

SABER UNIVERSITARIO

Nº 14, julio-diciembre 2025



Nº 14

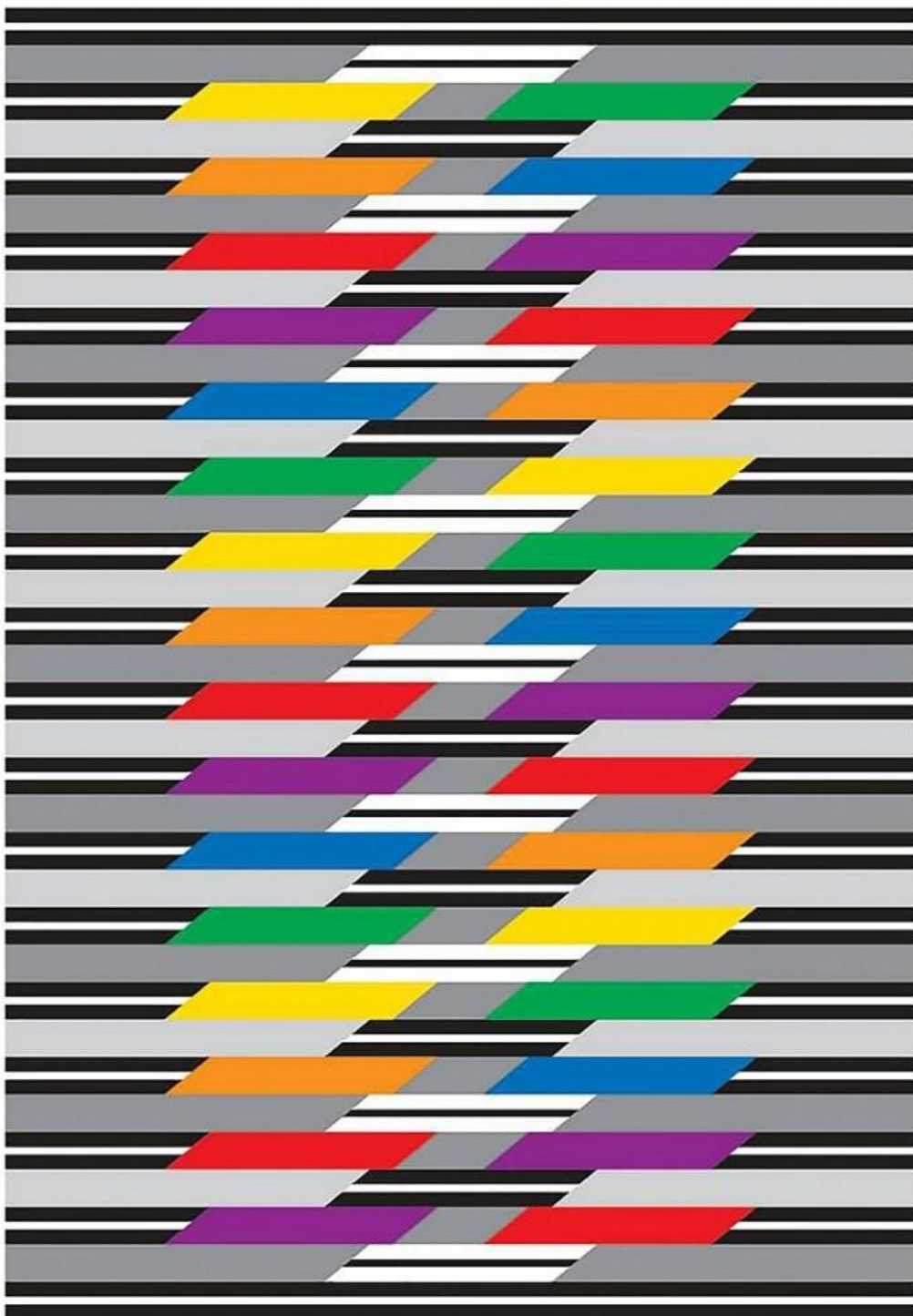


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Irdemaro Gil-Albert Almeida
Rector

José Gregorio Arreaza Márquez
Responsable del Área
Académica

Rubens José González Caraballo
Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño
Directora

Luis Peñalver-Bermúdez
Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDF
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 14, enero-julio 2025.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

La transposición didáctica: tema fundamental en la formación inicial del docente de educación física

Héctor José Rojas

Universidad Territorial Deltaica Francisco Tamayo
Tucupita, Venezuela
hectorojaspnfef@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-0519-4122>

Resumen

Este texto aborda la transposición didáctica como eje nodal en la formación inicial del profesor de educación física, basando el análisis en una revisión de documentos apoyada en el paradigma interpretativo hermenéutico. Se estudian los procesos de transformación del conocimiento experto en enseñado, enfatizando los desafíos que implica para el futuro docente transformar contenidos disciplinares en prácticas pedagógicas con sentido. A través del análisis de la producción teórica en didáctica, formación docente y educación física, se revelan tal vez más contradicciones y tensiones pedagógicas entre América Latina y, si se quiere, Venezuela, lugar donde las condiciones para enseñar son siempre adversas. Se arriba a la conclusión de que la transposición didáctica no debe ser concebida como una mera adecuación de contenidos, sino que es una operación reflexiva, situada y crítica, que se vuelve necesaria para la edificación de una práctica docente consciente y transformadora.

Palabras clave: transposición didáctica, formación inicial, educación física, didáctica crítica, saber pedagógico.

Abstract

This text addresses didactic transposition as a central element in the initial training of physical education teachers, basing its analysis on a review of documents supported by the hermeneutic-interpretive paradigm. It studies the processes of transforming expert knowledge into taught knowledge, emphasizing the challenges that transforming disciplinary content into meaningful pedagogical practices poses for future teachers. Through the analysis of theoretical production in didactics, teacher training, and physical education, perhaps more pedagogical contradictions and tensions are revealed between Latin America and, indeed, Venezuela, a place where teaching conditions are consistently adverse. The conclusion is reached that didactic transposition should not be conceived as a mere adaptation of content, but rather as a reflective, situated, and critical operation that becomes necessary for building a conscious and transformative teaching practice.

Keywords: didactic transposition, initial training, physical education, critical didactics, pedagogical knowledge.

Introducción

Formar a un docente de educación física exige algo más que enseñarle contenidos. Requiere que aprenda a traducirlos, a moverlos de un lenguaje a otro sin que pierdan su fuerza. Ahí aparece la transposición didáctica: el puente, casi siempre invisible, entre el conocimiento científico, corporal y social que circula en la disciplina y lo que finalmente ocurre en una clase. En particular, este artículo se pregunta cómo los profesores de educación física en formación traducen esos saberes académicos en expresiones comprensibles y atractivas para sus estudiantes. Detrás de esa pregunta anida otra más profunda: una reflexión sobre qué es el conocimiento escolar y qué es el docente cuando se interpone entre el saber académico y lo que ocurre efectivamente en el aula (Chevallard, 1991).

Ahora bien, el problema no es menor. Los docentes en formación suelen tropezar precisamente ahí, al intentar comprender y ejecutar estos procesos en escenarios educativos que rara vez son simples. Y las dificultades no se limitan a elegir qué contenidos enseñar; también aparecen al adaptar métodos, al manejar el lenguaje pedagógico o al interpretar lo que realmente pide el currículo. Como afirman Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), “la enseñanza no puede entenderse como una simple aplicación técnica del saber científico, sino como una práctica situada, cargada de significados, que requiere interpretación y juicio” (p. 15).

El caso venezolano añade unas problemáticas particulares a este asunto. Por un lado, la precariedad de las condiciones materiales y laborales en el sector educativo, sumado a una crónica falta de recursos didácticos. Por otro lado, en los mismos espacios se articulan realidades culturales, territoriales y sociales tan diversas que el docente en formación debe contextualizar sus propuestas mucho más de lo que lo haría un entorno homogéneo. Así, la transposición didáctica deja de ser una mera gestión técnica de la información para convertirse en acto político con repercusiones pedagógicas tangibles.

Vale la pena detenerse en por qué importa esta discusión. La educación física, como área curricular, ha cargado durante décadas con una subestimación injusta dentro del sistema educativo. Y no es casual: a pesar de su potencial formativo en lo motriz, lo afectivo y lo social, todavía sobreviven enfoques que la reducen a la simple ejecución de rutinas mecánicas. Superar esta mirada reduccionista implica que el docente en formación desarrolle una conciencia crítica sobre lo que enseña, comprendiéndose que su disciplina no solo le ofrece técnicas deportivas, sino también valores, formas sociales y maneras concretas de habitar el cuerpo.

Por consiguiente, la finalidad principal de la presente investigación es analizar el rol de la transposición didáctica en la formación inicial del profesor de educación física, con especial

énfasis en sus repercusiones epistemológicas y pedagógicas. Son estos los objetivos concretos que se persiguen: a) describir los elementos conceptuales de la transposición didáctica; b) reconocer sus retos en las prácticas de los docentes; y c) evaluar su efecto en el desarrollo del conocimiento pedagógico en la educación física escolar.

Para ello, el artículo se vale de un análisis documental anclado en textos académicos especializados, y se orienta por una mirada interpretativa-hermenéutica con la intención de abarcar las diferentes dimensiones, teóricas, contextual y prácticas, de la transposición didáctica. El análisis crítico se fundamenta principalmente en autores como Chevallard, Gimeno Sacristán, Tardif, cuyas aportaciones facilitan la comprensión de esa constante tensión entre el saber y su enseñanza en el ámbito educacional.

El texto avanza en cuatro momentos. Primero, se ofrece una fundamentación teórica sobre la transposición didáctica y su relación con la formación docente. Después se explica la metodología de análisis documental empleada. Sigue la exposición de resultados y su discusión y, para cerrar, unas reflexiones valorativas que recogen los aportes de esta revisión tanto para la práctica pedagógica como para el diseño de programas formativos en educación física.

Reflexionar sobre la transposición didáctica en la formación inicial, entonces, no solo fortalece la práctica profesional del docente. También abre la puerta a cuestionar las estructuras tradicionales que rigen la transmisión del conocimiento. Como señala Forquin (1993), “la escuela no transmite el saber tal como existe en los campos científicos, sino que lo transforma profundamente, a través de mecanismos que obedecen a lógicas escolares, sociales e ideológicas” (p. 12).

Fundamentación teórica

¿Qué pasa exactamente cuando un conocimiento científico se transforma en conocimiento enseñable? Esa es, en síntesis, la situación que designa la transposición didáctica y su comprensión es clave para analizar los retos actuales de la formación del profesorado. El término fue acuñado originalmente por Chevallard (1991) para la didáctica de las matemáticas, aunque su extensión llegó a ámbitos muy variados tales como la educación física. La transposición no es un trámite: conlleva operaciones cognitivas, institucionales y pedagógicas que acaban modificando la naturaleza del contenido, su organización, y el modo con que entra en contacto con el alumno.

Según el propio autor francés, “la transposición didáctica es el conjunto de transformaciones que sufre un saber para pasar de ser un saber sabio (científico) a un saber enseñado. No se trata de una simple adaptación, sino de una reelaboración institucionalmente situada” (Chevallard, 1991, p. 56). Por eso el docente en formación no puede limitarse a dominar el contenido de su disciplina; necesita, además, las herramientas para reformularlo en términos pedagógicos que funcionen y que tengan sentido cultural.

En educación física, este proceso adquiere un matiz propio, porque la disciplina articula el conocimiento teórico con la praxis corporal, algo que pocas materias exigen de manera tan directa. El docente no solo transfiere información: moviliza gestos, emociones, valores y significados que se juegan literalmente en el cuerpo. Enseñar el cuerpo, y enseñar a través de él, supone entonces una doble transposición, conceptual y motriz a la vez. Como argumenta Parlebas (2001):

el conocimiento en educación física no puede reducirse a reglas de juegos o a técnicas deportivas, sino que comporta una epistemología de la motricidad, una inteligencia corporal y una lógica interna de las prácticas motrices que deben ser comprendidas y reinterpretadas por el docente. (p. 114)

Esto exige, en la práctica, un enfoque holístico: el futuro docente tiene que mediar al mismo tiempo entre saberes disciplinares, objetivos curriculares y contextos socioculturales que rara vez coinciden entre sí.

A este panorama se suma la didáctica crítica, corriente que ha ganado terreno en América Latina justamente como reacción a los enfoques tecnocráticos y conductistas que dominaron la enseñanza durante décadas. Desde esta mirada, la transposición didáctica deja de ser neutral; se convierte en un acto político y ético que obliga a tomar posición frente a las condiciones sociales del hecho educativo. En palabras de Gimeno Sacristán (2001):

el conocimiento no es un dato objetivo que simplemente se transmite; es una construcción cultural que expresa relaciones de poder, visiones del mundo y proyectos sociales. Por tanto, enseñar implica elegir, jerarquizar, omitir o reforzar ciertos saberes en función de intereses determinados. (p. 78)

De ahí que el docente de educación física no se limite a seleccionar contenidos; en realidad participa, quiera o no, en la construcción de subjetividades corporales, identidades y formas de habitar el espacio escolar. Por eso mismo la formación inicial necesita ofrecer herramientas para analizar con ojo crítico los discursos normativos que atraviesan el currículo.

La pedagogía del cuerpo aporta aquí una base conceptual que complementa lo anterior, al poner el foco en la dimensión simbólica, social y política del cuerpo dentro de la educación. Desde este enfoque, el cuerpo deja de ser un objeto pasivo de entrenamiento para volverse sujeto activo de experiencia, significado y expresión. Según Le Breton (2010), “el cuerpo es el espejo de lo social, un lugar donde se inscriben las normas, los deseos y las resistencias.

La educación física, por tanto, no solo forma habilidades, sino también sensibilidades, hábitos, éticas y modos de existir” (p. 63). Este planteamiento subraya algo que se pasa por alto con frecuencia: el futuro docente debe comprender al cuerpo como un texto cultural que hay que leer, interpretar y resignificar, y no como un simple instrumento de rendimiento o salud. Se solicita un cambio en la didáctica por una más acorde a las diferencias de los

cuerpos, sin dejar de lado las desigualdades estructurales y los conocimientos populares que transitan en las escuelas.

Por lo tanto, para ese futuro docente que se está formando, la formación inicial debe hacerse cargo crítica y complejamente de los contenidos que se transponen, de los métodos utilizados y de las concepciones de cuerpo, aprendizaje y enseñanza implícitas en las mismas opciones.

Prácticas reflexivas, estudios de caso, análisis de secuencias didácticas y observaciones en contexto le permiten al estudiante construir una mirada más compleja y situada de su futura labor. Como señala Bolívar (2007), “formar docentes implica formar intelectuales críticos, capaces de comprender el sentido de lo que enseñan y de intervenir pedagógicamente en la realidad” (p. 92). Esta postura cuestiona las propuestas estandarizadas y apuesta por una formación sensible a los entornos sociales, culturales y emocionales donde se desarrolla la educación física.

En definitiva, la transposición didáctica en educación física no admite ser reducida a un procedimiento técnico de adaptación curricular. Es, ante todo, una práctica situada, que le exige al docente interpretar el conocimiento desde claves pedagógicas, culturales y políticas a la vez. La didáctica crítica y la pedagogía del cuerpo ofrecen marcos útiles para cuestionar las lógicas dominantes del saber escolar y para construir prácticas más inclusivas, reflexivas y transformadoras. Como afirma Larrosa (2003), “enseñar es siempre un acto de interpretación, un intento por dotar de sentido aquello que se transmite, más allá de su forma codificada” (p. 18). Esta perspectiva implica replantear los programas de formación docente, y considerar la transposición como lo que verdaderamente es: una capacidad compleja que se aprende, se practica y se enriquece sólo al contacto con la experiencia tangible.

Metodología

Esta investigación pertenece a la indagación cualitativa, documental, con orientación interpretativo-hermenéutica capaz de poder analizar críticamente los discursos, las teorías y prácticas relacionadas con la TAD en la formación docente de educación física parte de un supuesto sencillo pero definitivo: los textos, cualquiera que sea su forma (libros, artículos académicos, documentos curriculares etc.), no son simples vehículos de información objetiva. Son construcciones simbólicas, atravesadas por contextos, ideologías y posiciones epistemológicas concretas. Por ello, la labor de interpretación no se limita a desentrañar contenido explícito; requiere de lectura densa, situada y dialógica entre el texto, el lector y el lugar donde ambos se manifiestan. Como sugiere Ricoeur (2000), interpretar es “reconstruir el sentido latente de un texto, cuyo sentido no se agota en su expresión literal, sino que hace referencia a horizontes de comprensión que el sobrepasan” (p. 74).

Desde el punto de vista metodológico la estrategia se basó en la correlación, revisión, selección y análisis de fuentes bibliográficas especializadas nacionales y extranjeras sobre la transposición didáctica, didáctica crítica, formación docente y educación relevante. El cuerpo se componía de libros académicos, artículos arbitrados, tesis de posgrado y documentos institucionales que unen la teoría y la práctica pedagógica. Tres fueron los criterios aplicados para la selección de las fuentes: la relevancia temática, la vigencia (últimos quince años), y el rigor académico. Se priorizaron textos en idioma español con perspectiva latinoamericana a fin de situar los resultados en contextos educativos similares al venezolano. No fue una decisión arbitraria: se trató de evitar lecturas foráneas acrílicas que poco dialogan con las realidades concretas del sistema educativo nacional.

El análisis se organizó en tres niveles de lectura crítica: descriptivo, interpretativo y valorativo. En el primero se identificaron las categorías clave y los conceptos relevantes de cada texto. En el segundo se exploraron las relaciones entre esas categorías, su coherencia interna y su aplicabilidad al objeto de estudio. Y en el tercero se evaluó el aporte concreto de cada fuente para comprender la transposición didáctica en educación física, prestando atención sobre todo a las tensiones, los vacíos y las contradicciones que fueron apareciendo en los discursos analizados. Este recorrido permitió construir una visión más completa del problema, superando los análisis de un solo ángulo. Como plantea Vasilachis (2009), “la investigación cualitativa no busca la generalización estadística, sino la comprensión profunda de los significados y prácticas sociales, en tanto se construyen en contextos específicos y dinámicos” (p. 34).

La perspectiva hermenéutica que se toma se basa en una idea clásica pero que hoy en día sigue siendo válida: la comprensión se construye como un proceso de círculo, en el que se detiene el todo por las partes, y estas últimas son comprendidas por referencia a ese todo. Dicha circularidad lleva al investigador a comprometerse a traducirse a sí mismo en un lector activo del texto, consciente de que su propia subjetividad y horizonte cultural afectan al significado con el que finalmente interpreta los datos. No hay, desde esta mirada, lectura inocente: toda interpretación media entre el pasado que habla a través del texto y el presente que lo interroga. Gadamer (2002) lo resume con precisión al decir que “la comprensión no es una reproducción de lo ya dicho, sino una fusión de horizontes entre el texto y el lector que lo interpreta desde su actualidad” (p. 134). Gracias a esta metodología es posible recuperar tanto la densidad teórica de los documentos como su dimensión contextual, ética y política, algo indispensable para una lectura pedagógica que aspire a ser crítica de verdad.

Conviene aclarar, para cerrar este apartado, que el enfoque documental interpretativo aquí adoptado no se limita a acumular referencias teóricas. Busca, más bien, construir un argumento que dialogue con los problemas reales de la formación docente en educación física. La idea no es solo describir el estado del arte sobre la transposición didáctica, sino generar insumos conceptuales que ayuden a repensar la práctica formativa desde una perspectiva situada, ética y transformadora. Esta metodología resulta particularmente pertinente en estudios de naturaleza pedagógica, donde los procesos simbólicos, las

representaciones y las relaciones de poder terminan siendo decisivos en la configuración de los discursos y las prácticas educativas.

Resultados y discusión

El análisis documental deja ver algo preocupante: la transposición didáctica sigue siendo una noción poco problematizada en los programas de formación inicial del docente de educación física en Venezuela. Y esto ocurre pese a su relevancia teórica, que nadie discute en el papel. La mayoría de los diseños curriculares revisados conciben la enseñanza, todavía, como transmisión de contenidos preestablecidos, sin detenerse en los procesos reflexivos que exige traducir el conocimiento científico en saber pedagógico. Esa visión reduccionista ignora la complejidad real del acto educativo, sobre todo en una disciplina como la educación física, donde el saber corporal reclama una mediación didáctica profundamente contextualizada. Como advierten Contreras y Pérez Gómez (2006), “la actividad docente no se reduce a la aplicación de recetas metodológicas, sino que se configura como una práctica reflexiva, situada y comprometida, en la que el maestro reinterpreta el saber desde su experiencia, su ética y su contexto” (p. 123).

Hay otro hallazgo que llama la atención: la formación específica en transposición didáctica está prácticamente ausente en los contenidos formativos de los futuros docentes de educación física. Los planes de estudio revisados sí abordan metodología general y didáctica de la motricidad, pero rara vez incorporan un análisis serio de cómo cambia el contenido según el sujeto que aprende y las condiciones reales del aula. Esa omisión termina limitando la capacidad del estudiante para armar secuencias didácticas coherentes con los saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales. De acuerdo con Gil Pérez y Vilches (2001), “la formación del profesorado debe fomentar una didáctica de la transposición, es decir, una toma de conciencia crítica sobre los procesos de selección, jerarquización y transformación del saber” (p. 91). Sin esa conciencia, el futuro docente corre el riesgo, nada menor, de reproducir esquemas tradicionales que ya no responden a las exigencias educativas de hoy.

También se detectó una tendencia bastante marcada a naturalizar el deporte como eje central del saber en educación física, casi siempre en detrimento de otras dimensiones del cuerpo y del movimiento humano. Esta deportivización del currículo empobrece la disciplina, porque privilegia el rendimiento y la competencia por encima de la expresión, la diversidad y la reflexión. La transposición didáctica sale perdiendo con esta orientación, ya que convierte al deporte en un fin en sí mismo y no en un medio para el desarrollo integral del estudiante. En palabras de Devís y Peiró (2004), “la educación física escolar debe promover la cultura corporal en su sentido amplio, no limitarse al deporte reglado ni al modelo de entrenamiento, ya que su objetivo es contribuir a la formación de sujetos críticos, activos y saludables” (p. 105). Esta cita deja clara la necesidad de repensar la transposición desde una perspectiva más inclusiva, crítica y atenta a los contextos.

Ahora bien, no todo son carencias. Algunos enfoques emergentes, en particular los vinculados a la pedagogía del cuerpo y a la educación somática, ofrecen aportes valiosos para renovar los procesos de transposición didáctica. Estas perspectivas insisten en algo sencillo pero relevante: la experiencia corporal del estudiante debería funcionar como criterio de validación del conocimiento enseñado. El cuerpo, así, deja de ser un simple objeto de enseñanza para volverse sujeto de aprendizaje. Como sostiene Le Boulch (1995), “no se educa el cuerpo, se educa a la persona a través del cuerpo, y esto implica una concepción integral del sujeto que siente, piensa, se expresa y se transforma en el movimiento” (p. 87). Esta cita muestra la urgencia de incorporar marcos didácticos que traten la corporeidad como eje transversal del proceso educativo, y no como un añadido técnico de último momento.

En los textos revisados aparece, además, un vacío en la formación ética del docente frente a los procesos de transposición. Se suele asumir que los contenidos se eligen por criterios técnicos o curriculares, sin discutir las implicaciones ideológicas de esas elecciones. Esa neutralidad, en realidad, es solo aparente: encubre relaciones de poder que inciden tanto en lo que se enseña como en lo que se calla. La didáctica crítica lleva tiempo alertando sobre este riesgo y propone, en cambio, una mirada politizada del currículo y de la enseñanza. Como señala Freire (1997), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (p. 52). Desde esta óptica, el docente tiene que asumir una postura ética, crítica y transformadora frente a su labor, consciente de su papel como agente cultural y político dentro de la escuela.

Respecto a las prácticas evaluativas, se encontró que la mayoría de las propuestas de formación siguen privilegiando modelos tradicionales centrados en la ejecución técnica, sin contemplar criterios que valoren los procesos de interpretación, resignificación y adecuación didáctica del futuro docente. Esa lógica termina limitando la comprensión profunda de la transposición y refuerza, de paso, una visión instrumental del saber docente. Como lo advierte Perrenoud (2001), “no basta con saber el contenido, es necesario saber enseñarlo, es decir, saber organizarlo, explicarlo, ejemplificarlo, adaptarlo a diferentes niveles de comprensión y condiciones de aprendizaje” (p. 111). Hace falta, por tanto, un cambio en las prácticas de evaluación que permita valorar la competencia didáctica como lo que realmente es: una construcción reflexiva y situada.

Cabe destacar, para cerrar este apartado, que los textos analizados aportan conceptualizaciones valiosas sobre la transposición didáctica, aunque todavía falta sistematizar experiencias de formación docente en educación física que muestren cómo este proceso se enseña, se aprende y se evalúa en la práctica cotidiana. Esa ausencia de experiencias documentadas limita la posibilidad de construir modelos formativos más contextualizados, capaces de reconocer las particularidades del aula venezolana y la diversidad de quienes aprenden en ella. Integrar saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales se vuelve, así, una tarea ineludible para resignificar la formación inicial. Como

sintetiza Díaz Barriga (2005), “la transposición didáctica es el resultado de un trabajo complejo, en el que convergen el saber experto, las condiciones escolares, los referentes sociales y las mediaciones del docente. Por ello, no puede ser improvisada ni delegada al sentido común” (p. 127).

Reflexiones valorativas

El recorrido hermenéutico de este estudio deja una conclusión difícil de rebatir: la transposición didáctica, lejos de ser un proceso técnico o neutral, funciona como un eje estructurante de la práctica pedagógica y merece ser abordada con profundidad en los programas de formación docente. En educación física, esta reflexión cobra un peso estratégico particular, porque enseñar el cuerpo moviliza varias capas de sentido a la vez: lo disciplinar, lo motriz, pero también lo cultural, lo simbólico y lo político. La capacidad del futuro docente para reinterpretar el conocimiento disciplinar en clave pedagógica, y adaptarlo a realidades escolares concretas, es una competencia demasiado importante para dejarla al azar o a la improvisación. Esta investigación documental permitió poner de manifiesto, en ese sentido, un vacío en la formación que impacta directamente en la calidad de enseñanza que se ofrece en las aulas y que constriñe el derecho a una educación física más humanizadora.

Otro aspecto que merece la pena destacarse es la obligatoriedad de incorporar en los marcos teóricos-metodológicos en la formación inicial del profesorado la pedagogía del cuerpo junto a la didáctica crítica. Estas perspectivas contribuyen a ampliar la mirada sobre el sujeto cuerpo, y permiten comprender que enseñar educación física no se reduce al saber técnico-funcional del movimiento; debe dirigirse a la formación integral, expresiva y crítica de quienes la practican. En entornos como el venezolano, signados por la desigualdad, la multiculturalidad y la desinstitucionalización, el cuerpo opera como lugar donde se inscriben dichas desigualdades, y a la vez como espacio de resistencia, creatividad y transformación. Formar docentes para leer e intervenir bajo esta perspectiva, entonces, ya no es un lujo teórico, sino una urgencia pedagógica.

Conviene agregar la utilidad del enfoque cualitativo interpretativo-hermenéutico para el estudio de fenómenos educativos tan complejos como la transposición didáctica. Esta metodología permitió efectuar una lectura crítica y profunda, situada del corpus documental, que pudo reconocer tanto contribuciones como vacíos, así como establecer nexos entre teoría, praxis y contexto. Distinto a los estudios cuantitativos, más enfocados en evaluar desempeños o resultados, el enfoque interpretativo busca entender los sentidos, las tensiones y los procesos que están por debajo de lo que podría considerarse como prácticas formativas. En cuanto a los resultados, se consiguió principalmente reconstruir una visión de conjunto sobre el fenómeno examinado, introducir categorías poco consideradas por los discursos pedagógicos tradicionales y abrir nuevas líneas de investigación y acción educativa.

Uno de las enseñanzas más interesantes que se obtuvieron de esta experiencia fue que la formación docente no es cuestión de añadir contenidos o habilidades aisladas. Debería entenderse más bien como un camino de construcción crítica de conocimientos, actitudes y posicionamientos. La transposición didáctica no ocurre de manera automática ni se resuelve con esquemas prefabricados; exige reflexión, conocimiento pedagógico y sensibilidad hacia el contexto. Resulta preocupante, en este sentido, lo poco que los planes de estudio ofrecen espacios dedicados al análisis didáctico de los contenidos y al desarrollo de capacidades interpretativas. Queda, entonces, una tarea pendiente para las instituciones formadoras, que tendrán que repensar sus estructuras curriculares y pedagógicas en función de una enseñanza más crítica, situada y transformadora.

En síntesis, esta revisión documental contribuye a visibilizar por qué es importante problematizar la transposición didáctica como componente central de la formación inicial del docente de educación física. El estudio no solo identificó carencias en los marcos curriculares y en la bibliografía disponible; también propuso horizontes teóricos y metodológicos que enriquecen la práctica pedagógica desde una perspectiva ética, política y corporal a la vez. Su verdadero valor está en la capacidad de abrir preguntas, cuestionar certezas instaladas y motivar propuestas formativas más integrales. Queda, pues, la invitación a seguir explorando, desde la praxis y desde la teoría, nuevas formas de enseñar a enseñar, donde el cuerpo deje de ser solo un contenido y se convierta en lo que realmente es: un sujeto vivo de la pedagogía.

Referencias

- Bolívar, A. (2007). *Didáctica y currículum: Enseñar para la comprensión*. Síntesis.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Contreras, J., & Pérez Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado como práctica reflexiva*. Graó.
- Devís, J., & Peiró, C. (2004). *La educación física, el deporte y la salud en la enseñanza secundaria obligatoria*. Inde.
- Díaz Barriga, A. (2005). *Currículum: Construcción social y formación de sujetos*. Trillas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Gil Pérez, D., & Vilches, A. (2001). *Didáctica de las ciencias en la sociedad del conocimiento: Investigación, innovación y formación del profesorado*. Síntesis.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Le Boulch, J. (1995). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós.

- Le Breton, D. (2010). *Sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Perrenoud, P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.