

Formación docente en EF desde el enfoque sociocultural.

Los Diarios de Registros del estudiantado en las Prácticas Profesionales

Lic. Rivera Sebastian sebastian.rivera@uflouniversidad.edu.ar , Prof. Costa Manuel manuel.santiagocosta@gmail.com , Lic. Romero Darío dario.romero.arg@gmail.com

Universidad de Flores (UFLO).

Resumen

En el marco del Proyecto “*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*” (2023-2025), desarrollado en la Universidad de Flores, observamos que los/as docentes que se posicionan desde un enfoque sociocultural otorgan a la planificación un carácter reflexivo, orientado a las problemáticas emergentes del estudiantado y del contexto escolar. En relación con las modalidades de planificación seleccionadas, se identifica un patrón recurrente: la utilización del Diario de Registros (DR).

Uno de los objetivos específicos del Proyecto mencionado pretende establecer relaciones entre las modalidades de planificación y los sentidos que se construyen desde el enfoque sociocultural en la EF escolar. Observando que, en la formación docente y a partir de los lineamientos curriculares, se vincula directamente al estudiantado con el estado de situación de la EF escolar, desde un posicionamiento crítico y democrático. En esta línea, entendemos que la EF en la escuela debe generar posibilidades de conocer, practicar y crear cultura corporal como un derecho.

Con este marco, las prácticas profesionales constituyen un espacio curricular privilegiado para el desarrollo de experiencias concretas en la construcción de la tarea pedagógica. Es allí donde pueden observarse avances formativos y se hacen visibles los saberes construidos a lo largo de la carrera. A partir de estos antecedentes, y siguiendo la pista del DR, proponemos un diálogo con autores que problematizan la formación docente y señalan el potencial de este instrumento como modalidad de planificación y como dispositivo de retroalimentación de las prácticas.

Palabras clave: Formación docente; Educación Física; Enfoque sociocultural; Prácticas profesionales; Diario de registros.

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: supone un acto político orientado a la transformación social (Gómez, Rivera y Cucci, 2022). En este sentido, la investigación educativa no puede asumirse como neutral ni meramente técnica, sino como una herramienta de autorreflexión, emancipación y acción colectiva (Carr & Kemmis, 1988). Su propósito es visibilizar tensiones, desigualdades y relaciones de poder presentes en los contextos escolares, habilitando lecturas situadas que permitan disputar sentidos y resignificar las prácticas pedagógicas en el campo de la EF.

El enfoque sociocultural, al concebir al conocimiento como construcción dialógica, situada y mediada por el lenguaje y la cultura, interpela profundamente la manera en que pensamos, enseñamos e investigamos. Investigar desde esta perspectiva supone también una revisión epistemológica de la propia EF, reconociendo que no existe una única forma de comprender el cuerpo, el movimiento o el aprendizaje, sino que estos están atravesados por contextos históricos, sociales y culturales específicos (Vygotsky, 1979).

Como plantea Gómez Smyth (2020), este enfoque impulsa una mirada pedagógica que reconoce a las prácticas corporales como manifestaciones culturales significativas, cuestionando 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 un posicionamiento sociocultural busca garantizar el derecho a habitar, experimentar y resignificar los saberes de la cultura corporal en clave de diversidad, inclusión y participación.

Rozengardt (2017) sostiene que la EF debe reconceptualizar su función social e inscribirse en un proyecto político-cultural democrático, en el cual la práctica pedagógica no se limite a reproducir lo dado, sino que habilite experiencias significativas con el movimiento, contextualizadas y subjetivas. Ello exige comprender que los sujetos no son receptores pasivos de contenidos, sino protagonistas de procesos de construcción identitaria atravesados por múltiples dimensiones: género, sexualidad, contexto, etc.

Desde esta perspectiva, las investigaciones sobre formación docente en EF adquieren un papel central. No se reducen a un insumo técnico para la enseñanza, sino que constituyen procesos

de producción de subjetividad, reflexión crítica y compromiso político. Renzi (2009) advierte que este giro supone una transformación ideológica profunda: dejar atrás la mirada tecnicista para construir propuestas que reconozcan la singularidad, la corporeidad y la historicidad de los sujetos.

En la misma línea, Gómez Smyth (2020) sostiene que los saberes propios de la EF 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 o la visibilización de violencias simbólicas, revela una intención clara: disputar el sentido de la EF como práctica educativa con impacto en la formación ciudadana.

Desde los equipos de investigación de la REIPEFE (Red de Investigación en EF Escolar) se enfatiza 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 o la imposición de ciertos deportes como hegemonía cultural (Dupuy et al., 2024). La investigación, en este marco, no se limita a describir, sino que interroga y tensiona dichas prácticas para construir alternativas que habiliten nuevas formas de enseñar, aprender y vivir la corporeidad.

Un ejemplo concreto de este posicionamiento se observa en investigaciones recientes que abordan la experiencia de estudiantes trans en clases de EF en Argentina (Parenzuela & Suárez Vranken, 2024). Dichos estudios muestran cómo el currículo oculto y ciertas prácticas docentes tradicionales pueden vulnerar derechos, reforzar estereotipos de género y reproducir violencias simbólicas, incluso en contextos donde existen marcos normativos avanzados como la Ley de Identidad de Género. 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.

En este sentido, la EF no puede concebirse como un espacio neutral: todo acto pedagógico implica una toma de posición. Como señala Gómez Smyth (2020), “la planificación pedagógica no es solo una técnica, sino una decisión política”. Pensar un proyecto educativo desde el enfoque sociocultural implica considerar trayectorias, realidades sociales, demandas del territorio e intereses de los sujetos. Supone reconocer que cada docente porta una visión ideológica que define el sentido, los contenidos y los modos de enseñanza.

En síntesis, investigar en EF desde una perspectiva sociocultural no solo posibilita comprender mejor el presente de la disciplina, sino que obliga a imaginar y construir futuros alternativos. Futuros en los que 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 donde el cuerpo, el movimiento y la escuela puedan constituirse en territorios de justicia, inclusión e igualdad social.

Abordaje latinoamericano sobre las prácticas profesionales

Desde una perspectiva crítica y latinoamericana, pensar las prácticas profesionales en EF implica comprenderlas 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, 2009, 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 en torno al sentido de lo corporal en la cultura escolar. Desde esta perspectiva, la formación docente se concibe como un espacio para problematizar los saberes transmitidos, los modos de enseñar y las matrices que sostienen determinadas prácticas, muchas veces naturalizadas por el peso de la tradición o 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 permanecido ajena a 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. 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 implica asumir que el aula, el patio y el cuerpo son territorios de disputa pedagógica, donde la enseñanza no puede limitarse a reproducir técnicas o rutinas, sino que debe orientarse a la emancipación de los sujetos y a la construcción de sentidos alternativos.

En este marco, recuperar las experiencias pedagógicas latinoamericanas (con sus saberes populares, sus luchas y resistencias) constituye un acto de justicia epistémica y un paso indispensable hacia una EF situada, crítica y transformadora.

El enfoque sociocultural en EF, en consecuencia, 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 práctica atravesada por relaciones de poder, saberes históricos y contextos específicos. Esta perspectiva permite tensionar los sentidos hegemónicos históricamente atribuidos al área (desarrollo físico, disciplina, preparación deportiva) para resignificarla como espacio de formación integral y de garantía de derechos.

En esta línea, “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, Rivera & Cucci, 2022, p. 2).

Espacios para la reflexión dentro de las prácticas profesionales

La construcción de espacios reflexivos en el marco de las prácticas profesionales constituye una necesidad pedagógica, ética y política en la formación docente en EF. La práctica situada se configura como un ámbito privilegiado donde los/as futuros/as docentes pueden problematizar sus saberes, resignificar experiencias previas e involucrarse activamente en la construcción crítica del conocimiento pedagógico. Desde el enfoque sociocultural que orienta este trabajo, enseñar no se limita a transmitir contenidos, sino que supone producir sentidos en relación con los contextos concretos y con las trayectorias vitales de estudiantes y docentes.

En esta dirección, Inchaurregui y Calentano (2020, como se cita en Rivera et al., 2024) subrayan que el posicionamiento crítico en la formación docente requiere recuperar la autorreflexión como categoría indispensable, concebida como una práctica dialógica y discursiva donde teoría y práctica se implican mutuamente en la construcción del saber pedagógico. La reflexión, en este sentido, se convierte en una herramienta clave para superar la reproducción de formas tradicionales y naturalizadas de enseñar, habilitando intervenciones pedagógicas conscientes, situadas y transformadoras.

El tema de la reflexión docente ha sido ampliamente abordado en el campo pedagógico. Lanza (2021) retoma a Dewey (1993) como uno de los primeros en asociar la reflexión con un tipo particular de pensamiento: aquel que dota de sentido al objeto reflexionado y se orienta a un

fin deliberado. Este autor contrasta dicho pensamiento con la mera sucesión de ideas sin propósito, subrayando que la reflexión es siempre intencional y dirigida.

En la misma línea, Schön (1998) distingue entre la reflexión en la acción y sobre la acción. La primera ocurre en el mismo momento en que el profesional actúa, al enfrentar situaciones inesperadas que requieren respuestas creativas y fundamentadas. La segunda se produce con posterioridad, como revisión que permite problematizar lo realizado, identificar patrones y generar hipótesis de mejora. Esta diferenciación habilita a concebir la reflexión como un proceso continuo y dialéctico. Perrenoud (2016) plantea que es necesario diferenciar entre la reflexión espontánea, presente en cualquier sujeto, y la reflexión profesional, que exige sistematicidad, autonomía y responsabilidad. Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva no puede entenderse como una instancia aislada, sino como un eje estructurante del rol docente, orientado a transformar las prácticas desde un posicionamiento crítico.

Por su parte, Brockbank y McGill (2003) diferencian entre reflexión y práctica reflexiva. Para ellos, reflexionar implica generar nuevos significados a partir de la interacción entre pensamiento, acción y experiencia. Sin embargo, cuando esta reflexión se vuelve sistemática, intencional y orientada a la transformación crítica, se convierte en práctica reflexiva. En este proceso, el aprendizaje adquiere una dimensión emancipadora que habilita a los/as docentes a repensar no solo lo que hacen, sino también por qué y para qué lo hacen.

Anijovich (2009) complejiza aún más el concepto al preguntarse sobre los tiempos y contenidos de la reflexión: ¿se reflexiona sobre el pasado, el presente o el futuro? ¿Sobre qué aspectos de la práctica se reflexiona? ¿Qué lugar ocupa el contexto institucional, social y político en dicho proceso? Estas preguntas amplían el horizonte de la reflexión docente, desplazándola de lo individual hacia lo colectivo, lo institucional y lo social. La construcción de espacios reflexivos dentro de las prácticas profesionales, por lo tanto, no puede quedar librada al azar ni a la buena voluntad individual. Requiere de una decisión política y pedagógica de las instituciones formadoras, que garanticen condiciones didácticas, temporales y epistemológicas para que la reflexión acontezca. Como sostienen Rivera, Cucci y Riccetti (2024), resulta imprescindible acompañar a los/as futuros/as docentes 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 es condición necesaria para la construcción de una pedagogía crítica, situada y

transformadora. Reflexionar no constituye un lujo académico, sino una necesidad pedagógica que habilita a interrogar certezas, reconocer condicionamientos y construir nuevas formas de enseñar más sensibles a la diversidad y al contexto. En definitiva, la reflexión constituye una herramienta para pensar y proyectar otra EF posible.

El Diario de Registros como modalidad de planificación y organización de los conocimientos aprehendidos

El DR, lejos de ser únicamente una herramienta de escritura informal o anecdótica, puede resignificarse como una modalidad de planificación dialogada, reflexiva y crítica dentro de la formación docente en EF. Su uso sistemático en las prácticas profesionales no solo permite documentar lo vivido, sino también organizar, resignificar y proyectar los saberes pedagógicos en construcción. En este sentido, el DR se constituye en un dispositivo formativo que habilita a los/as futuros/as docentes a articular teoría y práctica, a la vez que promueve una apropiación crítica de los contenidos enseñados y experimentados en la escuela. González Calvo (2013) sostiene que la escritura del diario se configura como una herramienta privilegiada para analizar la propia práctica, generar procesos de autoconocimiento y cuestionar las concepciones previas sobre la enseñanza. Desde esta perspectiva, el DR no se limita a registrar hechos, sino que habilita un ejercicio de autorreflexión que orienta la construcción de la identidad docente y la elaboración de un saber situado.

A su vez, el DR se convierte en una forma de planificación, en tanto organiza y anticipa posibles líneas de acción pedagógica a partir del análisis crítico de experiencias previas. Como afirma Lanza (2021), la reflexión sobre la práctica es la que permite avanzar hacia una enseñanza consciente, fundamentada y transformadora, en oposición a la mera reproducción de rutinas. En este marco, escribir y revisar el propio registro constituye un acto planificador en sí mismo, ya que proyecta la acción futura en base a una lectura crítica del pasado y del presente.

De igual modo, el DR puede entenderse como un espacio de construcción colectiva del conocimiento, cuando se comparte y discute en instancias grupales o institucionales. En este caso, la escritura individual se enriquece con la mirada de otros, y el registro se transforma en un texto dialógico que articula múltiples voces. Como advierte Bolívar (2014), narrar la práctica permite construir sentido pedagógico a partir de la experiencia, configurando un saber docente que no es meramente técnico, sino histórico, social y político.

La potencialidad del DR radica en que permite visibilizar tensiones, contradicciones y aprendizajes que, de otro modo, permanecerían invisibles en la cotidianeidad de la práctica. Así, se convierte en un recurso pedagógico que facilita tanto la organización de conocimientos como la construcción de un posicionamiento crítico frente a la enseñanza. Rivera, Cucci y Riccetti (2024) destacan que estos dispositivos resultan centrales para acompañar a los/as estudiantes en la transición de prácticas naturalizadas a prácticas situadas, reflexivas y orientadas a garantizar derechos. En definitiva, el DR, concebido como modalidad de planificación y de organización de los conocimientos aprehendidos, trasciende la mera escritura descriptiva. Se constituye en un dispositivo de formación que posibilita pensar la práctica en clave crítica, reconocer condicionamientos institucionales y sociales, y proyectar nuevas formas de enseñar.

Consideraciones finales

A lo largo de esta ponencia hemos intentado mostrar cómo la construcción de espacios reflexivos en las prácticas profesionales y el uso sistemático del DR se constituyen en instancias pedagógicas y políticas fundamentales para la formación docente en EF. Estos dispositivos no solo permiten narrar lo vivido, sino que habilitan a los/as futuros/as docentes a organizar, resignificar y proyectar saberes en clave crítica, situando la enseñanza en relación con los contextos escolares concretos y con las demandas sociales contemporáneas. Entendemos que la reflexión no constituye un momento accesorio dentro de la práctica, sino una condición indispensable para la construcción de un rol docente consciente, responsable y transformador. El DR, en tanto herramienta de planificación y de organización de los conocimientos aprehendidos, se convierte así en un mediador que articula la experiencia con la teoría, que interroga las prácticas naturalizadas y que posibilita proyectar nuevas formas de enseñar más inclusivas, dialógicas y emancipadoras.

Finalmente, sostenemos que repensar la formación docente desde estas claves implica asumir un compromiso ético y político con la justicia educativa. Promover instancias de reflexión sistemática y crítica en la formación inicial de los/as profesores/as de EF no solo fortalece el desarrollo profesional, sino que contribuye a imaginar y construir una educación corporal más sensible a la diversidad, a los contextos socioculturales y a las necesidades de quienes habitan la escuela.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). La reflexión como eje de la formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- 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.
- 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>
- Bracht, V. (2003). La Educación Física como campo de saber. En Castellano, M. E., & Devís
- Brockbank, A., & McGill, I. (2003). *The action learning handbook: Powerful techniques for education, professional development and training*. Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- Dewey, J. (1993). Cómo pensamos. Morata. (Trabajo original publicado en 1910).
- Dupuy, M., Gómez Smyth, L., & Rivera, S. (2024). *Investigación en la Educación Física Escolar y Formación Docente: Actas del 11º Seminario de la REIIPEFE*. Editorial Universidad de Flores.
- Gómez Smyth, L. (2020). La planificación desde un enfoque sociocultural para la Educación Física Escolar. Manuscrito no publicado.
- Gómez, V., Álvarez, M., & Rivera, S. (2021, septiembre). Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal, en la educación física escolar en Argentina. En XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte.
- 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.
- González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L., & Hortigüela-Alcalá, D. (2013). La influencia de los espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación física: una perspectiva autoetnográfica. *Retos*, 34, 317-322.
- Inchaurregui, M., & Calentano, M. (2020). Formación docente y prácticas emancipadoras. En *Formación crítica en la docencia*. Editorial UNIPE.

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. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14854/ev.14854.pdf

Martínez, J. M. (2007). Metodologías avanzadas para la planificación y mejora: planificación estratégica, BSC. Ediciones Díaz de Santos.

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>

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.

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

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

Rivera, S., & Riccetti, A. (2021). Modalidades de planificación en Educación Física en el nivel primario. 14º Congreso Argentino, 9º Latinoamericano y 1º Internacional de Educación Física y Ciencias. UNLP. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14627/ev.14627.pdf

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

Rozengardt, R. (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. En Acosta, F.; Krivsov, F., & Rozengardt, R., La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación. Buenos Aires: Editores Asociados. [DUPLICADO parcial: mismo autor, distinto libro/capítulo]

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

Tenti Fanfani, E. (2009). La condición docente: Análisis y alternativas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

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