

**Trayectorias escolares narradas desde la Educación Física vivida:
configurando la agencia docente**

**Narrated School Trajectories from Lived Physical Education: Configuring
Teacher Agency**

**Trajetórias escolares narradas a partir da Educação Física vivida:
configurando a agência docente**

Jean Paul Rannau-Garrido*

 <https://orcid.org/0000-0002-0815-9898>

Daniela Barruel Ayala**

 <https://orcid.org/0009-0003-9011-7164>

Yerko Muñoz-Salinas***

 <https://orcid.org/0000-0001-5019-1325>

Felipe Poblete-Valderrama****

 <https://orcid.org/0000-0002-8960-3996>

Resumen: Este estudio comprende cómo se configura la agencia docente a partir de trayectorias escolares narradas por estudiantes de Pedagogía en Educación Física en Chile. Desde un enfoque cualitativo narrativo, se interpretaron doce relatos de vida para analizar los sentidos pedagógicos y formativos que las experiencias escolares movilizan en la construcción de la subjetividad docente. Los resultados muestran que la agencia comienza a gestarse antes de la formación universitaria, en memorias escolares marcadas por prácticas

* Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Santo Tomás, Chile. Facultad de Educación, Universidad de las Américas, Chile. Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa. E-mail: <jrannau@gmail.com>. Autor de correspondencia.

** Universidad de Chile, Chile. Estudiante del Programa de Doctorado en Educación. Magíster en Educación, mención Currículum Escolar. E-mail: <d.barruel@gmail.com>.

*** Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Santo Tomás, Chile. Doctor en Educación. E-mail: <ymunozs@santotomas.cl>.

**** Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académico de la Facultad de Educación. Doctor en Educación. E-mail: <felipepobletev@gmail.com>.

reproductivas, estereotipos de género y experiencias pedagógicas significativas que proyectan disposiciones críticas hacia la docencia. Se concluye que narrar estas trayectorias permite comprender la experiencia escolar como un momento de subjetivación desde el cual emergen nuevas posibilidades de agencia y proyección de la acción pedagógica.

Palabras clave: Agencia docente. Formación inicial docente. Trayectorias escolares.

Abstract: This study examines how teacher agency is configured through school trajectories narrated by students enrolled in Physical Education teacher education programs in Chile. Using a qualitative narrative approach, twelve life stories were interpreted to analyze the pedagogical and formative meanings that school experiences mobilize in the construction of teacher subjectivity. The findings show that teacher agency begins to develop prior to university training, within school memories marked by reproductive practices, gender stereotypes, and meaningful pedagogical experiences that project critical dispositions toward teaching. It is concluded that narrating these trajectories allows school experience to be understood as a process of subjectivation from which new possibilities for agency and the projection of pedagogical action emerge.

Keywords: Teacher agency. Initial teacher education. School trajectories.

Resumo: Este estudo compreende como a agência docente se configura a partir de trajetórias escolares narradas por estudantes de cursos de formação inicial em Educação Física no Chile. A partir de uma abordagem qualitativa narrativa, foram interpretados doze relatos de vida com o objetivo de analisar os sentidos pedagógicos e formativos que as experiências escolares mobilizam na construção da subjetividade docente. Os resultados mostram que a agência começa a se constituir antes da formação universitária, em memórias escolares marcadas por práticas reprodutivas, estereótipos de gênero e experiências pedagógicas significativas que projetam disposições críticas em relação à docência. Conclui-se que narrar essas trajetórias permite compreender a experiência escolar como um processo de subjetivação a partir do qual emergem novas possibilidades de agência e de projeção da ação pedagógica.

Palavras-chave: Agência docente. Formação inicial docente. Trajetórias escolares.

Introducción

La Educación Física (de aquí en más, EF) ha sido históricamente tensionada entre discursos reproductivos y posibilidades emancipadoras (Galak et al., 2021; Ramos et al., 2021). A nivel global, diversos estudios han advertido que esta disciplina ha reproducido modelos de enseñanza centrados en el rendimiento, la obediencia y la competencia, invisibilizando dimensiones críticas de la subjetividad, la inclusión y la justicia educativa (Hill et al., 2018; Gonçalves et al. 2024). En el contexto chileno, estas tensiones se agudizan en un sistema educativo altamente segmentado y con escasa valoración institucional hacia la EF, lo que ha limitado su potencial formativo integral (Moreno-Doña et al., 2020; Rannau, 2020). En este escenario, se vuelve urgente repensar cómo se forma el profesorado de EF (Poblete-Valderrama et al., 2024) y, especialmente, cómo este configura su agencia docente desde sus trayectorias escolares.

La agencia docente ha adquirido un renovado interés en la investigación educativa por su capacidad de dar cuenta del modo en que las y los docentes interpretan su práctica, toman decisiones y actúan en contextos complejos y/o desiguales (Biesta & Tedder, 2007; Priestley et al., 2015). No obstante, la mayoría de los estudios han abordado la agencia docente desde marcos normativos o centrados en el ejercicio profesional ya instalado, desatendiendo cómo esta comienza a configurarse durante las trayectorias escolares y formativas tempranas de quienes optan por la docencia. Tal como muestra Alves et al. (2018), convertirse en docente de EF supone un proceso altamente emocional, donde las experiencias vividas durante la escolarización formal y las prácticas iniciales inciden decisivamente en la construcción de la identidad profesional y en el desarrollo incipiente de formas de agencia.

Desde una perspectiva situada, la agencia docente se configura en contextos biográficos y sociales específicos. Promoverla implica valorar el conocimiento colectivo y democratizar la toma de decisiones para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos (Zeichner, 2019). En EF, históricamente marginada, esto resulta crucial para potenciar su contribución al desarrollo integral desde marcos éticos y culturalmente críticos. Como señala la UNESCO (2024), fortalecer la agencia es clave para impulsar la autonomía profesional, la participación docente y su reconocimiento en las políticas educativas.

Pese al avance de los estudios narrativos en educación (Rabelo, 2022; Tucker, 2024) y de su creciente reconocimiento como vía para comprender la experiencia educativa desde la perspectiva de los sujetos, persiste una brecha en torno a cómo las trayectorias escolares configuran tempranamente la subjetividad docente y orientan disposiciones pedagógicas que se proyectan hacia la formación profesional. En el ámbito de la Educación Física, y particularmente en el contexto latinoamericano, esta carencia se expresa en la escasa comprensión de cómo las experiencias escolares vividas inciden en las creencias, sentidos y disposiciones del futuro profesorado, configurando tempranamente su agencia docente (Beni et al., 2024; Aguilar-Valdés et al., 2024). En este escenario, comprender la formación inicial docente desde las experiencias escolares implica reconocer que los primeros indicios de ser docente se gestan progresivamente en la historia escolar de quienes optan por educar, lo que vuelve urgente incorporar estos enfoques en los programas formativos (Dowling et al., 2015; Coleman et al., 2022).

Este estudio busca comprender cómo se configura la agencia docente emergente a partir de las trayectorias escolares narradas por estudiantes de Pedagogía en Educación Física en Chile. Desde un enfoque narrativo, se analizan los sentidos pedagógicos y formativos que estas experiencias movilizan en la construcción de la subjetividad docente, entendiendo dichas trayectorias como contextos educativos donde se tensionan modelos pedagógicos, memorias de la vida escolar y proyecciones profesionales. Al reconocer las biografías escolares como espacios de elaboración subjetiva situada, la investigación aporta a repensar la formación inicial docente desde las vivencias, interpretaciones y sentidos que las y los futuros docentes atribuyen a su experiencia educativa.

De la subjetividad vivida a la acción pedagógica: la agencia docente como construcción situada y relacional

La agencia docente, concebida como un fenómeno relacional y situado, se configura en la intersección entre la biografía personal, las estructuras sociales y las oportunidades del entorno educativo (Biesta & Tedder, 2006). Desde esta perspectiva, la agencia docente se entiende como una construcción situada y emergente que comienza a configurarse desde la biografía escolar, implicando la interpretación del contexto, la toma de decisiones significativas y una actuación reflexiva desde etapas previas a la formación universitaria (Alves et al., 2018).

La agencia docente incluye las decisiones cotidianas (Biesta et al., 2015), los compromisos éticos (Eteläpelto et al., 2013), las resistencias pedagógicas (Echeverría, 2023) y emociones que surgen en la práctica diaria previo a la FID (Muñoz-Salinas, 2025). De forma afín, Askildsen & Aggerholm (2024) evidencian que las experiencias corporales y afectivas en clases de EF, cuando son vividas como experiencias significativas, permiten a los estudiantes desarrollar formas encarnadas de agencia y pueden activar formas tempranas de agencia docente, al movilizar emociones como la alegría, la incertidumbre y el deseo de superación. Al respecto, Reid (2013) argumenta que la agencia debe entenderse como una manifestación cognitiva de toma de decisiones y juicio situado.

La agencia docente es un constructo polisémico abordado desde diversas perspectivas teóricas, entre ellas la visión morfogenética de Archer (2009), la crítica transformadora de Stetsenko (2023) y la aproximación ecológica de Priestley et al. (2015). Este último enfoque ha ganado especial relevancia en la investigación educativa al proponer una comprensión dinámica, histórica y contextual de la agencia, superando visiones individualistas del actuar docente. Desde el modelo ecológico, la agencia se configura a partir de tres dimensiones interrelacionadas: una dimensión iterativa, que integra la historia de vida y las experiencias previas; una dimensión proyectiva, vinculada a aspiraciones, creencias y propósitos futuros; y una dimensión práctico-evaluativa, que refiere a la capacidad de tomar decisiones situadas según las condiciones del contexto. En este sentido, “la experiencia profesional es quizás menos significativa que la experiencia personal en la configuración de la agencia docente” (Priestley et al., 2015, p. 32).

Este marco conceptual permite entender que los docentes no ejercen su agencia “a pesar” del contexto, más bien, “a través” de este, en función de cómo interpretan y valoran las situaciones que enfrentan. Los juicios profesionales, en este sentido, están moldeados por la memoria biográfica, las relaciones sociales, las estructuras culturales y las posibilidades futuras. De acuerdo con Priestley et al. (2015), aunque la formación profesional formal influye, las experiencias personales y cotidianas previas parecen tener un peso aún mayor en la configuración inicial de la agencia docente.

En este sentido, la narrativa se constituye como una forma de reconstruir la experiencia vivida y como un modo de comprender cómo los sujetos elaboran sentidos sobre su historia escolar y configuran disposiciones pedagógicas que orientan su acción futura.

Fortalecer el vínculo entre marcos narrativos y agencia docente implica reconocer que el relato de la experiencia configura activamente la identidad profesional y las posibilidades de acción por medio de operaciones de negociación que articulan tiempo y contexto a través del desarrollo de narrativas y contranarrativas (Heikkilä et al., 2022; Juutilainen et al., 2024). En particular, la dimensión iterativa del modelo ecológico se enriquece con un enfoque narrativo, al articular la biografía personal y profesional con la forma en que los docentes comprenden y afrontan su práctica cotidiana. Desde esta perspectiva, el relato biográfico permite recuperar, resignificar y proyectar experiencias pasadas en decisiones profesionales situadas (Hennig et al., 2024). Así, los docentes en formación pueden reconocerse como autores de su trayectoria, en diálogo con estructuras institucionales, vínculos sociales y proyecciones pedagógicas, pero también con la articulación afectiva que emerge al verse ellos como parte del proceso de construir *el self* a través del relato (Chaaban et al., 2021; McAdams, 2001).

Narrativas escolares encarnadas: biografía, emoción y sentidos en la configuración de la agencia docente

Según la noción de aprendizaje experiencial de ter Avest (2017), técnicas narrativas como el psicodrama permiten a futuros docentes explorar voces internas en conflicto y desarrollar agencia mediante la integración de experiencias críticas de su biografía escolar, especialmente en contextos de tensión cultural. Esta perspectiva refuerza que la agencia docente comienza a configurarse antes del ingreso al sistema formativo, a partir de vivencias escolares que modelan la percepción del rol docente, los compromisos éticos y las proyecciones pedagógicas (Alves et al., 2018).

Así, las experiencias escolares vividas antes de ingresar a la FID se vuelven centrales para comprender cómo se configuran las creencias, motivaciones y disposiciones del futuro profesorado, anticipando el modo en que se concibe el rol docente y se proyectan las prácticas pedagógicas. Hennig et al. (2024) han evidenciado que las experiencias previas de los estudiantes

de EF tienen un papel decisivo en la configuración de sus identidades profesionales, influyendo directamente en sus posibilidades de acción pedagógica.

De igual forma, Garrett (2006) sostiene que las narrativas permiten explorar la interacción entre biografía, contexto y desarrollo profesional, constituyéndose como un recurso valioso para investigar cómo se construye la agencia desde la historia personal. Un ejemplo de estudio con enfoque narrativo en EF es el de Tolgfors (2024), quien argumenta que el relato de experiencias permite a los futuros docentes articular tensiones, reconocer contradicciones entre saberes universitarios y escolares, y elaborar un sentido de agencia situado (Beni et al., 2024).

Formación inicial docente en Educación Física: tensiones, relatos y posibilidades para una agencia docente transformadora

Estudios internacionales como los de Flores (2018) en Portugal o Beauchamp & Thomas (2011) en Canadá han demostrado que las tensiones entre las narrativas personales y los discursos institucionales condicionan la emergencia de la agencia docente en formación. Sin embargo, estas aproximaciones aún son limitadas en contextos latinoamericanos y en áreas como la EF, donde la corporeidad, el juego y la motricidad introducen dimensiones adicionales de subjetivación pedagógica.

En el contexto chileno, estas configuraciones de agencia docente en la FID emergen en un sistema educacional altamente segmentado, con fuerte presión evaluativa y una débil valoración institucional de la EF como espacio formativo integral (Castillo-Retamal et al., 2020). Esta situación tensiona la posibilidad de que los futuros docentes desarrollen una agencia crítica y transformadora (Poblete-Valderrama., 2020), especialmente cuando su escolaridad estuvo mediada por modelos reproductivos y excluyentes (Lara-Subiabre, 2023; Quiroz-Martínez & Rushton, 2024; Herrera-Seda & Pantić, 2025).

Aunque la literatura sobre agencia ha crecido en educación superior, Cong-Lem (2021; 2024) advierte que se ha enfocado principalmente en académicos universitarios, siendo escasos los estudios sobre otros niveles, como la FID y el ámbito escolar. En este contexto, el enfoque narrativo adquiere relevancia al permitir explorar cómo las y los futuros docentes significan sus trayectorias escolares y formativas, especialmente cuando han estado marcadas por modelos reproductivos, excluyentes o desvalorizadores de la EF (Abusleme-Allimant et al., 2020; Quintão de Almeida, 2021; Cunha de Paula et al., 2023; Hurtado-Almonacid et al., 2023). Comprender la agencia como construcción relacional, situada y biográfica requiere acceder a estos relatos que revelan los sentidos personales, encarnados y profesionales que configuran las primeras formas de actuar pedagógicamente. Desde esta perspectiva, este estudio busca abordar dicha brecha, explorando cómo las experiencias escolares influyen en la configuración de la agencia docente de estudiantes de Pedagogía en Educación Física (PEF) en Chile, a partir del análisis de relatos de vida contruidos durante su FID.

Metodología

Diseño de investigación

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño narrativo (Connelly & Clandinin, 2006; Bell, 2002). Para Creswell (2009), la investigación narrativa estudia las historias de vida de uno o más participantes. En este estudio, Hormazabal & Hizmeri (2019) sostienen que el

viaje a la memoria escolar permite rememorar experiencias, revelar saberes vividos y comprender su sentido mediante la profundización narrativa. Este diseño se basa en la experiencia como vivencia fenomenológica, donde la narrativa configura relatos históricos y personales que estructuran el tiempo vivido. Así, explora la memoria individual y colectiva en la configuración de la identidad personal y social (Ricoeur, 2020; 2021).

Participantes

Durante la cátedra de Currículum y Evaluación en primer año de PEF en una universidad privada de Santiago de Chile, 35 estudiantes exploraron sus experiencias escolares mediante relatos de vida. Para el estudio, se seleccionaron 12 participantes (Tabla 1) mediante muestreo intencional (Patton, 2002), dado que esta estrategia permite focalizarse en casos nutritivos en información para comprender en profundidad el fenómeno.

Tabla 1 - Participantes

<i>Participante</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Tipo de Escuela</i>
Participante 1	Femenino	20	Pública
Participante 2	Femenino	33	Subvencionada
Participante 3	Femenino	26	Privada
Participante 4	Femenino	27	Pública
Participante 5	Femenino	31	Pública
Participante 6	Femenino	22	Subvencionada
Participante 7	Masculino	21	Subvencionada
Participante 8	Masculino	24	Subvencionada
Participante 9	Masculino	24	Subvencionada
Participante 10	Masculino	27	Pública
Participante 11	Masculino	29	Privada
Participante 12	Masculino	26	Pública

Fuente: Elaboración propia.

Para ello, se aplicaron criterios de selección de la muestra, tales como: a) sexo, procurando una distribución equitativa entre mujeres y hombres; b) diversidad etaria, entre los 20 y 35 años; c) diversidad de tipos de escuelas, públicas, subvencionadas y privadas; y d) localización geográfica en la Región Metropolitana de la experiencia escolar.

Consideraciones éticas

La investigación resguardó los principios éticos de voluntariedad, confidencialidad, anonimato y uso responsable de la información producida por las y los participantes. Se informó a cada participante el propósito del estudio, el carácter voluntario de su participación, la posibilidad de retirarse y el uso investigativo de los textos narrativos producidos. La participación fue formalizada mediante consentimiento informado.

Para proteger la identidad de las y los participantes, los relatos fueron anonimizados mediante códigos de identificación, evitando la incorporación de nombres propios u otros antecedentes que permitieran su reconocimiento. Asimismo, los textos fueron tratados como material de investigación únicamente con fines académicos, resguardando la confidencialidad de las experiencias personales narradas. Dado el carácter biográfico y formativo de los relatos de vida, se procuró un tratamiento cuidadoso de las memorias escolares compartidas, reconociendo su dimensión subjetiva, afectiva y relacional.

Técnica de recolección de datos

El método utilizado en este estudio es el relato de vida, un enfoque biográfico que consiste en un manuscrito narrado en primera persona que relata una historia de vida (Cortazzi, 1994; Martín, 1995; Cornejo et al., 2008). Es decir, dicho relato se configura como una narración de experiencias, aprendizajes, significados y expectativas que cada participante tiene sobre la EF que fue parte de sus vidas durante su trayectoria como estudiantes escolares.

En este marco, el relato de vida fue comprendido como un espacio de elaboración narrativa de la experiencia escolar, desde el cual las y los participantes pudieron reconstruir sentidos sobre su biografía educativa y proyectar comprensiones iniciales acerca de la docencia.

Así, narrar la experiencia escolar implica volver una y otra vez sobre los acontecimientos vividos, permitiendo que estos sigan teniendo efectos en el presente y se integren como parte de una trayectoria vital y cotidiana (Ripamonti & Lizana, 2020). En cada relato de vida, la narración crea un calendario personal y reservado que facilita tanto la organización de los recuerdos como la reflexión sobre un tiempo continuo (Leclerc-Olive, 2009).

En este sentido, la narrativa se asienta en la experiencia escolar como currículum vivido (Gudmundsdottir, 1996), entendiendo que narrar es también proyectar lo que somos y podríamos llegar a ser, no es simplemente relatar lo que fue. Desde la perspectiva hermenéutica de Ricoeur (2020, 2021), la narración constituye una *emplotment* que otorga coherencia a la identidad en el transcurso de la vida. Narrar, en tanto configuración de la experiencia (mimesis), transforma los acontecimientos en historia y, con ello, permite al sujeto comprenderse en su devenir. Por esta razón, se asumió que planificar una investigación narrativa es también una forma de proyectarse como sujeto narrador (Clandinin et al., 2007), convirtiendo al participante en protagonista de su propia comprensión pedagógica.

Procedimiento

Se organizó el trabajo de campo en tres etapas fundamentales en base a la propuesta de Marin et al. (2021):

Etapas 1 (relato inicial): Como organización del producto narrativo, cada participante elaboró un escrito inicial en el que abordó reflexiones y temáticas en clave narrativa. Es decir, en una narración individual, continua y fluida en una extensión 4 a 5 páginas de texto en formato digital. Para ello, la redacción fue orientada mediante las siguientes interrogantes como estímulos para la reflexión narrativa: a) ¿Cómo fue la Educación Física que tuve cuando era escolar? Describo sus características, condiciones y formas de enseñanza; b) ¿Qué aprendizajes construí durante mi etapa escolar en la asignatura de Educación Física? Relato aquello que aprendí para mi vida, durante y después de la escolaridad, considerando conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores y emociones; c) ¿Qué significados atribuyo a la Educación Física a partir de mi experiencia de aprendizaje escolar? Expreso qué es para mí la Educación Física y cómo la conceptualizo desde mi trayectoria; y d) ¿Qué expectativas proyecto como futuro/a profesional de la Educación Física a partir de mi experiencia escolar? Reflexiono sobre los desafíos y posibilidades que podría desarrollar como docente desde mi propia experiencia.

Se enfatizó que el relato fuera un escrito en clave narrativa y no un cuestionario pregunta-respuesta. Las interrogantes facilitaron que cada participante organizara su relato según un criterio subjetivo, compartiéndolo voluntariamente en secuencias significativas que representaran su

experiencia. Esto, según Cortazzi (1994), otorga coherencia y sentido al relato de vida escolar en el tiempo.

Etapas 2 (compartir mi historia): Como segunda instancia, se realizó un taller de conversación donde cada participante expuso su relato oralmente en grupos autoconformados de 3 a 4 personas. Esto favoreció la funcionalidad en la consolidación del relato como corpus discursivo (Cortazzi, 1994). En este espacio, se exploró cómo cada narrativa escenifica y recapitula experiencias personales, incorporando evaluaciones que enriquecen su contenido. Esta etapa enfatiza la representación textual, colocando a la persona narradora y su pensamiento narrativo en el centro del proceso (Clandinin et al., 2007). Además, se orientó el reordenamiento del texto según la estructura laboviana que estructura en seis partes el relato: resumen, orientación, complicación, evaluación, resultado y coda (Nunes et al., 2017). Cada participante recogió los comentarios realizados por el grupo y los integró en la versión revisada de su manuscrito.

Etapas 3 (acuerdo narrativo): Por su carácter interactivo, el relato se reconstruyó como una producción conjunta con lo social y cultural que configura la identidad personal (Cortazzi, 1994). Para evitar imponer interpretaciones externas (Bell, 2002), Clandinin et al. (2007) proponen “negociar los textos” como consideración ética relacional y de cuidado. Se mantuvo así un diálogo íntimo y sostenido con cada participante para consensuar el discurso final a analizar.

Las tres etapas del procedimiento permitieron producir los relatos de vida y preparar progresivamente el corpus para su análisis. El relato inicial favoreció la emergencia de memorias, experiencias y sentidos escolares desde la voz de cada participante; el taller de conversación permitió ampliar, contrastar y reorganizar narrativamente dichas experiencias a partir del intercambio con otros relatos; y el acuerdo narrativo consolidó una versión final consensuada de cada texto. De este modo, los doce relatos resultantes constituyeron el corpus discursivo definitivo sobre el cual se desarrolló posteriormente el análisis temático.

Técnica de análisis de datos

A partir del corpus discursivo definitivo conformado por los doce relatos de vida consensuados en la etapa de acuerdo narrativo, se llevó a cabo un análisis temático (AT) (Braun & Clarke, 2006), técnica adecuada para identificar y analizar patrones dentro de grandes conjuntos de datos discursivos. Esta herramienta resulta pertinente en estudios narrativos cuando se entiende, desde una perspectiva hermenéutica, que los temas emergentes son configuraciones de sentido construidas en diálogo entre el investigador y las voces narradoras (Flores, 2021). En este sentido, el análisis temático opera como una vía de acceso hermenéutica a las tramas de sentido que configuran las narrativas.

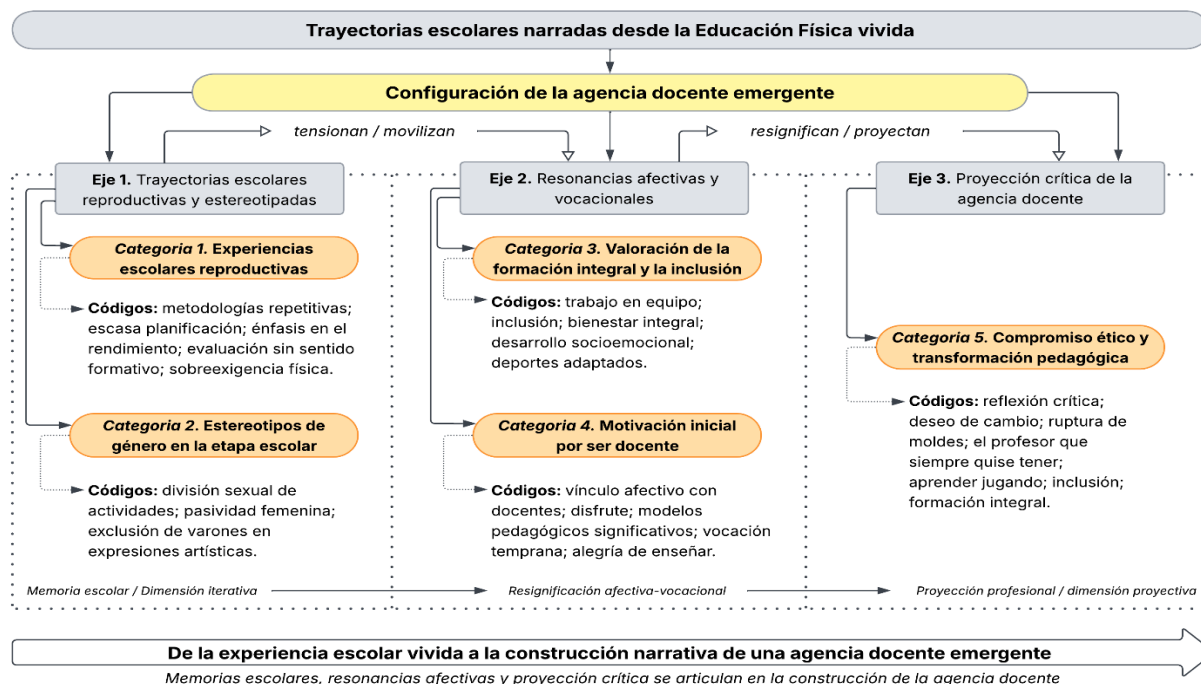
El análisis se realizó con el software ATLAS.ti 24 en una unidad hermenéutica base, lo que facilitó la sistematización de los datos en un proceso de inducción analítica (Mayz, 2008) orientado a la construcción interpretativa de una teoría inductiva (Raymond, 2005), sin disociar comprensión e interpretación como actos centrales del quehacer investigativo.

Las tres primeras fases del análisis se organizaron en una matriz de reducción de datos: 1) Familiarización, mediante ordenamiento y sensibilización; 2) Codificación inicial, sistematizando aspectos relevantes definidos en la Etapa 3 del acuerdo narrativo; y 3) Búsqueda de temas, relacionando datos y códigos significativos. Se incorporó además la triangulación de datos (Denzin, 2009) para asegurar que las categorías reflejaran la síntesis de los distintos relatos de vida.

Resultados

Los resultados (Figura 1) son presentados de la siguiente forma: 1) Se presenta un eje que contiene una o dos categorías; 2) Se exponen cada categoría que condensa los temas emergentes y códigos respectivos; 3) Cada tema se justifica con extractos de relatos de los participantes de investigación; 4) Se interpretan las citas; y, 5) Se discuten los resultados con antecedentes teóricos y empíricos.

Figura 1 - Estructura analítica de los resultados



Fuente: Elaboración propia.

Eje 1. Trayectorias escolares reproductivas y estereotipadas

CATEGORÍA 1. EXPERIENCIAS ESCOLARES REPRODUCTIVAS

Esta categoría evidencia experiencias escolares marcadas por prácticas pedagógicas reproductivas, caracterizadas por metodologías repetitivas, escasa planificación y una débil intencionalidad formativa. Estas dinámicas generaron desinterés, malestar y pérdida de sentido pedagógico en la asignatura, configurando memorias escolares que tensionan la valoración de la Educación Física en la trayectoria educativa.

Las metodologías tradicionales, carentes de planificación y centradas en el rendimiento deportivo, generaron desinterés, exclusión y malestar. El Participante 12 relata cómo el cambio de profesor marcó un quiebre: “El desinterés y la desidia eran evidentes en el nuevo profesor, no existía planificación en las clases (...) la clase de Educación Física perdió sentido, integrando un sentimiento de tristeza y rabia”. Este testimonio evidencia cómo la discontinuidad en el vínculo pedagógico puede deteriorar profundamente la motivación del estudiantado.

En la misma línea, la Participante 3 expresa cómo el énfasis exclusivo en el fútbol y la ausencia de retroalimentación significativa redujeron la experiencia a un mero trámite: “Las clases

con él eran repetitivas y monótonas (...) me colocaban puros 7, aunque alivianaba mi carga académica, no me proporcionaba una verdadera valoración de mis habilidades y esfuerzo”. Esta práctica evaluativa deslegitima el sentido formativo de la asignatura.

La Participante 1, por su parte, plantea una tensión entre su disposición favorable hacia el movimiento y el rechazo al enfoque docente: “A pesar de que a mí me gusta mucho participar, hacer deporte, no me gustaba el método de enseñanza que se realizaba (...) al profesor le daba igual enseñar o era desconsiderado con los estudiantes”. Este testimonio refuerza la idea de que el desinterés y la homogeneidad metodológica pueden neutralizar incluso las motivaciones genuinas por participar.

También emergen formas de sobreexigencia física alineadas con un enfoque morfofuncional tradicional, que terminaron excluyendo a parte del estudiantado. La Participante 6 recuerda que su profesor aumentó progresivamente las exigencias físicas, especialmente hacia los varones: “Incentivándolos a realizar un ejercicio de mejor manera y con mejor técnica, llegando al nivel de encontrar el límite en mis compañeros, a tal punto de verlos correr al baño para no vomitar”. Esta lógica se aleja de una pedagogía del disfrute, afectando la participación y la permanencia de niñas y adolescentes, quienes optaban por presentar certificados médicos para marginarse.

Finalmente, el Participante 7 comparte una experiencia marcada por la desidia y la falta de ética profesional: “En las clases de ese profesor, los estudiantes, y me incluyo, hacían lo que querían (...) su forma de enseñar no era la mejor, porque todas las cosas para él eran de doble sentido (...) cuando alguien le preguntaba algo, su respuesta era ‘eeh sí, lo dejamos para la otra clase’, ‘rellenamos con 1 o 7’”. Esta descripción deja en evidencia un profundo deterioro en el vínculo pedagógico y una desvalorización estructural de la EF.

CATEGORÍA 2. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA ETAPA ESCOLAR

Esta categoría muestra cómo las prácticas escolares en Educación Física reprodujeron estereotipos de género mediante la asignación diferenciada de actividades y roles según el sexo, limitando la participación y configurando experiencias educativas marcadas por desigualdades simbólicas y corporales.

La Participante 5, por ejemplo, recuerda con claridad el contraste entre la EF en básica y en media: “Eran el típico perfil de profesor de Educación Física que estaba sentado y te hacía correr media hora (...) Hombres a jugar a la pelota, mujeres a jugar vóley. A diferencia de básica, que sí me gustaba ir a clase, no me pasaba lo mismo en la media”. Este testimonio refleja cómo la división por sexo se naturalizaba desde la organización básica de las sesiones, generando una pérdida progresiva de interés por parte del estudiantado.

De forma similar, el Participante 12 describe: “El nuevo profesor marcó desde un inicio una notable diferencia. Las clases se convirtieron en una rutina monótona: tres vueltas a la cancha trotando y luego jugar fútbol, mientras las mujeres se quedaban mirando”. La asignación exclusiva del juego a los varones y la pasividad impuesta a las mujeres refuerzan una estructura sexista que define jerarquías de participación.

El Participante 8, por su parte, destaca una práctica particularmente significativa en su experiencia escolar: “Fueron los únicos años donde saqué a relucir mis dotes más artísticos, preparando bailes y presentaciones (...) pero mi profesora, decidió que, a contar de 3° o 4° básico, solo participarían las mujeres en estas actividades”. Este giro en la participación ilustra una forma

de coerción simbólica basada en estereotipos de género excluyendo deliberadamente a los varones de las expresiones artísticas.

Eje 2. Resonancias afectivas y vocacionales

CATEGORÍA 3. VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN INTEGRAL Y LA INCLUSIÓN

Esta categoría releva experiencias escolares positivas que promovieron una comprensión integral e inclusiva de la Educación Física, orientando la proyección ética del futuro profesorado hacia el bienestar, la diversidad y el desarrollo formativo del estudiantado.

El Participante 7, por ejemplo, plantea que la EF permite intervenir más allá de lo motriz: “Quizás por intermedio del deporte haré grandes cosas como mejorar el lenguaje, con técnicas de música (...) en deportes adaptados, llegar a todos mis estudiantes”. Esta afirmación revela una comprensión temprana del potencial inclusivo de la disciplina, integrando capacidades diversas y aportando al desarrollo global del estudiantado.

Asimismo, la Participante 2 destaca cómo su experiencia con docentes comprometidos la moviliza a querer desplegar tal relevancia en su futura docencia: “Los mejores profesores enseñaron valores y actitudes como trabajo en equipo (...) mi expectativa es transmitir perseverancia, autoestima, confianza, salud y bienestar”. Esta cita reafirma el valor formativo de la EF como espacio para cultivar habilidades socioemocionales.

El Participante 10, por su parte, conecta su decisión vocacional con el deseo de retribuir lo recibido: “Pude decidir estudiar algo relacionado (...) sentía que me faltaba algo, poder retribuir todo lo que mis profesores me dieron y dar mi aporte a la sociedad”. Este testimonio condensa el efecto que puede tener una experiencia escolar positiva y significativa sobre la identidad profesional emergente. No obstante, también emergen críticas hacia prácticas pedagógicas poco comprometidas, que condicionaron negativamente el vínculo con la participación. Uno de los participantes señala: “La poca dedicación de algunos profesores (...) la poca preparación y la improvisación me hicieron notar que los estudiantes con experiencias negativas desarrollan aversiones hacia el ejercicio”. Esto enfatiza la responsabilidad ética del profesorado en la configuración de hábitos saludables y vínculos de trascendencia con la experiencia motriz.

Desde una mirada proyectiva, la Participante 4 lo expresa su intención de trascender el trabajo físico para integrar dimensiones formativas más amplias: “Me gustaría complementar capacidades físicas con habilidades blandas (...) respeto hacia uno mismo, alimentación, salud mental”. Su aspiración ética está claramente anclada en la inclusión y la educación para la vida.

Finalmente, el Participante 12 reconoce cómo ciertos docentes se convierten en modelos vocacionales: “Ya he notado características de un profesor de las cuales quiero tener (...) por estos profesores uno quiere mejorar cada día y, quién sabe, tal vez llegar a enseñar en la universidad”. Esta declaración evidencia la inspiración profesional que pueden generar experiencias pedagógicas comprometidas.

CATEGORÍA 4. MOTIVACIÓN INICIAL POR SER DOCENTE

Esta categoría evidencia que la motivación por estudiar pedagogía se origina en experiencias escolares significativas, donde el vínculo afectivo con docentes y el disfrute del aprendizaje actúan como motores vocacionales para la elección de la docencia.

Participante 4 lo expresa con claridad: “Por la buena comunicación entre profesores y alumnos seguimos participando en actividades, fue allí cuando me enamoré de la pedagogía, ya que veía que mis profesores cada vez que llegaban a clases llegaban de forma alegre”. Esta conexión afectiva se transforma en un motor vocacional, donde la alegría y el vínculo auténtico se valoran como componentes esenciales de la enseñanza.

Del mismo modo, la Participante 2 recuerda con afecto a aquellos docentes que marcaron su trayectoria: “Los mejores profesores que se sentían más cercanos enseñaron valores y actitudes como trabajo en equipo”. La transmisión de valores y el vínculo emocional son elementos modeladores que se internalizan y se proyectan hacia la futura práctica docente.

La Participante 1, por su parte, relata cómo su gusto por la EF y el deporte se mantuvo vivo gracias a experiencias escolares positivas: “Disfruté bastante debido al deporte, es que me di cuenta de lo mucho que quería seguir practicando (...) después de recorrer, jugar, practicar y sobre todo disfrutar”.

Sin embargo, también emergen relatos donde la falta de motivación y apertura del profesorado limitó la experiencia educativa. El Participante 12 lo describe críticamente: “Le propusimos al profesor hacer algo diferente (...) apenas nos escuchó y siguió con la misma rutina de siempre. A pesar de esta mala práctica, Educación Física siguió siendo mi asignatura favorita”. Este testimonio muestra cómo, incluso ante prácticas excluyentes, los estudiantes logran conservar el sentido positivo de la asignatura, desarrollando una actitud resiliente y propositiva.

Esa capacidad de proyectar un cambio se hace patente en la Participante 5, quien formula con claridad su compromiso con una enseñanza transformadora: “Aspiro a que mis alumnos me recuerden como una profesora que realmente les enseñó (...) Quiero que valoren lo que están aprendiendo, no por miedo a las calificaciones, sino porque valoran su educación”.

Eje 3. Proyección de la agencia docente

CATEGORÍA 5. COMPROMISO ÉTICO Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

Esta categoría evidencia cómo las experiencias escolares vividas son reinterpretadas por las y los futuros docentes como referentes críticos para proyectar una Educación Física más inclusiva, significativa y éticamente comprometida. A diferencia de las categorías anteriores, centradas en memorias reproductivas o resonancias afectivas-vocacionales, aquí la narración se orienta hacia el futuro profesional, expresando una agencia docente emergente que busca transformar las prácticas pedagógicas heredadas.

El Participante 8 sintetiza este horizonte con una mirada esperanzadora y autocrítica: “Seré en su momento profesor de EF, y pienso romper los moldes y las visiones que tienen de nosotros, y trataré de entregar aquella experiencia que me faltó en mis inicios a mis futuros alumnos (...) también nos equivocaremos en el camino”. Su relato permite comprender que la agencia no surge como simple oposición al pasado, sino como una elaboración reflexiva de aquello que faltó, dolió o fue pedagógicamente insuficiente durante la trayectoria escolar.

En esta misma línea, el Participante 7 diferencia entre modelos de enseñanza experimentados en su escolaridad: “Esos profesores que no tenían el dominio eran funcionales, era acción-reacción. En cambio, los que me marcaron tenían una mirada crítica, eran incluyentes (...) esa manera de enseñar es la que hoy necesitamos”. Esta distinción muestra que la proyección docente se configura a partir de una comparación crítica entre prácticas reproductivas y experiencias pedagógicas significativas, desde las cuales se va delimitando el tipo de profesor o profesora que se desea llegar a ser.

Desde otra experiencia, la Participante 5 plantea: “Recordé mi etapa escolar en la educación media, donde no tuve buenos profesores. Empecé a valorar más el impacto de la EF, comprendiendo cómo puede trascender la actividad física en sí (...) contribuye al bienestar físico y también al mental”. Esta reflexión amplía el sentido de la Educación Física más allá del rendimiento corporal, vinculándola con el bienestar, la formación integral y la responsabilidad ética del profesorado. De este modo, las experiencias deficitarias no solo producen crítica, sino también una disposición transformadora hacia la enseñanza.

El Participante 12 reafirma este compromiso al señalar: “Quiero convertirme en el ‘profesor que siempre quise tener’ (...) Estoy convencido de que puedo inspirar a futuras generaciones, más allá de las limitaciones de recursos, si tengo el apoyo adecuado y me mantengo dedicado”. Esta afirmación condensa el carácter proyectivo de la agencia docente: el deseo de enseñar se articula con la memoria escolar, con la conciencia de las condiciones institucionales y con la expectativa de generar experiencias educativas distintas para otros estudiantes.

La dimensión crítica también se expresa en una proyección didáctica centrada en el juego, el disfrute y la diversidad de formas de movimiento. La Participante 5 afirma: “Quiero enseñar las múltiples maneras de mover el cuerpo, utilizando los muchos estímulos que tenemos. El juego es sumamente importante (...) el disfrute es parte del desarrollo”. En su relato, el juego no aparece como un recurso accesorio, sino como una alternativa pedagógica frente al tecnicismo, la homogeneidad y la exigencia física sin sentido formativo.

La Participante 1 complementa esta perspectiva al recuperar una experiencia escolar marcada por el enfoque lúdico: “‘Aprender jugando’, esa era su metodología. Practicaba actividades como gimnasia o parkour solo por conocerlas, no por competir (...) solo recreación sana”. Esta memoria permite observar cómo ciertas experiencias positivas se transforman en referentes para imaginar una Educación Física menos competitiva y más orientada al descubrimiento, la participación y el bienestar.

En conjunto, esta categoría muestra que la agencia docente emergente se configura como una proyección crítica de la experiencia escolar vivida. Las y los participantes no solo recuerdan aquello que les ocurrió en la escuela, sino que elaboran narrativamente esos recuerdos para construir un compromiso profesional orientado a la inclusión, el disfrute, la formación integral y la transformación pedagógica de la Educación Física.

Discusión

Los hallazgos de este estudio permiten comprender que la agencia docente se configura narrativamente a partir de las experiencias escolares vividas, en tanto su emergencia se advierte en la forma en que las y los futuros docentes organizan sus recuerdos, reconocen momentos pedagógicos que marcan su vida y proyectan una manera propia de ver qué es educar. Tal como advierten Biesta y Tedder (2006), la agencia se construye en la intersección entre biografía,

estructuras sociales y posibilidades contextuales, desde esa perspectiva, los relatos muestran que la experiencia escolar opera como un primer escenario de subjetivación profesional.

Estas vivencias tempranas, marcadas por prácticas reproductivas, sexistas o excluyentes, adquieren fuerza crítica cuando son narradas como aquello que se desea disputar en la futura docencia. Así, la agencia aparece como una disposición situada, encarnada y relacional, profundamente afectada por las emociones, los vínculos y los sentidos construidos en la escuela. En esta línea, Alves et al. (2018), y Askildsen y Aggerholm (2024) refuerzan la idea de que las emociones experimentadas durante las clases de EF, como la frustración, la exclusión o el entusiasmo, activan formas incipientes de agencia, que luego se resignifican en el tránsito hacia la profesionalización docente. En los relatos, esas emociones se transforman en criterios personales, y a la vez pedagógicos: aquello que incomodó, motivó o marcó la experiencia escolar aparece luego como referencia para imaginar otra forma de enseñar.

Esta tensión entre modelos heredados y deseo de transformación organiza buena parte de los relatos. Las experiencias deficitarias o excluyentes funcionan como contraste para proyectar una docencia distinta. En este sentido, la agencia puede comprenderse como una capacidad de reinterpretar condiciones sociales y proyectar alternativas de acción, lo que Archer (2009) denomina un proceso morfogenético y Stetsenko (2023) conceptualiza como agencia crítica. Así, los discursos analizados muestran que la voluntad de transformar la Educación Física nace de una elaboración reflexiva del pasado escolar, donde el malestar y la falta se convierten en motivos éticos y pedagógicos de cambio.

Este hallazgo dialoga con Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2018), quienes señalan que los estereotipos de género en Educación Física condicionan las oportunidades de participación, refuerzan jerarquías simbólicas y limitan el desarrollo de experiencias motrices diversas. En este sentido, las trayectorias escolares producen sentidos sobre el cuerpo, el movimiento y la pertenencia, los cuales inciden en la forma en que el futuro profesorado interpreta su experiencia y proyecta su identidad profesional desde una perspectiva crítica.

En esta línea, Poblete-Valderrama et al. (2018) sostienen que, a medida que se avanza en la formación inicial docente, se desarrolla una creciente capacidad crítica, lo que refuerza esta comprensión del cambio como un proceso profundamente vinculado a la reflexión sobre la experiencia. A su vez, el marco ecológico de Priestley et al. (2015) permite comprender que esta transformación requiere condiciones estructurales que habiliten la agencia, tales como el reconocimiento institucional, la formación crítica y la participación activa del profesorado en los procesos de toma de decisiones. En los relatos, esta predisposición al cambio aparece con fuerza, aunque su consolidación depende de que la FID integre esas narrativas como recurso formativo legítimo.

Una dimensión clave de los relatos es la articulación entre agencia docente, corporeidad, emoción y ética. Lejos de concebir la Educación Física como un campo técnico, los futuros docentes reconocen su impacto emocional y social en la vida escolar. Como afirman Askildsen y Aggerholm (2024), las experiencias prácticas con sentido en EF, por su carácter expresivo, afectivo o relacional, configuran formas encarnadas de agencia, éticas y situadas. Esta mirada se alinea con Ricoeur (2020), quien plantea que narrar la experiencia es proyectarse éticamente hacia el futuro. Así, cuando expresan el deseo de ser “el profesor que siempre quise tener”, aparece una orientación ética construida desde la memoria afectiva y proyectada hacia el cuidado.

Lo anterior también puede interpretarse desde una perspectiva de educación democrática, en tanto las trayectorias escolares narradas muestran que las experiencias vividas modelan modos de participar, convivir y asumir responsabilidad frente a lo común. Desde la EF, esta lectura cobra

espesor porque las prácticas motrices, las interacciones sociales y la colaboración hacen visible cómo se aprende a convivir desde experiencia con otros. En este sentido, la formación docente puede entenderse como un proceso que promueve y proyecta una experiencia democrática en el contexto escolar (Rannau, 2023, 2024).

Esta dimensión ética también se manifiesta en el deseo de generar experiencias más inclusivas, de valorar la diversidad y de enseñar desde el goce y no desde la imposición. Por tanto, reconocer la agencia docente como una práctica encarnada y afectiva obliga a repensar las nociones de cuerpo propio y emoción en la formación del profesorado como dimensiones constitutivas del pensamiento pedagógico y del juicio profesional.

Los hallazgos muestran que la FID en EF es un campo en disputa entre modelos pedagógicos en tensión (Abusleme-Allimant et al., 2020). Persiste en las memorias escolares de los participantes un enfoque reproductivo, centrado en el rendimiento, la disciplina y la competencia; pero emergen expectativas hacia una docencia más inclusiva, dialógica y significativa. Esta dualidad refleja lo que Cong-Lem (2021; 2024) describe como fragmentación en las concepciones de agencia en educación superior, donde la formación docente oscila entre discursos normativos de eficacia y demandas ético-críticas del ejercicio profesional. Las narrativas analizadas evidencian cómo el proceso formativo reafirma o disputa sentidos pedagógicos heredados. Integrar el enfoque narrativo en la FID constituye una decisión epistemológica y político-formativa: permite elaborar trayectorias, reconocer tensiones entre lo vivido y lo deseado, y revisar los modelos que se reproducen o transforman en la formación del profesorado.

Los relatos analizados muestran que la agencia docente emergente no puede comprenderse al margen de los contextos educativos donde se configuran las experiencias escolares ni de las interpretaciones que las y los futuros docentes elaboran sobre ellas. El deseo de cambio expresado en sus narrativas, requiere condiciones formativas que reconozcan esas experiencias como saber pedagógico y punto de partida para la reflexión profesional. En este sentido, fortalecer la FID exige abrir espacios para narrar, analizar y resignificar colectivamente las trayectorias escolares (Zeichner, 2019), favoreciendo una subjetivación profesional más crítica y situada. Este estudio aporta a ese horizonte al mostrar que la agencia docente emergente se configura en la elaboración narrativa de la experiencia vivida, allí donde memorias escolares, contextos educativos y proyecciones pedagógicas dan sentido a la enseñanza.

Conclusión

Este estudio permitió comprender que las trayectorias escolares narradas desde la Educación Física vivida configuran tempranamente la agencia docente en estudiantes en formación, al orientar la elección vocacional, el sentido atribuido a la enseñanza y la construcción de una identidad profesional emergente. Los relatos analizados evidencian que la agencia comienza a gestarse antes del ingreso a la formación universitaria, a partir de experiencias escolares que integran emociones, tensiones y significados que son interpretados y proyectados a lo largo del tiempo.

La agencia docente se configura mediante procesos diferenciados, mediados por la biografía escolar, el género, la edad, el tipo de escuela y las vivencias emocionales. Aunque existe un horizonte compartido de compromiso ético con el cambio, las trayectorias revelan diversas formas de posicionarse frente a la docencia: algunas se inspiran en modelos pedagógicos significativos, mientras otras emergen desde experiencias de malestar o carencia que movilizan una intención transformadora.

A nivel formativo, los hallazgos sugieren la necesidad de integrar sistemáticamente metodologías narrativas en la formación inicial docente, reconociendo las biografías escolares como saber pedagógico legítimo y como punto de partida para la reflexión profesional. Incorporar estos espacios permitiría fortalecer procesos de subjetivación docente más críticos, sensibles y situados, capaces de proyectar prácticas pedagógicas inclusivas y con sentido educativo.

En este sentido, el estudio aporta a comprender la formación inicial docente como un proceso de construcción subjetiva situada, donde narrar la experiencia escolar permite interpretar el pasado y proyectar nuevas posibilidades de acción pedagógica. Entre las limitaciones del estudio, se reconoce el carácter contextual y reducido de la muestra, lo que restringe la posibilidad de generalización y abre la necesidad de desarrollar investigaciones longitudinales que sigan la configuración de la agencia durante la formación y el inicio del ejercicio profesional.

En consecuencia, la memoria escolar narrada constituye una vía relevante para comprender cómo se configura la agencia docente emergente y cómo el futuro profesorado de Educación Física elabora una posición ética, crítica y pedagógica frente al acto de educar.

Referencias

- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., & Páez-Herrera, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad educativa en Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (64), 46–56.
- Aguilar-Valdés, M., Almonacid-Fierro, A., Sepúlveda-Vallejos, S., & Oviedo-Silva, F. (2024). Formadores de profesores de Educación Física en América Latina: Una revisión de alcance entre 2009 y 2023. *Retos*, 58, 28–38. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106063>
- Alvariñas-Villaverde, M., & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física: Una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154–163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Alves, M., MacPhail, A., & Batista, P. (2018). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 25(3), 599–615. <https://doi.org/10.1177/1356336X18785333>
- Archer, M. S. (2009). *Teoría social realista: El enfoque morfogenético* (D. Chernilo, Trad.). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Askildsen, C.-E. M., & Aggerholm, K. (2024). Practising in physical education: A phenomenologically grounded study of student experiences. *Sport, Education and Society*, 29(9), 1041–1055. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2265384>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.003>
- Bell, J. (2002). Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207–213. <https://doi.org/10.2307/3588331>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2024). Two teachers' positioning toward Meaningful Physical Education: Agency, meaning-making, and ownership. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(4). <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2439966>

- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agencia y aprendizaje en el curso de la vida: hacia una perspectiva ecológica. *Estudios en Educación de Adultos*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). El papel de las creencias en la agencia docente. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., & Bássoli de Oliveira, A. A. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos*, 38, 317–324. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304>
- Chaaban, Y., Qadhi, S., & Du, X. (2021). Percepciones de los docentes en formación sobre los factores que influyen en la autonomía del alumno al trabajar en equipo en un curso basado en STEAM. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(7), Article em1980. <https://doi.org/10.29333/ejmste/10978>
- Clandinin, D., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21–35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Coleman, V., Gray, S., & MacIsaac, S. (2022). Being an early-career teacher–researcher in physical education: A narrative inquiry. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(1), 19–33. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1990779>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718–741. <https://www.iier.org.au/iier31/cong-lem.pdf>
- Cong-Lem, N. (2024). Teacher agency for change and development in higher education: A scoping literature review. *International Journal of Educational Reform*, 1–24. <https://doi.org/10.1177/10567879231224744>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477–487). Lawrence Erlbaum.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psikhe*, 17(1), 29–39.
- Cortazzi, M. (1994). Narrative analysis. *Language Teaching*, 27(3), 157–170. <https://doi.org/10.1017/S0261444800007801>
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Cunha de Paula, S., Ferreira, A., Sarni, M. y Dos Santos, W. (2023). Concepciones formativas en programas de educación física en seis países de América Latina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 7-41. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i1.51620>
- Denzin, N. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Routledge.

- Dowling, F., Garrett, R., lisahunter, & Wrench, A. (2015). Narrative inquiry in physical education research: The story so far and its future promise. *Sport, Education and Society*, 20(7), 924–940. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.857301>
- Echeverría, P. (2023). La capacidad de agencia pedagógica de profesores/as novicios/as desarrollada en la formación inicial docente. *Revista Saberes Educativos*, (11), 1–20. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71396>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Flores, M. A. (2018). Teacher evaluation in Portugal: Persisting challenges and perceived effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388771>
- Flores, G. (2021). Dimensión epistemológica de la investigación narrativa: Nexos con la hermenéutica filosófica. *RAIN*, 1(2), 110–126.
- Galak, E., Gomes, I. M., & Zoboli, F. (2021). Pedagogía crítica y críticas a la pedagogía en Educación Física: análisis en congresos de Brasil y de Argentina. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 98–118. <https://doi.org/10.24197/aeafd.0.2021.98-118>
- Garrett, R. (2006). Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 12(3), 339–360. <https://doi.org/10.1177/1356336X06069277>
- Gonçalves, L. L., Morrison, H., Mally, K., & Fletcher, T. (2024). Tensions in enacting democratic approaches in physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 30(3), 267–280. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2313992>
- Gudmundsdottir, S. (1996). The teller, the tale, and the one being told: The narrative nature of the research interview. *Curriculum Inquiry*, 26(3), 293–306. <https://doi.org/10.2307/1179962>
- Heikkilä, M., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2022). Exploring the relational nature of teachers' agency negotiation through master- and counter-narratives. *British Journal of Sociology of Education*, 43(3), 397–414. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2038541>
- Hennig, L. C., Schaefer, L., Bennie, A., & Gleddie, D. (2024). Physical Health Education preservice teachers' experiences with autobiographical narrative inquiry and transformative pedagogies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(2), 177–189. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039613>
- Herrera-Seda, C., & Pantić, N. (2025). El ejercicio de la agencia docente para la inclusión en tiempos difíciles: Un estudio de casos múltiples en escuelas chilenas. *Education Sciences*, 15(3), 316. <https://doi.org/10.3390/educsci15030316>
- Hill, J., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., Flemons, M., & Ovens, A. (2018). Conceptualizing social justice and sociocultural issues in physical education teacher education: International perspectives. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 469–483. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470613>

- Hormazabal, R., & Hizmeri, J. (2019). Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos investigativos a los tanteos formativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 69–85.
- Hurtado-Almonacid, J., Páez-Herrera, J. y Herrera-Urizar, G. (2023). Motricidad Humana y colonialidad. Análisis crítico del currículo escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 49(Especial), 321–336. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300321>
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L., Mäensivu, M., & Poikkeus, A.-M. (2024). Beginning student teachers' agency in teacher identity negotiations. *Teacher Development*, 28(2), 178–194. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2299683>
- Lara-Subiabre, B. A. (2023). Posiciones de estudiantes de pedagogía en Educación Física al escribir una reflexión sobre su práctica pedagógica. *Revista Educación Las Américas*, 12(2). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i2.211>
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. Iberoforum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IV(8), 1–39.
- Marín, D., Pardo, M., Vidal, y San Martín, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125–138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 41–60.
- Mayz, C. (2008). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55–66.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- Moreno-Doña, A., Toro Arévalo, S., & Gómez-Gonzalvo, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos*, 37, 605–612. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>
- Muñoz-Salinas, Y. (2025). Understanding the connection between pre-service teachers' emotions and identity through metaphor: A qualitative study into six candidates from a Chilean university. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(1), 267–285. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2249463>
- Nunes, L. S., de Paula, L., Bertolassi, T., & Faria Neto, A. (2017). A análise da narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas. *Revista Ciências Exatas*, 23(1), 9–17.
- Oliver-Álvarez, M., Pérez-Samaniego, V., Monforte, J., & Peiró-Velert, C. (2024). Pedagogía narrativa en el deporte, la PETE y la educación física: una revisión exploratoria. *European Physical Education Review*, 31(3). <https://doi.org/10.1177/1356336X241279380>
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís-Devís, J., Smith, B. M., & Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: Qué es y para qué sirve. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 17(1), 11–38.

- Poblete-Valderrama, F., Linzmayer, L., Matus, C., Garrido, A., & Flores, C. (2018). Percepción de estudiantes de Pedagogía en Educación Física hacia sus profesores. *Retos*, 33, 143-147. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.51934>
- Poblete-Valderrama, F. (Ed.). (2020). *Formación Inicial Docente en Educación Física: reflexiones para el futuro profesorado*. Nueva Mirada Ediciones.
- Poblete-Valderrama, F. (Ed.). (2024). *Formación Inicial Docente en Educación Física: itinerario formativo a través de prácticas pedagógicas*. Ediciones UCSC.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Quintão de Almeida, F. (2021). Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física: na, da ou desde a América Latina? *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 119-139. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.119-139>
- Rabelo, A. O. (2022). The importance of narrative inquiry in education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 19(3), 112–138.
- Ramos, A., Freyre, E. y Zoboli, F. (2021). A epistemologia da Educação Física comparada: aplicações e tendências. *Práxis Educacional*, 17(45), 239–257, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8214>
- Rannau, J. P. (2020). Educación Física en Chile: hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica. *Praxis Educativa*, 24(2), 1–17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210>
- Rannau, J. P. (2023). *Educación Física para una Ciudadanía Activa y Democrática*. RIL.
- Rannau, J. P. (2024). Significados del profesorado de Educación Física sobre la Formación Ciudadana. *Retos*, 54, 456–465. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102602>
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, (23), 217–227.
- Reid, A. (2013). Physical education, cognition and agency. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 921–933. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785357>
- Ricoeur, P. (2020). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2021). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Ripamonti, P., & Lizana, P. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 291–316.
- Stetsenko, A. (2023). Agencia radical-transformadora: continuidades y contrastes en relación con la agencia relacional e implicaciones para la educación. *Práxis Educativa*, 18, e21106, 1–24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21106.005>
- ter Avest, I. (2017). “I experienced freedom within the frame of my own narrative”: The contribution of psychodrama techniques to experiential learning in teacher training. *International Review of Education*, 63(1), 71–86. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9617-6>

Tolgfors, B. (2024). Sara's story: A narrative inquiry into the third space of physical education teacher education and school PE. *Sport, Education and Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2440888>

Tucker, A. (2024). Intersecting methodologies to support the telling of stories in education research: Appreciative inquiry within narrative inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/16094069241289304>

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession* (Revised edition). UNESCO. <https://doi.org/10.18356/9789231006555>

Zeichner, K. (2019). The importance of teacher agency and expertise in education reform and policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5–15. <https://doi.org/10.21814/rpe.17669>

Recibido: 11/04/2026

Versión corregida recibida: 22/07/2026

Aceptado: 23/07/2026

Publicado online: 28/07/2026