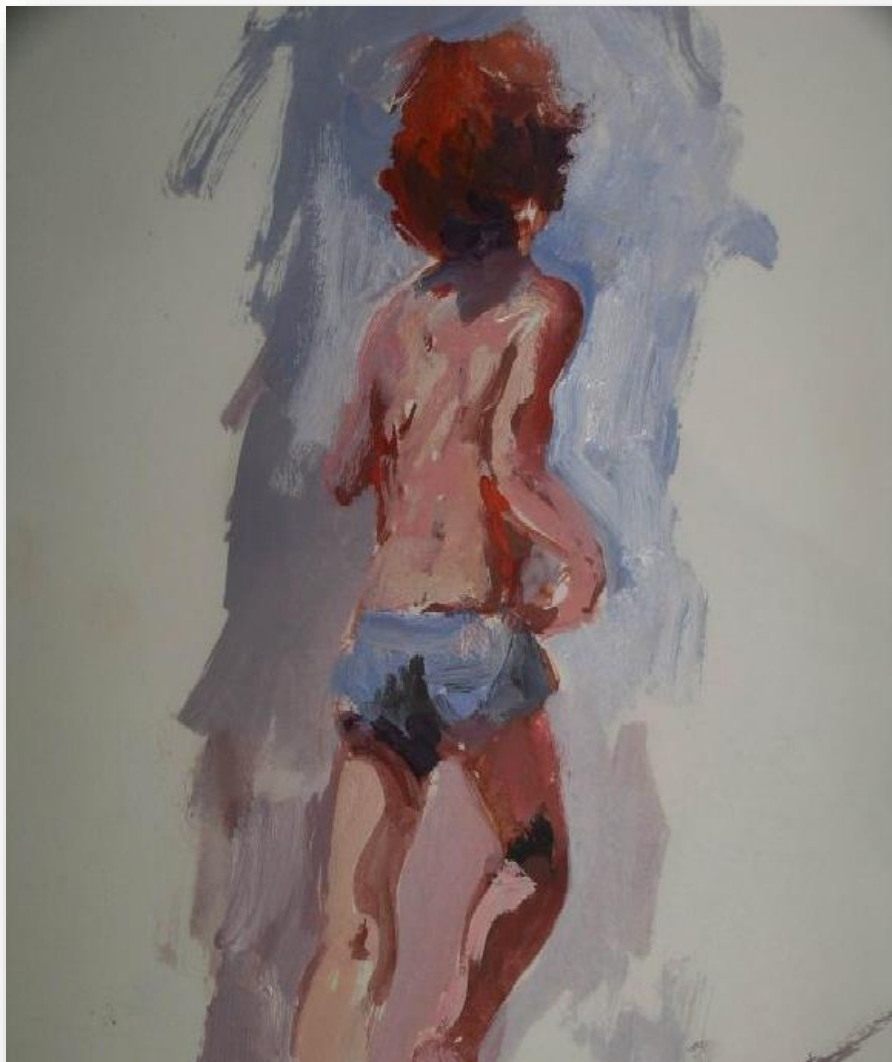
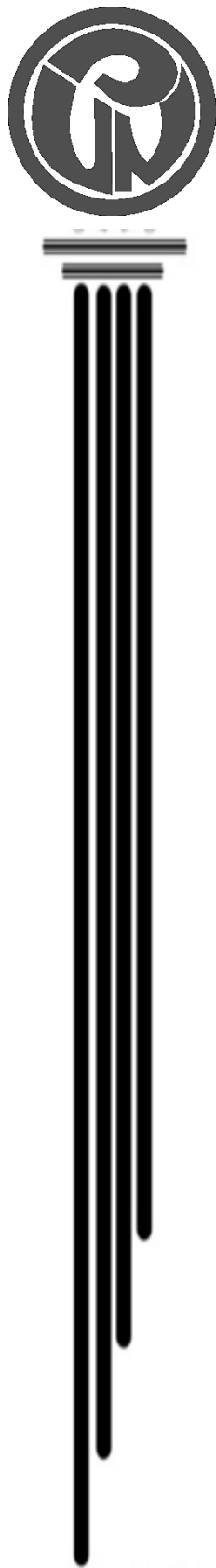


**CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE
PRIMARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA ASOCIADO A LA CATEGORÍA DE
ATLETISMO.**



Niños corriendo, Nieves Macías

**PRESENTADA POR:
LEONARDO FABIO HURTADO TIMOTÉ
DIRECTOR:
Dr. GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
GRUPO DE INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS
COLOMBIANAS INVAUCOL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Conocimiento profesional específico del profesor de
Educación Física asociado a la categoría de Atletismo

Leonardo Fabio Hurtado Timoté

Tesis para optar al título de:
Magister en Educación

Director:
Gerardo Andrés Perafán
Doctor en Educación

Bogotá D.C.
2016

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y Fecha (Día, mes y año) _____

DEDICATORIA

Dedicado con mucha gratitud a Dios, a mi madre María Antonia, lo que más amo en mi vida.

Dedicado para demostrarles y retribuirles lo que me han aportado en mi formación y mi vida.

..... Esto es para ustedes.

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a Dios, ser superior que me brindó la posibilidad de ser docente y de promover a la existencia a otros incluyéndome a mí.

Doy gracias a mi madre, la manifestación física de Dios en mi vida, muchas gracias mamita.

Doy gracias al Dr. Gerardo Andrés Perafán por su paciencia y conocimiento ofrecido para llegar a la realización de este trabajo.

Doy gracias a los profesores Liliana Patricia Huertas y Diego Alvarado, por permitirme adentrar en su mundo y posibilitarme reconocirme en ustedes.

Doy gracias a todas aquellas personas que me motivaron a iniciar y culminar este trabajo.

Doy gracias a un ser humano que Dios colocó en el camino para para alcanzar este peldaño entre los muchos que he recorrer en mi profesión como docente.

RESUMEN ANÁLITICO EN EDUCACION - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Conocimiento profesional específico del profesor de Educación Física asociado a la categoría Atletismo
Autor(es)	Hurtado Timoté, Leonardo Fabio
Director	Perafán Echeverri, Gerardo Andrés
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 172 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CATEGORÍA ESCOLAR DE ATLETISMO, SABERES ACADÉMICOS, SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA, TEORÍAS IMPLÍCITAS, GUIONES Y RUTINAS , CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO

1. Descripción
<p>Esta es una tesis de grado para optar al título de magíster en educación que se inscribe en la línea de investigación: <i>El conocimiento y las epistemologías del profesor</i>, adscrita al grupo Investigación por las Aulas Colombianas – INVAUCOL- que atiende a la pregunta de investigación ¿CUÁL ES EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE PRIMARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA ASOCIADO A LA CATEGORÍA DE ENSEÑANZA DE ATLETISMO?</p> <p>En esta investigación se procuró identificar y caracterizar mediante estudio de caso el conocimiento del docente de educación física asociado a la categoría del atletismo. Ya que como lo postulan Porlán y Rivero (1998), los conocimientos del profesor están yuxtapuestos tales como: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas; el reto de esta investigación es demostrar la integración de dichos conocimientos (Perafán, 2004) y hacerlos visibles, en un sistema que trabaja en sinergia en torno a la categoría de enseñanza escolar de atletismo.</p>

2. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> Bajtín, M, (2003). <i>Estética de la creación verbal</i>. (Undécima edición). Siglo Veintiuno Editores. México. Recuperado en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zNoiLwEJckUC&oi=fnd&pg=PA9&dq=la+estetica&ots=L_4w_ymhQUQ&sig=TngI599lppq4YEH4Dm_xGoY04as#v=onepage&q=estetica&f=false

- Bazán D; Deramond N; & Duarte, N, (2014). La eurtmia como herramienta de la pedagogía teatral: Trabajar la autoestima y mejorar la autoimagen. (Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Teatro con mención en Pedagogía Teatral). Escuela De Teatro. Licenciatura En Teatro Mención En Pedagogía Teatral.
- Boiser, (2010). Descodificando el desarrollo del siglo xxi: subjetividad, complejidad, sinapsis, sinergia, recursividad, liderazgo, y anclaje territorial. *Semestre Económico*. 13, (27), p. 11- 37
- Jiménez, C, (2013). La integralidad del juego una visión holoarquica. Recuperado en: <http://www.ludicolombia.com/entrevistas/LA%20INTEGRALIDAD%20DEL%20JUEGO%20UNA%20VISION%20HOLOARQUICA.doc>.
- Perafán, G. A, (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: ImpresionArte.
- Perafán, G. A, (2013a). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: Estado De La Enseñanza de las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad Del Valle.
- Perafán, G. A, (2015). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional. Bogotá: Aula de Humanidades.

3. Contenidos

El trabajo de investigación consta de 3 capítulos; además de la introducción, planteamiento del problema, justificación y objetivos. En el capítulo uno se describe una aproximación general a las líneas de investigación de la enseñanza en la que está enmarcada esta tesis y se encuentra el marco referencial donde se expone la historia de la línea del pensamiento y el conocimiento del profesor. En el segundo capítulo se describe la metodología, el tipo de investigación que se llevó a cabo, las técnicas e instrumentos de recolección de información y el sistema de análisis de la información (Analytical Scheme). En el tercer capítulo se encuentran los resultados y análisis de la información en torno a los cuatro saberes construidos por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría atletismo, además se presenta la consolidación del atletismo escolar como un sistema de saberes integradas constituyentes del conocimiento profesional específico del profesor. Por último se presentan las conclusiones, bibliografía y anexos.

4. Metodología

La metodología de esta investigación es de tipo cualitativa interpretativa con un enfoque de estudio de caso múltiple con dos docentes de educación física de primaria. Además bajo esta perspectiva se consolidaron técnicas e instrumentos de obtención de información como la observación participante (a través de grabaciones en audio y video), protocolo de observación de clase, técnica de estimulación del recuerdo y la historia de vida, apoyado en la revisión de documentos institucionales: PEI, manual de convivencia. Para el análisis de la información se utilizó el esquema analítico (Analytical Scheme) y la triangulación de la información para dar cuenta de la integración de los saberes en torno a la categoría atletismo.

5. Conclusiones

- Los saberes construidos por los docentes de educación física de primaria, se caracterizaron por ser sistemas epistemológicos, antropológicos, psicológicos y ontológicos diferenciados, subyacentes de la identidad, los sentidos y los significados de los sujetos que intervinieron en la creación dentro de un contexto particular.
- Las determinaciones epistemológicas generadas en función de la construcción de la categoría de atletismo de los profesores de primaria de educación física, son correspondientes a la intencionalidad de la enseñanza y de la formación.
- La creación e integración de los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, provenientes de los estatutos epistemológicos fundantes como la trasposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida, se consolidan como el conocimiento profesional específico de los profesores de educación física de primaria asociado a la categoría escolar de atletismo.
- La construcción de la categoría escolar de atletismo, como un lugar epistémico-cultural, emergió en función de promover a la subjetividad y la existencia a los sujetos, en tanto está en constante mutación y transformación en la medida que confluyen las intersubjetividades, los sentidos y los significados de los individuos que la estructuran.
- Los saberes académicos de la categoría del atletismo, estructurados por los profesores de educación física, no se establecen en el marco de la formación del cuerpo en función del rendimiento, sino que en sí mismos buscan es el reconocimiento del sujeto como individuo y su formación desde la integralidad.
- En el saber académico, el modelo como analogía de creación del sujeto, creado por los profesores de educación física de primaria en correlación del atletismo escolar, se consolidó desde su cuerpo o el de otros como representaciones del mundo identitario de los sujetos, es decir el discurso asociado a la corporeidad invitan a la mirada introspectiva y la exposición y creación del yo desde la autodefinition y autoidentificación.
- Los saberes académicos de los juegos motrices como símil posibilitador de sentidos, en el discurso docente asociado al atletismo escolar, se instituye como una estructura simbólica de organización, integración y acercamiento entre los sujetos, pues la intencionalidad transversal de los profesores se enfoca en la producción de saberes colectivos, desde la autoconciencia, la autorrealización y el logro de estados de placer, de goce desde la formación motriz.
- En saber basado en la experiencia, la mirada retrospectiva como metáfora de la reflexión, generado por los profesores de educación física de primaria en función del atletismo escolar, se constituyó como una estructura eidética que posibilita a la conectividad entre el ser y el pensar de los sujetos interactuantes como sujetos de razón, a través de la reconstrucción y la reflexión de los sentidos y los significados asignados a la categoría de enseñanza, pues construyen en correlación a lo que ellos son.
- En el saber experiencial, el sonido y el silencio como símil de organización, erigido en correlación con el atletismo escolar, se consolida desde una práctica discursiva intencionada como un lenguaje simbólico para la comunicación intersubjetiva que genera la apertura de autorregular a los individuos y de propiciar la reflexión y la creación, así como el empalme de nuevos sentidos en los sujetos asociados al atletismo escolar.

- Las teorías implícitas de la categoría escolar atletismo, construida por profesores de educación física de primaria como la experiencia corporal como metáfora del reconocimiento, se consolida desde el inconsciente como un sistema epistémico, subjetivo y cambiante que permite la auto-creación del profesor como sujeto atletismo, pues desde la experienciación como un “sujeto constructor” se reconstruye, se descubre y se reestructura en función de la enseñanza.
- En la teoría implícita, el deporte como metáfora para la formación de sujetos, correspondió a unos saberes implícitos que posibilitaron trascender la mirada del deporte desde el logro de la técnica para el desarrollo de habilidades motrices básicas, hacia un orden discursivo que los docentes forjan como una compleja red de sentidos, significados y símbolos axiológicos que reconocen y retroalimentan la construcción de los sujetos desde la individualidad, singularidad y conciencia dentro un contexto ideológico, estableciendo del deporte como fenómeno social de impacto al ser y el hacer de los sujetos.
- El guión del reconocimiento de los sujetos del profesorado de primaria de educación física como portador de sentido en la construcción de la categoría de enseñanza de atletismo, desde las rutinas de llamado de lista y del uso de constantes frases que interpelan y cuestionan a los estudiantes, desde la convivencia, los valores y la ética, se consolidó como un conjunto para la coproducción del sujeto atletismo a partir del tejido de significados y sentidos situados, orientados por la intención de posicionar a sus estudiantes como sujetos de sentido y de saber dentro de la configuración del discurso atletismo.
- El sentido de la estética como representación de sujeto, como un guión del profesorado de primaria de educación física que asigna sentidos a la categoría de enseñanza de atletismo, pues desde la intencionalidad de formación se reflejó el sujeto atletismo desde la auto-observación y la auto-creación. Pues a partir del desarrollo de procesos eurítmicos, implícitamente el docente desde su discurso evoca e interpelar el yo desde el movimiento y la corporalidad estética y armoniosa.

Elaborado por:	LEONARDO FABIO HURTADO TIMOTÉ
Revisado por:	GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI

Fecha de elaboración del Resumen:	01	02	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
JUSTIFICACIÓN	18
OBJETIVOS.....	20
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	21
1.1. Breve reseña del grupo investigación por la aulas colombianas: línea conocimiento y epistemologías de los profesores	22
1.2. Conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas.	25
1.2.1. Definición de conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas.....	25
1.2.2. Tipos de saberes y fuentes epistemológicas que comprenden la epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional como sistema de ideas integradas.....	27
1.3. conocimiento profesional específico del profesorado, como un sistema de saberes integrados.....	30
1.3.1. Definición de conocimiento profesional específico del profesorado como un sistema de saberes integrados	30
1.3.2. Tipos de saberes y fuentes epistemológicas que comprenden la epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional como sistema de saberes integrados.....	32
1.4. Algunas condiciones y rupturas histórico -epistemológicas que posibilitaron la comprensión del conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas y saberes integrados.....	35
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	41
2.1. Tipo de investigación cualitativa interpretativa	41
2.2. Enfoque estudio de caso múltiple.....	42
2.3. Técnicas e instrumentos de obtención de información.....	45
2.3.1. Observación participante	46
2.3.2. Técnica de estimulación del recuerdo.....	47
2.3.3. Historia de vida.....	48
2.4. Sistema de análisis de la información	49
2.4.1. Esquema analítico o Analytical Scheme.....	49
2.5. Triangulación de la información	51

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN	53
3.1. Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante (transposición didáctica), construidos por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría atletismo escolar.	54
3.1.1. La analogía del modelo como constitución del sujeto en la estructuración del saber académico del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo.	54
3.1.1.1. El cuerpo como modelo es al cuerpo como sujeto	56
3.1.2. El símil de los juegos motrices como interrelación emocional en la construcción del saber académico del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo.....	63
3.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante (la práctica profesional), construidos por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría atletismo escolar.....	68
3.2.1. La metáfora de la mirada retrospectiva como reflexión, en tanto saber experiencial del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo. ...	69
3.2.2. El símil del sonido y el silencio como organización, asociado a la categoría escolar de atletismo.....	82
3.3. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante (campo cultural institucional), construidos por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría atletismo escolar.	91
3.3.1. La metáfora de la experiencia corporal como descubrimiento, comprendida como una teoría implícita del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo.....	91
3.3.2. La metáfora del deporte como reconocimiento y edificación del ser, comprendida como una teoría implícita del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo.....	97
3.4. Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante (historia de vida), construidos por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría atletismo escolar.	102
3.4.1. El guión del reconocimiento de los sujetos como posicionamiento del sentido del ser y del saber, asociado a la construcción de la categoría de atletismo.....	102
3.4.2. El guion de lo estético como autoedificación subjetiva, en la construcción del sentido de la categoría de atletismo.	107
3.5. El conocimiento profesional específico del profesorado de educación física asociado a la categoría escolar atletismo, como un sistema de saberes integrados.	115
CONCLUSIONES.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125

Anexo uno: conceptualización teórica y caracterización del instrumento metodológico: protocolo de observación	136
Anexo dos: ejemplo del protocolo de observación participante de la profesora marcela	154
Anexo tres: conceptualización teórica y caracterización del sistema de análisis de la información del analytical scheme	156
Anexo cuatro. Ejemplo del esquema analítico sintético	161
Anexo cinco: ejemplo de guía de trabajo de la profesora marcela para la enseñanza de la categoría escolar atletismo de pista.	162

TABLA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Cuatro tipos de saberes y fuentes epistemológicas que comprenden el conocimiento profesional como sistema de ideas integradas (Perafán, 2004).....	27
<i>Figura 2.</i> Representación gráfica sobre la integración de los cuatro saberes y sus fuentes a través de una categoría de enseñanza específica (Perafán, 2012).....	31
<i>Figura 3.</i> Síntesis de los argumentos que comprenden el esquema analítico, adaptado de Barraza (2014, p 75).....	50
<i>Figura 4.</i> Conceptualización de la categoría escolar atletismo desde los cuatro saberes y sus estatutos fundantes de los profesores de educación física: estructura emergente de la intencionalidad de la enseñanza y la creación de los sujetos.	118

INTRODUCCIÓN

Este trabajo, pretende identificar y caracterizar, mediante un estudio de caso múltiple, con dos docentes de educación física de primaria, el conocimiento profesional específico asociado a la categoría escolar de atletismo. Además este trabajo investigativo se ubica en la línea de investigación del Conocimiento y Epistemologías del Profesor adscrito al grupo *Investigación por las Aulas Colombianas, INVAUCOL*, de la Universidad Pedagógica Nacional. Por otra parte, se toma como punto de partida los planteamientos conceptuales, epistemológicos y metodológicos propuestos por Perafán (2004, 2012,2015), en relación al conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas y particularmente y con más enfoque en la categoría conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares (Perafán, 2011,2012, 2013, 2015).

Por otro lado, se aborda desde la perspectiva teórica y metodológica cualitativa interpretativa, el reconocer al profesor de educación física de primaria como un sujeto intelectual, histórico y cultural, productor de conocimientos epistemológicamente diferenciados que promueven a la existencia a otros desde la intencionalidad de la enseñanza y la formación, pues estos saberes cargados de sentidos y significados se instituyen en un sistema de saberes idiosincrásicos propios de la dinámicas intersubjetivas que se dan dentro del contexto escolar.

Es así que se hizo un seguimiento, análisis e interpretación a la labor que los docentes desempeñaron en el espacio de encuentro académico (aula o patio), con el fin de dar cuenta de la estructura, el orden y la intencionalidad de los discursos que construían y emanaban de ellos con toda su corporeidad , de forma explícita e implícita y cómo en su quehacer profesional clase tras clase se llevó a cabo la integración de los saberes prácticos, los guiones y rutinas, las teorías implícitas y los saberes académicos; todos los anteriores, como emergentes de la creación de la categoría atletismo escolar.

El trabajo de investigación consta de 3 capítulos; además de la introducción, planteamiento del problema, justificación y objetivos. En el capítulo uno se describe una aproximación general a las líneas de investigación de la enseñanza en la que está enmarcada esta tesis y se encuentra el marco referencial donde se expone la historia de la línea del pensamiento y el conocimiento del profesor. En el segundo capítulo se describe la metodología, el tipo de investigación que se llevó a cabo, las técnicas e instrumentos de recolección de información y el sistema de análisis de la información (Analytical Scheme). En el tercer capítulo se encuentran los resultados y análisis de la información en torno a los cuatro saberes construidos por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría atletismo, además se presenta la consolidación del atletismo escolar como un sistema de saberes integrados constituyentes de los conocimientos profesional específico del profesor. Por último se presentan las conclusiones, bibliografía y anexos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad es evidente la preocupación de los investigadores y los didactas de la educación física por “encuadrar” este campo en un corpus epistemológico, conceptual que lo enmarque y lo consolide como ciencia, disciplina o técnica; pues se encuentran en la necesidad de concretar desde algún referente su identidad, su papel y su complejidad. Esto en razón a que, según Pastor (2007), la educación física aún no ha podido definir su ser y hacer, en razón a que sus orientaciones, fines, objetivos y principios metodológicos se han suscitado en una evolución conceptual anómala que le impiden resolver una “definición identitaria coherente” (p. 4). Pues de acuerdo con Pachón y Perafán (2013), la comprensión de la base de conocimiento de la educación física (E.F.) en la escuela, se ha entendido desde dos posturas: a partir de diversas disciplinas o desde la inexistencia de una disciplina externa que sea fundante de estos conocimientos.

Situación que de acuerdo con Gracia (2008), pone en evidencia la crisis epistémico-conceptual y el desconocimiento del contexto social, político, cultural y pedagógico en la que se ha desarrollado la E.F. a lo largo de la historia de la enseñanza, pues según este autor “la educación física se encuentra en una encrucijada epistemológica, cultural y social, devenida de su condición como disciplina académica, que la lanza ad portas de su consolidación como fenómeno educativo de grandes dimensiones o que la puede continuar restringiendo a un componente de lo académico”(p. 156).

Sin embargo, cabe anotar que el desarrollo y las mutaciones generadas en la construcción de la E.F., se han dilucidado y justificado a través de posturas, fuentes y factores externos de la escuela y de sus actores, pues se ha propendido por legitimar su lugar desde miradas adscritas a la dimensión orgánica, psicomotricista y funcional que la han conllevado a producciones dominantes que la comprenden dentro del currículo escolar como una aplicación técnico instrumental.

En tanto, bajo estas perspectivas el papel del profesor de E.F. se circunscribe y se reduce a la aplicabilidad de un currículo subyacente de un conocimiento apegado a producciones externas, obviando y desconociendo su capacidad como sujeto profesional capaz de construir el conocimiento que enseña dentro de los contextos particulares. Además estas posturas impiden reconocerle su papel histórico como autor principal, social, político y cultural de lo que se ha identificado epistemológicamente como E.F., pues como no se la ha tenido en cuenta a profundidad en el campo investigativo y didáctico, aún no se visibilizan sus aportes dentro de esta construcción, (como se evidencia a través de las escasas pesquisas que se adscriben al análisis del conocimiento profesional del profesor de esta área).

Por ello, para esta investigación, partiremos de la necesidad de identificar y caracterizar el conocimiento del profesor de primaria de E.F., correspondiente a la construcción de la categoría atletismo escolar, esta última como una categoría fundamental y transversal en la enseñanza de la E.F., pues en ella convergen múltiples sentidos, intereses e intencionalidades fundamentales de los saberes que enseña. En este sentido emerge como pregunta problema de investigación:

¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo?

JUSTIFICACIÓN

Los investigadores de la E.F., en las últimas décadas han desarrollado un proceso que ha propendido por establecer los cimientos conceptuales y epistemológicos de esta área de saber. De acuerdo con Herrera (2011), es evidente la indeterminación semántica, epistemológica y la divergencia de significados por la que atraviesa la E.F., ya que se ha establecido como: “educación física, educación deportiva, cultura física, cultura corporal, educación corporal, ciencias de los ejercicios físicos y corporales, ciencias del deporte, pedagogía del deporte, pedagogía psicósomática, fisiopedagogía, gimnología, ciencia del movimiento humano, kinantropología, biopedagogía, psicocinética, praxeología, ciencias de la actividad física, entre otras” (p 3). Lo cual ha demandado desde su polisemia explicar y reflexionar su foco de conocimiento, su carácter pedagógico y didáctico desde diversas disciplinas externas a la escuela y los sujetos que la integran. En este sentido el papel del profesor de E.F., en los campos de investigación se halla un poco difuso, pues su rol es dependiente del abordaje del “objeto” de conocimiento que la comunidad académica estudie, es decir si la E.F. se analiza desde: **a.** lo psicosocial se reconoce el hacer del docente desde psicología, la sociología, la antropología y la historia; **b.** desde la disciplina específica, se evalúan sus conocimientos y aplicabilidad de saberes asociados a la motricidad, cultura física, recreación, deporte, entrenamiento, gestión y recreación, expresión corporal y fitness; **c.** desde la salud se trata como el quehacer del profesor incide en los cuidados del cuerpo, bienestar físico, mental y social, higiene, nutrición, estimulación de la estructura física y fisiológica de los sujetos; entre otras.

Además, si bien es evidente que el estudio del conocimiento profesional del profesor, ha sido un campo ampliamente abordado en todas las áreas de enseñanza (especialmente en el campo ciencias naturales), generando multiplicidad de líneas y campos de investigación que se retroalimentan, replantean y reflexionan en función

de su objeto de estudio, no obstante llama la atención las escasas publicaciones relacionadas con el del conocimiento profesional del profesor de E.F.

En este sentido, esta investigación se enfoca en aportar elementos conceptuales, teóricos y epistemológicos, que posibiliten el reconocimiento y la identificación de los saberes que son propios de la construcción que ha realizado del profesor de E.F., acerca de la categoría escolar de atletismo, teniendo en cuenta que:

- a.** La categoría atletismo como parte integradora y base fundamental para el desarrollo motriz, es un complejo estructurante de la enseñanza de la E.F., pues se instituye como fundamento para el proceso de enseñanza de otras categorías de formación en esta área, tales como: ubicación temporo-espacial, lateralidad, esquema corporal, ritmo, equilibrio estático y dinámico y conciencia corporal.
- b.** Es hora de reconocer al profesorado de E.F. y los saberes que construye en el aula e ir configurándolo desde su rol como un profesional que produce conocimientos y aporta a la constitución de su área de saber- la E.F. así como su identificar elementos asociados a su incidencia en la promoción de la existencia de los sujetos estudiantes a través de su quehacer.

OBJETIVOS

1. General:

Comprender e interpretar el conocimiento profesional específico del profesor de educación física asociado a la categoría de atletismo.

2. Específicos

- ✓ Identificar y caracterizar en el orden discursivo los saberes académicos, del profesor del profesor de educación física asociado a la categoría de atletismo.
- ✓ Identificar y caracterizar en el orden discursivo los saberes basados experiencia del profesor de educación física asociado a la categoría de atletismo
- ✓ Identificar y caracterizar en el orden discursivo las teorías implícitas los saberes basados experiencia del profesor de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo
- ✓ Identificar y caracterizar en el orden discursivo los guiones y rutinas los saberes basados experiencia del profesor de educación física asociado a la categoría de atletismo
- ✓ Definir el conocimiento profesional específico del profesor de educación física, a partir de la integración de los cuatro saberes producto de la construcción categoría de atletismo: saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Ante la imperiosa necesidad de identificar y reconocer el profesor como un sujeto intelectual constructor de un conocimiento diferenciado epistemológicamente al producido por las disciplinas; el grupo *Investigación por las Aulas Colombianas - INVAUCOL-* de la Universidad Pedagógica Nacional, ha consolidado a lo largo de los últimos años, a través de un fuerte y riguroso trabajo investigativo, una coherente y sólida propuesta conceptual y metodológica, que ha permitido demostrar el verdadero rol del docente, en cuanto a la producción y validación académico disciplinar de los saberes que enseña, el carácter formal de ese conocimiento y su legitimidad en su trascender histórico – cultural.

Bajo esta propuesta, esta investigación se adscribe a la apropiación y adaptación de cada uno de los elementos allí fundados, pues corresponden a una alternativa diferenciada que posibilita el análisis profundo del conocimiento profesional docente; pues desde sus postulados subyace el reconocimiento, la comprensión y la naturaleza de los conocimientos implícitos y explícitos que circulan en el discurso del profesor de E.F., suscitados en función de la categoría de atletismo.

En tanto, presentaremos en este capítulo concretamente algunos estructurantes teóricos que consolidan el conocimiento profesional específico del profesor asociado a categorías particulares (Perafán, 2015, 2013^a, 2013^b, 2012; 2011^a; 2011^b 2004), y los organizaremos del siguiente modo:

1. Presentaremos brevemente la caracterización del grupo INVAUCOL, como equipo gestor de la mirada alternativa acerca del conocimiento profesional del profesor.
2. Explicitaremos las características sobre el cómo se está concibiendo el conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas, de

acuerdo a las producciones investigativas como tesis, artículos, ponencias del grupo INVAUCOL.

3. Caracterizaremos el Conocimiento Profesional Específico del Profesorado, como un sistema de saberes integrados. Pues esta resulta como una forma de reconocer elementos concretos acerca de cómo se constituyen efectivamente el conocimientos del profesor de E.F., en nuestro caso en función de la categoría de enseñanza de atletismo.
4. Describiremos algunas condiciones y rupturas histórica -epistemológicas que favorecieron y posibilitaron la generación de esta nueva mirada.

1.1. Breve reseña del grupo investigación por la aulas colombianas: línea conocimiento y epistemologías de los profesores

El Grupo Investigación por las Aulas Colombianas, es un equipo interinstitucional creado en el año 1999, por el Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverry. Actualmente se encuentra reconocido y clasifica en categoría A en Colciencias. En el transcurso de sus avances, este grupo ha consolidado cinco líneas de trabajo, pero particularmente esta investigación convergerá en la línea “Conocimiento y epistemologías de los profesores”, ya que está fundada con el objeto de caracterizar los criterios y procesos de construcción de conocimiento sobre los paradigmas epistemológicos del docente subyacente a su formación y profesión (GrupLAC plataforma scienti, 2015).

Afianzando bajo este enfoque, la categoría conocimiento profesional desde procesos de análisis y reflexión que arguyen los enfoques actuales de estudio de este campo, en razón a que la “nueva” propuesta se reconstruye en función de la necesidad de reconocer y dar cuenta de la dinámica intervención epistemológica, antropológica y pedagógica del profesorado en la construcción histórica de los saberes que promueve en el aula, además de reconocerle bajo esta perspectiva su verdadero rol e impacto en la disciplina escolar que funda su quehacer.

Es por ello, que al considerar las múltiples producciones investigativas del Grupo generadas por el fundador del equipo y sus estudiantes de maestría y doctorado, se develan principalmente seis razones, que favorecen la necesidad de un debate que demanda replantearse el papel del profesor en el aula y, por tanto, establecer nuevas pautas de reconocimiento en los campos didácticos e investigativos:

1. Principalmente Perafán (2013a), en su artículo referencia varias causas principales que justifican la tesis y los objetivos de esta Línea de investigación, como lo son:
 - ✓ Renovados análisis de las teorías cognitivas que posibilitaron identificar el pensamiento y la conducta del profesor como acciones intencionales.
 - ✓ El reconocimiento paulatino del profesor dentro de las investigaciones de la enseñanza han permitido reconocerlo como “[...] un sujeto que piensa, emite juicios y toma decisiones” (p. 4).
 - ✓ Identificar que los procesos de pensamiento median la acción docente contenidos implícitos y explícitos.
 - ✓ Identificación de las incoherencias de las concepciones sobre la enseñanza y la práctica del docente.
 - ✓ El conocimiento profesional del profesor se empieza analizar desde su “[...] carácter histórico, antropológico, epistemológico, psicológico e intencional [...]” (p. 5).
2. Comprender el conocimiento del profesor más allá de ser portador de saberes disciplinares y saberes profesionales, pues en este sentido el profesor es portador y transformador de conocimientos externos a él. (Perafán y Tinjaca, 2012, p. 150).
3. Reconocimiento de las limitantes asociadas a la diversidad epistemológica y la dispersión de los programas de investigación enfocados en el estudio del conocimiento del profesor, (Perafán, 2013a y Barinas, 2014); pues desde estas

perspectivas la multivariedad de conocimientos que debe tener el profesor según estas propuestas, imposibilitan posicionar y reconocerle a profundidad.

4. El reconocimiento de los procesos de enseñanza y el aprendizaje como construcciones subjetivas, simbólicas y complejas (Barinas, 2014).
5. Se requiere caracterizar las lógicas de construcción del conocimiento de las disciplinas y del profesor de formas diferenciales pues “la epistemología del profesor, responde a la lógica de la intencionalidad de la enseñanza y de la promoción a la existencia de sujetos (Perafán, 2004).
6. La necesidad de reconocer el carácter académico y disciplinar de los saberes construidos por el profesor.

Los anteriores aspectos, se constituyen en algunos elementos fundantes que movilizan en la actualidad la esencia y hacer del Grupo INVAUCOL, y esto se constituye para esta investigación en argumentos orientadores que posibilitan generar aportes teóricos que sustenten el profundo significado de quién es el profesor de E.F. y cuál es su papel en la construcción de este campo de saber.

Así, en este sentido, alejándonos de la tesis imperante que hoy en día circula en el campo de la E.F. y que concreta Portela (2001, p.4) con las siguientes palabras: “Se ha comprendido la importancia de construir teoría sobre nuestro Saber-Hacer-Sentir como Educadores Físicos, para así avanzar en el proceso de científicidad al que se aspira, en la perspectiva de lograr una identidad conceptual y disciplinar”. Pues dentro de los intereses investigativos que aquí nos convoca, se encuentra la necesidad identificar la riqueza de los significados, la intencionalidades, los sentimientos y los valores bajo los que se estructura la enseñanza de la educación física y del sujeto profesor como gestor de ellos.

Bajo esta perspectiva, se requiere caracterizar el cómo se está forjando el conocimiento profesional específico del profesorado, como un sistema de ideas integradas, de acuerdo a las producciones investigativas como tesis, artículos, ponencias del grupo INVAUCOL. En razón, a que estos insumos emergen y se

concretan como argumentos que posibilita entender como los profesores construyen una categoría particular de enseñanza con el objeto formar sujetos (incluyéndose) desde un lugar epistémico-cultural puntual (Perafán, 2013a).

1.2. Conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas.

En la actualidad en el marco del grupo de investigación INVAUCOL, y particularmente de los intereses de la Línea, Perafán ha consolidado los fundamentos, la estructura, y posibilidades de comprensión conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas. Esto sustentado a través de investigaciones propias, la adscripción de siete tesis de maestría y dos de doctorado, además de varias publicaciones académicas en revistas especializadas y un número significativo de ponencias proyectadas en congresos y encuentros nacionales e internacionales.

En este marco, presentaremos como desde este bagaje se ha concebido el conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas y caracterizaremos sus estatutos o fuentes de emergencia.

1.2.1. Definición de conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas

El conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas corresponde a una estructura conceptual, epistemológica y metodológica consolidada a partir de la recapitulación y la reestructuración de la tesis presentada por Porlán y Rivero (1998) por parte de Perafán (2004) a través de su tesis doctoral denominada “La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional”.

Pues según este investigador, estos autores a través de su estado del arte, permitieron puntualizar y centrar puntos esenciales para entender cómo se genera el conocimiento en las aulas por parte de los profesores, pues ponen en evidencia

valiosos elementos asociados: **a)** A las formas de construcción del conocimiento práctico profesional, **b)** La complejidad y el impacto de los modelos dominante y deseable en la enseñanza de las ciencias, y **c)** la necesidad de procesos de reformulación en los procesos de formación que disyunciones del tipo: teoría-práctica, conocimiento científico y didáctico.

Así, estos postulados ponen en evidencia y concretan cuatro tipos de saberes: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas que de acuerdo a su carácter (dominante o deseable), posibilitaban identificar formas estructuradas del conocimiento del docente.

No obstante, (Perafán, 2013a) enfatiza desde una nueva lente, la necesidad de una resignificación de los cuatro saberes y los estatutos epistemológicos que integran históricamente el conocimiento profesional de profesor, pues, si bien Porlán y Rivero (1998) concretan elementos a través de los saberes, estos son presentados en la práctica del profesor de forma escindida o yuxtapuesta codependientes en cuanto a su naturaleza, validez y alcance de referentes epistemológicos externos como las lógicas disciplinares de las ciencias y las didácticas.

Entrando así Perafán en una discusión reflexiva, pues indica que es esencial develar al profesor como un sujeto constructor consciente e inconsciente de los saberes que enseña, pues como intelectual y trabajador de la cultura ha generado históricamente contextos de creación de conocimientos diferenciados a partir de la integración de cuatro tipos de saberes y sus estatutos o fuentes epistemológicas, es decir en el hacer se constituye el saber.

Esta revalorización de este investigador, convoca la comprensión del conocimiento del profesor desde la integralidad, pues el entender estos saberes a partir de esta postura, posibilita de forma plausible la identificación de algunos elementos constituyentes de las complejas redes que el profesor como sujeto polifónico, subjetivo e intencional, ha hilvanado a través de los sentidos, las creencias, los

saberes, sus sentimientos, sus decisiones e intereses emergentes de la interacción y el co-nacimiento del educador con sus mismos saberes, en el campo institucional, su historia de vida y su práctica profesional (Perafán, 2004).

Es así que la re-creación del conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas, se presenta como un consolidado discurso epistemológico que brinda elementos para la reivindicación del profesor de E.F., pues su hacer, su pensamiento y conocimiento se analiza desde lógicas constitutivas que le son propias.

1.2.2. Tipos de saberes y fuentes epistemológicas que comprenden la epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional como sistema de ideas integradas.

A partir de los planteamientos anteriores, Perafán sugiere una reconstrucción de los saberes académicos, los saberes prácticos, las teorías Implícitas y los guiones y rutinas en función de las fuentes epistemológicas constituyentes del conocimiento profesional del profesor así:

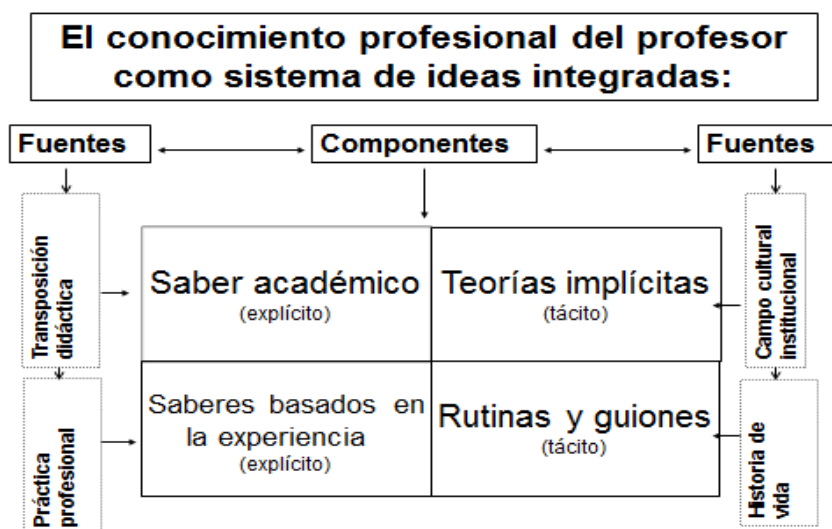


Figura 1. Cuatro tipos de saberes y fuentes epistemológicas que comprenden el conocimiento profesional como sistema de ideas integradas (Perafán, 2004)

Este tipo de comprensión, entiende al profesor como un sujeto que interactúa y construye su práctica y saberes con otros sujetos; pues como intelectual promueve y elabora conocimientos como procesos que son interrelacionales y complejos consigo mismo y el entorno que lo rodea, porque el “el sujeto profesor es un sujeto polifónico y no cacofónico y debe ser visto como una unidad” (Espinosa, 2013, p. 36).

A continuación, de acuerdo con los postulados de Perafán (2004, 2013a y 2013b), brevemente caracterizaremos los componentes del conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas:

a. Saberes académicos: Corresponden a saberes construidos por el profesor de carácter explícito, teórico y consciente que tienen como fuente epistemológica principal la *transposición didáctica*. Estos saberes definidos desde la Teoría Antropológica de la Didáctica, son considerados como producto del conocimiento de los sujetos, pues, el docente–estudiante están construyendo desde sus subjetividades conocimientos autorregulados por intencionalidades particulares de enseñanza y formación de sujetos.

Es así que los saberes académicos, en cuanto a su contenido y naturaleza, responden a una fundamentación histórica, epistemológica y conceptual que sustentada desde la perspectiva praxiológica-antropológica, refleja su fuerza cohesionadora de entre intelectualidad, la intencionalidad y la subjetividad del sujeto profesor, pues el saber académico refleja su “[...] origen pulsional y un vector de organización racional” (Perafán, 2013b, p. 91).

b. Saberes basados en la experiencia: Son saberes explícitos y conscientes construidos por el profesor en la praxis y la reflexión de la enseñanza (antes, durante y después). Su estatuto fundante corresponde a la práctica profesional. Estos saberes, se componen y reflejan en forma tácita elementos asociados a la identidad, significados, ideologías, formas de comprensión, percepción que el

maestro ha constituido en su hacer dentro de la diversa estructura social, política y cultural en la que se ha desempeñado durante su vida profesional. Otorgándole así un complejo bagaje que le permite orientar su acción en función de la práctica misma.

- c. **Teorías Implícitas:** Estos saberes se establecen en el docente como una red de sentido inconsciente, sustentada bajo el estatuto epistemológico cultural institucional. Las teorías implícitas, se construyen y reflejan en el docente como parte del inconsciente colectivo institucional, pues los sistemas escolares en el que se ha desenvuelto el profesor calan, alimentan y movilizan la subjetividad epistémica del profesor, pues de acuerdo con Barinas (2014, p.54), son “parte de la herencia cultural y de la memoria reconstruida del profesor”, que ha construido a partir de los ambientes, políticas y sistemas escolares en los que ha estado inmerso.

- d. **Guiones y Rutinas:** Son saberes de carácter implícito que se fundan epistemológicamente a través de la historia de vida del profesor. Estos saberes sustentados en su experiencia de vida le posibilitan al docente pragmáticamente controlar, predecir y significar situaciones cotidianas del aula, pues se empalma al hacer un “conjunto organizado de conocimientos espacio-temporales, concretos y estereotipados sobre la secuencia más común y probable de los diferentes acontecimientos dentro del aula” (Barinas, 2014, p.61).

1.3. conocimiento profesional específico del profesorado, como un sistema de saberes integrados

En este subcapítulo presentaremos a través de un estado del arte la integración conceptual y epistemológica de lo que hasta el momento las investigaciones del grupo INVAUCOL en su línea de maestría, han consolidado; a partir de los postulados de Perafán, acerca del conocimiento profesional específico del profesorado, como un sistema de saberes integrados.

Bajo este sentido, nos enfocaremos en estas construcciones y procuraremos centrar sus reflexiones principales, pues si bien estos textos se consolidan en estudios de caso enfocados en áreas escolares, categorías de enseñanza y docentes diferentes a las que aquí nos compete, es particular que en todas ellas convergen diversos elementos que posibilitan una comprensión más profunda del tema.

1.3.1. Definición de conocimiento profesional específico del profesorado como un sistema de saberes integrados

Barinas & Perafán (2015), Perafán & Tinjaca (2014) y Perafán (2013a y 2013b), concretan que el conocimiento profesional específico como un sistema de saberes integrados, corresponde a una construcción compleja de carácter histórico, epistemológico, político y ontológico, que produce el profesor acerca de una categoría de enseñanza particular. Siendo este conocimiento, una forma más concreta de reconocimiento y de representación de los saberes explícitos e implícitos, pues a través de la creación de la categoría por el maestro, pueden ser “visibilizados” con los ojos físicos y los ojos de la mente en el orden discursivo del docente, pues:

[...] por principio, el conocimiento profesional docente específico ha sido definido como un sistema de ideas integradas (Perafán, 2004, 2011) se ha visto necesario identificar unos temas o problemas específicos (condición de un caso bien planteado según Stake, 1999) relacionados con esos cuatro tipos de saber, los cuales, a su vez, al ser caracterizados, comprendidos e interpretados (tanto de manera individual como en las relaciones de conjunto) [...], (Perafán 2013a, p.16).

Es así que este conocimiento profesional de carácter académico-disciplinar, es subyacente de la “autoorganización académica, [...] la autorregulación y reglamentación de las prácticas” (Perafán & Tinjaca 2014, p.50), que el mismo profesor ha desarrollado en su hacer diario. Pues en el periplo de sus acciones pedagógicas, de sus vivencias sociales, personales y profesionales, el sujeto- profesor, consolida una estructura racional que se ha hilado desde la interacción de las subjetividades y las reflexiones particulares de los involucrados en el proceso.

Pero esta categoría no es perenne, sino que se estructura, renueva complementa, reconstruye e instituye desde la integración de cuatro ejes, (aquí denominados saberes), que con sus múltiples sentidos situados le atribuyen significados parciales de acuerdo a su especificidad y naturaleza.

Es así, que el docente desde su orden discursivo intencional, refleja implícita y explícitamente las cuatro componentes como: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas que han sido hilvanadas en función de la construcción de una categoría de enseñanza.

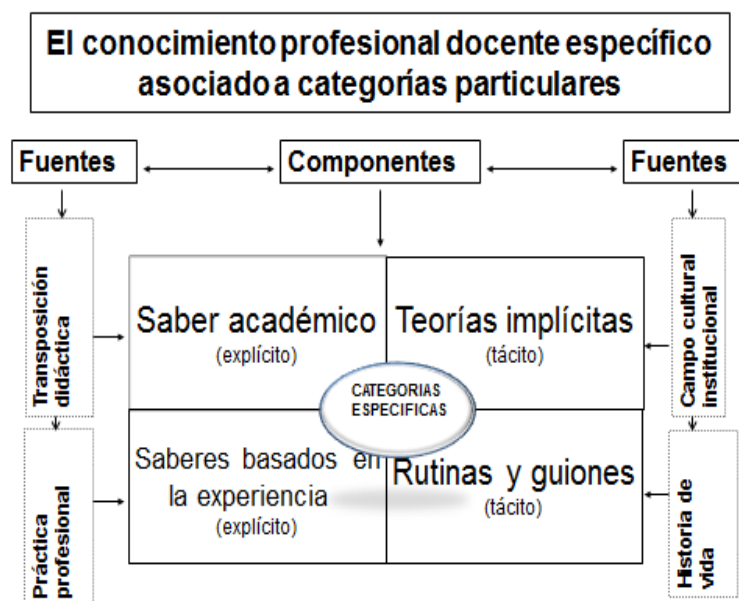


Figura 2. Representación gráfica sobre la integración de los cuatro saberes y sus fuentes a través de una categoría de enseñanza específica (Perafán, 2012).

1.3.2. Tipos de saberes y fuentes epistemológicas que comprenden la epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional como sistema de saberes integrados.

Barinas (2014), Perafán (2013a y 2013b) y Reina (2014), refieren desde sus investigaciones que el conocimiento profesional del profesor es correspondiente a la construcción y deconstrucción del sistema de saberes emergentes de la elaboración de una categoría de enseñanza, pues, como resultado del fenómeno polifónico de producción sentido, estos saberes, se instituyen en el discurso del profesor a través de figuras como metáforas, símiles, analogías, antropomorfismos, ejemplos, prosopopeyas, epítetos, rituales, entre otros, que reflejan la singularidad, formas construcción, significados y sentidos parciales que al intégralos dan cuenta de un complejo un dispositivo cultural de enseñanza.

a. Saberes académicos, como emergentes de la construcción de una categoría de enseñanza.

De acuerdo con Barinas (2014), Perafán (2013a) y Reina (2014), los saberes académicos del docente corresponden a un cuerpo de conocimientos, generados a partir de la intencionalidad de promover a la subjetividad y a la existencia de sí mismo y sus educandos, utilizando como pretexto la reconstrucción “situaciones” concretas, como lo son las categorías de enseñanza. Este diálogo intelectual entre maestro–estudiante (que emerge en medio de la interacción social y contextual), moviliza y transforma los saberes desde un espíritu crítico, el pensamiento por sí mismo, la “apertura mental y la ampliación de sus horizontes reflexivos” (García Moriyón, 2006, p. 128). Reestructurando los saberes como un sistema complejo con una rigurosa asignación académico- racional. En este mismo sentido complementa Barinas, (2014):

[...] los profesores con la intencionalidad de la enseñanza han entramado complejas relaciones que integran las dimensiones individuales, sociales y situacionales, constituyendo y estableciendo la noción como un dispositivo histórico cultural de interpelación al otro para hacerlo devenir como un sujeto de saber de la noción. (p, 84)

Así, los saberes académicos del profesor, se erigen como producciones intersubjetivas conscientes y explícitas que se forman y transmutan desde la creatividad, la comprensión, el reconocimiento de un contenido de saber específico y de los sujetos de razón que los fundan. Pues el profesor, a partir de un lugar antropológico, cultural y epistemológico convoca desde su intelectualidad el co- nacimiento de un nuevo objeto y sujeto de saber situado y significado por símbolos, interpretaciones, emociones y deseos. Conllevando como lo indica Tinjaca (2013) que:

“El devenir del sujeto es el devenir del conocimiento; en este sentido, el saber académico del profesor es el devenir del profesor mismo, existiendo entonces una dinámica en el marco de una intencionalidad específica, así en la producción de la categoría [...], el sujeto profesor deviene profesor con una intencionalidad que es la de la enseñanza” (p, 76).

b. Saberes basados en la experiencia, como emergentes de la construcción de una categoría de enseñanza.

Los saberes experienciales del profesor son definidos por Barinas (2014), Espinosa (2013) Perafán (2013a y 2013b, 2015) y Silva (2015), como un conjunto de principios de actuación conscientes que ha construido, consolidado, enriquecido y reformado a partir de la introspección, reflexión sobre la acción y la fuente de significados asignados a una categoría específica de enseñanza durante el desarrollo de su profesión. Pues el aula es un sistema complejo, como coinciden estos autores, en el que el profesor ha tenido que generar un tipo particular de conocimiento útil, práctico para resolver las situaciones que se le presentan a medida que construyen y significan un saber particular. Es por ello, que los saberes basados en la experiencia del profesor, por su naturaleza flexible y dinámica, se reconfiguran desde el hacer cotidiano y la interacción con otros sujetos, cargando y reconstruyendo una categoría de enseñanza, a partir de los sentidos parciales elaborados desde esta fuente.

c. Teorías implícitas emergentes de la construcción de una categoría de enseñanza

Las teorías implícitas del profesor producidas en función de una categoría particular, corresponden a saberes contextuales no explícitos presentes en el dispositivo discursivo del docente, contruidos a partir de su interacción con los campos culturales institucionales en el que se ha desenvuelto durante su desempeño laboral. Estos saberes en el profesor, según Barinas (2014), Perafán (2004) y Reina (2014), se han consolidado como redes intersubjetivas no verbalizadas, que se retroalimentan de las dinámicas políticas, sociales y culturales que organizan la identidad, los principios y fines curriculares, pedagógicos, administrativos y comunitarios de la escuela, pues coinciden que las teorías implícitas del profesor se entretajan implícitamente en un colectivo institucional enriquecido a partir de la subjetividad epistémica y la base ideológica de sí mismo, los pares y los entornos con los que interacciona durante su trayecto profesional.

d. Guiones y rutinas emergentes de la construcción de una categoría de enseñanza

Los guiones y rutinas del docente establecidos a través de la generación de una categoría de enseñanza, corresponden a un bagaje inconsciente e implícito alimentado y regulado desde la historia de vida, pues la experiencia y acontecimientos de carácter personal, familiar, emocional del profesor regulan determinadamente los sentidos y significados que orientan el ser y hacer de dicha categoría. Es decir, los guiones y rutinas promovidas en función de la construcción de categoría, corresponden a asignaciones simbólicas suscitadas por la experiencia cotidiana y existencial del profesor (Reina, 2014).

1.4. Algunas condiciones y rupturas histórico -epistemológicas que posibilitaron la comprensión del conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas y saberes integrados.

Para finalizar, describiremos algunas de las condiciones y rupturas histórico -epistemológicas que posibilitaron la comprensión del conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas y saberes integrados, pues el programa de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor desde su institución, mutación y evolución ha brindado elementos que permitieron repensar al profesor y su conocimiento.

Entre estos, inicialmente referiremos el *enfoque proceso- producto* como uno de los primeros campos investigativos de la enseñanza que se acercó al profesor; aun cuando sus intereses no estaban directamente relacionados con el análisis de estos sujetos, implícitamente generaron una apertura de su reconocimiento en el aula a partir del estudio de los desempeños eficaces.

En este sentido, autores como García (2003), Taylor & Bogdan, (1986) y Wittrock (1989), refieren que este tipo de investigación a partir los postulados de la psicología conductista y de un modelo económico, se fundamenta en presentar la relación directa entre la conducta del profesor (variable proceso- inputs) y los logros de los alumnos (variable producto- outputs). Estableciendo desde sus análisis su codependencia y correlacionando que el rendimiento académico en el estudiantado son una consecuencia directa del hacer de los profesores, pues, se trata como una relación lineal y unidireccional entre la conducta del profesor y la actividad de aprendizaje que realizan los alumnos.

Este programa fundamentado en una metodología experimental de tipo experimental-estadística, se desarrolló con el objeto de establecer los comportamientos eficaces de enseñanza del profesor en la práctica, pues al detectarlos podían promover políticas educativas y modelos estandarizados que posibilitaran la unicidad efectiva y modelo ideal del profesor y de su ejecución.

No obstante, este enfoque se volvió cuestionable, cuando generó la tensión más relevante durante la trayectoria investigativa de este programa (a lo largo de los 70), que se dio cuando no pudo operativizar las relaciones causales entre las variables estudiadas; pues la inestabilidad y dinamismo entre el comportamiento (rendimiento) de los estudiantes y la variabilidad de los comportamientos que muestran los docentes en el aula, limitaba el análisis cuantificador que lo sustentaba y la necesidad de establecer bases sustentadas en métodos de verificación propios de las ciencias naturales.

Asimismo, como indica Baez de la Fe (1994), este tipo de investigación, al no identificar las causas y el contexto circundante y regulador de los procesos enseñanza y aprendizaje por los sesgos de un análisis psicoeducativo homogenizador, generaron un reduccionismo de la naturaleza interactiva, multifacética, simbólica y abstracta de los procesos generados en el aula. Estos factores redujeron el ser y hacer del profesor en el marco de lo estático y lo estructural, pues al no reconocerle como un sujeto pensante e intersubjetivo, se subyugó y se le restringió como un ente con capacidad de replicar indicadores ya predeterminados.

Ante esta ruptura epistemológica, emergió desde la psicología cognitiva la necesidad de entender el raciocinio y el razonamiento del profesor antes, durante y posterior de su interacción en el aula, con la finalidad de comprender los elementos asociados al origen del proceso de enseñanza y el de aprendizaje, en función de los pensamientos, las decisiones y los juicios. Philp Jackson (1968) como uno de los pioneros, posiciona en sus análisis, al profesor en función de su pensamiento práctico frente al pensamiento técnico, al identificar el papel activo e interactivo que tiene el docente en la práctica de la enseñanza a partir de la revalorización de los recuerdos, experiencias y el desarrollo de acciones como posibilitadoras y reguladoras de la de la realidad educativa.

Es partir de aquí, del *enfoque cognitivo*, que se generaron una nueva gama de estudios centrados en entender los procesos mentales generados en el qué y cómo-

piensa el profesor, en función de tres grupos de investigación: “estudios sobre opiniones críticas y actitudes, sobre resolución de problemas, y sobre toma de decisiones” (Wittrock, 1989, p. 33). Identificando en estos análisis algunos significados diversos e implícitos de las manifestaciones externas del comportamiento del profesor generados en función de los factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo y del carácter intencional (Sarasa 2012).

Gardner (1987) y Riviére (1987), complementan que el enfoque cognitivo, permitió vislumbrar que los sujetos desde su pensamiento elaboran las representaciones y las entidades mentales que regulan la conducta, enfatizando que esta estructura cognitiva se organiza de forma independiente de las informaciones del ambiente, pero aun así inciden en las decisiones y acciones que toma el profesor en el aula con sus estudiantes.

Sin embargo, estas concepciones estructuradas en el reconocimiento de la mente como un sistema de “módulos o sistemas de entrada de datos genéticamente especificados de funcionamiento independiente y dedicados a propósitos específicos” (Otero, 1999, p. 104), y en la intención de garantizar un “modelo preestablecido de racionalidad” (Pérez & Gimeno, 1988), limitó el análisis de aspectos como:

- a. El sistema de creencias humanas, la cultura y el contexto que impacta bidireccionalmente la construcción y cambios de esta actividad cognitiva, (De la cruz, 1998)
- b. Reconocimiento de las actividades prácticas del profesor, ya que los procesos cognitivos preponderaban como variables unívocas, mecánicas, preestablecidas y mediadoras entre su comportamiento y resultados de enseñanza que garantizaban su actuación racional (Pérez & Gimeno, 1988).
- c. Establecimiento de las relaciones interactivas entre los estudiantes y profesores, así como de la relación e incidencia entre sus procesos cognitivos (Wittrock, 1989).

Esta situación posibilitó en la Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza, organizada por el National Institute of Education (EE.UU.), en el año 1975, la consolidación del *enfoque alternativo* a partir de una gran base de constructos, de interrogantes y aspectos a desarrollar acerca de lo que era considerado el pensamiento y el conocimiento del profesor.

En este evento se plantearon una serie de postulados, que pusieron en evidencia la necesidad de tener en cuenta las particularidades que distinguen el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, la complejidad de la vida en el aula, el quehacer de los docentes como un proceso intencional, subjetivo, reflexivo y elaborado a lo largo de la historia personal y profesional. A partir de allí, surge una gran variedad de estudios fundados en este enfoque desde las perspectivas fenomenológica-cualitativa y ecológico-naturista (Rodríguez; Flores & Jiménez, 1996), que comprenden la enseñanza y el conocimiento del profesor como una actividad cargada desde lo axiológico, lo bio-psico-social, los intercambios simbólicos de los diferentes sujetos que la constituyen.

Además, desde esta misma postura antropológica, psicológica y ontológica este enfoque se concentra en especificar la naturaleza epistemológica del conocimiento base del profesor a partir de dos líneas asociadas a criterios didácticos (Conocimiento didáctico de contenido) y prácticos (conocimiento práctico),

- La primera línea enfocada en los estudios del conocimiento didáctico de contenido- CDC o pedagogical content Knowledge PCK, es ampliamente trabajado a partir de los planteamientos del investigador Lee Shulman (1986). Esta tesis, fue propuesta en función de la caracterización e identificación de los conocimientos base de la enseñanza como lo son: el de la materia, del currículo, del contexto, de lo pedagógico general, de lo didáctico del contenido, además de indagar cómo los profesores transforman el contenido en representaciones didácticas que utilizan en la enseñanza, (Silva, 2015).

A partir de estos fundamentos ha emergido una amplia productividad que ha establecido un complejo conceptual y metodológico asociado al que es el CDC, cuáles son sus elementos constituyentes, el posible impacto en la escuela y el rol del docente. Esto se ha desarrollado en función, particularmente, de la investigación de la enseñanza de las ciencias y las matemáticas.

- La segunda línea, el conocimiento profesional del profesor sustentada en su naturaleza práctica, se propone a partir de la interpretación de la realidad del docente mediante un sistema de constructos personales resultado del intercambio cotidiano con el medio (la escuela) y el desarrollo e interrelación de la existencia individual y experiencia colectiva. Fenstermacher (1994) citado en Cruz (2011), indica que estos estudios se generaron a partir de dos posturas como: el conocimiento práctico - personal y el conocimiento profesional basado en la reflexión-acción.
 - a. *Conocimiento práctico – personal*: De acuerdo con Cruz, (2011); Tamir (2005) y Viscaino, (2008), este tipo de conocimiento es de carácter personal e idiosincrásico y se concreta como una construcción social y personal basada en la experiencia y práctica personal que ha sido generado a través de experiencias de vida, de formación académica y de socialización profesional, inclusive rasgos individuales extra individuales como la cultura, lo social y lo económico. Este tipo de conocimiento se activa en la enseñanza a partir de imágenes narrativas personales consolidadas en la historia de vida y su actividad en el aula. Por ser una construcción del profesor es altamente cargado de un sentido afectivo, moral y cognitivo y no tienen nítida distinción entre conocimiento personal y profesional, ya que ambos residen en la misma persona
 - b. *Conocimiento profesional basado en la reflexión-acción*: Corresponde a una construcción particular, variable, multidimensional, dinámica, conflictiva y compleja producto racionalidad práctica o reflexiva dentro su hacer

profesional, es decir se concreta como la integración de lo cognitivo y lo experiencial (Ibarrola 2014; Montero, 2001). Este tipo de conocimiento, como el más estudiado de este campo, se enfocan en reconocer la naturaleza de la enseñanza bajo la correlación de la acción con los contenidos de aprendizaje a enseñar y la actuación docente.

Bajo estos criterios y gran diversidad investigativa, Barinas (2014), Perafán (2013a y 2011a) y Silva (2015), dilucidan las siguientes limitantes para la comprensión profunda del conocimiento profesional docente:

- La alta productividad biblio-hemerográfica de la investigación de la enseñanza, pone en evidencia el complejo lugar de construcción de los saberes que enseña el profesor, pues impide la visibilización de un campo conceptual particular que dé cuenta del profesor como un constructor de conocimiento.
- La emergencia de lo menos 20 tipos de conocimiento diferentes que se supone mantiene el docente, dificulta su comprensión, formación y desarrollo, en razón a la diversidad epistemológica y la dispersión de los programas de investigación.
- La productividad investigativa concentra en su mayoría, en reconocer la naturaleza del el conocimiento del profesor a través de fuentes externas, asilando al profesor como intelectual.

En este sentido, el conocimiento como un sistema de ideas y saberes integrados, resulta como una estructura que enfoca y concentra criterios asociados su naturaleza epistemológica, actores constructores y reconocimiento del papel docente.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación cualitativa interpretativa

De acuerdo con Tarrés (2001), los métodos cualitativos interpretativos, se inspiran en la búsqueda de significados, la subjetividad, las ideas y sentimientos subyacentes de patrones culturales organizados por valores y órdenes específicos; pues su interés se enfoca en explicar en cómo se construye la “realidad” social, desde la interpretación, la reflexión y la comprensión profunda de las cualidades y las potencialidades del fenómeno estudiado, a partir de renovados criterios de validez y confiabilidad.

Moreira (2002), complementa, que este tipo de investigación analiza desde un abordaje persuasivo, descriptivo y detallado, el fenómeno social según la perspectiva de los actores, pues se enfoca en la explicación interpretativa y heurística de los aspectos subjetivos del comportamiento, las interacciones sociales, la visión de realidad y los significados sociales y culturales de la experiencia humana.

Así, el acervo metodológico del enfoque cualitativo- interpretativo, se trazó en esta investigación como una forma de generar criterios que posibilitaron dilucidar y desentramar los elementos relacionados a la complejidad en la que se constituye el conocimiento profesional del profesor de educación física dentro su actividad simbólica, estructura social y contexto político, social e histórico.

En razón, a que en este tipo de estudios el individuo (el investigado y el investigador), son concebidos desde su identidad, imagen, ideología y lenguaje, como sujetos activos a nivel social, intelectual y cultural, (Moreira, 2002 y Tarrés, 2001). Es así, que esta investigación desde un análisis cualitativo-interpretativo, se constituye como un sistema abierto, específico e integrado, en el que se pueden reconocer y establecer relaciones que lo componen e identificar desde un análisis riguroso reflexivo su coherencia y lógica interna.

2.2. Enfoque estudio de caso múltiple

El estudio de casos, es un enfoque de la investigación cualitativa que sirve para comprender en profundidad la realidad social y educativa, desde su particularidad y complejidad. Este tipo de estudio, posibilita la descripción y el análisis detallado de las unidades sociales y educativas, pues este, como proceso descriptivo, se estructura bajo la comprensión hologramática del sistema cultural en acción, representando como una unidad viva sustentado en sus diversas interrelaciones, (Álvarez & San Fabián, 2012).

Específicamente, Muñoz, P. & Muñoz, I, (2001), establecen que el estudio de caso múltiple corresponde a un solo caso con varias unidades de análisis, y tienen como propósito fundamental comprender la particularidad del caso, conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y establecer las relaciones que entre ellas emergen para formar un todo. Este tipo de estudios permiten a través de la interpretación, generar asertos o formas de generalización que responden a una lógica que trasciende más allá del mirar u observar los elementos “visibles”, sino que invoca la responsabilidad de la interpretación profunda y reflexiva para generar, a partir de producción creativa, un contexto global e ideográfico sustentando desde la diversidad y especificidad del caso mismo, (Stake, 1998).

Es así que el estudio de casos múltiple, de acuerdo con Serrano (1998), genera descripciones ricas y densas asociadas al desarrollo o constitución de categorías conceptuales (como lo son los cuatro saberes construidos del profesor en función de la categoría de enseñanza), que sirven desde la interpretación, para establecer presupuestos teóricos del fenómeno (concretar qué es el conocimiento profesional del profesor a partir de la integración de los saberes).

2.2.1. Caracterización de los docentes que constituyeron el caso múltiple

Los dos profesores seleccionados, que comprendieron este caso múltiple inicialmente fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: ser docentes con una formación profesional enfocada en la enseñanza de la educación física, contar con una trayectoria laboral significativa en el nivel de educación de básica primaria (mínimo diez años de experiencia) y ser reconocidos en su ambiente laboral por su trabajo. En este sentido precisaremos algunas de las características y profesionales y académicas de cada uno de ellos:

- Caracterización de la unidad de análisis uno del estudio de caso múltiple: sujeto-profesor Marcela

La profesora Marcela tiene cuarenta años de edad. Es una educadora con formación profesional en licenciatura en educación física y especialización en pedagogía del entrenamiento deportivo de la Universidad Pedagógica Nacional. Tienen diecisiete años de experiencia en el campo de la educación formal en los niveles de preescolar, básica, media y universitaria, así como también en los campos de investigación. Ha laborado en instituciones educativas distritales, privadas y educación superior (Corporación Universitaria Cenda), también se ha desempeñado como recreadora en instituciones de educación no formal. En el colegio distrital Paulo Freire, donde actualmente se desempeña lleva laborando aproximadamente cinco años y medio, en los ciclos uno, dos y tres; ha sido jefe de área por un año y medio liderando procesos de dirección y gestión académica, administrativa y curricular de la educación física.

- Caracterización de la unidad de análisis dos del estudio de caso múltiple: sujeto- profesor Luis

El profesor Luis con 36 años de edad, se graduó como licenciado en educación física en la Universidad Pedagógica de Tunja (UPTC), además cuenta con una especialización en lúdica educativa en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Ha laborado por once años, en instituciones educativas distritales, privadas y universidad (UPTC), ejerciendo en los niveles de formación básica, secundaria, media y profesional como catedrático en programas de especialización. Aunque su mayor experiencia profesional reposa, en los ciclos de primaria. Hoy en día labora en el Colegio distrital Paulo Freire, desde hace años y medio en los cursos primero a quinto; ha sido jefe de área por un año y medio.

**- Caracterización del contexto laboral actual de los sujetos-profesor
Marcela y Luis**

EL IED Paulo Freire, es una institución educativa pública fundada en el año 2007 e inspirada en los valores sugeridos en los postulados del pedagogo Paulo Freire como: la dignidad, la sensibilidad social, el respeto, la libertad y el sentido político crítico como acto cognitivo. En tanto, este colegio ha constituido su proyecto educativo institucional en función de la premisa escuela en y para la vida, así su orientación curricular, lineamientos pedagógicos, académicos y administrativos, se generan en torno de la formación integral enfocada en el logro de la calidad humana, científica y cognoscitiva, dinamizada por la autoestima, la autonomía y las relaciones interpersonales. Bajo estos criterios los principios filosóficos fundantes son:

Generar un proceso educativo con las personas y grupos en el que se tome la conciencia de la realidad, reconozcan su dignidad y descubran sus capacidades, tomen decisiones y se guíen por los valores institucionales.

Formar líderes, personas y grupos con pensamiento analítico, emprendedor, crítico, y propositivo; con criterios éticos; capacidad de autonomía, solidaridad y responsabilidad que desarrollen acciones que satisfagan las necesidades del contexto social.

Motivar la aplicación de conceptos y actitudes de equidad en la relación entre hombre y mujer, grupos étnicos, religiones, clases sociales, generaciones y en la conciencia ambiental. (Tomado del Proyecto Educativo Institucional, Capítulo III filosofía e identidad, p 36)

Además, se establece como misión institucional:

Ofrecer una educación integral de calidad, mediante la articulación de los ciclos propedéuticos desde la educación inicial hasta la educación superior y la proyección empresarial, al promover el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales en los niños y jóvenes de la localidad de Usme, como personas autónomas, responsables, comprometidas, con sentido crítico y pluralista, capaces de forjar el mejoramiento de su calidad de vida, (Tomado del Proyecto Educativo Institucional, Capítulo III filosofía e identidad, p 36).

Como visión instauran la siguiente:

El Colegio Distrital Paulo Freire en el año 2020, se consolidará como una institución vanguardista, de calidad y excelencia; lides en la educación de personas integra, autónomas, críticas y competitivas, capaces de incluir en su proyecto de vida la formación profesional y el desarrollo empresarial de acuerdo a los desafíos de un mundo permanentemente cambiante, (Tomado del Proyecto Educativo Institucional, Capítulo III filosofía e identidad, p 36).

2.3. Técnicas e instrumentos de obtención de información.

En este acápite se especificarán las técnicas e instrumentos de investigación que posibilitaron el desarrollo de los objetivos aquí propuestos: el identificar, caracterizar y reconocer el conocimiento profesional específico del profesor de primaria de educación física asociado a la categoría escolar de atletismo.

Álvarez & Gayou (2003), citando a Husserl, refieren que las formas de ser tienen formas particulares de darse, en tanto tienen que generarse métodos particulares de analizarse, bajo esta perspectiva si bien, se precisan elementos propios constituyentes de esta fase investigativa, también se hizo necesario retomar constructos metodológicos diseñados y validados por el grupo INVAUCOL, pues estas históricamente han posibilitado la identificación y caracterización del conocimiento del profesor como un sistema de saberes emergentes de la construcción de una categoría escolar, veamos:

2.3.1. Observación participante

La observación participante, fue considerada en esta investigación como un encuentro, un proceso intencional, activo de interacción subjetiva, abierta y libre de juicios entre investigador e investigado (profesores de educación física). Pues a través del dispositivo discursivo, estos sujetos mediados por un interés investigativo entraron en un espacio de convergencia de intereses, de análisis, interpretaciones, de expresiones no verbales, de sentimientos, emociones, entre otros emergentes de la construcción de los saberes producto de la categoría escolar de atletismo, Kawulich (2005).

Bajo este foco, se realizaron 10 sesiones de observación de clases (seis de la profesora Marcela y cuatro del profesor Luis), generadas en función de la realización del eje temático, denominado: “desarrollo motriz” y el tema “predeportivo de atletismo”. Llama la atención que el plan de estudios del área, es enfático con su toda su consolidación teórica y metodológica, una orientación curricular (mayor intensidad horaria y mayor asignación de temas), en función de los ejes “condición física” y “desarrollo motriz”, pues son considerados como estructurantes de los demás ejes desarrollados en la E. F.:

Es importante aclarar que el eje de desarrollo motriz y el de condición física son los que más tienen énfasis en nuestro trabajo en el aula, pero para un completo desarrollo del área los demás temas están entrelazados, complementando y fortaleciendo estos dos ejes. (Tomado del plan de estudios de E.F, del colegio Paulo Freire, p 2)

Es por ello, que cada sesión de clase (en patio y en aula) enfocada en atletismo, contaba con una intensidad horaria de 110 minutos cada una, pues es considerada curricularmente como una categoría base y fundamental para la gestación del desarrollo motriz. Las clases de los profesores fueron registradas en audio y video, además el investigador se apoyó de instrumento denominado “protocolo de

observación”¹ (Ver anexo uno), que contribuyó en la organización de la información de acuerdo a la intencionalidad del investigador y al reconocimiento de criterios asociados a la de la naturaleza y complejidad del discurso docente generado en función de la categoría de enseñanza como fenómeno multifacético.

Además como refiere Perafán (2013a) es un instrumento que sirve para sistematizar y ordenar coherentemente in situ elementos asociados a los saberes académicos, experienciales, teorías implícitas y guiones y rutinas, constituyentes de su conocimiento profesional.

De cada una de estas sesiones de clase, se retomaron los insumos audiovisuales recogidos y se transcribieron detalladamente respetando las particularidades y las características sintácticas y semióticas de los dispositivos discursivos de los profesores Luis y Marcela, para luego categorizar y analizar a través del sistema de análisis de información denominado “esquema analítico”.

2.3.2. Técnica de estimulación del recuerdo

La técnica de estimulación del recuerdo, fue una fuente significativa y fundamental de información y de elementos novedosos que promovieron una gamma de reflexiones que posibilitaron ajustar, fraguar, reforzar o modificar las interpretaciones realizadas mediante la observación participante realizadas con los docentes Marcela y Luis. Pues, como lo indica Silva (2005), esta técnica posibilita mediante una serie de situaciones y actividades concretas verbales, representaciones icónicas o materiales auditivos:

“[...] el reconocimiento perceptivo, la evocación de la memoria semántica, la memoria prospectiva y la emergencia de sentidos y significados, que permiten

¹ La observación participante en el grupo INVAUCOL es una técnica determinante en el análisis y la comprensión del conocimiento del profesor como un sistema de saberes. En tanto Perafán (2013a) construye y valida un instrumento metodológico denominado protocolo de observación que presenta una compleja conceptualización y organización acerca de cómo el investigador en el momento mismo de la observación puede abstraer elementos estructurantes de los saberes que componen el conocimiento profesional del profesor. Esto a través de una gama de códigos organizadores.

evocar, traer o recordar pensamientos conscientes o inconscientes verbalizados o no“[...]. (p, 45)

Esta técnica, mediada con el método de asociación libre, procuró la reconstrucción de las vivencias de la actividad de los profesores; a partir de la recapitulación de episodios sustraídos del material audiovisual recogido durante la observación. Para favorecer el recuerdo, los docentes luego de mirar un video con una recopilación de escenas estratégicamente seleccionadas por el investigador, de forma abierta relataban, explicaban, ampliaban, opinaban, acerca de sus conductas, emociones, acciones y pensamientos que regulaban ese momento o lo que deviene a la hora misma de observar.

Pues en la técnica de estimulación del recuerdo el sujeto induce un análisis introspectivo de su lenguaje narrativo, corporal, semiótico, permitiéndole una “mirada al interior” que lo conecta, le posibilita auto-reconocerse, meditar y analizar sobre sus propios estados y evoca y estimula los significados asignados a su ser y hacer en el aula (Varcacel et al 2009 y Zanoto,2006).

2.3.3. Historia de vida

Las historias de vida, de acuerdo con Charriéz, (2012), conforman una perspectiva fenomenológica, que posibilita reconocer la conducta humana a través del descubrir la relación dialéctica entre datos que provienen de la vida cotidiana, el sentido común, las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir de la vida cotidiana, es decir de acuerdo con esta autora es lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo.

Complementan, Cornejo et al (2008) y Mallimaci & Béliveau (2006), quienes explicitan que la historia vida corresponde a enunciaciones -escrita u orales- de sujetos ontológicamente subjetivos; cuya identidad se construye y reconstruye en función de los sentidos, las acciones y los eventos vividos a nivel personal, familiar

,político laboral y educativo, en los que se articulan significados subjetivos de experiencias particulares y prácticas sociales.

Así la historia de vida de los profesores se estableció como una estrategia para adentrar en lo profundo de una dimensión que significa y estructura los saberes de la categoría escolar que integra su conocimiento profesional, ya que ponen en manifiesto mediaciones y elementos representativos de la identidad y reflexión individual y colectiva elaborada en la subjetividad, las intenciones, los sistemas de valores y la experiencia de cada realidad en la que se está inserto, teniendo en cuenta que:

Una persona nunca es sólo un individuo. Sería mejor llamarlo, según Ferrarotti “un universo singular”. De allí la importancia de las “mediaciones” por las cuales un individuo específico totaliza una sociedad y un sistema social se proyecta hacia un individuo. (Mallimaci & Béliveau 2006, p 4)

La expresión de la historia de vida de los profesores Luis y Marcela en esta investigación, se autorreguló con una entrevista semi-estructurada, cuya batería de preguntas abiertas (Ver Anexo 2), se encontraban orientadas como parte de un hilo conductor y dinamizador del espacio narrativo de intercambio e interacción simbólica, en el que “se habla, se piensa y se transforma” (Cornejo et al, 2008, p 31); pues la relación sujeto a sujeto genera el conocer y el ser conocidos, además del re-crear, reconocer y valorar la propia historicidad de su existencia.

2.4. Sistema de análisis de la información

2.4.1. Esquema analítico o Analytical Scheme

El esquema analítico, creado por el grupo INVAUCOL, es toda una estructura metodológica compleja y sistemática, que favoreció analizar la información emergente de las técnicas descritas anteriormente. Pues este sistema de códigos y categorías posibilitó desde la interpretación realizar la estructuración, inferencias y organización de datos verbales y simbólicos de forma holística; logrando recabar en

la información explícita e implícita del discurso oral, icónico, gestual y signado producido por los profesores de E.F. de primaria, con respecto a los elementos construidos en función de la categoría escolar de atletismo.

Perafán (2011b, 2013^a, 2015) y Perafán & Tinjaca (2014), indican que para la determinación del conocimiento profesional docente específico, como un “sistema de saberes integrados en función de una categoría particular construida por el profesorado, en el desenvolvimiento histórico de la enseñanza, para formar sujetos desde un lugar epistémico-cultural puntual”, fue necesario establecer desde el Analytical Scheme un complejo sistema simbólico y algorítmico que contribuyera a decodificar, recodificar, simplificar (sin fines reduccionistas), representar y organizar la diseminación y la variedad de datos emergentes del dispositivo discurso docente, con el objeto de hacerlos más asequibles al investigador, respetando su lógica interna y abriendo un rigurosos esquema para identificar e interpretar las relaciones existentes, los saberes que construye el docente como lo son: los saberes académicos, los guiones y rutinas, los saberes basados en la experiencia y las teorías implícitas (ver anexo 3).

SABERES	TIPOS DE SABERES	ACCIÓN DISCURSIVA INTENCIONAL DEL MAESTRO DIRIGIDA A SUJETOS (AIDM----S).	ESTATUTO EPISMOLOGICO	CARÁCTER
Saberes académicos Y1	ARG 1.1	ARG 2.1	ARG3.1 Transposición didáctica	ARG4.1 Saberes explícitos del orden teórico (Sext).
Saberes basados en la experiencia Y2	ARG 1.2	ARG2.2	ARG3.2 Práctica profesional	ARG4.2 Saberes explícitos del orden práctico (Sexp).
Teorías implícitas Y3	ARG 1.3	ARG2.3	ARG3.3 Conocimiento cultural institucional	ARG4.3 Saberes inconscientes estructurados como teorías
Guiones y rutinas Y4	ARG 1.4	ARG2.4	ARG3.4 Historia de vida	ARG 4.4: Saberes implícitos reprimidos (Simr) ARG 4.5: Saberes implícitos no reprimidos (Sim-r)

Figura 3. Síntesis de los argumentos que comprenden el esquema analítico, adaptado de Barraza (2014, p 75)

Consolidados los episodios, se procedió a categorizar en grupos los episodios asociados a cada uno de los saberes en otro instrumento denominado “Analytical Scheme sintético” (ver anexo 4), con el objeto de organizar el pensamiento en función de los argumentos asociados a este procesos investigativo.

Estos instrumentos, desde el análisis del discurso, facilitaron comprender la categoría de enseñanza atletismo bajo una mirada organizada que posibilitó identificar el cómo estaba hilvanado, sus intencionalidades, sentidos implícitos y explícitos de los saberes que comprende el conocimiento profesional específico del profesor de E.F.

2.5. Triangulación de la información

Con la finalidad de dar una respuesta holística a la cuestión de la fiabilidad y validez de este estudio (Moreira, 2002), se generó la triangulación como un compromiso que consolidó desde el rigor, la amplitud y la profundidad las interpretaciones asociadas a la construcción e integración de los saberes del profesor de E.F. emergentes de la creación de la noción de atletismo, (Álvarez & Gayou 2003)

Es así que la triangulación de la información, en esta investigación fue realizada a través de la interacción de los datos de diferentes fuentes de datos y las técnicas e instrumentos metodológicos, con el objeto de que a través de diferentes puntos de referencia encontrar el mismo significado y las relaciones semánticas dadas en las diferencias circunstancias investigativas y aunar la confiabilidad, validez y la calidad de los análisis presentados.

- Triangulación de fuentes de datos:

Teniendo en cuenta que esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos (Gómez; & Okuda, 2005), esta investigación utilizó como fuente principal el dispositivo discursivo docente emergente de las sesiones de clase y las entrevistas, además se tuvo en cuenta documentos institucionales en

los que se desempeñan actualmente la malla curricular, el planeador y el proyecto educativo institucional.

- **Triangulación metodológica :**

Gómez; & Okuda (2005), indican que este tipo de triangulación busca analizar un mismo fenómeno a través de estructuras metodológicas multidimensionales que arrojen diferentes resultados. Arias (2000), precisa que la triangulación entre métodos es una forma más sofisticada de triangular, ya que las flaquezas de un método constituyen la fortalezas de otro.

Así, que para esta investigación se trianguló la observación participante, la historia de vida y la técnica de estimulación del recuerdo, como una forma de profundizar, comparar, contrarrestar, concretar puntos de coincidencia y complementar la información requerida para los procesos de interpretación.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo comprende los resultados asociados a los saberes académicos, saberes experienciales, teorías implícitas, guiones y rutinas que integran el conocimiento profesional específico construido por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría de atletismo escolar. Estos saberes fueron detectados y retroalimentados a través de diferentes fuentes de información como lo fue la observación participante, la técnica de estimulación del recuerdo y la historia de vida.

Es así que el dispositivo discursivo de los profesores Marcela y Luis, como una forma concreta de expresión del conocimiento profesional docente de educación física de primaria, se instituye y constituye en el aula como un dispositivo histórico cultural de carácter epistemológico y conceptual, que no es estático, si no que se edifica como un proceso de producción diferenciado, polifónico, integrado y regulado por los procesos de producción de sentido. Reconociendo así, al profesor como un intelectual y trabajador de la cultura que posee conocimientos estructurados, situados, relativizados, subjetivados y profundos emergentes de su interacción con el contexto político, cultural, económico e histórico.

Cabe resaltar, que fue característico que el dispositivo oral y semiótico de los profesores de esta investigación, se gestó a partir de figuras lingüísticas, las cuales se reflejaban en el discurso como: a) formas de interacción y de acercamiento con el estudiante, b) parte de su naturaleza semiótica, conceptual y simbólica, c) formas de establecer la autorregulación y la auto-organización discursiva que genera la regularidad y la particularidad de su discurso y d) representaciones descriptivas y argumentativas. Es por ello que:

La identificación de las figuras discursivas en el aula permite caracterizar los procesos de formulación y validación de ideas e identificar las funciones del discurso en el proceso de construcción del conocimiento. (Castañeda, et al 2012, p, 28)

Bajo este sentido, a continuación presentaremos a profundidad algunos saberes que conforman el conocimiento profesional del profesor educación física de primaria, que si bien no abarcan toda su complejidad, si pone en manifiesto elementos fundantes.

3.1. Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante (transposición didáctica), construidos por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría atletismo escolar.

Los saberes académicos de los profesores Luis y Marcela en los dispositivos discursivos, correspondieron a saberes explícitos generados en función de la categoría atletismo escolar. Estos saberes, emergieron a partir de la intencionalidad de los docentes de formar y promover sujetos desde un fenómeno epistemológico particular como lo es la noción de atletismo escolar, pues su discurso no se enfocó en la enseñanza y apropiación de una técnica deportiva (como lo haría un entrenador o un técnico deportivo), si no que desde su hacer propendió por la emergencia de un proceso intersubjetivo donde, al igual que en la emergencia simultanea del sujeto y el conocimiento (conocimiento según Chevallard, 1997), surgen distintas subjetividades (profesor y estudiantes) en función de la categoría de enseñanza aquí tratada.

A continuación relacionaremos algunos de los saberes académicos construidos y reflejados mediante su discurso:

3.1.1. La analogía del modelo como constitución del sujeto en la estructuración del saber académico del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo.

Es evidente, en el análisis del dispositivo discursivo de los docentes Marcela y Luis, la estructuración y apropiación de analogías como parte de un proceso significador y dador de sentido de los saberes académicos generados a partir de la categoría atletismo para los niños de primaria, pues, a lo largo de las sesiones de clase, los profesores de educación física de primaria como agentes de inclusión, e interlocución

de sus estudiantes, construyen un discurso para enseñar la noción de atletismo que, en algunas ocasiones, se manifiesta como un razonamiento analógico, concretamente la analogía del modelo.

En términos generales, puede comprenderse esta analogía como un complejo tejido de relaciones semánticas que caracteriza y estructura la noción de atletismo escolar. Así, los docentes Luis y Marcela, ponen en movimiento diversidad de expresiones verbales y no verbales que no son unívocas, pero que se enlazan dentro una dinámica dialógica, en el marco de las interpretaciones intersubjetivas posibles que los sujetos les asignan, en el aula, las cuales van dotando de sentidos específicos la noción de atletismo escolar. Entonces, dicha dinámica incluye no solo las palabras verbales sino la comprensión del cuerpo como un discurso, es decir como una estructura que moviliza y promueve la construcción de sentidos, concretamente el sentido escolar de la noción de atletismo como un dispositivo que promueve la constitución del sujeto. En efecto, el orden discursivo que produce el profesor de educación física de primaria para enseñar la noción de atletismo no se agota en las expresiones verbales, mucho menos en los movimientos físicos corporales; por el contrario, el complejo tejido de relaciones que caracteriza y estructura la noción de atletismo escolar, es decir el modelo, se compone de todos los elementos semánticos posibles que emergen condicionados por la intencionalidad de enseñar la noción en cuestión.

Particularmente, en las clases observadas de los profesores, fue una constante la acción intencional discursiva que evoca el encuentro de los sujetos a través de los modelos, en razón a que los docentes Luis y Marcela permanentemente a través de su cuerpo o el de otros (sus estudiantes) y de objetos materiales estructuran un complejo pensamiento que representa una creación particular (es decir ponen en movimiento la analogía del modelo), pues como lo plantea Justi (2006), los modelos corresponden a representaciones del mundo producidas por el pensamiento humano.

Pero estas representaciones no corresponden a la transformación de un objeto externo que se ve reflejado de forma visual, verbal, computacional o matemática, por el

contrario hace parte del desarrollo de la estructuración de un modelo mental que como fenómeno antropológico y epistemológico hace que co-nazcan los sujetos y se modifiquen en función de la intencionalidad de la enseñanza.

3.1.1.1. El cuerpo como modelo es al cuerpo como sujeto

Se evidencia en múltiples episodios de las sesiones de clase de los docentes de educación física de primaria Marcela y Luis, que el cuerpo se crea y se re-crea como parte de la construcción de la categoría de enseñanza atletismo, pues a través de la interacción, acercamiento y reconocimiento con los otros sujetos, sus estudiantes y consigo mismo, el cuerpo emerge como un modelo semántico, no necesariamente físico, consensuado y conformado por un sistema de códigos que posibilita la comunicación y la revelación de un territorio biológico, funcional, simbólico, emocional y de sentidos, pues se manifiesta como la extensión misma de la persona, ya que el cuerpo no reemplaza al sujeto, sino que pone en manifiesto la identidad misma (Walder, 2012).

Una evidencia de lo anterior puede encontrarse en la clase tres, particularmente en los episodios 24, 30 y 35 de la profesora Marcela. En efecto, estos episodios ponen de manifiesto que al momento de desarrollar un ejercicio de calentamiento intencionado para el atletismo, ella apropia y reconstruye el cuerpo como un “vehículo” movilizador de procesos, como un sistema de expresión, percepción y sensibilidad, veamos:

Profesora Marcela. Clase # 3 mayo 05 de 2014
Episodio 24

Profesora: A los lados. Caminando en el puesto sin levantar los talones sin levantar los talones Romero, que estamos calentando rodillitas. **Sientan sus rodillas, sientan el movimiento**



Profesora: Pendulando, ¡sí! es como bailar se parece. *Se expresa con emoción*



Episodio 30

Profesora: Bien separan los pies, doblan un poquito las rodillas y bajan, un poquito. *Es su cuerpo, él se mueve como ustedes quieren que se mueva*



Investigador: La profesora explica el ejercicio de estiramiento, que consiste en enviar una pierna hacia atrás sin flexionar, la de al frente se dobla un poco, la profesora corrige a los niños que están realizando mal el ejercicio, mientras dice:

Profesora: háganle, sin miedo, siéntanse, es su cuerpo exprésense y eso se hace conociéndose, invéntese su forma de hacerlo pero respetando la rutina

Episodio 35

Profesora: Ahora separo más el pie que esta atrás y doblo la rodilla sin tocar el piso y me apoyo sobre los deditos dobladitos, dobla la rodilla de atrás Arenas, dobla la rodilla de atrás...dos pasos hacia atrás largos. Mírese que es lo que está haciendo y como lo está haciendo.

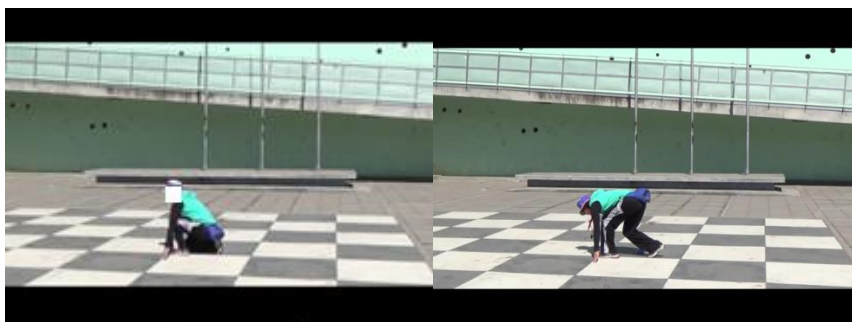


Episodio 81

Profesora: Acuérdense que hoy solo vamos a hacer salida baja en sus marcas... En sus marcas, ubico el pie las manos detrás. Listos levanto la cola y fuera salgo a correr ¿sí?

Investigador: Los estudiantes se sonríen y la profesora enfáticamente dice

Profesora: No les de pena, ese es su cuerpo no tienen otro, véanse lo perfectos que son



Así, cuando la docente insiste con algunas oraciones como: *“Sientan sus rodillas, sientan el movimiento”*, *“Es su cuerpo, él se mueve como ustedes quieren que se muevan”*, *“háganle, sin miedo, siéntanse”*, *“es su cuerpo exprésense y eso se hace conociéndose, invéntese su forma de hacerlo pero respetando la rutina”*, *“Mírese que es lo que está haciendo y como lo está haciendo”*, *“No les de pena, ese es su cuerpo no tienen otro, véanse lo perfectos que son”*, desde su discurso asociado a la corporeidad, explicita que no hay experiencia fuera del cuerpo, pues al momento de indicar que se “vean” y se reconozcan así mismos, hace emerger gestos, expresiones, sentimientos y emociones desde los estados más profundos; que motivan a los individuos a trascender del solo repetir mecánicamente un movimiento, a que realice una mirada introspectiva que le posibilite abrir la mente a nuevas formas de ser. Siendo así, estamos autorizados a plantear que la analogía del modelo, que en este caso es el cuerpo como modelo semántico, connota el sentido de constitución del sujeto.

Es así, que el discurso de la profesora Marcela, puja y conduce a la creación de la categoría escolar de atletismo, desde un discurso que fomenta la autodefinición y autoidentificación de ambos sujetos mediante la interacción. Lo anterior permite que

se construyan nuevas formas de pensamiento acerca de su individualidad, a través del reconocimiento de su corporalidad, la promoción de espacios de comunicación y formación de nexos que posibilitan, a su vez, conocerse y conocer desde un lugar epistémico cultural particular, el atletismo.

Por otra parte, el profesor Luis, en sus clases traduce el cuerpo-atletismo, como un modelo subjetivo, único, que se explora, desarticula y se recompone en función de la construcción de dicha categoría; en el sentido que abre la posibilidad a la creación de nuevas relaciones consigo mismo, pues en el orden discursivo que genera junto con los niños establece que el cuerpo es un órgano de percepción y en el mismo sentido un órgano de voluntad, (Paredes, 1999), observemos:

Profesor Luis. Clase # 1 abril 30 de 2014

Episodio 64

Profesor: Por favor, todos mírenme y háganlo como mejor puedan hacer el ejercicio. La cintura, cintura, derecha, izquierda, el profesor se pone las manos alrededor de la cintura y se mueve hacia un lado y el otro los estudiantes hacen lo mismo.



Estudiante: Uno, dos, tres, cuatro...

Profesor: Adelante... atrás... adelante... atrás, ¿qué sigue?

Episodio 75

Profesor: Número dos, Dos pies, número tres abro y cierro, abro y cierro. El docente salta abriendo y cerrando los pies demostrando el ejercicio.



Profesor: ¡Tres! Bien concentrados, enfóquense en sí mismos ¡uno! ¡Uno!



Episodio 82

Profesor: Bien, cinco tocamos el piso palmada arriba (Mientras dice esto el profesor salta hasta quedar en cuclillas y se impulsa y da una palmada arriba). Analicen sus posibilidades y realicen el ejercicio



Episodio 126

El profesor levanta el pie derecho lo balancea hacia atrás y cuando va hacia adelante el balanceo del pie salta, aprovechando el impulso del movimiento ondulatorio.

Profesor: Vamos a ver qué pie tiene mayor potencia para hacer el salto, como lo hago simplemente levantó un pie, no lo cogen simplemente lo balancean y éste lleva el impulso para adelante contamos cuantos saltos pueden dar los más largo que puedan.



Episodio 244

Profesor: Listo muchachos extiendan los pies adelante, hacemos un pequeño estiramiento y terminamos, tocamos punta de los pies adelante así como está el compañero contamos hasta veinte, uno, dos, hasta donde alcances.



Estudiante: No profe yo no puedo...

Profesor: Hasta donde alcance dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once en... hasta quince...doce, trece, catorce y quince. **Hágale que su cuerpo va hasta donde usted le dé chance.**

Cuando el docente reiterativamente indica: *“Bien concentrados, enfóquense en sí mismos”*, *“analicen sus posibilidades y realicen el ejercicio”* *“Por favor, todos mírenme y háganlo como mejor puedan hacer el ejercicio”*, *Hágale que su cuerpo va hasta donde usted le dé chance”*, posibilita que el estudiante y el docente, abran su mente a las oportunidades que tiene de desarrollo, ya no de la actividad, si no de sí mismo, pues desde la vivencia evoca e invita a trascender, a superar los miedos, la timidez la ansiedad y alcanzar objetivos. Así el docente elabora un modelo de cuerpo, enfocado en las características contextuales y en las dimensiones racionales y afectivas de sus interactuantes que, al ocupar el lugar de una figura discursiva como modelo semántico connota el sentido constitución del sujeto. En este orden de ideas la noción de atletismo escolar está asociada a la de constitución del sujeto; es decir, atletismo escolar y constitución del sujeto son, parcialmente, la misma cosa.

Ahondando en esta idea, se complementa que el docente Luis es constante al realizar experiencias de trabajo con los mismos niños, generando un modelo de cuerpo construido, ya no es el de sí mismo sino desde otro sujeto. Como se puede evidenciar en el episodio 245, el profesor toma como referente de la actividad un estudiante, a través del cual explica una rutina, pero no solo es para generar un espacio de comunicación y de cercanía con los niños, sino que desde su hacer propende por

fomentar y reconocer al otro como sujeto con capacidad de construir sus propios saberes:

Profesor Luis. Clase # 1 abril 30 de 2014

Episodio 245

Investigador: El docente tomando como ejemplo a un estudiante explica el siguiente ejercicio de flexibilidad que consiste en la posición de sentado formar un cuadro, flexionando una de las piernas y acercándola a la otra.

Profesor: Bien pongo... ubicamos el pie derecho extendido al frente y el izquierdo lo levantamos... perdón lo ubicamos... huy pero nos toca correrlos.



Estudiante: Los estudiantes realizan la posición del ejercicio de flexibilidad.

Profesor: Como un cuadro, si se ubican de medio lado para que el compañero pueda hacer el ejercicio, ¡cierto! es voy a tocar la punta de los pies, la punta del pie con ambas manos.

Profesor: Con ambas manos...

Estudiante: Profe.

Profesor: contamos mentalmente hasta diez.



Es así que el cuerpo como sujeto, para los profesores Marcela y Luis, es un saber construido y definido que trasciende de ser un objeto o un mecanismo de poder, pues el cuerpo, se construye en el discurso como una unidad de formación de los sujetos, que integra el ser, el hacer, el sentir, la experiencia misma del sujeto y su conciencia de sí mismo. En conclusión, la analogía del modelo como constitución del sujeto en la estructuración del saber académico del profesorado de primaria de educación

física asociado a la categoría de atletismo escolar, es una construcción epistemológica, que permite a los sujetos crear y re-crear el cuerpo desde un horizonte reflexivo, no como un objeto o un vehículo si no como “la corporeización intencional de la conciencia” (Paredes 1999), pues en el discurso el cuerpo, se constituye como una creación subjetiva que cada uno hace de sí mismo, sujeta a la mutación.

3.1.2. El símil de los juegos motrices como interrelación emocional en la construcción del saber académico del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo

Varios episodios de clase de los profesores de educación física de primaria, Marcela y Luis, denotan la intencionalidad de creación de juegos motrices asociados a la construcción de la categoría de atletismo, pues se establecen en el orden discursivo como estructuras de organización, de integración y de acercamiento entre los sujetos y que se circunscriben con el objeto de promover tanto en sí mismos, como en sus educandos un tipo de interrelación emocional. Así, los juegos motrices, en el orden discursivo de los profesores de educación física, aparecen como una figura discursiva, concretamente un símil, que alude al sentido latente de interrelación emocional.

La profesora Marcela, en cada una de las sesiones desarrolló un juego motriz, como se evidencia particularmente en la clase dos, en los episodios 43 y 44, cuando explican el mecanismo de estructuración de uno ellos, veamos:

Profesora Marcela. Clase # 2 abril 28 de 2014

Episodio. 43

Profesora: Para los que no han jugado guerra de banderas voy a explicar. Mírense las caras. Grupo dos contra grupo número uno, *para que se reconozcan bien, ¡reconózcanse! Identifíquese, porque lo vamos hacer juntos*

Episodio. 44

Profesora: Imagínense que los balones que están allá son una bandera ¿sí?... entonces el grupo uno va a estar cuidando un balón, que va a estar ubicado al frente allá de esa reja, el grupo dos va cuidar un balón que va a estar ubicado en el cuadradito que se ve allí en el piso delante de la rampa, ¿sí ?

Ahorita yo lo ubico. ¿Cuál es la idea?, la idea es que el grupo dos debe tratar de coger la bandera y traérsela a su zona y el grupo uno debe tratar de coger la bandera del grupo y traérsela a su zona. El primero que lo haga gana, como evito que el otro grupo que la otra persona me quite la bandera, pues cogiéndolo ¿sí?

Estudiante: ¡Uisssh!

Estudiante: ¡Aaah! , ya sé como

Profesora: Entonces atención el tapo es su zona, Ordoñez.

Estudiante: ¡Shhhh!

Profesora: El tapo, tacho o tay es su zona ¿cómo así? , si yo estoy en mi zona y yo soy el grupo dos, aquí en mi zona no me pueden coger. Pero si yo paso a la zona del grupo uno ahí ya me pueden coger y me toca pasar a la zona del grupo uno, si no como me voy a robar la bandera ¿cierto?

Estudiante: ¡Siii!



Cómo podemos observar, en los episodios anteriores en su discurso dirigido a los estudiantes, la docente dice *“reconózcanse!*, *“Identifíquese”* *“ porque lo vamos hacer juntos”*, esto se establece como un primer paso en el que promueve un acercamiento para la interacción emocional entre la profesora y estudiantes y los estudiantes y sus pares, es decir desde su hacer quiere *poner en una misma sintonía su ser con el de sus estudiantes*, en función de la intencionalidad de promover la producción de saberes colectivos asociados a los hábitos de cooperación, la convivencia, el trabajo en equipo y del compartir socialmente una historia simbólica, intelectual y social.

Además , el símil de los juegos motrices generado por la docente Marcela, no solo se concentra en la formación motriz de los estudiantes cuando realizaban carreras, saltos o lanzamientos, sino que además desde la motivación, el goce, el disfrute, la exteriorización de sentimientos y los comportamientos, se genera la posibilidad de la edificación del sujeto a partir de lo que estamos llamando, en este trabajo, la interrelación emocional, pues, lo que se está formando en sí no es el cuerpo en función de la resistencia, la velocidad, la coordinación y la competitividad, sino que este saber

del profesor de educación física de primaria, se manifiesta y recrea como una representación subjetiva que procura el promover a la existencia el sujeto, través de un sistema de conexiones sistemáticas, dinámicas y emocionales que posibilitan, por su carácter holístico, el desarrollo de la creatividad, de los lenguajes y la resolución de problemas, (Muñoz, 2008 y Soler & Romero 2014), emergentes en la construcción de la categoría escolar atletismo de los docentes de educación física de primaria:

Profesora Marcela. Clase # 2 abril 28 de 2014

Episodio 66

Profesora: ¡piii! ¡Piii! ¡Piii!, vienen que están cometiendo un error ambos equipos.



Estudiante: ¿Cuál?

Profesora: Vengan que están cometiendo un error

Estudiantes: ayyyy no profe no nos detengamos, no paremos porfis.

Profesora: Vengan que están cometiendo un error ambos equipos. Préstame la otra pelota Huérfano, niños esta es la bandera de allá cierto, con el solo hecho de pasar yo la línea ya gane.



Estudiantes: ¡Ay! profe ¡Nooo!, así la estamos pasando chévere

Investigador: Los demás estudiantes replican

Estudiantes: Ayyy si profe, dejemos jugar

Profesora: Y en ese momento ya se acabó ese juego, ya le tocan volver las pelotas, o sea no se puede que yo ya pase la línea entonces aprovecha el otro pa robar la bandera, no tiene sentido, ya con el solo hecho de pasar la línea gane.

Estudiante: Profe, profe

Profesora: ¿sí? no hay que llevarla hasta donde está la bandera no pasó la línea y ¡heeeeeey!

En tanto, y en la misma perspectiva, el orden discursivo del profesor Luis, evidencia la construcción del saber académico a partir de del símil de juegos motrices, como un complejo en el que procura desde su lenguaje oral y físico, la producción de estados de placer, de goce y en algunos momentos de felicidad. Pues a partir de la corporalidad humana, el profesor de educación física, incita y suscita una *interrelación emocional* y social de los protagonistas del juego, creando un ambiente que genera construcciones diferenciales correspondientes a sentidos y significados asignados por cada uno de los sujetos.

Cuando en los episodios 94, 96 y 99, los estudiantes manifiestan su emoción por iniciar el ejercicio asociado al salto de longitud, el deseo de continuar y la frustración de que se termine el juego, es correspondiente a los estímulos suscitados por el docente a través de su discurso, pues el juego se constituye como una experiencia de aprendizaje para el desarrollo humano de los sujetos interactuantes, estructurado bajo un lenguaje y una simbolización particular, (Giménez et al, 2009):

Profesor Luis Clase # 1 abril 30 de 2014

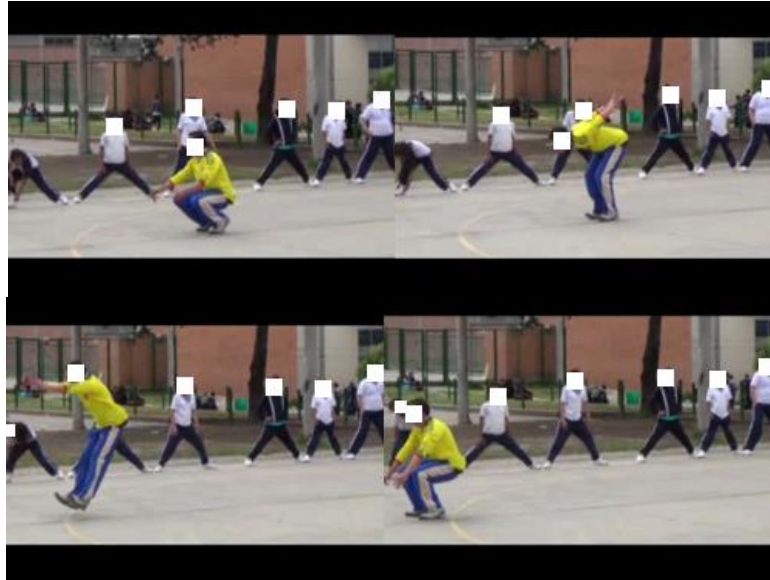
Episodio 94

Profesor: Bueno con el uno salen las niñas, con el dos salen los niños ¡listo! pilas, pilas vo veré

Estudiante: Yo soy el uno.

Estudiante: A no yo soy el dos...uyyy que vacano

Profesor: Qué vamos a hacer yo digo uno, entonces las niñas van a saltar, a la rana a dos pies, exacto sólo con los números. *Háganlo perfecto con todo lo que tengan*



Profesor: Con los números, si alguien salta cuando no le corresponde...

Estudiante: Pierde.

Profesor: Penalizamos y tienen que regresarse... no, es como un impulso

Estudiante: Es normal así.

Episodio 96

Los estudiantes entusiasmados gritan el número que quieren que el profesor diga.

Estudiante: Uno...uno.

Estudiante: Dos, dos.

Profesor: Número... todos en cuclillas abajo es sin impulso... número uno...se regresan otra vez ¡ojo! número dos.

Episodio 99

El profesor dice la mismo tiempo uno y dos y todos los estudiantes hacen el ejercicio al mismo tiempo todos sonríen incluyendo el profesor. Los estudiantes le replican

Estudiantes: _Ayyy no profee



Estudiante: Profe tomaron impulso.

Profesor: Se devuelve entonces... dejamos a las niñas de este lado, vengan para este lado, dejemos a las niñas de este lado, los niños que estén de la mitad pasan al otro lado... a ver ustedes corran hacia allá a ver si podemos ver listo.



Es así, que el símil de los juegos motrices elaborado por los docentes de educación física de primaria en función de la categoría escolar atletismo, es una carga interrelacionada de sentidos y significados propios asignados, creados y renovados desde las dimensiones afectivo-emocionales, cognitivas-intelectuales y sociales, en la que se gesta un profesor situado en su cotidiano vivir como sujeto que promueve a la existencia la interrelación emocional subjetiva.

Por tanto, la intencionalidad del símil de los juegos motrices puesto en escena por parte de los docentes, implica la intencionalidad de formar y lograr actos en sí mismos y en los niños, enfocados en la “satisfacción ligada a fortalecer la autoconciencia, la espiritualidad, la autorrealización que son los estados superiores del desarrollo cognitivo – moral – ético de la interioridad humana, en el que el ser humano adquiere conciencia de lo que es y de todo su entorno físico, psíquico y emocional”, (Jiménez, 2013, p.6).

3.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante (la práctica profesional), construidos por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría atletismo escolar.

Los saberes basados en la experiencia que mantienen los docentes de educación física, los que participaron en este estudio de caso múltiple, se constituyeron como saberes situados y subjetivos, producto de la transformación de la práctica en el marco de su experiencia en la escuela. Pues, a lo largo de su trayectoria profesional, se han visto

enfrentados a situaciones con sus estudiantes, su entorno laboral y social que los han convocado al permanente análisis reflexivo de su hacer. En razón a que los docentes “como individuos intelectuales, políticos, históricos y trabajadores de la cultura, reconfiguran a través de sus experiencias personales y profesionales, las subjetividades y significados” (Silva, 2015, p. 75), en este caso, de la categoría escolar de atletismo.

A continuación, caracterizaremos la mirada retrospectiva como metáfora de la reflexión y el sonido y el silencio como símil de organización, como algunos de los saberes basados en la experiencia del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo.

3.2.1. La metáfora de la mirada retrospectiva como reflexión, en tanto saber experiencial del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo.

La mirada retrospectiva se constituyó en el discurso docente, como un saber emergente de la experiencia, pues, su quehacer, suscitado en el marco de los procesos de construcción de la categoría escolar atletismo, les permitió a los docentes Luis y Marcela, comprender la complejidad del aula, la integración de los estudiantes en el discurso, el regular la imprevisibilidad e incertidumbre proveniente en la interacción de los sujetos y la formación y promoción de los mismos, desde espacios en los que se posibilita la reflexión como componente constitutivo de la noción de atletismo.

En el análisis de la información de los profesores Marcela y Luis, se evidenció que la mirada retrospectiva como figura emergente en el orden discursivo que producen para enseñar la noción de gimnasia, se promovía a partir de dos momentos específicos: el primero cuando tenían el contacto inicial de interacción con los

estudiantes y el segundo en el momento mismo cumbre de creación de la categoría aquí tratada, veamos:

En el primer momento, con el profesor Luis, este proceso lo inicia en cada una de las clases evocando las ideas previas de lo desarrollado en las sesiones anteriores, a través de la interpelación a sus estudiantes acerca de las actividades, los logros y el impacto que tuvo cada una de estas (ver episodio 1 y 2 de la clase 2). La mirada retrospectiva, la “mirada hacia lo hecho”, que promueve el docente desde su discurso, es considerada como una forma de identificación, inclusión y reconocimiento de sí mismo y de sus estudiantes, pues requiere la presentación de las construcciones particulares realizadas por cada uno, es decir en el diálogo convergen realidades múltiples en función de la creación de una realidad particular, el atletismo escolar como reflexión:

Profesor Luis. Clase # 2 mayo 21 de 2014

Episodio 1

Profesor: Bien hoy vamos a continuar con las clases de atletismo de campo cierto donde estamos viendo ¿qué fue lo que vimos la clase anterior?

Estudiante: Saltos

Profesor: ¿Cuántas clases de salto hay? ¿Cuáles son?

Investigador: *Los estudiantes hablan entre ellos sobre lo que hicieron la clase pasada uno de ellos levanta la mano*

Estudiante: Salto, largo, salto, alto y salto con garrocha.

Episodio 2

Profesor: Muy bien ¿Cuales ya practicamos? ¿Cuál ya practicamos?

Estudiante: Salto largo triple.

Profesor: ¿Practicamos salto?

Estudiante: Largo.



De esta manera la metáfora de la mirada retrospectiva aparece como un componente del orden discursivo que producen los profesores de educación física con la intención de enseñar la noción de atletismo. El que sea un elemento constituyente de dicho orden discursivo, nos permite preguntarnos por el lugar que ocupa en la producción del sentido de la noción en cuestión, y como el sentido latente que se puede interpretar en ella (la metáfora) es el de reflexión, esto nos autoriza para afirmar que la noción de atletismo escolar está asociada a la noción de reflexión. Atletismo escolar y reflexión son parcialmente lo misma.

Por su parte, la profesora Marcela, ese primer momento asociado a la mirada retrospectiva, lo realiza a través de una guía de trabajo que entrega con antelación a los estudiantes (Ver ejemplo de guía en anexo cinco). Como se muestra en los episodios 10,15,18 y 20 de clases tres y 25 de la clase dos, la profesora “recapitula” desde la interpelación constantemente los contenidos de la guía en función de “revisar”, “evaluar” y poner a “pensar” a sus estudiantes en correlación a la construcción conjunta de conocimientos asociados al atletismo de pista, veamos:

Profesora Marcela. Clase # 3 mayo 05 de 2014

Episodio 10

Profesora: bueno chicos, ¿cierto? luego de revisar la guía, ¿cierto?, porque la leyeron eso me imagino, que son chicos juiciosos y quieren aprender, porque si ustedes no lo hacen como vamos a aprender, si no tienen ni idea de lo que vamos a hablar, ¿cierto?

Episodio 15

Profesora: entonces las carreras de velocidad de acuerdo con la guía a que modalidad del atletismo pertenece, a ¿qué modalidad?

Investigador: *Varios estudiantes levantan la mano y hablan en desorden. La docente escribe en el tablero lo que dicen los estudiantes regulando la palabra*

Estudiantes: a pista... a campo... son de 100 metros

Episodio 18

Profesora: pilas chicos, de a uno en uno ¿cierto?, si no como hacemos para escucharnos y saber que estamos haciendo. Escuchémonos, pongámonos las pilas y ahí aprendemos todos.

Episodio 20

Profesora: Bueno hoy vamos a hacer dos actividades voy a explicar la segunda actividad para que tengan claro, listo, entonces hoy ustedes van a simular una maratón, tenemos dos pruebas en atletismo de pista unas que son de corta duración y otras que son de larga duración. Las de corta duración son las de 100 metros, 200 metros, 300 metros, ¿se acuerdan la que están en el cuadrito de las guías?, mírenla, y analíenla detalladamente para que sepamos que vamos hacer



Profesora Marcela. Clase # 2 abril 28 de 2014

Episodio 25

Profesora: Entonces ya saben a qué significa por favor, lean muy bien la pregunta con la respuesta muchas lo he explicado en clase muchas estaban en la guía. Muchas respuestas usted deben pensar que es, no es lo que usted supone, es lo que realmente es la respuesta, espero que les vaya bien porque ahorita les fue bastante mal.

Es claro, en el tipo de trabajo que venimos realizando, que esta guía no puede ser leída en el quehacer de la docente, como simplemente un insumo o una estrategia didáctica que sirve para orientar el trabajo de enseñar una categoría escolar como la de atletismo, sino que corresponde a un complejo discursivo para la construcción de saberes intersubjetivos, orientado, regulado y cargado de sentidos asociados a la formación de sujetos, a la creación y a la reflexión de dichos saberes; es decir es un componente epistemológico que coadyuva a la construcción del sentido de la noción de atletismo y no uno técnico-didactico de gestión de aula, pues, como una estructura eidética establece relaciones profundas desde los significados particulares de los individuos que la consideran, a través de un puente comunicativo que genera y viabiliza la conectividad entre el ser y el pensar de los sujetos interactuantes, como evidenciarse en los siguientes episodios:

Profesora Marcela. Técnica de estimulación del recuerdo. Julio 2015

Episodio 20

Profesora: También me apoyo en una guía, en donde es como la parte escrita de lo que yo menciono en clase para que tengan una forma de repasar lo que yo hablo y no se queden solo con lo que trabajamos. Entonces la idea, es que clase a clase *reflexione* el estudiante, lo que hace con su cuerpo con lo que ve en una guía escrita... ha sido muy difícil ese empalme muy difícil.

Episodio 21

Entrevistador: ¿O sea la teoría y la práctica? ¿En qué sentido, como lo asocias...?

Profesora: ¡Sí! es muy difícil... casi que yo les hago el dibujo de lo que hacen allá y todavía ellos no logran relacionar esos dos acervos, *aunque ahí algo se ha logrado, y es que los chicos están como más conectaditos conmigo porque ahí más o menos saben de qué estoy hablando*

Esto devela, que los docentes desde su intencionalidad de enseñar, establecen una situación comunicativa a través de las preguntas y de la reconstrucción de las situaciones vivenciadas, pues su objeto se circunscribe en la promoción de sujetos en correlación a la construcción de la categoría escolar atletismo, de tal manera que en la medida en que el profesor inquiere, argumenta y elabora su propio saber, reconoce a estudiantes como sujetos racionales y sujetos de formación. Nuevamente encontramos, entonces, que la metáfora de la mirada retrospectiva, cuyo sentido latente es de reflexión, aparece como un componente epistemológico que coadyuva a la construcción del sentido de la noción de atletismo.

Así, el discurso de los profesores Marcela y Luis, explicita y permite la reconstrucción misma del sujeto desde el acto de la reflexión, en la medida en que él mismo se ausculta y complejiza en la transformación de sus propios saberes a partir de la metáfora de la mirada retrospectiva. Lo que significa que la mirada retrospectiva, como uno de los saberes experienciales, en los docentes de primaria de educación física, no es un proceso deshilvanado o azaroso, si no que desde su experiencia profesional, se ha construido bajo la intención de integrar la esencia del ser, sus subjetividades y significados particulares de cada uno de los sujetos (incluyéndose), a los procesos de creación de la categoría escolar atletismo. La representación de los conocimientos asociados a esta categoría desde este saber experiencial, se ven afectados por las construcciones de sentido generados por y para la reflexividad:

Profesor Luis. Técnica de estimulación del recuerdo junio de 2015

Episodio 29

Profesor: la experiencia a uno le muestra pues, como es que uno debe enseñar, en especial para las personas más pequeñas, un preescolar, un primaria, no es lo mismo enseñarle a un chico grande que a uno pequeño.

Episodio 30

Profesor: si, lo que necesitamos es una pedagogía, ¡sí!, una pedagogía, que pues nos permitan acercarnos a ellos, *pero eso se lo da a uno la práctica, porque a ellos toca crearles unas formas especiales de enseñarles hasta de hablarles a los chicos, pues para que ellos entiendan.*

Profesora Marcela. Técnica de estimulación del recuerdo. Julio 2015

Episodio 15

Profesora: Pero eran niños que por su entorno y por su calidad de vida, eran niños de apartamento, calle poquita o sea educación física como tal bien poquita .*Entonces a mí me toco reestructurar porque ya no era el problema de personas sino de educación física y empecé a aprender más de educación física... entonces cuando volví aquí al Paulo a dar educación física como tal en colegio, era volver al balance de las dos cosas.*

El segundo momento de análisis retrospectivo de la experiencia generada por los docentes Luis y Marcela en su discurso, se da cuando los profesores y sus estudiantes efectúan actividades de visualización de los videos realizados de sus propias acciones en el patio, videos de otras personas desarrollando la práctica de forma profesional, o en la retroalimentación de un ejercicio y/o juego de patio asociado al atletismo de pista o de campo. En este espacio de interacción los sujetos “miran”, detalladamente e incentivan la recreación de las acciones motrices a partir de la descripción narrativa de eventos específicos ocurridos en el momento o en otras situaciones, así, esta mirada retrospectiva inicialmente se consideraría como un acto de retroacción que promueve la autoevaluación, la retroalimentación de su proceso en el debate.

Particularmente es llamativo que la docente Marcela, luego de que trabaja con la guía, proyecta y explica minuciosamente los videos asociados al desarrollo de una prueba del atletismo ejecutada por deportistas, y seguido realiza y graba en video este ejercicio en el patio con los niños. Posteriormente en aula, la docente vuelve y enseña al colectivo el video de los atletas y presenta el video realizado al curso haciendo recomendaciones generales, además, a medida que cada estudiante aparece le solicita

que evoque y especifique sus aciertos y sus errores con relación a lo visto en la guía y en los videos, enseguida los envía al patio y les pide que realicen nuevamente la práctica, pero en relación lo retroalimentado, observemos algunos episodios que dan cuenta de lo anterior:

PRESENTACIÓN DEL VIDEO DEL PROFESIONAL EN FUNCIÓN DE LA INMERSIÓN Y LA CONEXIÓN AL DISCURSO DE CREACIÓN DE LA CATEGORÍA ATLETISMO

Profesora Marcela. Clase # 4 mayo 12 de 2014

Episodio 140

La profesora pone en el videobeam un video con una carrera de 100 metros de unos juegos olímpicos.

Profesora: ¡Shhhh! eso si tiene explicación eeeeh esta es la carrera de velocidad máxima o sea de los de 100 metros vamos a volver a devolverla ¿vale?

Estudiante: Uissssh que vacaneria (asombro)

Profesora: Esto si tiene sonido pero el sonido nos está funcionando entonces necesito que no se me escuche ni la mosca...otra vez ¡shhhh!...ven, que nunca se apoyan los talones...miren los brazos como se mueven a los lados.



PRESENTACIÓN DEL VIDEO DE UNA COMPETENCIA ATLETICA EN FUNCIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN DE LOS PROCESOS REALIZADOS EN EL PATIO POR LOS ESTUDIANTES, COMO FORMA DE INTEGRACIÓN AL DISCURSO DE CREACIÓN DE LA CATEGORÍA ATLETISMO

Clase # 5 mayo 19 de 2014

Episodio 4

Investigador: La profesora muestra el video de una competencia de relevos



Profesora: Entonces ustedes se van a dar cuenta de que ellos van a empezar por la zona curva de la pista y luego van a irse entregando el testimonio, miren el testimonio es esa varita ¿si la ven?...No el testimonio es así no es cualquier cosa es así yo utilizo aquí cualquier cosa porque no tengo testimonio...

Profesora: Se lo entregan y corren...

Episodio 5

Profesora: Se acuerdan la vez pasada en los relevos que corre uno, un poquito para que se lo entreguen y apenas lo recibe sigue corriendo ¿se dieron cuenta?

Estudiante: Si.

Investigador: La profesora refuerza el video con explicaciones y apoyándose en gestos.



Episodio 6

Profesora: Que todos iban corriendo ¡tran! y apenas lo cogían ¡pam!...a toda...Se dieron también cuenta de los carriles como cada uno estaba en su carril y el que se cayó casi hace tropezar al otro...Miren, miren ahí como lo entrega se dieron cuenta.

Estudiante: Ah si

Episodio 24

Profesora: ¿Se acuerdan saltando charcos?, mírenlo, el más difícil de todos los ejercicios que les costó véanlo, ¿se acuerdan? Largo

Episodio 32

Investigador: La docente les muestra un pequeño corte de salto largo y luego un video donde los atletas hacen skipping que consiste en elevar las rodillas con gran velocidad.



Estudiante: Si

Profesora: ¿Se acuerdan la primera clase como se llama eso?

Estudiante: trotar.

Profesora: No. Skipping alto. ¿Se acuerdan las rodillas altas? ¿Avanza mucho?

Estudiantes: Nooo.



Episodio 33

Profesora: Avanza poquito...ahí ya está haciendo skipping bajo miren las rodillas que no las levanta tanto... ¿se acuerdan de caballito alto?, ¿no? lo hicieron bien esa vez que era solo con la derecha, después más descoordinados, miren solo la pierna izquierda alta...Miren los brazos, ¿las manos al tiempo se acuerdan como lo hicieron? ¿Bien o mal?

Estudiante: ¡Ah! si

PRESENTACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DEL VIDEO DEL GRUPO, COMO FORMA DE CREACIÓN DE DISCURSO DE LA CATEGORÍA ATLETISMO

Profesora Marcela. Clase # 4 mayo 12 de 2014

Episodio 110

Profesora: Le estoy señalando que la línea de meta es para un lado y está mirando para el otro, el corre hacia el otro lado. (Le habla al curso).



Profesora: Y le digo salida alta y está saliendo en salida baja, entonces Arana en salida alta tiene uno

Episodio 115

Profesora: Se agacho poquito hizo ¡tran! 4.5 Pero no se... la salida, miren las manos que están bien ubicadas cual fue el error... que no la pego bien a la línea, y se apoyó solo en los dedos 4.5 en ambas, es ¿así o así?, no así, porque es que esto de irse sosteniendo...no así no como lo hizo ella así, listo ahorita lo vamos a ver en personas que han competido bien y ustedes se van a dar cuenta como la hacen de bien ¡ehhh! Listo.



Episodio 128

Profesora: Lo siguiente que tengo que mostrarles es mucho más importante para que ustedes me entiendan, más de las cosas que estamos haciendo afuera, no voy a seguir mostrando ¡hey! no voy a

seguir mostrando entonces esto. Voy a grabar esto en la Tablet y después voy a llamar uno a uno para que se vea pero ya lo importante es que todos vieron en general cuando yo coloco una nota porque la coloco.



Episodio 129

Profesora: Los errores que yo veo cuando ustedes están ejecutando ¿listo? entonces voy a decirles sus notas:



El segundo momento del profesor Luis, se puede evidenciar a través de los siguientes episodios de clase, en los que podemos observar que conjuntamente con los educandos replantean las pruebas de salto del atletismo de campo. Específicamente en esta situación se detalla cuándo uno de los niños lo ejecuta con dificultad (episodio 66 y 82 de la clase 2); y en estos momentos el docente interviene y realiza nuevamente con su persona el ejercicio (ver episodio 66, 79 y 82 de la clase 2), o lo desarrolla con uno o varios estudiantes (ver episodio 86 de la clase 2). En este punto, el profesor también se acerca a sus educandos a través de la pregunta y de la remembranza, los invita a que evoquen cada una de las acciones que han realizado y se re-creen en función del atletismo, veamos:

Profesor Luis. Clase # 2 mayo 21 de 2014

Episodio 66

Investigador: *Luego de que uno de los estudiantes realiza mal el ejercicio, el profesor detiene a todos los estudiantes y pide que lo miren y hace una explicación a todo el grupo*

Profesor: **Mírenme**, para llegar rápido tienen que irse con una carrera cierto, y acertar en el momento que voy a saltar para caer dentro, porque no es lo mismo que yo vaya a este amarillo y salto y hago esto.



Profesor: Pues no caí dentro del objetivo ¿cierto? ustedes tienen que medir la velocidad, la fuerza y la distancia en el momento de hacer el ejercicio.



Episodio 79

Profesor: ¿Por qué me los cambian?, (refiriéndose a los aros) Nadie me hace el favor, nadie los coge... mira, salen y se hace la ejecución con un pie para caer al otro lado, con los dos pies vuelvo y cojo impulso, salto desde el amarillo al caer al rojo amarillo al amarillo dale, listos ¡Piiii! (pita)



Episodio 82

Profesor: Listo, ve que ahí nos estamos equivocando, no salto porque yo no le estoy diciendo que salten en un pie, no la batida desde el primero para dar la vuelta en el siguiente... dale continua tienes tres oportunidades, no recuerden que voy en impulso, voy en impulso salto y llego al otro.

Listo para poder hacerlo primero salto con uno ejecuto hacia el otro lado giran ustedes, miren por dónde les queda más fácil girarse por la derecha o por la izquierda.



Profesor: No, están dando un paso mal tienen tres oportunidades.



Episodio 85

Investigador: El profesor después de observar cómo están realizando el ejercicio los estudiantes empieza a corregirles.

Profesor: Parar, parar porque lo están haciendo muy rápido y lo están haciendo equivocado, no con el paso antes de entrar, **muy bien, muy bien Luna, observen a Luna. Luna por favor repite el ejercicio, por favor miren a Luna**

Episodio 86

Profesor: la idea es que cada vez que van haciendo el ejercicio **lo vamos haciendo más alto, aquí no necesitamos largo, más alto...**



Los anteriores episodios, muestran que son diversas las formas en que los profesores, generan procesos de introspección, pues el discurso docente fundado en la intencionalidad de “observarse así mismo”, y el uso del lenguaje inclusivo en el proceso como: “*ahí nos estamos equivocando*”, “*lo vamos haciendo más alto*”, se consolida como un saber de orden práctico que pretende que los sujetos de razón, se “vean” y se consideren a través de sus propias lógicas de pensamiento y acciones. Esta postura se complementa cuando el docente Luis, en la técnica de estimulación del recuerdo indica que:

Profesor Luis. Técnica de estimulación del recuerdo junio de 2015**Episodio 11**

Profesor: Para mí básicamente el docente o profesor es aquel que da a conocer sus conocimientos ¡cierto!... pues de la mejor manera, para que todo lo que intenta o lo que intentamos dar a conocer sea aprendido.

Episodio 12

Profesor: en educación física el profesor de educación física es más vivencial, esa es la fortuna que tenemos, y es que basado en experiencias vivenciales, en que ellos, o sea los niños ¿cierto?, hagan, vivan y aprendan desde su hacer y así mismo uno también aprende cada con ellos y mejora uno cada vez más. Porque lo que yo era como profesor hace cinco años atrás va no soy ahora el mismo he cambiado

Es así que los docentes Luis y Marcela, desde la retroacción, la reconstrucción y la retroalimentación de los procedimientos motrices, trascienden el hacer como un acto mecánico, y se abren a la posibilidad de construcción de los sentidos asociados a la noción de atletismo, desde la interacción de lo vivencial con la conciencia reflexiva e intersubjetiva y los sentidos y significados asignados por cada uno de los sujetos, pues “el sujeto debe construirse no a costa de los sistemas sino en concordancia con ellos mismos... pues la persona como sujeto se autodefine y se autoconstruye” (Boiser, 2010, p 19), articulando sus imágenes del sí mismo en correlación con la categoría de enseñanza atletismo.

Existen evidencias, entonces, para afirmar que la metáfora de la mirada retrospectiva aparece como un componente del orden discursivo que producen los profesores de educación física con la intención de enseñar la noción de atletismo. Y que esa metáfora connota el sentido de reflexión, razón por la cual es necesario afirmar, como ya lo hemos hecho, que la noción de atletismo escolar está vinculada estructuralmente a la noción de reflexión. Por lo tanto, atletismo escolar y reflexión son parcialmente lo mismo, desde el punto de vista del sentido que las compone, dado el lugar que ocupan en el orden discursivo donde aparecen.

3.2.2. El símil del sonido y el silencio como organización, asociado a la categoría escolar de atletismo.

Llama la atención que en cada una de las diez sesiones de clase de los profesores Marcela y Luis, ellos en forma permanente trabajan su discurso con formas expresivas asociadas al sonido o ausencia del mismo, manifestadas a través del pito, las palmas, los llamados, las variaciones en las modulaciones de la voz, las miradas, los gestos, entre otros, que les ha servido según los profesores a lo largo de su práctica profesional para establecer formas de estructurar y consolidar sus acciones con sus estudiantes. Veamos:

Profesor Luis. Técnica de estimulación del recuerdo junio de 2015

Episodio 78

Entrevistador: profe ¿Por qué crees que usas el pito u otros sonidos en las clases? ¿Con que lo asocia?

Profesor: oiga, si yo lo uso siempre, se le vuelve a uno como una rutina, pero sí, para mi es fundamental porque uno en el patio necesito ayudar a la voz, al principio cuando uno es todo novato, grite y grite y termina uno molido, pero ya cuando uno va como cogiendo cancha ve que con los pelaos funciona, como qué le paran bolas a uno.

Episodio 78

Entrevistador: ¿Con que asocia el uso del pito? ¿Con que intención lo hace?

Profesor: eh... jajaja... eh... yo creo que sirve para ¿ordenar?, ordenarme a mí y a los chicos

Profesora Marcela. Técnica de estimulación del recuerdo. Julio 2015

Episodio 66

Profesora: yo en la universidad veía que los profes siempre usaban pito para todo, cuando yo arranqué con esto, también lo hice con el pito y me funcionó y me funciona. Los chicos ya saben cómo es la cosa, y ellos siguen el pito, como comando directo.

Particularmente el sonido con el pito, como instrumento que usan los profesores de este caso en forma asidua en todas las clases, se convierte en una práctica que se refleja como estrategia para que los estudiantes: presten atención, atiendan instrucciones, para hacer llamados de atención y como estímulo para accionar movimientos. El sonido del pito, así, “reemplaza” la voz o la complementa y se establece como otro sistema de comunicación entre los sujetos que sirve para la construcción de la noción de atletismo, observemos:

EL SONIDO PARA QUE LOS ESTUDIANTES PRESTEN ATENCIÓN

Profesora Marcela. Clase # 5 mayo 19 de 2014

Episodio 40

La profesora llama con las palmas y el pito a los estudiantes y los reúne en un círculo en la parte del ajedrez, allí realiza una serie de ejercicios, que en la medida que explica también va demostrando.



Profesora: ¡piii! ¡Piii! ¡Piii!...no segunda regla, circulito con cuidadito, circulito grandotote,

Episodio 56

Profesora: Niños vengan acá ¡Piiii! ¡Piii! ¡Piii! (pita) acá... ¡Piiii! ¡Piii! ¡Piii!, paren oreja. Harold, (vuelve y pita y pone la mano en la oreja y hace un golpe con el pie) acá Harold, mi vida pilas

Investigador: La profesora explica mientras muestra el objeto con el que se va a realizar la actividad.



Profesor Luis. Clase # 1 abril 30 de 2014

Episodio 104

El profesor utiliza el pito para llamar a los estudiantes de su clase y ubicarlos en un sector de la cancha.

Profesor: ¡piii!, ¡piii! ¡Piii!, ¡piii! círculo amarillo ahí en la mitad por favor... ¡Listo! círculo amarillo... ¡piii!, ¡piii!



EL SONIDO COMO ESTÍMULO PARA ACCIONAR MOVIMIENTOS EN LOS ESTUDIANTES

Profesora Marcela. Clase # 5 mayo 19 de 2014

Episodio 41:

Investigador: *La profesora continúa pitando y dando indicaciones con el brazo sobre la forma en que se deben organizar los estudiantes, le asigna a cada uno su lugar en el grupo*



Profesora Marcela. Clase # 3 mayo 05 de 2014

Episodio 56

Profesora: *¿Cómo así? yo pito y usted tiene que salir a correr a darle tres palmadas a su compañero... Sí, si el compañero llega primero a la línea gris se salvó y punto para él, si llega primero un, dos tres, seguidas...un dos tres*



Profesora Marcela. Clase # 2 abril 28 de 2014

Episodio 64

Profesora: *Otra vez salida ¡alta!, ¡alta!, no he dicho nada, corredores preparados en sus marcas ¡piiii!..(Pita)*



Profesor Luis. Clase # 2 mayo 21 de 2014

Episodio 14

Profesor: Listo ¡Piiii! ¡Piiii! (pita) *El profesor les indica que se desplazan tocando talones atrás con las manos...*



Profesor: Vamos tocando atrás última ya para terminar

EL SONIDO PARA GENERAR INSTRUCCIONES

Profesora Marcela. Clase # 1 abril 21 de 2014

Episodio. 44

Profesora: No se les olvide trotando no... yo voy pitando ustedes van entrando, ¡piii! ¡Piii! ¡Piiii!... (Pita) circulito...circulito



Estudiante: ¿un circulo grande?

Profesora: si, voy pitando y ustedes van entrando ¡piii! ¡Piii! ¡Piiii!... (Pita), Circulo grande que quepan todos que quepan todos, nadie detrás mío, circulo, ¡piii! ¡Piii! ¡Piiii!... (Pita)...pero porque se espichan miren allá hay arto espacio

Profesor Luis. Clase # 1 abril 30 de 2014

Episodio 97

Profesor: Número ¡Piii! ¡Piii!... (Pita) número uno... no caminaron... ¡ajo! sin caminar, número... sigan el pito



Estudiante: Dos.

Profesor: Número uno, todos tienen que estar listos, número dos... sigan el pito piii

Profesor: Número... dos.



Así, el sonido en el dispositivo discursivo de los profesores, bajo esta perspectiva, se consolida como una estructura semántica ligada a un sistema de comunicación intersubjetiva, que funciona como una huella que orienta, un instante sonoro que ordena y un momento de interacción que organiza. Además se plantea como referente, para la creación de saberes y valores de la categoría de atletismo, desde una nueva forma de interrelación intersubjetiva y simbólica, que considera las construcciones idiosincrásicas de los individuos pero que como colectivo concatenan sentidos y significados en un punto epistemológico particular y situado, como lo es el atletismo escolar.

Pues desde la intención del sonido para la enseñanza, se establece un rumbo regulado por un conjunto de códigos resignificados por sentidos particulares y parciales de

la categoría atletismo. Es decir, el sonido, como una construcción simbolizada del profesor, establece un determinado orden discursivo en el aula que autorregula el ser y hacer de los sujetos en función de la categoría enseñada.

El silencio por otra parte, como saber experiencial constituyente de la práctica discursiva de los docentes Marcela y Luis, se manifiesta como una estructura gestual intencionada para formar sujetos y como un sistema de organización del discurso de los sujetos antes y durante la interacción. En varios episodios de clase, se refleja distintas formas del lenguaje no verbal para la solicitud del silencio: con la mirada en silencio y con palmas, con el sonido del pito, el detenerse y sentarse, entre otras; pero este silencio no solo sirve para llamar la atención de los estudiantes, sino también como un mecanismo para empalmar a su discurso a los educandos, veamos:

SOLICITUD DEL SILENCIO CON LA MIRADA Y/O OTROS GESTOS

Profesora Marcela. Clase # 1 abril 21 de 2014

Episodio. 55

Profesora: En las carreras de corta duración, Zipaquirá (lo mira y le aplaude para que preste atención), Caravali. (Le hace shhh, para que haga silencio y preste atención, cruza los brazos).



Profesor Luis. Clase # 2 mayo 21 de 2014

Episodio 72

Profesor: ¿Cierto? Con una sola pierna, vamos a ir de un aro al otro, escuchen ¡ayyy Dios mío!, que escuchen (se sienta y no musita palabra, cuando los estudiantes están en silencio continua)

Episodio 72

Profesor: no este ejercicio es muy sencillo porque es para.... ¡ayyy! qué cosa si no escuchamos Manuel escucha primero por favor, otro que no escucho.



Estudiante: ¡Ayyy! que ya estén quietos...

Profesor: Muchachos hay que escuchar primero del primero salto al segundo girando cierto, vengo del primero voy a saltar al segundo con un giro eso, vuelvo y tomo carrera... no porque no voy a estar haciendo vueltas.

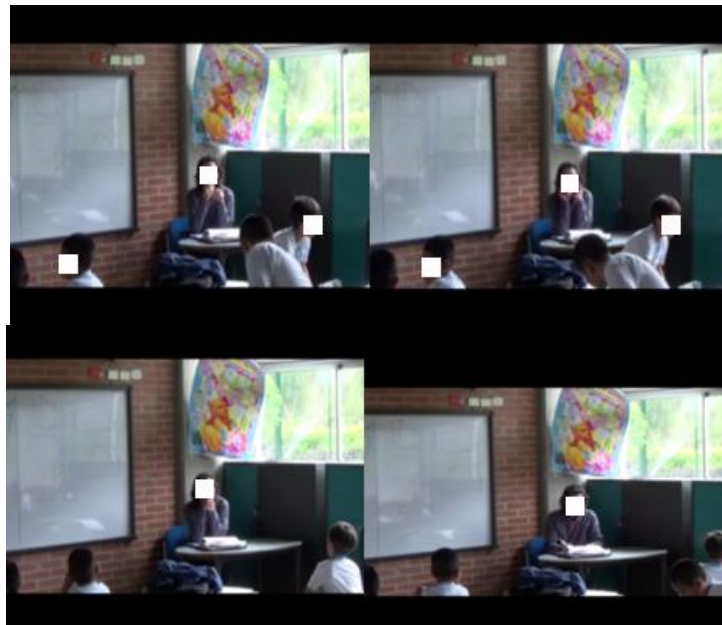
EL SONIDO DEL PITO QUE EVOCA SILENCIO

Profesora Marcela. Clase # 2 abril 28 de 2014g

Episodio 4

Profesora: ¡Nooo! se me quita la chaqueta que se van a asar, para cambiarse no necesitan hablar bellezas gracias... eeeeh pueden hacer silencio gracias...

La profesora se detiene un momento y se queda mirando al salón y luego pita para que los estudiantes entiendan eso como una señal de disciplina, luego espera a que los estudiantes se sienten.



Episodio 4 Profesora: ¡piii! ¡piii!... ¡gracias se pueden cambiar ahí en silencio.¡

Profesora Marcela. Clase # 3 mayo 05 de 2014

Episodio1

***Investigador:** La sesión de clases inicia en el salón, los estudiantes se encuentran dispersos hablando unos con otros, la profesora se sienta en el escritorio de profesores y mira callada a los estudiantes. Algunos estudiantes se acercan a preguntarle a la profesora, la profesora pita una vez los estudiantes se sientan y se dispone a llamar lista.*



Profesora: Para cambiarse no necesitan abrir la boca. **INSTRUCCIÓN DESDE EL SILENCIO**

Episodio .25

***Investigador:** La profesora realiza un ejercicio de estiramiento de brazos y del cuello, ya no da instrucciones verbales. Los estudiantes, la siguen mirándola y empiezan a desarrollar el ejercicio.*



Profesor Luis. Clase # 3 junio 4 de 2014

Episodio 39

***Investigador:** El profesor les dice que se desplacen lateralmente cruzando el pie y hace el ejercicio al ritmo del pito*

Profesor: Mirando hacia el otro lado ¡Piiii! Vale cruzado, pero ya he perdón no lateral... sino ahora si cruzado, con el pie por delante, primero mirando para acá, mis corazones.



En tanto, el manejo del "silencio" por parte de los profesores, se consolida como una práctica discursiva intencionada, que propicia la reflexión y la creación de nuevos sentidos en los sujetos, pues el silencio como un patrón comunicativo genera explicaciones implícitas que regulan la construcción de sentidos asociados a la categoría de atletismo, a partir de la intención del profesor de unir al estudiante al discurso, pues como lo refieren en la técnica de estimulación del recuerdo, en el momento en que los niños hacen silencio se abre la posibilidad de que se empalmen con ellos en el discurso para la creación.

Profesora Marcela. Técnica de estimulación del recuerdo. Julio 2015

Episodio 74

Profesora: Uno con los niños pequeños tiene que ser más estratega. Debe uno buscarse los medios y el silencio es uno de ellos, ellos creen que uno cuando guarda silencio es porque esta bravo, o ya está cansado de que soben. Ellos sienten ahí, lo leen a uno, y sienten que es hora de autorregularse y en ese punto es cuando uno conecta con los niños, ese punto uno los tiene en su mayoría conectados con uno. Porque todos están enfocados a voluntad.

Profesor Luis. Técnica de estimulación del recuerdo junio de 2015

Episodio 95

Profesor: yo pido silencio, porque el silencio nos ayuda a que estemos en sintonía, porque uno de un lado y el otro pal otro, pues no. Es mejor que pues para que las cosas nos salgan bien, todos sepamos que hacer y así cuando todos nos escuchamos vamos por el mismo camino.

Es así que los profesores Marcela y Luis desde su experiencia, constituyen el sonido y el silencio como símil de organización interpersonal, que se renuevan como un espacio simbólico dinámico configurado en correspondencia de las representaciones, la red de sentidos, las necesidades individuales y colectivas de cada uno de los sujetos, pues tanto el docente como el estudiante posibilitan establecer un marco simbólico que contribuye a organizar la identidad de los sujetos dentro de una relación intersubjetiva. Convirtiendo así el sonido y el silencio, en un proceso explícito de organización de la práctica discursiva (Piñeiro, 2002).

3.3. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante (campo cultural institucional), construidos por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría atletismo escolar.

En el análisis del dispositivo discursivo de los profesores Marcela y Luis, se pudo dilucidar un tipo de saberes que no fueron manifestados por ellos de forma explícita, sino que permanecieron ocultos a la vista del investigador incluso de ellos mismos, pero que a lo largo del profundo estudio de la información, se avizoraban como fuertes determinantes, reguladores y organizadores del quehacer del docente.

Estos saberes implícitos de carácter inconsciente, develados a través del análisis de las clases, la historia de vida y la técnica de estimulación del recuerdo, correspondían a interrelaciones de sentidos y de significados emergentes de su interacción con la dinámica institucional, con sus pares, con sus estudiantes y con el contexto político, social y económico en los que se han gestado a lo largo de su recorrido profesional.

Bajo esta perspectiva, presentamos dos teorías implícitas: la experiencia corporal como metáfora del descubrimiento y el deporte como metáfora para la formación de sujetos, como saberes implícitos estructurantes del conocimiento profesional de los profesores de educación física de primaria asociado a la categoría de enseñanza de atletismo

3.3.1. La metáfora de la experiencia corporal como descubrimiento, comprendida como una teoría implícita del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo

La metáfora de la experiencia corporal como descubrimiento, en el orden discursivo de los profesores de educación física de primaria de este caso, suscitada a través de la creación de la categoría escolar de atletismo, se manifestó como un saber regular e inconsciente cargado de sentidos y significados implícitos que sirvieron como fuerza estructurante, como orientador y autorregulador de su ser y quehacer en el aula. Esto en razón, a que esta teoría implícita, se constituyó en una fuente de

descubrimiento de nuevas relaciones consigo mismo y con los campos culturales institucionales en los que se ha involucrado durante su trayectoria profesional, estableciendo la categoría atletismo como un sistema epistémico, subjetivo y cambiante asociado al sentido del descubrimiento.

Desde una primera mirada, podemos indicar que la experiencia corporal colegida por los profesores Marcela y Luis desde su discurso, corresponde desde su hacer, en brindar posibilidades de desarrollo motor a través de un sistema organizado de movimientos estructurados en correlación con un tiempo- espacio específico. Lo que significa que los docentes, establecían la experiencia corporal como:

[...] un conjunto complejo de acciones que se presentan como un todo organizado, [...], este conjunto organizado podemos identificarlo con la eficacia y eficiencia de los movimientos corporales, la excelencia de la acción corporal sobre el tiempo, el espacio y los objetos (Schnaidler, 2004, p.1).

Específicamente el profesor Luis y la profesora Marcela, coinciden en la técnica de estimulación del recuerdo, que la experiencia corporal posibilita la experienciación como una forma de construcción del atletismo, pues se consolida desde un proceso de reflexión como una forma de hacer sujetos, haciendo cosas en el medio que lo circunda, (Huelva, 2011):

Profesor Luis. Técnica de estimulación del recuerdo junio de 2015

Episodio 20

Profesor: la experiencia corporal se trata desde el currículo, como una forma innovadora para formar a los pelaos

Episodio 21

Profesor: pues en la educación física, específicamente la de este colegio, coincidimos en que no estamos formando deportistas, ¿cierto?, sino que desde la experiencia corporal se induce a que ellos aprendan desde la experiencia corporal varios elementos. Que experiencien desde su cuerpo, que vivan cada momento y que de paso aprendan.

Profesora Marcela. Técnica de estimulación del recuerdo. Julio 2015

Episodio 35

Profesora: uyyy, el desarrollo de la experiencia corporal, desde la visión que tenemos aquí, (*refiriéndose al colegio*) es importantísima porque nos ayuda a formar a los niños no desde el deporte, si no desde la experiencia misma, ¿sí?, los chicos no están acá para aprender fútbol, atletismo, sino para que conozcan su cuerpo y aprendan con él.

Episodio 38

Profesora: muchos de los niños, han visto pruebas de atletismo por televisión, pero ni idea eso con que se come, la experiencia corporal, no forma al niño para ser atleta, no es nuestra intención (*refiriéndose al colegio*), si no que esto es para que el chico conozca algo de esto desde la experienciación.

Episodio 39

Profesora: Aquí no se forma en la técnica, se forma es desde la experiencia corporal para... la dimensión biológica y axiológica, aquí se forma a los peaos para que sean personas... personas de bien que no vea el otro para cascarlo sino que lo reconozca como otro y lo respete, es difícil en el contexto de acá ya que los barrios que están cerca al colegio son violentos y se viven problemáticas fuertes

Aunado a lo anterior, en el discurso de los profesores se dilucida que este saber ha sido construido, renovado y enriquecido a lo largo de sus experiencias laborales suscitadas dentro del campo institucional y con sus estudiantes, con esto solo daríamos cuenta de unos significados y sentidos particulares asociados a la experiencia corporal; solo indicaríamos que ésta es para formar sujetos mediante la interacción con su entorno.

Pero con esta mirada, solo daríamos cuenta de la punta del iceberg, y al vislumbrar los vestigios que marcaban y orientaban el orden discursivo de los docentes, se requirió de un análisis más profundo de la información recabada en los instrumentos metodológicos y luego de hilar muy fino se detectó elementos asociados al descubrimiento como un sistema de auto-creación del profesor.

En los siguientes episodios se vislumbra como los docentes explícitamente en el desarrollo de sus clases desde la intención de la enseñanza generan experiencias a partir del cuerpo y como estas se establecen como un puente de comunicación entre los estudiantes, los profesores y el entorno, con el objeto de formar sujetos que hacen del descubrimiento un estilo de vida, observemos algunos de ellos:

Profesor Luis. Clase # 2 mayo 21 de 2014

Episodio 2

Profesor: Hoy vamos a empezar a trabajar lo que es el salto alto ¡cierto!, el salto alto pues tiene una alto grado de dificultad debido a que es un ejercicio que se realiza donde hay una carrera ¡sssh! niños...



Episodio 3

Profesor: Donde hay una carrera se van acercando al objetivo que es la barra cierto la barra que esta horizontalmente para poder sacarla por encima.



Episodio 4

Profesor: Como nosotros lógicamente no tenemos aquí una barra ni todos los elementos vamos a intentar simular el ejercicio como se hace paso, a paso vamos a hacer unos diferentes ejercicios ;cierto! para que al final obtengamos de pronto... acercarnos lo más posible a lo que es la ejecución correcta del salto.



Episodio 5

Profesor: pero como no tenemos los materiales, los elementos para hacer la prueba, lo que vamos hacer es usar unos elementos. Los elementos los vamos a encontrar en el patio de preescolar porque... porque es la única donde podemos tener la colchoneta y donde están los otros elementos para poder trabajar, entonces por favor nos desplazamos organizadamente llegamos allá y comienzo la clase, listo...no caminando porque a veces abren y salimos por allá...

Episodio 9

Profesor: hermano una sola hilera gracias, el recorrido vamos a ir por este lado detrás de las llantas simplemente vamos a hacer eso trotando suave, suave manos a los lados para que el desplazamiento lo hagan correctamente, respiran por la nariz sueltan por la boca...

**Episodio 25**

Profesor: Listo eso no duele vamos a ver cruzamos pie derecho frente al izquierdo y volvemos a hacer el mismo ejercicio, derecho izquierdo, cambio...cuentas hasta diez y cambiamos el pie izquierdo por encima....



Investigador: *El profesor abre las piernas a la distancia de los hombros y dirige el tronco hacia el frente teniendo los brazos extendidos y las manos juntas.*

Episodio 165

Profesor: Uno, córranse, córranse, uno, dos...que paso....tres...La idea es que salten con el balón atrapado en las piernas, mis amores.



Profesora Marcela. Clase # 4 mayo 12 de 2014

Episodio 144

Profesora: Esto que esta acá atrás, **se llaman tacos de salida**, nosotros no los tenemos, pues si tenemos acá tacos, **nosotros no los tenemos acá** porque esto tiene, yo después se los muestro tiene un clavo que se entierra en el piso acá nosotros no tenemos el hueco para enterrar eso.



Profesora: ¿para qué? como aquí se me apoya, se va para atrás y se me puede caer como le paso ahorita a Zipaquirá cuando intento salir a correr, que se resbalo pasaría lo mismo ahí, entonces esto se llaman tacos de salida para hacer bien la salida baja.

Ustedes van a ver que aquí **no apoyan mucho la rodilla**, pero es porque la **distancia en los tacos no le permite apoyar tanto la rodilla. Pero nosotros aquí si la apoyamos** porque no tenemos los tacos de salida y también pues porque es mucho más cómodo. Hay algunos **que si apoyan la rodilla con los tacos** de salida, ahí ustedes están viendo...entonces en relevos de 4 por 100 y en las carreras de velocidad, salida baja.

Así, es claro que en el orden discursivo que producen los profesores de educación física, con la intención de enseñar la noción de atletismo, emerge la metáfora de la experiencia corporal cuyo sentido latente es el de descubrimiento. En ese orden de ideas atletismo y descubrimiento son parciamente lo mismo en la enseñanza interactiva.

3.3.2. La metáfora del deporte como reconocimiento y edificación del ser, comprendida como una teoría implícita del profesorado de primaria de educación física asociado a la categoría de enseñanza de atletismo.

En múltiples episodios de las sesiones de clase, de la historia de vida y la técnica de estimulación del recuerdo, de los profesores Marcela y Luis, se logra establecer una serie de hilos implícitos que movilizados desde la intencionalidad de formar sujetos, forjan una compleja red de sentidos, significados y símbolos, en el que los docentes, configuran diferentes dinámicas de interacción entre los sujetos para el logro del reconocimiento y la construcción de su ser desde lo biosocial, psicobiológico y psicosocial a través de formas de expresión tales como la motricidad y la experiencia corporal, entre otras.

Así el deporte, a través del atletismo escolar en el dispositivo discursivo de los profesores, se transforma en un pretexto para la reflexión y la retroalimentación, no de un concepto o una técnica motriz, sino que se enfoca en el pensar al individuo desde su intersubjetividad y como hacedor de sí mismo en un contexto situado y cargado de sentidos modificables desde la interacción con otros sujetos. Pues como lo indica Rodríguez (2004), el sujeto en la construcción de los saberes no opera como un sujeto escindido, sino desde todo su yo participa, se recrea y se muta:

No se realiza una distinción entre el alma y las cosas, no se habla, pues de lo que pertenece al alma y de lo que no le pertenece, no hay una distinción entre lo físico y lo mental; no se habla del alma (o mente, o espíritu o como quiera que se le llame) como una delimitación de lo ente. El contenido de mi persona, incluso de mí mismo es, ni más ni menos, todo el contenido de las cosas que hay. (p.3)

Así, podemos afirmar que la metáfora del deporte, cuya posición dinámica y estructural, en el caso que nos ocupa, alude a la noción de reconocimiento y edificación del ser-, emerge en el orden discursivo de los profesores de educación física cuando el mismo se produce con la intención de enseñar la noción de atletismo. Esto lo vemos reflejado en los episodios de clase 20 y 25 del profesor Luis y en el episodio 97 de la profesora Marcela, a simple vista se lee que los docentes plantean

desde el deporte una técnica del atletismo como lo es el salto en Luis y la salida en Marcela, no obstante siempre apelan a la autoevaluación para la transformación, pero esto no como un proceso individual, sino que se establece dentro de la escuela de la educación física, como un sistema de diálogos intersubjetivos en el que los docentes y los estudiantes desde sus propios sentidos confluyen en un sistema en el que devienen los saberes que estructuran el hacer conjunto de la categoría escolar aquí referida, veamos:

Profesor Luis. Clase # 1 abril 30 de 2014

Episodio 20

Profesor: Se va a mirar que el atleta cuando salta, va a dejar una marca puede ser el con los pies o con las manos, que es la última huella, o perdón la primera huella que esté más cercana hacia el salto.



Episodio 25

Profesor: Precisamente se utiliza una barra que esta generalmente hecha de fibra de vidrio, la cual es elástica ¿cierto? la cual permite ubicarla en el piso y que el atleta pueda ser elevado ¿cierto? Si entendieron, esto mismo lo vamos hacer el patio. **Ténganlo en su cabeza realícnlo y miramos que**



Profesora Marcela. Clase # 3 mayo 05 de 2014

Episodio. 97

Profesora: Como yo no alcanzo a ver no me pisen la línea de salida yo estoy en la línea de llegada pero no me pisen la línea de salida, estén atentos para no tener que pegar berridos de quien les toca y quien no, ¿sí? porque es que a veces es femenino serie ¡doos!, serie ¡dooos! cincuenta veces allá y no se ubican, femenino serie uno. **Yo asumo que ustedes ya saben, por lo que hemos visto varias veces y de diferentes formas.**



Cabe destacar que la intencionalidad de formar, implícita en la metáfora del deporte que compone la categoría del atletismo, se ha consolidado como un complejo implícito particular e idiosincrásico del contexto en el que se desarrolla la escuela, pero también responde a un contexto ideológico correspondiente a un inconsciente colectivo, el cuál permea, justifica y avala lo que cree y hace el sujeto profesor (Barinas, 2014).

En los episodios del 100 al 102 de la técnica de estimulación del recuerdo, del profesor Luis, se describe cómo el “golombiao”, se constituyó desde el colectivo en una actividad deportiva enfocada por una intención, en razón a la dificultades de convivencia y la crisis de valores de los estudiantes, aquí vemos un discurso estructurado y permeado la formación del sujeto, pues no se establece el deporte para el deporte, sino el deporte para la construcción de individuos para la coexistencia y la interrelación armoniosa, es decir, como reconocimiento y edificación del ser. Analicemos:

Profesor Luis. Técnica de estimulación del recuerdo junio de 2015

Episodio 100

Entrevistador: ¿acá hacen campeonatos intercurros?

Profesor: si claro los hacemos desde los chiquis hasta los grandes.

Entrevistador: ¿y qué deportes?

Profesor: yermis, carreras de velocidad, futsala, baloncesto, balonmano, voleibol y el golombiao

Episodio 101

Entrevistador: ¿golombiao? Eso que es cuénteme por favor

Profesor: pues nosotros acá en el colegio en vista de que los chinos estaban metidos en barras bravas y había mucha competencia y peleas entre ellos, era tenaz, creíamos que se iban a matar, ante esto nos inventamos esa actividad para que compartieran todos con todos y no existiera rivalidad.

Entrevistador: ¿y cómo se juega eso?

Profesor: pues se hacen equipos mixtos de 5, 3 muchachos y 2 niñas de diferentes cursos y de cualquier jornada, también pueden jugar profesores eso si no se puede repetir en diferente equipo como quieran para jugar un torneito de futsala.

Entrevistador: ¿tiene reglas eso?

Profesor: si claro, el primer gol lo tiene que hacer una niña, el arquero debe ser un hombre, tiene que haber mínimo tres pases, uhhh el segundo gol tiene que ser de cabeza.

Episodio 102

Entrevistador: ¿y a los muchachos les gusta?

Profesor: pues claro son felices esos chinos, y más cuando tienen que jugar contra profes, eso es un parche como dicen los chinos jajaja (risas) además hay un plus y es que a un profe le gusta narrar los partidos con un bafle grande y micrófono y pareciera que estuviera en el estadio, es muy chévere. Además eso nos ayudó a bajar los índices de violencia entre los chinos y jornada ya que aquí parecía dos colegios y lo cosa es que acá todos somos iguales profes y chinos a la hora de jugar el golombiao ahora es más chévere la convivencia no faltan los locos pero ha servido arto.

Además, en los episodios 56, 57 y 58 de la historia de vida de la profesora Marcela, se pone en evidencia el fuerte impacto del campo cultural institucional de una institución de carácter religioso en el que se desarrolló durante su práctica profesional, pues se avizoran elementos del como su sistema de creencias religiosas fue afectado por ese contexto escolar específico, incidiendo directamente en su ideal de persona, veamos:

Profesora Marcela. Historia de vida. Abril 2014

Episodio 56

Entrevistador: ¿porque lo haces, que te motiva a hacerlo?

Profesora: porque esos niños considero yo que, son material disponible para potenciarlos y sacar lo mejor de los peques. Además lo hago por mí. Eso lo aprendí en el colegio Sans facón con las hermanas y me ayudo a verme en el otro, eso fue la experiencia de vida.

Episodio 57

Entrevistador: ¿por ti? Cuéntame ¿Por qué? ¿Por ti por ser profe?

Profesora: yo tengo cola y quisiera que con mis hijas hicieran lo mismo además en mi vida tengo como convicción que lo que hago lo hago por Dios. El me permitió o me premio siendo profe aunque a veces ¡Ay Dios! entonces en el otro veo a Dios y más en los chiquis, por eso me gusta primaria.

Episodio 58

Entrevistador: ¿Dios en lo chiquis?

Profesora: jajaja si tal vez no entiendas pero Dios está en los niños y ahí (*señala el patio*) toca hacer las cosas bien hechas y exigirles porque a veces son despistados y me toca ponerme de regañona pero es por el bien de ellos. Por eso les recalco mucho en clase lo de las guías y lo que les explico del atletismo, para que lo hagan bien. Como Dios como nuestro papa, vez. Las cosas se hacen bien o se hacen bien.

Es así que en el orden discursivo de los profesores Luis y Marcela, se configura el deporte como un medio para el reconocimiento y edificación del ser, pues retroalimentado por el inconsciente colectivo que lo regula en el campo cultural institucional en el que se desarrolla, o que en el algún momento tuvo contacto, establece dinámicas asociadas a la construcción del deporte como fenómeno social,

que impacta directamente al sujeto desde la misma formación del yo. Es decir, desde la categoría escolar atletismo, el deporte se connota como un sistema de formas y significados que crean un sistema de valores propios y situados que se interrelacionan retroalimenta desde la subjetividad epistémica de los sujetos.

El deporte bajo este sentido, para los profesores de educación física de primaria de esta investigación, se abstrae, por la intencionalidad de formar, de ser un espacio para el espectáculo, la competencia, o como un acto que se reduce al desarrollo de movimientos corporales que conllevan un gasto de energía, y más bien se erige como un proceso intercambio intersubjetivo de sentidos y símbolos que implican la creación de sí mismos y, como ya lo hemos afirmado, como reconocimiento y edificación del ser.

Es por ello que esta teoría implícita, desde la categoría escolar atletismo, se forja como un punto de enlace de los sujetos, y ese enlace se construye y se conjuga en la introspección y la autoformación, no como deportista que desarrolla eficientemente una técnica particular, sino como un sujeto que se hace y se transforma como un “actor” que racionaliza y toma decisiones basándose en su individualidad, singularidad y conciencia, pero que a su vez se retroalimenta en función de los sentidos y significados reconstruidos en el colectivo.

Por lo anterior, esta teoría implícita de los profesores, es correspondiente al mismo estado de placer, diversión y de encuentro intersubjetivo, pues abstraídos de la intención de competir o superar a un adversario, el discurso docentes de la categoría atletismo, se acoge al desarrollo una práctica deportiva no solamente física, si no que busca liberar al individuo desde su esencia emocional y creativa y que el acto mismo repercute a lo largo de toda la vida de la persona.

3.4. Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante (historia de vida), construidos por los profesores de educación física de primaria en función de la categoría atletismo escolar.

Como parte constituyente del conocimiento profesional de los profesores Luis y Marcela correspondientes a la categoría atletismo, los guiones y rutinas se estructuraron como saberes inconscientes fundados en la experiencia misma de vida que se retroalimenta y consolida diariamente en el marco de la formación con la familia, el contexto social, cultural, político y económico en el que se hallan inmersos.

Es así que los guiones y rutinas de los profesores de educación física de primaria, hallados en esta investigación, requirieron interpretaciones profundas asociadas al discurso semiótico y semántico que elaboraban en función de la categoría de enseñanza atletismo, a través del análisis de información resultante de las observaciones de clase, la técnica de estimulación del recuerdo y la historia de vida. Esto en razón a que cada gesto, acción, formas de expresión, emociones, símbolos y hábitos de clase que reiterativamente se producían en el hacer y ser de los docentes en el aula, enunciaban un complejo asociado a la producción directa de sentidos y significados específico de la categoría escolar.

Particularmente sobresalieron de los dispositivos discursivos de los docentes Luis y Marcela, el guión del reconocimiento de los sujetos como portador de sentido y el sentido de la estética como representación de sujeto en la construcción de la categoría de enseñanza de atletismo.

3.4.1. El guión del reconocimiento de los sujetos como posicionamiento del sentido del ser y del saber, asociado a la construcción de la categoría de atletismo.

El guión del reconocimiento de los sujetos, emergente en la construcción de la categoría de atletismo, por parte de los profesores Marcela y Luis, se manifestó a

través de diversas rutinas cotidianas como posicionamiento del sentido del ser y del saber provocado por la acción docente, que no solo se restringió a la organización, a la reducción de la incertidumbre del aula o como parte del acercamiento a los otros sujetos, sino que también se estableció como un conjunto de significados y sentidos situados, orientados por la intención de posicionar a sus estudiantes como sujetos conscientes del sentido de su ser y de su saber dentro de la configuración del discurso atletismo.

Una de las rutinas de los profesores Marcela y Luis constituyentes del guion del reconocimiento de los sujetos como posicionamiento del sentido del ser y del saber, corresponde al llamado de lista; esta explícitamente se reconoce por los docentes como un sistema de control y de regulación de la asistencia de los estudiantes (Ver episodio 45 de la técnica de estimulación del recuerdo de la profesora Marcela y episodio 37 del relato de vida del profesor Luis), impuesto por el sistema educativo o como parte de una experiencia personal para la regulación, veamos:

Profesora Marcela. Técnica de estimulación del recuerdo. Julio 2015

Episodio 45

Profesora: La llamada de lista es fundamental porque ahí uno sabe quién vino y quien no vino, el colegio lo exige como para controlar lo del problema de la deserción, o en caso de algún problema sabe uno si vino el chico o no. Esa si no me falla, para evitarse uno un montón de problemas.

Episodio 45

Profesora: Además lo primero que hago es llamar lista, porque es la forma de aprenderme los nombres por eso yo me aprendo son los apellidos ellos ya son por apellidos no por nombres

Profesor Luis. Historia de vida. Mayo de 2014

Episodio 35

Profesor: Uyy una vez me pasó un chascarrillo todo charro, y fue que yo tuve clase normal, pero en ese tiempo yo estaba recién entrado en el trabajo, y no conocía bien a los pelaos y bueno todo bien todo normal, cuando llega la mamá de un pelaito y yo los tenía todo el día, el problema que se me arma porque no tenía ni idea si el chino estaba o no, si había venido o se me había volado, no tenía ni idea, esa señora hizo el escándalo del año, yo creí que me iban a echar. El pelao, después de como cuatro horas apareció al fin estaba jalándole a las maquinatas y tremendo problema en el que me metí, eso hasta el perro me vació. Desde ahí no hay día que yo no llame a lista, siempre así no haga nada más.

No obstante, esta rutina en los profesores implícitamente trasciende como un sistema de reconocimiento de los sujetos como posicionamiento sobre el sentido su ser y de su saber, pues, al identificar a los estudiantes por el nombre, el docente

realiza un primer acercamiento al otro y se procesa una relación con empatía, dado que el docente lo posiciona como una persona conocida e importante. En tanto, el llamado a lista, o mejor el distinguir el nombre, durante el discurso de Luis y Marcela implica reconocer que el otro existe, que tiene una identidad y una singularidad, las cuales pueden confluír y cohesionarse en el dispositivo discursivo de construcción de la categoría de atletismo y como lo amplían la profesora Marcela y el profesor Luis en el relato de vida, el nombre es relevante pues es una forma de caracterizar y de ser identificados:

Profesora Marcela. Relato de vida. Mayo de 2014

Episodio 59

Profesora: Desde chiquita nosotros en la familia nos poníamos apodos, a mí me llaman pato. Pato pa un lado pato para al otro. Inclusive en mi familia hay gente que se le ha llamado toda la vida de una forma y resulta que en el registro o la cédula esta como otra. Uno ya no sabe si es o no es

Episodio 63

Profesora: a mí me gusta que me digan [...]. Lo conozcan a uno por el nombre, es como más chévere, pero hasta uno se acostumbra a que lo llamen así, hasta el nombre se le va olvidando a uno, jajaajaja. Si no me dicen Pato ya no volteo a mirar

Profesor Luis. Relato de vida. Mayo de 2014

Episodio 74

Profesor: uff en el colegio uno como que sobresalía, a mí me llamaban los profesores venga [...], uff v vo pasaba pechi paloma

Otra rutina asociada al guión de reconocimiento de los sujetos de la profesora Marcela y el docente Luis, son las constantes frases que interpelan y cuestionan a los estudiantes, desde la convivencia, los valores y la ética asociadas a la promoción del respeto a la diferencia, el respeto al otro, la cooperación y la honestidad; además es visible que en cada una de las sesiones de clase es permanente las demostraciones de afecto imbricadas en palabras como “*mi corazón*”, “*mi vida*”, “*mi amor*”, entre otras, especialmente de la profesora Marcela y el uso de diminutivos en el profesor Luis como “*mamita*”, “*papito*,” “*nena*”, y “*mijito*” observemos:

Profesora Marcela. Clase # 2 abril 28 de 2014

Episodio 40

Profesora: Ustedes se deben autorregular ¿cómo así? Ustedes deben controlarse entre ustedes y saber si hacen trampa o no hacen trampa, porque si ustedes empiezan con la quejadera de profe es que él me dijo, profe es que él no se dejó coger, profe es que no sé qué, pues no hago la evaluación o la hacen el jueves.



Profesora Marcela Clase # 4 mayo 12 de 2014

Episodio 100

Profesora: que errores...sin burlarse señorita, porque es que ninguno... muy poquitos sacaron cinco y tú eres una de las que menos se me debe burlar, porque eras una de las que más habla en clase y mas no cumple con las reglas, entonces por favor respeto hacia los demás.



Episodio 143

Profesora: Entonces momento... salida alta salto largo, salto largo, entrenamiento, atletismo de parálisis, ejercicios de técnica, carrera...este video que vamos a ver son de personas con parálisis son personas discapacitadas pero están haciendo la ejecución de las salidas perfecto, esto me gustó muchísimo, por eso entonces ustedes van a ver que corren raro pero es porque son así y a pesar de su discapacidad lo hacen muy bien.

Episodio 143

Profesora: si ellos pueden, que tienen un montón de dificultades ¿por qué ustedes no?

Es así que, desde esta rutina, se instituye el dispositivo discursivo de los profesores Luis y Marcela, como un complejo que propende por integrar a los estudiantes desde el atletismo, en la medida que regulados desde la intencionalidad de formar para la vida (ver episodios 13 y 15 de la profesora Marcela), se abre la posibilidad del reconocimiento de su ser y su saber, es decir los sujetos profesor y estudiante se constituyen desde la reflexión y la transformación de subjetividades individuales y colectivas como sujetos de conocimiento dentro de un contexto cultural particular:

Profesora Marcela. Técnica de estimulación del recuerdo. Julio 2015

Episodio 13

Profesora: Ayudar a ser personas...

Entrevistador: ¿Formar personas?

Profesora: Que sean personitas, que puedan transformar y que no se queden con la guachada del entorno... sino que sean algo más y utilizo la educación física como instrumento para eso... para que sean personas

Episodio 15

Profesora: Pero eran niños que por su entorno y por su calidad de vida, eran niños de apartamento, calle poquita o sea educación física como tal bien poquita. Entonces a mí me toco reestructurar porque ya no era el problema de personas sino de educación física y empecé a aprender más de educación física... entonces cuando volví aquí al Paulo Freire a dar educación física como tal en colegio, era volver al balance de las dos cosas.

Bajo esta perspectiva el guión del reconocimiento de los sujetos del profesorado de primaria de educación física, se estructura en el marco de sentidos situados emergentes del afecto, la identidad y el establecimiento de un puente de comunicación en el que confluyen los significados, las subjetividades y los simbolismos de cada uno de los sujetos. Así, desde este guión generado como posibilidad de construcción de la categoría atletismo desde la integralidad de los individuos, posibilita el auto-reconocimiento y la auto-identificación desde un lugar epistémico particular, el atletismo, pues los sujetos pueden converger dentro del discurso de construcción del saber desde lo psicomotor, lo intelectual, lo existencial, lo interpersonal y lo personal dentro un contexto cultural subjetivo.

En ese orden de ideas, el reconocimiento de los sujetos en el orden discursivo de los profesores, no se configura solo como un sistema de ordenación, que es lo que expresan explícitamente, sino que implícitamente subyace de la intencionalidad de formar sujetos en función de los valores, la autonomía, la autoestima, la seguridad y el equilibrio desde su autorregulación.

Es así que los docentes Marcela y Luis, a través de este guión como un saber inconsciente, integran su subjetividad y la de sus estudiantes desde la dimensión afectiva, pues al reconocer al otro desde las palabras motivantes, la pregunta, el contacto visual y físico, establecen un lazo para la coproducción del sujeto del atletismo desde la activación y la interacción de significados y sentidos particulares

que cada uno asigne a la creación. Mediante esta dinámica, los profesores implícitamente establecen un tejido que desde lo más profundo configura un espacio de convergencia entre los sujetos, en tanto deviene la construcción del conocimiento desde la subjetividad, de su “yo” atletismo, en correlación a su interacción con los otros (Cantor, 2013).

Profesora Marcela Clase # 4 mayo 12 de 2014

Episodio 52

Profesora: Lo puede hacer en material reciclable, lo puede hacer con muñequitos, lo puede hacer como usted quiera... lo importante es que me traiga esa maqueta el 26 de mayo, y la prepare muy bien, porque usted le va explicar la prueba a otros, su maqueta se la va a explicar a sus compañeros y sus compañeros van a evaluar como explica usted su maqueta, como lo hace usted si lo está haciendo bien o mal, que no sea yo la que les diga sino su propio compañero, que le alimente el trabajo.



3.4.2. El guion de lo estético como autoedificación subjetiva, en la construcción del sentido de la categoría de atletismo.

Es llamativo ver que en cada una de las sesiones de clase de los profesores Luis y Marcela en su dispositivo discursivo, realizan construcciones enfocadas en el logro de la belleza y la armonía en los movimientos que ejecutan sus estudiantes, es decir buscan el desarrollo de procesos eurítmicos² que favorezcan la potenciación de las

² De acuerdo a Bazán et al, (2014) la eurythmia, tiene como base el trabajo con el ser humano, fundado así su objetivo en que el estudiante se encuentre con su yo interno mediante el trabajo corporal, estimulando la agilidad, la sicomotricidad y la coordinación corporal interna, desarrollando la orientación espacial, la

capacidades estéticas desde el logro del equilibrio, lo bello y el ritmo desde la formación misma del yo-atletismo. Así los docentes, consideran imperativo que sus educandos desde las actividades motrices fundamentadas en la categoría de atletismo, establezcan la relación de las actitudes corporales, con su autoimagen y los estados de ánimo, ahondando desde el discurso bilateral en aspectos sensibles tanto propios como del estudiante. De esta manera emerge, en el orden discursivo de los profesores de educación física que se produce con la intención de enseñar la noción escolar de atletismo, el guion de lo estético como autoedificación subjetiva.

Específicamente, los profesores, sesión a sesión enfatizan en la autocorrección desde la mirada retrospectiva, como lo observábamos en el acápite 3.2.1, (Mirada retrospectiva como metáfora de reflexión), pero desde este enfoque se analiza como a través de su intencionalidad de la enseñanza, promueven situaciones de auto-observación y auto-creación como parte de la emergencia de procesos internos que pueden ser visibilizados corporalmente veamos:

Profesora Marcela. Clase # 2 abril 28 de 2014

Episodio. 19

Profesora: Acuérdense mostrando el talón sentándonos en la silla imaginaria, siempre muéstrenme la suela del zapato...si están mostrando harto la suela del zapato está bien y deben estarlo sintiendo acá...**bien perfecto, como lo vieron en el video, métanle ganas, que cuando uno quiere y desea las cosas las hace bien.**



Episodio 28

Profesora: Torres hey... ¡piii! ¡piii! voy a hablar gracias. **Bien tengo una observación que hacerles y una pregunta. Usualmente a ustedes les gusta que yo los corrija, para que se vean bien bonitos.**

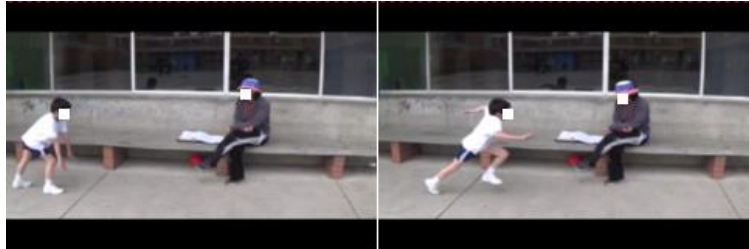
Episodio 81

concentración, la creatividad, la estética, la capacidad de expresión y la sensibilidad social. Esto produce en el estudiante una nueva forma de ver y enfrentarse al mundo que habita.

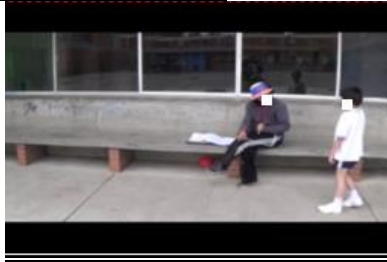
Profesora: Hágale en la línea de salida y la meta, listo, salida baja en sus marcas, listo, fuera.



Ahora salida alta, en sus marcas, fuera.



Uno no inclina tanto el tronco para la salida alta y en la salida baja se te olvidó apoyar la rodilla, apoyar bien las manos, en listos subir bien la cola y no te ubicaste detrás de la línea. **Acuérdate que uno es bien pegadito de la línea, un niño tan bonito, el movimiento debe ser bien elegante, para que te veas más genial.**



Profesor Luis. Clase # 3 junio 4 de 2014
Episodio 16

Investigador: El profesor pone un ejercicio que consiste en saltar abriendo y aplaude con los brazos arriba, salta cierra las piernas y junta los brazos al tronco. Los niños lo realizan desorganizado y el docente retoma

Profesor: ¡No!, no importa, en la tercera háganse, en la tercera vamos a ver, hacemos el ejercicio, abrimos y cerramos simplemente, vamos a hacer calentamiento en el puesto sin movimientos, comenzamos acá, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, ¡hasta diez!, siete, ocho, nueve, diez. **Todos coordinados que se vea súper bien, que todos se vean bonitos, que el movimiento se vea bien.**



Investigador: El profesor los hace saltar moviendo los pies uno adelante y otro atrás, coordinando con los brazos.

Episodio 17

Profesor: Entonces vamos a hacerlo cruzado, ¡cruzando!, vamos a seguir cruzado, cruzado contamos hasta diez también uno, dos, tres, cuatro, cinco, ¡concentrados! que este cruzado es lo que estamos viendo hasta diez... **aquí todos pueden, son perfectos hagan el movimiento perfecto.**

En tanto el dispositivo discursivo de los docentes, como se evidencia en los anteriores episodios de clase, reflejan que la estética en la corporalidad física corresponde al reflejo mismo del yo, pues si bien se explicita primeramente una intencionalidad formativa, implícitamente evoca el interpelar el yo y que ese yo se exprese en el movimiento armonioso. Esto se refleja cuando los docentes indican de que si se está bien se puede reflejar movimientos estéticos y se dilucida en frases como *“un niño tan bonito, el movimiento debe ser bien elegante, para que te veas más genial”*, *“que todos se vean bonitos, que el movimiento se vea bien”*, *“a ustedes les gusta que yo los corrija, para que se vean bien bonitos”*, entre otras.

Además, desde El guion de lo estético, los docentes Marcela y Luis, plantean un cuerpo que habla desde el arte del movimiento, a través de gestos, posiciones y otras acciones que demuestran alegría, frustración y gozo, pero ese lenguaje es un estado de reconocimiento e interacción entre sujetos pues no es necesario hablar con palabras, el cuerpo hace visible lo audible, la expresión muestra las emociones sin decir las, el cuerpo es laringe del yo lo cual se vive como autoedificación subjetiva. En los siguientes episodios puede evidenciarse lo anteriormente afirmado:

Profesor Luis. Clase #4 de junio 11 de 2014

Episodio 220

Profesor: ¿qué pasa nena?

Estudiante: aishhh!!! Es que no puedo saltar bien me da rabia. No llego hasta la línea (**Con cara de aburrida y frunciendo los hombros**)

Profesor: pero ¿Por qué? ¿Qué pasa? Inténtalo de nuevo y yo te corrijo lo que estés haciendo mal.



Episodio 221

Profesor: Si es la de los pies se toma la de adelante, les voy hacer un ejemplo, observan. ¡Ay! no puedo saltar sin esto, Dicen que hay un ejemplo yo voy hacerlo tomando medio distancia. **Enderzate y vamos hacerlo de nuevo**



Profesor: Listo Corremos.

**Episodio 226**

Profesor: ¡Listos! Salta. Nena yo veré con toda, duro



Profesor: muy bien, señorita buena carrera y el salto ni se diga, pareciste un canguro, que bonito, si ves chinita que si se puede **(la niña se va corriendo y gritando de emoción por el logro)**



Profesora Marcela. Clase # 3 mayo 05 de 2014

Episodio 112

Profesora: Oiga Si mojan la carpeta me dañan la planilla muchas gracias... ¿Qué paso?... ¿no está acostumbrado a perder chino?



Investigador: La profesora se dirige hasta donde está el niño enojado y lo invita a participar en la repetición de la actividad.

Episodio 145

Profesora: De verdad, por eso es que tenemos que calentar bien para que no les duela nada...ahorita me participa señor Molina aquí no me interesa yo digo quien gana es como un ejercicio porque estamos aprendiendo como son las competencias, pero nada de pataletas ni de show listo aquí no importa quién gana o quien pierda estamos aprendiendo señor, **usted es perfecto y lo puede hacer perfecto, solo tiene que intentarlo.**



Episodio 148

Profesora: (le da la oportunidad al niño que lloraba) Eso ay... ¡jeeeh!... Siéntese porque ahorita usted viene a competir y necesito que descanse ahora tú vas a fijarte si alguien me toca la línea listo, la línea gris es la línea si me tocan me avisas allá porque descalificado de una.



Bajo este enfoque Steiner (1992), indica que la fisionomía y la existencia físico-corpórea del cuerpo es la expresión misma del alma, que sus movimientos como expresión y revelación de lo físico-natural de su corporalidad corresponden al translucir de lo anímico-espiritual; pues el cuerpo es un sistema en el que fluye todo lo que el ser es. Es así que en nuestro caso, son los profesores desde la creación

intersubjetiva de la categoría atletismo, hacen desde su discurso que el movimiento devenga un lenguaje propio que exprese la experiencia interna de los sujetos.

En este mismo sentido, el cuerpo estético, no se restringe desde la categoría escolar atletismo, en educar para la organización corporal, desarrollar el dominio sobre su lateralidad, coordinación motora, ritmo, postura, entre otros, sino que se trastoca, desde la estética expresiva, como una forma de expresar en simbolismos su ser, es decir corresponde al movimiento como un estado de expresión externa del estado interior, pues como lo indica Bajtín (2003):

El objeto estético es el hombre cuerpo que expresa un alma, como estados internos [...] el cuerpo estético se representa como el sujeto mismo. [...] La vivencia propia y la autoconciencia, pues la estética corresponde al yo [...] la estética es la representación artística de su mundo impregnado de la unidad interior de sentido. (p.62).

Pero el punto de emergencia, de este guión corresponde a la experiencia misma de vida y esto se evidenció cuando la profesora Marcela refería en su historia de vida, que una experiencia importante que ella tuvo como persona, fue cuando se “enamoro” del movimiento a través de una atleta (ver episodio 111), pues explicitaba con emoción “*yo tenía una compañera que parecía una pantera como corría, era una delicia verla correr y ella disfrutaba*” y recalca “*¿uno cómo puede amar correr como una ardilla?*”, “*yo pensaba... yo amaría correr así, y desde ahí yo procure hacerlo, cuando corría veía su imagen y quería verme igual*”, observemos:

Profesora Marcela. Historia de vida abril 2014

Episodio 111

Profesora: Me decía ¿uno cómo puede amar correr como una ardilla?, pero verla correr, a mi compañera uff era un deleite porque parecía... yo tenía una compañera que parecía una pantera como corría, era una delicia verla correr y ella disfrutaba...

Episodio 112

Profesora: uyyy yo pensaba... yo amaría correr así, y desde ahí yo procure hacerlo, cuando corría veía su imagen y quería verme igual,

Episodio 113

Profesora: Es más actualmente ella tiene una escuela de atletismo y era una delicia verla correr, me encantaba, y fue campeona suramericana o sea no fue cualquiera, fue...lo que no me acuerdo si fue 200 metros o 400 metros pero era una delicia verla correr... pues eso hizo como que el atletismo no es solamente correr haga correr saque pulmones y listo...no tiene otro tipo de cositas y fue muy chévere pero que yo diga ¡ah! el atletismo no.

Por su lado en el profesor Luis, las experiencias con su padre fue el motor inicial que movilizó el deseo por la práctica del deporte (ver episodio 57 de la historia de vida), pero no el deporte para la competencia sino para la estética, por que como lo indica “*Entonces ahí un se esfuerza en hacer lo bien, gane o pierda esa sensación es inigualable*”, lo importante no es ganar o perder, si no realizar ejecuciones armoniosas que satisfagan su ser y lo motiven. Esto significa que el docente ha construido, un mundo sobre la base de actos subjetivos, pues en si florece el gozo a partir de los sentimientos estéticos lo que lleva a recrear y enriquecer su mundo que se desde la auto-observación:

Profesor Luis. Historia de vida. Mayo de 2014**Episodio 57**

Profesor: el ser licenciado para mí fue básicamente fundamentado por mis papas, por mi papá más que todo y...porque él es amante del deporte ¡sí!, pero él ha sido empírico él quiso ser profesor no tuvo las posibilidades. De pronto eso lo quiso desarrollar conmigo efectivamente pues como se vio el fruto fue de eso que me gustara la docencia y específicamente hacia el deporte pues más que hacia la educación física. El cuchito fue mi gran motivante.

Episodio 57

Profesor: él me veía y me decía, tales, tienes que mejorar en esto en esto y aun lo recuerdo yo cuando práctico lo recuerdo y como que me digo uyy tengo que mejorar esto y en lo otro.

Profesor Luis. Técnica de estimulación del recuerdo junio de 2015**Episodio 63**

Profesor: Pues el gran impacto yo creo que fue el haber estado desde pequeño, en las pistas digámoslo así como esa noción el saber que se siente estar en una carrera el de pronto... el saber afrontar una derrota o con gran motivación acercarse a una victoria. Entonces ahí un se esfuerza en hacer lo bien, gane o pierda esa sensación es inigualable.

Entrevistador: Esa experiencia ¿a usted lo marco?

Profesor: ¡Sí!

Episodio 105

Entrevistador: Desde el ser atleta para la comprensión del atletismo ahoritica.

Profesor: Si, pero de pronto gustarme más ¡cierto! porque de pronto lo que más le gusta uno, es más fácil de darlo a conocer, me apasiona, y busco hacerlo bien para que los chinos sientan como mi vibra cuando les enseño.

Es así que la experiencia de vida, ha calado significativamente el discurso de los docentes, pues ha establecido en ellos formas de ser y de hacer que promueven sistemas de comunicación y de integración con los otros sujetos (sus estudiantes), además ha posibilitado desde la creación de la categoría atletismo una concepción, comprensión y búsqueda de sí mismo en correlación con la integración entre el cuerpo físico y los demás cuerpos: el emocional, el espiritual, el mental, el intuitivo y el armónico (Bazán et al, 2014). Pues el cuerpo desde el movimiento, habla un lenguaje visible que refleja la expresión del alma:

Profesora Marcela. Técnica de estimulación del recuerdo. Julio 2015

Episodio 78

Profesora: [...] **Pero puede ser que alguno se enamore** y le diga al papá oiga yo quiero entrenar atletismo... o pueda que encuentre alguno aunque no me gusta el deporte como tal, porque no me gusta tanto, me gusta más la actividad física, **pero pueda que algún estudiante se enamore y diga yo quiero ir a entrenar... o yo le diga usted corre muy bonito trate de mejorar e ir a una escuela donde le potencien eso si quiere.**

Finalmente, es necesario afirmar que en el orden discursivo que producen los profesores de educación física, con la intención de enseñar la noción de atletismo, emerge El guion de lo estético cuyo sentido latente es el de autoedificación subjetiva. Dado lo anterior, el atletismo como categoría escolar, es decir el que se produce en la escuela, y la noción de autoedificación subjetiva son parciamente lo mismo en la enseñanza efectiva.

3.5. El conocimiento profesional específico del profesorado de educación física asociado a la categoría escolar atletismo, como un sistema de saberes integrados.

El conocimiento profesional específico de los profesores de educación física de primaria, por lo menos de los que participaron de esta investigación, se consolidó desde la construcción de la categoría de atletismo escolar como una estructura emergente, a partir de la integración de los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas los guiones y las rutinas. Así, en el orden discursivo de los docentes de educación física, asociado al atletismo escolar, se creó y se transformó el conocimiento profesional específico como un fenómeno

polifónico orientado por las intersubjetividades, los sentidos, los símbolos y los significados co-nacientes, en el marco de la introspección y la retroalimentación de la individualidad y la colectividad de los sujetos interactuantes en la construcción de esos saberes.

Así el profesor de educación física de primaria, se abstrajo de ser sujeto exógeno del saber y de un repetidor de currículo o de técnicas deportivas, sino que en su análisis fue estrictamente necesario establecer una nueva mirada que posibilitara comprenderlo como un sujeto creador de saberes rigurosos, lógicos, simbólicos, históricos y situados, procedentes de su dimensión humana, cultural y social. Permitiendo bajo este enfoque, elucidar que el conocimiento producido por los profesores de educación física de primaria asociado a la categoría escolar atletismo, corresponde a un complejo epistemológico cultural, emergente de procesos de introspección, reflexión y descubrimiento del sujeto atletismo, en función de la regulación y la resignificación de los sentidos y significados asociados a la formación y transformación de los sujetos.

En tanto, el conocimiento profesional de los profesores Marcela y Luis asociado al atletismo escolar, como intelectuales y trabajadores de la cultura, han generado históricamente contextos de creación de conocimientos, que se consolidan desde la integración como un diálogo intersubjetivo e intencionado enfocado en la promoción a la existencia sujetos-atletismo, además como fenómeno humano, se estableció desde sistemas lingüísticos verbales y simbólicos como puente para unir el pensamiento, la razón y los mundos emocionales, estéticos y artísticos de los sujetos. Pues el atletismo escolar, desde cada uno de los saberes constitutivos, se articuló en la auto-creación, auto-conformación del sujeto, como lo veremos a continuación:

Creación y reconocimiento del sujeto atletismo para la formación del humano:

Particularmente, la constitución de: los saberes académicos asociados a la analogía del modelo como constitución del sujeto y al símil de los juegos motrices como interrelación emocional; los saberes basados en la experiencia correspondientes a la metáfora de la mirada retrospectiva como reflexión y al símil del sonido y el silencio como organización; las teorías implícitas relacionadas con la metáfora de la experiencia corporal como descubrimiento y la metáfora del deporte como reconocimiento y edificación del ser; por último, los guiones y rutinas asociados a la metáfora de la experiencia corporal como descubrimiento y la metáfora del deporte como reconocimiento y edificación del ser, todas figuras discursivas emergentes en el proceso de construcción de la categoría atletismo escolar, se integran y se fundan como un fenómeno antropológico cuyas estructuras de organización, acercamiento y reconocimiento posibilitan la integración y el acercamiento de los sujetos creados y de creación desde un lugar epistémico particular, el atletismo, ver figura 4:.

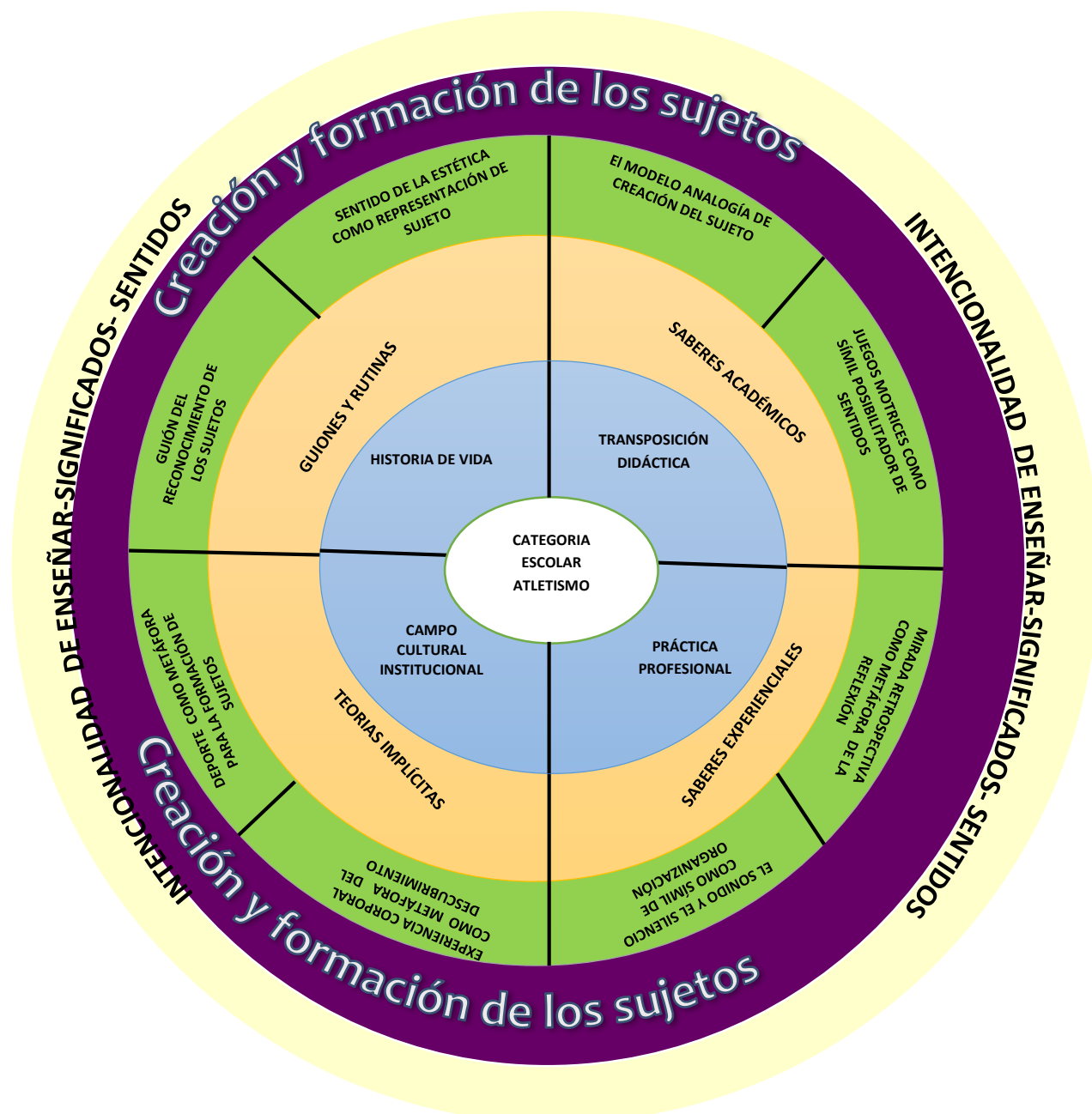


Figura 4. Conceptualización de la categoría escolar atletismo desde los cuatro saberes y sus estatutos fundantes de los profesores de educación física: estructura emergente de la intencionalidad de la enseñanza y la creación de los sujetos.

En síntesis, través de estos saberes explícitos e implícitos, de forma consciente e inconsciente, se consolida la intención de la enseñanza como un puente de comunicación intersubjetiva entre los sujetos y el entorno, conllevando a los sujetos,

en esta dinámica a descubrirse, reconstruirse y reestructurarse a sí mismos desde la creación y el reconocimiento de su cuerpo a partir del desarrollo motriz y la estética; así enriqueciendo y modificando el sistema primario simbólico de sentidos y significados que asignan en la auto-creación. Esto en razón a que la promoción de la génesis del 'yo' atletismo desde la interacción y la intencionalidad, se suscita en un sistema de códigos lingüísticos semánticos y semióticos, que promueven la interrelación intersubjetiva del sujeto biológico, funcional, simbólico y emocional.

Es así que los docentes de educación física de primaria, desde su dispositivo discursivo promueven en sí mismos y sus estudiantes, el ser sujetos artífices de su propia transformación desde la mirada introspectiva, la reflexión, la toma de decisiones y la acción, pues desde la intención de hacer nacer una relación entre el sujeto y el atletismo, pero el atletismo no como un objeto externo al sujeto, sino como una creación propia; permite establecer nuevas relaciones de sentidos y significados flexibles que hace que co-nazcan nuevos sujetos de saber, contruidos a través de nuevas formas de pensamiento que permiten la auto-identificación, la auto-reflexión y la auto-definición, desde el reconocimiento de su individualidad y su corporalidad. Así generándose, desde la reflexión y la transformación de subjetividades individuales y colectivas; sujetos de conocimiento dentro del carácter constitutivo de su realidad y creándose así un conocimiento idéntico al ser, en la medida en que se deviene el sujeto atletismo.

En tanto, el conocimiento profesional específico de los profesores de Educación física de primaria, desde el orden discursivo, emergente de la propia historia de vida, la transposición didáctica, el campo cultural institucional y su práctica profesional, establecen la categoría atletismo como un sistema conceptual, epistemológico, ontológico e histórico, correspondiente a la complejidad de las producciones entretreídas en función a la creación, el reconocimiento la representación y la formación del sujeto, además del propender por fomentar y reconocer al otro como

sujeto de saber con capacidad de construir sus propios saberes. Es así, como se evidencia en la figura 4 que la categoría escolar de atletismo, corresponde a la integración de los sentidos y los significados parciales construidos desde los cuatro saberes y sus estatutos fundantes, constituyéndose el atletismo escolar como es un dispositivo cultural escolar, relacional, intersubjetivo, fundado en la intencionalidad formar sujetos de saber.

CONCLUSIONES

- Los saberes construidos por los docentes de educación física de primaria, se caracterizaron por ser sistemas epistemológicos, antropológicos, psicológicos y ontológicos diferenciados, subyacentes de la identidad, los sentidos y los significados de los sujetos que intervinieron en la creación dentro de un contexto particular.
- Las determinaciones epistemológicas generadas en función de la construcción de la categoría de enseñanza de atletismo de los profesores de primaria de educación física, son correspondientes a la intencionalidad de la enseñanza y de la formación.
- La creación e integración de los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas, provenientes de los estatutos epistemológicos fundantes como la trasposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida, se consolidan como el conocimiento profesional específico de los profesores de educación física de primaria asociado a la categoría escolar de atletismo
- El reconocimiento de la compleja estructura epistemológica, conceptual y ontológica del conocimiento profesional específico de los profesores de educación física de primaria asociado al atletismo escolar, posibilita entenderlo como un sujeto un intelectual y trabajador de la cultura, productor de saberes complejos, lógicos y epistemológicamente diferenciados de otras disciplinas.
- Los profesores de educación física de primaria, para la categoría de enseñanza atletismo, generaron un discurso a golpe figuras lingüísticas como metáforas,

analogías y símiles que posibilitaron entender los sentidos y los significados profundos de la corporalidad, la experiencia corporal y la motricidad en la creación y la formación del sujeto en la enseñanza.

- La integración de los saberes académicos, guiones y rutinas, saberes basados en la experiencia y teorías implícitas, construidos por el profesor de educación física en el marco de la creación de la categoría de enseñanza atletismo, corresponden a un complejo polifónico interrelacionado intencionado y con sentido histórico.
- La construcción de categoría escolar de atletismo, como un lugar epistémico-cultural, emergió en función promover a la subjetividad y a la existencia a los sujetos, en tanto está en constante mutación y transformación en la medida que confluyen las intersubjetividades, los sentidos y los significados de los individuos que la estructuran.
- Los saberes académicos de la categoría del atletismo, estructurados por los profesores de educación física, no se establecen en el marco de la formación del cuerpo en función del rendimiento, sino que en sí mismos buscan es el reconocimiento del sujeto como individuo y su formación desde la integralidad.
- El saber académico el modelo como analogía de creación del sujeto, construcción por los profesores de educación física de primaria en correlación del atletismo escolar, se consolidó desde su cuerpo y el de otros como representaciones del mundo identitario de los sujetos, es decir el discurso asociado a la corporeidad invitan a la mirada introspectiva y la exposición y creación del yo desde la autodefinition y la auto-identificación.
- Los saberes académicos de los juegos motrices como símil posibilitador de sentidos, en el discurso docente asociado al atletismo escolar, se instituye como una estructura simbólica de organización, integración y acercamiento entre los

sujetos, pues la intencionalidad transversal de los profesores se enfoca en la producción de saberes colectivos, desde la autoconciencia, la autorrealización y el logro de estados de placer, de goce desde la formación motriz.

- El saber basado en la experiencia la mirada retrospectiva como metáfora de la reflexión, generado por los profesores de educación física de primaria en función del atletismo escolar, constituyó como una estructura eidética que posibilita a la conectividad entre el ser y el pensar de los sujetos interactuantes como sujetos de razón, a través de la reconstrucción y la reflexión de los sentidos y los significados asignados a la categoría de enseñanza, pues construyen en correlación a lo que ellos son.
- El saber experiencial el sonido y el silencio como símil de organización, erigido en correlación con el atletismo escolar, se consolida desde una práctica discursiva intencionada como un lenguaje simbólico para la comunicación intersubjetiva que genera la apertura de autorregular a los individuos y de propiciar la reflexión, la creación y el empalme de nuevos sentidos en los sujetos asociados al atletismo escolar.
- La teoría implícita de la categoría escolar atletismo construida por profesores de educación física de primaria como la experiencia corporal como metáfora del reconocimiento, se consolida desde el inconsciente como un sistema epistémico, subjetivo y cambiante que permite a auto-creación del profesor como sujeto atletismo, pues desde la experienciación como un “sujeto constructor” se reconstruye, se descubre y se reestructura en función de la enseñanza.
- La teoría implícita el deporte como metáfora para la formación de sujetos, correspondió a un saberes implícitos que posibilitó trascender en la mirada del deporte desde el logro de la técnica para el desarrollo de habilidades motrices básicas, sino que desde el orden discursivo de los docentes forjan una compleja

red de sentidos, significados y símbolos axiológicos que reconocen y retroalimentan la construcción de los sujetos desde la individualidad, singularidad y conciencia dentro un contexto ideológico, estableciendo el deporte como fenómeno social de impacto al ser y el hacer de los sujetos .

- El guión del reconocimiento de los sujetos del profesorado de primaria de educación física como portador de sentido en la construcción de la categoría de enseñanza de atletismo, desde las rutinas llamado de lista y del uso constantes frases que interpelan y cuestionan a los estudiantes, desde la convivencia , los valores y la ética, se consolidó como un conjunto para la coproducción del sujeto atletismo a partir del tejido de los significados y sentidos situados, orientados por la intención de posicionar a sus estudiantes como sujetos de sentido y de saber dentro de la configuración del discurso atletismo.
- El sentido de la estética como representación de sujeto, como un guión del profesorado de primaria de educación física que asigna sentidos a la categoría de enseñanza de atletismo, pues desde la intencionalidad de formación se reflejó el sujeto atletismo desde la auto-observación y la auto-creación. Pues a partir del desarrollo de procesos eurítmicos, implícitamente el docente desde su discurso evoca e interpela el yo desde el movimiento y la corporalidad y corporeidad estética y armoniosa.
- La educación física, en si misma se constituye desde sus lógicas en intencionalidades de enseñanza y formación, es decir desde su carácter epistemológico particular y único no puede ser analizado desde otras lógicas disciplinares externas, que no sea propia de la escuela y el conocimiento del profesor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, & San Fabián.(2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*. 28 (1). Artículo 14 Recuperado en : <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez, J, & Gayou, J. (2003). C0mo hacer investigación: Fundamentos y metodología. Editorial Paidós Educador. Recuperado en: <http://sapp.uv.mx/univirtual/especialidadesmedicas/mi2/modulo2/docs/InvestCualitativa.pdf>
- Arias, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios alcances y limitaciones*. Investigación educación y enfermería. XVIII. Recuperado en : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>
- Baez de la Fe, B.(1994). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 4, p. 93-116
- Bajtín, M.(2003). *Estética de la creación verbal*. (Undécima edición). Siglo Veintiuno Editores. México. Recuperado en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zNoiLwEJckUC&oi=fnd&pg=PA9&dq=la+estetica&ots=L_4wymhQUQ&sig=TngI599lppq4YEH4Dm_xGoY04as#v=onepage&q=estetica&f=false
- Barinas, G, & Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional específico del profesor de ciencias asociado a una categoría de enseñanza: estudio de caso sobre la noción de célula. *Revista Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT*. 10, p 34-48
- Barinas, G.(2014). Conocimiento Profesional Específico del Profesor de Biología Asociado a la Noción de Célula. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.

- Barraza, W. (2014). El conocimiento profesional docente del profesorado de matemáticas asociado a la función de noción escolar. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Bazán D; Deramond N; & Duarte, N.(2014). La euritmia como herramienta de la pedagogía teatral: Trabajar la autoestima y mejorar la autoimagen. (Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Teatro con mención en Pedagogía Teatral). Escuela De Teatro. Licenciatura En Teatro Mención En Pedagogía Teatral.
- Boiser, (2010). Descodificando el desarrollo del siglo xxi: subjetividad, complejidad, sinapsis, sinergia, recursividad, liderazgo, y anclaje territorial. *Semestre Económico*. 13, (27), p. 11- 37
- Chevallard, Y, (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué
- Cantor, J. (2013). Sujeto, lenguaje y organización social en el niño: análisis de discurso. *Revista CS*, 0(11), 215-242. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i11.1571>.
- Castañeda, A; Rosas, A; & Molina, G. (2012). La institucionalización del conocimiento en la clase de matemáticas. Un estudio sobre el discurso del aula. *Perfiles educativos*, 34(135), 26-40. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100003&lng=es&tlng=en.
- Charriéz, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5, (1), p. 50-67.
- Cornejo, M; Mendoza, F; & Rojas, R. (2008), La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé* ,17, (1), p. 29-39
- Cruz, L. (2011). El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal. (Tesis doctoral en

Educación).Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa

- De la Cruz, M. (1998). La Enseñanza: Ejes y Concepciones. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*.24, p. 31-41. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051998000100002&script=sci_arttext
- Espinosa, S. (2013). El conocimiento profesional específico de los profesores de preescolar y primaria asociados a la noción de escritura. (Tesis de grado Maestría en Educación).Universidad pedagógica Nacional de Colombia. Facultad De Educación, Bogotá.
- Fenstermacher, G, (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in search on teaching. In L. Darling Hammond (Ed.). *Review of Research Education*, (pp. 3-56) Washington: AERA.
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo: cómo hacer filosofía en el aula*. Proyecto didáctico Quirón. 145. Ediciones de la Torre. Madrid. Recuperado de:https://books.google.com.co/books?id=RmY2rCZ4A4AC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- García, R. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*. 19.
- Gardner, M. (1987) *La nueva Ciencia de la Mente: Historia de la Psicología Cognitiva*. Paidós. Barcelona
- Giménez, J; Abad, M & Robles, J. (2009). La enseñanza de deporte desde la perspectiva educativa. *Revista Wanceulen E.F. Digital*. 5. Recuperado en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3316/b15548818.pdf?sequence=1>

- Gómez, C; & Okuda, M. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV. Recuperado en: <http://www.redalyc..org/pdf/806/80628403009.pdf>.
- Gracia, J.A.(2008). Epistemología y Educación Física. Una aproximación al pensamiento del profesor 1. *Revista Corporeizando*, 1(2). Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B6p9pOa3xORrVENid1h5Qnd2OEk/view>
- GrupLAC plataforma scienti.(2015). Investigación por las aulas colombianas (invaucol). Recuperado en: http://scienti1.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nr_o=00000000008025
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*. 335, p. 105-126. Recuperado en: www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_10.pdf
- Huelva, E. (2011). Cómo hacer palabras con cosas haciendo cosas con palabras: acerca de la experienciación y conceptualización de actos de habla. *Lenguaje Desing*. 13, p 29-71. Recuperado en: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD13/Huelva-Unternbaumen_LD13.pdf.
- Herrera, D. (2011). Un análisis a los problemas epistemológicos de la Educación Física. *Lecturas Educación Física y Deporte, Revista Digital*. 10 (85). Recuperado en <http://www.efdeportes.com/efd153/los-problemas-epistemologicos-de-la-educacion-fisica.htm>
- Ibarrola, S, (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo? *Revista REDU*. 12 (1). p, 219-238. Recuperado de <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/527>
- Jackson, P. (1968). La vida en las aulas. (Sexta edición). Ediciones Morata S.L. Fundación Paideia. Madrid. España. Recuperado en: [https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=yKW2JqmIWMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Philp+Jackson+\(1968\)+vida+en+las+aulas&ots=CTOXs3CQxb](https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=yKW2JqmIWMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Philp+Jackson+(1968)+vida+en+las+aulas&ots=CTOXs3CQxb)

<http://www.ludicacolombia.com/entrevistas/LA%20INTEGRALIDAD%20DEL%20JUEGO%20UNA%20VISION%20HOLOARQUICA.doc>

- Jiménez, C. (2013). La integralidad del juego una visión holoarquica. Recuperado en: <http://www.ludicacolombia.com/entrevistas/LA%20INTEGRALIDAD%20DEL%20JUEGO%20UNA%20VISION%20HOLOARQUICA.doc>.
- Justi, R. (2006). La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. 24(2), p.173-184. Recuperado en <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/75824/96328>.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*.6, (2), Art. 43. Recuperado de: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/466/999
- Mallimaci, F & Béliveau, G. (2006). *Historias de vida y método biográfico*. en *Estrategias de Investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente*, p. 47-83 Madrid: Síntesis.
- Moreira, M.(2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Texto de Apoyo n° 14. Universidad de Burgos Departamento de Didácticas Específicas. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias, Recuperado en: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Muñoz, D. (2008). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje en el área de Educación Física. *Revista Digital*. 13(126). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd126/el-juego-en-el-area-de-educacion-fisica.htm>
- Muñoz, P. & Muñoz, I.(2001). Intervención de la familia. Estudios de casos. En: Pérez Serrano, G. (coord.) *Modelos de investigación cualitativa en*

educación social animación sociocultural aplicaciones prácticas. Madrid, Narcea. Recuperado en : https://books.google.com.co/books?id=iaMN5VQBnwC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Otero, M. (1999). Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*. 4(2), p. 93-119. Recuperado de http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/ienci/_psicologiacognitivarepre.artigocompleto.pdf
- Pachón, O. & Perafán, G.A.(2013). El conocimiento profesional del profesor de educación física. *Lúdica pedagógica*. 2, (18) pp. 123 – 131. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/viewFile/2177/2079>
- Paredes, M.(1999). Cuerpo y sujeto humano. *Revista de Filosofía*. 18, p. 41-53. Recuperado en: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/10381/10001>
- Pastor, J.L. (2007). Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART2.pdf>
- Perafán, G & Adúriz, A. (eds.)(2002). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá: UPN Colciencias
- Perafán, G. (2011b). Conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Instrumentos de investigación: Analytical Scheme. Proyecto de investigación Universidad Pedagógica Nacional
- Perafán, G. A, (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: ImpresiónArte.
- Perafán, G. A, (2011a). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Perafán, G. A. (2011b). Conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Instrumentos de investigación: Analytical Scheme. Proyecto de investigación Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. A. (2012) La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesorado de ciencias (III). Ponencia presentada en la 2ª Conferencia Latinoamericana del International History, Philosophy, and Science Teaching Group. Octubre 3-6. Mendoza- Argentina.
- Perafán, G. A. (2013a). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: Estado de La Enseñanza de las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad Del Valle.
- Perafán, G. A. (2013b). La Transposición Didáctica Como Estatuto Epistemológico Fundante de los Saberes Académicos del Profesor. Revista Folios. 37, p 83-93.
- Perafán, G. A. (2015). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Perafán, G. A. & Tinjaca F.(2012). El conocimiento profesional específico del profesorado de Química asociado a la noción de nomenclatura química. *Revista EDUCyT*, Extraordinario, p 144-162
- Perafán, G. A. & Tinjaca F. (2014). Aspectos generales y primeros avances para el encuadre de una investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química. *Revista Educación*. XXIII, p. 48-64
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*.42, p. 37-63.

- Piñeiro, E. (2002). *Espacio simbólico, ideología y poder: relaciones entre prácticas discursivas y procesos políticos [en línea]*. Ponencia presentada en III Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad Nacional de Rosario. Recuperado en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/contribuciones/espacio-simbolico-ideologia-poder-relaciones.pdf>
- Porlán, A. R. & Rivero, G. A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Portela, H. (2001). La epistemología en la Educación Física. *Revista Digital*. 7 (37) -- Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd37/epistem.htm>
- Reina, M. (2014). Conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología asociado a la noción de diseño. (Tesis de grado Maestría en Educación). *Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. Facultad de Educación, Bogotá.
- Riviere, A. (1987) *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Editorial Alianza: Madrid.
- Rodríguez, U. (2004). El concepto de sujeto de sujeto en Aristóteles y Descartes. *Aparte Rei Revista de filosofía*. 35, p 1-11. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ulises35.pdf>
- Rodríguez, G; Flores, J & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe, Málaga. Recuperado de <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia-Metodologia-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2.pdf>
- Rubio, C. (2008). La euritmia de Juan Emar: Teoría del equilibrio y sistema constructivo. *Acta literaria*, (37), p. 9-23. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-68482008000200002

- Sarasa, M. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, 4(4), 167-182. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/94
- Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Ediciones la muralla. Madrid.
- Schnaidler, E. (2004). El movimiento en la vida cotidiana el valor de la experiencia corporal. *Revista Digital efdeportes*. 10(72). Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/efd72/corporal.htm>
- Shulman, L. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoque teorías y métodos*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona-Buenos Aires-México.
- Silva, Y. (2015). El conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de multiplicación. (Tesis de grado Maestría en Educación). *Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. Facultad de Educación, Bogotá.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L. Recuperado en : https://books.google.com.co/books?id=gndJ0eSkGckC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Steiner R.(1992). *Euritmia: Lenguaje Visible del alma*. Editorial Rudolf Steiner S.A. Madrid (España).
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Revista de currículum y formación del profesorado*.9(2).Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART3.pdf>
- Tarrés, M. (2001) (Coordinadora). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Editorial Flasco. Colegio de México. Recuperado en:

<https://books.google.es/books?id=YMIWAwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós. Recuperado de: http://books.google.es/books?id=EQanW4hLHQgC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Tinjaca, F, M.(2013). El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química. (Tesis de grado Maestría en Educación). *Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. Facultad de Educación, Bogotá.
- Varcacel, N; Martínez, P; & Medina, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 349.p. 413-433
- Viscaíno, A. (2008).El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(1). Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/2242Viscaino.pdf>
- Walder, P. (2012). El cuerpo fragmentado. *Revista electrónica Polis*. 7. Recuperado en: <http://polis.revues.org/6278>
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoque teorías y métodos*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona-Buenos Aires- México.
- Zanoto, M.(2006). *Estrategias lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. (Tesis de grado Doctorado en psicología de la Educación). Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de psicología básica evolutivo y de educación.

ANEXOS

Anexo uno: conceptualización teórica y caracterización del instrumento metodológico: protocolo de observación

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: CARACTERIZACIÓN, ASPECTOS METODOLÓGICOS Y DESARROLLO.

Dr. Gerardo Andrés Perafán. anperafan@yahoo.com
Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado interinstitucional en Educación.
Director del Grupo: Investigación por las aulas Colombianas –INVAUCOL–.

Resumen

En este capítulo se presentan los desarrollos epistemológicos y metodológicos alcanzados, durante aproximadamente los últimos 15 años, por el autor en relación con la caracterización del Conocimiento Profesional Docente desde una perspectiva alternativa. En efecto, luego de una contextualización histórica general que presenta los orígenes y el devenir del programa de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, el autor ubica el lugar de emergencia, dentro de dicho programa, de dos categorías fundamentales para pensar el conocimiento profesional del profesorado. Por una parte, la categoría *conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas* y, por otra, la categoría *conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares*.

Esas dos categorías presuponen una resignificación de los cuatro saberes y los estatutos epistemológicos respectivos que, desde la perspectiva de Porlán y Rivero, integran históricamente el conocimiento profesional de profesor. No obstante, la categoría *conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares*, aparece como una necesidad para dar cuenta de la participación del profesorado, no sólo en la construcción de los saberes sobre el cómo enseñar, sino, también, en la construcción histórica de los saberes enseñados. Este aspecto está relacionado con el interés de mostrar desde otra perspectiva el papel del profesorado como intelectual y como trabajador de la cultura, en tanto que constructor de los conocimientos específicos que se enseñan en las aulas.

Por último en el capítulo presentan algunos aspectos metodológicos relacionados con la investigación sobre el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares; concretamente, se dan a conocer un protocolo de observación y un esquema analítico elaborados por el autor como una manera de viabilizar dichas investigaciones.

Presentación

En el ámbito del programa de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, hace ya varios años vengo trabajando en una línea de investigación que promete reivindicar al profesorado en general, y al de ciencias en particular, como intelectual y como sujeto que construye un conocimiento tanto disciplinar como profesional. Específicamente, me ha interesado mostrar las condiciones epistemológicas desde las cuales es posible reconocer al profesorado como un sujeto que construye, en gran medida, las categorías que enseña. Se trata de evidenciar que el profesor no sólo construye un saber profesional sobre el cómo enseñar, sino también un saber disciplinar alrededor del qué enseñar. En la enseñanza, el saber profesional y el saber disciplinar se integran en un proceso donde el profesor es el actor fundamental. Para alcanzar algunos desarrollos a este respecto, ha sido necesaria una lectura alternativa de la categoría Transposición Didáctica; alternativa que, a mi juicio, está ya insinuada por Chevallard en el posfacio a la segunda edición del libro *la Transposición Didáctica* (Chevallard, 1997).³ En la actualidad desarrollo un proyecto y dirijo algunas tesis de maestría y doctorado, sobre el conocimiento profesional específico, de docentes de diferentes áreas (profesorado de física, matemáticas, biología, química, entre otros), asociado a categorías particulares. Esta línea se vincula con la posibilidad de favorecer el fortalecimiento de la profesión docente desde una perspectiva académica.

Antecedentes y Referentes.

La investigación sobre el conocimiento del profesor es uno de los programas de mayor impacto internacional sobre la enseñanza. Desde 1975, año en que se celebró la Conferencia Internacional sobre la Enseñanza, organizada por el National Institute of Education (Gage, 1975) y la creación del Institute for Research on Teaching, en Michigan, hasta la fecha, mucho se ha avanzado en la caracterización del conocimiento del profesor. Desde la idea de un conocimiento de contenido asociado al conocimiento disciplinar, hasta el planteamiento de un conocimiento didáctico de contenido, pasando por conocimientos asociados al alumno, al currículo, a la pedagogía, a la didáctica, al contexto social, político y económico etc. En todos los casos se trata de identificar qué y cómo conoce el profesor. De manera alternativa, se trata también de la pregunta por la

³ La Transposición Didáctica alude a un complejo epistemológico que explica la emergencia del saber académico del profesor y, por lo tanto, es simplificar demasiado este concepto el entenderlo como un proceso de modelación o representación de los saberes disciplinares para hacerlos enseñables. Para una ampliación de este aspecto podrían consultarse los siguientes trabajos:

Perafán, G. A. (2013). *La Transposición Didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. Revista Folios. Nro. 37. (Aprobado).

Perafán, G. A. (2012). *La Transposición Didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor de ciencias (II)*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación. Bogotá. Agosto 23. Memorias en Cd.

Perafán, G. A. (2012a) *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesorado de ciencias (III)*. Ponencia presentada en la 2ª Conferencia Latinoamericana del International History, Philosophy, and Science Teaching Group. Octubre 3-6. Mendoza- Argentina.

Perafán, G. A. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: UPN. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa.

manera como el profesor participa en el proceso de producción del conocimiento que enseña. En lo sucesivo, quizá, sin abandonar esta línea de caracterización, tengamos que procurar trabajos que favorezcan, simultáneamente, la caracterización y el desarrollo del *Conocimiento Profesional Específico del Profesorado, asociado a Categorías Particulares*⁴.

A mi juicio, las razones de fondo que dieron origen a estas indagaciones fueron:

1. La emergencia histórica del núcleo central de las teorías cognitivas, en particular de la psicología cognitiva⁵ según el cual el pensamiento es una variable independiente que explica la conducta (Pozo, 1996). Siendo esto así, indagar sobre el pensamiento deviene una condición sine qua non de la comprensión de la conducta, dada la relación causal establecida como principio. De manera concreta: el pensamiento del profesor, por definición, se entiende como una variable independiente que media la comprensión de la conducta docente. Ampliado históricamente el concepto de conducta desde la perspectiva de la categoría *acción* y del conocimiento implícito constitutivo de la misma (Schön, 1998), se entiende que la acción docente está determinada o mediada por el pensamiento del profesorado, o lo que es más exacto: que toda acción docente es una acción intencional.
2. La conciencia histórica emergente según la cual el profesor, lejos de ser un autómatas determinado por variables externas, es un sujeto que piensa, emite juicios y toma decisiones. La definición y justificación teórica del profesor como un intelectual, como un trabajador de la cultura y como productor de conocimiento o saber (Giroux, 1990; Marcelo, 2002; Martínez, Unda & Mejía, 2003; Perafán, 2003), ha determinado en gran medida la pertinencia histórica de las investigaciones que nos ocupan. Si el profesor es un sujeto que piensa, que emite juicios y que toma decisiones, entonces sus pensamientos juicios y decisiones, en tanto causa material, formal, eficiente y final de la conducta⁶, ameritan un estudio particular, tanto para caracterizarlo, como para favorecer su desarrollo.
3. La verificación histórica de que no sólo los procesos formales de pensamiento que ocurren en el profesorado durante la planeación y la enseñanza interactiva (Clark, 1983; Shavelson, 1986; Marcelo, 1987; Clark & Peterson, 1990), median la conducta docente -o, más exactamente, la acción docente-, sino también los contenidos implícitos y explícitos, los que a su vez afectan dichos procesos mentales. Este último hecho dio lugar a muchas investigaciones sobre percepciones de los profesores (Brophy, & Rohrkemper, 1980), creencias (Gallego, 1991; Tobin & Lamaster, 1995; Yerrick, Parke & Nugent, 1997; Reyes, Salcedo & Perafán, 1999; Perafán, Reyes & Salcedo 2001) y concepciones (Duffy & Anderson, 1982; Porlán, 1994; Mellado, 1996; Perafán, 1997; Moreno, 2002).

⁴ Más adelante desarrollaremos, cómo uno de los objetivos centrales de éste escrito, ésta y otras categorías asociadas.

⁵ Lo cual que supuso una ruptura epistemológica con la psicología de la conducta.

⁶ Este es un aspecto que no podemos abordar en este escrito, pero es claro que el pensamiento no es sólo causa eficiente de la acción humana, también es constitutivo de la misma en el sentido de no ser una materia externa. El pensamiento mismo deviene acción individual y social.

4. La evidencia de algunas inconsistencias presentadas entre las concepciones o creencias que manifestaban los profesores sobre la enseñanza, en relación con sus prácticas; pues, estas últimas seguían, al parecer, otro tipo de criterios o principios diferentes a los expuestos por el profesorado de manera verbal (Thompson, 1992). Lejos de abandonar el principio epistemológico de base, estas evidencias dieron paso a indagaciones más profundas sobre el conocimiento del profesor (Cf. Ponte, 2012). Así, más allá de las percepciones, las concepciones y las creencias acerca de la ciencia, la enseñanza, el aprendizaje, o sobre aspectos relacionados con el estudiantado, las investigaciones han evidenciado que el profesor mantiene un tipo de conocimiento profesional que guarda relación directa con su práctica profesional (Porlán & Rivero, 1998; Perafán, 1996 y 2004; Tamir, 2005; Valbuena, 2007; Martínez, 2009; Ibáñez, Fonseca et al, 2009; Bernal, 2012).
5. El reconocimiento del carácter histórico, antropológico, epistemológico, psicológico e intencional del conocimiento profesional y de los saberes que mantiene el profesorado (Chevallard, 1997; Zambrano, 2001; Perafán, 2004, Fischer et al, 2012). Este complejo carácter del conocimiento del profesor ha dado origen, a la vez, a una serie de diferenciaciones e integraciones que permiten hoy, por una parte, reconocer la existencia de un conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares y, por otra, trabajar por su desarrollo (Perafán & Tinjacá, 2012; Ortega y Perafán, 2012a y 2012b; Barinas & Perafán, 2012).

Caracterización

Como lo hemos planteado en otras oportunidades (Perafán, 2004), la certeza histórica aportada por las investigaciones según la cual no sólo los procesos formales del pensamiento que ocurren necesariamente en los docentes durante la planeación y la enseñanza interactiva median el proceso educativo, sino también sus contenidos implícitos y explícitos, dirigió la atención de los investigadores hacia la “necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio” (Porlán y Rivero, 1998: 10). A nuestro juicio, este redireccionamiento en la búsqueda ha permitido comprender tanto la estructura como la dinámica del proceso de producción de conocimiento por parte del profesor. Dicho proceso ha sido estudiado con dedicación durante los últimos 40 años, y los resultados de dicho estudio se encuentran diseminados en una gran cantidad de obras y publicaciones científicas. Por otro lado, dicho estudio se ha llevado a cabo, desde una gran diversidad epistemológica, la cual de hecho subyace a los diferentes trabajos de investigación al respecto. Lo anterior ha dado inicialmente la impresión de que el profesor mantiene de manera yuxtapuesta, o sobrepone, conocimientos de diferente orden epistémico; por ejemplo: guiones, rutinas, saberes académicos y saberes basados en la experiencia entre otros. Esta dispersión, si bien ha promovido el desarrollo del programa de investigación, también ha dificultado la delimitación de un campo conceptual particular que dé cuenta del proceso de producción del conocimiento profesional específico del profesor asociado a las

categorías particulares. Lo anterior porque dicha dispersión no ha permitido ver con claridad cómo en la construcción de una noción particular se integran cuatro tipos de saberes diferentes y cuatro estatutos epistemológicos distintos.

A propósito de esa rica, pero problemática dispersión podemos mencionar algunos casos. Connelly y Clandinin han insistido, por ejemplo, desde hace un tiempo, en la necesidad de reconocer un tipo de conocimiento práctico en el profesor. De acuerdo con estos autores, éste se diferenciaría del conocimiento teórico, en cuanto el primero se compone “tanto de contenido experiencial, como de filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa” (Connelly y Clandinin, 1984: 174). Por su parte, Elbaz (1983:132) sostiene que es una combinación de reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes. Angulo, Ruiz y Pérez Gómez (1999: 306), concluyen que es un conocimiento fruto de interacción del docente con el medio escolar y su formación teórica. Esta manera específica de comprender el conocimiento del profesor ha recorrido un camino interesante en la identificación, caracterización e interpretación de un tipo de saberes construidos por el profesor en el ejercicio de su práctica profesional, como lo veremos más adelante. Igualmente, ha permitido postular un tipo particular de racionalidad práctica constituyente de dichos saberes, la cual puede ser identificada en la historia de la práctica profesional docente.

En otro orden, Shulman (1989), a su vez, distinguió tres clases de conocimiento de contenido:

- Conocimiento de la materia: referido a la comprensión de la disciplina específica.
- Conocimiento pedagógico: referido a la comprensión de cómo se comprende, bien o mal, un tema, concepto o principio.
- Conocimiento curricular: el cual alude a la familiaridad con las formas de organizar y de dividir el conocimiento.

Marcelo (1986 y 2002), por su parte, propone diferenciar e integrar tres tipos de conocimientos:

- El conocimiento psicopedagógico: ámbito relacionado con los saberes acerca de la enseñanza y del aprendizaje.
- El conocimiento del contenido: ámbito relacionado con la materia que se enseña o disciplina.
- El conocimiento didáctico del contenido: es el ámbito referido a la combinación entre el conocimiento de la materia que se va a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla.

En los trabajos de este tipo, se evidencia un paradigma de comprensión diferente respecto al estudio sobre el conocimiento del profesor. En efecto, se hace énfasis no tanto en un saber práctico, como sí en uno de orden más teórico. Todo lo anterior, en el marco de un prototipo de razón más formal y acorde con la que se ha identificado como comprometida históricamente en la explicación epistemológica y teórica de los saberes académicos. Por otra parte, los contenidos a los que se alude se refieren a amplios campos académicos con los que tiene, o ha tenido, que vérselas el profesor en la escuela como son: la pedagogía, la didáctica, las disciplinas específicas e incluso la psicopedagogía. Son contenidos asociados a áreas de saber reconocidas tradicionalmente como disciplinas, pero que si bien hacen parte del acervo cultural necesario del maestro, no son reconocidas como propias del ejercicio de su hacer como trabajador o productor de una cultura profesional específica. Es decir, no lo identifican como productor de un conocimiento particular, sino más bien como reproductor o mediador del mismo.

Siendo así, no se entiende cómo el profesor, -en el marco de un programa de investigación que se funda epistemológicamente en el reconocimiento del pensamiento como proceso o unidad causal de la acción docente-, es aislado de los proceso de producción de saberes y, lo que es más sospechoso, concebido al margen de la mediación o estructuración racional propia de su realidad inmediata: la enseñanza. Problema que no sólo denunciamos en este escrito, sino, del cual, pretendemos mostrar una salida al desarrollar la noción conocimiento profesional docente específico, asociado a categorías particulares.

Desde una perspectiva diferente, autores como Shavelson y Stern (1981), Pérez Gómez (1998), Oliva (2003) y Gallego (1991), entre otros, han mostrado que los profesores mantienen un tipo de saberes tácitos o implícitos que obedecerían a una lógica de reducción inconsciente de la complejidad en la que se presenta lo real. El número de decisiones que toman los profesores durante la enseñanza interactiva, por ejemplo, sería impensable dentro de un marco razonable si el maestro no construyera y ejecutara dichas decisiones orientado por una serie de “estructuras”, u orientaciones de sentido coordinadas, construidas e interiorizadas como constantes probables de actuación. Estas orientaciones de sentido coordinadas, constituyen lo que ha sido llamado guiones y rutinas o teorías implícitas. El tipo de pensamiento que se encuentra a la base de estas construcciones no puede identificarse con las formas tradicionales del pensamiento consciente, obedece pues a un tipo de razón o pensamiento inconsciente.

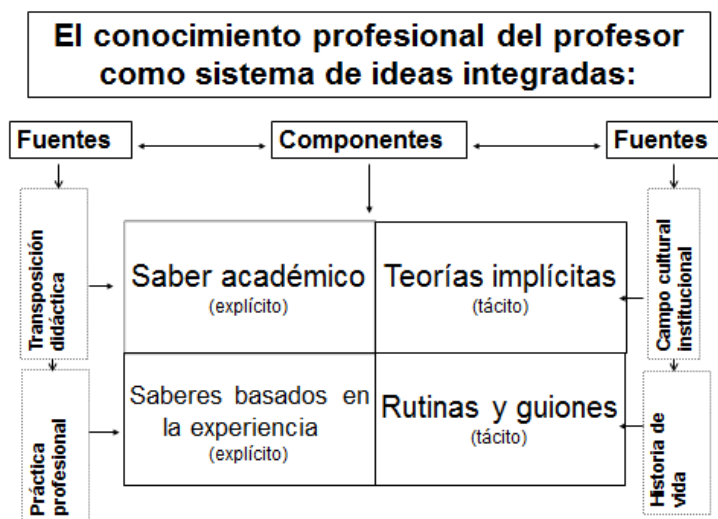
En una interesante síntesis teórica, en la que se reconocen estos, y otros resultados obtenidos en los estudios sobre el conocimiento del profesor, autores como Porlán y Rivero (1998), Marcelo (2002), Badillo y Azcárate (2002), Moreno (2002), Perafán, (2000a, 2000b, 2001 y 2002) entre otros, han planteado la integración como principio fundante del ‘nuevo’ saber sobre el conocimiento profesional del docente. En ese orden de ideas, estos autores han planteado formas distintas de integrar los diferentes componentes de dicho conocimiento. Concretamente, para Porlán y Rivero (1998) el “conocimiento profesional deseable” debe buscar la integración de, por lo menos, cuatro componentes identificados en la investigación sobre el pensamiento del profesor:

- Los saberes académicos: conjunto de concepciones disciplinares explícitas que atienden a la lógica disciplinar.
- Los saberes basados en la experiencia: conjunto de creencias, principios de actuación, metáforas e imágenes conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión.
- Rutinas y guiones: conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos del aula. Se generan frecuentemente cuando el docente fue estudiante.
- Las teorías implícitas: son teorías marco, de carácter inconsciente, que mantiene el docente y que explicarían el sentido de sus creencias y acciones.

De acuerdo con estos autores, “el conocimiento profesional dominante suele ser el resultado de yuxtaponer estos cuatro tipos de saberes que son de naturaleza diferente, se generan en momentos y contextos distintos, se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los profesores y se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales” (Porlan y Rivero 1998: 63).

Nuestros desarrollos teóricos y metodológicos

Por su parte, Perafán (2004) partiendo de la síntesis propuesta por Porlán y Rivero ha planteado la necesidad de comprender la categoría Conocimiento Profesional Docente como un Sistema de Ideas Integradas que asocia a cada uno de los saberes identificados anteriormente, un estatuto epistemológico fundante particular. Dicha categoría se puede ver representada en el siguiente gráfico:



Grafica 1. Tomada del libro: La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. (Perafán, 2004:65)

Una breve descripción de este esquema sobre el Conocimiento Profesional docente, como sistema de Ideas Integradas permite aclarar lo siguiente:

1. Los Saberes Académicos: si bien mantienen la condición de ser conscientes y, en ese sentido racionales, tienen como estatuto epistemológico fundante la transposición didáctica, -en el sentido en el que nos hemos referido a ella en otros textos (Cf. Perafán, 2012; Perafán, 2012a, Perafán 2013)-, y no el principio de razón propiamente dicho. El estatuto epistemológico reconocido históricamente como propio de las disciplinas, es diferente al del saber académico del profesor, ya que este último responde a un complejo epistémico que integra tanto la intencionalidad de la enseñanza como eje estructurador, como la lógica del conocimiento de la subjetividad y el conocimiento, la estructura básica que explica la emergencia de lo didáctico, la noción de obstáculo epistemológico y, por último, la superación del miedo parricida. La integración de cada uno de estos aspectos constituye la noción de transposición didáctica y sólo esa integración explica la emergencia de los saberes académicos que mantiene el profesor.

2. Los Saberes basados en la experiencia: Hacen alusión a los principios de actuación profesional que mantiene el profesorado como resultado de su reflexión sobre la acción y a los sentidos que la práctica

profesional imprime a las categorías de enseñanza. La particularidad de esta categoría, como lo veremos en el momento que estemos refiriéndonos en el punto de la metodología a la descripción del analytical Scheme, es que no se reduce a la identificación de principios prácticos de actuación profesional, sino también a la diferencial práctica en la construcción de las categorías específicas de enseñanza. La práctica profesional aparece, entonces, como el estatuto fundante de este tipo de saber profesoral. Lo particular en la comprensión de estos saberes en el esquema al que nos referimos, radica en que no es la reflexión en la acción -proceso de todas formas ineludible en la construcción del saber basado en la experiencia-, el lugar epistémico de fundación, sino la práctica misma. Es decir que la práctica profesional docente es racional por sí misma, no requiere de una razón externa para existir como saber.

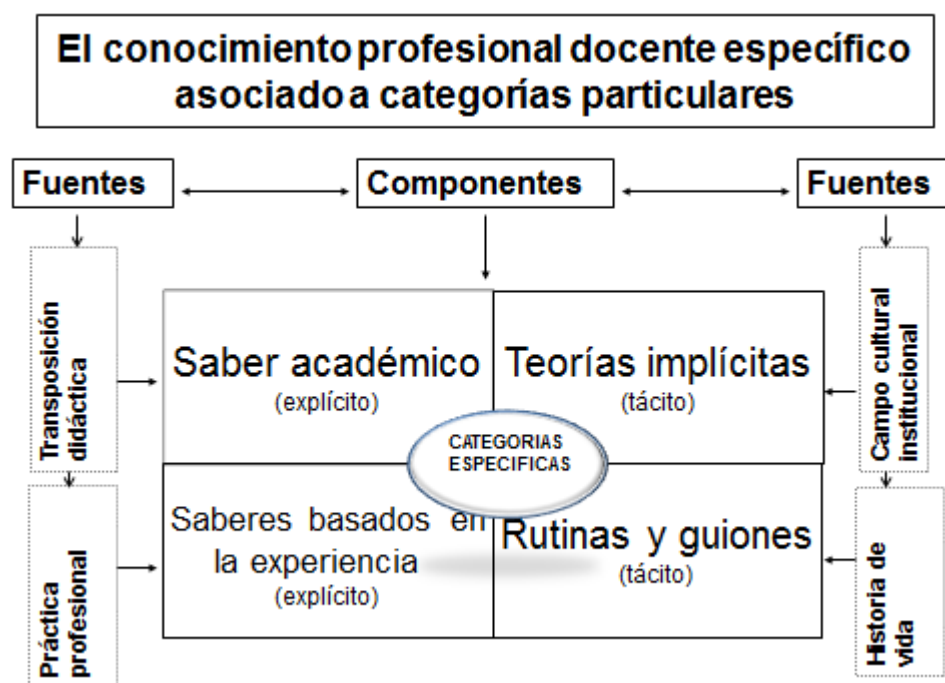
3. Los Guiones y Rutinas: son esquemas de actuación implícitos que tienen como función construir, predecir y controlar ámbitos de actuación cotidiana y experiencial. Tienen como principio fundante la historia de vida del profesor. Es un tipo de saber construido en la experiencia de vida pero en relación con la participación activa de la, muchas veces desconocida, dimensión inconsciente del pensamiento del profesorado. Quizá aquí más que en ninguna otra parte se hace más evidente la relación líbido-saber en la construcción del conocimiento profesional del profesor. No obstante, se hace necesario reconocer que los guiones y rutinas que mantienen los profesores pueden ser comprendidos como saberes actuantes tanto desde el inconsciente como desde el subconsciente, que son dos dimensiones diferentes. Hay guiones y rutinas que obedecen a procesos de represión y otros que simplemente son tácitos, y que pueden ser regresados a la dimensión de la consciencia con técnicas como la estimulación del recuerdo, sin que la asociación juegue un papel determinante. Los primeros, por el contrario requieren que la técnica de estimulación del recuerdo se acompañe de un método de asociación libre como condición para su comprensión e interpretación (Cf. Perafán, 2011).

4. Las Teorías implícitas: son estructuras elaboradas de conocimiento que permanecen ocultas a la consciencia del profesor, pero que constituyen parte importante de su subjetividad epistémica. Dichas estructuras latentes y elaboradas de conocimiento tienen la particularidad de ser la versión trabajada -en el sentido Piagetiano de ser “asimilada” y “acomodada”-, por la estructura cognoscitiva del profesor, de las teorías institucionales o modelos institucionales de referencia. Por lo general dichos modelos hacen parte del inconsciente colectivo institucional, pero no se reducen a la dimensión del inconsciente institucional; de hecho muchas de estas teorías pueden ser presentadas en los textos oficiales como marcos de referencia. Reconocer, entonces, la red institucional de sentidos (conscientes e inconscientes) como estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas que mantiene el profesorado, es reconocer al mismo tiempo que hay diversidad de fuentes a la base de la constitución de nuestra subjetividad y, en particular de nuestra subjetividad epistémica.

Así, la categoría *Conocimiento Profesional Docente, como Sistema de Ideas Integradas* que hemos construido durante los últimos 6 años contribuye a ordenar la dispersión inicial que se ha generado respecto al conocimiento

del profesor⁷ y favorece la comprensión del docente como intelectual y productor del conocimiento disciplinar escolar.

No obstante, a nuestro juicio, la dispersión a la que hacemos referencia no se contrae efectivamente si seguimos pensando que los cuatro saberes y sus estatutos epistemológicos aluden a concepciones estrictamente sobre el saber profesional; es decir, al cómo de la enseñanza. No se trata, por tanto, de saberes integrados sólo a la manera como el profesorado entiende y desarrolla la enseñanza, el aprendizaje o la naturaleza epistemológica o social de las ciencias. Tampoco de saberes generales tomados y adaptados de otras disciplinas como la psicología, la sociología o que contribuirían a comprender el contexto y la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza. Si bien todos estos aspectos son relevantes para el sistema educativo actual, el Conocimiento Profesional Docente se refiere básicamente a la recuperación histórica y al desarrollo de lo que construye el profesorado en torno a las categorías que, de manera diferenciada, históricamente enseña. En ese sentido, se ha hecho necesaria una mayor determinación de la categoría en cuestión para dar cuenta de la integración de los cuatro saberes y sus estatutos en función de la producción de las categorías particulares. La siguiente grafica nos ayuda a ilustrar este tema.



Grafica 2. Tomada de: “La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesorado de ciencias” (Perafán, 2012a).

⁷ Pueden registrarse por lo menos 20 tipos de conocimiento diferentes que se supone mantiene el docente, lo cual no sólo dificulta su comprensión, formación y desarrollo, sino que adicionalmente no resuelve el problema de la participación efectiva del profesorado en la construcción del saber disciplinar que enseña; es decir de su participación histórica en la construcción efectiva de las nociones propias de su disciplina profesional.

Como se ve en la gráfica 2, hemos avanzado hacia la caracterización y conceptualización del contenido material no sólo del Conocimiento Profesional Docente como categoría general sino, más concretamente, en la caracterización del Conocimiento Profesional Específico del profesorado vinculado a las diferentes áreas, asociado a categorías particulares. El Conocimiento Profesional Específico del Profesorado aparece así, como un sistema de saberes integrados en el proceso de construcción de una categoría particular, o contenido, de enseñanza.

Tanto en los desarrollos conceptuales, como en las investigaciones que estamos desarrollamos actualmente (14 de maestría y tres de Doctorado), una vez determinados o reconceptualizados los cuatro saberes que constituyen el contenido formal del Conocimiento profesional Docente, con sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes (Perafán 2011), mostramos cómo la caracterización del contenido material del Conocimiento Profesional Específico del profesorado pasa por la identificación de los procesos por los cuales dichos saberes constituyen, de manera diferenciada, cada una de las categorías particulares de enseñanza que ha construido el profesor y, por otra parte, la manera como esos procesos se integran en la producción de la categoría particular, en la enseñanza efectiva. Lo anterior justifica la documentación de casos, con el fin de ir construyendo poco a poco los conocimientos específicos (categorías) que conforman el corpus conceptual construido por el profesorado y que dan cuenta de la profesión docente desde una perspectiva académica

Algunos aspectos metodológicos

Actualmente, en la indagación sobre el Conocimiento Profesional Específico del profesorado, vinculado a las diferentes áreas, asociado a categorías particulares, seguimos en lo general los principios y presupuestos de la investigación cualitativa e interpretativa con estudio de casos. Ahora bien, para los fines informativos de este escrito podemos afirmar que, adicional a la observación participante, de la cual nos ha parecido importante dedicarle tiempo a la presentación del protocolo de observación que hemos construido y aplicado, hemos construido y aplicado, igualmente, protocolos de entrevista, técnicas de estimulación del recuerdo y pensamiento en voz alta.

Por el momento presentaremos algunos aspectos generales de un *Protocolo de Observación* que hemos construido y que consideramos adecuado a la naturaleza y complejidad del problema, y cuya estructura central la podemos resumir en los siguientes términos:

1. Formulaciones que nos permiten ordenar la información al momento del registro e identificación de episodios:

a. Para un caso cualquiera (Θ_n)⁸ “el conocimiento profesional docente específico del profesor (X) -de un área cualquiera-, asociado a una noción particular” se subdivide en Y1, Y2, Y3 y Y4”, donde Y1 son los saberes

⁸ Seguimos la nomenclatura sugerida por Stake (1999) y en ese sentido nombramos con teta mayúscula (Θ) los casos y con teta minúscula (θ) los temas que permiten desarrollar el caso.

académicos, Y2 son los saberes prácticos, Y3 son las teorías implícitas y Y4 son los guiones y rutinas, todos ellos asociados a la noción particular que cada investigación determina. Todos estos saberes, por definición, se encuentran integrados en la categoría Conocimiento Profesional Docente (Porlán y Rivero, 1998, Perafán, 2004).

b. Dado que, por principio, el conocimiento profesional docente específico ha sido definido como un sistema de ideas integradas (Perafán, 2004, 2011) se ha visto necesario identificar unos temas o problemas específicos (condición de un caso bien planteado según Stake, 1999) relacionados con esos cuatro tipos de saber, los cuales, a su vez, al ser caracterizados, comprendidos e interpretados (tanto de manera individual como en las relaciones de conjunto) aportan en el proceso de observación, necesariamente, a la comprensión del caso.

c. Los temas, los cuales generalmente quedan señalados -en las investigaciones de las que nos ocupamos-, en los objetivos del proyecto son:

- Los saberes académicos construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_1).
- Los saberes basados en la experiencia construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_2).
- Las teorías implícitas construidas por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_3).
- Los guiones y rutinas construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_4).

2. Dado lo anterior, hemos establecido que un episodio cualquiera (E_{pn}), está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema pertenece (Θ) a uno de los cuatro saberes (Y_n) identificados como integrados al Conocimiento Profesional Docente, y ese saber (Y_n) pertenece (Θ) o está integrado al Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado -de un área cualquiera-, asociado a una noción particular (Θ_n).

3. Así, en términos generales tenemos que: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \Theta Y_n$ y $Y_n \Theta \Theta_n$. De suerte que hemos obtenido para cada caso el siguiente despliegue de observaciones posibles y deseables:

Caso Θ_n :

$E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \Theta Y_1$ y $Y_1 \Theta \Theta_n$

$E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \Theta Y_2$ y $Y_2 \Theta \Theta_n$

$E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \Theta Y_3$ y $Y_3 \Theta \Theta_n$

$E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \Theta Y_4$ y $Y_4 \Theta \Theta_n$

Caracterización del Analytical Scheme

Por último presentaré una caracterización del esquema analítico que he construido para el análisis e interpretación de datos, el cual considero muy adecuado para el tipo de investigaciones que realizamos.

Para el análisis e interpretación de los episodios, las formas de los argumentos establecidas obedece, en primera instancia, a la determinación de la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, como un “sistema de saberes integrados en función de una categoría particular construida por el profesorado, en el desenvolvimiento histórico de la enseñanza, para formar sujetos desde un lugar epistémico-cultural puntual, es decir, desde tal categoría. En el proceso de producción de la categoría en el aula, el profesor, si es que hablamos de un profesor, esta mediado por la intención de interpelar a los otros y a sí mismo; en dicha interpelación se descubre el devenir de los sujetos en el aula” (Perafán, 2011).

Así, el primer aspecto a identificar y caracterizar, en el proceso de análisis de la información, es la intencionalidad de la enseñanza (IE) como dispositivo estructurante y distintivo de cada uno de los saberes que se integran a la categoría en su proceso de construcción. Dicha intencionalidad se mide por la direccionalidad en la que ocurre el “discurso” del maestro. Discursividad que sale al encuentro del sujeto o de la “cosa”. Es decir, que hay que identificar si la intencionalidad implícita y explícita en la que se desenvuelve la acción intencional discursiva del maestro (AIDM) es la explicación de un supuesto orden en la naturaleza, lo que llamaremos la acción intencional discursiva del maestro dirigida a objetos (AIDM→O), o la interpelación de los otros para provocar el devenir de la subjetividad, que llamaremos acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). Entendemos que pertenece, por definición, al Conocimiento Profesional Docente Específico todo saber (saber académico, guiones y rutinas, teorías implícitas o saberes basados en la práctica) del que se pueda mostrar al menos un claro indicio de su orientación, por naturaleza y principio, a la interpelación del otro para provocar el devenir de la subjetividad.

Así las cosas, para el análisis de la información debemos suponer que un Episodio cualquiera (E_{pn}) está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y sólo si (\leftrightarrow) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular - θ_n -) aparece estructurado (pertenece, esta contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). De donde podemos obtener la siguiente formulación general:

ARG2: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \Theta \theta_n$ y $Y_n \Theta$ AIDM→S

De ahí obtenemos el despliegue de las siguientes formas de argumentos que han de guiar y, de alguna manera, delimitar el análisis de los textos transcritos, desde la perspectiva de la intencionalidad de enseñar:

ARG2.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \Theta \theta_1$ y $Y_1 \Theta$ AIDM→S

ARG2.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \Theta \theta_2$ y $Y_2 \Theta$ AIDM→S

ARG2.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \Theta \theta_3$ y $Y_3 \Theta$ AIDM→S

ARG2.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \Theta \theta_4$ y $Y_4 \Theta AIDM \rightarrow S$

En segunda instancia, en el espacio de análisis e interpretación de los episodios, la forma del argumento así establecida obedece a las determinaciones de cada uno de los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Dichas determinaciones son epistemológicamente diversas (Cf. Perafán, 2011) lo cual hace más complejo el tema del análisis, pero no por ello deja de ser cada vez más interesante y necesario.

El primer aspecto a definir es el del estatuto epistemológico fundante (Eef) reconocido a los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Así: para los saberes académicos (Y1) la transposición didáctica (Td); para los saberes basados en la experiencia (Y2) la práctica profesional (Pp); para las teorías implícitas (Y3) el campo cultural institucional (Cci); y para los guiones y rutinas (Y4) la historia de vida (Hv).

Siendo así, un episodio cualquiera (E_{pn}) se reconocerá incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro (θ_n) planteados como esclarecedores del caso, si y solo si (\leftrightarrow) el tema (θ_n) pertenece (Θ) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (Eefn) descritos. Obtendremos de ésta manera la siguiente formulación del argumento:

ARG3: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \Theta Y_n$ y Y_n (es causado por) Eefn (Td;Pp; Cci; Hv)

En ese orden de ideas obtenemos un nuevo despliegue de formas de argumentos posibles, para el análisis de la información, con miras a diferenciar en los documentos transcritos y ordenados en episodios, los saberes que mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a sus estatutos epistemológicos fundantes.

ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \Theta Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td

ARG3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \Theta Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp

ARG3.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \Theta Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci

ARG3.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \Theta Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv

Todavía queda por definir, con miras a facilitar el proceso de análisis e interpretación, los criterios para la identificación de la relación causal entre saberes (Y_n) y estatutos epistemológicos fundantes (Eefn: Td; Pp; Cci; Hv). Dichos criterios habrán de obedecer a los análisis epistemológicos asociados más a una epistemología sobre el conocimiento del profesor, que a una epistemología general o a una epistemología sobre una disciplina en particular.

Un tercer aspecto a definir está relacionado con el carácter implícito o explícito de los saberes que mantiene el profesorado, asociados a la categoría particular que define el Conocimiento Profesional Docente Específico en este estudio de casos. Como afirma Perafán “Un saber es explícito (Sex) si el profesor puede verbalizarlo y dar cuenta de él, de manera consciente. Un saber es implícito (Sim) si cumple una de las dos siguientes condiciones:
a) El profesor no puede verbalizarlo, por cuanto se encuentra reprimido en el inconsciente; sin embargo, juega

un papel determinante en la acción docente (Simr); b) El profesor no lo verbaliza, pero no por causa de una represión, sino de una postura funcional cultural que tiende a la simplificación y el control de los acontecimientos de la vida cotidiana (Sim-r), con lo cual se puede decir que es un saber implícito que se encuentra fuera de la consciencia presente, pero que puede devenir explícito en el proceso de elaboración reflexiva que identifica y complementa los huecos o vacíos en la estructura de guiones o rutinas identificables y propios de la acción de enseñanza” (Perafán, 2011); en este caso: la acción de enseñanza de una categoría o Conocimiento Profesional Docente Específico.

Cómo han señalado, desde posturas diferentes, Porlán y Rivero (1998) y Perafán (2004), entre otros, los saberes basados en la experiencia y los saberes académicos se caracterizan por su carácter explícito, la diferencia está en el estatuto que los funda, de suerte que debemos reconocer saberes conscientes o explícitos que son del orden “teórico” (Sext) y saberes conscientes o explícitos que son del orden “práctico” (Sexp).

Por otra parte, los guiones y rutinas y las teorías implícitas se identifican por su carácter implícito. Corresponde, de acuerdo con Perafán, a los guiones y rutinas la condición de ser saberes inconscientes o implícitos reprimidos (Simr) o saberes inconscientes o implícitos no reprimidos (Sim-r). Por su parte las teorías implícitas constituyen un tipo de saber inconsciente, por lo tanto no verbalizable, con un nivel de estructuración en forma de teoría (Sinet) que ha interiorizado el profesor, cuyo origen es la estructura de sentido institucional, asociada a una categoría de enseñanza

Entonces, en resumen, en relación con el carácter implícito o explícito de cada uno de los cuatro tipos de saber que se integran a la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, podemos asumir las siguientes representaciones formales:

Para los saberes académicos (Y1) la formulación saberes explícitos del orden teórico = (Sext).

Para los saberes basados en la experiencia (Y2) la formulación saberes explícitos del orden práctico = (Sexp).

Para las teorías implícitas (Y3) la formulación saberes inconscientes estructurados como teorías = (Sinet).

Para los guiones y rutinas (Y4) saberes implícitos reprimidos (Simr) o saberes implícitos no reprimidos (Sim-r).

Ahora bien, dicho lo anterior, es claro que para continuar con el análisis de la información se hace necesario establecer la forma de los argumentos para identificar los episodios que han de concebirse como pertenecientes al Conocimiento Profesional Docente Específico, asociado a una categoría particular, cuando estos episodios se analizan desde el punto de vista de la condición tácita o implícita de los saberes que se registran o identifican en ellos.

Un episodio (Epn) está incluido (\subset) a un tema cualquiera (θ_n) de los cuatro que han sido definidos como esclarecedores del caso (Θ_n), si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema (θ_n) pertenece (Θ) a uno de los cuatro saberes (Y_n) que han sido reconocidos históricamente como integrados al Conocimiento Profesional Docente y si dicho

saber (Y_n) está asociado o pertenece (Θ) a una cualquiera de las condiciones consciente o inconsciente propias de dichos saberes (Cns). Las cuales como las hemos identificado son: Sext, Sexp, Sinet, Simr o Sim-r.

De los planteamientos inmediatamente anteriores podemos, entonces, obtener la siguiente formulación general del argumento para el análisis de la información

$$\text{ARG4: } E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \Theta Y_n \text{ y } Y_n \subset Cns$$

De esta manera obtenemos un nuevo despliegue en las formas de argumentación posibles, para el análisis de la información, con el propósito de diferenciar en los documentos transcritos y ordenados en episodios, los saberes que mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a la condición propia, de cada saber, de ser consciente o inconsciente:

$$\text{ARG4.1: } E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \Theta Y_1 \text{ y } Y_1 \subset \text{Sext}$$

$$\text{ARG4.2: } E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \Theta Y_2 \text{ y } Y_2 \subset \text{Sexp}$$

$$\text{ARG4.3: } E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \Theta Y_3 \text{ y } Y_3 \subset \text{Sinet}$$

$$\text{ARG4.4: } E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \Theta Y_4 \text{ y } Y_4 \subset \text{Simr}$$

$$\text{ARG4.5: } E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \Theta Y_4 \text{ y } Y_4 \subset \text{Sim-r}$$

En síntesis los cuatro tipos de argumentación que constituyen el Analytical Scheme son:

$$\text{ARG1: } E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \Theta Y_n \text{ y } Y_n \Theta \theta_n$$

$$\text{ARG2: } E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \Theta \theta_n \text{ y } Y_n \Theta \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$$

$$\text{ARG3: } E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \Theta Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } E_{fn}$$

$$\text{ARG4: } E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \Theta Y_n \text{ y } Y_n \subset \text{Scn}$$

De donde, como podemos darnos cuenta, hemos construido 17 tipos de argumentos como referencia para el análisis e interpretación de la información. Este instrumento de análisis debe ser complementado con un protocolo para la interpretación que está asociado a la triangulación para dar cuenta de la integración, pero por razones de espacio no podemos presentarlo en este momento.

Referencias Bibliográficas

Angulo, F., Ruiz, J. y Pérez Gómez, I. (1999). Desarrollo Profesional Del Docente: Política, Investigación y Práctica. Ediciones Akal.

Badillo, R. E. y Azcárate, C. (2002). Conocimiento profesional del profesor de matemática: integración del conocimiento del contenido matemático y el conocimiento didáctico del contenido. En: Perafán G. A. y Aduríz-Bravo A. (eds.). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá: UPN-Colciencias.

Barinas, V. & Perafán, G. A. (2012). Un posible perfil epistemológico para el concepto de célula. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación. Bogotá. Agosto 23. Memorias en Cd.

Bernal, I. C. (2012). El conocimiento profesional del profesor de ciencias. Estudio sobre el conocimiento disciplinar en futuros profesores de biología. Bogotá: UPN.

Brophy, J. E. & Rohrkemper, M. M. (1980). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. In: Research Series No 84. Michigan: Michigan State University.

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aiqué.

Clark, C. M. (1983). Research on teacher planning: an inventory of the knowledge based. In: Occasional paper No 66. Michigan: Michigan State University.

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock, M. C. La investigación de la enseñanza, III. Barcelona: Paidós, pp. 442-539.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1984). "Personal Practical Knowledge at Bay Street School: Ritual, Personal Philosophy and Image". En: Halkes, R. y Olson, J. K. (eds.). Teacher Thinking. A New Perspective on Persisting Problems in Education. Lisse: Sweets and Zeitlinger, pp. 134-148.

Duffy, G. & Anderson, L. (1982). Conceptions of reading project final report. In: Research Series No 111. Michigan: Michigan State University.

Elbaz, F. (1983). Teacher thinking. A study of practical knowledge. Londres, Crom Helm.

Fischer, H. E.; Borowski, A. & Tepner, O. (2012). Professional Knowledge of Science Teachers. In: Fraser, B. J.; Tobin, K. & McRobbie, C. J (Editors). Second International Handbook of Science Education. Vol. 24. Pp. 435-448. New York: Springer.

Hans E., Andreas, and Oliver Tepner

Gage, N. L. (1975). Conference on Studies in Teaching. Panel 6: Teaching as Clinical Information Processing. National Institute of Education. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED111807.pdf>.

Gallego, M. J. (1991). Investigación sobre el pensamiento del profesor. Aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. En: Revista Española de Pedagogía, año XLIX, No. 189, mayo-agosto.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales, Piados: Barcelona. Pp. 171-178.

Ibáñez, X.; Fonseca, G.; Martínez, S.; Arteta, J. & Chona, G. (2009). El conocimiento profesional de profesores de ciencias, una revisión desde las prácticas pedagógicas. Ponencia presentada en el I congreso Nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología. Junio 22 a 26. Memorias. ISBN: 978-958-99491-0-8.

Marcelo, G. C. (1986). Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de E.G.B. En: Revista Española de Pedagogía, vol. XLIV, No. 73.

Marcelo, G. C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: Ceac.

Marcelo, G. C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En: Perafán G. A. y Aduriz-Bravo A. (eds.). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá: UPN-Colciencias.

Martínez, C. A. (2009). El conocimiento profesional de los (as) profesores (as) de ciencias: algunos aspectos centrales en el desarrollo de la línea de investigación. Enseñanza de las ciencias, 11, 62-75.

Martínez, B. A.; Unda, P. y Mejía, M. R. (2003). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber. En: Martínez Boom y otros. Lecciones y lecturas de educación. Pp. 59-89. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Mellado, J. V. (1996). "Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria". En: Enseñanza de las ciencias, vol. 14, No. 3, pp. 289-302.
- Moreno, M. (2002). El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En: Perafán G. A. y Aduríz-Bravo A. (edits.). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá: UPN-Colciencias.
- Oliva, J. M. (2003). Rutinas y guiones del profesorado de ciencias ante el uso de analogías como recurso de aula. En: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 2, N° 1, 31-44.
- Ortega, J. M. & Perafán, G. A. (2012a). Historia y Epistemología del concepto de tecnología. Ponencia presentada en la 2ª Conferencia Latinoamericana del International History, Philosophy, and Science Teaching Group. Octubre 3-6. Mendoza- Argentina.
- Ortega, J. M. & Perafán, G. A. (2012b). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedentes y estado actual de la cuestión. Ponencia presentada en III Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología - EducyT y II Congreso Iberoamericano en Investigación en Enseñanza de las Ciencias-CIIEC. San Juan de Pasto, 19-23 de noviembre.
- Perafán, G. A. (2013). La Transposición Didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. Revista Folios. Nro. 37. (Aprobado).
- Perafán G. A. & Tinjacá, F. M. (2012). El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química. Ponencia presentada en III Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología - EducyT y II Congreso Iberoamericano en Investigación en Enseñanza de las Ciencias-CIIEC. San Juan de Pasto, 19-23 de noviembre.
- Perafán, G. A. (2012). La Transposición Didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor de ciencias (II). Ponencia presentada en el III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación. Bogotá. Agosto 23. Memorias en Cd.
- Perafán, G. A. (2012a) La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesorado de ciencias (III). Ponencia presentada en la 2ª Conferencia Latinoamericana del International History, Philosophy, and Science Teaching Group. Octubre 3-6. Mendoza- Argentina.
- Perafán, G. A. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: UPN. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa.
- Perafán, G. A. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. A. (2003). Comentarios al artículo: El itinerario del maestro: de portador a productor de saber. En: Martínez Boom y otros. Lecciones y lecturas de educación. Pp. 91-96. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. A. (2002). Polifonía epistemológica en el discurso del profesor de ciencias. Estudio de caso. En: Aduríz-Bravo A. y Perafán, G. A. Actualización en enseñanza de las ciencias en Latinoamérica. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Perafán, G. A. (2001). Diversidad epistemológica del profesor y enseñanza de las ciencias. En: Enseñanza de las ciencias, número extra, VI Congreso.
- Perafán, G. A. (2000a). Epistemologías del profesor y enseñanza de las ciencias. Hacia un concepto adecuado acerca de las epistemologías de los profesores de física. En: Pedagogía y Saberes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, No 15, pp. 27-42.
- Perafán, G. A. (2000b). Epistemological Referents of the Physics Teachers. In: International Conference Physics Teachers Education Beyond 2000, agosto-septiembre. Barcelona: Girep (en CD-ROOM ISBN: 84-699-4416-9).
- Perafán, G. A. (1997). Pensamiento docente y práctica pedagógica. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Perafán, G. A. (1996). Investigar el pensamiento práctico de los docentes. Un compromiso ineludible. En: *Revista Evaluación y cultura escolar*. Bogotá: Red de Docentes Investigadores en Educación UPN, No. 2, pp. 31-43.
- Perafán, G. A.; Reyes, H. L., y Salcedo, L. E. (2001). *Acciones y creencias. Análisis e interpretación de creencias de docentes en física*. Bogotá: UPN-Colciencias.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata: Madrid.
- Ponte, J. P. (2012). *Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas*. Planas, N. (coord.) *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática*. Barcelona: Graó.
- Porlán, A. R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores. El caso de los estudiantes de magisterio. En: *Investigación en la escuela*, No. 22, pp. 67-87.
- Porlán, A. R. y Rivero, G. A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Reyes, L.; Salcedo, L. & Perafán A. (1999). *Acciones y creencias. Tesoro oculto del educador. Tomo I*. Bogotá: UPN-Colciencias.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shavelson, R. J. (1986). *Toma de decisiones interactivas. Algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores*. s. l.: University of California (LA) y Rand Corporation.
- Shavelson, R. J.; Stern, P. (1981): Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments decisions, and behavior. En: *Review of Educational Research*. n. 51, 455-498. <http://rer.sagepub.com/content/51/4/455.full.pdf+html>.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós, pp. 9-91.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005). Trad. de P. S. de Vicente Rodríguez. Publicado originalmente en *Teacher and Teaching Education*, 7 (3), 1991, 263-268.
- Tobin, K. & Lamaster S. (1995). Relationships between Metaphors, Beliefs and Actions in a Context of Science Curriculum Change. In: *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 32, No. 3, pp. 225-242.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D.A. Grows (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Valbuena, E. (2007) *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la universidad pedagógica nacional (colombia)*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Yerrick, R.; Parke, L., & Nugent, J. (1997). Struggling to Promote Deeply Rooted Change. The 'Filtering Effect' of Teachers' Beliefs on Understanding Transformational Views of Teaching Science. In: *Science Education*, vol. 81, No. 2, pp. 137-159.
- Zambrano, A. C. (2001). Relación entre el conocimiento del maestro y el conocimiento del estudiante. En: *Enseñanza De Las Ciencias Revista De Investigación Y Experiencias Didácticas*. ISSN: 0212-4521 ed: *Enseñanza De Las Ciencias*. v. fasc. p.239 – 240. España.

Anexo dos: ejemplo del protocolo de observación participante de la profesora marcela

2^{da} de SE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS -INVAUCOL-
 Proyecto de Investigación
 Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas
 y metodológicas.

Instrumentos de investigación
 Formato Protocolo de Observación

⊕ A

Investigador Leonardo Hurtado	Institución Educativa ICD Bulo Bogotá	Fecha: 28-04-2014	Hora de inicio: 8:30 AM Hora final: 10:10 AM
Profesor(a): MARCELA	Edad Entre 20 y 30 ___ Entre 31 y 40 <input checked="" type="checkbox"/> Más de 41 ___	Curso: 4º Grado: CUARTO Ciclo: 2	Intensidad horaria 2 HORAS SEMANALES
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años ___ Entre 10 y 15 años ___ Más de 15 años <input checked="" type="checkbox"/>	No. de alumnos: 35	Asignatura: EDUCACIÓN FÍSICA PREDEPORTIVO ATLETISMO DE PISTA	
Temas asociados Salida Baja Salida Alta	Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc) <input checked="" type="checkbox"/>	Empleo de libros de texto NO	
<input type="checkbox"/> A = Conocimiento Profesional Docente Especifico del profesor de educación física asociado a la noción atletismo			
Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a <input type="checkbox"/> A	Identificación de episodios asociados $a, \theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: Ep_n $\subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \square Y_n$ y $Y_n \square \square A$ ¿Por qué $Ep_n \square \theta_n$?	
1	llama a lista que está ausente, los necesarios porque no hacen silencio	θ_4, θ_2	esta implato no respuesta
2			
3	Exclusión salida alta y baja ¡¡¡¡¡! ¡¡¡¡¡! ¡¡¡¡¡! ¡¡¡¡¡!	θ_1, θ_2	esta mucho trabajo
4			
5	GUARDIA DE BANDERAS explica el juego "EL TIPO" es su zona "permiso jugar" vuelta	θ_2, θ_4	esta mucho libre desarrollo
6			

7	En las uno a uno a los niños	θ_1, θ_2	con el explícito
8			
9	los conise uno a uno les explica los errores, se ve que sabe el gesto alternativo de la ejecución	θ_4, θ_1 θ_3	ello sabe en los hechos
10			
11	^{rehab} En la evaluación con explicación el juego de nuevo, los chicos están negociando, promueven de forma y trazo en equipo	θ_4, θ_2	M6 4.3 spaci inter state? man app occurte
12			
13			
14	Explica de nuevo a un estudiante la profe lo hace	θ_1 θ_2	Dic 4.2 SEX P
15			
16	Des el juego, los chicos no parecen negociarse.	θ_3	M6 4.2 SEX P
17			
18	les llamo la atención por no parecer negociarse y les explica respecto a la evaluación	θ_3	4.1 SEX T
19			
20	explica gesto feo y hechos a una niña	θ_1	4.1 SEX T
21	¿es la salida? la línea? le pregunta a una	θ_2, θ_1	4.2 SEX P
22			
23	Explica lo de cambios de relaciones las salidas bases	θ_1	M6 1.1 SOCA ANÁLISIS
24	negos y pregunta al sistema acción no de los niños	θ_3, θ_4	M6 2.2 ACCIÓN ASPECTOS intencional → niños
25	SEME 1 DE MUSEOS → COMPARACIÓN YA ENTEN ENTENDIERON?	θ_1, θ_2	M6 2.2 → interacción FORMA

Anexo tres: conceptualización teórica y caracterización del sistema de análisis de la información del analytical scheme

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-
Proyecto de Investigación
Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.**

**Instrumentos de investigación
Analytical Scheme⁹**

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Presentación del Analytical Scheme

En su disertación doctoral Mumby (1973) se propone, además de determinar las consecuencias intelectuales de la enseñanza de las ciencias en el aula, construir e implementar un instrumento de análisis para detectar en los estudiantes la emergencia de habilidades racionales frente al conocimiento y su independencia respecto del juicio de los profesores. Mumby propone una compleja simbología, o serie de algoritmos, para representar y simplificar los datos provenientes de la transcripción de clases y de entrevistas, con miras a hacerlos más asequibles a los programas de computador. Una vez determinados sus componentes conceptuales y prácticos, Mumby recomienda esta “técnica” para investigaciones que se lleven a cabo sobre los profesores y su enseñanza (1973: 1). En términos generales Mumby concibe el Analytical Scheme como un cuerpo conceptual presentado, a partir de un trabajo de conversión, en la forma de algoritmos, que orienta el análisis y posterior interpretación de datos, o más exactamente episodios.

Por su parte, Russell (1976) en su tesis de doctorado “On the Provision Made for Development of Views of Science and Teaching in Science Teacher Education (Sobre la planeación para el desarrollo de puntos de vista sobre la ciencia y la enseñanza en la formación del profesorado de Ciencias), desarrolla un analytical scheme que permite identificar, organizar, seleccionar y, en últimas, analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza de la ciencia y sobre la enseñanza de las ciencias. Al contrario de Mumby, Russell mantiene un método más circunscrito a los trabajos previos que han hecho uso de esta técnica de investigación en la enseñanza, aunque propone seguir lo que Toulmin denominó “esquema para analizar argumentos” (Toulmin, 2007: 135) como complemento al método tradicional. En efecto, el modelo presentado por Russell mantiene el esquema tradicional de registro y organización de los datos por episodios por un lado, y de identificación y análisis de los datos sobre la base de conceptualizaciones previamente determinadas; no obstante, su aporte, a nuestro juicio, consiste en haber hecho uso de la forma de los argumentos ilustrada por Toulmin, para analizar situaciones concretas del aula.

Apoyado en estos dos autores Perafán en su tesis doctoral, (2004) simplifica y adecua esta técnica para organizar diferentes tipos de datos provenientes de fuentes diversas en un mismo proceso investigativo, facilitando de esa manera el análisis de los mismos, igualmente, en el marco de las construcciones conceptuales previas, que de todas maneras pueden ser modificadas. Estas conceptualizaciones aluden a la tesis central de Perafán, para quien el profesorado ha construido un conocimiento propio que es epistemológicamente diferente del de las disciplinas en las que, se creyó, se fundaba (Perafán, 2004).

Caracterización del Analytical Scheme

En el espacio de análisis e interpretación de los episodios, las formas de los argumentos así establecidas obedece, entonces, en primera instancia, a la determinación de la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, como un “sistema de saberes integrados en función de una categoría particular construida por el profesorado, en el desenvolvimiento histórico de la enseñanza, para formar sujetos desde un lugar epistémico-cultural puntual, es decir, desde tal categoría. En el proceso de producción de la categoría en el aula, el profesor, si es que hablamos de un profesor, esta mediado por la intención de interpelar a los otros y a sí mismo; en dicha interpelación se descubre el devenir de los sujetos en el aula” (Perafán, 2011).

Así, el primer aspecto a identificar y caracterizar, en el proceso de análisis de la información, es la intencionalidad de la enseñanza (IE) como dispositivo estructurante y distintivo de cada uno de los saberes que se integran a la categoría en su proceso de construcción. Dicha intencionalidad se mide por la direccionalidad en la que ocurre el “discurso” del maestro. Discursividad que sale al encuentro del sujeto o de la “cosa”. Es decir, que hay que identificar si la intencionalidad implícita y explícita en la que se desenvuelve la acción intencional discursiva del maestro (AIDM) es la explicación de un supuesto orden en la naturaleza, lo que llamaremos la acción intencional discursiva del maestro dirigida a objetos (AIDM→O), o la interpelación de los otros para provocar el devenir de la subjetividad, que llamaremos acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). Entendemos que pertenece, por definición, al Conocimiento Profesional Docente Específico todo saber (saber académico, guiones y rutinas, teorías implícitas o saberes basados en la práctica) del que se pueda mostrar al menos un claro indicio de su orientación, por naturaleza y principio, a la interpelación del otro para provocar el devenir de la subjetividad.

Así las cosas, para el análisis de la información debemos suponer que un Episodio cualquiera (Ep_n) está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (\mathcal{G}_n) si y sólo si (\leftrightarrow) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular - \mathcal{G}_n -) aparece estructurado (pertenece, esta contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). De donde podemos obtener la siguiente formulación general:

ARG2: $Ep_n \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow Y_n \in \mathcal{G}_n$ y $Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow S$

De ahí obtenemos el despliegue de las siguientes formas de argumentos que han de guiar y, de alguna manera, delimitar el análisis de los textos transcritos, desde la perspectiva de la intencionalidad de enseñar:

ARG2.1: $Ep_n \subset \mathcal{G}_1 \leftrightarrow Y_1 \in \mathcal{G}_1$ y $Y_1 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.2: $Ep_n \subset \mathcal{G}_2 \leftrightarrow Y_2 \in \mathcal{G}_2$ y $Y_2 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.3: $Ep_n \subset \mathcal{G}_3 \leftrightarrow Y_3 \in \mathcal{G}_3$ y $Y_3 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.4: $Ep_n \subset \mathcal{G}_4 \leftrightarrow Y_4 \in \mathcal{G}_4$ y $Y_4 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

En segunda instancia, en el espacio de análisis e interpretación de los episodios, la forma del argumento así establecida obedece a las determinaciones de cada uno de los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Dichas determinaciones son epistemológicamente diversas (Cf. Perafán, 2011) lo cual hace más complejo el tema del análisis, pero no por ello deja de ser cada vez más interesante y necesario.

El primer aspecto a definir es el del estatuto epistemológico fundante (Eef) reconocido a los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Así: para los saberes académicos (Y_1) la transposición didáctica (Td); para los saberes basados en la experiencia (Y_2) la práctica profesional (Pp); para las teorías implícitas (Y_3) el campo cultural institucional (Cci); y para los guiones y rutinas (Y_4) la historia de vida (Hv).

Siendo así, un episodio cualquiera (Ep_n) se reconocerá incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro (\mathcal{G}_n) planteados como esclarecedores del caso, si y solo si (\leftrightarrow) el tema (\mathcal{G}_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (Eef_n) descritos.

Obtendremos de ésta manera la siguiente formulación del argumento:

ARG3: $Ep_n \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow \mathcal{G}_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eef_n (Td;Pp; Cci; Hv)

En ese orden de ideas obtenemos un nuevo despliegue de formas de argumentos posibles, para el análisis de la información, con miras a diferenciar en los documentos transcritos y ordenados en episodios, los saberes que mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a sus estatutos epistemológicos fundantes.

- ARG3.1: $Ep_n \subset \mathcal{S}_1 \leftrightarrow \mathcal{S}_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td
 ARG3.2: $Ep_n \subset \mathcal{S}_2 \leftrightarrow \mathcal{S}_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp
 ARG3.3: $Ep_n \subset \mathcal{S}_3 \leftrightarrow \mathcal{S}_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci
 ARG3.4: $Ep_n \subset \mathcal{S}_4 \leftrightarrow \mathcal{S}_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv

Todavía queda por definir, con miras a facilitar el proceso de análisis e interpretación, los criterios para la identificación de la relación causal entre saberes (Y_n) y estatutos epistemológicos fundantes (EeF_n:Td; Pp; Cci; Hv). Dichos criterios habrán de obedecer a los análisis epistemológicos asociados más a una epistemología sobre el conocimiento del profesor, que a una epistemología general o a una epistemología sobre una disciplina en particular.

Un tercer aspecto a definir está relacionado con el carácter implícito o explícito de los saberes que mantiene el profesorado, asociados a la categoría particular que define el Conocimiento Profesional Docente Específico en este estudio de casos. Como afirma Perafán “Un saber es explícito (Sex) si el profesor puede verbalizarlo y dar cuenta de él, de manera consciente. Un saber es implícito (Sim) si cumple una de las dos siguientes condiciones: a) El profesor no puede verbalizarlo, por cuanto se encuentra reprimido en el inconsciente; sin embargo, juega un papel determinante en la acción docente (Simr); b) El profesor no lo verbaliza, pero no por causa de una represión, sino de una postura funcional cultural que tiende a la simplificación y el control de los acontecimientos de la vida cotidiana (Sim-r), con lo cual se puede decir que es un saber implícito que se encuentra fuera de la consciencia presente, pero que puede devenir explícito en el proceso de elaboración reflexiva que identifica y complementa los huecos o vacíos en la estructura de guiones o rutinas identificables y propios de la acción de enseñanza” (Perafán, 2011); en este caso: la acción de enseñanza de una categoría o Conocimiento Profesional Docente Específico.

Cómo han señalado, desde posturas diferentes, Porlán y Rivero (1998) y Perafán (2004), entre otros, los saberes basados en la experiencia y los saberes académicos se caracterizan por su carácter explícito, la diferencia está en el estatuto que los funda, de suerte que debemos reconocer saberes conscientes o explícitos que son del orden “teórico” (Sext) y saberes conscientes o explícitos que son del orden “práctico” (Sexp).

Por otra parte, los guiones y rutinas y las teorías implícitas se identifican por su carácter implícito. Corresponde, de acuerdo con Perafán, a los guiones y rutinas la condición de ser saberes inconscientes o implícitos reprimidos (Simr) o saberes inconscientes o implícitos no reprimidos (Sim-r). Por su parte las teorías implícitas constituyen un tipo de saber inconsciente, por lo tanto no verbalizable, con un nivel de estructuración en forma de teoría (Sinet) que ha interiorizado el profesor, cuyo origen es la estructura de sentido institucional, asociada a una categoría de enseñanza

Entonces, en resumen, en relación con el carácter implícito o explícito de cada uno de los cuatro tipos de saber que se integran a la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, podemos asumir las siguientes representaciones formales:

- Para los saberes académicos (Y_1) la formulación saberes explícitos del orden teórico= (Sext).
 Para los saberes basados en la experiencia (Y_2) la formulación saberes explícitos del orden práctico= (Sexp).
 Para las teorías implícitas (Y_3) la formulación saberes inconscientes estructurados como teorías = (Sinet).
 Para los guiones y rutinas (Y_4) saberes implícitos reprimidos (Simr) o saberes implícitos no reprimidos (Sim-r).

Ahora bien, dicho lo anterior, es claro que para continuar con el análisis de la información se hace necesario establecer la forma de los argumentos para identificar los episodios que han de concebirse como pertenecientes al Conocimiento Profesional Docente Específico, asociado a una categoría particular, cuando estos episodios se analizan desde el punto de vista de la condición tácita o implícita de los saberes que se registran o identifican en ellos.

Un episodio (Ep_n) está incluido (\subset) a un tema cualquiera (ϑ_n) de los cuatro que han sido definidos como esclarecedores del caso (Θ), si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema (ϑ_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) que han sido reconocidos históricamente como integrados al Conocimiento Profesional Docente y si dicho saber (Y_n) está asociado o pertenece (\in) a una cualquiera de las condiciones consciente o inconsciente propias de dichos saberes (C_n s). Las cuales como las hemos identificado son: Sext, Sexp, Sinet, Simr o Sim-r.

De los planteamientos inmediatamente anteriores podemos, entonces, obtener la siguiente formulación general del argumento para el análisis de la información

$$\text{ARG4: } Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset C_n$$

De esta manera obtenemos un nuevo despliegue en las formas de argumentación posibles, para el análisis de la información, con el propósito de diferenciar en los documentos transcritos y ordenados en episodios, los saberes que mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a la condición propia, de cada saber, de ser consciente o inconsciente:

$$\text{ARG4.1: } Ep_n \subset \vartheta_1 \leftrightarrow \vartheta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \subset \text{Sext}$$

$$\text{ARG4.2: } Ep_n \subset \vartheta_2 \leftrightarrow \vartheta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \subset \text{Sexp}$$

$$\text{ARG4.3: } Ep_n \subset \vartheta_3 \leftrightarrow \vartheta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \subset \text{Sinet}$$

$$\text{ARG4.4: } Ep_n \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset \text{Simr}$$

$$\text{ARG4.5: } Ep_n \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset \text{Sim-r}$$

En síntesis los cuatro tipos de argumentación que constituyen el Analytical Scheme son:

$$\text{ARG1: } Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta$$

$$\text{ARG2: } Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n \text{ y } Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$$

$$\text{ARG3: } Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } Eef_n$$

$$\text{ARG4: } Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset Sc_n$$

Lo cual, teniendo en cuenta los diferentes argumentos que se despliegan de cada uno de los cuatro anteriores, nos plantea que contamos con un total de 17 tipos de argumentos a nuestra disposición para favorecer el análisis y la interpretación de la información sobre el conocimiento profesional docente específico del profesorado, asociado a categorías particulares.

Formato del Analytical Scheme

Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una categoría particular) Profesor: ---. / Texto: Clase --- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a: Observación participante	Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta$ ARG2: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n \text{ y } Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$ ARG3: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } Eef_n$ ARG4: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset Sc_n$
	Episodio 1	Arg1-.1 / Arg2.1

5	<p>P: (Realizando un esquema de la tabla periódica en el tablero.) Ya estamos en silencio, ¡a ver! Nadie nos ha dicho hablar, ni molestar. Episodio 2</p> <p>P: Bueno tenemos acá un esquema aproximado de lo que es la tabla periódica, si nosotros</p>	Arg2.1
10	<p>tenemos un esquema aproximado de lo que es la tabla periódica, ¿Cuál es la finalidad? ¿Cómo se agrupan los elementos en la tabla periódica?, a ver empezamos contigo, ¿cómo están agrupados? A ver vamos a es cuchar.</p>	

Anexo cuatro. Ejemplo del esquema analítico sintético

ESQUEMA ANALÍTICO SINTÉTICO DE LAS TRANSCRIPCIONES DE CLASE UNO, DOS, TRES Y CUATRO DEL PROFESOR LUIS

SABER: SABERES ACADÉMICOS

Clase – profesor	NUMEROS DE EPISODIOS
Transcripción de clase uno/Luis/	4,3,5,6,8,10,13,15,17,20, 22, 23,26,27,30, 36, 45, 47,50, 61, 63, 65, 67, 72, 75, 77, 78,79,80, 83,836, 87, 93, 95, 100, 108, 110, 111, 113, 16, 123, 124.
Transcripción de clase dos/Luis/	10, 12, 13, 16, 20, 22, 25, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 45, 46, 48, 49, 50, 61, 63, 65, 67, 72, 75, 80, 85, 87. 88, 90, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 110, 120, 123, 125, 128, 130, 134, 136, 137,150 164, 167, 168, 170, 201, 205, 230
Transcripción de clase tres/Luis/	2, 3, 4, 12, 13, 16, 20, 23, 25, 29, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 45, 47, 50, 61, 63, 65, 67, 72, 75, 77, 78,79,80, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 110, 120, 123, 125, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138,150 164, 166, 168, 170, 201, 205, 207, 215, 216,220, 221
Transcripción de clase cuatro/Luis/	3,6,10,11,12,15,17,19,22,25,27,28,30,32,33,36,39,41,42,,45,46,49,51, 59, 65, 65, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 80, 85, 87. 88, 90, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 110, 120, 123, 125, 128, 130, 134, 136, 137,150 164, 167, 168, 170, 201, 205, 207, 215, 218

Anexo cinco: ejemplo de guía de trabajo de la profesora marcela para la enseñanza de la categoría escolar atletismo de pista.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

COLEGIO DISTRITAL xxxx
Institución de Educación Media Técnica Articulada a la Educación Superior
LIDERAZGO, HUMANIZACIÓN Y PRODUCTIVIDAD



ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA – grado 5

GUÍA DE ATLETISMO DE PISTA – SEGUNDO PERIODO

ATLETISMO

El atletismo es uno de los deportes fundamentales, pues con él se mejoran los patrones de locomoción y manipulativos. Además ayuda a desarrollar las cualidades físicas. “En términos generales, se habla de atletismo para referirse a un conjunto de pruebas que, con carácter individual o colectivo, se basan en cuatro actividades: la carrera, la marcha, el salto y el lanzamiento de objetos”.

Podría decirse que existen dos modalidades: atletismo de *pista* y atletismo de *campo*. En el atletismo de campo encontramos las pruebas de lanzamiento y de salto. En las de pista encontramos las carreras y la marcha.

ATLETISMO DE PISTA		ATLETISMO DE CAMPO	
CARRERAS	MARCHA	LANZAMIENTOS	SALTOS
Velocidad 100, 200, 400 metros	1500 metros 50 kilómetros	Peso Martillo Disco Jabalina	Altura Pértiga Longitud Triple
Vallas 110, 200, 400 metros			
Medio Fondo 800, 1500 y 3000 m.			
Fondo 5000, 10000 metros Maratón: 42.195 km.			
Relevos 4x100 4x200			
Obstáculos 3000 metros			

El objetivo de las competencias en el atletismo de pista es llegar de primero, pues en ellos se mide la velocidad o la resistencia. En cambio en las pruebas de campo se mide es la fuerza al lanzar más lejos el objeto, saltar más alto o lejos.

Muchas de las pruebas atléticas necesitan de coordinación y agilidad para mejorar la técnica y así mismo la eficiencia de su ejecución. Es un deporte altamente técnico (la forma como se hacen los movimientos deben ser perfectos).

Existen pruebas combinadas como el pentatlón, heptatlón y decatón en donde los atletas deben realizar varias pruebas tanto de campo como de pista. En el **pentatlón** el atleta debe hacer el salto de longitud, lanzamiento de jabalina, 200 metros de carrera, lanzamiento de disco y correr durante 1500 metros, para un total de 5 pruebas. En el **heptatlón** deben realizar 7 pruebas divididas en dos días como son: vallas, carreras de velocidad, salto de longitud, salto con pértiga, salto de altura, lanzamiento de peso. En el **decatón** realizan 100m lisos, salto de longitud, lanzamiento de peso, salto de altura, 400 m lisos (en el primer día), 110 m vallas, lanzamiento de disco, salto con pértiga, lanzamiento de jabalina y 1500 m lisos (en el segundo día).

El campo donde se desarrollan las pruebas es una especie de elipse con dos lados rectos, todos los lados miden 100 metros en total. La pista está dividida por carriles. Allí es donde se realizan las pruebas de correr. En el centro se ubican las pruebas de saltos y lanzamientos.

1. CARRERAS DE VELOCIDAD

Se clasifican según la distancia y es individual, significa que no existen los equipos. Hay de 100 metros, de 200 y de 400.

Para empezar a correr se necesita de la salida baja, debe salir corriendo sin pasarse del carril y debe llegar primero que los demás, cómo se ve en la figura:



SALIDA BAJA

1. *En sus marcas*: se ubica en la posición como lo muestra el dibujo



2. *Listos*: levanta la cola sin dejarse de apoyar

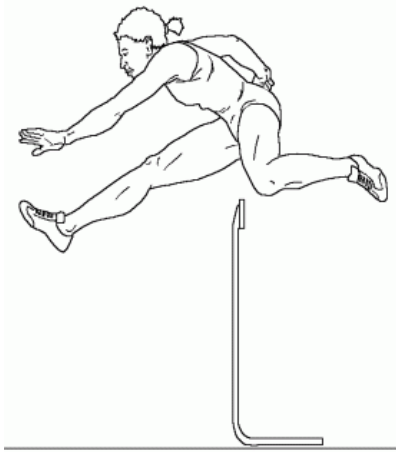
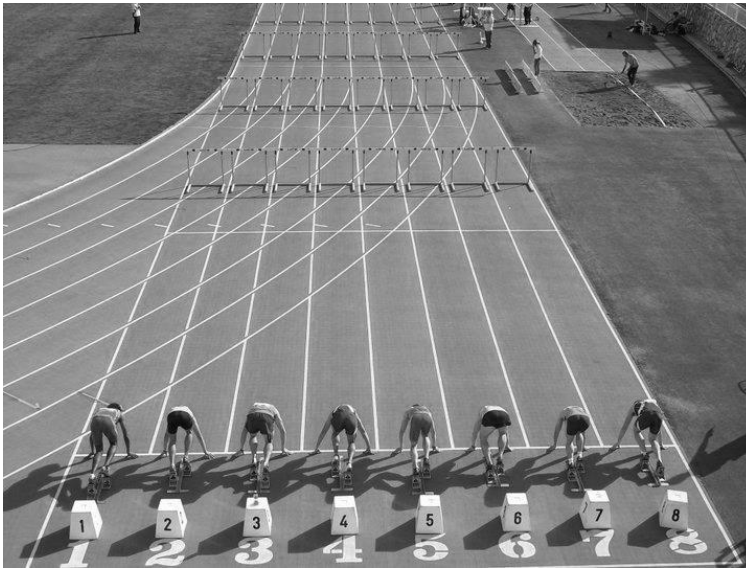


3. *Fuera*: despega las manos del piso y sale a correr. El fuera puede ser con un disparo, un tablazo o el pito.



2. VALLAS

También tiene diferentes distancias y debe correr pasando por encima de una valla. No debe pasarse a otro carril, debe pasar por encima y llegar primero que los demás. Se comienza con la salida baja.



3. RELEVOS

Es una prueba por equipos de 4 corredores. El corredor que comienza tiene un testimonio o testigo el cual debe pasarle al corredor que sigue y así sucesivamente hasta entregarle al último quien debe llegar a la meta primero que los otros equipos. No debe pasarse de carril, ni dejar caer el testigo.



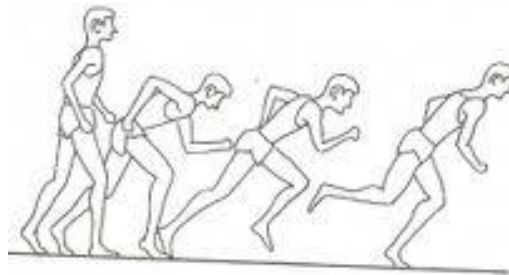
4. MARCHA ATLÉTICA

Es una de las pruebas más exigentes porque tiene un gesto muy peculiar para realizar que es como caminando y moviendo la cadera. También debe llegar primero a la línea de meta. Comienza desde la salida alta y no existen carriles.



SALIDA ALTA

Se encuentra de pie ya la voz de en sus marcas inclina el tronco y se apoya en el pie de adelante.



5. CARRERAS CON OBSTÁCULOS

Deben correr alrededor de la pista sorteando algunos obstáculos como una barra, un foso o un charco.



6. CARRERAS DE FONDO Y MARATÓN

Comienzan desde salida alta y deben cumplir con un largo recorrido para llegar a la meta, dependiendo de la distancia se hace dentro del estadio o afuera en la calle. Se debe controlar el ritmo de velocidad pues pueden durar entre 12 minutos a dos horas.



7. CARRERAS DE MEDIA FONDO

Se hacen alrededor de la pista atlética y puede durar entre un minuto y medio a 7 y medio. Así que es una prueba exigente pues debe ir menos rápido que las de 100 metros y más lento que las de fondo.



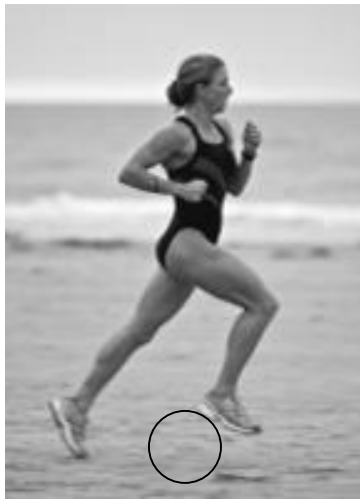
TÉCNICA DE LA CARRERA

La forma de correr es muy importante pues mejora el desplazamiento, el gasto de energía y el tiempo. A continuación se mostrará lo mínimo en la técnica de ejecución.

EXTREMIDADES SUPERIORES: Los codos están doblados formando un ángulo de 90° , deben encontrarse a los lados del tronco y balancearse adelante y atrás. No deben cruzarse frente al tronco ni juntarse mucho a él. Las manos deben estar cerradas y un poco relajadas. Los hombros relajados al igual que toda la extremidad.



EXTREMIDADES INFERIORES: El apoyo de los pies debe ser únicamente en la parte media delantera, debe evitarse apoyar los talones y que suene demasiado el suelo al tocar el suelo. La zancada debe ser larga.

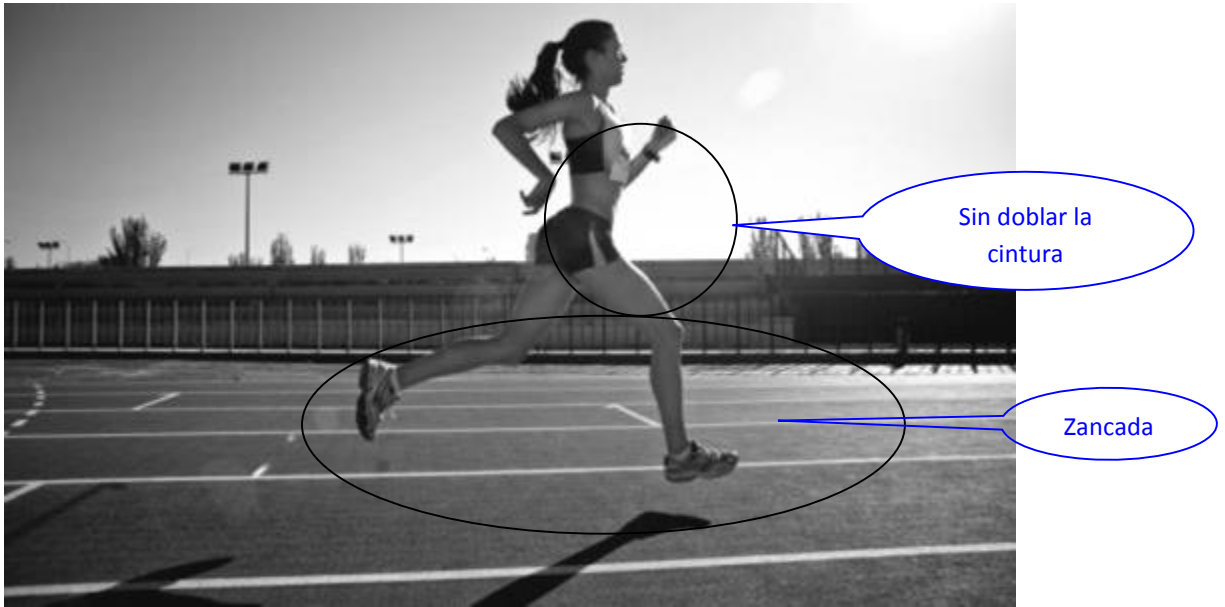


Media punta
delantera

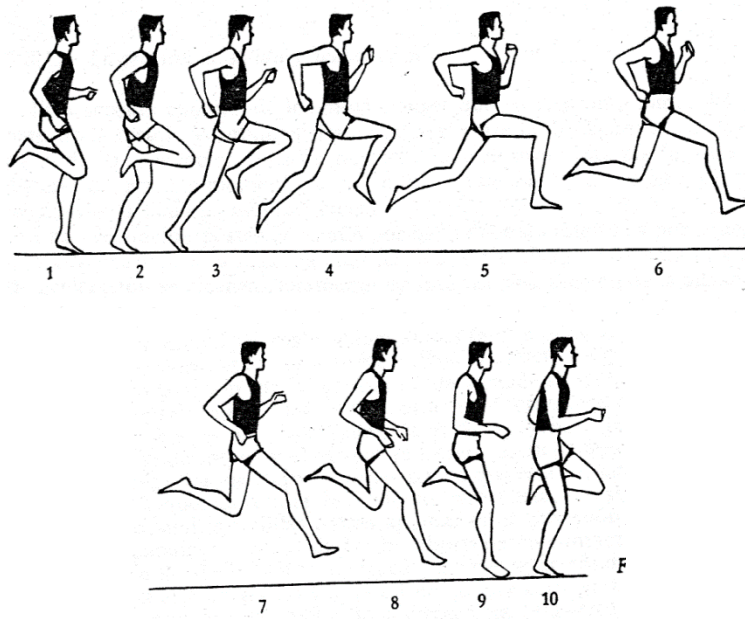


Forma
incorrecta de
anovar el nie

TRONCO: El tronco debe estar un poco inclinado hacia delante pero sin doblar la cintura



Ejemplo de la carrera



EJERCICIOS REALIZADOS EN CLASE PARA MEJORAR LA TÉCNICA DE CARRERA



PARA RECORDAR ALGUNAS REGLAS

Carreras de velocidad

- No se puede pisar la línea de salida.
- En las pistas de atletismo existen 8 carriles.
- No se puede pasar entre carriles.
- No puede salir antes del silbato. Tiene 3 oportunidades o sino queda descalificado

Carreras de fondo

- No existen carriles
- No se puede tocar o impedir que el adversario corra
- Se puede caminar
- Si existe contacto con alguien de afuera para que le ayude queda descalificado

ACTIVIDADES

Solamente para realizar cuando la docente lo indique.

1. Escriba según lo visto en clase, cuales son las reglas básicas para hacer carreras de velocidad.
2. Según la tabla de clasificación de las carreras de 100 metros, 200 metros, 800 metros y la maratón, compara la distancia que debe recorrer un atleta en una pista en comparación con una medida conocida de

tu entorno o un objeto, ej.: correr 50 metros equivale a correr el largo de una cancha de baloncesto dos veces.

3. Realice un dibujo en una hoja tamaño carta del campo de atletismo y escriba en él donde se realizan cada una de las competencias.

4. Crea un crucigrama con las pruebas de atletismo de pista y de campo.