ciclo Básico — Educación Secundaria (1.º/2.º y 2.º/3.º años). Buenos Aires: Autor.

Monsalve Fernández, M., & Pérez Roldán, M. (2012). El diario pedagógico en la modalidad virtual: una herramienta para la investigación y la reflexión docente. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 187-206. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/8959>

Montenegro, R. (2017) Movimientos ambientalistas. Manuscrito Facultad Sociología.

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Novo, M., & Murga-Menoyo, M. A. (2015). La educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible: un compromiso de todos. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Palacios Gómez, J. (2024). Análisis de la construcción de la identidad profesional de un docente de educación física a través de su práctica educativa.

Parenzuela, N., & Suárez Vranken, C. (2024). Adolescencias trans, ESI y EF. En Gómez Smyth, L., Dupuy, M. & Rivera, S. (Comps.), *Investigación en la Educación Física Escolar y Formación Docente* (pp. 18–25). UFLO.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.

Pérez Gallardo, J. (2018). *Educación Física y cambio social*. Miño y Dávila.

Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y la formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. En B. Pérez Gómez (Ed.), *Aprender a enseñar* (pp. 47-80). Madrid: Morata.

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

Piani Mailhos, M., & Peralta, C. (2024). Saberes, experiencias y prácticas corporales culturales: Educación Física y enseñanza. *Journal of Movement and Health*, 21(1), 1–9. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue1\(2024\)art191](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue1(2024)art191)

Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Ediciones Colihue.

Puiggrós, A. (2015). *Volver a educar: El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.

Renzi, D. (2009). *Prácticas corporales y educación: cuerpos, géneros y saberes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Renzi, D. (2018). *La agenda de la didáctica*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Riccetti, A., Aguilar Mansilla, F., & Echenique, H. (2016). Re-pensando la formación docente desde la cátedra de Pedagogía: Una experiencia académica con estudiantes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 8-16.

RIEBA (2024). *Red de Investigación Educativa de Buenos Aires*. Provincia de Buenos. Dirección de Formación Docente Permanente.

Rivera, S. (2019). *La planificación estratégica en EF desde una didáctica crítica*. Universidad de Flores. Cátedra Didáctica Gladys Renzi.

Rivera, S., & Riccetti, A. (2021). Modalidades de planificación en Educación Física en el nivel primario. In 14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 18-23 de octubre y 1-4 diciembre de 2021 Ensenada, Argentina. *Educación en Pandemia y Pospandemia*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.

Rivera, S., Cucci, E., Liserre, A., Riccetti, A., Alvarez, M., Heredia, N., ... & Romero, D. (2023). La planificación y los saberes circulantes en educación física escolar desde una perspectiva sociocultural. In 11º Seminario de la REIPEFE 21-23 de junio 2023 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. *Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE)*.

Rivero, I. V. (2011). *El juego en las planificaciones de educación física: intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.

Robles, M. B., & Torres, C. H. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento educativo*, 54(2), 1-15.

Rocha, J. (2008). *La educación física en disputa*. Lugar Editorial.

Rodríguez, A. A. (2020). Una propuesta de formación en prácticas profesionales de la Educación Física. Entre el ámbito formal y no formal. *Lúdica Pedagógica*, 1(31), 1-15.

Rodríguez Feilberg, N. y Rodríguez, A. (2018). "Enseñanza y transmisión de educación física en la Argentina: Discusiones en torno a la innovación, la inclusión y la justicia". En Bracht, V., Almeida, U. e Wenez, I. (orgs.). *A educação física escolar na América do Sul: Entre a inovação e o abandono-desinvestimento pedagógico*. Curitiba: CRV.

Romero, M. (2014). *Cuerpo, cultura y educación física: Un abordaje desde la perspectiva sociocultural*. Miño y Dávila Editores.

Rozengardt, R. (2017). *Cuerpos, prácticas y saberes en la educación física escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Rozengardt, R. (2018). *La Educación Física como práctica pedagógica*. Ediciones Novedades Educativas.

Samaja, J. (2004). *Epistemología de la salud: reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Lugar Editorial.

Santini, J. y Molina Neto, V. (2005). "El síndrome de desgaste profesional en profesores de educación física: un estudio en el sistema escolar municipal de Porto Alegre". En *Revista Brasileña de Educación Física y Deporte*, 19(3), pp. 209-222.

Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En L. Sauvé, M. Orellana & M. Sato (Eds.), *Textos escogidos en educación ambiental* (pp. 13–39). México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Scharagrodsky, P. (2011). El cuerpo en la escuela: genealogías, prácticas y discursos en la Argentina (1880–1950). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 47–62.

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

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

Schön, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos**. Paidós.

Silva, M. S. y Bracht, V. (2012). "Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar". En *Kínesis*, 30(1), pp. 75-88.

Svampa, M. (2019). El Antropoceno como diagnóstico y paradigma: Lecturas globales desde el Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(84), 33-54.

Sztajnszrajber, D. (2019). *Filosofía a martillazos*. Tomo 1. Ediciones Paidós.

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlíck (Comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Buenos Aires: Noveduc.

Tafari, D. (2017). La corporeidad en la educación física contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 75–89. <https://doi.org/10.35362/rie7311560>

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: Análisis y alternativas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie documentos, 50.

Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar*. Buenos Aires: FLACSO.

Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research*. London / New York: Routledge.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, C. H., Lazo, S. E., Contreras, V. R., Bastías, D. D., Guerrero, M. H., Crichton, J. P. Z., & Sepúlveda, R. Y. (2024). Orientaciones de las prácticas profesionales en la formación de profesores de educación física: una revisión de alcance. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (56), 779-796.

Torrón, A.; Ruegger, C.; Zinola, P.; Silva, G.; Meneses, G.; De Polsi, C.; Cardozo, J.; Brum, S.; Aguilar, A. (2017). *Educación Física y sistema educativo: entre una práctica pedagógica y un campo de saber*. Ponencia presentada en el 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (13-17 noviembre 2017, Ensenada, Argentina). Disponible en SEDICI: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10151/ev.10151.pdf

Vargas, T. G. y González, F. J. (2013). *Diferentes perfiles de profesores de educación física na reorganização da disciplina*. En *Actas del XXI Seminario de Iniciação Científica*. UNJUI.

Vai, D. (2008). *Las prácticas cotidianas de Educación Física en el Nivel Superior: sentidos y significados*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

Vai, D. E. (2020). *Educación Física y currículo*. “Investigación, tensiones e intervención docente en Bariloche-Patagonia”. *EFEl (Educación Física Experiencias e Investigaciones)*, 7(6), 37.

Vai, D.E. (2024) *Contextos latinoamericanos y currículo de educación física en perspectiva de derecho*. Estudio comparado. Edición UFLO.

Vicente, M. (2005). *El cuerpo de la Educación Física: dialéctica de la diferencia*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72. *Revista Iberoamericana de Educación*

Vicente, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la Educación Física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (4-5), 57-90.

Vicente, M. (2013). Crítica de la Educación Física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1), 309-329.

Vicente, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 76-85.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Obra original publicada en 1931).

Watts Fernández, W. J., Zwierewicz, M., & Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.

Ynoub, R. (2015). *Metodología de la investigación: criterios y técnicas en ciencias sociales*. Miño y Dávila.

Zimmerman, M., Añasco, A., Bonazzola, J., Castro, H., Campomar, G., Faraldi, R., & Varela, N. (2013). Problemáticas actuales de la Educación Física: estudio exploratorio sobre la formación e inserción profesional de los egresados universitarios. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

Zorzanelli dos Santos, N., Bracht, V. y Almeida, F. (2009). "Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência". En *Movimento*, 15(2), pp. 141-165.

Zuluaga, J. E. A. (2013). La motricidad como meta-saber en la enseñanza. *Educación Física y Deporte*, 32(1), 1345-1350.