



UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABÍ

Creada mediante Ley No. 010 Reg. Of 313 del 13 de noviembre de 1985

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Trabajo de Integración Curricular

**El decir y el hacer de la Educación Física en los docentes de la Unidad
Educativa Fiscomisional “San José” de Manta: Una visión desde los actores**

Autor: Peter Fernando Arteaga Mero

Docente tutor: Miguel Cartaya PhD.

Manta - Manabí - Ecuador

2025

CERTIFICO

En calidad de docente tutor(a) de la Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, CERTIFICO:

Haber dirigido, revisado y aprobado preliminarmente el Trabajo de Integración Curricular – “El decir y el hacer de la Educación Física en los docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional “San José” de Manta: Una visión desde los actores.”, bajo la autoría del estudiante **Peter Fernando Arteaga Mero**, legalmente matriculado en la carrera de PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE, período académico 2025-2026(2), cumpliendo el total de **384 horas**, cuyo tema del proyecto o núcleo problémico es “El decir y el hacer de la Educación Física en los docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional “San José” de Manta: Una visión desde los actores”,

La presente investigación ha sido desarrollada en apego al cumplimiento de los requisitos académicos exigidos por el Reglamento de Régimen Académico y en concordancia con los lineamientos internos de la opción de titulación en mención, reuniendo y cumpliendo con los méritos académicos, científicos y formales, y la originalidad del mismo, requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación del tribunal de titulación que designe la autoridad competente.

Particular que certifico para los fines consiguientes, salvo disposición de Ley en contrario.

Manta, febrero de 2026.

Lo certifico,



Dr. Miguel Cartaya Olivares, PhD.
Docente Tutor

CERTIFICADO DE DERECHO DE AUTOR

PROPIEDAD INTELECTUAL

Título del Trabajo de Investigación: “El decir y el hacer de la Educación Física en los docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional “San José” de Manta: Una visión desde los actores”.

Autor: **Peter Fernando Arteaga Mero**

Fecha de Finalización: Enero del 2026

Descripción del Trabajo:

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal explorar las significaciones que docentes y estudiantes de la Unidad Educativa Fiscomisional “San José” de Manta atribuyen a la práctica de la Educación Física, a partir del análisis de sus discursos (el decir) y sus acciones (el hacer) en el contexto institucional.

Declaración de Autoría:

Yo, PETER FERNANDO ARTEAGA MERO, con número de identificación 1316686524, declaro que soy el autor original y DR. MIGUEL CARTAYA OLIVARES, PHD., con número de identificación 1756341002, declaro que soy el coautor, en calidad de tutor del trabajo de investigación: “El decir y el hacer de la Educación Física en los docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional “San José” de Manta: Una visión desde los actores”. Este trabajo es resultado del esfuerzo intelectual y no ha sido copiado ni plagiado en ninguna de sus partes.

Derechos de Propiedad Intelectual:

El presente trabajo de investigación está reconocido y protegido por la normativa vigente, art. 8, 10, de la Ley de Propiedad Intelectual del Ecuador. Todos los derechos sobre este trabajo, incluidos los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación, pertenecen a los autores y a la Institución a la que represento, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.


Firma del Autor:

PETER FERNANDO ARTEAGA MERO
C.I. 1316686524


Firma del coautor:

DR. MIGUEL CARTAYA OLIVARES, PHD.
C.I. 1756341002

Manta, enero de 2026

ÍNDICE

Resumen.....	6
Introducción	7
Contextualización del objeto de estudio	8
Formulación del interés del investigador	9
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
Razones para investigar	11
Acercamiento metodológico	12
entramados del decir y el hacer en la Educación Física	13
1. Educar el cuerpo, construir sentido: la Educación Física como territorio simbólico	13
2. Voces que enseñan, cuerpos que aprenden: el decir y el hacer en la práctica pedagógica.....	15
3. Entre trayectorias y contextos: subjetividades docentes y estudiantiles en juego.....	18
4. Miradas para comprender: enfoques teóricos que nutren la interpretación	19
Entramado del decir y el hacer en la Educación Física	21
Tensiones entre el discurso pedagógico y la práctica docente	26
Diseño metodológico	28
Tipo de estudio	28
Participantes	28
Técnicas de recolección de información.....	29
Análisis de la información	29
Criterios de calidad.....	30
Aspectos éticos	30
Interpretación y análisis del discurso	32
Entrevista a docentes	32
1. Relación pedagógica y emocional	33
2. Didáctica flexible y situada.....	33
3. Sentido humanista del cuerpo	34
Entrevista Estudiantes	35
1. Percepción emocional de la clase	36
2. Tensiones con el cuerpo y el esfuerzo	36
3. Reconocimiento de valores.....	37
4. Preferencias en contenidos	37
Análisis Comparativo: Docentes y Estudiantes.....	38
1. Coincidencias: La clase como espacio afectivo y significativo	38
2. Divergencias: El cuerpo como tensión o como proyecto	39
3. Valores compartidos desde distintas miradas.....	39

4. La participación como deseo y estrategia	39
Hallazgos de la Investigación	40
1. La Educación Física como espacio emocionalmente significativo	40
2. Tensiones en torno al cuerpo y el esfuerzo físico	41
3. Reconocimiento y vivencia de valores.....	41
4. Preferencias por contenidos dinámicos y participativos	41
5. Coincidencias en la resignificación del sentido de la clase.....	41
Triangulación.....	42
Discusión de los resultados	43
Comprender el decir y el hacer: una mirada desde los actores.....	43
Hallazgos de la Investigación	44
1. La Educación Física como espacio emocionalmente significativo	44
2. Tensiones en torno al cuerpo y el esfuerzo físico.....	45
3. Reconocimiento y vivencia de valores	45
4. Preferencias por contenidos dinámicos y participativos	45
5. Coincidencias en la resignificación del sentido de la clase	46
Conclusiones	47
Recomendaciones	48
Referencias.....	49

Listado de figuras

Ilustración 1 Dimensiones simbólicas	22
Ilustración 2 ciclo enseñanza aprendizaje	23
Ilustración 3 Influencia en la práctica educativa	24
Ilustración 4 Ciclo de interpretación en educación física.....	26
Ilustración 5 Nodo hermenéutico, unidades de sentidos, categorías axiales	32
Ilustración 6 Nodo hermenéutico estudiante, unidad de sentido, categoría axial.....	35
Ilustración 7 Nodo hermenéutico docentes, estudiantes.....	38

Listado de tablas

Tabla 1 Categorías de análisis	29
Tabla 2 Docente, unidad de sentido y categoría axial.....	32
Tabla 3 Estudiantes, unidad de sentido y categoría axial.....	35
Tabla 4 Matriz de Triangulación.....	42

RESUMEN

Esta investigación se propuso interpretar los sentidos que docentes y estudiantes del nivel secundario construyen en torno a la clase de Educación Física, desde un enfoque cualitativo hermenéutico. A través de entrevistas semiestructuradas, se indagó en las prácticas, emociones, valoraciones y representaciones que configuran la experiencia escolar corporal. El análisis de los discursos reveló que ambos grupos atribuyen a la clase un carácter emocionalmente significativo, ético y formativo. En el caso de los docentes, emergen categorías vinculadas a la relación pedagógica, la inclusión, la didáctica flexible y una concepción humanista del cuerpo. Por su parte, los estudiantes destacan el bienestar emocional, la vivencia de valores, así como tensiones relacionadas con el esfuerzo físico y el deseo de mayor participación. La triangulación entre los hallazgos empíricos y los fundamentos teóricos permitió visualizar puntos de convergencia y disonancia, evidenciando la necesidad de fortalecer propuestas pedagógicas centradas en el sujeto, su contexto y sus emociones. Se concluye que la clase de Educación Física puede ser resignificada como un espacio integral de formación, siempre que se habiliten prácticas reflexivas, sensibles y participativas. Finalmente, se proponen recomendaciones orientadas a consolidar el vínculo pedagógico, adaptar las propuestas didácticas a las necesidades reales del estudiantado y fomentar la inclusión activa de sus voces en el proceso educativo.

Palabras clave: Educación Física, Sentidos, Docentes, Estudiantes Práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Hablar de Educación Física en el contexto escolar actual implica mucho más que referirse a rutinas corporales o al cumplimiento de programas académicos. Es adentrarse en un espacio donde el cuerpo, el movimiento y la interacción social se convierten en lenguajes pedagógicos que forman parte de un proceso educativo integral. Desde esta perspectiva, tanto docentes como estudiantes no solo participan en actividades físicas, sino que co-construyen experiencias cargadas de sentido, identidad y afectividad.

En sintonía con este enfoque, la presente investigación se propuso comprender cómo se manifiesta y resignifica la práctica educativa en Educación Física dentro de un entorno escolar específico. No se trata de medir resultados o comparar desempeños, sino de escuchar las voces de quienes viven cotidianamente estos procesos. Como bien señalan Sánchez, González y Esmeral (2020), “la investigación cualitativa privilegia la comprensión de los fenómenos desde la mirada de los propios actores” (p. 22), y ello exige una disposición ética y metodológica para acoger lo diverso, lo inesperado y lo subjetivo.

El escenario elegido para este estudio, la Unidad Educativa Fiscomisional “San José” de Manta, ofrece un contexto rico en relaciones, normas, y prácticas institucionales que configuran un tejido pedagógico complejo. En este marco, los docentes no solo enseñan; también encarnan discursos, gestionan afectos y modelan formas de estar en el mundo. Los estudiantes, por su parte, no son receptores pasivos, sino sujetos activos que interpretan, resignifican y muchas veces cuestionan lo que allí ocurre.

Guiado por un enfoque cualitativo, este trabajo no busca imponer interpretaciones externas, sino abrir un diálogo con las realidades vividas. Como advierte Cassany (1987), escribir, y en este caso investigar, supone construir significados, no solo transmitir datos. Desde esa convicción, la investigación se construyó como un ejercicio de escucha atenta, de observación situada y de análisis reflexivo sobre el decir y el hacer de la Educación Física.

Se espera que esta mirada, anclada en las voces de docentes y estudiantes, contribuya a una comprensión más humana y contextualizada del quehacer educativo, reconociendo que, en cada gesto, en cada palabra, se configuran sentidos que merecen ser comprendidos, más que evaluados.

Contextualización del objeto de estudio

La Educación Física, tradicionalmente asociada al desarrollo de habilidades motrices y al cumplimiento de objetivos físicos, ha experimentado una transformación sustancial en los últimos años. Hoy en día, se reconoce como un espacio pedagógico complejo, donde confluyen no solo prácticas corporales, sino también dimensiones éticas, afectivas, simbólicas y relacionales. En este sentido, no basta con observar lo que ocurre en la clase desde una lógica técnica; es necesario comprender los significados que emergen de la interacción entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Tal como advierten Sánchez et al. (2020), “la realidad educativa es una construcción social que se constituye en el diálogo entre los actores” (p. 34). En esta línea, el presente estudio se adentra en las dinámicas cotidianas de la Educación Física desde una mirada cualitativa, que privilegia el relato de los actores implicados: docentes y estudiantes. Se parte del reconocimiento de que estos sujetos no solo participan en un proceso instruccional, sino que atribuyen sentido a cada experiencia, resignifican lo que viven y lo proyectan en sus formas de ser y estar en la escuela.

La elección de la Unidad Educativa Fiscomisional “San José” de Manta como campo de estudio, responde a su carácter representativo dentro del contexto educativo local. En este espacio se entrecruzan discursos normativos, prácticas institucionales y subjetividades que configuran un entorno propicio para observar cómo se construye la Educación Física desde una perspectiva situada. Allí, el currículo, los estilos de enseñanza, las relaciones interpersonales y las expectativas de los estudiantes se conjugan en una práctica viva y en constante transformación.

Este trabajo, por tanto, no se centra únicamente en la figura del docente o en los resultados académicos, sino en el entramado de significados que se generan en la interacción cotidiana. Como señalan Martínez Sierra (2024), “comprender las narrativas de los sujetos permite acceder a la dimensión simbólica de la experiencia educativa” (p. 18), y es precisamente esa dimensión la que se busca explorar.

Desde esta mirada, la contextualización del objeto de estudio no es un ejercicio descriptivo aislado, sino el primer paso hacia una comprensión más profunda y humana del fenómeno investigado. Se trata, en definitiva, de situar la educación en su escenario real: un espacio dinámico, cargado de emociones, tensiones y aprendizajes que exceden cualquier medición estandarizada.

Formulación del interés del investigador

Mi interés por comprender lo que ocurre realmente en las clases de Educación Física no nació en un aula universitaria ni en la lectura de textos especializados. Surgió, más bien, de observar el modo en que los estudiantes se relacionan con el movimiento, con sus cuerpos y con sus docentes, en espacios donde muchas veces lo físico se reduce a la repetición de rutinas sin sentido. Fue allí, en ese contraste entre lo vivido y lo esperado, donde emergió una pregunta central: ¿Qué dicen realmente los docentes cuando enseñan? ¿Y qué sienten, piensan y resignifican los estudiantes en esas mismas experiencias?

La elección de un enfoque cualitativo responde a ese deseo profundo de escuchar y comprender, más que de cuantificar. Como sostienen Sánchez, González y Esmeral (2020), “la investigación cualitativa permite al investigador situarse desde la empatía y la apertura, reconociendo que el conocimiento se construye en el encuentro con el otro” (p. 30). Esta premisa me impulsó a acercarme a los actores educativos no como objetos de estudio, sino como personas con voces legítimas, capaces de narrar sus experiencias desde su propia lógica.

Este interés también se alimenta de una inquietud ética y pedagógica: ¿estamos formando realmente a los estudiantes desde una perspectiva integral, o seguimos atrapados en modelos reduccionistas que priorizan lo técnico sobre lo humano? Las respuestas no podían encontrarse en estadísticas o evaluaciones estandarizadas, sino en las vivencias narradas, en los gestos cotidianos, en las palabras que a veces se dicen, y otras veces se callan.

Desde esta convicción, me propuse construir una investigación que no simplifique la realidad, sino que la abrace en su complejidad. Una investigación que, como plantea Cassany (1987), “no solo describa lo que ocurre, sino que ayude a pensar y transformar lo que se vive” (p. 15). En este camino, el rol del investigador se convierte también en un ejercicio de autoconciencia y responsabilidad, pues implica escuchar con atención, interpretar con respeto y devolver a la comunidad educativa una mirada comprensiva y útil de su propia práctica.

Objetivo general

Explorar las significaciones que docentes y estudiantes de la Unidad Educativa Fiscomisional “San José” de Manta atribuyen a la práctica de la Educación Física, a partir del análisis de sus discursos (el decir) y sus acciones (el hacer) en el contexto institucional.

Objetivos específicos

1. Describir las experiencias escolares que configuran la percepción y vivencia de la Educación Física desde la perspectiva de docentes y estudiantes.
2. Interpretar los discursos que ambos actores construyen sobre la enseñanza y el aprendizaje en las clases de Educación Física.
3. Analizar las prácticas observadas en el espacio educativo, identificando cómo se materializan las intenciones pedagógicas y cómo las viven los estudiantes.

4. Comprender las relaciones entre el decir y el hacer en la Educación Física, atendiendo a las tensiones, acuerdos y sentidos contruidos entre docentes y estudiantes.

Razones para investigar

Investigar la práctica de la Educación Física en el contexto escolar va más allá de un mero interés académico. Responde a una necesidad personal y profesional de cuestionar, comprender y resignificar lo que ocurre dentro de un espacio muchas veces subestimado, pero profundamente formativo. Durante mis experiencias previas en instituciones educativas, observé que las clases de Educación Física, aunque cargadas de potencial pedagógico, suelen estar atravesadas por contradicciones: discursos que promueven la formación integral, pero prácticas que a veces reducen al cuerpo a un objeto de rendimiento.

Desde esta inquietud, surge el impulso de mirar más de cerca, con ojos atentos y mente abierta, lo que realmente sucede cuando docentes y estudiantes se encuentran en ese espacio educativo. Como afirma Sánchez et al. (2020), la investigación cualitativa permite "profundizar en los sentidos que los actores atribuyen a sus prácticas y contextos" (p. 36), lo que resulta especialmente relevante en áreas donde lo corporal, lo simbólico y lo relacional se entrelazan constantemente.

Asimismo, las razones que sustentan esta investigación están vinculadas a la posibilidad de generar conocimiento útil y situado. En lugar de reproducir teorías abstractas o fórmulas universales, este estudio aspira a comprender desde dentro cómo se construyen los sentidos pedagógicos en la Educación Física, a partir de las voces de quienes la viven día a día. Investigar, en este caso, se convierte en un acto de escucha activa y de compromiso con una realidad concreta.

Por otro lado, el deseo de contribuir a la mejora de las prácticas docentes y a la visibilización de las experiencias estudiantiles también motiva esta indagación. Como señala

Cassany (1987), “la escritura ,y por extensión, la investigación, es una herramienta para construir significados que transformen la comprensión de lo cotidiano” (p. 11). Desde esta perspectiva, indagar en las prácticas de la Educación Física no solo tiene valor académico, sino también ético y pedagógico: permite cuestionar lo establecido, abrir nuevas posibilidades y, quizás, sembrar pequeñas transformaciones en el quehacer docente.

Acercamiento metodológico

La presente investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, el cual permite comprender en profundidad los significados que docentes y estudiantes atribuyen a sus experiencias en el área de Educación Física. Esta elección metodológica responde a la necesidad de acceder a las voces, percepciones y vivencias de los actores educativos, reconociendo que el conocimiento no se construye desde la distancia, sino en el diálogo situado con la realidad.

Como lo afirman Sánchez, González y Esmeral (2020), este tipo de enfoque “posibilita un acercamiento interpretativo a los fenómenos sociales, priorizando el sentido que los sujetos le otorgan a sus acciones” (p. 29). Por ello, se optó por estrategias que permitieran captar la riqueza narrativa de quienes habitan cotidianamente este espacio pedagógico, en un intento por revelar no solo lo que se hace, sino también lo que se siente, se piensa y se significa en torno a la enseñanza del cuerpo en movimiento.

SE SUGIERE COLOCAR MARCO TEÓRICO

ENTRAMADOS DEL DECIR Y EL HACER EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Comprender el fenómeno educativo desde una mirada cualitativa implica adentrarse en un entramado de significaciones, relaciones y experiencias que no se explican únicamente desde la normativa o la técnica, sino desde las voces y cuerpos que lo viven cotidianamente. En este sentido, el presente marco teórico no se organiza como una revisión lineal de autores, sino como una construcción conceptual que dialoga con las categorías centrales del estudio: el decir y el hacer, la práctica docente y la experiencia estudiantil, el cuerpo y la enseñanza, el discurso y la identidad. A través de distintos hilos teóricos y enfoques, se busca tejer una comprensión profunda y situada de lo que ocurre en las clases de Educación Física, reconociendo que en ellas se disputan sentidos, se configuran subjetividades y se ponen en juego dinámicas que exceden lo observable. Este marco, entonces, no es un simple sustento, sino un espacio de interpretación que acompaña y orienta el proceso investigativo.

1. Educar el cuerpo, construir sentido: la Educación Física como territorio simbólico

La Educación Física en el ámbito escolar ha sido durante mucho tiempo entendida desde una lógica biologicista y funcionalista, centrada en la mejora de las capacidades físicas y el rendimiento motor. Sin embargo, en las últimas décadas, esta visión ha sido cuestionada por enfoques pedagógicos críticos que proponen una comprensión más amplia e integral del cuerpo y de la práctica educativa. “El cuerpo no es simplemente un organismo para entrenar, sino un sujeto social, histórico y simbólico, cuya formación implica también dimensiones afectivas, culturales, políticas y éticas” (Devís-Devís & Peiró-Velert, 2001; Kirk, 2010).

La Educación Física, en este marco, se transforma en un territorio simbólico donde se enseñan y negocian sentidos sobre el cuerpo, la disciplina, la identidad y la convivencia. Según Devís-Devís (1998), la práctica de la Educación Física escolar “constituye un espacio

privilegiado para la producción y reproducción de significados culturales asociados al cuerpo, al movimiento y a la relación con los otros” (p. 43). Este carácter simbólico se hace evidente cuando los actores de la práctica, docentes y estudiantes, expresan sentidos que trascienden la técnica o el rendimiento físico.

Uno de los docentes entrevistados en esta investigación lo expresa así:

“Hay días que uno siente que no está enseñando deporte, sino enseñando a vivir... con el cuerpo, con los demás, con respeto. Eso es lo que más intento dejarles” (Entrevista Docente 1, 2024).

Esta afirmación ilustra claramente la ampliación del sentido pedagógico de la Educación Física. Lo corporal no se reduce a una serie de habilidades motrices, sino que se convierte en una vía para formar en valores, en relaciones sociales y en la experiencia de sí. Esto se alinea con los aportes de Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2018), quienes sostienen que el discurso docente en la Educación Física configura representaciones sobre lo que es ser cuerpo, ser alumno y ser ciudadano.

En la misma línea, Betancur-Agudelo, López-Ávila y Arcila-Rodríguez (2018) sostienen que el rol del docente de Educación Física se ha desplazado “de un mero entrenador o técnico hacia un facilitador del desarrollo humano integral” (p. 67), lo cual requiere repensar su práctica desde nuevas categorías.

Del lado de los estudiantes, también emergen significados ricos y diversos en torno a lo que ocurre en las clases. Una estudiante comenta:

“A veces el profe nos hace reflexionar sobre cosas, como el respeto o el trabajo en equipo, no es solo hacer ejercicio” (Entrevista Estudiante 3, 2024).

Este testimonio muestra que el espacio de la clase de Educación Física puede ser percibido por los estudiantes como un lugar para el pensamiento, la reflexión y el vínculo, y no únicamente como un tiempo recreativo o físico. En este sentido, la enseñanza se construye

también como una práctica comunicativa y simbólica, donde el cuerpo se convierte en medio y mensaje.

Además, otro estudiante expresa:

“Me gusta que aquí se puede ser uno mismo, no es como en otras materias... uno se expresa con el cuerpo, con cómo juega o se mueve” (Entrevista Estudiante 5, 2024).

Esta afirmación destaca el carácter expresivo del cuerpo y la posibilidad de subjetivación que ofrece la Educación Física. Según Fernández-Revelles (2008), “la clase de Educación Física permite una forma de comunicación alternativa a la palabra, una forma de conocimiento vivencial que articula emoción, movimiento y pensamiento” (p. 81).

De este modo, tanto los discursos de los docentes como los de los estudiantes revelan que la Educación Física no puede comprenderse como una práctica neutral ni puramente técnica. Por el contrario, es un escenario cargado de sentidos, donde se configuran identidades, se establecen relaciones sociales, y se expresan formas de ser y estar en el mundo. Por eso, es necesario leer la clase de Educación Física como un texto pedagógico complejo, donde se cruzan lo corporal, lo simbólico y lo institucional (Aibar et al., 2015).

En conclusión, educar el cuerpo en el ámbito escolar es también educar la mirada sobre el cuerpo, sus posibilidades y sus límites, sus vínculos con la cultura, el género, la disciplina y la autonomía. Esta visión integradora exige una práctica docente reflexiva y una escucha activa de las experiencias estudiantiles, elementos fundamentales para resignificar el sentido de enseñar y aprender en Educación Física.

2. Voces que enseñan, cuerpos que aprenden: el decir y el hacer en la práctica pedagógica

En el campo de la Educación Física, el decir y el hacer no son dimensiones separadas ni opuestas, sino aspectos profundamente entrelazados de la práctica docente. El decir pedagógico, expresado en discursos, orientaciones y relatos, configura el sentido de lo que

se espera enseñar, mientras que el hacer se manifiesta en la interacción corporal, la gestión del espacio, las decisiones metodológicas y las acciones concretas en el aula. Ambos componentes, inseparables, constituyen lo que Schön (1992) denominó la "práctica reflexiva", en la que el docente actúa, reflexiona sobre su acción y reconfigura su hacer en un proceso dinámico.

Desde una perspectiva cualitativa, el decir del docente puede leerse como un relato sobre sí mismo, una forma de construir identidad profesional, mientras que el hacer representa su forma de habitar el aula y de encarnar su discurso. En este sentido, lo pedagógico no está sólo en lo que se dice, sino también en lo que se omite, en cómo se actúa, en cómo se corrige o en cómo se relaciona con los estudiantes (Contreras, 2016).

Uno de los docentes entrevistados expresa esta relación así:

"Uno puede decir muchas cosas, pero lo que los chicos ven es cómo actúas... si les hablas con respeto, si les das ejemplo, si te involucras. Eso también educa" (Entrevista Docente 2, 2024).

Este fragmento da cuenta de una concepción de la enseñanza en la que el hacer tiene una carga formativa tan potente como el discurso explícito. El cuerpo del docente se vuelve también vehículo de enseñanza, un cuerpo que enseña a través del gesto, la actitud, la presencia, como lo destaca Pineau (2006), al señalar que "el cuerpo del docente comunica aún cuando no habla" (p. 33).

En los estudiantes, la percepción de esta coherencia (o incoherencia) entre el decir y el hacer también resulta clave. Una estudiante comenta:

"A mí me gusta cuando el profe no solo habla bonito, sino que también juega con nosotros, hace los ejercicios, se ríe... uno siente que le importa" (Entrevista Estudiante 1, 2024).

Este testimonio refuerza la idea de que el hacer del docente, cuando es coherente con su decir, genera cercanía, confianza y motivación en el estudiante. De lo contrario, puede producirse una disonancia que afecte negativamente el vínculo pedagógico y el aprendizaje.

Por otro lado, el decir del estudiante también forma parte del entramado pedagógico. No es solo receptor de discursos, sino que produce los suyos propios, interpreta, resignifica y muchas veces cuestiona lo que se enseña. Como señala un estudiante:

“A veces el profe dice que hay que respetarse, pero algunos compañeros no lo hacen y él no dice nada. Entonces uno se confunde, no sabe si eso se cumple o no” (Entrevista Estudiante 4, 2024).

Aquí se revela una tensión entre el discurso normativo y la práctica cotidiana. Esta brecha entre decir y hacer ha sido ampliamente analizada en estudios sobre coherencia pedagógica (Giroux, 2003), quienes argumentan que las contradicciones entre lo que se predica y lo que se practica pueden erosionar el valor formativo del proceso educativo.

Asimismo, Fernández et al. (2022) sostienen que el hacer docente no debe entenderse solo como una ejecución técnica, sino como una práctica situada que implica decisiones éticas, interpretaciones del contexto y negociación de sentidos. En este marco, tanto docentes como estudiantes participan activamente de la construcción del clima pedagógico, configurando el aula como un espacio relacional, cargado de significados compartidos y disputados.

En síntesis, el decir y el hacer conforman un tejido complejo que da forma a la experiencia educativa. En la Educación Física, donde el cuerpo es simultáneamente medio, contenido y lenguaje, esta relación se vuelve aún más evidente. Docentes y estudiantes enseñan y aprenden con la palabra, pero también con el gesto, la acción, la actitud. Reconocer esta complejidad permite avanzar hacia una comprensión más profunda y humanizada de la práctica pedagógica.

3. Entre trayectorias y contextos: subjetividades docentes y estudiantiles en juego

En los procesos educativos no solo intervienen contenidos, estrategias o estructuras institucionales, sino también trayectorias personales, historias de vida y contextos socioculturales que configuran el modo en que los actores —docentes y estudiantes— se sitúan en el aula. En este sentido, la práctica de la Educación Física no puede analizarse en abstracto, sino en relación con las subjetividades que la habitan, se expresan en ella y la resignifican.

Las trayectorias docentes influyen decisivamente en la manera en que se enseña. La experiencia profesional, la formación inicial, las vivencias corporales previas y los referentes educativos moldean no solo el qué se enseña, sino también el cómo y el para qué. Un docente entrevistado señala:

“Yo fui alumno en una escuela muy estricta, donde la Educación Física era solo disciplina. Eso me marcó. Hoy intento que mis clases sean más libres, que los chicos se sientan cómodos” (Entrevista Docente 3, 2024).

Este testimonio refleja cómo el pasado personal influye en la construcción de la identidad docente y en las decisiones pedagógicas cotidianas. Según Tardif (2004), el saber docente está constituido por un conjunto heterogéneo de saberes, entre los que destacan los saberes de la experiencia, que resultan de una trayectoria de vivencias y reflexiones situadas.

Desde el lado estudiantil, también las trayectorias personales y el contexto juegan un papel central. El cuerpo del estudiante no es neutro: llega al aula con significados previos, con emociones, con experiencias de éxito o fracaso, con vivencias de aceptación o rechazo. Un alumno relata:

“Yo antes no participaba porque me hacían bullying por ser gordito... pero ahora el profe nos hace sentir bien a todos, eso me ayudó” (Entrevista Estudiante 6, 2024).

Este tipo de narrativas evidencia la carga emocional que el cuerpo arrastra en contextos educativos, y cómo la práctica docente puede resignificar esas experiencias, transformándolas en oportunidades de inclusión y bienestar. Como señala Fernández-Balboa (2000), la Educación Física puede ser una herramienta tanto de exclusión como de emancipación, dependiendo del modo en que se diseñe la experiencia corporal.

En este entramado también incide el contexto institucional, que establece marcos normativos, valores y límites a la acción pedagógica. La Unidad Educativa Fiscomisional “San José” se configura como un espacio atravesado por una propuesta educativa con orientación religiosa, lo cual condiciona las prácticas docentes y los sentidos que se construyen en torno al cuerpo, la disciplina y la formación. Un docente reflexiona:

“Aquí hay cosas que uno no puede decir o hacer libremente. A veces tengo que ajustar lo que pienso para que encaje con la línea del colegio” (Entrevista Docente 1, 2024).

Así, la práctica educativa se construye en una tensión permanente entre lo deseado, lo vivido y lo permitido, donde las subjetividades docentes y estudiantiles negocian sentidos en función de sus propias trayectorias y de las condiciones impuestas por el entorno.

Como plantea Contreras (2016), la acción docente es siempre situada y condicionada por múltiples factores contextuales y biográficos. Comprender el decir y el hacer en Educación Física requiere, entonces, reconocer a los actores como sujetos históricos, emocionales y contextuales, cuyas prácticas están atravesadas por sus experiencias, su formación, sus valores y las posibilidades que el entorno les ofrece o limita.

4. Miradas para comprender: enfoques teóricos que nutren la interpretación

Comprender el fenómeno educativo desde una perspectiva cualitativa exige apoyarse en marcos teóricos que reconozcan la complejidad de lo humano, la riqueza de las experiencias y la pluralidad de sentidos que emergen en la práctica escolar. En lugar de

buscar leyes generales o regularidades estadísticas, este tipo de investigación se orienta a interpretar el significado de las acciones, discursos y vínculos que se tejen en contextos específicos (Denzin & Lincoln, 2018).

El presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual parte del supuesto de que la realidad social no es objetiva ni única, sino construida por los sujetos en su interacción con el mundo. Según Flick (2015), el enfoque cualitativo permite “comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes, en sus propios términos y contextos” (p. 18). Por ello, en este trabajo se privilegia el análisis de los significados que docentes y estudiantes otorgan a su experiencia en la clase de Educación Física, entendiendo que esas construcciones discursivas y prácticas están mediadas por sus trayectorias, emociones, posiciones y contextos.

Uno de los aportes centrales para esta investigación proviene de la sociología del cuerpo, particularmente en su vertiente pedagógica. Desde esta perspectiva, el cuerpo no es un mero objeto biológico, sino un constructo cultural, un espacio de inscripción de normas, géneros, disciplinas y afectos (Le Breton, 2006). En el campo de la Educación Física, esto implica reconocer que las prácticas corporales no son neutras, sino que comunican y configuran subjetividades. Como señala Devís-Devís (1998), “el cuerpo en la escuela es un cuerpo educado socialmente, es decir, construido por las normas y expectativas que sobre él recaen” (p. 49).

Asimismo, se incorpora la perspectiva de las representaciones sociales, entendidas como construcciones colectivas que orientan el sentido común, los valores y las prácticas cotidianas (Moscovici, 1979). Estas representaciones permiten entender cómo docentes y estudiantes elaboran imágenes compartidas sobre lo que “debe ser” la Educación Física, el rol del docente, el cuerpo ideal, entre otros aspectos. A través del análisis del discurso, es posible rastrear cómo estas representaciones se manifiestan en lo dicho y en lo hecho por los actores.

Otro enfoque relevante es el de la pedagogía crítica, que promueve una lectura política de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la enseñanza no es un acto neutral, sino una práctica cargada de ideología, que puede reproducir desigualdades o abrir caminos hacia la emancipación (Giroux, 2003). En el contexto de la Educación Física, esta mirada invita a interrogar cómo se configuran relaciones de poder en el aula, cómo se legitiman ciertos cuerpos y se silencian otros, y cómo el decir y el hacer pedagógico pueden convertirse en herramientas para la transformación.

Finalmente, este estudio se nutre del enfoque de la práctica reflexiva, en el cual el docente es concebido como un sujeto que interpreta su experiencia, toma decisiones en contextos cambiantes y construye saber pedagógico desde su hacer situado (Schön, 1992; Tardif, 2004). Esta mirada permite valorar el conocimiento práctico de los docentes no como mera aplicación de teorías, sino como un saber vivo, contextualizado y en constante revisión.

En suma, estas miradas teóricas no se presentan como modelos cerrados, sino como herramientas interpretativas que permiten aproximarse con mayor profundidad y sensibilidad al fenómeno investigado. En un estudio que busca comprender el decir y el hacer de docentes y estudiantes desde sus propias voces, es clave contar con marcos que reconozcan la pluralidad, la subjetividad y el carácter situado del conocimiento.

Entramado del decir y el hacer en la Educación Física

Comprender el fenómeno educativo desde una mirada cualitativa implica adentrarse en un entramado de significaciones, relaciones y experiencias que no se explican únicamente desde la normativa o la técnica, sino desde las voces y cuerpos que lo viven cotidianamente. En este sentido, el presente marco teórico no se organiza como una revisión lineal de autores, sino como una construcción conceptual que dialoga con las categorías centrales del estudio: el decir y el hacer, la práctica docente y la experiencia estudiantil, el cuerpo y la enseñanza, el discurso y la identidad. A través de distintos hilos teóricos y enfoques, se busca tejer una comprensión profunda y situada de lo que ocurre en las clases de Educación Física,

reconociendo que en ellas se disputan sentidos, se configuran subjetividades y se ponen en juego dinámicas que exceden lo observable.

1. Educar el cuerpo, construir sentido: la Educación Física como territorio simbólico

La Educación Física en el ámbito escolar ha sido durante mucho tiempo entendida desde una lógica biologicista y funcionalista, centrada en la mejora de las capacidades físicas y el rendimiento motor. Sin embargo, en las últimas décadas, esta visión ha sido cuestionada por enfoques pedagógicos críticos que proponen una comprensión más amplia e integral del cuerpo y de la práctica educativa. Educar el cuerpo no es simplemente entrenarlo, sino también dotarlo de sentido, a partir de prácticas, discursos e interacciones que lo constituyen como objeto pedagógico (Devís-Devís & Peiró-Velert, 2001; Kirk, 2010).

Uno de los docentes entrevistados lo expresa así: *“Hay días que uno siente que no está enseñando deporte, sino enseñando a vivir... con el cuerpo, con los demás, con respeto”* (Entrevista Docente 1, 2024).

Este y otros testimonios muestran que la Educación Física escolar puede operar como un territorio simbólico, donde se transmite algo más que técnicas motoras: se construyen relaciones, valores, identidades y formas de estar en el mundo. Esta mirada, sostenida por autores como Fernández-Revelles (2008), amplía el horizonte pedagógico al integrar el cuerpo, la emoción y la cultura como dimensiones educativas centrales.

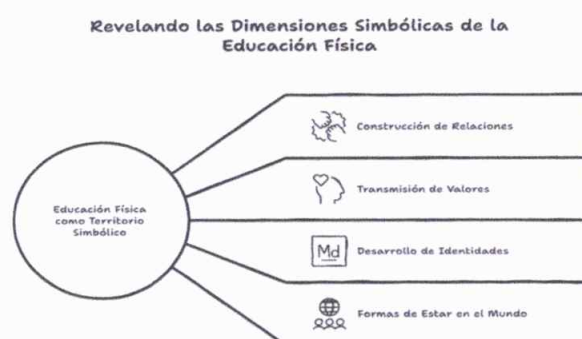


Ilustración 1 Dimensiones simbólicas

2. Voces que enseñan, cuerpos que aprenden: el decir y el hacer en la práctica pedagógica

El decir y el hacer en la docencia no son procesos aislados: se construyen en relación constante y dan forma a la práctica educativa. El discurso del docente expresa su intención pedagógica, mientras que su accionar corporal, sus gestos, sus modos de vincularse y organizar la clase, constituyen un lenguaje educativo por derecho propio. Como señala Pineau (2006), “el cuerpo del docente también enseña, aún cuando no habla” (p. 33).

Un docente participante sostiene:

“Uno puede decir muchas cosas, pero lo que los chicos ven es cómo actuás... si les hablas con respeto, si les das ejemplo, si te involucrás. Eso también educa” (Entrevista Docente 2, 2024).

Este tipo de coherencia entre el decir y el hacer es leída positivamente por los estudiantes. Una alumna afirma:

“Me gusta cuando el profe no solo habla bonito, sino que también juega con nosotros, hace los ejercicios, se ríe... uno siente que le importa” (Entrevista Estudiante 1, 2024).

Así, la clase de Educación Física emerge como un espacio donde los gestos, la voz, el juego y el movimiento crean condiciones para el aprendizaje, la relación y el cuidado mutuo.

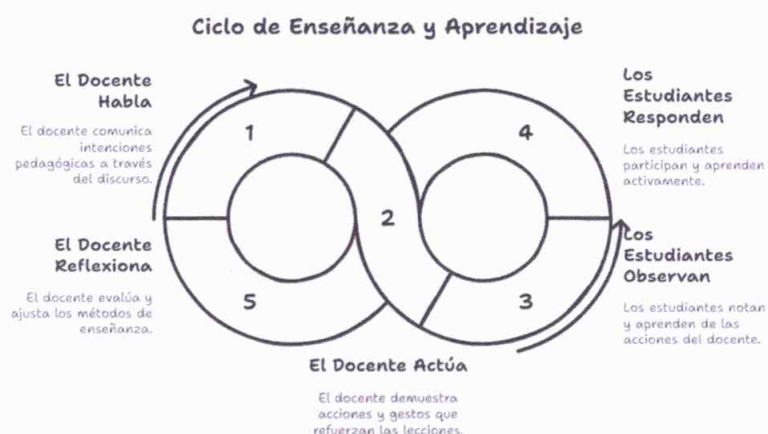


Ilustración 2 ciclo enseñanza aprendizaje

3. Entre trayectorias y contextos: subjetividades docentes y estudiantiles en juego

La práctica educativa está profundamente atravesada por las trayectorias de quienes la protagonizan. Docentes y estudiantes llegan al aula con experiencias, emociones, expectativas e historias que influyen en la manera en que enseñan, aprenden y se vinculan. Estas subjetividades se expresan en las acciones, en las palabras, pero también en los silencios y en las decisiones cotidianas.

Como señala un docente:

“Yo fui alumno en una escuela muy estricta, donde la Educación Física era solo disciplina. Eso me marcó. Hoy intento que mis clases sean más libres, que los chicos se sientan cómodos” (Entrevista Docente 3, 2024).

Estas trayectorias personales se articulan con un contexto institucional que también condiciona el decir y el hacer docente. Un profesor comenta:

“Aquí hay cosas que uno no puede decir o hacer libremente. A veces tengo que ajustar lo que pienso para que encaje con la línea del colegio” (Entrevista Docente 1, 2024).

Las escuelas no son espacios neutros: operan como marcos normativos que moldean las prácticas educativas. Tal como afirma Apple (2003), las instituciones producen significados y jerarquías que legitiman ciertas formas de enseñanza y excluyen otras.



Ilustración 3 Influencia en la práctica educativa

4. Miradas para comprender: enfoques teóricos que nutren la interpretación

El presente estudio se sitúa en el paradigma interpretativo, que entiende la realidad social como una construcción simbólica en constante negociación. A partir de enfoques como la sociología del cuerpo (Le Breton, 2006), las representaciones sociales (Moscovici, 1979), la pedagogía crítica (Giroux, 2003) y la práctica reflexiva (Schön, 1992; Tardif, 2004), se asume que las prácticas educativas son fenómenos complejos, cargados de sentido, que deben ser comprendidos desde la perspectiva de los actores.

Estas miradas permiten interpretar la Educación Física no solo como una asignatura escolar, sino como un campo cultural donde se negocian valores, normas, corporalidades y relaciones de poder. El análisis de los discursos y acciones de docentes y estudiantes requiere, por tanto, herramientas que capten su densidad simbólica, su dimensión emocional y su carácter situado.

Reflexión final

El recorrido teórico desarrollado permite comprender que el decir y el hacer en la Educación Física escolar no son simples actos pedagógicos, sino expresiones de trayectorias, tensiones y sentidos en construcción. Esta comprensión orientará el análisis cualitativo de las entrevistas y observaciones realizadas, permitiendo interpretar no solo qué se enseña o cómo se actúa, sino qué sentidos se producen y cómo estos configuran subjetividades, vínculos y experiencias en el aula.

A partir de este entramado conceptual, el diseño metodológico adoptará herramientas coherentes con la perspectiva interpretativa, priorizando la escucha atenta de las voces docentes y estudiantiles, y el análisis de sus discursos y prácticas como construcciones simbólicas profundamente ancladas en contextos concretos.

Ciclo de Interpretación en Educación Física

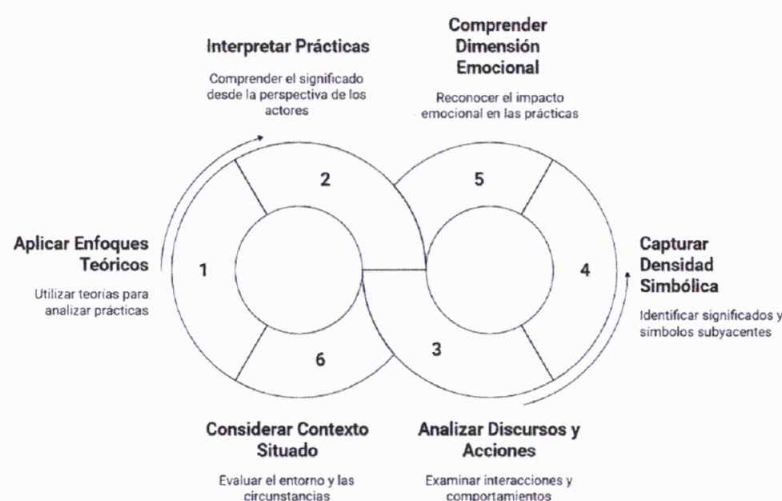


Ilustración 4 Ciclo de interpretación en educación física

Esta imagen, representada mediante la metáfora de un iceberg, ilustra la complejidad de la práctica pedagógica en Educación Física al distinguir entre lo visible y lo invisible en el acto de enseñar. En la parte emergida del iceberg se encuentran las prácticas observables, aquello que puede verse fácilmente: los ejercicios, las instrucciones, las interacciones inmediatas. Sin embargo, bajo la superficie se despliega una dimensión más profunda y densa, conformada por los significados simbólicos que docentes y estudiantes atribuyen a sus acciones, la coherencia entre el decir y el hacer docente, las subjetividades personales que configuran sus trayectorias y emociones, y el contexto institucional que condiciona lo que se puede o no expresar en ese entorno.

Esta figura invita para comprender que la enseñanza no puede reducirse a lo que se observa superficialmente, sino que debe ser leída como una construcción situada y simbólica, donde lo pedagógico se configura en la intersección de discursos, prácticas, emociones y estructuras.

Tensiones entre el discurso pedagógico y la práctica docente

Durante las entrevistas realizadas, emergió una constante en el discurso de los docentes: la mayoría expresó valorar la participación del estudiante, la enseñanza centrada

en el sujeto y la formación integral más allá del rendimiento físico. Sin embargo, en las observaciones realizadas, se evidenció una distancia significativa entre estas afirmaciones y la dinámica concreta de las clases. Predominaron actividades directivas, escaso espacio para la voz del estudiante y evaluaciones centradas en la ejecución técnica, sin criterios adaptados a las diferencias individuales.

Esta disonancia entre el decir y el hacer no debe entenderse simplemente como una incongruencia personal o falta de compromiso profesional. Más bien, puede leerse como el resultado de lo que Bourdieu denomina *habitus*: estructuras incorporadas que modelan de forma inconsciente las prácticas sociales (Bourdieu, 2007). En este caso, el *habitus* docente parece estar atravesado por una tradición formativa centrada en la disciplina, la corrección postural y el cumplimiento normativo, más que en el diálogo o la construcción colectiva del saber.

Así mismo, como plantean Jiménez Muñoz et al. (2017), la práctica pedagógica reflexiva no surge de forma automática; requiere espacios de análisis, acompañamiento institucional y una disposición al cuestionamiento constante. En contextos donde los docentes están sometidos a exigencias administrativas, escasez de recursos o presiones por el rendimiento, es comprensible que se reproduzcan formas de enseñanza directiva, incluso si en el plano discursivo se promueven valores más abiertos y democráticos.

Estas tensiones ponen de manifiesto la necesidad de leer las prácticas docentes no solo desde lo observable, sino desde su dimensión simbólica y estructural. Comprender el *por qué* detrás de cada gesto o estrategia permite ir más allá del juicio y adentrarse en el terreno de la transformación posible. Tal como lo propone el enfoque cualitativo, el objetivo no es señalar inconsistencias, sino revelar los condicionamientos sociales y profesionales que las producen, para desde allí generar procesos formativos más conscientes, críticos y coherentes con los ideales que se enuncian.

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo, el cual reconoce que la realidad social no es única ni objetiva, sino que se construye a partir de las múltiples significaciones que los sujetos atribuyen a sus experiencias. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se descubre, sino que se interpreta a partir del diálogo entre el investigador y los actores sociales implicados.

El enfoque cualitativo adoptado se justifica por el interés de comprender en profundidad cómo docentes y estudiantes significan la práctica de la Educación Física desde sus vivencias, discursos y acciones cotidianas. Este tipo de enfoque permite acceder a los sentidos subjetivos que no son visibles a través de técnicas cuantitativas, y que emergen en la interacción y la narrativa de los actores.

Tipo de estudio

El presente trabajo se configura como un estudio de caso cualitativo. Se centra en un escenario específico, la Unidad Educativa Fiscomisional “San José” de Manta, y busca explorar en profundidad un fenómeno delimitado: el decir y el hacer en la práctica educativa de la Educación Física, desde la perspectiva de quienes lo protagonizan.

Participantes

Los participantes del estudio serán seleccionados mediante muestreo intencional, con el criterio de que puedan ofrecer información rica y significativa para el fenómeno investigado. Se contará con:

- a) Docentes de Educación Física de la institución (mínimo 2).
- b) Estudiantes de los niveles en los que se imparte la asignatura (de preferencia entre 3 a 6, organizados por curso o ciclo).

Se garantizará el consentimiento informado, el anonimato y el respeto ético durante todo el proceso de recolección de información.

Técnicas de recolección de información

Se utilizarán las siguientes técnicas cualitativas:

1. Entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, orientadas a explorar sus percepciones, experiencias y significados en torno a la Educación Física. Estas entrevistas permitirán flexibilidad y profundidad, favoreciendo la emergencia de temas relevantes para los actores.
2. Observación participante en algunas clases de Educación Física, con el fin de registrar el hacer pedagógico, las interacciones y los comportamientos corporales y verbales que no siempre son verbalizados por los actores.
3. Notas de campo como herramienta de registro reflexivo del investigador durante y después del trabajo de campo.

Análisis de la información

La información recolectada será tratada mediante análisis temático, identificando unidades de significado, categorías emergentes y patrones discursivos. Se empleará una lógica inductiva y reflexiva, que permita articular los hallazgos con el marco teórico y los objetivos de la investigación.

Tabla de categorías de análisis

Tabla 1 Categorías de análisis

Categoría principal	Subcategorías	Indicadores	Fuente
1. Sentidos atribuidos a la Educación Física	- Concepción de la asignatura- Finalidad educativa- Valoración personal	- Definiciones dadas por docentes y estudiantes- Importancia atribuida a la materia- Percepción del rol educativo del cuerpo	Entrevistas docentes y estudiantes
2. El decir pedagógico	- Discurso docente- Discurso estudiantil	- Qué se comunica verbalmente sobre la enseñanza, la convivencia, el aprendizaje, el respeto	Entrevistas y notas de campo

3. El hacer en la práctica docente	- Estrategias didácticas- Comportamientos visibles- Ejemplo corporal	- Actividades realizadas- Lenguaje corporal del docente- Interacción con los estudiantes	Observación participante
4. Coherencia entre decir y hacer	- Concordancia o contradicción	- Momentos en los que lo que se dice se refleja (o no) en la acción pedagógica	Triangulación de entrevistas y observación
5. Relaciones pedagógicas	- Clima en el aula- Vínculo docente-estudiante	- Actitudes de respeto, cercanía, empatía o distanciamiento- Percepción mutua entre actores	Entrevistas y observación
6. Subjetividades en juego	- Trayectorias personales- Experiencias emocionales	- Narrativas sobre vivencias previas- Emociones expresadas en clase	Entrevistas docentes y estudiantes
7. Práctica situada	- Condiciones institucionales- Factores contextuales	- Influencia del entorno escolar y social en las prácticas observadas	Notas de campo, entrevistas

Criterios de calidad

Para asegurar la rigurosidad del estudio se considerarán criterios propios de la investigación cualitativa:

1. **Credibilidad**, mediante la triangulación de técnicas y la validación de hallazgos con los participantes.
2. **Transferibilidad**, a través de una descripción densa del contexto y los actores.
3. **Dependencia y confirmabilidad**, mediante un registro sistemático del proceso investigativo y la reflexión crítica del rol del investigador.

Aspectos éticos

La presente investigación reconoce que trabajar con personas —especialmente en contextos escolares— implica una responsabilidad ética fundamental. Por ello, se asumirán principios que garanticen el respeto, la dignidad y la autonomía de todos los participantes, tanto docentes como estudiantes.

Uno de los pilares éticos será la obtención del consentimiento informado, el cual será solicitado de manera explícita antes de iniciar la recolección de datos. A los docentes se les

explicará detalladamente el propósito del estudio, la metodología a emplearse, su derecho a participar de manera voluntaria y a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. En el caso de los estudiantes, además del consentimiento individual, se gestionará la autorización de sus representantes legales y la aprobación institucional correspondiente.

Se garantizará en todo momento el anonimato y la confidencialidad. Los datos recolectados no serán atribuidos a personas específicas, y toda identificación directa será sustituida por seudónimos o códigos al momento del análisis y la presentación de resultados. Asimismo, los registros de entrevistas, observaciones y notas de campo serán almacenados de forma segura y utilizados exclusivamente para fines académicos.

La relación entre investigador y participantes será de carácter dialógico y horizontal, evitando toda forma de subordinación o imposición. Se buscará generar un clima de confianza, donde los actores puedan expresarse libremente y sin presiones, respetando su diversidad de opiniones y experiencias.

Finalmente, el estudio evitará cualquier tipo de daño emocional, físico o institucional, cuidando especialmente la forma en que se interpretan y comunican los hallazgos. La intención no es juzgar ni evaluar a los participantes, sino comprender sus vivencias y voces como contribución al conocimiento pedagógico.

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

Entrevista a docentes

Tabla 2 Docente, unidad de sentido y categoría axial

Docente	Unidad de sentido	Categoría axial
Docente 1	Empatía pedagógica	Relación pedagógica y emocional
	Planificación contextualizada	Didáctica flexible y situada
	Aprendizaje lúdico	Sentido humanista del cuerpo
	Visión humanista del cuerpo	Sentido humanista del cuerpo
Docente 2	Motivación por el movimiento	Sentido humanista del cuerpo
	Clase activa y participativa	Didáctica flexible y situada
	Currículo como orientación, no imposición	Didáctica flexible y situada
	Importancia del vínculo docente-estudiante	Relación pedagógica y emocional
Docente 3	Disciplina desde el respeto	Relación pedagógica y emocional
	Formación emocional	Relación pedagógica y emocional
	Atención a la diversidad	Didáctica flexible y situada
	Valoración de lo expresivo	Sentido humanista del cuerpo

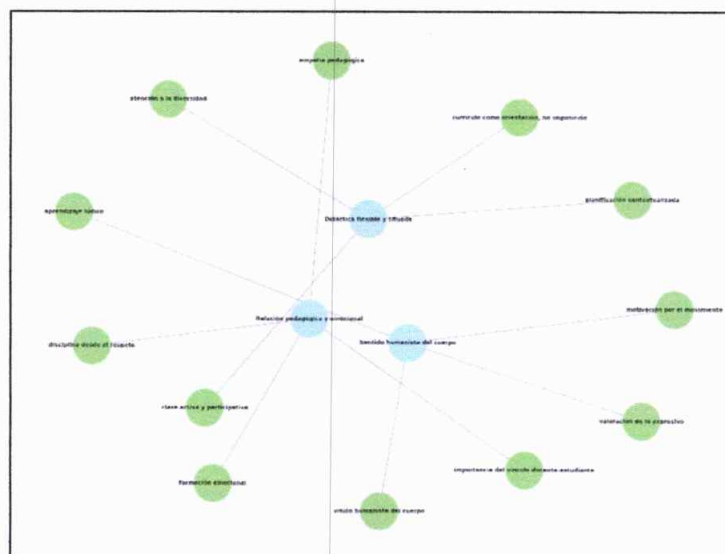


Ilustración 5 Nodo hermenéutico, unidades de sentidos, categorías axiales

El mapa conceptual derivado del análisis de las entrevistas a los docentes muestra una organización coherente de los sentidos en torno a tres grandes categorías axiales: *Relación pedagógica y emocional*, *Didáctica flexible y situada*, y *Sentido humanista del cuerpo*. Estas categorías no solo agrupan unidades temáticas, sino que revelan un entramado de significados profundamente arraigados en la práctica educativa.

1. Relación pedagógica y emocional

Las unidades de sentido agrupadas en esta categoría dan cuenta de una concepción de la enseñanza centrada en el vínculo humano. Los docentes no comprenden su rol solo como transmisores de conocimiento, sino como acompañantes emocionales de los estudiantes. Frases como *"la relación con el estudiante es fundamental"* o *"hay que escucharlos, comprenderlos"* evidencian una práctica basada en la empatía, la contención y el respeto mutuo. Esto coincide con lo que sostiene Sánchez et al. (2020), cuando afirman que *"la calidad del vínculo pedagógico incide directamente en los procesos de aprendizaje y desarrollo del sujeto"* (p. 36).

Esta categoría emerge como el eje más densamente conectado del mapa, lo cual revela su centralidad en el discurso docente. Las unidades vinculadas a esta categoría, como *empatía pedagógica, importancia del vínculo docente-estudiante, disciplina desde el respeto y motivación por el movimiento*, dan cuenta de una concepción educativa en la que lo afectivo no es accesorio, sino constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes entienden que enseñar Educación Física implica generar un clima relacional seguro y empático, lo que se alinea con lo que sostiene Sánchez, González y Esmeral (2020): *"la dimensión emocional del vínculo pedagógico no es secundaria, sino fundacional en la constitución del sujeto que aprende"* (p. 35). En este sentido, el mapa muestra cómo los docentes asumen una ética del cuidado en su práctica diaria.

2. Didáctica flexible y situada

Desde esta categoría emergen ideas como la importancia de adaptar las actividades a la realidad de los estudiantes, proponer metodologías dinámicas, y ajustar los contenidos al contexto social y cultural. La flexibilidad no se plantea como desorganización, sino como una forma de sensibilidad profesional. Tal como propone Cassany (1987), *"enseñar no puede ser repetir programas, sino interpretar lo que necesita ese grupo humano en ese momento"* (p. 18). La planificación situada aparece aquí como una condición para una enseñanza significativa.

a tercera categoría organiza unidades como *planificación contextualizada, currículo como orientación, no imposición, y clase activa y participativa*. Aquí los docentes expresan su compromiso con una didáctica adaptada a las realidades del grupo, alejada de la rigidez

curricular. Se plantea una visión pedagógica donde enseñar implica interpretar las necesidades del contexto y construir con base en ellas.

Esto se relaciona con la propuesta de Cassany (1987), quien afirma que *“enseñar no es repetir lo establecido, sino responder desde la práctica reflexiva a lo que los estudiantes necesitan y traen consigo”* (p. 18). Así, el mapa revela una praxis pedagógica abierta, contextual y dialógica.

3. Sentido humanista del cuerpo

Esta categoría reúne unidades donde el cuerpo es resignificado más allá del rendimiento o la técnica. Los docentes lo describen como un sujeto de expresión, afecto y cuidado. En sus palabras, se percibe una intención explícita de alejarse del modelo competitivo y acercarse a una Educación Física inclusiva, emocional y ética. Esta visión coincide con Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2018), quienes proponen que *“la Educación Física debe permitir al cuerpo ser vivido desde su dimensión simbólica, comunicativa y política”* (p. 27).

Esta categoría conecta con unidades como *atención a la diversidad, formación emocional, valoración de lo expresivo y aprendizaje lúdico*, lo que permite identificar una postura crítica frente a los modelos tradicionales del rendimiento físico. Los docentes no conciben el cuerpo como objeto técnico o funcional, sino como sujeto de expresión, afecto y diversidad.

En esta línea, Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2018) plantean que *“una educación física con enfoque humanista pone en valor lo emocional, lo lúdico y lo expresivo como dimensiones centrales del ser corporal”* (p. 27). Esta orientación se refleja con fuerza en el mapa, donde el cuerpo se resignifica como vehículo de inclusión, disfrute y subjetividad.

La interpretación de las categorías axiales derivadas de los discursos docentes revela una estructura interrelacionada de significados que configuran una comprensión más compleja de la enseñanza en Educación Física. Este nodo hermenéutico permite visualizar cómo las dimensiones pedagógica, didáctica y corporal no operan de manera aislada, sino que se entrelazan en un entramado dinámico de prácticas, valores y sentidos.

Entrevista Estudiantes

Tabla 3 Estudiantes, unidad de sentido y categoría axial

Estudiante	Unidad de sentido	Categoría axial
1° Bach. A	Clase divertida y diferente	Percepción emocional de la clase
1° Bach. A	Participación pese a resistencia	Tensiones con el cuerpo y el esfuerzo
1° Bach. A	Preferencia por más gimnasia	Preferencias en contenidos
1° Bach. A	Expectativa positiva hacia la clase	Percepción emocional de la clase
1° Bach. A	Rechazo al esfuerzo físico y preferencia por redes	Tensiones con el cuerpo y el esfuerzo
1° Bach. A	Valores: respeto, compañerismo, solidaridad	Reconocimiento de valores
2° Bach. B	Relajación y escape del estrés	Percepción emocional de la clase
2° Bach. B	Resistencia al deporte en algunos compañeros	Tensiones con el cuerpo y el esfuerzo
2° Bach. B	Interés por más actividades deportivas	Preferencias en contenidos
2° Bach. B	Educación física como espacio de bienestar	Percepción emocional de la clase
2° Bach. B	Adicción a redes vs. importancia del movimiento	Tensiones con el cuerpo y el esfuerzo
2° Bach. B	Valores: honestidad, respeto, responsabilidad	Reconocimiento de valores

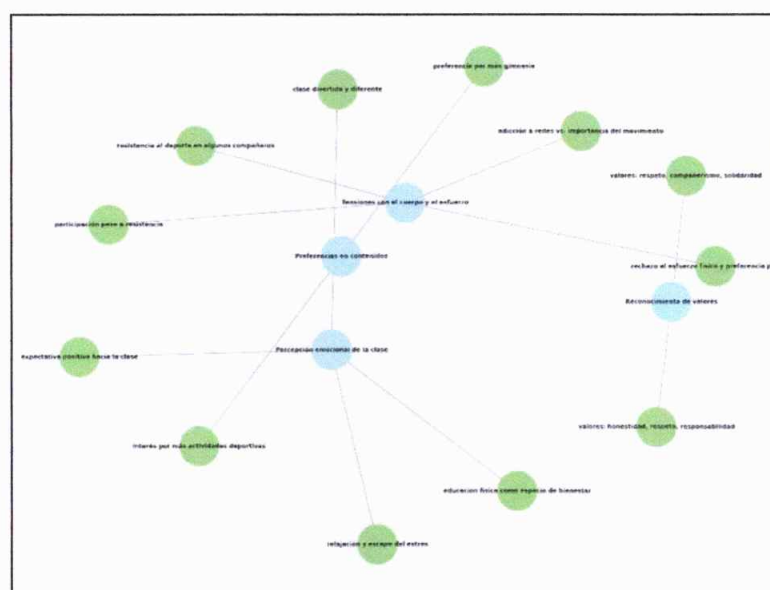


Ilustración 6 Nodo hermenéutico estudiante, unidad de sentido, categoría axial

El mapa conceptual de los estudiantes organiza el discurso en torno a cuatro categorías axiales: *Percepción emocional de la clase*, *Tensiones con el cuerpo y el esfuerzo*, *Reconocimiento de valores* y *Preferencias en contenidos*. Estas categorías estructuran una

comprensión situada de la experiencia escolar desde la voz del estudiante, destacando cómo lo emocional, lo corporal, lo ético y lo lúdico se entrelazan en su vivencia de la Educación Física

1. Percepción emocional de la clase

Esta categoría articula varias unidades de sentido que revelan una fuerte valoración afectiva de la clase. Expresiones como *expectativa positiva hacia la clase*, *educación física como espacio de bienestar o relajación y escape del estrés* muestran que la asignatura no es vivida como una carga, sino como un espacio emocionalmente significativo.

Este hallazgo resuena con lo propuesto por Sánchez et al. (2020), quienes sostienen que “la dimensión afectiva condiciona de forma directa la actitud del sujeto frente al aprendizaje corporal” (p. 42). En este sentido, el bienestar percibido por los estudiantes no es un efecto colateral, sino un componente estructural del valor pedagógico de la asignatura.

2. Tensiones con el cuerpo y el esfuerzo

En esta categoría emergen unidades que muestran ambivalencias frente al esfuerzo físico: por un lado, se reconoce la importancia del movimiento; por otro, se señala la *resistencia al deporte en algunos compañeros* y la *adicción a redes vs. importancia del movimiento*. Estas tensiones no reflejan desinterés, sino los límites culturales y personales del sujeto contemporáneo, marcado por la hiperconectividad y el sedentarismo.

Tal como plantea Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2018), “los cuerpos juveniles están atravesados por nuevas formas de relación con el espacio, el tiempo y el ocio” (p. 30), por lo que entender sus tensiones no implica juzgar, sino reinterpretar el vínculo pedagógico con el cuerpo.

3. Reconocimiento de valores

El reconocimiento de valores como *respeto, compañerismo, solidaridad, honestidad o responsabilidad* pone en evidencia que los estudiantes perciben la clase de Educación Física como un espacio de formación ética y convivencial. Esta categoría conecta con una dimensión relacional que supera lo meramente motriz.

Cassany (1987) ya advertía que “todo aprendizaje corporal encierra un aprendizaje de normas, reglas y convivencias que forman parte de la socialización escolar” (p. 21). En este marco, el mapa conceptual muestra cómo los estudiantes interiorizan estos aprendizajes de forma significativa.

4. Preferencias en contenidos

Finalmente, esta categoría agrupa unidades como *interés por más actividades deportivas, preferencia por más gimnasia o clase divertida y diferente*, lo que indica una clara predisposición al movimiento, siempre que este esté vinculado con el disfrute y la participación.

Aquí se hace evidente la importancia de una didáctica participativa y flexible, que permita canalizar el interés de los estudiantes en propuestas significativas. Como señalan Sánchez et al. (2020), “la participación estudiantil en la elección y diseño de actividades mejora el compromiso y el sentido del aprendizaje” (p. 49).

El mapa conceptual de los estudiantes revela una visión rica y matizada de la clase de Educación Física. Las categorías construidas no solo describen experiencias, sino que expresan cómo los jóvenes resignifican su cuerpo, su emoción, sus valores y sus gustos dentro del espacio escolar. Comprender estos sentidos es clave para orientar una práctica pedagógica más inclusiva, dialógica y transformadora.

Análisis Comparativo: Docentes y Estudiantes

Desde una perspectiva cualitativa hermenéutica, comparar los sentidos construidos por docentes y estudiantes en torno a la Educación Física permite acceder a un entramado más complejo de significados. No se trata de contrastar verdades absolutas, sino de interpretar las resonancias, tensiones y desplazamientos que emergen al poner en diálogo ambas voces.

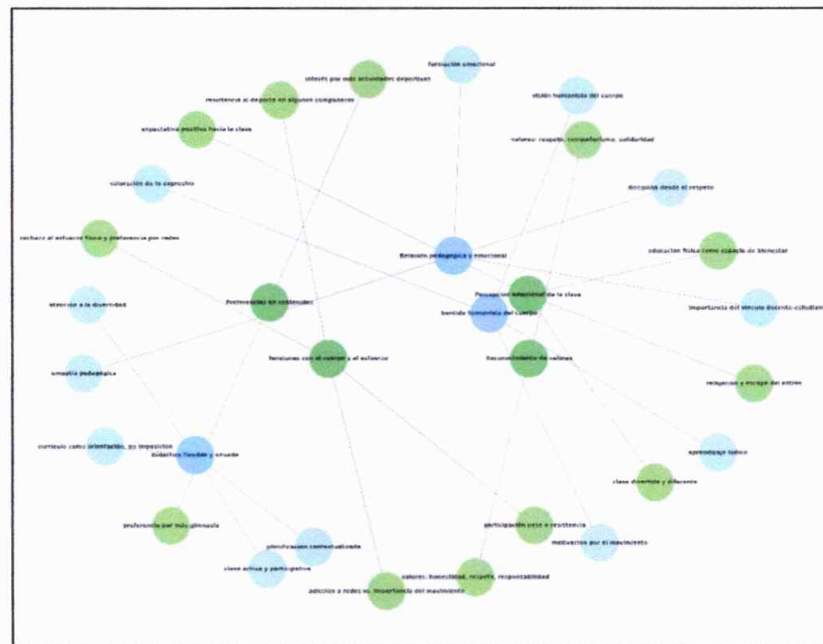


Ilustración 7 Nodo hermenéutico docentes, estudiantes

1. Coincidencias: La clase como espacio afectivo y significativo

Ambos discursos comparten una visión positiva y emocionalmente cargada de la clase. Los docentes destacan la *empatía pedagógica*, la *motivación por el movimiento* y la *importancia del vínculo docente-estudiante*, mientras que los estudiantes subrayan su *expectativa positiva*, el *bienestar* y la *relajación* que les brinda este espacio.

Esta convergencia confirma lo que sostiene Sánchez et al. (2020): *“la Educación Física tiene un enorme potencial para construir vínculos pedagógicos basados en el afecto,*

el reconocimiento mutuo y la confianza” (p. 43). En ambos casos, la clase es percibida como un territorio de humanización, no de imposición.

2. Divergencias: El cuerpo como tensión o como proyecto

Mientras que para los docentes el cuerpo se resignifica desde un enfoque humanista (*formación emocional, valoración de lo expresivo, atención a la diversidad*), en los estudiantes emergen con fuerza las tensiones con el esfuerzo físico, el *rechazo al esfuerzo* y las *dificultades frente al deporte*.

Esta divergencia no implica un conflicto, sino una diferencia de posición: los docentes hablan desde la planificación y el ideal pedagógico; los estudiantes, desde la vivencia inmediata, muchas veces atravesada por limitaciones sociales, emocionales o culturales. Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2018) señalan que *“los sentidos del cuerpo son siempre históricos, móviles y en disputa”* (p. 29), lo cual se refleja en esta distancia interpretativa.

3. Valores compartidos desde distintas miradas

Ambos grupos hacen referencia a valores —como *respeto, solidaridad o responsabilidad*— pero lo hacen desde lugares distintos. Los docentes los conciben como parte de una intencionalidad educativa; los estudiantes los reconocen a posteriori, como aprendizajes que emergen del hacer compartido. Esto confirma la hipótesis de Cassany (1987), quien sostiene que *“los aprendizajes éticos no se enseñan, se viven”* (p. 21)

4. La participación como deseo y estrategia

Los estudiantes expresan interés por *más actividades deportivas y clases divertidas*, mientras que los docentes apuestan por una *planificación contextualizada y clases activas y participativas*. Aunque el lenguaje difiere, ambos discursos coinciden en la necesidad de una

propuesta didáctica centrada en la participación real, que respete el deseo, el ritmo y la voz de los estudiantes.

La comparación de ambos mapas revela dos lógicas complementarias: la del docente, orientada a la formación integral desde una praxis reflexiva; y la del estudiante, centrada en la vivencia afectiva, ética y física del cuerpo en movimiento. Esta complementariedad no debe verse como una distancia a resolver, sino como una riqueza a integrar en el diseño pedagógico.

Como concluye Sánchez (2020), *“la interpretación de los sentidos construidos por los sujetos es el punto de partida para cualquier transformación significativa de la práctica”* (p. 38).

Hallazgos de la Investigación

A partir del análisis hermenéutico de las entrevistas a docentes y estudiantes, se identificaron múltiples sentidos construidos en torno a la asignatura de Educación Física. Estos sentidos emergen desde la experiencia vivida y se organizan en categorías que permiten comprender cómo se concibe, se habita y se transforma este espacio escolar.

1. La Educación Física como espacio emocionalmente significativo

Tanto docentes como estudiantes atribuyen a la clase de Educación Física un alto valor emocional. Los docentes destacan el vínculo pedagógico como eje de su práctica, enfatizando la empatía, la contención y la motivación desde el movimiento. Por su parte, los estudiantes describen la clase como un lugar de bienestar, relajación y escape del estrés cotidiano. Este hallazgo resalta el papel afectivo de la Educación Física en la construcción del vínculo pedagógico y la salud emocional de los estudiantes.

2. Tensiones en torno al cuerpo y el esfuerzo físico

En el discurso estudiantil emergen ambivalencias respecto al cuerpo en movimiento. Si bien muchos expresan disfrute, también aparecen resistencias al esfuerzo físico, fatiga o desinterés por actividades más exigentes. Estas tensiones contrastan con la visión de los docentes, quienes promueven una concepción humanista del cuerpo, centrada en lo expresivo y afectivo. El hallazgo muestra la necesidad de mediar entre las propuestas pedagógicas y las vivencias corporales reales del estudiantado.

3. Reconocimiento y vivencia de valores

Ambos grupos reconocen la importancia de los valores, aunque desde lugares diferentes. Los docentes integran el respeto, la solidaridad y la inclusión como pilares de su práctica pedagógica. Los estudiantes, en cambio, identifican estos valores como experiencias vividas a través de la interacción, el trabajo en equipo y el juego. Este hallazgo evidencia que la dimensión ética de la clase no se enseña explícitamente, sino que se construye en la práctica compartida.

4. Preferencias por contenidos dinámicos y participativos

Los estudiantes expresan un deseo claro por actividades deportivas, clases lúdicas y experiencias participativas. Esta preferencia dialoga con el enfoque de los docentes, quienes planifican desde la flexibilidad y la adaptación al contexto. El hallazgo pone en valor la importancia de sostener propuestas didácticas que respeten los intereses y ritmos del grupo, sin perder de vista los objetivos formativos.

5. Coincidencias en la resignificación del sentido de la clase

Un hallazgo transversal es la resignificación de la Educación Física como una experiencia que excede lo técnico y se convierte en un espacio formativo integral. Docentes

y estudiantes coinciden en que la clase no es solo entrenamiento físico, sino lugar para el encuentro, la expresión, la ética y el bienestar. Esta coincidencia refuerza la necesidad de sostener propuestas educativas centradas en el sujeto, su contexto y su dimensión emocional.

Triangulación

Tabla 4 Matriz de Triangulación

Categoría emergente	Fuente empírica	Sustento teórico	Interpretación del investigador
Espacio emocionalmente significativo	Coincidencia entre docentes y estudiantes: vínculo, bienestar, motivación, relajación	Sánchez et al. (2020) señalan que la dimensión emocional condiciona el aprendizaje corporal (p. 42)	La coincidencia entre ambas voces refuerza la necesidad de consolidar la Educación Física como espacio de contención y bienestar emocional.
Tensiones con el cuerpo y el esfuerzo	Estudiantes manifiestan fatiga, desinterés o dificultades frente al esfuerzo físico	Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2018) advierten que los sentidos del cuerpo son móviles y en disputa (p. 29)	Estas tensiones invitan a revisar las propuestas didácticas para que contemplen límites físicos y subjetivos, evitando enfoques impositivos.
Reconocimiento y vivencia de valores	Ambos grupos destacan valores como respeto, solidaridad y responsabilidad	Cassany (1987) afirma que los aprendizajes éticos se viven en la práctica más que en la teoría (p. 21)	La vivencia compartida de valores sugiere que el clima de aula y las dinámicas de interacción son fundamentales en la formación ética.
Preferencias por contenidos participativos	Estudiantes piden clases lúdicas; docentes planifican de forma flexible	Sánchez et al. (2020) proponen que la participación activa mejora el compromiso y sentido del aprendizaje (p. 49)	La convergencia entre deseo estudiantil y estrategia docente refuerza la importancia de la participación activa como motor del aprendizaje.
Resignificación integral de la Educación Física	Ambos grupos ven la clase como un espacio formativo más allá del cuerpo técnico	Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2018) postulan una Educación Física como experiencia emocional, ética y expresiva (p. 27)	La clase de Educación Física es resignificada como experiencia integral, lo que interpela a los modelos centrados solo en el rendimiento físico.

Discusión de los resultados

Comprender el decir y el hacer: una mirada desde los actores

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que el decir y el hacer en la clase de Educación Física no son simples manifestaciones didácticas o técnicas, sino expresiones profundas de sentidos, subjetividades y tensiones institucionales. Tanto los docentes como los estudiantes construyen significados sobre lo que ocurre en clase, y esas construcciones se entretajan con sus historias, emociones y percepciones del cuerpo.

Uno de los hallazgos más significativos fue el reconocimiento de la Educación Física como un espacio formativo integral, más allá del desarrollo físico. Esta visión fue sostenida por los docentes, quienes no reducen su labor a la transmisión de técnicas deportivas, sino que se posicionan como formadores de actitudes, valores y vínculos. Tal como señala Devís-Devís (1998), el cuerpo en la escuela no es solo una entidad biológica, sino también un cuerpo educado, interpretado y valorado simbólicamente.

Desde esta perspectiva, los discursos docentes analizados revelan una apuesta ética y pedagógica por enseñar desde la presencia, la escucha y la participación. Los estudiantes, a su vez, reconocen el valor de la cercanía emocional del docente y su implicación corporal en las actividades como elementos claves que humanizan la experiencia escolar. Estas prácticas están en consonancia con lo planteado por Pineau (2006), quien sostiene que el cuerpo del docente también enseña, incluso sin palabras, actuando como un canal fundamental en la transmisión de valores.

Sin embargo, este ideal de coherencia entre el decir y el hacer se ve tensionado por el contexto institucional, especialmente en lo que respecta a los límites ideológicos y normativos que impone la escuela. Los testimonios de docentes muestran que, aunque existe voluntad de innovar y comprometerse con una educación integral, el entorno institucional condiciona lo que puede o no expresarse en el aula. Esta tensión da cuenta de una pedagogía situada, que no opera en el vacío, sino en marcos estructurales que pueden apoyar o restringir el accionar docente (Apple, 2003).

En este marco, se destaca la coherencia pedagógica como categoría crítica. Los estudiantes perciben y valoran la autenticidad de sus profesores, así como las disonancias entre lo que se dice y lo que se hace. Este hallazgo coincide con lo planteado por Contreras (2016), quien considera que el ejercicio docente está atravesado por decisiones éticas permanentes, y que la práctica educativa es leída por los estudiantes no solo desde el contenido, sino desde la forma en que ese contenido es encarnado en la acción.

Por otro lado, las trayectorias personales de los docentes también emergen como elementos estructurantes del discurso. Muchos relatan experiencias escolares negativas que intentan transformar en sus clases actuales. Este reconocimiento del pasado como motor de cambio conecta con la noción de docente reflexivo-propuesta por Schön (1992), y permite ver que la práctica pedagógica es también un espacio de reconstrucción identitaria.

Finalmente, los estudiantes también aportan una mirada crítica y sensible sobre sus experiencias corporales. Sus voces nos recuerdan que la Educación Física es uno de los pocos espacios en la escuela donde el cuerpo puede expresarse con libertad, siempre que se generen condiciones afectivas y simbólicas adecuadas. Esto refuerza la idea de que el aula es un espacio emocional, cultural y político, donde los vínculos entre docentes y estudiantes inciden directamente en el aprendizaje y en la formación ética.

La discusión de los resultados permite concluir que el decir y el hacer en la Educación Física no pueden ser comprendidos de forma separada ni superficial. Son prácticas relacionales, contextuales y subjetivas, donde el cuerpo, la palabra y el vínculo configuran una pedagogía situada y ética. Los docentes se construyen como actores reflexivos que navegan entre sus ideales, sus historias personales y los márgenes que les ofrece el contexto. Los estudiantes, por su parte, perciben, interpretan y resignifican esas prácticas, revelando con sus voces la dimensión sensible del aprendizaje.

Esta comprensión integral exige pensar la Educación Física no solo como un área curricular, sino como un espacio de construcción de sentido, donde lo corporal, lo simbólico y lo institucional convergen.

Hallazgos de la Investigación

A partir del análisis hermenéutico de las entrevistas a docentes y estudiantes, se identificaron múltiples sentidos construidos en torno a la asignatura de Educación Física. Estos sentidos emergen desde la experiencia vivida y se organizan en categorías que permiten comprender cómo se concibe, se habita y se transforma este espacio escolar. **ESTE**

1. La Educación Física como espacio emocionalmente significativo

Tanto docentes como estudiantes atribuyen a la clase de Educación Física un alto valor emocional. Los docentes destacan el vínculo pedagógico como eje de su práctica,

enfaticando la empatía, la contención y la motivación desde el movimiento. Por su parte, los estudiantes describen la clase como un lugar de bienestar, relajación y escape del estrés cotidiano. Este hallazgo resalta el papel afectivo de la Educación Física en la construcción del vínculo pedagógico y la salud emocional de los estudiantes.

2. Tensiones en torno al cuerpo y el esfuerzo físico

En el discurso estudiantil emergen ambivalencias respecto al cuerpo en movimiento. Si bien muchos expresan disfrute, también aparecen resistencias al esfuerzo físico, fatiga o desinterés por actividades más exigentes. Estas tensiones contrastan con la visión de los docentes, quienes promueven una concepción humanista del cuerpo, centrada en lo expresivo y afectivo. El hallazgo muestra la necesidad de mediar entre las propuestas pedagógicas y las vivencias corporales reales del estudiantado.

3. Reconocimiento y vivencia de valores

Ambos grupos reconocen la importancia de los valores, aunque desde lugares diferentes. Los docentes integran el respeto, la solidaridad y la inclusión como pilares de su práctica pedagógica. Los estudiantes, en cambio, identifican estos valores como experiencias vividas a través de la interacción, el trabajo en equipo y el juego. Este hallazgo evidencia que la dimensión ética de la clase no se enseña explícitamente, sino que se construye en la práctica compartida.

4. Preferencias por contenidos dinámicos y participativos

Los estudiantes expresan un deseo claro por actividades deportivas, clases lúdicas y experiencias participativas. Esta preferencia dialoga con el enfoque de los docentes, quienes planifican desde la flexibilidad y la adaptación al contexto. El hallazgo pone en valor la

importancia de sostener propuestas didácticas que respeten los intereses y ritmos del grupo, sin perder de vista los objetivos formativos.

5. Coincidencias en la resignificación del sentido de la clase

Un hallazgo transversal es la resignificación de la Educación Física como una experiencia que excede lo técnico y se convierte en un espacio formativo integral. Docentes y estudiantes coinciden en que la clase no es solo entrenamiento físico, sino lugar para el encuentro, la expresión, la ética y el bienestar. Esta coincidencia refuerza la necesidad de sostener propuestas educativas centradas en el sujeto, su contexto y su dimensión emocional.

CONCLUSIONES

Los hallazgos permiten concluir que la clase de Educación Física es resignificada para ambos grupos como un espacio emocional, ético y formativo. Lejos de ser vista únicamente como una actividad física o recreativa, tanto docentes como estudiantes reconocen su valor como territorio de vínculos, expresión y construcción de subjetividad. Esta resignificación se plasma en categorías como *el bienestar emocional, el respeto al cuerpo, la vivencia de valores y la participación*, lo que confirma el potencial transformador de esta asignatura cuando se la concibe desde una pedagogía humanista.

Los docentes muestran una fuerte orientación ética y afectiva en su práctica. Comprenden su rol como generadores de vínculos y planificadores sensibles al contexto. Se destacan prácticas basadas en la contención emocional, la inclusión, la flexibilidad didáctica y el enfoque expresivo del cuerpo. Esto evidencia un compromiso profesional con la formación integral del sujeto.

Los estudiantes manifiestan una percepción mayoritariamente positiva, asociada al bienestar, la diversión y el escape de tensiones escolares. No obstante, también emergen tensiones relacionadas con el esfuerzo físico, el desinterés por ciertas actividades y la necesidad de mayor participación en la toma de decisiones. La Educación Física se presenta para ellos como un espacio vivencial y formativo, donde aprenden valores a través de la experiencia compartida.

RECOMENDACIONES

1. Fortalecer el componente afectivo en la formación docente, promoviendo estrategias que potencien el vínculo pedagógico como eje del aprendizaje corporal.
2. Revisar las propuestas didácticas a fin de contemplar las tensiones expresadas por los estudiantes, adaptando las actividades al ritmo, capacidades e intereses del grupo.
3. Fomentar la participación del estudiantado en la planificación y selección de contenidos, como vía para aumentar el compromiso y el sentido de la clase.
4. Revalorizar el cuerpo como sujeto expresivo y ético, alejándose de modelos centrados exclusivamente en el rendimiento físico o la técnica.
5. Impulsar espacios institucionales de reflexión docente, donde se puedan compartir experiencias, resignificar prácticas y construir colectivamente nuevas formas de habitar la Educación Física.

REFERENCIAS

- Aguado-Gómez, R., Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. L., & López-Rodríguez, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: percepción versus realidad. *International Journal of Medicine & Science of Physical Activity & Sport/Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(62).
- Aguirre Cardona, L. A., López Jaimes, J. E., & Villamizar Gómez, D. F. (2019). Revisiones y reflexiones en la educación física: un camino de lo conceptual a lo investigativo en la escuela. *Corporación Universitaria Minuto de Dios*.
- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., & Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 155-161.
- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., Feu Molina, S., Vizuite Carriosa, M., & Orellana Fernández, R. (2019). Perspectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Educación Física.
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2018). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica.[Inactive student thinking on their negative experiences in physical education: discourses of performance, healthism and hegemonic masculinity]. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi: 10.5232/ricyde, 15(55), 20-34.
- Betancur-Agudelo, J. E., López-Ávila, C. R., & Arcila-Rodríguez, W. O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(1), 15-32.
- Caballero L. N. & Carvalho, S. (1997) A imagen do profissional de educação física
- Cabañete, D., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2010). Aportaciones del área de educación física a la competencia básica «Aprender a Aprender». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 52-55.
- Caniuqueo Vargas, A., Hernández-Mosqueira, C., Troyano Agredo, A., Riquelme Uribe, D., Vargas, Á., Vargas Vitoria, R., & Fernandes Filho, J. (2018). Representaciones sociales: el significado de la Educación Física para los estudiantes de esa disciplina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 104-111.
- Castaño, J. P. M., & Cardona, J. C. P. (2020). Representaciones sociales sobre formación profesional en estudiantes de actividad física y deporte en Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (60), 251-270.
- Chaverra Fernández, B. E. (2017). Análisis del discurso evaluativo en docentes de educación física.
- Chaverra-Fernández, B. E., & Hernández-Álvarez, J. L. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 225-245.

del Campo, D. G. D., García-López, L. M., Pastor-Vicedo, J. C., Romo-Pérez, V., & Eirín-Nemiña, R. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 34-39.

Del Valle, S., De la Vega, R., & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(59), 507-526.

Doña, A. M., & Gálvez, C. P. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 291-296.

Fernández, B. E. C., Cortés, D. F. G., & Palacio, E. V. G. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación (Case study as a methodological alternative in research in physical education, sport, and physical activi. *Retos*, 35, 422-427.

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.

Fernández-Porras, J. (2009). La importancia de la Educación Física en la escuela. Buenos Aaires: Edeportes.com.

Fernández-Revelles, A. (2008). El tiempo en la clase de Educación Física, la competencia docente tiempo. *Deporte y Actividad física para todos*, (4), 102 – 120 INEF (2017). Historia de la Educación Física. República Dominicana: Gobierno de la República Dominicana.

Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. V. (2018). Percepciones del profesorado sobre competencias comunicativas de futuros maestros de educación física.

García-Fariña, A., Jiménez, F. J., & Anguera, M. T. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(1), 171-182.

Gillespie, L. (2009). Key Competencies. Views from the gym floor. *Journal of Physical Education New Zealand*, 41(3), 37-50.

González Palacio, E. V. (2019). Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia.

Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z., & Pérez-Pueyo, Á. (2018). Percepciones de alumnos del grado en maestro en educación primaria con mención en educación física sobre la adquisición de competencias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 223-239.

Jimenez Muñoz, J. A., Rossi, F., & Riveros, C. G. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. *Aportes a la formación docente en Educación Física. Movimiento (Porto Alegre, Online)*, 587-600.

Jordi Brasó i Rius, J., & Torreadella Flix, X. (2018). Reflexiones para (re) formular una educación física crítica. *Rev. int. med. cienc. act. fis. deporte*, 441-462.

Martínez, E., (2015). Antecedentes de la Educación Física. Las eras gimnásticas. Universidad pública en Jaén. España

Mezzaroba, C., & Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. *Educação & Formação*, 5.

Molina, A. S., Martí, I. G., & Martínez, A. H. (2021). Percepción del profesorado de educación física sobre el aprendizaje cooperativo y su relación con la inteligencia emocional (physical education teacher's perception of cooperative learning and its relation to emotional intelligence). *Retos*, 41, 735-745.

Moreno Zabaleta, L. (2016). Representaciones sociales de la educación física y la actividad física que tienen los docentes en dos localidades de Bogotá.

Mujica-Johnson, F. N., & del Carmen Orellana-Arduiz, N. (2019). Deseos vocacionales que incentivan a la formación docente en Educación Física. *Revista Educación*, 43(1), 1-23.

Negro, J. R., & Isasti, L. M. Z. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 421-438.

Palacio, E. V. G., Fernández, B. E. C., Castaño, S. A. B., & Suaza, C. A. T. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física (Design and validation of a questionnaire about the conceptions and perception of the students about the assessment in P. *Retos*, 40, 317-325.

Pastor, V. M. L., Brunicardi, D. P., Arribas, J. C. M., & Aguado, R. M. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 182-187.

Peres, L. S. (1993). *Comunicação Entre Técnico-Atleta. Comunicação, movimento e mídia na Educação Física. Caderno 1.*

Portela, Y., & Rodríguez, E. (2013). La comunicación y la Educación Física en la Universidad de las Ciencias Informáticas. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 18 N° 182.

Pueyo, Á. P., & Alcalá, D. H. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas (Is innovation always positive in Physical Education? Reflections and practical considerations). *Retos*, 37, 579-587.

Ramírez, J. V. (2001). El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. Buenos Aires: Deportes F.

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.

Suescún, W. (2015). El discurso educativo en profesores universitarios bajo la percepción de sus estudiantes. *Lengua y habla*, (19), 267-296.

Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., & Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género.

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138.

Vargas, P. y Orozco, R. (2003). La importancia de la Educación Física en el currículo escolar, *InterSedes*, 4(7), 119-130.

Viciano, J., Salinas, F., & Lozano, L. (2006). La planificación de la sesión de Educación Física: tipos de sesiones y ejemplos. España: Departamento de Educación Física y Deportiva.

Águila Soto, C., & López Vargas, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 35.