

**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA
ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE FLEXIBILIDAD**

HUGO ARIEL TORRES RAMIREZ

CÓDIGO: 2022287560

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C

2025

**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA
ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE FLEXIBILIDAD**

HUGO ARIEL TORRES RAMIREZ

CÓDIGO: 2022287560

Tesis presentada como requisito para optar al título de Magister en Educación

Director:

DR. GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C

2025

Agradecimientos

A Dios y a la Virgen María, por su guía, protección y fortaleza espiritual a lo largo de este camino de formación y búsqueda de conocimiento.

A mi familia, por su amor incondicional, su paciencia y su apoyo constante, pilares fundamentales en la culminación de este proceso académico.

Al doctor Gerardo Andrés Perafán Echeverri, director de esta investigación, por su orientación rigurosa, su generosidad intelectual y su compromiso con el desarrollo del pensamiento pedagógico y la investigación en educación.

A los profesores del programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, por sus valiosas enseñanzas y aportes a la consolidación de esta investigación.

A los docentes participantes en el estudio, por compartir sus saberes y permitir el acceso reflexivo a sus prácticas pedagógicas, fuente esencial de este trabajo.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN, PREGUNTA Y OBJETIVOS	11
1.1 Planteamiento del problema	11
1.2 Justificación	13
1.3 Formulación de la pregunta	15
1.4 Objetivos	15
1.4.1 Objetivo general	15
1.4.2 Objetivos específicos	15
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	17
2.1 Introducción	17
2.2 Evolución de los paradigmas en la investigación sobre el conocimiento del profesor	18
2.2.1 Tradición conductista y paradigma proceso–producto	18
2.2.2 Transición hacia la psicología cognitiva y la cognición del profesor	19
2.2.3 Programas conductuales vs. nuevos enfoques ecológicos y cualitativos	21
2.2.4 El “paradigma olvidado” de Shulman	22
2.3 El programa de investigación de Shulman: Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)	24
2.3.1 Desarrollo del conocimiento en la enseñanza (Knowledge Growth in Teaching)	24
2.3.2 El “paradigma olvidado”: ¿de dónde provienen las explicaciones del docente?	24
2.3.3 Tipos de conocimiento propuestos por Shulman	24
Conocimiento proposicional	25
Conocimiento de casos	25
Conocimiento estratégico	25
2.3.4 Conocimiento de la materia (CM) vs. Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)	25
2.3.5 Críticas y limitaciones del programa de Shulman	26
Énfasis en profesores de secundaria	26
Visión reduccionista de la disciplina	26
Naturaleza compleja y contextual del conocimiento escolar	26
2.4 El conocimiento profesional del profesor según Porlán y Rivero	27
2.4.1 Categorías iniciales: cuatro tipos de saberes	27
Saberes académicos	27
Saberes basados en la experiencia	27

Rutinas y guiones de acción	27
Teorías implícitas	28
2.4.2 Dimensión epistemológica y dimensión psicológica	28
Dimensión epistemológica	28
Dimensión psicológica	28
2.4.3 Visión yuxtapuesta y contradicciones internas	30
2.4.4 Conocimiento profesional deseable vs. conocimiento profesional dominante	30
Conocimiento profesional dominante o mayoritario	30
Conocimiento profesional deseable	30
2.4.5 Conexión con una lectura constructivista y crítica	31
2.4.6 Relación de los programas de investigación con la noción de flexibilidad	31
2.5 El conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas (Perafán)	32
2.5.1 Diferencia con la propuesta de Porlán y Rivero	32
2.5.2 Los cuatro saberes como sistema integrado	33
Saberes académicos	33
Saberes basados en la experiencia	34
Teorías implícitas	34
Guiones y rutinas	34
2.5.3 Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares	34
2.5.4 El interés por el “orden discursivo” y la producción de sentido	36
2.5.5 Conexión con la presente investigación: la flexibilidad en la Educación Física	37
2.6 La noción de flexibilidad en la Educación Física	37
2.6.1 Definiciones y perspectivas conceptuales	37
2.6.2 Importancia en la formación motriz	38
Prevención de lesiones	38
Base para otras capacidades	38
Mejora de la postura y la salud	39
Conciencia corporal y autopercepción	39
2.6.3 Una visión integral de la flexibilidad	39
Reflexividad y autoconocimiento	39
Dimensión sociocultural	39
Formación en valores y actitudes	39

2.6.4 Vacíos y debates en torno a la enseñanza de la flexibilidad	40
Mitos y rutinas establecidas	40
Poca diferenciación pedagógica	40
Exceso de énfasis en la técnica	40
Integración curricular limitada	40
2.6.5 Flexibilidad como categoría pertinente para el conocimiento profesional docente	41
Reflexionar	41
Diseñar estrategias didácticas	41
Contextualizar la enseñanza	41
Dialogar con otras áreas del conocimiento	41
2.7 Reflexiones finales del capítulo	43
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	46
3.1 Presentación	46
3.2 Enfoque cualitativo-interpretativo: estudio de casos múltiples	46
3.2.1 Fundamentación del enfoque	46
3.2.2 Justificación del diseño de casos múltiples	47
3.2.3 Delimitación del caso y unidades de análisis	48
3.2.4 Criterios de selección de los casos y contexto	49
3.2.5 Rol del investigador y reflexividad	49
3.2.6 Criterios de calidad y ética	50
3.3 Aspectos epistemológicos centrales para el enfoque metodológico	52
3.3.1 La noción de objeto: la flexibilidad como construcción escolar	52
3.3.2 La realidad: historicidad, cultura y desnaturalización	52
3.3.3 El sujeto intencional: el profesor como productor de sentido	53
3.3.4 El conocimiento como sistema de ideas integradas	53
3.3.5 El dato como construcción y la validez interpretativa	54
3.3.6 Consecuencia para el diseño de casos múltiples	54
3.4 Estrategias e instrumentos de construcción de datos	55
3.4.1 Observación participante	55
3.4.2 Entrevista semiestructurada	56
3.4.3 Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER)	57
3.4.4 Documentos oficiales e institucionales	58

3.4.5 Analytical Scheme	59
3.4.5.1 Antecedentes del Analytical Scheme	59
3.4.5.2 Definición y caracterización del Analytical Scheme	60
3.4.5.3 Bloques de argumentos del Analytical Scheme	61
3.4.5.3.1 ARG1. Saberes integrados en función de la categoría particular	61
3.4.5.3.2 ARG2. Intencionalidad de la enseñanza (IE) y acción intencional discursiva del maestro dirigida a sujetos (AIDM → S)	61
3.4.5.3.3 ARG3. Estatuto epistemológico fundante (Eef)	61
3.4.5.3.4 ARG4. Carácter de los saberes: explícitos o implícitos (Cns)	62
3.4.5.4 Procedimiento de aplicación del Analytical Scheme	62
Transcripción y segmentación en episodios	62
Organización en el formato analítico	62
Codificación en argumentos	63
Reagrupación de episodios	63
Triangulación con múltiples fuentes	63
3.4.5.5 Tabla de los 17 argumentos del Analytical Scheme	64
3.5 Proceso de análisis y triangulación de datos	65
3.5.1 Los episodios como unidad de análisis	65
3.5.2 Identificación de figuras discursivas	65
3.5.3 Triangulación de fuentes y técnicas	66
3.5.4 De los sentidos parciales al sistema de saberes	66
3.5.5 Garantías de calidad interpretativa	67
3.6 Síntesis metodológica	67
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	69
4.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante (transposición didáctica) asociado a la noción de flexibilidad	70
4.1.1 La enumeración secuencial como estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en el sujeto motriz	71
4.1.2 La anáfora motivacional como reiteración intencional que deviene compromiso motriz	80
4.2 Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante (práctica profesional) asociados a la noción escolar de flexibilidad	87
4.2.1 La anáfora imperativa como insistencia formativa que configura la acción motriz del sujeto en	

la enseñanza de la noción escolar de flexibilidad	88
4.2.2 El apóstrofe del nombre como interpelación directa que potencia la identidad y la respuesta motriz	95
4.3 Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante (campo cultural institucional) asociadas a la noción de flexibilidad	101
4.3.1 El sarcasmo intencional como interpelación crítica que activa la autoconciencia motriz	102
4.3.2 La metáfora irónica como provocación crítica y reconstrucción de la vivencia motriz en la enseñanza de la noción escolar de flexibilidad	109
4.4 Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante (historia de vida) asociados a la noción escolar de flexibilidad	116
4.4.1 El símil afectivo como descubrimiento intersubjetivo de la noción escolar de flexibilidad	117
4.4.2 La repetición retórica como dispositivo de construcción y reconstrucción del sujeto motriz	123
4.5 Integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción de flexibilidad	130
4.5.1 Integración de primer nivel	132
4.5.2 Integración de segundo nivel	135
4.5.3 Integración de tercer nivel	138
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	141
REFERENCIAS	144
ANEXOS	144
Anexo 1. Formato de observación	149
Anexo 2. Entrevista semiestructurada	154
Anexo 3. Analytical Scheme	159

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal identificar y caracterizar *el conocimiento profesional específico* asociado a la enseñanza de la noción de *flexibilidad* en el profesor de *Educación Física*. Para ello, se desarrolla un estudio de caso múltiple centrado en dos docentes de esta disciplina, en el marco de la línea de investigación Conocimiento y Epistemologías del Profesor, perteneciente al grupo Investigación por las Aulas Colombianas (INVAUCOL) de la Universidad Pedagógica Nacional.

La elección de esta temática se fundamenta en la evolución histórica del discurso sobre el conocimiento del profesor, que transita de una visión tradicional donde el docente se concebía como mero transmisor de saberes disciplinares, a una concepción contemporánea que lo reconoce como un sujeto intelectual y epistemológicamente diferenciado. En este sentido, “el conocimiento profesional docente específico debe entenderse como un sistema de saberes integrados en función de una categoría particular construida por el profesorado, en el desenvolvimiento histórico de la enseñanza” (Perafán, 2015, p. 118). Esta perspectiva permite reconocer que el profesor de Educación Física construye un conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares, el cual se manifiesta y enriquece en su práctica pedagógica cotidiana.

Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, esta investigación asume que el profesor de Educación Física es un agente histórico y cultural, productor de saberes idiosincrásicos que no solo difieren de los de otras disciplinas, sino que también cobran sentido en el contexto intersubjetivo del ámbito escolar. En consecuencia, las dinámicas de interacción, la reflexión sobre la práctica y la adaptación a las necesidades formativas de los estudiantes se convierten en elementos clave para comprender el sentido de la flexibilidad como noción escolar.

Metodológicamente, el estudio se sustenta en la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos oficiales, junto con la aplicación del *Analytical Scheme* y

un proceso de triangulación que permite una interpretación rigurosa de los datos recopilados. El análisis no se limita a describir los ejercicios o rutinas de clase, sino que profundiza en los sentidos, significados y racionalidades que los profesores construyen en torno a la flexibilidad, evidenciando la consolidación de una noción integral de esta categoría en su práctica profesional.

El análisis del orden discursivo de los profesores, orientado por la intencionalidad de la enseñanza de la noción de flexibilidad, posibilita evidenciar y caracterizar la integración de los cuatro saberes (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas), articulados con sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes (transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida). Este entramado de saberes, rico en sentidos, pone de relieve una mirada profesional de los docentes frente a los desarrollos pedagógicos que realizan cotidianamente en las aulas, y los caracteriza como intelectuales y constructores de saberes específicos.

El documento se organiza en cinco capítulos. El primero presenta los aspectos fundamentales de la propuesta investigativa (planteamiento del problema, justificación, formulación de la pregunta y objetivos). El segundo aborda el Marco Teórico, explorando la evolución histórica del conocimiento docente y el lugar de la flexibilidad como noción escolar. El tercer capítulo describe la ruta metodológica, incluyendo el enfoque de investigación, las técnicas empleadas y el proceso de análisis de datos. En el cuarto capítulo se exponen los resultados y el análisis en torno a los saberes que construyen los profesores de Educación Física respecto a la noción de flexibilidad, enfatizando su carácter sistémico e integrador. Finalmente, el quinto capítulo cierra con reflexiones, conclusiones, referencias y anexos, reafirmando la idea de que la enseñanza de la noción de flexibilidad no se reduce a la transmisión de una habilidad física, sino que implica la emergencia de un sistema de saberes profesionales específicos, en el que el profesor se revela como un verdadero intelectual constructor de conocimiento.

Capítulo 1. Planteamiento del problema, justificación, pregunta y objetivos

En este capítulo se presentan los elementos estructurales que orientan la investigación, organizados en tres apartados. En el primero, el Planteamiento del Problema contextualiza y justifica la necesidad de indagar el conocimiento profesional docente específico del profesor de Educación Física asociado a la noción escolar de flexibilidad. En el segundo, la Justificación y la Pregunta Investigativa precisan la pertinencia académica, disciplinar y formativa del estudio y delimitan el rumbo analítico que lo guía. Finalmente, el tercer apartado expone el Objetivo General y los Objetivos Específicos, orientados a identificar, caracterizar y comprender los cuatro saberes que configuran dicho conocimiento: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, y guiones y rutinas en el área de la Educación Física.

1.1 Planteamiento del Problema

El programa de investigación sobre el conocimiento del profesor se caracteriza por la persistencia de debates y preguntas abiertas, así como por la necesidad de comprender con mayor profundidad las nociones y sentidos que emergen en su práctica. Uno de estos debates se centra en la imagen del docente como un mero transmisor de saberes, cuya formación se entiende principalmente como la de un receptor de conocimientos provenientes de fuentes externas —expertos o textos—. Esta visión plantea un interrogante central: ¿hasta qué punto el conocimiento del profesor proviene exclusivamente de esas fuentes, o si, por el contrario, también se construye de manera específica y propia en el contexto de su práctica docente?

Una de las tensiones más significativas radica en la idea, aún persistente, de que el saber fundamental del docente se limita al conocimiento disciplinar elaborado por científicos o especialistas, negando la posibilidad de reconocer un conocimiento disciplinar construido por el docente. Este reduccionismo ha llevado a concebir al profesor como un aplicador de contenidos y metodologías, sin atribuirle profundidad epistemológica ni capacidad reflexiva sobre su práctica (Valbuena, 2007).

Tal paradigma sostiene que la validez de la enseñanza se encuentra en la fidelidad con que el docente transmite los postulados disciplinares, invisibilizando el conocimiento que este produce al reinterpretar, cuestionar y resignificar tales postulados en la enseñanza interactiva. Así, se consolida la visión del docente-receptor, limitado a reproducir un saber externo, lo que restringe tanto el desarrollo profesional como la formación inicial de los futuros profesores.

Este enfoque tradicional, que reduce al profesor a la condición de ejecutor técnico, se vincula con la concepción del estudiante como tabula rasa, pasivo receptor de información. En contraste, las perspectivas contemporáneas de la psicología cognitiva reconocen al estudiante como constructor activo de su conocimiento (Shavelson, 1983; Wittrock, 1989). En consecuencia, resulta legítimo interrogarse si los profesores, al igual que los estudiantes, no son también constructores de su propio saber, lo que implica reconocerlos como intelectuales y profesionales de la educación.

Pese a este planteamiento, aproximaciones como la de Shulman (1986, 1987) subrayan el papel de fuentes externas (formación académica, materiales, investigaciones, etc.) en la configuración del conocimiento del profesor, sin enfatizar el proceso reflexivo que el docente realiza al integrar diferentes saberes. De esta forma, se desdibuja el conocimiento profesional gestado por el profesor cuando reflexiona, cuestiona y resignifica los postulados de su disciplina en función de su práctica pedagógica y las necesidades de sus estudiantes.

En esa misma línea, Grossman et al. (1989) sostienen que el énfasis en el dominio disciplinar ha llevado a considerar que la labor docente exige principalmente un conocimiento exhaustivo de la materia. Esta perspectiva, sin embargo, tiende a relegar otros saberes fundamentales como la comprensión de los contextos, la experiencia pedagógica acumulada o las creencias implícitas que orientan la acción.

Frente a estas visiones, se hace imperativo cuestionar la arraigada creencia de que el conocimiento del profesor se configura exclusivamente desde fuentes externas o disciplinares. En

contraposición, investigaciones desarrolladas en el marco de la línea INVAUCOL (Investigación por las Aulas Colombianas) han evidenciado que el docente produce un conocimiento profesional docente específico, con sentido propio, que se construye en la enseñanza interactiva y se expresa a través de su discurso (Perafán, 2015, 2021). En este enfoque, el profesor es reconocido como un intelectual que integra diferentes saberes — saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas— en un sistema de ideas complejo y situado.

Con base en lo anterior, surge la necesidad de comprender cómo se construye este conocimiento en el campo particular de la Educación Física. En este estudio, la atención se centra en la noción de flexibilidad, entendida no solo como una categoría fisiológica o técnica, sino como un saber que articula contenidos disciplinares, reflexiones pedagógicas y experiencias personales. Se parte de la premisa de que dicha noción adquiere sentidos específicos en la práctica docente y se integra en el orden discursivo del profesor, constituyendo así un sistema de saberes profesionales.

En consecuencia, la presente investigación busca visibilizar la capacidad del profesor de Educación Física para construir y transformar su propio conocimiento profesional docente específico alrededor de la enseñanza de la noción de flexibilidad. Reconocerlo como un sujeto epistémico, productor de sentidos y constructor de saberes, permite profundizar en la comprensión de su labor intelectual y formativa, y reafirmar el valor de la Educación Física en la formación integral de los estudiantes.

1.2 Justificación

La investigación sobre el conocimiento profesional docente ha sido ampliamente abordada en distintos campos de la enseñanza; sin embargo, presenta desafíos particulares en el ámbito de la Educación Física. Desde sus orígenes, esta disciplina ha enfrentado una crisis epistémico-conceptual, marcada por la necesidad de definir su identidad y dar cuenta de su complejidad. Por un lado, persiste el debate acerca de si debe entenderse como ciencia, disciplina o técnica; por otro, emergen reflexiones

sobre la naturaleza y el origen del conocimiento que los docentes construyen y movilizan en sus prácticas.

La diversidad de términos y definiciones que describen la Educación Física evidencia una indeterminación semántica y epistemológica que atraviesa la profesión. Para enfrentar dicha complejidad, esta investigación se propone identificar y caracterizar el conocimiento del profesor de Educación Física asociado a la noción de flexibilidad, reconociendo al docente como sujeto intelectual, histórico y cultural, capaz de construir saberes propios que trascienden la mera aplicación de técnicas preestablecidas. Adoptar esta perspectiva cualitativa e interpretativa permite visibilizar los saberes idiosincrásicos que emergen en la práctica escolar y que, en muchos casos, han sido invisibilizados por enfoques centrados únicamente en la dimensión técnica o disciplinar (Porlán & Rivero, 1997, 1998).

La relevancia de la noción de flexibilidad radica en su papel fundamental dentro del desarrollo motor, en tanto constituye base para otras categorías de formación en la Educación Física. Comprenderla desde la perspectiva del conocimiento profesional docente cobra especial importancia, pues no se limita a un aspecto fisiológico, sino que articula dimensiones didácticas, pedagógicas y experienciales o, más exactamente, alude a la intencionalidad educativa que instituye y constituye la especificidad del conocimiento producido por el profesor en la enseñanza interactiva. En este sentido, se busca enriquecer la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área, al tiempo que se valora la contribución del docente como intelectual que (re)configura permanentemente su práctica a partir de reflexiones, interacciones y experiencias personales.

Asimismo, esta investigación se inscribe en la línea del grupo INVAUCOL (Investigación por las Aulas Colombianas), que promueve la comprensión y visibilización del conocimiento profesional docente asociado a nociones específicas (Perafán, 2015, 2021; Fuentes y Perafán, 2024). De manera particular, el estudio se centra en la enseñanza de la noción de flexibilidad en Educación Física, enfatizando la necesidad de describir e interpretar el conocimiento que los profesores construyen y actualizan en la

enseñanza interactiva. Desde esta postura, se rechaza la visión del profesor como mero transmisor de contenidos y se resalta su capacidad creadora, en tanto sujeto que produce y adapta saberes según las exigencias formativas de sus estudiantes y de la dinámica escolar.

En consecuencia, esta investigación se considera relevante y pertinente porque aporta elementos conceptuales, teóricos y epistemológicos para el reconocimiento de los saberes construidos por el profesorado de Educación Física. Al develar las dinámicas, significados y creaciones que los docentes despliegan para enseñar la noción de flexibilidad, se otorga un valor crucial a su experiencia y trayectoria profesional, lo cual contribuye a la revalorización de su papel en la formación integral de los estudiantes. En última instancia, este estudio busca ampliar la comprensión del conocimiento profesional docente específico asociado a la noción de flexibilidad, reafirmando su carácter intelectual y sentando bases para futuras investigaciones que profundicen en la complejidad y riqueza de esta labor educativa.

1.3 Formulación de la pregunta

¿Cuál es el conocimiento profesional docente específico construido por el profesor de Educación Física, asociado a la noción de flexibilidad?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Comprender e interpretar el conocimiento profesional docente específico del profesor de Educación Física asociado a la noción escolar de flexibilidad.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar y caracterizar los saberes académicos del profesor de Educación Física asociados a la noción de flexibilidad.
- Identificar y caracterizar los saberes basados en la experiencia del profesor de Educación Física asociados a la noción de flexibilidad.

- Identificar y caracterizar las teorías implícitas del profesor de Educación Física asociadas a la noción de flexibilidad.
- Identificar y caracterizar los guiones y las rutinas del profesor de Educación Física asociados a la noción de flexibilidad.
- Caracterizar y comprender la integración de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente específico, en el caso de dos profesores de Educación Física, relacionados con la construcción del sentido de la noción de flexibilidad.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Introducción

El presente capítulo desarrolla los principales fundamentos teóricos que sustentan esta investigación sobre el conocimiento profesional docente en el área de la Educación Física, con énfasis en la noción de flexibilidad. Para ello, se revisan diferentes corrientes y programas de investigación que han abordado el estudio del profesor desde múltiples perspectivas, configurando un campo en el que se evidencian rupturas epistemológicas, tensiones y giros conceptuales de gran trascendencia.

En primer lugar, se presentan los antecedentes teóricos que posibilitaron la transición desde la visión conductista de la enseñanza —centrada en la eficacia y la relación proceso-producto— hacia la perspectiva cognitiva, orientada a la toma de decisiones y al estudio del pensamiento del profesor (Shulman, 1989; Torres, 1991). Este cambio marcó un hito cultural en la investigación educativa, pues abrió el camino a enfoques que reconocen al docente como sujeto activo y reflexivo.

En segundo término, se aborda el programa de investigación impulsado por Lee Shulman (1989), cuya propuesta sobre el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) introduce el denominado paradigma olvidado. Con ello, se enfatiza que enseñar no consiste únicamente en dominar una disciplina, sino en hacerla comprensible y significativa para los estudiantes, integrando la dimensión pedagógica con el saber disciplinar.

Posteriormente, se examina la propuesta de Porlán y Rivero (1997, 1998), quienes, desde la didáctica y la epistemología escolar, plantean la existencia de cuatro tipos de saberes que configuran el conocimiento profesional docente. Dichos saberes expresan tensiones entre lo explícito y lo tácito, lo racional y lo experiencial, visibilizando la complejidad de la práctica profesional del profesor más allá de un simple ejercicio técnico.

Finalmente, se presenta el enfoque del grupo, INVAUCOL (Investigación por las Aulas Colombianas) liderado por Perafán (2015), el cual concibe el “conocimiento profesional docente

específico como un sistema de saberes integrados en función de categorías particulares construidas por el profesorado en el desenvolvimiento histórico de la enseñanza” (p. 118). Desde esta perspectiva, el docente es reconocido como intelectual y constructor activo de saberes, lo cual trasciende la visión reduccionista que lo sitúa como un mero transmisor de contenidos.

En consecuencia, este capítulo articula los aportes de estas tradiciones teóricas con el objeto de la presente investigación: comprender e interpretar el conocimiento profesional docente específico del profesor de Educación Física asociado a la noción de flexibilidad. De este modo, se establecen las bases conceptuales y epistemológicas que justifican la importancia de indagar cómo el docente produce, adapta y transforma su conocimiento para enseñar esta noción, superando interpretaciones que la reducen únicamente a un aspecto fisiológico o técnico. Con ello, se busca ofrecer una mirada integral de la labor docente y de los sentidos que emergen en la práctica pedagógica cotidiana.

2.2 Evolución de los paradigmas en la investigación sobre el conocimiento del profesor

2.2.1 Tradición conductista y paradigma proceso–producto

Durante las décadas de 1950 y 1970, la investigación sobre la enseñanza se inscribió en la tradición conductista, que priorizaba la observación del comportamiento como vía para explicar el aprendizaje. Esta orientación redujo la complejidad del acto educativo a la relación causal entre lo que hace el profesor y los resultados que obtiene el estudiante. En este contexto se consolidó el paradigma proceso–producto, expresión de una época en la que la enseñanza se concebía como una práctica medible y controlable.

Autores como Gage (1978) y Brophy y Good (1986) desarrollaron estudios cuantitativos y metaanálisis orientados a identificar patrones de conducta docente que se asociaran con mejoras en pruebas estandarizadas. Desde esta perspectiva, se consideraba que una enseñanza “eficaz” era aquella que maximizaba el rendimiento medido a través de evaluaciones objetivas. De este modo, la clase se

interpretaba como un espacio mecánico, en el cual la planificación y la calidad de la instrucción determinaban, en gran medida, los logros de aprendizaje.

En concordancia con esta mirada, Rosenthal y Jacobson (1968) mostraron que las expectativas del profesor podían modelar la conducta y el rendimiento de los estudiantes, fenómeno conocido como efecto Pigmalión. Este hallazgo abrió una fisura en la lógica conductista al evidenciar que la interacción docente–alumno no era neutra, sino cargada de significaciones, gestos y expectativas que incidían en los resultados. Aun así, el paradigma dominante mantuvo su énfasis en el control de variables externas, reforzando una concepción instrumental del aprendizaje.

El paradigma proceso–producto representó un esfuerzo por objetivar la enseñanza mediante la cuantificación de la interacción en el aula y la formulación de modelos de eficacia docente. Sin embargo, esa pretensión de objetividad condujo a una comprensión restringida del fenómeno educativo: al reducirlo a la observación de comportamientos y resultados, ignoró las dimensiones cognitivas, culturales y contextuales que otorgan sentido a la práctica pedagógica (Pérez Gómez, 1992). Así, la enseñanza se concibió como una secuencia de correlaciones externas, desprovista de la reflexión e intencionalidad propias del conocimiento docente.

A pesar de sus limitaciones, el paradigma proceso–producto fue un antecedente clave en la evolución de los estudios sobre el conocimiento del profesor. Su desarrollo permitió el giro cognitivo y ecológico, que desplazó la atención del control de conductas observables hacia la comprensión de los procesos de pensamiento del docente. Desde entonces, el maestro dejó de ser un ejecutor de técnicas para asumirse como sujeto que interpreta y construye saber pedagógico en su práctica.

2.2.2 Transición hacia la psicología cognitiva y la cognición del profesor

A partir de la década de 1970 se produjo un cambio sustancial en la manera de abordar la investigación sobre la enseñanza. La psicología cognitiva comenzó a cuestionar las limitaciones del paradigma proceso–producto, al sostener que los docentes no podían reducirse a agentes reactivos que

aplicaban técnicas de instrucción, sino que debían comprenderse como sujetos activos que piensan, planifican y toman decisiones de forma racional (Shavelson, 1983).

En esta misma dirección, Wittrock (1989) recopiló diversos estudios que mostraban que, además de observar la conducta, era imprescindible comprender lo que ocurre entre el estímulo y la respuesta: la mediación cognitiva que realizan tanto los profesores como los estudiantes. Mientras los enfoques conductistas se concentraban en medir la eficacia de la enseñanza, la perspectiva cognitiva buscó describir y analizar los procesos internos que orientan el razonamiento y el comportamiento docente. Así, el aula dejó de concebirse como un espacio mecánico para entenderse como un entorno dinámico, donde las interacciones se encuentran mediadas por la interpretación que cada actor hace de la realidad escolar.

En este contexto, las investigaciones de Clark y Peterson (1997) resaltaron la importancia de estudiar la planeación, la reflexión y la toma de decisiones en las distintas fases de la práctica: antes de la acción (fase preactiva), durante la acción (fase interactiva) y después de la acción (fase posactiva). Estas categorías evidenciaron que la enseñanza no es una secuencia mecánica de conductas, sino una actividad racional, intencional y situada, guiada por un sistema de creencias y conocimientos propios del profesor (Clark & Peterson, 1997, p. 443).

A esta perspectiva se sumaron los aportes de Elbaz (1981), quien introdujo la noción de conocimiento práctico docente, entendido como un saber construido en la experiencia y compuesto por reglas de la práctica, principios e imágenes que orientan la acción pedagógica. De manera complementaria, Jackson (1991) mostró en su obra *La vida en las aulas* la complejidad de las decisiones que el profesor adopta en la enseñanza interactiva, utilizando metodologías como el pensamiento en voz alta y la estimulación del recuerdo para acceder a los juicios y razonamientos que subyacen a la práctica docente (pp. 42–44). Estos hallazgos revelaron que la enseñanza no es un conjunto de

conductas preestablecidas, sino una práctica en la que el profesor delibera y reconstruye continuamente su conocimiento.

El giro hacia la cognición del profesor amplió la investigación educativa al incorporar los factores contextuales como parte constitutiva de la enseñanza. Desde la ecología del aula y los enfoques etnográficos, se comprendió que la práctica docente no ocurre en un vacío, sino en una red de relaciones, creencias y normas que orientan la acción pedagógica. Así, el profesor se reconoce como sujeto que interpreta su contexto y construye conocimiento desde su experiencia escolar.

Este giro teórico y metodológico abrió el camino para propuestas posteriores que profundizarían en el conocimiento profesional docente, al destacar su carácter complejo, subjetivo y culturalmente situado. Con ello, se sentaron las bases para la obra de Shulman (1989) y su concepción del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), que retomó los planteamientos cognitivos e introdujo el denominado paradigma olvidado.

2.2.3 Programas conductuales vs. nuevos enfoques ecológicos y cualitativos

Mientras la psicología cognitiva abría el camino para comprender los procesos internos del docente (2.2.2), durante la década de 1970 persistieron programas de corte conductual, como el proceso-producto, cuyo objetivo era correlacionar las conductas del profesor con los resultados de los estudiantes. Estos modelos continuaron aportando indicadores de eficacia, pero empezaron a ser cuestionados por la reducción mecanicista con la que concebían la enseñanza y el aprendizaje.

De manera simultánea, surgieron los enfoques ecológicos y cualitativos, apoyados en la sociología, la etnografía y la antropología de la educación, que replantearon la investigación sobre la enseñanza. Estos enfoques reconocieron el aula como un sistema vivo de interacciones, atravesado por la cultura escolar, las normas implícitas y las trayectorias de vida de sus actores. Enseñar pasó así de concebirse como ejecución de técnicas a entenderse como una práctica situada, donde el sentido se construye en la relación pedagógica.

Autores como Geertz (1994) resaltaron la importancia de la interpretación de significados en los fenómenos sociales, incluidos los escolares. Así, el aula dejó de ser vista como un espacio de transmisión unidireccional (profesor → estudiantes) para pensarse como un ecosistema relacional en el que los discursos, gestos y prácticas cobran sentido a partir del contexto cultural en que se producen (pp. 34–36).

En esta línea, los estudios sobre la ecología del aula¹, utilizaron metodologías etnográficas — observación participante, registros de campo, grabaciones audiovisuales— para explorar la microdinámica de la vida escolar. Se buscaba comprender cómo la organización del tiempo y el espacio, los rituales de clase y las relaciones de poder o afectivas influyen en la configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque también supuso un redimensionamiento del rol docente: el profesor no solo se entiende como un transmisor de contenidos, sino como un intérprete de su práctica, que negocia significados y resignifica sus estrategias en función del contexto. Con ello, se fue desplazando la imagen de un docente estandarizado hacia la de un profesional reflexivo, capaz de construir saber pedagógico situado.

En contraste con los programas conductuales, que buscaban leyes universales de eficacia, los enfoques cualitativos y ecológicos ofrecieron una comprensión más profunda y contextualizada de la enseñanza. Esta transición no reemplazó a la psicología cognitiva, sino que se desarrolló en diálogo con ella, ampliando el horizonte para reconocer al profesor como actor cultural, cuya práctica se encuentra atravesada por significados sociales, históricos y simbólicos.

2.2.4 El “paradigma olvidado” de Shulman

¹ La noción de *ecología del aula* enfatiza que los procesos escolares no pueden entenderse de manera aislada, sino como parte de un entramado cultural, simbólico y relacional. Esta mirada, influida por la antropología interpretativa de Geertz, permitió desplazar la enseñanza de un modelo técnico hacia un enfoque situado en significados y contextos.

En el marco de la transición hacia la cognición del profesor y el auge de los enfoques cualitativos, Lee Shulman (citado en Bolívar, 1993) recuperó el llamado “paradigma olvidado”²(p. 62), al restituir el lugar del conocimiento disciplinar en la reflexión sobre la enseñanza. Propuso superar la separación entre el saber del contenido y el saber pedagógico, señalando que el docente necesita una comprensión profunda del contenido y la capacidad de transformarlo en conocimiento enseñable. Esta idea abrió el camino hacia una visión integrada del saber docente.

Este proceso fue denominado Pedagogical Content Knowledge (PCK), concebido como una “amalgama” entre materia y pedagogía (Shulman, 1987, p. 8), que permite anticipar errores y dificultades, seleccionar ejemplos y metáforas pertinentes, y crear representaciones adecuadas para facilitar la comprensión. Con ello, Shulman (1986) distinguió entre el Conocimiento de la Materia (CM) y el PCK, formulando preguntas que aún hoy orientan la investigación educativa: ¿de dónde provienen las explicaciones que dan los docentes?, ¿cómo deciden qué enseñar y cómo presentarlo?, ¿qué papel juega la experiencia en la selección de ejemplos y en la anticipación de dificultades? (p. 9).

Este enfoque supuso una revalorización de la formación disciplinar en la profesionalización docente y de las didácticas específicas, alejándose de la visión tradicional que reducía al profesor a un receptor de guías externas. Ahora se lo reconocía como productor y transformador del saber disciplinar, en función de su experiencia y del contexto escolar en el que enseña.

Pese a su trascendencia, el programa presentó limitaciones: su énfasis casi exclusivo en profesores de secundaria y la dificultad para delimitar teóricamente las fronteras entre conocimiento disciplinar y pedagógico. Aun así, el paradigma olvidado abrió un horizonte de investigación que permitió concebir al profesor como constructor de saberes y sentó las bases para desarrollos posteriores, como los de Porlán y Rivero (1997, 1998) y Perafán (2004, 2015, 2021).

² Shulman acuñó esta expresión para cuestionar que los estudios sobre la enseñanza habían marginado el conocimiento disciplinar del profesor, privilegiando los enfoques metodológicos y psicológicos. Con el *paradigma olvidado* reivindicó la centralidad del contenido como parte esencial de la profesionalidad docente.

2.3 El Programa de Investigación de Shulman: Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)

2.3.1 Desarrollo del conocimiento en la enseñanza (Knowledge Growth in Teaching)

Durante la década de 1980, Shulman (1989) lideró el programa Knowledge Growth in Teaching, orientado a esclarecer la naturaleza del conocimiento profesional docente. Este proyecto cuestionó la idea de que enseñar se limite a aplicar técnicas, al proponer la enseñanza como una práctica intelectual que articula saber disciplinar y comprensión pedagógica. Con ello, abrió un horizonte para pensar la formación docente desde la integración y no desde la fragmentación de saberes.

El programa puso de relieve que el docente no podía limitarse a aplicar metodologías diseñadas externamente, sino que debía ser capaz de interpretar, transformar y recrear el contenido para hacerlo accesible a los estudiantes. De este modo, Shulman reivindicó al profesor como intelectual de la educación, cuya práctica involucra procesos de razonamiento, juicio y construcción de sentido.

2.3.2 El “paradigma olvidado”: ¿de dónde provienen las explicaciones del docente?

Uno de los aportes más influyentes de Shulman fue formular interrogantes que desplazaron el foco desde la eficacia conductual hacia la dimensión intelectual de la enseñanza. Entre ellos: ¿de dónde provienen las explicaciones que utiliza el profesor?, ¿cómo decide qué enseñar y con qué ejemplos o analogías?, ¿de qué manera reflexiona sobre los errores y concepciones previas de los estudiantes para adaptar el contenido? (Shulman, 1986, p.9).

Estas preguntas evidenciaron que la labor docente exige creatividad y criterio profesional para seleccionar y transformar los contenidos, en lugar de transmitirlos de manera mecánica. Así, Shulman consolidó la idea del profesor como un agente que construye significados en torno a lo que enseña, superando la visión reduccionista de los enfoques anteriores.

2.3.3 Tipos de conocimiento propuestos por Shulman

Con el propósito de aclarar la complejidad del trabajo docente, Shulman (citado en Bolívar, 1993) distinguió tres tipos de conocimiento que configuran el saber profesional del profesor:

- **Conocimiento proposicional:** Se refiere a generalizaciones y principios sobre la enseñanza, la psicología del aprendizaje, el desarrollo curricular y los fundamentos teóricos que orientan la práctica pedagógica. Este conocimiento se sustenta en proposiciones derivadas de la investigación empírica, la experiencia acumulada y, en ocasiones, la reflexión ética.
- **Conocimiento de casos:** Se nutre de ejemplos concretos, situaciones específicas o relatos que ilustran problemáticas de enseñanza. Funciona como complemento del conocimiento proposicional, al mostrar la complejidad y diversidad que caracterizan los contextos reales del aula.
- **Conocimiento estratégico:** Se manifiesta cuando el docente enfrenta situaciones problemáticas de orden moral, práctico o teórico y debe ajustar su actuación de manera flexible y pertinente. Supone la capacidad de articular lo proposicional y lo contextual (casos) en un proceso de deliberación y toma de decisiones oportunas.

En conjunto, estos tres tipos de conocimiento subrayan que la labor docente exige razonamiento pedagógico, articulando principios generales, experiencias concretas y la capacidad de actuar estratégicamente en contextos específicos.

2.3.4 Conocimiento de la Materia (CM) vs. Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)

La gran contribución de Shulman consistió en diferenciar el Conocimiento de la Materia (CM), relativo a la disciplina en su dimensión académica, del Pedagogical Content Knowledge (PCK). Mientras el primero se centra en el dominio disciplinar —sus teorías, conceptos y métodos—, el segundo subraya la capacidad de transformar ese conocimiento para hacerlo enseñable a un grupo específico de estudiantes, considerando sus características, dificultades, errores conceptuales y motivaciones particulares.

El PCK no debe entenderse como un simple “envoltorio pedagógico” del contenido disciplinar, sino como una amalgama entre el qué y el cómo enseñar. Supone la habilidad de seleccionar las

analogías, ejemplos, metáforas y estrategias más pertinentes para que los alumnos construyan aprendizajes significativos. En este sentido, el docente se convierte en un agente curricular activo, encargado de reconfigurar el saber disciplinar a la luz de las necesidades de sus estudiantes y de su propio contexto escolar.

2.3.5 Críticas y limitaciones del programa de Shulman

Pese a su innegable aporte, la propuesta de Shulman también ha recibido diversas críticas y señalamientos de limitaciones, que conviene destacar:

- **Énfasis en profesores de secundaria:** Gran parte de sus investigaciones se centraron en docentes de educación secundaria y en asignaturas académicas específicas. Esto dejó relativamente inexploradas otras áreas y niveles educativos —como la educación infantil o la universitaria— donde la enseñanza involucra múltiples dimensiones y demandas particulares.
- **Visión reduccionista de la disciplina:** Se ha señalado que el énfasis en la disciplina como base de la enseñanza puede invisibilizar la construcción local y situada del conocimiento. Autores como Perafán (2015) cuestionan la idea de que la disciplina deba asumirse como único referente, planteando en su lugar que el profesor construye un conocimiento profesional docente específico asociado a nociones o categorías concretas, que exceden la mera trasposición del contenido disciplinar.
- **Naturaleza compleja y contextual del conocimiento escolar:** Aunque la noción de PCK introdujo la dimensión pedagógica en la comprensión del contenido, no siempre logra explicar con detalle los aspectos culturales, históricos y subjetivos que intervienen en la práctica docente. Por ello, enfoques más recientes han integrado dimensiones como la historia de vida del profesor, sus creencias y los órdenes discursivos que emergen en la enseñanza interactiva (Porlán & Rivero, 1998; Perafán, 2015).

En consecuencia, aunque la propuesta de Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) presenta limitaciones teóricas y metodológicas, continúa siendo una referencia central para reflexionar sobre la naturaleza del saber docente y sobre el rol activo del profesor como constructor de significados. Este planteamiento funcionó como bisagra hacia enfoques posteriores que profundizan en la complejidad del conocimiento profesional docente y en la manera en que este se configura a partir de nociones o categorías específicas de enseñanza.

2.4 El Conocimiento Profesional del Profesor según Porlán y Rivero

2.4.1 Categorías iniciales: cuatro tipos de saberes

En su propuesta, Porlán y Rivero (1997, 1998) señalan que el conocimiento profesional docente se configura a partir de cuatro tipos de saberes que emergen en la práctica docente y se articulan de manera dinámica:

- **Saberes académicos:** Se adquieren principalmente en la formación inicial universitaria y se vinculan tanto a las disciplinas que enseña el profesor como a los conocimientos pedagógicos y didácticos formales. Poseen un carácter racional y explícito, en tanto se apoyan en referentes teóricos y metodológicos reconocidos por la comunidad académica.
- **Saberes basados en la experiencia:** Son el fruto de la reflexión y de la práctica cotidiana del docente a lo largo de su trayectoria profesional. Incluyen las ideas, creencias y principios de actuación consolidados a partir de la interacción con los alumnos, la resolución de problemas y la adaptación a contextos diversos. Aunque suelen plasmarse de forma más tangible que los saberes académicos, conservan un grado de racionalidad al estar ligados a la reflexión sobre la acción.
- **Rutinas y guiones de acción:** Corresponden a esquemas de actuación de carácter tácito, utilizados para controlar, anticipar o resolver situaciones en el aula. Están asociados a la historia de vida del docente y se configuran a lo largo de años de práctica y socialización en contextos

escolares. Se expresan en rituales, secuencias de clase, expresiones reiterativas y comportamientos que el profesor ejecuta de manera casi automática.

- **Teorías implícitas:** Comprenden un conjunto de creencias, supuestos o estructuras conceptuales que el profesor no siempre reconoce de forma consciente, pero que orientan su manera de entender la enseñanza, el aprendizaje y la dinámica escolar. A menudo se apoyan en estereotipos sociales o culturales, y requieren procesos de desocultamiento para ser analizadas en su complejidad.

En conjunto, estas categorías muestran que el conocimiento docente no es homogéneo ni totalmente coherente, sino una combinación de saberes diversos —algunos explícitos y racionales, otros tácitos y experienciales— que conviven en la práctica pedagógica.

2.4.2 Dimensión epistemológica y dimensión psicológica

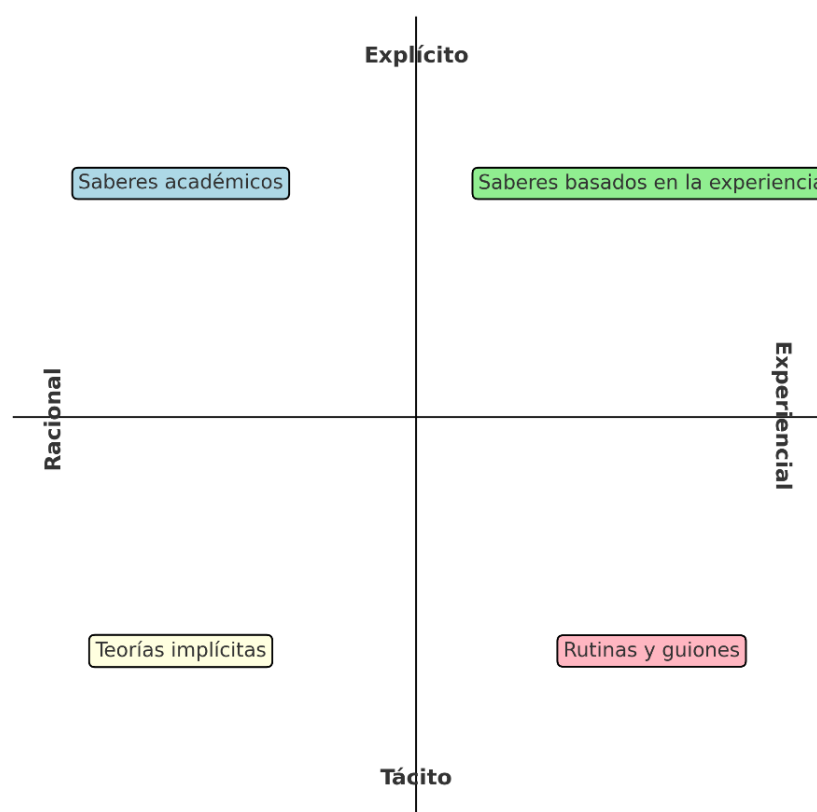
Para explicar cómo se organizan estos cuatro saberes, Porlán y Rivero (1998) propusieron dos ejes de análisis:

- **Dimensión epistemológica:** Se articula en torno a la dicotomía racional vs. experiencial. Los saberes académicos y parte de los saberes basados en la experiencia se ubican en el polo racional, al vincularse con teorías y procesos de reflexión sistemática. En contraste, otros saberes de experiencia, junto con las rutinas y ciertas teorías implícitas, se sitúan en el polo experiencial, pues surgen de la práctica cotidiana y de la vivencia directa.
- **Dimensión psicológica:** Se organiza en torno a la dicotomía explícito vs. tácito. Los saberes académicos y gran parte de los saberes basados en la experiencia suelen expresarse de manera explícita y verbalizable. En cambio, las rutinas y muchas teorías implícitas permanecen en un plano tácito o latente, requiriendo procesos reflexivos e investigación cualitativa para hacerse visibles.

La combinación de ambos ejes permite comprender que el conocimiento profesional docente es un entramado complejo, compuesto simultáneamente por elementos racionales y experienciales, explícitos y tácitos. Este enfoque cuestiona cualquier visión simplificadora del saber docente y subraya la necesidad de abordarlo como una construcción múltiple, marcada por tensiones y actualizaciones permanentes en la práctica.

Figura 1

Conocimiento profesional del profesor según Porlán y Rivero (1997, 1998)



Nota. Adaptado de Porlán y Rivero (1997, 1998).

La representación gráfica sintetiza la propuesta de Porlán y Rivero (1997, 1998), quienes distinguen cuatro tipos de saberes que configuran el conocimiento profesional docente. Estos se distribuyen en torno a dos ejes —racional/experiencial y explícito/tácito— que permiten comprender la diversidad, tensiones y yuxtaposiciones presentes en la práctica docente.

2.4.3 Visión yuxtapuesta y contradicciones internas

Porlán y Rivero (1997, 1998) sostienen que, en la mayoría de los casos, los cuatro saberes del profesor no se integran de manera coherente, sino que coexisten de forma yuxtapuesta, lo que genera contradicciones en la práctica docente.

Un ejemplo ilustrativo es el de un profesor que, en el plano del discurso, ha asimilado saberes académicos de orientación constructivista —explícitos y racionales—, pero que en su práctica cotidiana reproduce rutinas tradicionales —tácitas y experienciales— más cercanas al conductismo. Esta tensión evidencia cómo el conocimiento profesional docente puede sostener principios innovadores mientras se ejecutan prácticas ancladas en marcos opuestos.

Este conocimiento profesional mayoritario, o “conocimiento de hecho”, suele aparecer fragmentado, provocando discrepancias entre el discurso y la acción, o entre los principios declarados y las prácticas reales en el aula. Según Porlán y Rivero (1997, 1998), esta yuxtaposición constituye el estado habitual del conocimiento profesional docente, producto de las tensiones derivadas de la historia personal, la formación inicial y las exigencias del medio escolar.

2.4.4 Conocimiento profesional deseable vs. conocimiento profesional dominante

En contraposición a esta yuxtaposición, Porlán y Rivero (1997, 1998) distinguen entre dos formas de configuración del conocimiento profesional docente:

- **Conocimiento profesional dominante o mayoritario:** Es el saber que el profesor ejerce habitualmente, caracterizado por la coexistencia de saberes heterogéneos que no siempre logran integrarse de manera coherente.
- **Conocimiento profesional deseable:** Representa un modelo ideal de integración crítica y reflexiva de los diferentes saberes, que permita al docente cuestionar, reorganizar y resignificar sus prácticas, rutinas y creencias.

Desde esta perspectiva, la formación docente debe orientarse hacia la articulación progresiva de los saberes, lo que exige procesos de concientización y reflexión sobre la práctica pedagógica, la cultura escolar y el orden institucional. En este proceso resulta clave que el profesor confronte sus rutinas y teorías implícitas con nuevos marcos teóricos y con el diálogo entre colegas.

La distinción entre conocimiento profesional dominante y conocimiento profesional deseable permite comprender la docencia no solo como una práctica arraigada en tradiciones y hábitos, sino como un campo en el que es posible avanzar hacia formas más integradas, críticas y transformadoras del saber profesional.

2.4.5 Conexión con una lectura constructivista y crítica

La propuesta de Porlán y Rivero (1998) invita a asumir una lectura constructivista, crítica y compleja del conocimiento profesional docente. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado debe orientarse a transformar creencias y rutinas mediante procesos de reflexión, autocrítica y confrontación con marcos teóricos alternativos, con el fin de consolidar un saber más coherente y sustentable frente a los retos escolares contemporáneos.

En este proceso, el profesor se reconoce como sujeto epistémico, productor de conocimiento situado que no se limita a la transposición disciplinar, sino que integra la experiencia, las rutinas y las perspectivas culturales e institucionales de su práctica pedagógica.

Este enfoque abrió la puerta a investigaciones posteriores que profundizaron en la condición del profesor como intelectual de la educación y constructor de un saber específico, articulando los aportes de Porlán y Rivero con la propuesta de Perafán (2015; Fuentes y Perafán, 2024). Con ello, se establece un puente entre el modelo crítico–constructivista y la visión del grupo INVAUCOL, que concibe el conocimiento profesional docente como un sistema de saberes integrados ligado a categorías escolares concretas.

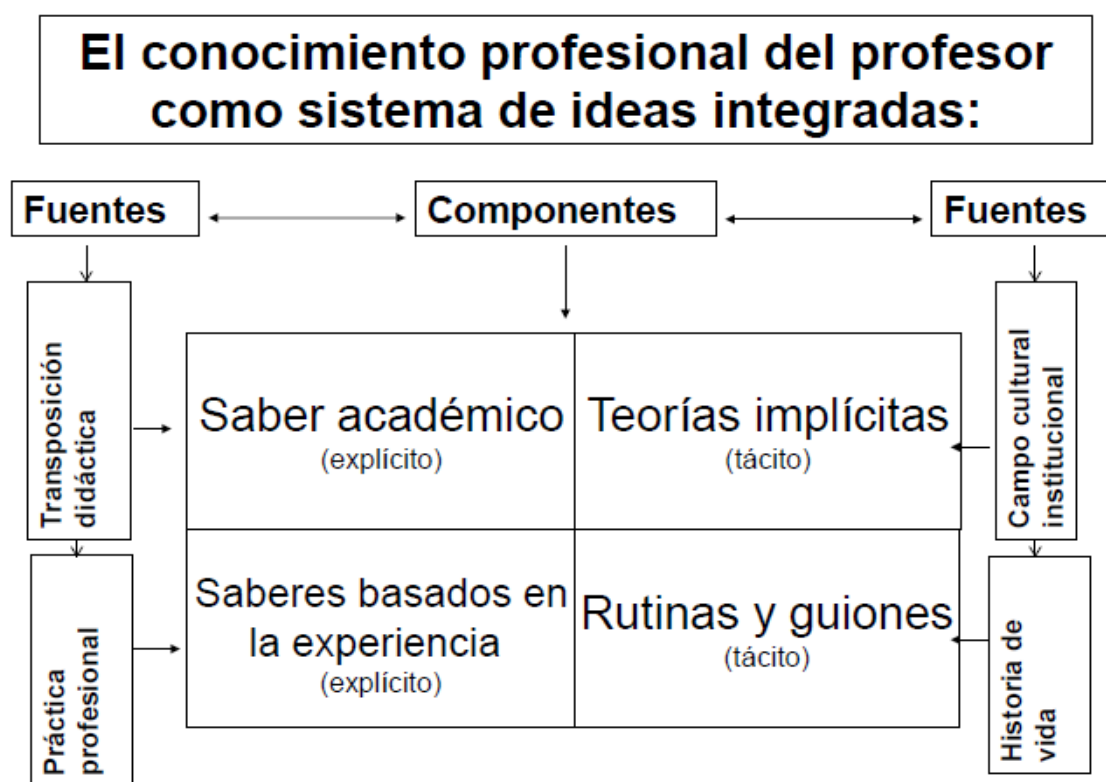
2.4.6 Relación de los programas de investigación con la noción de flexibilidad

La revisión de los programas de investigación sobre la enseñanza permite no solo comprender la evolución de los estudios sobre el conocimiento profesional docente, sino también conectar con el objeto particular de esta investigación: la noción escolar de flexibilidad en Educación Física. Estos desarrollos constituyen la base sobre la cual se construye el análisis adoptado en esta investigación.

2.5 El Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas (Perafán)

Figura 2

El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas



Nota. Tomado de *Conocimiento profesional docente específico*, por G. A. Perafán, 2004.

2.5.1 Diferencia con la propuesta de Porlán y Rivero

Aunque Perafán (2004, 2015) retoma la misma estructura de cuatro saberes que definen el conocimiento profesional docente —saberes académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones/rutinas de acción—, se distancia de Porlán y Rivero (1997, 1998) al no concebirlos como

elementos meramente yuxtapuestos o en tensión. En lugar de ello, los plantea como componentes que se articulan en un sistema de ideas, cuyo sentido se define en la práctica cotidiana del docente y, en particular, en torno a la enseñanza de categorías o nociones escolares específicas.

Esta perspectiva resalta la naturaleza compleja e integradora del conocimiento docente, evitando reducirlo a la suma dispersa de concepciones, creencias o rutinas. El profesor, más bien, combina de manera consciente o inconsciente estos saberes, reconfigurándolos de acuerdo con el contexto, su historia personal y la intencionalidad pedagógica que orienta la enseñanza.

De este modo, la propuesta de Perafán avanza respecto a la de Porlán y Rivero al enfatizar que el conocimiento profesional docente debe entenderse como un entramado sistémico, en el que cada componente adquiere sentido en función de la práctica y del objeto de enseñanza.

2.5.2 Los cuatro saberes como sistema integrado

De acuerdo con Perafán (2015), cada uno de los cuatro saberes mantiene un estatuto epistemológico particular, que revela orígenes y fundamentos distintos, pero que, en la práctica, se articulan en un sistema integrado.

- **Saberes académicos:** Conservan la condición de ser conscientes y de corte racional, aunque su fundamento no radica exclusivamente en la disciplina científica, sino en la transposición didáctica repensada como fenómeno antropológico (Chevallard, 1997). Esto implica reconocer que el saber académico del profesor no proviene directamente de la disciplina *per se*, sino que constituye un saber escolar, configurado por la intencionalidad de la enseñanza, la historia profesional del docente y el contexto sociocultural en el que se inserta. De esta manera, se desplaza la disciplina como fuente hegemónica y se concibe la transposición didáctica como un proceso creativo y epistémico, mediante el cual el profesor transforma el contenido en función de su deseo de enseñar y de la cultura escolar en la que trabaja.

- **Saberes basados en la experiencia:** Se originan en la práctica profesional y en la reflexión sobre la acción. A lo largo de sus años de ejercicio, el profesor configura un bagaje de principios, criterios y estrategias que le permiten afrontar los retos y problemáticas del aula. Estos saberes poseen un marcado carácter situado, pues emergen en la interacción cotidiana con los estudiantes, los colegas, las familias y el contexto institucional.
- **Teorías implícitas:** Se vinculan estrechamente con el campo cultural institucional (Perafán, 2015), el cual incluye documentos oficiales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de área, las actas de reunión, así como las normas internas y, en general, la cultura de la institución educativa. Estas teorías influyen en la manera en que el profesor concibe dimensiones como la disciplina, el currículo, la evaluación o la relación con las familias, sin que siempre exista plena conciencia de su impacto.
- **Guiones y rutinas:** Fundamentados en la historia de vida del profesor y en dimensiones inconscientes o subconscientes, abarcan esquemas de actuación cotidiana, rituales de clase, secuencias habituales de enseñanza y patrones que se repiten o adaptan casi de manera automática. Para hacer visibles estos guiones y rutinas suelen requerirse métodos de investigación cualitativa, como la estimulación del recuerdo o la asociación libre, que permiten sacar a la luz lo que el docente hace sin saber del todo por qué lo hace.

En este sistema integrado, ninguno de los cuatro saberes actúa de forma aislada. Por el contrario, se articulan en el momento en que el profesor planifica, interactúa con los estudiantes, reflexiona sobre su práctica y reelabora su accionar discursivo. Esta visión sistémica del conocimiento profesional docente supera la yuxtaposición propuesta por Porlán y Rivero, y enfatiza la capacidad del profesor para reconfigurar sus saberes en función de su contexto, su experiencia y el objeto de enseñanza específico.

2.5.3 Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares

Una de las contribuciones más significativas de Perafán (2015) es la introducción de la categoría de “conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares”. Con este planteamiento se cuestiona la idea de que la labor del profesor consista únicamente en enseñar disciplinas (matemáticas, Educación Física, ciencias naturales, entre otras). En la práctica escolar, lo que realmente se enseña son nociones o categorías escolares concretas, que interpelan directamente al estudiante como sujeto en formación.

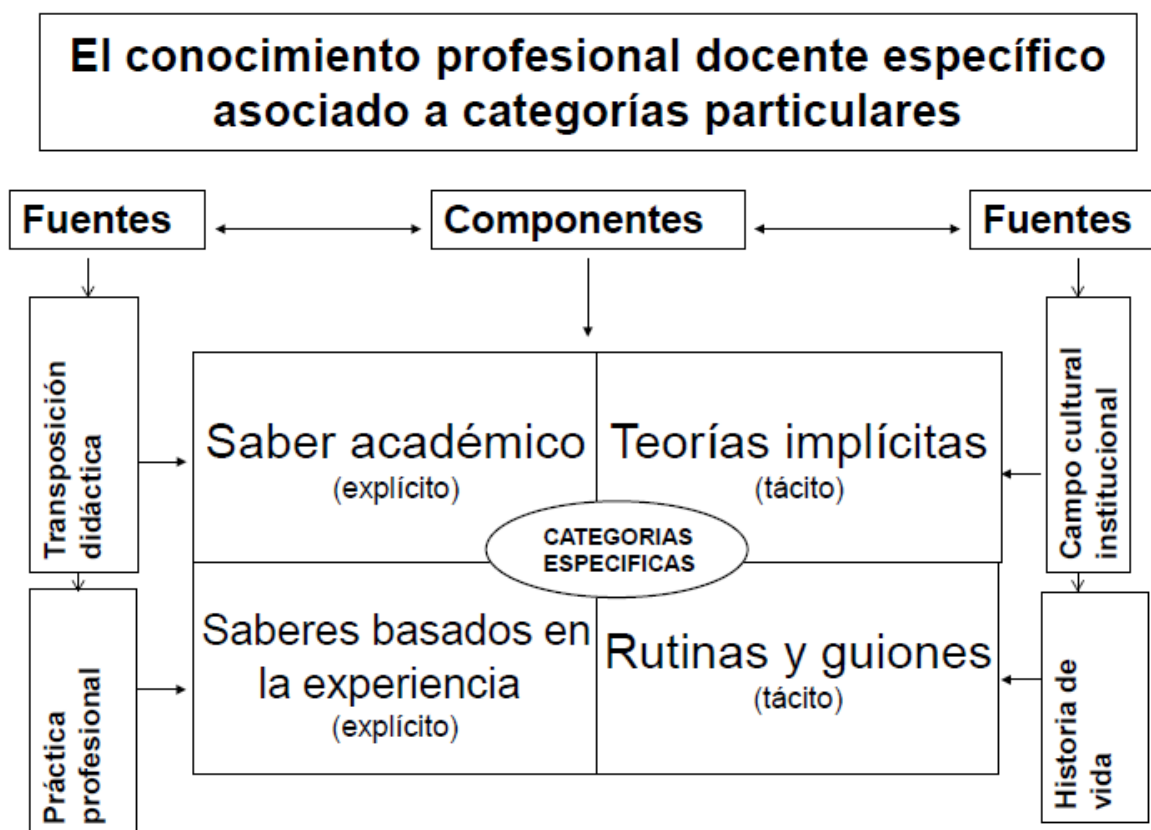
De esta manera, el foco se desplaza del conocimiento disciplinar genérico hacia el estudio de nociones escolares específicas. En Educación Física, por ejemplo, enseñar la flexibilidad no equivale a transmitir un concepto fisiológico o técnico, sino a trabajar un constructo complejo que integra dimensiones pedagógicas, experienciales, culturales y personales. De forma análoga, en Educación Infantil, nociones como la experiencia corporal (Bernal Andrade, 2023) o el diseño de ambientes de aprendizaje (Tapiero Hueso, 2024) trascienden los marcos disciplinares y adquieren sentido en la interacción con los niños y en el marco institucional en que se desarrollan.

Desde esta perspectiva, el profesor —concebido como intelectual de la educación— no se limita a la transposición de contenidos académicos, sino que produce un orden discursivo en torno a las nociones escolares que enseña. Este orden se construye mediante figuras retóricas y discursivas —metáforas, analogías, símiles, ejemplos— que buscan generar sentido, facilitar la comprensión y contribuir a la formación integral de los estudiantes.

La categoría propuesta por Perafán (2015) permite comprender que el conocimiento profesional docente se configura alrededor de nociones escolares específicas, que funcionan como ejes en los cuales el profesor articula y reconfigura sus saberes. Es en este proceso donde despliega su capacidad para estructurar, interpelar y orientar la experiencia educativa de los estudiantes.

Figura 3.

El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares



Nota. Tomado de *conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas* (p. 30), por G. A. Perafán, 2015b.

2.5.4 El interés por el “orden discursivo” y la producción de sentido

Para Perafán (2015), la enseñanza de una categoría escolar se manifiesta en el orden discursivo que el profesor construye en su interacción con los estudiantes. Este orden no puede reducirse a una estrategia didáctica, pues constituye un sistema de significados que emerge de la integración de los cuatro saberes y de la intencionalidad pedagógica del docente. En este sentido, el discurso del profesor —compuesto por explicaciones, imágenes, metáforas, gestos, experiencias y rutinas— se convierte en un espacio epistémico, en el cual los contenidos son constantemente transformados y resignificados.

Este planteamiento muestra que el conocimiento profesional docente se expresa en la articulación —y a veces en la tensión— de saberes académicos, experienciales, implícitos y rutinarios. Es en este tejido discursivo donde el profesor produce sentido, interpelando al estudiante y configurando la enseñanza como una práctica intelectual, cultural y epistémica.

2.5.5 Conexión con la presente investigación: la flexibilidad en la educación física

El grupo de investigación INVAUCOL, en la cual se inscribe la propuesta de Perafán (2015), se articula directamente con el objetivo de este estudio: comprender el conocimiento profesional docente en Educación Física, específicamente en relación con la noción escolar de flexibilidad.

En esta perspectiva, la flexibilidad se concibe como una categoría compleja, que trasciende lo meramente fisiológico para integrar dimensiones biológicas, pedagógicas, sociales, culturales y subjetivas. El profesor no enseña únicamente la disciplina de Educación Física, sino que construye y moviliza un conocimiento profesional docente específico en torno a esta noción escolar, visible en sus discursos, prácticas y acciones para interpelar a los estudiantes.

De este modo, la flexibilidad se convierte en un terreno privilegiado para observar cómo los docentes articulan saberes académicos, experienciales, implícitos y rutinarios en función de su contexto y de la intencionalidad pedagógica. Tal proceso pone de relieve al profesor como sujeto intelectual, capaz de producir y resignificar esta noción escolar en su práctica.

Este planteamiento ofrece las bases teóricas que orientarán el análisis de los capítulos siguientes, donde se examinará cómo dos profesores de Educación Física configuran su conocimiento profesional docente alrededor de la noción de flexibilidad. En continuidad, se desarrollará una sección dedicada a esta noción, con el fin de justificar su relevancia como categoría escolar y exponer sus implicaciones fisiológicas, pedagógicas y socioculturales.

2.6 La noción de flexibilidad en la Educación Física

2.6.1 Definiciones y perspectivas conceptuales

En un plano fisiológico y biomecánico, la flexibilidad suele definirse como la capacidad de una articulación o de un grupo muscular para realizar un rango de movimiento amplio y eficiente. Desde esta perspectiva, se asocia con la elongación de los tejidos musculares y la movilidad articular, aspectos fundamentales para la ejecución de gestos motores y el rendimiento físico (Weineck, 1999). En numerosos manuales y programas de Educación Física, la flexibilidad aparece vinculada a la prevención de lesiones, la eficiencia motriz y la preparación física para otros tipos de entrenamiento.

En el ámbito pedagógico, la flexibilidad puede entenderse como un constructo más amplio, que integra dimensiones de la experiencia corporal, la conciencia del movimiento, la adaptación y la creatividad en la ejecución motriz (Grosser et al., 1988). Así, no se limita al trabajo repetitivo de estiramientos o a las rutinas de calentamiento, sino que implica una relación activa con la percepción sensorial, las emociones y la autoexploración corporal de los estudiantes.

De esta forma, la flexibilidad se ubica en la intersección entre la fisiología y la pedagogía, proyectándose como un concepto integrador que facilita la comprensión de la movilidad y la expresión del cuerpo en contextos escolares. Este carácter dual —biomecánico y pedagógico— la convierte en una categoría escolar relevante, pues permite pensar la enseñanza del movimiento más allá de la técnica, en el terreno de la construcción de sentido en torno al cuerpo y la motricidad.

2.6.2 Importancia en la formación motriz

Dentro de la formación motriz y el desarrollo integral del estudiante, la flexibilidad constituye un componente fundamental por diversas razones:

- **Prevención de lesiones:** Un nivel adecuado de flexibilidad reduce el riesgo de lesiones musculares y articulares, especialmente en actividades de impacto o que requieren gran amplitud de movimiento.
- **Base para otras capacidades:** Funciona como soporte para el desarrollo de la fuerza, la velocidad y la resistencia, al facilitar movimientos más fluidos y optimizar la eficacia mecánica.

- Mejora de la postura y la salud: Un trabajo sistemático de flexibilidad favorece la alineación postural, disminuye tensiones musculares y aporta bienestar corporal, en sintonía con los objetivos de la educación para la salud.
- Conciencia corporal y autopercepción: La exploración de rangos de movimiento permite a los estudiantes reconocer su cuerpo, identificar límites y posibilidades, y desarrollar un sentido de autocuidado y respeto por la propia corporalidad.

En el ámbito escolar, la flexibilidad no se limita a la formación física básica, sino que se proyecta hacia enfoques expresivos y creativos, como la danza o la psicomotricidad. Ello amplía su significado y relevancia en la experiencia educativa, al contribuir tanto al rendimiento motriz como a la formación de sujetos conscientes de su cuerpo y de su movimiento.

2.6.3 Una visión integral de la flexibilidad

La flexibilidad adquiere un sentido pleno cuando se concibe como una noción escolar que articula dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje, además de las físicas. Bajo esta mirada, pueden destacarse los siguientes aspectos:

- Reflexividad y autoconocimiento: El trabajo de la flexibilidad en Educación Física invita a la autorregulación, a la atención plena sobre el propio cuerpo (*mindfulness*) y al reconocimiento de ritmos, tensiones y sensaciones. Este enfoque favorece el autoconocimiento corporal y una relación más consciente con la motricidad.
- Dimensión sociocultural: Las prácticas corporales —estiramientos, danza, pilates, yoga, artes marciales, entre otras— varían según culturas, costumbres y tradiciones. Reflexionar sobre estas diferencias aporta una visión multicultural del movimiento y del cuerpo.
- Formación en valores y actitudes: La flexibilidad se vincula con la colaboración, la paciencia y la persistencia, valores que se promueven cuando los estudiantes comprenden que mejorar la

amplitud articular es un proceso gradual que requiere constancia, respeto por los límites propios y consideración hacia los demás.

En este sentido, la flexibilidad se configura como un constructo pedagógico complejo, que integra la formación motriz con la reflexión, la cultura, la afectividad y la ética. Esta visión integral se corresponde con los enfoques curriculares contemporáneos de Educación Física, que buscan trascender el rendimiento técnico para resaltar la formación del sujeto en su totalidad. Asimismo, justifica su análisis como categoría escolar relevante, pues permite explorar cómo los docentes movilizan diversos saberes para dotar de sentido a la experiencia corporal de los estudiantes.

2.6.4 Vacíos y debates en torno a la enseñanza de la flexibilidad

A pesar de su relevancia, la enseñanza de la flexibilidad en el ámbito escolar no está exenta de debates y controversias. Entre los principales se encuentran:

- **Mitos y rutinas establecidas:** En muchos contextos, la flexibilidad se limita a sesiones repetitivas de estiramientos estáticos, sustentadas en creencias heredadas o modelos tradicionales, sin una fundamentación pedagógica clara ni adaptación a las necesidades reales de los estudiantes.
- **Poca diferenciación pedagógica:** Persiste la aplicación de un modelo “universal” de estiramientos, sin atender a diferencias individuales de edad, contextura física, experiencia previa o lesiones, lo que reduce la eficacia formativa.
- **Exceso de énfasis en la técnica:** Con frecuencia se privilegia la ejecución “perfecta” del estiramiento, descuidando la dimensión experiencial y la conciencia del proceso vivido por cada estudiante.
- **Integración curricular limitada:** A menudo, la flexibilidad se aborda de manera aislada —como parte del calentamiento o de un bloque físico puntual—, sin articularse con objetivos pedagógicos más amplios, como la formación en valores, la autopercepción corporal o la interdisciplinariedad con áreas como la salud, la danza o la música.

Estas discusiones ponen de relieve la necesidad de un enfoque renovado, que reconozca la flexibilidad no como un ejercicio accesorio, sino como una categoría escolar compleja y multidimensional, capaz de integrar dimensiones fisiológicas, pedagógicas, culturales y sociales en la formación de los estudiantes. Esta perspectiva resulta clave para el análisis que aquí se propone, en diálogo con el marco de Perafán (2015) y el grupo INVAUCOL, donde la flexibilidad se entiende como noción escolar que articula saberes y produce sentido en la práctica docente.

2.6.5 Flexibilidad como categoría pertinente para el conocimiento profesional docente

En el marco de la propuesta de Perafán (2015) y de la línea INVAUCOL, la flexibilidad se perfila como una categoría que exige al profesor de Educación Física movilizar de manera integrada los cuatro saberes —académicos, experienciales, implícitos y rutinas/guiones— para construir y transmitir significados adecuados a su grupo particular de estudiantes.

Ello implica:

- Reflexionar sobre los objetivos formativos de la noción, más allá del rendimiento deportivo.
- Diseñar estrategias didácticas que atiendan la dimensión subjetiva de cada estudiante (autoestima, seguridad, disposición corporal).
- Contextualizar la enseñanza según la cultura escolar, los recursos disponibles y la historia de vida del docente (rutinas, experiencias previas, etc.).
- Dialogar con otras áreas del conocimiento (ciencias naturales, salud, danza, expresión corporal), otorgando a la flexibilidad un sentido más amplio y significativo.

Desde esta perspectiva, la flexibilidad constituye un ejemplo ilustrativo de la construcción de conocimiento profesional específico docente en Educación Física. Su enseñanza requiere integrar saberes disciplinares, pedagógicos y experienciales para configurar un orden discursivo que trascienda el mero acondicionamiento físico. Dicho orden —compuesto por metáforas, explicaciones y

representaciones— favorece la formación de estudiantes que reconocen y valoran la importancia de su cuerpo, sus límites y su potencial de movimiento.

De este modo, la flexibilidad ofrece un territorio fértil de análisis para comprender cómo el profesor de Educación Física produce y modula su conocimiento profesional docente, en consonancia con los planteamientos de Perafán (2004, 2015, 2021) sobre la enseñanza de categorías escolares y la configuración de saberes integrados. Este enfoque sienta las bases para el análisis metodológico y empírico que se desarrollará en los capítulos siguientes.

En continuidad con lo anterior, la comprensión de la flexibilidad como noción escolar puede articularse con distintos momentos de la investigación sobre la enseñanza:

- Desde el paradigma proceso–producto, la flexibilidad se entendía en clave de eficacia y rendimiento, reducida a resultados observables como amplitud articular o número de repeticiones. El papel del profesor consistía en ajustar variables externas (tiempo, repeticiones, intensidad) para optimizar el desempeño, sin atender al sentido que los estudiantes atribuían a su experiencia corporal.
- El giro hacia la cognición del profesor amplió esta mirada, al situar la flexibilidad no solo como resultado fisiológico, sino como un proceso en el que el docente planifica, toma decisiones y reflexiona sobre cómo graduar movimientos, seleccionar analogías y ajustar progresiones.
- Con la propuesta de Shulman (1989) y el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), la flexibilidad se visibiliza como categoría que debe transformarse en contenido enseñable. Ello implica anticipar dificultades, reconocer errores frecuentes y recurrir a recursos didácticos — ejemplos, metáforas, ilustraciones— para hacerla comprensible.
- La propuesta de Porlán y Rivero (1997, 1998) enriquece la comprensión de la flexibilidad al mostrar que su enseñanza está atravesada por distintos saberes: los académicos la relacionan con teorías científicas del movimiento; los experienciales, con estrategias desarrolladas en la

trayectoria docente; las rutinas, con ejercicios habituales; y las teorías implícitas, con supuestos culturales sobre lo que significa ser “flexible” o “rígido” en la escuela.

Finalmente, el enfoque de Perafán (2015), adoptado en esta investigación, permite entender la flexibilidad como una noción escolar compleja, configurada a partir de la articulación de dichos saberes bajo distintos estatutos epistémicos. Enseñar flexibilidad no se limita a aplicar técnicas fisiológicas, sino que supone un proceso de construcción de sentido, en el cual el profesor moviliza su conocimiento profesional docente para estructurar, interpelar y reflexionar sobre la práctica corporal de sus estudiantes, promoviendo la construcción corpórea–subjetiva de los estudiantes.

En conjunto, este recorrido muestra cómo cada programa aporta claves específicas para pensar la enseñanza de la flexibilidad, pero es la propuesta de Perafán (2015) la que ofrece un marco más integrador. Al concebir el conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas, se retoman los aportes de Porlán y Rivero y se los proyecta de manera más dinámica, trascendiendo la yuxtaposición y sentando las bases del marco teórico que orienta esta investigación.

2.7 Reflexiones finales del capítulo

A lo largo de este capítulo se ha mostrado la evolución histórica en la manera de concebir y estudiar el conocimiento del profesor. Desde los enfoques conductistas y los programas proceso–producto, centrados en la eficacia y en la correlación entre conductas docentes y logros académicos, se transitó hacia las perspectivas cognitivas, que subrayaron el papel del pensamiento, la toma de decisiones y la reflexión del maestro. Posteriormente, los enfoques ecológicos y cualitativos aportaron una visión más profunda del aula como entorno complejo, en el que el docente no solo aplica metodologías, sino que interpreta y recrea su práctica en función de la cultura y de las historias que convergen en la escuela.

En este recorrido, el trabajo de Shulman (1989) representó un punto de quiebre al introducir el paradigma olvidado: la enseñanza no se reduce al dominio de métodos, sino que exige un conocimiento

profundo del contenido y de la manera de transformarlo en enseñable, lo que denominó Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK). Aunque esta propuesta ha recibido críticas —por su énfasis en la educación secundaria y por cierta visión disciplinar que tiende a obviar la construcción local del conocimiento—, sentó las bases para investigaciones que reconocen al profesor como constructor de saberes profesionales específicos.

Más adelante, Porlán y Rivero (1997, 1998) ampliaron el debate al proponer el conocimiento profesional mayoritario, compuesto por cuatro tipos de saberes (académicos, experienciales, implícitos y rutinas/guiones de acción), y señalar la yuxtaposición que con frecuencia caracteriza la práctica docente. Frente a ello, Perafán (2015), desde el grupo de investigación INVAUCOL, planteó la idea del conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas, en el cual estos saberes no aparecen meramente acumulados, sino articulados en torno a la enseñanza de categorías escolares específicas. En esta perspectiva, el profesor, entendido como sujeto intelectual, histórico y cultural, produce un orden discursivo intencionado en el cual convergen—metáforas, analogías, símiles, anáforas y demás— para configurar las nociones escolares que enseña.

La flexibilidad, en el área de Educación Física, se convierte así en un caso ejemplar: más allá de su dimensión fisiológica, se configura como categoría escolar que articula aspectos pedagógicos, culturales y experienciales. Su análisis permite visibilizar la complejidad del conocimiento docente y comprender cómo los profesores producen, adaptan y transforman sus saberes en la interacción cotidiana con los estudiantes.

En conjunto, este capítulo ha fundamentado la pertinencia de estudiar la enseñanza de la noción de flexibilidad como categoría que configura el conocimiento profesional docente en Educación Física. Tras revisar el paradigma olvidado de Shulman y las propuestas de Porlán y Rivero, se adopta la visión de Perafán (2015) sobre el conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas, reconociendo la riqueza y la complejidad de los saberes que el profesor construye. Con ello,

se establecen las bases teóricas que sustentan el abordaje metodológico del siguiente capítulo, donde se explicará cómo se indagará la construcción del conocimiento profesional docente específico en dos profesores de Educación Física en torno a la noción escolar de flexibilidad.

Capítulo 3. Marco metodológico

3.1 Presentación

Este capítulo expone la ruta metodológica que permitió identificar y caracterizar el conocimiento profesional docente específico (CPDE) asociado a la enseñanza de la flexibilidad en dos profesores de Educación Física. En consonancia con el problema, la pregunta y los objetivos formulados en el Capítulo 1, y con el andamiaje conceptual desarrollado en el Capítulo 2, se adopta un enfoque cualitativo-interpretativo y un diseño de estudio de casos múltiples, orientados a comprender los sentidos, racionalidades y configuraciones discursivas que emergen en la enseñanza interactiva (Denzin & Lincoln, 2018; Perafán, 2015; Fuentes & Perafán, 2024; Stake, 1995; Yin, 2003).

Metodológicamente, se concibe al profesor como un sujeto epistémico e histórico, cuyo conocimiento se expresa en el orden discursivo de la clase y se organiza en cuatro saberes: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones/rutinas. Estos se articulan con sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes: transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida. En esta perspectiva, se privilegia la comprensión densa de episodios de enseñanza (Geertz, 1994), a partir de la observación participante, entrevistas semiestructuradas, la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) y el análisis de documentos oficiales. Estos registros se integraron mediante una triangulación sistemática que permitió profundizar y robustecer el análisis.

El capítulo se estructura en cinco apartados: (a) fundamentación del enfoque y el diseño; (b) aspectos epistemológicos que orientan la producción e interpretación de los datos; (c) estrategias e instrumentos para la construcción de información; (d) proceso de análisis y triangulación; y (e) síntesis metodológica que enlaza con el Capítulo 4.

3.2 Enfoque cualitativo-interpretativo: estudio de casos múltiples

3.2.1 Fundamentación del enfoque

La investigación se inscribe en una perspectiva cualitativa-interpretativa, que concibe el conocimiento no como un dato externo y objetivo, sino como una construcción situada y dialógica. Este enfoque parte de reconocer que los profesores producen sentidos sobre la enseñanza de la flexibilidad en contextos reales, donde confluyen su historicidad, los marcos culturales de la institución escolar y la reflexividad propia de su práctica (Denzin & Lincoln, 2018; Merriam, 1998; Perafán, 2015).

La opción metodológica supone, por tanto, desplazar las miradas tecnicistas centradas en la transmisión de contenidos para situarse en la comprensión de los procesos de cognición docente y de la ecología del aula como escenario en el que se configuran significados. Investigar la flexibilidad como noción escolar implica atender tanto a las interacciones discursivas como a las decisiones pedagógicas y a los contextos institucionales que les otorgan sentido.

3.2.2 Justificación del diseño de casos múltiples

El estudio adopta un diseño de casos múltiples, pues este permite explorar cómo distintos profesores de Educación Física configuran la flexibilidad como noción escolar en escenarios concretos de enseñanza. Más que buscar una generalización estadística, se persigue la generalización analítica (Yin, 2003), en la que los hallazgos de cada caso contribuyen a elaborar inferencias teóricas transferibles a contextos similares.

Esta estrategia metodológica resulta pertinente porque posibilita contrastar y profundizar en regularidades y variaciones del conocimiento docente, reconociendo que cada profesor construye sentidos singulares a partir de su historia profesional, su contexto institucional y su interacción con los estudiantes. La lógica de los casos múltiples se fundamenta en la réplica literal y teórica (Yin, 2003): identificar coincidencias en las formas de enseñar la flexibilidad y, al mismo tiempo, reconocer diferencias que enriquecen la comprensión del fenómeno.

En esta línea, el diseño se encuentra en sintonía con la tradición cualitativa que entiende el caso como una unidad de análisis compleja, contextual y situada (Stake, 1995). Cada caso no se reduce a un

ejemplo representativo, sino que constituye un escenario particular en el que se develan sentidos, prácticas y saberes que difícilmente podrían captarse mediante aproximaciones cuantitativas.

3.2.3 Delimitación del caso y unidades de análisis

Cada caso corresponde a un profesor de Educación Física (pseudónimos ΘA y ΘB) en su práctica de enseñanza de la flexibilidad en clases regulares. La unidad de análisis principal es el orden discursivo del profesor durante la enseñanza interactiva, el cual se operacionaliza en episodios y figuras discursivas.

Los episodios se entienden como segmentos significativos de clase que condensan un momento de especial relevancia en la construcción de la noción escolar de flexibilidad. No constituyen simples fragmentos temporales, sino unidades mínimas de sentido en las que se articulan la intencionalidad docente, la organización retórica del discurso y las acciones corporales que estructuran la experiencia del sujeto motriz.

Por su parte, las figuras discursivas se conciben como dispositivos retóricos y enunciativos en los cuales el profesor organiza, enfatiza e interpela la acción motriz de los estudiantes. Más allá de su dimensión lingüística, las figuras funcionan como expresiones epistémicas que permiten visibilizar cómo el docente transforma saberes académicos, experiencias previas y creencias implícitas en noción escolar. Ejemplos como la enumeración secuencial, la anáfora motivacional, el apóstrofe del nombre o el sarcasmo intencional muestran que la retórica en el aula de Educación Física no es un accesorio estilístico, sino parte constitutiva del CPDE.

Como unidades de observación, se consideraron las clases, los materiales de apoyo y los intercambios con estudiantes; y como unidades de significado, los enunciados, secuencias retóricas y decisiones didácticas vinculadas a los cuatro saberes y sus estatutos epistemológicos. Tanto episodios como figuras discursivas se analizaron bajo la premisa de que en ellos se condensan las formas en que el profesor produce, actualiza y moviliza la noción de flexibilidad en el contexto escolar.

3.2.4 Criterios de selección de los casos y contexto

La selección de los casos respondió a criterios de pertinencia teórica, trayectoria profesional y viabilidad ética y logística, en consonancia con el diseño de estudio de casos múltiples (Stake, 1995; Yin, 2003). Se optó por dos docentes de Educación Física con amplia experiencia en la enseñanza de la flexibilidad, identificados como ΘA y ΘB para preservar la confidencialidad.

Ambos profesores cuentan con más de diez años de experiencia profesional en instituciones de naturaleza diferente, lo que permitió contrastar regularidades y variaciones en la configuración del CPDE. El profesor ΘA se desempeña en una institución privada, mientras que el profesor ΘB ejerce en un colegio oficial, ambas instituciones ubicadas en el municipio de Cáqueza (Cundinamarca).

La inclusión de contextos público y privado respondió al propósito de abarcar escenarios educativos diferenciados en un entorno semiurbano con fuerte influencia cultural y comunitaria. Este contraste facilitó observar cómo, en condiciones institucionales distintas, los docentes configuran la flexibilidad como noción escolar, movilizando saberes académicos, experienciales, implícitos y rutinas profesionales.

El criterio de experiencia de más de una década fue central para asegurar un acervo de prácticas sedimentadas, consideradas fundamentales para el análisis. De igual forma, se tuvo en cuenta la disposición de los profesores para participar activamente en observaciones, entrevistas y aplicación de la TER.

3.2.5 Rol del investigador y reflexividad

En la investigación cualitativa-interpretativa, el investigador no se concibe como un observador externo y neutral, sino como un actor implicado en la construcción del dato (Denzin & Lincoln, 2018). Su presencia en el aula, las decisiones analíticas que adopta y las preguntas que formula forman parte del proceso mediante el cual se producen significados. Reconocer este papel activo implica asumir la

reflexividad como principio central: el investigador interpreta la práctica docente desde sus propios marcos de referencia, pero al mismo tiempo se ve interpelado por ella y transforma su comprensión.

En este estudio, el rol del investigador se orientó a favorecer una interacción respetuosa con los docentes participantes, garantizando que las observaciones y entrevistas se desarrollaran en un ambiente de confianza y apertura. La reflexividad se ejerció mediante el registro sistemático de memorias de decisión y diarios de campo, donde se consignaron percepciones, hipótesis emergentes y posibles sesgos interpretativos. Estos registros permitieron mantener trazabilidad en el análisis y evitar lecturas arbitrarias de los episodios y figuras discursivas.

El carácter participativo de la observación y de la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) exigió reconocer que el investigador no solo accede a la información, sino que la co-construye junto con los profesores. Al revisar segmentos de video o dialogar sobre las decisiones didácticas, los docentes no se limitaron a describir lo sucedido, sino que reinterpretaron y resignificaron sus propias acciones, generando un nivel adicional de sentido que no habría emergido sin la mediación investigativa.

De este modo, el rol del investigador se configuró como facilitador y mediador de la interpretación, comprometido con la fidelidad analítica y la ética del proceso. Este posicionamiento garantizó que la construcción de los datos no se redujera a un registro técnico, sino que se asumiera como un ejercicio dialógico, situado y reflexivo, en sintonía con los principios de la línea INVAUCOL y con la necesidad de comprender al docente como sujeto epistémico e intelectual.

3.2.6 Criterios de calidad y ética

En la investigación cualitativa, el rigor no se asegura a través de parámetros estadísticos de validez o confiabilidad, sino mediante criterios propios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985). Estos principios se asumen como orientaciones metodológicas que garantizan la solidez interpretativa y la coherencia interna del proceso investigativo.

La credibilidad se fortaleció a través de la triangulación de técnicas y fuentes (observación, entrevistas, TER y documentos institucionales), así como mediante descripciones densas que reflejan la complejidad del contexto. Se procuró preservar la fidelidad a las voces de los docentes, evitando interpretaciones descontextualizadas y respetando el sentido original de sus enunciados.

La transferibilidad se atendió ofreciendo una caracterización detallada de los casos y del contexto institucional en que los docentes desarrollan su labor. Este nivel de descripción permite que los hallazgos puedan ser considerados pertinentes en escenarios formativos análogos, sin pretender generalización estadística.

La dependencia y la confirmabilidad se garantizaron mediante el registro sistemático de memorias de decisión, bitácoras analíticas y diarios de campo, que documentaron el proceso interpretativo y las decisiones metodológicas asumidas. Estos registros facilitaron la trazabilidad del análisis y explicitaron la reflexividad del investigador, reconociendo su papel en la construcción del dato (Denzin & Lincoln, 2018; Vasilachis, 2006).

En cuanto a los criterios éticos, se aseguró el consentimiento informado de los docentes participantes, quienes fueron informados de los propósitos, alcances y posibles implicaciones del estudio. Para proteger la identidad de los profesores se emplearon seudónimos (ΘA y ΘB). Dado que en las clases observadas participaron estudiantes menores de edad, se preservó igualmente su anonimato: los nombres que aparecen en los episodios corresponden a seudónimos y se omitió cualquier dato que permitiera su identificación. Los registros audiovisuales se utilizaron exclusivamente con fines investigativos y fueron almacenados bajo protocolos de resguardo acordes con las normas institucionales.

De esta manera, la investigación se desarrolló bajo un compromiso ético y metodológico que reconoce a los docentes no solo como informantes, sino como sujetos epistémicos cuya voz y práctica constituyen el núcleo del CPDE.

3.3 Aspectos epistemológicos centrales para el enfoque metodológico

3.3.1 La noción de objeto: la flexibilidad como construcción escolar

El objeto de esta investigación —la flexibilidad como noción escolar— no se concibe como una entidad previa, estable y externa al aula, sino como una construcción epistémica y cultural que se configura en la enseñanza interactiva. Esto significa que la flexibilidad adquiere sentido en la articulación entre lo que el profesor propone, las condiciones institucionales y las interpretaciones de los estudiantes. En esta perspectiva, el objeto no se traslada mecánicamente desde la ciencia hacia la escuela, sino que se instituye en el discurso y en la práctica pedagógica, con un estatuto propio dentro del conocimiento escolar (Perafán, 2015, 2021).

Delimitar el objeto implicó identificar episodios y figuras discursivas como dispositivos que permiten rastrear cómo los docentes generan sentidos en torno a la flexibilidad. El análisis de secuencias, énfasis, analogías o gradaciones en el discurso permitió comprender cómo esta categoría trasciende lo fisiológico y se constituye como noción escolar con validez epistemológica.

3.3.2 La realidad: historicidad, cultura y desnaturalización

La realidad escolar donde se configura la flexibilidad no se entiende como un escenario externo e independiente, sino como una construcción histórica, cultural y situada. Lo que aparece como evidente —por ejemplo, rutinas de estiramientos o conteos de repeticiones— responde a sedimentaciones institucionales y profesionales que se reactivan y resignifican en la práctica docente. Así, la realidad no es un dato bruto, sino una trama de sentidos producidos en la interacción entre profesores y estudiantes (Berger & Luckmann, 1966; Morin, 1994).

Investigar esta realidad exigió un ejercicio de desnaturalización: interrogar lo que parece obvio para develar sus fundamentos culturales y pedagógicos. La observación participante, complementada con la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER), permitió a los docentes explicitar intenciones y

racionalidades que permanecían implícitas en el flujo cotidiano de la clase. Lo que parecía rutinario se reveló como producción cultural, histórica y pedagógica constitutiva del CPDE.

3.3.3 El sujeto intencional: el profesor como productor de sentido

El docente se comprende como un sujeto epistémico e intencional, capaz de actuar con propósitos, anticipaciones y criterios de valor. Sus intervenciones no se reducen a respuestas automáticas, sino que constituyen producciones de sentido que integran experiencia, creencias y marcos culturales. Esta visión rompe con concepciones tecnicistas que lo limitan a mero ejecutor de contenidos y lo reconoce como profesional que delibera, reflexiona y resignifica su práctica en la interacción con los estudiantes (Clark & Peterson, 1990; Schön, 1992).

En la enseñanza de la flexibilidad, esta condición se hace visible en decisiones como nombrar un movimiento, reiterar un enunciado motivacional o graduar la intensidad de un ejercicio. El análisis del orden discursivo permitió reconocer en enunciados, gestos y secuencias retóricas huellas de esta intencionalidad, que luego se contrastaron con entrevistas y TER para profundizar en las racionalidades implícitas del docente.

3.3.4 El conocimiento como sistema de ideas integradas

El conocimiento profesional docente se concibe como un sistema de ideas integradas que articula dimensiones académicas, experienciales, implícitas y rutinarias (Perafán, 2004, 2015). Cada saber se enlaza con su estatuto epistemológico fundante: transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida.

En este marco, la flexibilidad adquiere un sentido particular: no se limita a una definición fisiológica, sino que incorpora reflexiones pedagógicas, criterios prácticos y referencias culturales que le otorgan identidad como noción escolar. Cada vez que el profesor organiza una secuencia de movimientos o retoma una analogía de su experiencia, moviliza este entramado de saberes.

Las figuras discursivas como la enumeración, la anáfora, el apóstrofe o el sarcasmo no se interpretan como recursos estilísticos, sino como expresiones de este conocimiento complejo. Reconstruir estas dinámicas en el aula permitió comprender que el saber del profesor constituye un sistema en el que cada componente cumple un papel en la configuración de la flexibilidad como objeto de enseñanza.

3.3.5 El dato como construcción y la validez interpretativa

En la tradición cualitativa, el dato no se entiende como un hecho bruto que se recoge pasivamente, sino como una construcción situada que emerge de las decisiones teórico-metodológicas asumidas (Denzin & Lincoln, 2018; Perafán, 2015). Reconocer qué fragmentos se convierten en episodios, qué enunciados se transcriben o qué momentos se priorizan en entrevistas y TER supone aceptar que cada decisión forma parte de la producción del dato.

La validez, en consecuencia, se concibe como coherencia teórica y consistencia analítica más que como replicación mecánica. La credibilidad se sustentó en la triangulación de fuentes (observación, entrevistas, TER y documentos) y en descripciones densas que mostraron el carácter cultural e histórico de la enseñanza de la flexibilidad. La reflexividad del investigador, registrada en memorias de decisión y bitácoras analíticas, fue clave para evidenciar los desplazamientos interpretativos y garantizar trazabilidad.

De este modo, el dato se asume como resultado de una interacción compleja entre sujetos, contextos e instrumentos, y no como reflejo neutro de la realidad. Cada episodio, figura discursiva o testimonio docente adquirió valor en la medida en que se interpretó en este marco.

3.3.6 Consecuencia para el diseño de casos múltiples

Entender el objeto como construcción, la realidad como histórica y cultural, al profesor como sujeto intencional y al conocimiento como sistema de ideas integradas conduce necesariamente a optar por un diseño de casos múltiples. Cada caso, en esta perspectiva, no se reduce a un ejemplo aislado, sino que

constituye un escenario singular en el que se manifiestan sentidos y racionalidades. La estrategia metodológica adoptada, por tanto, responde a esta postura epistemológica y asegura coherencia entre el problema, la pregunta y los objetivos de investigación.

3.4 Estrategias e instrumentos de construcción de datos

La construcción de información se sustentó en la premisa de que los datos no constituyen hechos objetivos recogidos de manera neutra, sino producciones de sentido que emergen en la interacción entre profesor, investigador y contexto (Denzin & Lincoln, 2018; Perafán, 2015). Como señala Perafán (2015), el dato no es un reflejo externo de la realidad, sino una construcción situada que depende de las decisiones analíticas y metodológicas del investigador. Este posicionamiento implica reconocer que cada elección —qué observar, qué transcribir, qué fragmento seleccionar para la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) o qué pregunta formular en la entrevista— forma parte constitutiva del proceso de construcción del dato.

Con este enfoque se emplearon diversas técnicas complementarias: observación participante, entrevistas semiestructuradas, Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER), análisis de documentos institucionales y el uso del Analytical Scheme. La integración de estas estrategias permitió acceder a dimensiones tanto explícitas —discursos, consignas, secuencias didácticas— como implícitas —criterios tácitos, racionalidades y creencias— del conocimiento profesional docente específico (CPDE).

La aplicación articulada de estas técnicas posibilitó construir un corpus robusto y consistente, en el que cada estrategia iluminó aspectos diferenciados de la enseñanza de la flexibilidad como noción escolar, favoreciendo una comprensión más amplia y profunda del objeto de estudio.

3.4.1 Observación participante

La observación participante se constituyó en una de las estrategias centrales de construcción de información. En la tradición cualitativa, esta técnica implica que el investigador no se limita a observar desde fuera, sino que se involucra activamente en la dinámica del aula para comprender los significados

que emergen en la interacción (Denzin & Lincoln, 2018). Tal como lo señala Perafán (2015), el dato producido en la observación no corresponde a hechos externos y neutrales, sino a huellas cargadas de sentido que revelan la configuración del conocimiento profesional docente específico (CPDE).

En esta investigación, la observación participante se desarrolló a través de registros audiovisuales y notas de campo, con el propósito de identificar episodios en los que se evidenciaban figuras discursivas y decisiones pedagógicas relevantes para la enseñanza de la flexibilidad. Los registros permitieron captar tanto las consignas explícitas como los gestos, silencios y modulaciones de la voz que acompañaban la construcción de esta noción escolar.

El papel del investigador se orientó a mantener un equilibrio entre la participación y la distancia crítica. Por un lado, su presencia debía garantizar confianza y naturalidad en el desarrollo de las clases; por otro, debía mantener la capacidad de observación sistemática para reconocer patrones, rupturas y énfasis en el discurso docente. Así, la observación no se redujo a un ejercicio descriptivo, sino que se constituyó en un proceso de co-construcción de sentido, en el que el investigador y el profesor participaron en la producción de significados vinculados al CPDE.

3.4.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se empleó como técnica complementaria para profundizar en las perspectivas de los profesores acerca de la enseñanza de la noción de flexibilidad y en la configuración del conocimiento profesional docente específico (CPDE). Esta modalidad resulta adecuada porque articula un guion previamente diseñado con la apertura suficiente para que los docentes amplíen, resignifiquen o reorienten sus respuestas en función de su experiencia (Vasilachis, 2006).

El diseño de las entrevistas se apoyó en la matriz conceptual desarrollada por la línea de Conocimiento y Epistemologías del Profesor, perteneciente al grupo de investigación INVAUCOL, de modo que las preguntas se organizaron en torno a los cuatro saberes constitutivos del CPDE: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones/rutinas. De este modo, fue

posible indagar tanto por las fuentes de conocimiento explícitas como por las racionalidades implícitas que orientan la práctica docente (Perafán, 2015).

En la práctica, las entrevistas permitieron reconstruir procesos de formación, experiencias profesionales, reflexiones personales y dinámicas institucionales que incidieron en la manera como los profesores enseñan esta noción. Además, contribuyeron a visibilizar cómo los docentes reconocen la historicidad de su práctica y la transforman en criterios pedagógicos y decisiones didácticas.

La riqueza de esta técnica radicó en que los relatos no solo complementaron lo observado en clase, sino que ofrecieron claves interpretativas para comprender la intencionalidad del profesor. Así, la entrevista semiestructurada se convirtió en un escenario de reflexión compartida, en el que los docentes pudieron explicitar sentidos que, de otro modo, permanecerían tácitos en la acción pedagógica.

3.4.3 Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER)

La Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) se utilizó como estrategia para acceder a las racionalidades implícitas en la práctica docente. Esta técnica consiste en presentar a los profesores fragmentos de video de sus propias clases con el fin de promover la evocación de pensamientos, intenciones y criterios que guiaron sus decisiones en el momento de la enseñanza (Calderhead, 1981; Perafán, 2015).

En coherencia con el enfoque cualitativo-interpretativo, la TER permitió superar la idea de que el discurso del docente puede comprenderse únicamente desde la observación externa. Al revisar y comentar sus propias acciones, los profesores reconfiguraron lo ocurrido, explicitaron significados que permanecían tácitos y resignificaron episodios de enseñanza que, en la inmediatez de la clase, no resultaban evidentes.

Para efectos de esta investigación, la TER se aplicó de manera individual y posterior a la observación de las sesiones, garantizando un clima de confianza y apertura. El investigador seleccionó

episodios previamente identificados como relevantes, que luego fueron proyectados para suscitar la reflexión docente. Las respuestas obtenidas no se consideraron meras aclaraciones retrospectivas, sino producciones discursivas que, al igual que los enunciados de clase, forman parte del conocimiento profesional docente específico (CPDE).

Gracias a esta técnica, fue posible comprender la intencionalidad subyacente a decisiones como la emergencia de determinadas figuras discursivas (enumeraciones, anáforas, apóstrofes, sarcasmos), la graduación del esfuerzo físico o la elección de consignas motivacionales. La TER, en este sentido, se consolidó como un espacio de co-construcción reflexiva, donde la memoria del docente y la mirada investigativa se articularon para ampliar la comprensión de la flexibilidad como noción escolar.

3.4.4 Documentos oficiales e institucionales

El análisis de documentos oficiales se implementó como recurso metodológico para comprender el papel del contexto institucional en la configuración del conocimiento profesional docente específico (CPDE). Los planes de estudio, programas curriculares y lineamientos del área de Educación Física constituyen expresiones del campo cultural institucional que median la práctica pedagógica y transmiten visiones sobre la enseñanza de la noción de flexibilidad.

En esta investigación se revisaron los programas académicos y lineamientos institucionales vigentes en los colegios donde ejercían los profesores participantes. Estos documentos permitieron identificar discursos normativos, orientaciones curriculares y teorías implícitas que influyen en la manera como los docentes planifican y desarrollan sus clases.

El análisis documental no se limitó a describir contenidos, sino que buscó reconocer las huellas culturales y epistemológicas que atraviesan dichos textos. Así, fue posible contrastar los enunciados institucionales con las prácticas observadas y con los discursos de los profesores, evidenciando tensiones, coincidencias y resignificaciones en torno a la flexibilidad como noción escolar.

De este modo, el análisis de documentos se convirtió en una fuente clave para triangular la información, pues iluminó aspectos que no emergían de manera directa en la observación o en la entrevista, pero que resultan fundamentales para comprender el CPDE en su articulación con el campo cultural institucional.

3.4.5 Analytical Scheme

3.4.5.1. Antecedentes del Analytical Scheme. El Analytical Scheme constituye una herramienta metodológica desarrollada en el grupo de investigación INVAUCOL, cuyo propósito es organizar, codificar e interpretar la información construida mediante la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) y los documentos institucionales. Esta herramienta permite avanzar desde la descripción empírica de los registros hacia la interpretación y caracterización del Conocimiento Profesional Docente Específico (CPDE) asociado a categorías particulares (Perafán, 2015).

Sus orígenes se encuentran en la disertación doctoral de Mumby (1973), quien diseñó un sistema de símbolos algorítmicos para representar y simplificar los datos provenientes de transcripciones de clase y entrevistas, de modo que pudieran ser procesados por programas de computador. Más tarde, Russell (1976) retomó esta propuesta en su tesis doctoral sobre la enseñanza de las ciencias, integrando el esquema para analizar argumentos de Toulmin (2007), lo que le permitió abordar situaciones concretas de aula desde una perspectiva argumentativa.

Apoiado en estos antecedentes, Perafán (2004, 2011, 2015) adaptó, simplificó y consolidó el Analytical Scheme como un constructo teórico y técnico idóneo para la investigación sobre el conocimiento docente. De acuerdo con Perafán (2015): "El Analytical Scheme es entonces un constructo teórico y técnico que comprende la determinación de la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a categorías particulares, desagregada en sus componentes analíticos y presentada

en forma de tipos de argumentos que facilitan y orientan el análisis de los episodios en los que dividimos los órdenes discursivos del maestro” (p. 118).

3.4.5.2. Definición y caracterización del Analytical Scheme. El Analytical Scheme se constituye en un constructo teórico y técnico que permite desagregar la categoría de Conocimiento Profesional Docente Específico (CPDE) en componentes analíticos, organizados como tipos de argumentos. Estos orientan el análisis de los episodios —entendidos como unidades mínimas de sentido— en los que se segmentan los discursos docentes (Perafán, 2015).

Desde esta perspectiva, el CPDE se comprende como un sistema de saberes integrados en función de una categoría particular, construida históricamente por el profesorado en el proceso de enseñanza, con la finalidad de formar sujetos desde un lugar epistémico-cultural puntual (Perafán, 2011). Esta concepción supone que la acción docente está siempre mediada por una intencionalidad de la enseñanza (IE), la cual se materializa en la acción intencional discursiva del profesor.

En coherencia con esta postura, se reconoce que un episodio se integra al CPDE si presenta al menos un indicio de interpelación al otro para provocar el devenir de la subjetividad, condición que se formaliza como AIDM→S (Acción Intencional Discursiva del Maestro dirigida a Sujetos). Esto constituye el rasgo que distingue al conocimiento profesional docente frente a otros tipos de saber (Perafán, 2015).

En este estudio, el Analytical Scheme facilitó el tránsito de lo micro —el registro de enunciados, gestos o secuencias específicas— hacia lo meso —la identificación de sentidos parciales expresados en los cuatro saberes constitutivos (académicos, experiencia, teorías implícitas y guiones/rutinas)— y, finalmente, hacia lo macro, donde dichos saberes se articularon con sus estatutos epistemológicos fundantes para configurar la noción escolar de flexibilidad.

De esta manera, el Analytical Scheme no solo ordena los datos, sino que funciona como un dispositivo interpretativo que visibiliza la producción de conocimiento en el aula y posibilita la posterior construcción de figuras discursivas.

3.4.5.3. Bloques de argumentos del Analytical Scheme. El Analytical Scheme se operacionaliza a través de cuatro bloques de argumentos, que en conjunto despliegan 17 formas analíticas. Estos argumentos permiten identificar, clasificar e interpretar la manera en que los saberes se expresan en los episodios, vinculándolos con sus estatutos epistemológicos y con el carácter consciente o inconsciente que adoptan.

3.4.5.3.1. ARG1. Saberes integrados en función de la categoría particular. Un episodio cualquiera (Epn) está incluido (\subset) en un tema (θ_n) si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema pertenece (\in) a uno de los saberes (Y_n) y este se integra en la categoría que enseña el profesorado (Θ_A o Θ_B).

- ARG1.1: saberes académicos (Y1).
- ARG1.2: saberes basados en la experiencia (Y2).
- ARG1.3: teorías implícitas (Y3).
- ARG1.4: guiones y rutinas (Y4).

3.4.5.3.2. ARG2. Intencionalidad de la enseñanza (IE) y acción intencional discursiva del maestro dirigida a sujetos (AIDM \rightarrow S). Un episodio está incluido en un tema si el saber identificado se estructura en una acción discursiva orientada a sujetos. Esta condición responde a la tesis de que el CPDE se caracteriza por su naturaleza de interpelación al otro para provocar el devenir de la subjetividad (Perafán, 2015).

- ARG2.1: saberes académicos \rightarrow sujetos.
- ARG2.2: saberes de la experiencia \rightarrow sujetos.
- ARG2.3: teorías implícitas \rightarrow sujetos.
- ARG2.4: guiones y rutinas \rightarrow sujetos.

3.4.5.3.3. ARG3. Estatuto epistemológico fundante (Eef). Cada saber se asocia a un estatuto epistemológico que lo funda:

- ARG3.1: saberes académicos \rightarrow transposición didáctica (Td).

- ARG3.2: saberes basados en la experiencia → práctica profesional (Pp).
- ARG3.3: teorías implícitas → campo cultural institucional (Cci).
- ARG3.4: guiones y rutinas → historia de vida (Hv).

3.4.5.3.4. ARG4. Carácter de los saberes: explícitos o implícitos (Cns). El último bloque diferencia los saberes según su condición consciente o inconsciente:

- ARG4.1: saberes académicos → explícitos teóricos (Sext).
- ARG4.2: saberes de la experiencia → explícitos prácticos (Sexp).
- ARG4.3: teorías implícitas → implícitos estructurados como teorías (Sinet).
- ARG4.4: guiones y rutinas → implícitos reprimidos (Simr).
- ARG4.5: guiones y rutinas → implícitos no reprimidos (Sim-r).

3.4.5.4. Procedimiento de aplicación del Analytical Scheme. El proceso de aplicación del Analytical Scheme supone varias fases articuladas, cuyo propósito es garantizar la validez y la coherencia interna del análisis del Conocimiento Profesional Docente Específico (CPDE).

1. Transcripción y segmentación en episodios

- Las clases de los profesores participantes fueron registradas en audio y video.
- Posteriormente se elaboraron transcripciones que incorporan tanto los enunciados verbales como los gestos, acciones y entonaciones relevantes para la enseñanza de la flexibilidad.
- Estas transcripciones se dividieron en episodios (Epn), entendidos como unidades mínimas de sentido en las que se estructura el discurso docente (Perafán, 2015).
- La segmentación constituye ya un primer nivel de análisis, pues cada episodio se reconoce desde la pregunta investigativa por la noción escolar de la flexibilidad.

2. Organización en el formato analítico

El Analytical Scheme se organiza en un formato de doble columna:

- En la columna izquierda se ubican los episodios tal como aparecen en las transcripciones (observación participante, entrevistas y TER).
- En la columna derecha se asigna, por cada episodio, al menos un tipo de argumento (de entre los 17 posibles) y se consigna una justificación cualitativa breve que explicite la inferencia realizada.

3. Codificación en argumentos

- Cada episodio se vincula con uno o varios argumentos (ARG1–ARG4 y sus subtipos), de acuerdo con los criterios establecidos por Perafán (2015, pp. 118–124).
- Este procedimiento permitió reconocer qué saber se pone en juego, cómo se intenciona discursivamente, qué estatuto epistemológico lo fundamenta y qué carácter (explícito/implícito) lo define.

4. Reagrupación de episodios

- Una vez codificados, los episodios se reagrupan en subcategorías correspondientes a los cuatro saberes (Y1–Y4) y, dentro de ellos, según los 17 argumentos posibles.
- Esta organización permite pasar de lo micro (episodios aislados) a lo meso (regularidades en cada saber) y finalmente a lo macro (articulación de los saberes con sus estatutos epistemológicos en la configuración de la noción escolar de flexibilidad).

5. Triangulación con múltiples fuentes

- El mismo procedimiento se replicó con las distintas técnicas de investigación: observación de clases, entrevistas semiestructuradas y Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER).
- Al agrupar y contrastar los episodios provenientes de cada fuente bajo los criterios del Analytical Scheme, fue posible fortalecer la triangulación y garantizar mayor consistencia en la interpretación.

De este modo, el Analytical Scheme no se reduce a una herramienta clasificatoria, sino que se constituye en un dispositivo interpretativo que posibilita comprender cómo las prácticas discursivas de los profesores producen conocimiento escolar en torno a la noción de flexibilidad.

3.4.5.5. Tabla de los 17 argumentos del Analytical scheme

Tabla 4

Síntesis de los 17 tipos de argumentos constitutivos del Analytical scheme

Características generales del CPDE asociado a CP	Características relacionadas con los cuatro saberes y sus condiciones específicas
ARG1: $E_{Pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_n$	ARG1.1: $E_{Pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_n$
	ARG1.2: $E_{Pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_n$
	ARG1.3: $E_{Pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_n$
	ARG1.4: $E_{Pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_n$
ARG2: $E_{Pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$	ARG2.1: $E_{Pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.2: $E_{Pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.3: $E_{Pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.4: $E_{Pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$
ARG3: $E_{Pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{efn}	ARG3.1: $E_{Pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) T_d
	ARG3.2: $E_{Pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) P_p
	ARG3.3: $E_{Pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) C_{ci}
	ARG3.4: $E_{Pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) H_v
ARG4: $E_{Pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset S_{cn}$	ARG4.1: $E_{Pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset S_{ext}$
	ARG4.2: $E_{Pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset S_{exp}$
	ARG4.3: $E_{Pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset S_{inet}$
	ARG4.4: $E_{Pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset S_{imr}$
	ARG4.5: $E_{Pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset S_{im-r}$

Nota. Tomado de *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas* (p. 123), por G. A.

Perafán Echeverri, 2015

3.5 Proceso de análisis y triangulación de datos

El análisis de la información se concibió como un proceso progresivo y recursivo, en el que las descripciones iniciales de las clases se complementaron con entrevistas, la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) y documentos institucionales. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se entiende como algo que pueda “extraerse” de la práctica, sino como una construcción interpretativa que emerge al poner en relación distintos registros y miradas sobre la enseñanza.

Cada fragmento —un episodio, una figura discursiva, una reflexión docente o una prescripción institucional— adquiere sentido en la medida en que se articula con el conjunto, haciendo visible la configuración de la flexibilidad como noción escolar y su papel dentro del conocimiento profesional docente específico (CPDE).

3.5.1 Los episodios como unidad de análisis

Los episodios se definieron como segmentos significativos de clase que condensan momentos relevantes en la enseñanza de la noción de flexibilidad. No son simples recortes temporales, sino unidades mínimas de sentido en las que convergen la intencionalidad docente, la organización retórica del discurso y las acciones corporales que orientan la experiencia del sujeto motriz.

Su delimitación se apoyó en registros audiovisuales, notas de campo y protocolos de observación. Cada episodio fue transcrito literalmente y descrito en su contexto, reconociendo enunciados verbales y recursos no verbales (gestos, pausas, silencios, demostraciones motrices) que intervienen en la construcción de esta noción escolar. Así entendido, el episodio constituye la unidad básica de análisis desde la cual se identificaron posteriormente las figuras discursivas y se avanzó hacia la construcción de sentidos y sistemas de saberes.

3.5.2 Identificación de figuras discursivas

Dentro de cada episodio, o conjunto de episodios, se reconocieron figuras discursivas, entendidas como dispositivos retóricos que organizan, enfatizan e interpelan la acción motriz de los

estudiantes. Estas no se asumieron como adornos del lenguaje, sino como expresiones epistémicas que revelan cómo el docente transforma saberes académicos, experiencias previas y creencias implícitas en nociones escolares (Perafán, 2015).

Para su identificación se empleó un protocolo analítico validado en investigaciones de la línea INVAUCOL, que orientó la selección de las más recurrentes: enumeración secuencial, anáfora motivacional, apóstrofe del nombre, sarcasmo intencional y demás. El análisis permitió rastrear cómo estas figuras dotan de sentido la enseñanza de la noción de flexibilidad: segmentando ejercicios, sosteniendo la participación o promoviendo la autoconciencia corporal.

3.5.3 Triangulación de fuentes y técnicas

El proceso analítico se fortaleció mediante una triangulación progresiva que integró observación participante, entrevistas, TER y documentos institucionales. Cada técnica aportó una perspectiva particular: la observación captó el discurso en acción; las entrevistas recuperaron reflexiones conscientes; la TER reveló sentidos implícitos; y los documentos aportaron el marco normativo y cultural.

La triangulación no se concibió como cruce mecánico de datos, sino como un recurso para enriquecer la interpretación, confrontando hallazgos y reconociendo regularidades y tensiones en la enseñanza de la flexibilidad.

3.5.4 De los sentidos parciales al sistema de saberes

El análisis de episodios y figuras discursivas permitió construir sentidos parciales, entendidos como interpretaciones intermedias que emergen en relación con cada discurso retórico. Estos sentidos se organizaron en torno a los cuatro saberes del CPDE: académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones/rutinas, vinculados con sus estatutos epistemológicos (transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida).

De este modo, se transitó de lo micro (decisiones y enunciados en un episodio) a lo meso (configuraciones de saberes y prácticas recurrentes) y finalmente a lo macro (la flexibilidad como noción escolar sistemática y articulada).

3.5.5 Garantías de calidad interpretativa

El rigor se aseguró atendiendo a los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985).

- La credibilidad se fortaleció con la triangulación y descripciones densas, además de la confrontación de interpretaciones con los propios docentes en la TER.
- La transferibilidad se apoyó en la caracterización detallada de los profesores y de los contextos institucionales.
- La dependencia se aseguró mediante la coherencia entre los objetivos, las técnicas empleadas y el procedimiento analítico sustentado en el Analytical Scheme, así como por la triangulación de fuentes.
- La confirmabilidad se sostuvo en la reflexividad del investigador, explicitando supuestos y desplazamientos interpretativos.

Estas garantías no se redujeron a la verificación de procedimientos, sino que constituyeron un compromiso ético y epistemológico para asegurar que la caracterización de la flexibilidad reflejara de manera rigurosa y fundamentada el CPDE de los docentes participantes.

3.6 Síntesis metodológica

El recorrido metodológico expuesto en este capítulo permitió articular las decisiones epistemológicas, de diseño y de análisis que hicieron posible comprender la flexibilidad como noción escolar en la práctica de dos profesores de Educación Física.

La adopción de un enfoque cualitativo-interpretativo y de un diseño de casos múltiples posibilitó observar la enseñanza en contextos diferenciados —instituciones pública y privada del municipio de

Cáqueza— y atender a la lógica de la generalización analítica, en la que las regularidades y variaciones entre los casos enriquecen la comprensión del conocimiento profesional docente específico (CPDE).

Los supuestos epistemológicos asumidos —el objeto como construcción, la realidad como histórica y cultural, el sujeto como intencional y el conocimiento como sistema de ideas integradas— ofrecieron un marco sólido para comprender que los *datos* no son hechos dados, sino producciones de sentido que emergen en la interacción entre profesor, investigador y contexto.

La construcción de información se sustentó en técnicas complementarias: observación participante, entrevistas semiestructuradas, Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER), análisis de documentos oficiales y el uso del Analytical Scheme. Cada una aportó perspectivas diferenciadas y, en conjunto, permitieron acceder tanto a niveles explícitos como implícitos del CPDE.

El análisis avanzó desde la identificación de episodios y figuras discursivas hacia la formulación de sentidos parciales, organizados en torno a los cuatro saberes (académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones/rutinas) y articulados con sus estatutos epistemológicos fundantes. Este recorrido progresivo y recursivo aseguró que los hallazgos trascendieran la descripción de prácticas para alcanzar una caracterización sistémica de la flexibilidad como noción escolar.

Finalmente, las garantías de calidad interpretativa —credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad—, junto con los criterios éticos asumidos, respaldaron la solidez del proceso y aseguraron que la voz de los docentes fuera reconocida con rigor y respeto.

En conjunto, este capítulo establece el puente hacia el Capítulo 4, donde se presentan los resultados y el análisis detallado de cómo los profesores, a través de episodios y figuras discursivas, configuran la flexibilidad como noción escolar dentro de su conocimiento profesional docente específico.

Capítulo 4. Análisis e interpretación de datos

Este capítulo presenta el análisis e interpretación de los datos construidos a partir del trabajo de campo realizado con dos profesores expertos licenciados en Educación Física, con más de diez años de experiencia en la enseñanza de la noción escolar de Flexibilidad. El proceso interpretativo se desarrolló a través del uso del Analytical Scheme y la triangulación de información, lo que permitió evidenciar las tramas discursivas, tanto manifiestas como latentes, que configuran el conocimiento profesional específico de los dos docentes participantes.

Siguiendo los planteamientos de Perafán (2015), interpretar significa desentrañar las relaciones complejas que se tejen en el discurso del profesor cuando se sitúa frente a la intención de enseñar una noción escolar, es decir, cuando produce un orden discursivo intencionado que busca construir un sentido respecto a una noción. Esta investigación adopta esa mirada para comprender cómo, en el contexto de la enseñanza de la noción escolar de Flexibilidad, emergen formas de conocimiento que van más allá de la aplicación de contenidos disciplinares.

La información analizada proviene de distintas fuentes: la observación participante, los protocolos de observación de clase, las grabaciones en audio y video, las entrevistas semiestructuradas y la aplicación de la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER). Cada intervención de los docentes fue transcrita y organizada en episodios, entendidos como unidades mínimas de sentido. Estos episodios fueron posteriormente asociados a las determinantes epistemológicas que configuran el Conocimiento Profesional Específico vinculado a la enseñanza de la noción escolar de Flexibilidad.

En este marco se identificaron ocho figuras discursivas, dos por cada uno de los cuatro tipos de saber constitutivos del Conocimiento Profesional Docente: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas con sus respectivos estatutos epistémicos fundantes (Transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional y la historia de vida). Estas figuras no deben entenderse como simples recursos didácticos o estilísticos, sino como expresiones

epistémicas que dan cuenta de sentidos parciales que los profesores han construido en torno a la noción escolar de Flexibilidad.

El análisis permitió identificar cómo los saberes del profesorado emergen de la integración dinámica entre pensamiento y acción, reconociendo que ambos procesos son simultáneos y mutuamente constitutivos en el acto de enseñanza. De este modo, se logró evidenciar cómo los profesores construyen un conocimiento profesional que no es una simple transferencia del saber disciplinar, sino un saber consciente, pulsional e intencionado, configurado desde su propia práctica y su deseo de formar sujetos motrices conscientes.

4.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante (transposición didáctica) asociado a la noción de flexibilidad

En el marco de esta investigación, los saberes académicos se conciben como configuraciones de conocimiento conscientes y explícitas que no derivan directamente de la disciplina científica, sino que emergen a través de un proceso activo de transposición didáctica. Esta perspectiva, fundamentada en los planteamientos de Perafán (2013), y en crítica a la visión reducida propuesta por Chevallard (1997), reconoce que el profesor no adapta un saber externo, sino que produce un saber nuevo, situado y legítimo para la práctica escolar.

Dicha producción está mediada, en primer lugar, por la intencionalidad de enseñanza, mediante la cual el profesor construye sentidos propios sobre la noción escolar de Flexibilidad, articulando teoría y experiencia en su quehacer cotidiano. En segundo lugar, se reconoce el origen pulsional del saber, donde el deseo y la carga afectiva del docente actúan como motores epistemológicos, posibilitando la apertura hacia nuevas racionalidades educativas (Bachelard, 1985 y Chevallard, 1997). Finalmente, superar el miedo al parricidio permite al profesor desvincularse de la dependencia disciplinar y afirmar su autonomía intelectual como creador de conocimiento escolar.

Así, los saberes académicos analizados en este capítulo, cuya noción central es la flexibilidad, no se entienden como meras adaptaciones, sino como construcciones epistemológicas propias que adquieren sentido en la enseñanza interactiva. Esta comprensión sitúa al docente como sujeto epistémico, intencionado y creador, que mediante su discurso y su práctica configura nociones específicas para interpelar y transformar al sujeto motriz.

Desde esta perspectiva se analizarán las figuras discursivas que emergen en el discurso de los profesores ΘA y ΘB , revelando cómo la Flexibilidad escolar deviene en un saber nuevo, dinámico y profundamente enraizado en la experiencia educativa.

4.1.1 La enumeración secuencial como estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en el sujeto motriz

La enumeración se presenta como una figura retórica fundamental en el contexto de la enseñanza de la flexibilidad, pues permite segmentar y sistematizar el movimiento para una mejor comprensión y ejecución por parte del estudiante. Heinrich Lausberg (1998), define la enumeración como la sucesión ordenada de partes homogéneas que “multiplica la intensidad del sentido y conduce al receptor paso a paso hacia la totalidad del concepto”. En este análisis, se ha denominado como “enumeración secuencial”, esta figura discursiva que emergió con predominio en los profesores ΘA y ΘB , convirtiéndose en un componente epistémico fundamental en la noción escolar de la flexibilidad. La enumeración secuencial no solo organiza cuidadosamente cada fase del ejercicio, sino que interpela al sujeto motriz, invitándolo a reflexionar sobre la ejecución consciente y eficaz del movimiento.

A continuación, se analizarán los episodios donde la enumeración secuencial aparece como una figura retórica constitutiva del orden discursivo del profesor. Posteriormente, se presentarán episodios que evidencian que el sentido subyacente a dicha figura, en tanto componente epistémico, es el de estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en el sujeto motriz.

Veamos...

Clase 4, episodio 579, profesor ΘB:

Profesor: "... Bien iniciamos movilidad articular, van a iniciar desde arriba hacia abajo (el profesor ubica sus manos en la cintura, realiza apertura de pies y mueve su cabeza de atrás hacia adelante), iniciamos en el cuello..., flexión..., atrasss y abajo..., atrasss y abajo..., la flexión debe ser total..., que usted sienta que las vértebras del cuello se extienden y se flexionan..."

Clase 3, episodio 420, profesor ΘA:

Profesor: "... ¡Listo!, eeiijh... Empezamos... Movimiento articular, entonces ahí..., suave vamos, hacia-suavecito (el profesor realiza movimiento circular con su pie derecho), ahora hacia adentro... Cambió izquierdo... Cambio hacia adentro... ¡listo! ahora..., aquí; la planta, hacia abajo y hacia arriba el dorso, vamos, baja y sube, baja-sube, baja-sube..."

El profesor ΘB, comienza la actividad con la instrucción "van a iniciar desde arriba hacia abajo", seguida de la repetición de "atrasss y abajo..., atrasss y abajo...". Este componente que llamamos, en este trabajo enumeración secuencial, constituye una figura discursiva, en tanto consiste en acumular elementos lingüísticos. Por otra parte, organiza el recorrido corporal –del cuello a los pies– y establece un tiempo que facilita la coherencia en el desarrollo del acondicionamiento motriz. La insistencia en la amplitud de cada fase y la corrección logra que el estudiante entienda cómo y por qué debe sincronizar su postura con la respiración y la orientación corporal.

En el episodio del profesor ΘA observamos que inicia con un llamado de atención ("¡Listo!, eeiijh... Empezamos...") que marca el comienzo de la actividad, seguido de descripciones pormenorizadas sobre la movilidad articular: "suave vamos, hacia-suavecito, ahora hacia adentro... Cambió izquierdo...". La enumeración secuencial, comprendida también como una figura discursiva, aparece en la repetición de indicaciones de dirección (por ejemplo, "hacia adentro... Cambió izquierdo..."), las cuales segmentan cada fase del ejercicio y facilitan la interiorización del movimiento.

La cadencia resultante, unida a las transiciones claramente verbalizadas, invita al estudiante a reflexionar sobre la precisión y calidad de sus movimientos esenciales en la noción de Flexibilidad.

Clase 1, episodio 55, profesor ΘA :

Profesor: “En..., ¡este! (el profesor se dirige hacia los discos), “skipping”, pero las manos no van a estar empuñadas (el profesor levanta sus manos las empuña, luego las abre y realiza movimientos de sus manos y brazos ejemplificando el movimiento), sino abiertas y voy acá corriendo... por este lado me regreso trotando... arranca mi compañero. ... y..., ¡este!, (el profesor se ubica lateralmente en los conos) ¡que es el último! mirando hacia allá; pies juntos, salto, hago una pausa, salto-pausa, salto-pausa, me devuelvo, salto-salto-salto y arranca el compañero... ¡Listos...!”

Por otra parte, la numeración de fases y la reiteración de comandos se hacen evidentes cuando el profesor ΘA introduce ejercicios como “skipping”, seguido de “salto-pausa, salto-pausa, salto-salto-salto”. Al separar cada acción en intervalos verbales y gestuales, se consolida la *enumeración secuencial* que promueve la anticipación y la interiorización del movimiento. El énfasis en la cadencia junto con la demostración corporal invita a que el estudiante no solo reproduzca la acción, sino que también reflexione sobre la secuencia y la lógica de cada parte del ejercicio en el desarrollo de la práctica motriz.

Entre tanto en el episodio 1128, que presentamos a continuación, el profesor ΘB recurre a la cuenta progresiva (“uno, dos, tres, ..., ocho”) para marcar el ritmo del cambio de pierna y enfatizar la importancia del control del movimiento. Aquí, la repetición numérica, entendida como un componente constitutivo del orden discursivo del profesor, se integra con comandos adicionales que invitan a la estructuración, ejecución y reflexión consciente, promoviendo así una interiorización más profunda del movimiento.

Clase 6, episodio 1128, profesor ΘB :

Profesor: “Con mucho cuidado, hago el cambio de pierna... ¡sostenga...! bajamos, suave, recuerde... primero inhibo el reflejo; (reflejo miotático) uno, dos, tres,[...] cuatro, cinco, seis, siete, ocho; toma aire... y ahora sí, bajamos; uno, dos ¡exíjase! tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho; y vuelve despacio... ¡Bien! extendemos ambas piernas al frente y hacemos un poquito de golpe... para que el tendón se relaje un poquito...”

Sobre dicho episodio, podemos constatar, cómo el profesor ΘB al aplicársele la técnica de estimulación del recuerdo (TER), realiza una introspección con referencia a esta figura de la enumeración secuencial, de la cual argumenta y se entiende implícitamente el deseo de crear un ambiente interactivo donde confluyen: estructuración, ejecución y reflexión relacionados al acondicionamiento físico vital o, lo que sería lo mismo, al movimiento en el sujeto motriz. Lo anterior se evidencia en el hecho de que, por un lado tenemos la precisión que el profesor ΘB realiza al decir: «“Yo intento que los estudiantes se exijan...”, “... ¡Pero siempre podemos ir más allá!”» mostrando claramente su intencionalidad en interpelar al estudiante; pero, por otro lado, luego de esto expresa: «“Es una impronta muy personal de la exigencia...”, “exíjase, exija su cuerpo” tiene más que ver con una decisión personal...”, “Si me quedo en lo mismo...”» esto ya de manifiesto se entiende subjetivamente en el deseo de invitar al estudiante a reflexionar y realizar una ejecución ya elaborada y estructurada por el profesor ΘB en su discurso.

TER-Profesor ΘB Ep. 1128:

Profesor: [...]yo intento que los estudiantes se exijan porque tiene que ver con un tema generacional. (el profesor abre sus manos paralelamente y luego envía la mano derecha con los dedos juntos hacia su pecho) Los muchachos, ahora, están en una zona de confort constante: buscan evitar el esfuerzo. Entonces, si soy un estudiante con ciertas ventajas fisiológicas —sobre todo en las damas— y, en un ejercicio como este, puedo tocar la punta del pie sin problema, (el profesor mira a su costado derecho luego al izquierdo) muchos lo hacen no más para que el

profe los vea. ¡Pero siempre podemos ir más allá! Es una impronta muy personal de la exigencia, (el profesor pone su mano derecha en el pecho y la sostiene por unos segundos) porque siento que la educación parte, también, de muchas veces decir “no”, de muchas veces exigirse. Exigirse es, muchas veces, renunciar a cierta zona de confort para progresar. Si me quedo en lo mismo, si toco la punta de los pies o corro 12 minutos tranquilo sin cansarme, siento que puedo ir más allá. (el profesor señala con su dedo índice al frente) Es algo muy personal de la exigencia.

Ahora, hay que tener en cuenta que la exigencia debe ir de acuerdo con las capacidades de cada estudiante. Muchos estudiantes quizá no lo pueden hacer, pero esa frase “exíjase, exija su cuerpo” tiene más que ver con una decisión personal: “Oiga, si él puede, yo puedo”. (el profesor pone las manos en su pecho de forma alterna tocándose solo con los dedos y luego realiza movimientos circulares con la mano derecha) No importa si el otro toca la punta de los pies con la cabeza, y yo, apenas, la rodilla... pero si fui más allá en esa clase, si me exigí un poquito más, eso genera una sensación de logro cumplido para el estudiante, no para mí, porque, finalmente, se les va a quedar esa idea para toda la vida.

Clase 1, episodio 53, profesor ΘA:

Profesor: “En este (el profesor señala con su mano izquierda los obstáculos hechos con los conos) arrancamos... ¡Perdón Perdomo! (el profesor acomoda a la estudiante) ..., tocamos la punta, acá-toco, toco, toco, acá, aquí y se regresa... (el profesor ejemplifica la actividad) trotando suave..., como hay dos, donde hay dos..., cuando va uno finalizando, arranca el otro... ¡Como está sola!, lo hace, llega y arranca...”

En este episodio, el profesor ΘA ajusta físicamente la posición de la estudiante antes de iniciar la rutina, lo que evidencia su intención de asegurar una postura adecuada para la ejecución del ejercicio. Al introducir una secuencia verbal que acompaña el movimiento —“toco, toco, toco”—, el docente estructura una cadencia de acciones breves que guían el cuerpo, favoreciendo tanto la coordinación

como la interiorización del recorrido. Lo que se devela aquí es un deseo formativo profundo: el de inducir a la estudiante hacia una comprensión progresiva del gesto motriz, no como algo dado o mecánico, sino como una práctica construida y reflexionada. La intervención directa, la ejemplificación corporal y la fragmentación verbal de cada fase aseguran la ejecución correcta o estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en el sujeto motriz.

Al realizar la técnica de estimulación del recuerdo (TER) al profesor ΘA , se da por entendido implícitamente como desde su esencia intrínseca busca generar un ambiente propicio para invitar a la estudiante a adquirir una conciencia receptiva y reflexiva, sobre sí misma como sujeto de movimiento; esto se evidencia cuando el profesor expresa lo siguiente: “lo mentalice y casi por inercia...” seguido al final de “más atractiva” todo lo anterior marcado por un campo de resonancia en su discurso creador.

TER-Profesor ΘA Ep. 53:

Profesor: “Bueno, el objetivo, aquí, en esta secuencia, era... (el profesor inhala y alza ligeramente las cejas) que la estudiante mantuviera una posición idónea para ejecutar el ejercicio, de modo que, al realizar la flexión y la extensión –tanto de las extremidades superiores como del tronco– no sufriera ninguna lesión. Al insistirle en cómo (el profesor cierra los ojos y adelanta las manos, empalmando las palmas) y qué costado debía tocar, busco que ella lo mentalice y, casi por inercia, vaya ejecutando el movimiento sin que se vuelva monótono, sino que lo perciba de una manera (el profesor cruza las manos al frente y dibuja un semicírculo en el aire) mucho más atractiva para el sentido de realizar este ejercicio.

Clase 1, episodio 118, profesor ΘA :

Profesor: “... ¡Este! (el profesor se dirige caminando hasta los conos ubicados en zigzag, y con su mano derecha indica los movimientos) vamos a ir; adelante-atrás, adelante-atrás, adelante-atrás... ¡Acá...!, ¡permiso Harold! ..., (el profesor realiza los movimientos en los conos) voy acá,

giro; vengo hacia atrás, giro; adelante, giro; atrás, giro; adelante, giro; finalizó y regresa, trotando para que empiece el otro...”

En este episodio, el profesor ΘA no solo organiza una secuencia de acciones físicas, sino que construye una atmósfera rítmica y anticipatoria, donde el estudiante puede identificar con claridad cada fase del ejercicio y su articulación en el tiempo y el espacio. El uso reiterado de comandos cortos, la ejemplificación corporal y la mención del relevo (“para que empiece el otro”) no son gestos neutros: constituyen una coreografía discursiva con la que el profesor orienta la conciencia del movimiento en el sujeto. Aquí, el propósito va más allá de la simple ejecución: se trata de que el sujeto motriz asuma el trayecto como un mapa reflexivo, donde cada giro no es solo un desplazamiento, sino una oportunidad para afinar su coordinación y atención.

Al referirse posteriormente a este episodio, el profesor deja entrever que su deseo era que el estudiante pudiera percibir el espacio como un territorio organizado, donde cada decisión corporal — adelante, giro, regreso— se convierte en un acto de pensamiento físico: una forma de leer, interpretar y reconfigurar su entorno a través del movimiento.

TER-Profesor ΘA Ep. 118:

Profesor: “Bueno... acá la intención era... (el profesor levanta sus manos unidas, luego sube y baja la cabeza). Que el estudiante ejecutara el ejercicio. Como sabemos que va hacia adelante y hacia atrás... tuviera la noción del espacio [...]Entonces, la intención era que él manejara el espacio adecuadamente al realizar el ejercicio, para que mirara la distancia entre cada obstáculo, en este caso entre cada cono, y no fuera a tener inconvenientes al ejecutarlo. Así, “él memorizaba” también la secuencia de cómo podía realizarlo de la mejor manera y lo más rápido posible”.

De la misma manera, y en coherencia con los episodios analizados previamente, se evidencia cómo, en la construcción que han realizado los profesores ΘA y ΘB a través de la enumeración

secuencial, emerge un deseo profundo de estructurar, ejecutar y provocar reflexión en el sujeto motriz. Este deseo se manifiesta como una interpelación constante, mediada por una intencionalidad pedagógica que no solo organiza el movimiento, sino que también lo carga de sentido formativo; en un primer momento vemos como el profesor ΘA describe su experiencia.

Entrevista – Profesor ΘA , Ep. 55:

Profesor: “Bueno, pues... (el profesor toma aire y se frota la barbilla) las fuentes, aparte de lo teórico, son las vivencias que, día a día, se presentan en el transcurso de una clase y también las experiencias de la vida cotidiana –dentro y fuera del colegio–. Desde la forma de pararse hasta la manera de caminar (el profesor se incorpora y muestra la postura con los hombros alineados), todo eso se refleja en el manejo de la flexibilidad. Y uno (el profesor se señala el pecho con el índice y luego extiende la mano hacia los estudiantes), a partir de ello, va observando cómo adecua sus diferentes clases...”

De igual forma el profesor ΘB implícitamente muestra como ha forjado y construido una reelaboración íntima y un impulso creador de esta noción. Al realizar la entrevista semiestructurada vemos como desde una mirada introspectiva el profesor ΘB ya expresa su intencionalidad y el deseo en favorecer el devenir de la estructuración, ejecución y reflexión en la enseñanza de este componente. Veamos...

Entrevista – Profesor ΘB , Ep. 579:

Profesor: “Pues digamos que... si esa pregunta me la hubieran hecho hace cinco, seis, siete, ¡ocho años atrás!, le digo... (el profesor asiente levemente). Uno en ese entonces se refería a los libros paso por paso... paso por paso... paso por paso (el profesor marca con los dedos cada repetición, como si repasara una secuencia memorizada). Ahora hablo yo más desde la experiencia. Sí, claro que los libros tienen una significación fundamental —y es importante— porque nosotros no podemos venir acá a improvisar, ni a hacer lo que queramos (el profesor

mueve la mano en círculos pequeños sobre la mesa). Porque, primero: es un riesgo; segundo: es nuestra profesión; y tercero: la flexibilidad es un tema delicado por cómo se trabaja (el profesor se lleva la mano al pecho y afirma con la cabeza). Sí... sí juega un papel importante —reconozco eso—, pero yo creo que es la práctica la que va moldeando la forma en que uno enseña la flexibilidad (el profesor se reclina ligeramente hacia atrás). Con el tiempo, uno ve que esa noción se trabaja de maneras muy distintas... y, sobre todo, de formas más llamativas para los estudiantes. Porque a los chicos les gusta el movimiento, el dinamismo, ¡el cuerpo en acción! (el profesor acompaña con un gesto amplio de brazos). Y la flexibilidad, muchas veces, implica estar quieto, ser estático... y eso les cuesta. Entonces, en una clase de educación física, donde solo tenemos dos horas a la semana, con cuarenta estudiantes... es muchísimo más importante que esa flexibilidad se enseñe desde el movimiento, no desde la pasividad”.

En suma, la enumeración secuencial no es una técnica metodológica, sino un dispositivo epistémico en el cual los profesores ΘA y ΘB producen conocimiento sobre la noción escolar de Flexibilidad. Desde su intencionalidad, configuran un discurso propio que guía al sujeto motriz hacia una práctica reflexiva, develando un saber escolar genuino, creado en el aula y no derivado de la disciplina.

Por tanto, se puede comprender de manera parcial la enumeración secuencial como una posibilidad que no solo organiza la praxis física en la enseñanza de la Flexibilidad, sino que interpela al sujeto motriz para reflexionar sobre la ejecución consciente y la coordinación temporal de sus movimientos. Este sentido subyacente en la figura discursiva denominada enumeración secuencial, a la luz de los saberes académicos propios de la Educación Física, se evidencia en la creación de órdenes discursivos en el aula que favorecen la estructuración, la ejecución y la reflexión del sujeto motriz. Así, la enumeración secuencial emerge como una oportunidad clave que integra el conocimiento teórico con la vivencia práctica, configurándose en un puente epistemológico construido por los profesores ΘA y ΘB . De esta manera, nos vemos nuevamente autorizados para afirmar que en el orden discursivo que

producen los profesores de educación física (los que participaron de esta investigación), con la intención de enseñar la noción de flexibilidad, emerge una figura discursiva que hemos denominado enumeración secuencial la cual connota, en dicho orden discursivo, el sentido de estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en el sujeto motriz. Es necesario, por lo tanto, concluir en este apartado que la noción de flexibilidad se define parcialmente, en el orden discursivo en cuestión, como estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en el sujeto motriz. Este es un primer componente epistémico constitutivo del conocimiento profesional específico de los profesores de educación física, asociado a la noción escolar de flexibilidad, que ellos han construido.

4.1.2 La anáfora motivacional como reiteración intencional que deviene compromiso motriz

La anáfora según Corbett y Connors 1999, se entiende como la repetición intencionada de una palabra o expresión al inicio de enunciados sucesivos. En el contexto de este análisis se ha identificado que esta figura discursiva constituye parte del orden discursivo de los profesores que participaron de la investigación, toda vez que existe en él palabras y expresiones al inicio de varios enunciados. De esta manera hemos reconocido la anáfora motivacional que está relacionada con la enseñanza de las capacidades físicas; capacidades que son de vital importancia en la noción escolar de la flexibilidad. Mediante el uso sistemático de ciertas palabras al principio de cada instrucción, los profesores ΘA y ΘB construyen un orden discursivo que no solo organiza la secuencia de movimientos, sino que interpela al sujeto para asumir una actitud activa, autorregulada y reflexiva durante la enseñanza interactiva de esta noción.

A continuación, se presentan los episodios en los que esta figura discursiva emerge con claridad. En un primer momento se evidencia su configuración formal; luego, se profundiza en su sentido subyacente, es decir, cómo esta reiteración intencionada deviene en compromiso motriz, interpelando al estudiante desde la afectividad, la exigencia y la conciencia corporal.

Clase 4, Episodio 718, profesor ΘB :

Profesor: «¡Vamos, vamos!... ¡Vamos, vamos!, Laura; vamos, ¡Zharick!» (el profesor agita los brazos al frente, marcando el ritmo). «Veintiséis... veintisiete... veintiocho...» (el profesor cuenta con voz firme mientras asiente con la cabeza). «¡Veintinueve, vamos, Zharick!... treinta».

«¡Respiren, vamos!» (el profesor lleva la mano al pecho e inspira de forma exagerada).

«Treinta y uno... treinta y dos... ¡vamos!» (el profesor señala al grupo con el índice).

«Treinta y tres, treinta y cuatro, treinta y cinco... ¡vamos, Zharick!» (el profesor sonríe y levanta el pulgar). «Treinta y seis... treinta y siete... treinta y ocho...» (el profesor baja lentamente el tono, indicando el final de la serie).

En el discurso del profesor ΘB aparece reiteradamente la consigna “¡Vamos!” al inicio de sus instrucciones, generando un ritmo sostenido que activa y mantiene la atención de los estudiantes durante una exigente rutina de coordinación y control del movimiento. Esta repetición no solo motiva, sino que ordena la práctica física, marcando cada nueva fase del ejercicio e impulsando al sujeto motriz a persistir en su esfuerzo. Así, la anáfora motivacional, como figura discursiva, identificada en este profesor, se constituye como un componente discursivo que articula la intencionalidad pedagógica y práctica corporal en la enseñanza de la noción de flexibilidad.

Clase 2, Episodio 310, profesor ΘA

(suena el silbato) “Los estudiantes, en posición de plancha, comienzan a transportar pelotas de tenis —una por una— a través de tres aros dispuestos de forma lateral; (el profesor se ubica entre los obstáculos siguiendo la ejecución atentamente). «¡Dale! No pueden bajar la rodilla... ¡nada! Comience ¡ya!... ¡Lleve, lleve! ¡Dale, dale! (el profesor agita el brazo derecho en gesto de empuje). ¡Dale-dale-dale-dale...! ¡Sigue-sigue-sigue-sigue!... ¡Dale, dale! De a una pelota al tiempo, solo de a una, solo de a una... ¡Dale, dale...!».

«¡Se le fue! (el profesor se inclina levemente hacia la estudiante que pierde el control de la pelota) ¡Vea, con cuidado!... Tiene que sacarla... ¡Dale!» (el profesor asiente con la cabeza y extiende la mano indicando el objetivo)”.

El profesor repite “¡dale-dale!” y “¡sigue-sigue!” al inicio de exhortaciones sucesivas, generando una cadencia casi percusiva: “¡dale-dale!... ¡dale-dale-dale-dale!... ¡sigue-sigue-sigue-sigue!”. Esta figura que denominamos anáfora motivacional, aparece, por lo tanto, también en el profesor ΘA. La misma, no solo facilita la coordinación y la interiorización de la consigna, sino que también refuerza el compromiso motriz del estudiante con una motivación constante. De esta manera, la teoría sobre la constancia en la Flexibilidad se traduce en un dispositivo didáctico dinámico y accesible, evidenciando la anáfora motivacional como un componente esencial en la enseñanza de la noción de Flexibilidad.

De forma similar, en el episodio 256 se consolida nuevamente este componente de la anáfora motivacional, esta vez dirigido a una estudiante específica, donde el profesor ΘA inicia sucesivas instrucciones con la palabra “¡dale!” generando una estructura verbal rítmica que activa, sostiene e intensifica el movimiento. Esta repetición cargada de afectividad y dirección pedagógica, no solo organiza la secuencia motriz, sino que construye un clima colectivo de participación, motivación y respuesta inmediata. Así, el “¡dale!” deja de ser solo una orden para transformarse en una consigna que interpela al sujeto motriz, enmarcándolo dentro de una lógica de exigencia y acompañamiento constante. Veamos:

Clase 2, Episodio 256, profesor ΘA:

Profesor: «¡Vamos, María Paz...! ¡Dale, dale, sigue... muy bien, eso es, dale!» (el profesor recorre el centro del grupo con zancadas cortas, brazos semiflexionados). «Un poquito más rápido, un poquitico más rápido para terminar ese... ¡más rápido, más rápido... dale!» (El profesor eleva la voz, hace gestos de aceleración con la mano). —(suena el silbato)— «¡Paaaara...!» (el profesor levanta la palma derecha hacia el frente). «Vamos tomando respiración: por la nariz... (el profesor inhala profundamente, lleva la mano al pecho); inhalando y exhalando por la boca...» (el profesor exhala lento, desliza la mano hacia fuera para marcar el ritmo de la calma).

De acuerdo con lo anterior vemos al profesor ΘA con una intencionalidad de crear un ambiente de resonancia que abarque no solo a la estudiante en cuestión, sino a todo el grupo; y donde sus consignas impacten profundamente la autorregulación, activación y reflexión de los estudiantes.

Clase 4, Episodio 781, profesor ΘB:

Profesor: «¡Vamos, vamos, vamos, vamos, vamos!» (el profesor agita el brazo derecho en círculos para acelerar el ritmo). «Cruce bien la línea, impúlsese... ¡vamos, vamos!» (el profesor inclina el torso hacia delante y chasquea los dedos). «No frene: siga derecho, siga derecho...» (el profesor extiende la mano abierta señalando el tramo). «Se frenó: diez noventa y siete; gemelo...» (el profesor arquea una ceja y apunta al cronómetro). «¡Se va alistando Jonathan...! — ¡listo, mijo! — No pierda tiempo: pie bien sobre la línea; ¡exacto!» (el profesor coloca el índice sobre el suelo, asiente y sopla enérgicamente el silbato).

En este episodio, la reiteración de la palabra “Vamos” se intensifica y se concatena para insistir en el acto de seguir avanzando o completando el ejercicio: “Vamos, vamos, vamos, vamos, vamos, cruce bien la línea...”. Cada nuevo enunciado inicia con “Vamos”, creando un llamado continuo a la acción que enfatiza la inmediatez de la orden, pues el estudiante recibe instrucciones de forma homogénea y persuasiva. Al duplicar o triplicar la palabra, el profesor busca un efecto de “arrastre”, en el que cada comienzo impulsa al sujeto motriz a no detenerse y a mantener la atención en la consigna, lo que refuerza la continuidad y la coordinación de la práctica. Además, esta anáfora motivacional fortalece la idea de un grupo en sincronía, motivado por la misma consigna reiterada, generando una atmósfera de apoyo y exigencia simultáneos que potencia el compromiso motriz en la enseñanza de la noción de Flexibilidad.

A partir de los episodios anteriores, se puede evidenciar cómo la figura discursiva que hemos denominado la anáfora motivacional se configura como una estructura discursiva reiterativa, cargada de ritmo, urgencia y afectividad. No obstante, más allá de su valor formal, esta figura comienza a adquirir

un sentido más profundo: se torna en vehículo de interpelación, activación emocional y exigencia corporal. En este nivel de análisis, la repetición intencionada no solo acompaña la ejecución física, sino que la transforma en una experiencia reflexiva donde el sujeto motriz es llamado a comprometerse, a mantenerse presente y a reconocerse en el esfuerzo compartido.

En este mismo sentido, al aplicar la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) al profesor ΘB, se visibiliza cómo esta reiteración, lejos de ser un simple llamado de animación, responde a un deseo formativo sostenido. El profesor devela que la anáfora “¡vamos, vamos!” es parte de una arquitectura emocional y cognitiva que busca sostener el esfuerzo, estimular la persistencia y favorecer la autorregulación en el ejercicio motriz, es decir: despertar o mantener un estado intencional que deviene compromiso motriz.

TER-Profesor ΘA Ep. 718:

Profesor: (El profesor agacha la cabeza y luego cierra los ojos) Bueno, [...] pero el “¡vamos, vamos, vamos!” es una palabra que uso bastante para que el estudiante se motive (el profesor envía su cuerpo hacia el frente paralelamente con sus manos) y mantenga el nivel de exigencia en sí mismo. Obviamente, en distintos niveles. Repetir algo en un estudiante es importante porque él quedará con esa memoria del “vamos, vamos”. Hacer un conteo numerológico, todos esos objetivos “sumativos” hacen que el estudiante se motive. ¡Los seres humanos somos competitivos por naturaleza! Y cuando vemos un conteo o una palabra “vamos” de forma reiterada, busco que esa motivación se mantenga siempre. A veces hay que guardar silencio, (el profesor realiza dos castañetas seguidas con sus dedos) para que el estudiante también se autorregule. Pero si estoy en un ejercicio de corta duración, donde veo que el estudiante se desmotiva por sus resultados, ese “vamos, vamos” y ese conteo y numeración, inevitablemente, hacen que el estudiante se motive.

A esta dimensión emocional y pedagógica se suma lo manifiesto por el profesor ΘA , quien, al ser estimulado a evocar el momento de clase, deja entrever cómo su propia motivación se entrelaza con la de sus estudiantes. La reiteración no solo activa al sujeto motriz, sino que también compromete al docente en un circuito afectivo compartido donde el ritmo de la práctica se vuelve eco del entusiasmo mutuo. Aquí, la anáfora no es únicamente forma, sino impulso generador de una atmósfera de sincronía y energía colectiva que impulsa la intencionalidad del sujeto para mantener el compromiso motriz, en el que está comprometido.

TER-Profesor ΘA Ep. 310:

Profesor: ¡Claro que sí! (El profesor alza ligeramente las cejas y fija la mirada al frente). Uno se contagia del ritmo que ellos mismos van alcanzando. Al comienzo veo que arrancan con cierto miedo, despacio... (el profesor mueve las manos al aire, aleatoriamente); pero en cuanto escuchan la instrucción y sienten que uno está encima, animándolos, empiezan a acelerar. Y, ¡bueno!, eso a mí me sube la adrenalina (lleva la mano izquierda a la cabeza y sonríe). Los noto seguros, ejecutando cada paso mejor; ahí es cuando confirmo que la consigna les resulta útil y práctica. Entonces mi entusiasmo crece al mismo compás que el de ellos.

Esta relación de resonancia afectiva se profundiza aún más cuando al profesor ΘA se le aplica la entrevista semiestructura, su aseveración devela cómo la reiteración de “¡dale!” no es solo una consigna de impulso físico, sino una forma de sostener el vínculo pedagógico, de configurar un entorno común de sentido. La anáfora motivacional, entonces, se inscribe en el deseo del profesor de construir un clima que combine exigencia y acompañamiento, donde cada palabra repetida actúe como detonante del compromiso motriz y de la apropiación reflexiva del movimiento.

Entrevista – Profesor ΘA , Ep. 256:

Profesor: Cuando digo “¡dale!” (el profesor entrelaza los dedos y fija la mirada al frente), en realidad estoy creando un mismo “clima” para todos. Esa palabra, junto con el “vamos” o el “¡tú

puedes!” , les hace sentir que comparten un objetivo común. Quiero que se exijan al máximo, sí, pero sin descuidar la técnica; de ahí que insista en “rápido, pero sin error”. La idea es que lo ejecuten con la mayor eficacia posible y, sobre todo, que comprendan lo que busco en ese momento de la clase.

Este deseo de generar una atmósfera compartida, cargada de ritmo, propósito y sentido, también se hace evidente en el discurso del profesor ΘB. A través de la Técnica de Estimulación del Recuerdo, se manifiesta cómo la repetición del “¡vamos!” trasciende la mera instrucción para convertirse en una suerte de marca afectiva y emocional que regula el tono de la clase, sostiene la atención y orienta la práctica motriz. El “vamos”, en su reiteración, se vuelve una presencia constante que sostiene la exigencia, envuelve al grupo y, al mismo tiempo, afirma la autoridad pedagógica del docente como guía motivacional y cognitiva.

TER-Profesor ΘB Ep. 781:

(El profesor dirige su mirada al piso por unos segundos, luego mira al frente) Sí, sí, claro. Eso se convierte en un pulso emocional [...]. Ese “vamos” se vuelve para ellos como una expectativa de motivación que el profe da. Seguro que, si en otra oportunidad yo entrara a clase y no hablara, ellos lo notarían de una: dirían (el profesor realiza una castañeta con su mano derecha y mira al frente) “el profe está enfermo o está bravo”. ¿Por qué? Porque sí, ¡es un ritmo, un pulso que se mantiene! Es una motivación constante en la clase. Por minúsculo que sea el ejercicio —sea movilidad articular o una prueba cuatro por diez—, ese “pulso” en cada momento con los estudiantes hace que se motiven. Así que sí, se convierte en un ritmo, en un minuto a minuto, en una secuencia de la clase.

En síntesis, la anáfora motivacional trasciende el ámbito estilístico y se convierte en una figura que hace parte del pensamiento y del orden discursivo del profesor, permitiendo que el profesor construya un discurso cohesionado y promueva una interiorización profunda del movimiento. Como

hemos podido evidenciar, a esta figura subyace el sentido de reiteración intencional que deviene compromiso motriz. Dicho sentido parcial, aparece, entonces, como ente epistémico en la enseñanza de la noción escolar de flexibilidad; por lo tanto, es un sentido parcial de esta noción escolar. En adelante deberá entenderse, en esta investigación, que la noción escolar de flexibilidad y el sentido reiteración intencional que deviene compromiso motriz, son lo mismo; es decir, debe entenderse que flexibilidad se define, parcialmente, como reiteración intencional que deviene compromiso motriz.

4.2 Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante (práctica profesional) asociados a la noción escolar de flexibilidad

Los saberes basados en la experiencia, según Perafán (2015), constituyen configuraciones de conocimiento explícitas que emergen en el hacer mismo del profesorado, a partir de la reflexión en y sobre la acción de enseñanza de una noción escolar particular. No se trata de conocimientos aplicados desde la teoría, sino de principios de actuación que, mediados por la intencionalidad pedagógica, surgen como respuestas situadas a la complejidad del aula. Así, el saber que se configura en la experiencia no requiere de una justificación externa para su validez, pues su fundamento epistemológico radica en la racionalidad propia de la práctica profesional.

Desde esta perspectiva, el presente análisis reconoce que los profesores ΘA y ΘB configuran sentidos parciales de la noción de flexibilidad a partir de su propio quehacer pedagógico, el cual, lejos de reproducir modelos preestablecidos, se constituye como un acto de producción de conocimiento situado. En su tránsito por la enseñanza, los profesores construyen discursos que transforman su práctica y al mismo tiempo reconfiguran la subjetividad del sujeto motriz. A continuación, se presentan dos figuras discursivas que emergen desde y durante su experiencia profesional, las cuales permiten visibilizar el saber que han construido a lo largo de sus trayectorias docentes en relación con la enseñanza de la noción de flexibilidad.

4.2.1 La anáfora imperativa como insistencia formativa que configura la acción motriz del sujeto en la enseñanza de la noción escolar de flexibilidad

La anáfora, como figura retórica, según Corbett y Connors, 1999, se manifiesta en la repetición de expresiones al inicio de los enunciados, intensificando su carga afectiva y directiva. En este análisis, dicha figura se precisa como anáfora imperativa, en tanto adquiere un tono exhortativo al integrarse con la práctica motriz, especialmente en la enseñanza de la flexibilidad. Desde la experiencia profesional, esta reiteración no se limita a organizar la secuencia del ejercicio, sino que insiste formativamente en sostener la acción, activar la conciencia corporal y consolidar un compromiso continuo del sujeto con su movimiento. Así, la anáfora imperativa devela una insistencia que no es mecánica, sino pulsional, ligada al deseo pedagógico de formar sujetos activos y reflexivos.

En los siguientes episodios, la anáfora imperativa se evidencia como un componente discursivo que no solo estructura la intervención del docente, sino que impulsa la continuidad de la acción motriz, y además cómo esta repetición intencionada moviliza el compromiso del estudiante y da lugar a una práctica corporal sostenida, consciente y formativa.

Clase 1, episodio 61, profesor ΘA:

Profesor: “A ver Rodríguez”, derecha-izquierda, rápido, más rápido, eso es Perdomo, dale-dale-dale, regreso, ¡dale...! ¡Arrancó Pineda! Dale, sigue-sigue, hale, ¡eso es...! (El profesor acompaña a los estudiantes individualmente, mientras se desplazan realizando el circuito) ... ¡Perdomo muy bien...! dale..., dale... ¡Abra esas manos!, Salome, ¡no empuñe sino abra!... Dale Natalia, levante, abra-abra-abra-abra... ¡dale-dale-dale...! vamos Natalia, levante-levante-levante-levante... ¡Eso es! dale María Paz... sigue... dale, muy bien, dale María Paz, despacio, haga la pausa... Vamos Sara... ¡No importa! ¡Dale...!, vamos hacia el otro lado, hay que intentarlo... entonces... viene Sara acá...”

En este episodio, la anáfora imperativa se hace evidente a través de la repetición rítmica de expresiones como “¡dale-dale-dale!”, “¡sigue-sigue!”, “¡levante-levante!” o “¡abra-abra!”. El profesor ΘA articula un discurso enérgico y continuo donde cada exhortación al inicio, organiza el ritmo de la clase y sostiene la acción motriz de los estudiantes. Estas repeticiones no solo cumplen una función de orden o activación, sino que imprimen un tono pulsional, donde el cuerpo y la palabra se fusionan para mantener el flujo de la actividad física. La reiteración no es mecánica: cada expresión abre una nueva fase del ejercicio, con un llamado explícito al compromiso. Al intercalar los nombres de los estudiantes con las consignas, el profesor individualiza la motivación, logrando que la insistencia verbal sea un dispositivo de interpelación subjetiva. En este punto, la anáfora imperativa es un componente relacional y formativo que configura un espacio donde el estudiante no puede "desconectarse" de su tarea motriz. De lo anterior el profesor ΘA nos señala en la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) lo siguiente:

TER-Profesor ΘA Ep. 61:

Profesor: “La motivación para ellos (el profesor abre y cierra las manos con energía, mientras asiente lentamente con la cabeza) era que, de la mejor forma y de manera coordinada, realizaran el ejercicio. Siempre pensaba en la posición que debían adoptar para ejecutar ciertos movimientos. (El profesor entrelaza los dedos por un momento, luego estira los brazos como si señalara un recorrido). “Aquí veíamos”, por ejemplo, que había muchas repeticiones de flexión y extensión de las extremidades y que, con algunos obstáculos, podían —de pronto— enredarse o incluso caerse. (el profesor frunce el ceño levemente, luego levanta las cejas y gira las palmas hacia arriba). Entonces, la intención era que ejecutaran cada serie lo más rápido posible, pero también de forma segura y coordinada”.

En este episodio, el profesor devela la intencionalidad formativa detrás de su insistencia: no busca simplemente que el estudiante acelere o cumpla una orden, sino que adquiera conciencia del ritmo y la coordinación necesarios para realizar la ejecución de forma segura y eficaz. La repetición de

“¡dale!” o “¡rápido!” emerge como un componente discursivo, donde el estudiante es acompañado, orientado y contenido a través de esta figura. Esto deja ver que la anáfora imperativa es intrínseca, del deseo pedagógico del profesor.

Clase 4, episodio 600, profesor ΘB:

“(El profesor se dirige hacia el estudiante) ...muévala-muévala, separé más las piernas John Alvis, ¡eso...!, baje-baje-baje-baje... (El profesor se ubica dentro de los estudiantes, que están en forma circunferencial y en posición de pie) ... Bien, ahí como está, sin cerrar el compás de las piernas, vamos a hacer flexión de rodillitas, ¡Listo...!”

En este episodio, la anáfora imperativa se manifiesta en dos expresiones clave: “muévala-muévala” y “baje-baje-baje-baje”. La repetición no es solo una forma de marcar la acción, sino un componente enfático que refuerza la permanencia y profundidad del movimiento. En lugar de dar una única orden, el profesor insiste, sostiene, presiona sin coacción, pero con intensidad, para que el estudiante no interrumpa el gesto, sino que lo prolongue y lo comprenda. Lo relevante aquí es que la insistencia no es sinónimo de dureza, sino de acompañamiento consciente. Al nombrar al estudiante (“John Alvis”), se introduce también una dimensión personalizadora y subjetivante del discurso. Esto nos dice el profesor ΘB de este episodio (TER)...

TER-Profesor ΘB Ep. 600:

Profesor: “Cuando uno reitera una palabra o una instrucción muchas veces —(el profesor entrecierra los ojos y hace un gesto con los dedos como enumerando)— eso genera que el estudiante, quizás en la primera, solo haya tenido el movimiento de oír... porque muchas veces ellos no escuchan. Están presentes en clase, sí, pero si yo digo “baje”, ellos me miran, quizás... pero están pensando en el compañerito que está allá al fondo. (el profesor dirige la mirada hacia un punto imaginario, como señalando a la distancia). Acá estamos en un espacio abierto —(el profesor hace un ademán con los brazos extendidos, mostrando amplitud)— y cuando yo

digo: “baje, baje, baje”, y voy elevando el tono de voz, logro dos cosas. Número uno: que la instrucción quede clara. Y número dos: que la escucha siempre esté atenta. Por eso utilizo expresiones repetidas. Muy difícilmente digo una sola vez: “baje”, o “suba”, o “flexione”, o “gire”. (el profesor niega con la cabeza y hace un movimiento con la palma como empujando el aire). ¿Por qué? Por el tema de la atención. La repetición hace que ellos regresen, que estén aquí —(el profesor lleva la mano al pecho)—, que se conecten con lo que está pasando”.

De lo expresado por él profesor ΘB , se da por entendido que el profesor es consciente de que el estudiante no siempre responde a una sola instrucción, no por desobediencia, sino por la dispersión propia del aula y la actividad física. Por eso, su discurso se construye en escalada, con reiteraciones moduladas por el tono de voz y el ritmo verbal, diseñadas desde la experiencia para garantizar una ejecución consciente. Además, esta repetición implica una lectura del entorno: el profesor adapta su discurso al nivel de dispersión o fatiga del grupo, y así la anáfora imperativa se convierte en un componente de escucha activa que regula el tiempo, el esfuerzo y la percepción del estudiante en el aquí y el ahora de la clase.

Clase 1, episodio 63, profesor ΘA :

“(El profesor se ubica frente al estudiante, y realiza retroalimentación constante en cada una de sus acciones y movimientos) En los dos pies-en los dos pies, en los pies, en punta, en los dos pies ¡Benito! ... ¡hale-hale...!, eso es diferente, ¡Si ve!... ¡dale-dale-dale! a ver, Marulanda, vamos, ¡Dale...!”

En este episodio, el profesor despliega una cadena verbal de imperativos repetidos como “¡hale-hale...!” y “¡dale-dale-dale!”, que no solo mantienen la continuidad de la acción, sino que también recalibran el foco de atención del estudiante en tiempo real. La anáfora imperativa es entendida aquí como un componente discursivo de acompañamiento plural, en el que el profesor alterna nombres, correcciones y exhortaciones, sin abandonar el tono de apoyo.

Esta figura discursiva no se reduce a un patrón repetitivo: produce ritmo, sincronía grupal y focalización, y al mismo tiempo genera una atmósfera de exigencia afectiva. El discurso del profesor acompaña el movimiento, lo corrige y lo intensifica, manteniendo al estudiante en un estado de atención ampliada que permite la autopercepción de su ejecución. Esto se devela del profesor ΘA cuando se le aplica la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER)...

TER-Profesor ΘA Ep. 63:

“(El profesor acomoda su cuerpo, se inclina levemente hacia adelante, cierra los ojos por un instante y luego mira sus manos con atención, como recordando el momento exacto). Bueno... aquí lo que se busca es que, al notar que la serie no se está ejecutando como se espera —(el profesor entrelaza los dedos y hace un gesto con la mano derecha, como corrigiendo una trayectoria)—, uno pueda hacerle ver al estudiante cómo debe caer, cómo debe moverse. Y también... motivarlo para que realice el ejercicio. (el profesor asiente lentamente, mientras su mirada se dirige al frente con énfasis). Uno no puede enfocarse solo en un estudiante. Hay que tener una visión panorámica de todo el grupo —(el profesor abre los brazos ligeramente, marcando un espacio amplio)—. Mientras estás con uno, el otro puede estar cometiendo un error. Por eso la insistencia: ese “¡hale-hale!” o “¡dale-dale!” no es solo para corregir, sino para que todos se den cuenta de que uno está ahí, acompañando la rutina de todos —(el profesor se lleva una mano al pecho)—, y haciendo las correcciones posibles en el momento, para que, al repetir la serie, la hagan mejor”.

De lo anteriormente argumentado por el profesor ΘA se puede entender que la anáfora imperativa es un componente discursivo que busca la interpelación individual y grupal creando un ambiente de resonancia interactiva que indica a todos los estudiantes que el profesor observa, acompaña y exige con sentido. En esta perspectiva, el uso de “¡hale!” y “¡dale!” no se limita a impulsar la acción individual, sino que construye una red discursiva que entrelaza a los estudiantes, el ritmo de la

clase y el deseo de mejora constante, que nace en la práctica profesional y se realiza en cada repetición que apunta a sostener la forma, el esfuerzo, el compromiso y la reflexión del sujeto motriz.

Entrevista – Profesor ΘA , Ep. 164:

“(El profesor sonríe levemente, entrelaza los dedos y fija la mirada al frente con tono reflexivo).

Al ver la motivación con la que ella ejecuta el ejercicio, al decirle “¡dale!” —(el profesor acompaña la palabra con un suave movimiento de mano, como si impulsara algo hacia adelante)—, uno no solo está guiando, sino transmitiendo seguridad. Es como decirle, sin tantas palabras, que confío en que puede seguir... que puede con ese obstáculo que está enfrentando. (El profesor hace una pausa breve y asiente con la cabeza). Ese “dale” no es solo un impulso físico, es una especie de contención emocional —(el profesor lleva una mano al pecho)—, una forma de estar ahí con ella, de mostrarle que no está sola y que sí es capaz de completar la rutina. Y cuando ella siente eso... lo intenta con más decisión”.

Esta afirmación del profesor ΘA muestra cómo el uso reiterativo de este componente discursivo no es mecánico ni meramente directivo, el docente reconoce que dicha acción opera como un impulso de acompañamiento emocional, una pulsión de sostener subjetivamente a la estudiante en su ejecución. La anáfora imperativa se resignifica, así como una insistencia afectiva que construye confianza y afirma la potencia del sujeto motriz.

Entrevista – Profesor ΘB , Ep. 1113:

“(El profesor inclina ligeramente la cabeza hacia un lado, como evocando la escena. Sus manos se entrelazan brevemente y luego gesticula con suavidad, marcando el ritmo de sus palabras). Sí... porque el estiramiento es un proceso que, para muchos estudiantes —sobre todo porque no tienen el hábito—, genera incomodidad, tensión... incluso posturas incómodas por el rango de movimiento que manejan. (el profesor hace una pausa, levanta la mano derecha como si sostuviera algo). Entonces, cuando repito “sostenga, sostenga” ... la primera vez es como un

llamado de atención —una alerta para que se enfoquen—. Pero la segunda... la segunda ya es una invitación a permanecer, a no soltar. A decirles: “no se trata solo de adoptar la posición, sino de sostenerla desde el cuerpo entero”. (el profesor se lleva la otra mano hacia la espalda, ilustrando la postura). Porque no es solamente sentir los talones en el piso... también es reconocer la espalda derecha, el control en la zona lumbar, la respiración. “Sostenga, sostenga” termina siendo una insistencia formativa: una forma de enseñarles a habitar el estiramiento más allá del gesto inicial, a mantenerlo... a prolongarlo en el tiempo”.

Aquí, la repetición “sostenga-sostenga” es comprendida por el docente no como insistencia arbitraria, sino como un componente de adaptación consciente, una interpelación para que el estudiante se mantenga en la postura y reflexione en ella. El profesor configura su experiencia práctica en una racionalidad pedagógica propia, en la que su discurso modela el tiempo, sostiene la presencia y habilita la conciencia corporal del estudiante en la enseñanza de la noción de flexibilidad. Desde esta perspectiva, la anáfora imperativa —como insistencia emergente de la práctica docente— no solo guía la ejecución, sino que participa activamente en la configuración de un saber escolar singular sobre la flexibilidad, nacido del hacer profesional y no derivado de modelos disciplinares.

En síntesis, la anáfora imperativa se constituye en una figura discursiva que, más allá de su función repetitiva, refleja el pensamiento pedagógico del profesor y su deseo de sostener la acción motriz del estudiante. Su reiteración no es mecánica, sino formativa: organiza la secuencia del ejercicio, activa la atención y compromete al sujeto motriz desde una lógica de acompañamiento. A esta figura subyace el sentido de insistencia formativa que configura la acción motriz, el cual se reconoce en esta investigación como un sentido parcial de la noción escolar de flexibilidad. Por tanto, y en adelante, se entenderá que la noción escolar de flexibilidad y el sentido insistencia formativa que configura la acción motriz del sujeto son lo mismo.

4.2.2 El apóstrofe del nombre como interpelación directa que potencia la identidad y la respuesta motriz

El apóstrofe, según Kennedy 2001, es entendido como la invocación directa y enfática del interlocutor a través de su nombre, es un componente retórico que personaliza y dinamiza el discurso, permitiendo establecer una conexión inmediata con el receptor. En el contexto de la enseñanza de la noción escolar de la Flexibilidad, esta figura retórica se manifiesta cuando los profesores ΘA y ΘB llaman a cada estudiante por su nombre, interpelándolos de forma directa y personalizada para incitarlos a participar activamente en la ejecución del ejercicio. Al emplear el apóstrofe del nombre, el docente transforma la instrucción en un acto de compromiso individual, donde cada invocación no solo ordena la acción, sino que refuerza la identidad y la respuesta motriz del estudiante. Este uso retórico del apóstrofe del nombre, arraigado en la práctica profesional y en la experiencia acumulada del profesor, configura un puente entre la teoría del saber y la vivencia corporal, haciendo que la interpelación directa sea clave para potenciar la implicación consciente y coordinada en la práctica de la noción escolar de la Flexibilidad. Veamos...

Clase 1, episodio 61, profesor ΘA :

“(El profesor se va desplazando detenidamente por cada fase de los obstáculos y va realizando indicaciones precisas) ¡A ver Rodríguez!, derecha-izquierda, rápido, más rápido, eso es Perdomo, dale-dale-dale, regreso, ¡dale!... ¡Arrancó Pineda! Dale, sigue-sigue, hale, ¡eso es!... ¡Perdomo muy bien!... dale... dale... ¡Abra esas manos!, Salome, ¡no empuñe sino abra!... Dale Natalia, levante, abra-abra-abra-abra... ¡dale-dale-dale!... vamos Natalia, levante-levante-levante-levante...”

En este episodio, el profesor articula una secuencia dinámica en la que se alternan consignas y llamados directos, tales como “¡A ver Rodríguez!”, “eso es Perdomo” y “¡Arrancó Pineda!”. Este episodio se destaca por su capacidad de integrar la instrucción con la identificación personal de cada estudiante.

La invocación directa al llamar por nombre no sólo ordena la acción, sino que también genera un sentido de autopercepción y reflexión, haciendo que cada estudiante se sienta parte activa de la cadena motriz.

La reiteración de estas llamadas refleja la experiencia acumulada del docente, quien, a través del uso del apóstrofe del nombre, sabe que la personalización del discurso refuerza la atención y la coordinación, permitiendo que la noción de la Flexibilidad se viva como un proceso integral y compartido.

Clase 1, episodio 181, profesor ΘA :

“(El profesor se ubica muy de cerca, a dos estudiantes que realizan ejercicios laterales de entrar y salir en los aros) Bien María Paz, ¡Dale!, dentro-fuera, eeiijh afuera, dentro-fuera, dentro-fuera, dentro-fuera, dentro-fuera, dentro-fuera, dale... primero el derecho María Paz, ¡eso es! derecho ¡No! primero el derecho, ¡derecho-izquierdo!, ¡derecho-izquierdo! ¡Ojo!, derecho-izquierdo, regresa...”

En este episodio, la atención se centra en un par de estudiantes durante ejercicios laterales. El profesor se acerca y, al decir “Bien María Paz, ¡Dale!” y al combinar órdenes específicas como “derecho-izquierdo” en una secuencia intercalada, se evidencia cómo el apóstrofe del nombre es un componente de focalización, donde al llamar directamente a “María Paz”, el docente genera una conexión que trasciende la mera instrucción, para invitar a la estudiante a internalizar la importancia de cada fase del ejercicio. La variación en la secuencia —que alterna entre indicaciones de dirección y la repetición del nombre— sugiere una intención de mantener a la estudiante en un estado de alerta constante, promoviendo no solo la ejecución activa, sino también la reflexión sobre su propio proceso motriz.

Veamos en el siguiente episodio del profesor ΘB ...

Clase 6, episodio 1109, profesor ΘB :

“(El profesor está de pie y los estudiantes de decúbito lateral izquierdo en una colchoneta, el profesor se desplaza por en medio de ellos) Cambia Alex, ahora la derecha, gira, cálmese ahí ¡sostenga...! uno, dos, tres, cuatro, ¡es como está cruzado!, cinco, seis, [...] siete, ocho, nueve,

¡ahora sí! estire la pierna, uno, dos, tres, cuatro, cinco (el profesor acomoda la postura de una estudiante con su pie derecho suavemente) ¡si ve la diferencia!, seis, siete,[...] ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, ¡suelte!, ¡esa Lizeth hace unas caras!”

En este episodio, el profesor ΘB desplaza su atención entre varios estudiantes y utiliza el apóstrofe del nombre para señalar correcciones y orientar cambios precisos. Frases como “Cambia Alex, ahora la derecha, gira...” evidencian un llamado directo que personaliza cada instrucción. El uso del nombre “Alex” en el contexto de una secuencia numerada de consignas refuerza la idea de que cada fase del movimiento es importante y debe ser atendida de manera individualizada. A su vez, al intervenir corporalmente con otro(a) estudiante y luego comentar en tono lúdico “¡esa Lizeth hace unas caras!”, el profesor introduce una dimensión afectiva que suaviza la exigencia y fortalece la conexión grupal. Así, el apóstrofe del nombre no actúa de forma aislada, sino como parte de un entramado discursivo que conjuga atención, corrección, motivación y vínculo, develando un saber práctico que emerge en la acción pedagógica misma.

TER – Profesor ΘA, Ep. 56:

(El profesor frunce ligeramente el ceño y ladea la cabeza, como recordando con detenimiento. Luego alza la mano derecha a la altura del pecho y la abre lentamente, marcando énfasis en sus palabras): De pronto, era un ejercicio donde ella se veía desinteresada... No se le notaba motivación al realizar esa práctica, esa rutina. (Hace una breve pausa y acompaña con un gesto circular de la mano, como señalando un ciclo). Entonces, al decirle: “¡Dale, Perdomo! ¡Vamos, tú puedes!”, lo que busco es motivarla para que ejecute el ejercicio de la mejor forma posible, con mayor velocidad y decisión. (El profesor asiente lentamente y entrelaza los dedos). Es que uno también ve —por cómo responde— si hay conexión con la consigna. Yo necesitaba que sintiera esa energía, que captara la intención detrás del llamado... Que lo viviera. Porque cuando uno

nombra al estudiante y le dice “¡vamos, tú puedes!”, no es solo una orden: es una forma de decirle “estoy contigo, lo estás logrando, confío en ti”.

A continuación, en la Técnica de Estimulación del Recuerdo aplicada al profesor ΘA , se evidencia cómo la invocación directa a la estudiante tiene una intención que va más allá de lo operativo. Al referirse a “Perdomo” en medio de la rutina, el docente reconoce un estado emocional previo — desinterés o falta de motivación— y decide interpelarla como un modo de vincularla activamente a la práctica. El llamado no es solo un recordatorio a la ejecución, sino un gesto que contiene y revitaliza. Así, este componente discursivo transforma la consigna en una afirmación de confianza, donde el “¡tú puedes!” refuerza la percepción del estudiante como capaz y comprometido. El discurso del profesor emerge entonces como sostén subjetivo del esfuerzo motriz.

TER – Profesor ΘA , Ep. 181:

“(El profesor entrelaza los dedos, baja ligeramente la cabeza y luego fija la mirada al frente, con expresión serena): Uno da la instrucción sabiendo —con el tiempo de experiencia que se tiene— la capacidad de cada estudiante. (Hace un gesto leve con la mano derecha, como señalando algo en el aire). Al motivarlo o hacerle una corrección en el momento preciso, uno percibe que el estudiante va adquiriendo algo... que mejora. (El profesor asiente lentamente, como reafirmando lo dicho). Cada palabra que se le dice, cada llamado, cada ajuste... todo eso tiene un peso. Porque no es solo decirle “¡dale!” o marcarle el movimiento: es ver que, con esa intervención, el estudiante comienza a responder distinto, a ejecutar con más claridad y seguridad. Y eso, uno lo siente. (El profesor se toca el pecho con la mano derecha, brevemente). Es como si ese momento de corrección también fuera un momento de confianza: ahí uno sabe que está creciendo”.

Este mismo principio de interpelación personalizada aparece con más matices en la TER del episodio 181. Allí, el profesor ΘA nos deja entrever y señala que cada llamado es fruto de una lectura

subjetiva del estudiante: saber “cuándo” decirlo, “cómo” hacerlo y “a quién” dirigirlo. En este sentido, este componente no se reduce a una fórmula repetitiva, sino que se convierte en una creación elaborada y situada por parte del profesor ΘA , que actúa sobre el presente del estudiante para afinar su ejecución. Nombrar implica validar; y validar, en el marco de la práctica corporal, implica reconocer un gesto como digno de ser corregido, sostenido o intensificado. Así, la identidad motriz del estudiante se construye también a partir de la forma en que es nombrado en la clase. Ahora en la técnica de estimulación del recuerdo (TER) el profesor ΘB nos afirma lo siguiente...

TER – Profesor ΘB , Ep. 734

“(El profesor cruza los brazos por un momento, luego los deja caer suavemente y fija la mirada con convicción): Oh... eso es súper importante. ¿Por qué? Porque muchas veces, incluso en una institución relativamente pequeña, uno olvida referirse al estudiante por su nombre propio.

(Hace un gesto con la mano, como enumerando). Usamos expresiones genéricas como “hijo”, “mijo”, “niño”, “señorita” ... pero cuando nombras al estudiante directamente, algo cambia. (El profesor extiende la palma hacia adelante, como si señalara a un estudiante en concreto).

Mencionarlo por su nombre o apellido lo coloca en un rol protagónico, en el que siente que no puede fallar —o al menos, que quiere dar lo mejor de sí—. Obviamente puede equivocarse, pero en ese momento se siente incluido, visible: “el profe me eligió a mí”. (Asiente con énfasis, sonriendo ligeramente). Él no se pregunta por qué, solo siente que fue escogido, y eso aumenta su atención en el ejercicio. Por eso es clave —sobre todo cuando hay refuerzos positivos— mencionar nombres concretos, porque empoderan, generan presencia y ayudan a que el estudiante se reconozca dentro del grupo como alguien significativo”.

En el caso del profesor ΘB , la figura discursiva adquiere un matiz más explícitamente formativo. El docente señala que el uso del nombre propio genera un “rol protagónico” en el estudiante, lo hace sentirse visible, elegido, y con ello aumenta su nivel de atención y compromiso. Este efecto no es casual,

sino resultado de una práctica consolidada, donde el acto de nombrar se convierte en un estímulo identitario que fortalece la conexión emocional y cognitiva del estudiante con la clase. Así, la personalización del discurso mediante el apóstrofe del nombre no solo dinamiza la clase, sino que fortalece la pertenencia del estudiante al grupo y su percepción de sí como sujeto motriz activo y significativo.

Entrevista – Profesor ΘB, Ep. 1109:

“(El profesor inclina levemente la cabeza hacia un lado, se toma unos segundos en silencio y entrelaza las manos, como reflexionando profundamente): Bueno... eso puede tener dos interpretaciones. (Hace una pausa, levanta ligeramente la ceja). Y ahí, sí... tiene mucho que ver con la formación emocional que uno le ha dado al chico. Uno, como docente, muchas veces realiza ese tipo de acciones esperando lo mejor, aunque sabe que también puede tener un efecto negativo. (El profesor mueve lentamente la mano, como equilibrando una balanza invisible). ¿Por qué? Porque el estudiante puede sentirse protagonista: “el profe tuvo mi atención”, “me eligió a mí”, “soy parte importante del grupo...” (Asiente lentamente). Y eso, bien sea para bien o para mal, lo obliga a esforzarse, porque percibe que puede ser corregido públicamente. Ese es el ideal: que, al ser nombrado, el estudiante lo asuma como una oportunidad para mejorar. (El profesor baja la mirada por un momento, luego vuelve a alzar la vista con un gesto más serio). Pero también está el otro lado... El estudiante puede pensar: “me puso como ejemplo... y yo no quería”, “me está señalando por algo negativo”. Y ahí puede surgir frustración. Se da cuenta de que el resto lo está haciendo bien, y él no. (el profesor levanta el índice derecho, como para remarcar un punto clave). Sin embargo, sea cual sea la reacción, hay algo que sí ocurre siempre: ese estudiante corrige. El solo hecho de haber sido nombrado, de convertirse en protagonista por unos segundos, activa un “chip” en su cabeza. Le dice: “¡Oiga!, tengo que hacerlo bien... porque soy el centro en este instante”.

En la entrevista, el profesor ΘB profundiza en la ambivalencia de esta práctica. Reconoce que el uso del nombre puede tener efectos duales: puede empoderar y motivar, o, si no se maneja con cuidado, generar presión o frustración. Sin embargo, subraya que incluso en esos casos, el llamado provoca una reacción: “el estudiante corrige”. El apóstrofe del nombre se convierte aquí en un gesto que produce un “chip” —una activación inmediata del cuerpo y la atención— porque el estudiante se sabe observado, convocado y momentáneamente protagonista. Esta intervención directa, surgida de la experiencia docente, se devela entonces como un componente complejo que interpela, transforma y configura la relación del estudiante con el movimiento y con su propio aprendizaje.

En síntesis, el apóstrofe del nombre trasciende la función de simple llamado y se convierte en una figura retórica que hace parte del pensamiento y del orden discursivo del profesor. Como se ha evidenciado en los episodios analizados, esta figura personaliza la instrucción, refuerza la identidad del estudiante y activa una respuesta motriz consciente y comprometida. A esta figura le subyace, entonces, el sentido de interpelación directa que potencia la identidad y la respuesta motriz en la práctica de la Flexibilidad, constituyéndose como un sentido parcial de esta noción escolar. En adelante, deberá entenderse que la noción escolar de Flexibilidad, en esta investigación, se define también como interpelación directa que potencia la identidad y la respuesta motriz.

4.3. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante (el campo cultural institucional) asociadas a la noción de flexibilidad

Las teorías implícitas, según Perafán (2015), constituyen saberes estructurados inconscientemente que el profesorado ha interiorizado a partir de su permanencia en contextos institucionales determinados. Estas estructuras de conocimiento, aunque no siempre verbalizadas, ejercen un efecto configurador en la forma como se enseña una categoría escolar específica. Su carácter epistémico no reside en la reflexión consciente, sino en la apropiación-construcción subjetiva de marcos

institucionales —como el currículo oficial y oculto— que se articulan en el discurso docente y median la construcción del sentido escolar.

Desde esta perspectiva, el campo cultural institucional se reconoce como el estatuto epistemológico fundante de estas teorías, ya que es allí donde el profesor desarrolla, reelabora y encarna modos particulares de enseñar, que, sin ser siempre explícitos, orientan profundamente su acción pedagógica. En el marco de esta investigación, se identifican figuras discursivas que develan la presencia de estas teorías implícitas como dispositivos de interpelación, reflexión y reconstrucción de la experiencia motriz. A continuación, se presentan los episodios donde estas figuras emergen, evidenciando cómo el saber inconsciente del profesor configura un sentido parcial de la noción escolar de flexibilidad en su práctica cotidiana escolar.

4.3.1 El sarcasmo intencional como Interpelación crítica que activa la autoconciencia motriz

El sarcasmo intencional se configura como una figura discursiva que emerge del campo cultural institucional y de la experiencia situada del docente. Más que un recurso humorístico, se trata de un gesto retórico cargado de intencionalidad pedagógica, que interpela críticamente al estudiante, desestabilizando ejecuciones pasivas o automáticas del movimiento. Tal como plantea Attardo (2000), el sarcasmo —como forma deliberada de ironía— tiene el poder de incomodar y generar reflexión. En el contexto de la enseñanza de la noción de Flexibilidad, los profesores ΘA y ΘB lo emplean para señalar errores, activar la conciencia corporal y provocar una relectura del gesto motriz desde una clave crítica, afectiva y formativa. Esta figura no solo modifica la forma en que se transmite el contenido, sino que reconfigura la relación del estudiante con su propio cuerpo en movimiento, activando la autoconciencia motriz.

A continuación, se presentan los episodios donde esta figura se hace visible, así como aquellos momentos en los que el sentido subyacente —la autoconciencia motriz— se despliega como forma parcial de la noción de flexibilidad.

Clase 4, episodio 589, profesor ΘB:

“(En posición circunferencial el profesor da indicaciones a los estudiantes) ... flexión y extensión, “sencillita” ... ¿Qué seguiría después de los codos?, (el profesor señala al estudiante con su mano derecha) ¡Cruz...! (el estudiante realiza movimientos articulares rotatorios con sus manos y responde...) ¡las muñecas...! ¿cómo las calentaríamos? ¡Hágala! ¡Muy bien!, rotación, puños cerrados, rotación de muñeca... (el profesor observa panorámicamente a los estudiantes y luego dirige la mirada hacia una estudiante) ¡Pero con ganas mi amor..., ¡Así!, como si estuviera aplaudiendo en un concierto de “BTS...” (risas)”

En este episodio, el profesor moviliza el sarcasmo intencional al comparar la ejecución del movimiento con “aplaudir en un concierto de BTS”. Esta referencia cultural, cargada de ironía, subraya la inadecuación del gesto al contraponerlo con una situación absurda y ajena al propósito formativo de la Flexibilidad. Esta figura evidencia la capacidad del docente para integrar elementos del campo cultural institucional en su discurso, cuestionando de forma indirecta la norma de ejecución. El sarcasmo intencional se convierte en una crítica constructiva, que interpela al estudiante y estimula la reflexión motriz sobre la intensidad, intención y coordinación del movimiento.

Esta forma de interpelación no es casual ni anecdótica; por el contrario, el propio docente, en la técnica de estimulación del recuerdo (TER), devela que el uso del sarcasmo responde a una intención epistémica construida desde el vínculo y el reconocimiento del otro.

TER–Profesor ΘB, Episodio 589:

Profesor: “Bueno... ser contextual en clase, o llevar un contexto que les sea propio a los estudiantes, a mí me ayuda mucho. (El profesor hace un gesto circular con la mano, como abarcando un escenario). Me ayuda especialmente en el tema de la atención... y también en que la corrección —ya sea motriz, comportamental, o de cualquier tipo— tenga un colchón afectivo. (Asiente con la cabeza y entrelaza los dedos con suavidad). Es decir... que la manera en

la que corrijo no sea seca, no sea cortante. No es lo mismo decirle: “lo está haciendo mal, hágalo así”, a decirle eso mismo, pero con una referencia cultural que le sea cercana, que lo conecte emocionalmente. (El profesor alza las cejas, levanta ligeramente los hombros y luego sonrío). Sí... porque yo a ellos ya los conozco de otros espacios. (El profesor señala hacia los lados, como si delimitara entornos). Sé qué les gusta, sé qué grupo musical los mueve... y eso me permite usar una metáfora, una analogía, un sarcasmo como el del “concierto de BTS” para hacer que el estudiante sienta que está en algo que le gusta. (Hace un gesto amplio con las manos, como si abrazara una atmósfera agradable). La idea es que el estudiante tome esa corrección de forma jocosa, sí, claro, pero también que entienda mi intención pedagógica, que es motivarlo a hacerlo bien. (El profesor afirma con firmeza, tocándose el pecho con los dedos). Como si el mensaje fuera: “No te estoy regañando, te estoy hablando en tu idioma, en tu mundo”. Siempre cuido los límites del respeto... eso es fundamental. No puedo usar una analogía que incomode, que invada. Pero cuando la referencia es pertinente, el estudiante piensa: “el profe me conoce, sabe quién soy yo”. (El profesor sonrío levemente, abre las palmas y luego las junta). No me ve como un extraño que grita órdenes, sino como alguien que lo está mirando de verdad, que no lo trata como uno más entre veinte, sino como un cuerpo que vale la pena mirar y acompañar”.

El profesor explica que recurrir a analogías culturales como la del “concierto de BTS” no busca distraer, sino generar un entorno afectivo en el que la corrección sea recibida como guía y no como sanción. Este sarcasmo, cuidadosamente dosificado, funda una pedagogía del reconocimiento, en la que el sujeto estudiante es mirado, nombrado y acompañado, el docente crea un lenguaje de relación que interpela desde la confianza, dando lugar a una corrección que moviliza, sin intimidar. Así, el sarcasmo intencional se convierte en dispositivo discursivo de reactivación de la consciencia motriz y afectiva, sostenido por un saber implícito que el docente ha elaborado desde su experiencia institucional.

Entrevista – Profesor ΘB, Ep. 624:

Profesor: “Bueno... digamos que eso cuesta. (El profesor alarga la palabra, frunce el ceño levemente, como quien habla desde la experiencia). Cuesta... y eso no aparece de la noche a la mañana. Es algo que se va construyendo con el tiempo. Yo tengo la fortuna de haber consolidado ya un estilo, una forma propia de ser profesor en esta institución. (Hace un gesto con las manos, como si encuadrara un espacio). Claro, he trabajado en muchas otras instituciones, y cuando uno llega por primera vez —me refiero a los primeros meses, incluso el primer año o dos— este tipo de cosas no se reciben igual. (El profesor mueve la cabeza lentamente, con tono reflexivo). Porque el estudiante puede pensar: “el profe está invadiendo mis límites”, o “no me gusta que me corrijan con sarcasmo”. Y es entendible. No siempre hay confianza al principio. Esa mezcla... de sarcasmo y crítica, funciona solo cuando uno la maneja como algo positivo. (El profesor señala con el índice hacia el centro del pecho). No se trata de burlarse del estudiante ni de sus limitaciones. Yo no puedo usar sarcasmo, por ejemplo, para hablar de algo físico que lo va a hacer sentir incómodo o avergonzado. Eso no. (El tono se vuelve más serio, y baja la voz). Pero... cuando uno conoce al grupo, cuando ya hay un vínculo, esa mezcla entre humor y corrección puede hacer que la crítica entre más suave, más amable. Que no se sienta como castigo. (El profesor levanta las palmas hacia arriba, en gesto de equilibrio). Es un proceso”.

Luego en la entrevista del episodio 624 el profesor ΘB, el docente deja entrever que la movilización del sarcasmo intencional en su práctica confirma que no es improvisado ni anecdótico, sino el resultado de una elaboración situada que emerge de su experiencia acumulada en el campo escolar. Esta figura, lejos de ser un mecanismo automático de control, se construye desde la intencionalidad de enseñar y se dosifica a partir de una lectura sensible del contexto, los vínculos y los códigos institucionales.

Clase 2, episodio 288, profesor ΘA:

“(El profesor se desplaza por el espacio y dirige la actividad; los estudiantes están por pares en posición sentados, frente a frente, con las piernas separadas) Lleve, vamos, ¡listo!, ¡ya vieron como es!, ahora vamos..., (El profesor hace sonar el silbato) para tantico, ya vieron como es, ¡ahora, si...! suena el pito y vamos haciéndolo... ¡nooo... está sentado! ¡no acostado!, no estamos en la casa descansando...”

Durante este episodio, el profesor critica de forma irónica la posición del estudiante, movilizándolo el sarcasmo Intencional como un dispositivo que sacude la inercia del gesto. La frase “¡nooo... está sentado! ¡no acostado!, no estamos en la casa descansando...” no solo señala una ejecución incorrecta, sino que convoca al estudiante a reubicarse corporal y simbólicamente dentro del contexto escolar. La ironía actúa aquí como un disparador que activa la autoconciencia motriz, recordando que la noción de Flexibilidad implica presencia, disposición y energía. Esta figura no se reduce a lo correctivo: devela la intención del docente de transformar la pasividad en reflexión corporal. Ahora veamos lo que nos dice el mismo profesor ΘA en ese mismo sentido, al aplicársele la técnica de estimulación del recuerdo (TER)...

TER–Profesor ΘA, Episodio 288:

Profesor: Bueno... muchas veces, cuando llega el momento de ejecutar los ejercicios —y uno está revisando estudiante por estudiante—, hay quienes aprovechan ese ratito... (el profesor hace un leve gesto con la mano, como si contara segundos con los dedos) en el que uno da la espalda, para recostarse... o acostarse directamente. (El profesor suspira, cierra los ojos un segundo y los abre con énfasis) Entonces, lo primero que se me viene a la cabeza es: “¡No estamos en la casa descansando!” (el profesor frunce el ceño levemente, alza la voz en tono agudo y mueve el índice en el aire). Y esa frase se vuelve como una orden disfrazada de broma... pero en realidad es una forma de decirles que estamos en clase, en plena práctica, y que el

ejercicio no ha terminado. (El profesor hace un gesto de círculos con la mano, como simulando continuidad). Lo importante es que —con ese comentario— el estudiante cambia el chip de inmediato. (El profesor asiente con la cabeza y señala hacia el suelo, como si activara un interruptor). Se da cuenta de que lo que está haciendo no corresponde, y se reincorpora, se reactiva.

Desde la técnica de estimulación del recuerdo (TER), el profesor ΘA nos permite entrever que el componente irónico surge como un acto pulsional, un gesto casi instintivo, destinado a interrumpir la desconexión corporal del estudiante y reactivar el sentido motriz de su presencia. El sarcasmo intencional aparece aquí como una interpelación subjetiva que convoca al estudiante a reanudar el vínculo entre su cuerpo y la acción que realiza. Este dispositivo no se limita a señalar una postura errónea; es un acto de lectura y de intervención creadora del docente para producir un saber situado, desde su experiencia y sensibilidad.

Clase 1, episodio 149, profesor ΘA:

“(El profesor dirige a la estudiante en el stand de los conos, que están en forma de zigzag) ... ¡dale-dale!... eeiijhhh-eeiijhhh Perdomo, dale corriendo, ¡no es caminando...!, ¡deje de hacer esa!, ¡dale-dale-dale...! ¡dale rápido, apúrele a ver...! dale-dale, sigue-sigue-sigue, tiene que pasar por detrás, pasé por detrás, ¡que no está haciendo nada...! ¡dale-dale, pase por detrás, dale...! Haaa..., hay que pasar por detrás, rápido... (el profesor se dirige al stand donde está la colchoneta) ¡Queeee Harold! se acostó fue a dormir, ¡dale a ver...! ¡dale-dale, veaa...!”

En este episodio, la combinación de llamados como “¡dale-dale-dale!” con expresiones sarcásticas como “¡no es caminando...!” y “¡se acostó fue a dormir!” acentúa la crítica hacia una ejecución pasiva. Lejos de ser un regaño, este componente opera aquí como figura de ruptura que interpela la inercia corporal desde el ritmo, la exageración y la ironía. Así, su intervención no corrige

únicamente el error; produce saber motriz, impulsando al estudiante a observar su acción desde una clave más intencionada y reflexiva. Esto nos argumenta el profesor ΘA de este episodio en la (TER) ...

TER – Profesor ΘA , Episodio 149:

Profesor: “Bueno... de pronto, ya por el tiempo que lleva la rutina, el estudiante empieza a sentir el cansancio. (El profesor frunce el ceño levemente, como si evocara el agotamiento físico). Pierde motivación, se va apagando... Entonces ahí es donde uno entra a decir: “¡No es caminando!”, “¡tiene que hacerlo trotando!”, “¡rápido!” —así, con fuerza—. (Hace un gesto de impulso con la palma hacia adelante, marcando el ritmo). Cuando digo “dale, dale”, lo que busco es eso: empujarlo sin ser agresivo. (El profesor señala con la mano, mientras su tono se vuelve más enfático). No es una orden fuerte, pero sí una voz que lo saque de la pasividad... que lo haga reaccionar. El “dale-dale” le da ese pequeño golpe de energía para que intensifique el ritmo, para que no se quede ahí, como en automático. Es que uno nota... (hace una pausa corta, mira hacia un punto imaginario), que el estudiante está bajando el ritmo. Entonces yo tengo que hacer algo rápido, que lo toque. A veces —sí— no todos lo toman igual, pero en general se dan cuenta que se están equivocando. Y ahí es donde ajustan. Cambian. Retoman. (Asiente con la cabeza, mientras entrelaza los dedos). Lo importante es que la corrección no sea castigo. (El profesor baja el tono de voz). Que la palabra —aunque irónica, aunque rápida— no los haga sentir mal, sino que los ponga en movimiento. Que entiendan que el cuerpo también tiene que estar despierto en la clase”.

En la técnica de estimulación del recuerdo (TER), se da por entendido que la movilización de este componente responde a la necesidad de reactivar al estudiante ante la ineficacia en una acción motriz y la pérdida de motivación. Esta interpelación, más que un correctivo, es una forma de lectura de la escena: el docente identifica una desconexión y actúa desde su deseo pulsional para configurar y

reconfigurar al estudiante en su gesto, generando una activación de la *autoconciencia motriz* que resignifica, en acto, la enseñanza de la noción de flexibilidad.

En síntesis, el sarcasmo intencional se constituye como una figura discursiva que va más allá del gesto humorístico: se inscribe en el discurso pedagógico del profesor como forma legítima de interpelación crítica, surgida del campo cultural institucional. En su movilización, el docente no solo corrige o motiva, sino que activa en el estudiante una conciencia corporal reflexiva, que reactualiza el sentido de la acción motriz. Como se ha evidenciado, a esta figura subyace un sentido de activación de la autoconciencia motriz, el cual se comprende como un ente epistémico en la enseñanza de la noción escolar de flexibilidad. Por tanto, en el marco de esta investigación, deberá entenderse que flexibilidad se define, parcialmente, autoconciencia motriz.

4.3.2 La metáfora irónica como provocación crítica y reconstrucción de la vivencia motriz en la enseñanza de la noción escolar de Flexibilidad

La metáfora, según Lakoff y Johnson 1980, es entendida como el traslado de cualidades o relaciones de un referente a otro con intención crítica o humorística, (se erige en esta investigación como la metáfora irónica, figura que desestabiliza la ejecución pasiva y convoca a la reflexión motriz). En la enseñanza de la noción escolar de Flexibilidad, los profesores ΘA y ΘB recurren a comparaciones como “sobando desodorante” o “amasando plastilina” para cuestionar la acción del estudiante y reorientarla desde un lugar más consciente y activo. Este componente, lejos de limitarse a lo estilístico, transforma la corrección técnica en un acto de resignificación, donde el docente, apoyado en su experiencia y bagaje cultural, produce un saber propio que integra lo corporal, lo afectivo y lo cultural. Así, inscrita en las teorías implícitas y sostenida por el campo cultural institucional, la metáfora irónica se consolida como una interpelación crítica que reconfigura la vivencia motriz y enriquece la construcción de la noción escolar de Flexibilidad.

A continuación, se presentan los episodios en los que esta figura discursiva se expresa con mayor claridad, permitiendo observar cómo el docente convierte la corrección motriz en una experiencia crítica, afectiva y culturalmente situada.

Clase 4, episodio 584, profesor ΘB:

Profesor: ¡No me hagan esto! (El profesor realiza una expresión corporal limitada y menguada con sus hombros, manteniendo una visión periférica sobre los estudiantes) ¡esto no sirve! hay lo que está haciendo es sobando desodorante... ¡No...!, (luego el profesor lleva sus manos paralelamente y enérgicamente al frente realizando movimientos circulares) extendidos los brazos y voy de atrás hacia adelante, ¡grande...!, fundamental la rotación de hombro, de atrás hacia adelante...”

La metáfora irónica de este episodio emerge con la expresión “sobando desodorante”, que convierte la observación técnica en una imagen culturalmente reconocible y cargada de humor. La exageración de la comparación permite al docente señalar la insuficiencia del movimiento y, al mismo tiempo, captar la atención del estudiante sin recurrir a un tono sancionador. Este tipo de movilización de la metáfora no es meramente decorativo: actúa como un dispositivo crítico que rompe la ejecución mecánica y convoca a una relectura de la acción motriz desde la amplitud, la precisión y la intención. Así, el profesor transforma la corrección en un acto de producción de saber situado, donde la noción de Flexibilidad se entiende como una práctica que exige conciencia corporal activa y compromiso con la calidad del movimiento. Luego en el episodio 590 del profesor ΘB observamos lo siguiente:

Clase 4, episodio 590, profesor ΘB:

“(El profesor se desplaza hacia atrás, sube sus brazos paralelamente y luego realiza movimientos laterales con sus manos ligeramente) ...Soltamos... ¡vamos aquí...! caliente-caliente esa mano..., (Luego el profesor detiene su movimiento, dirige sus manos cerca de su abdomen y lateralmente realiza movimientos lentos y cadenciosos, abriendo y cerrando las mismas) ahora

como si estuviera amasando plastilina, ¡contraigo y extendo...! grande-grande esa mano, ¡grande...!”

En este episodio, la metáfora irónica se materializa en la comparación con “amasar plastilina”. Este componente, al evocar una acción cotidiana y sensorialmente rica, convierte la indicación en una imagen cercana al bagaje cultural de los estudiantes. La ironía implícita reside en contraponer la minuciosidad del gesto lúdico con la exigencia precisa del movimiento corporal, interpelando al estudiante a revisar la coordinación y el rango de su ejecución. Aquí, la metáfora irónica no solo se traduce en un lenguaje más vivencial, sino que también provoca un ajuste corporal consciente, reafirmando que la noción escolar de Flexibilidad implica intención, amplitud y control. Así, el docente produce un saber que integra lo cultural y lo motriz, resignificando el error como una oportunidad para la reconstrucción de la acción.

Clase 4, episodio 632, profesor ΘB:

“(El profesor separa las piernas levanta las manos y las flexiona, luego las gira hacia sus costados) ...pero mire, póngale actitud Cristiano Ronaldo, le he dicho, hay algunos que están así (el profesor realiza un movimiento lento y displicente) ¡mire! parece una estatua griega, ¡no aquí, los brazos aquí...! (luego el profesor realiza un movimiento ligero y enérgico”.

Por otra parte, en el episodio 632 de la clase 4, la metáfora irónica articula dos imágenes contrastantes: la figura inmóvil de una “estatua griega” y la energía icónica de “Cristiano Ronaldo”. Este contraste no solo señala la rigidez e inercia en la ejecución, sino que convoca al estudiante a apropiarse de una disposición corporal más activa y decidida. La ironía se cuela en la desproporción entre lo que se espera —dinamismo y actitud— y lo que se observa —pasividad y desconexión—, transformando la corrección técnica en un llamado culturalmente cargado. Al evocar referentes conocidos y significativos para el grupo, el docente reconfigura la vivencia motriz, produciendo un saber que combina el imaginario deportivo con la práctica de la noción de Flexibilidad como experiencia consciente y

protagónica. En ese mismo sentido el profesor ΘB nos manifiesta lo siguiente en la técnica de estimulación del recuerdo (TER)...

TER – Profesor ΘB, Episodio 584:

Profesor: “Ese movimiento... digamos que es un chiste que tiene mucho que ver con la personalidad del docente y con la ocurrencia del momento. (Sonríe de lado y hace un gesto breve con la mano, como si atrapara una idea al vuelo). Más que un saber profesional —porque esas son cosas que obviamente no se enseñan en una formación universitaria, en una maestría o en un doctorado—, son cosas que surgen de manera espontánea. Son analogías que permiten el desarrollo de la clase y que nacen de la experiencia. Desde lo personal, sé que este tipo de analogías sirven, y sirven mucho; claro, siempre dentro del marco de lo correcto y el respeto. (El profesor asiente con firmeza y abre ligeramente las manos). Lo cierto es que siempre captan la atención del estudiante. Independientemente de que le parezca gracioso o no, el humor genera atención... y es mejor conseguir esa atención a través del humor que con un grito o con el uso reiterado de un silbato. (Hace un gesto de negación con la cabeza). Ese momento en que hago la comparación crea un instante de conexión; un instante que ellos recuerdan. Y son cosas que uno va aprendiendo sobre la marcha”.

En la técnica de estimulación del recuerdo, el profesor ΘB deja entrever que la metáfora irónica “sobar desodorante” no es un chiste fortuito, sino una figura que emerge de su lectura inmediata de la escena y de su historia personal en la enseñanza. Este deseo pulsional del profesor, se sostiene en la experiencia acumulada, que busca captar la atención del estudiante y quebrar la inercia corporal sin recurrir a la imposición autoritaria. Aquí el sentido que subyace es la capacidad del profesor para traducir una deficiencia técnica en una imagen culturalmente decodificable, que provoca la autopercepción del error y motiva la reconfiguración del gesto. Así, el docente produce un saber situado

que integra el humor, la crítica y la vivencia motriz, consolidando la noción de Flexibilidad como un espacio de activación consciente y no meramente repetitiva de la vivencia motriz.

TER – Profesor ΘB, Episodio 590:

Profesor: «Saber que ellos tienen un bagaje cultural, y que además ya han tenido tres años de educación física, es clave. (El profesor levanta la mano derecha y marca tres con los dedos). Quizás, si yo les digo: “vamos a hacer una flexión múltiple entre las falanges de los dedos y una extensión del miocardio”, (sonríe irónicamente y levanta las cejas) muy seguramente van a quedarse mirándome sin entender. ¿Por qué? Porque en Educación Física solo tenemos dos horas a la semana, y más que una fundamentación teórica, lo que buscamos es la acción motriz. (Hace un gesto circular con la mano, como abarcando la clase). Por eso, cuando uso la expresión “amasando plastilina”, me aseguro de elegir un contexto cercano para ellos. (Simula con las manos el gesto de amasar). Sí o sí, en algún momento han tenido que hacerlo; puede que un estudiante no, pero los otros cuarenta sí. Esa referencia hace que puedan recrear el movimiento: cuando amasas plastilina, realizas una flexión completa de las articulaciones de las manos y luego una extensión. (El profesor muestra el gesto lentamente, enfatizando la amplitud del movimiento). Si yo uso un lenguaje técnico, tal vez el concepto quede más claro a largo plazo, pero en el momento de la acción, y en el afán de cumplir el objetivo, es más efectivo usar una analogía sencilla para un grupo de octavo grado. Quizás en un grado once podría introducir una explicación más técnica, pero siempre es más sencillo llevar el contexto inmediato a los estudiantes. (Asiente, cerrando el gesto con las manos)».

En la técnica de estimulación del recuerdo (TER), el profesor nos induce a entender que: “la metáfora irónica “amasar plastilina” es un componente que acerca la corrección técnica a un referente vivencial y compartido por la mayoría de los estudiantes. El docente reconoce que un lenguaje excesivamente técnico podría bloquear la comprensión inmediata y, por ello, produce un discurso que

conecta con la experiencia previa de los estudiantes, activando su capacidad de recrear el movimiento con mayor precisión. El sentido de esta acción que subyace, es que no solo corrige la mecánica del gesto, sino que facilita la apropiación consciente de la noción de Flexibilidad desde una experiencia culturalmente situada. De este modo, el docente produce saber, resignificando la vivencia corporal e integrándola a un proceso de aprendizaje más reflexivo y significativo. Lo que subyace a la metáfora irónica es, pues, un sentido particular de la flexibilidad entendida como vivencia corporal.

TER – Profesor ΘB, Episodio 632:

Profesor: «Contexto... (el docente hace un gesto amplio con las manos, como abarcando el grupo) digamos que ellos son estudiantes muy afines al fútbol, o al menos están muy enterados, especialmente del fútbol internacional. En este colegio, y sobre todo en este curso, sé que mencionar a Cristiano Ronaldo, a Messi, o a cualquier figura deportiva importante, activa algo en ellos. (El profesor levanta el índice como enfatizando una idea clave). Ese “algo” es un marco referencial muy claro. En el caso específico de Cristiano Ronaldo, ellos lo identifican con la actitud: la idea de siempre dar un poquito más. (Hace un gesto con el puño cerrado y el brazo hacia adelante, simulando impulso). Independientemente de que creamos o no en ese modelo, para ellos es un referente. Entonces, cuando digo “¡Póngale actitud Cristiano Ronaldo!”, no quiero que el estudiante piense que puede quedarse sentado o escondido; al contrario, busco que entienda que lo estoy invitando a protagonizar su acción. (Se inclina ligeramente hacia adelante, como si hablara directamente al estudiante). Uso ese personaje que conocen — cercano para algunos, lejano para otros— para que el estudiante se conecte con la idea de que ese movimiento, aunque sea simple, se debe hacer con presencia, energía y decisión. (Asiente lentamente, con una leve sonrisa)».

Al evocar el episodio 632 (TER) el profesor ΘB nos refiere que, la metáfora irónica “parece una estatua griega” se entrelaza con la alusión a “ponerle actitud Cristiano Ronaldo” para cuestionar la

rigidez y pasividad en la ejecución motriz. El docente utiliza referentes culturales cercanos y reconocidos por el grupo para provocar una relectura de la acción: la imagen de una estatua inmóvil contrasta con la figura de un deportista asociado al dinamismo, la actitud y la entrega. El sentido subyacente radica en que esta intervención no solo busca corregir una postura, sino activar en el estudiante una autopercepción más crítica, vinculando su gesto corporal a un modelo que exige energía y protagonismo. Así, la metáfora irónica se convierte en un dispositivo de producción de saber que integra lo técnico y lo cultural, reconfigurando la noción de Flexibilidad como acción consciente y comprometida de una vivencia motriz. Luego esto nos dice el profesor ΘA en la entrevista...

Entrevista – Profesor ΘA , Ep. 449:

Profesor: “Uno, muchas veces en clase, cambia la terminología... (el docente mueve la mano en círculos, como si reacomodara ideas en el aire) siempre buscando el beneficio y el mejor sentido para que la sesión no se vuelva rutinaria ni las órdenes se sientan drásticas. Cuando utilizo un sarcasmo o una broma, ellos suelen tomarlo de forma positiva; a veces, incluso, con risas. (El profesor sonrío levemente y asiente). Y esas risas los motivan, les dan otra energía para que el grupo trabaje mejor. Es más, eso permite que los estudiantes que están más activos apoyen a aquellos que, de pronto, se han quedado atrás... (hace un gesto de acompañar con la mano abierta) como si los llevaran de la mano para completar la rutina”.

En la entrevista el profesor ΘA expresa que la movilización de esta figura no surge como un adorno del discurso, sino como un componente consciente para dinamizar la clase y romper con la monotonía de las órdenes directas. Su intencionalidad va más allá de provocar una risa: busca generar un clima de cooperación donde el gesto irónico impulse no solo la activación individual, sino también el apoyo mutuo entre estudiantes, de este modo, la metáfora irónica se convierte en una figura que articula lo afectivo y lo motriz, favoreciendo que el grupo asuma la práctica de la noción de Flexibilidad como un espacio compartido de construcción y mejora.

En suma, la metáfora irónica se consolida como un componente discursivo que, más allá de su función estética o humorística, se inscribe en la práctica docente como un acto intencional de interpelación y reconstrucción de la vivencia motriz. Su empleo permite traducir errores o ejecuciones deficientes en imágenes cercanas, culturalmente codificadas, que movilizan la atención y reconfiguran la acción del estudiante. Con ello, el profesor no solo interviene una acción motriz, sino que produce un saber situado que integra lo corporal, lo afectivo y lo cultural, dotando a la noción de Flexibilidad de un sentido dinámico y reflexivo. Así, en esta investigación, la Flexibilidad se entiende parcialmente como vivencia motriz que se resignifica en un aprendizaje consciente y crítico.

4.4 Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante (historia de vida) asociados a la noción escolar de Flexibilidad

Los guiones y rutinas son esquemas de acción implícitos que orientan y dan continuidad a la práctica docente, moldeando el discurso y las interacciones en el aula. Siguiendo a Perafán (2015), cumplen la función de anticipar y regular la actuación cotidiana, con un fundamento arraigado en la historia de vida del profesor. En la enseñanza de la noción escolar de Flexibilidad, estos saberes no solo ordenan secuencias motrices, sino que transmiten huellas culturales, afectivas y simbólicas construidas a lo largo de la trayectoria docente.

Su carácter tácito exige un análisis que permita reconocer las formas discursivas y gestuales en las que el profesor devela —aun de manera inconsciente— sentidos que orientan la práctica. Para ello, la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) y la entrevista fueron esenciales, al traer a la conciencia referencias, hábitos y modos de decir que sostienen el acto pedagógico.

En las figuras discursivas que se presentan a continuación, se muestra cómo, a través de comparaciones cargadas de afectividad y sentido cultural, los docentes producen un conocimiento situado que resignifica la enseñanza de la noción de Flexibilidad como experiencia compartida, consciente y vinculada a sus historias de vida.

4.4.1 El símil afectivo como descubrimiento intersubjetivo de la noción escolar de Flexibilidad

El símil, es una figura discursiva que establece una semejanza explícita mediante conectores comparativos, trasciende la simple ilustración para evocar significados profundos y generar vínculos emocionales en el aula. Según Kövecses (2010), facilita la comprensión de conceptos abstractos al vincularlos con imágenes concretas y cotidianas, haciendo que el saber se vuelva tangible y emocionalmente resonante. En esta investigación, el símil afectivo se concibe como una formulación comparativa que, además de su función ilustrativa, introduce una carga emocional y cultural que enlaza la vivencia personal del docente con la experiencia motriz del estudiante. Arraigado en la historia de vida y el bagaje experiencial del profesor, el símil afectivo configura guiones y rutinas que orientan el movimiento desde la cercanía afectiva y la resonancia intersubjetiva.

A continuación, se presentan los episodios de esta figura discursiva en los profesores ΘA y ΘB , donde se observa cómo, desde guiones y rutinas arraigados en la historia de vida, el símil afectivo favorece el descubrimiento intersubjetivo integrado a la noción escolar de la Flexibilidad. Veamos...

Clase 3, episodio 449, profesor ΘA :

«(Los estudiantes se desplazan en cuadrupedia transportando unas hojas de papel en cada extremidad; el profesor avanza entre ellos, inclina levemente el torso hacia adelante y mantiene la mirada en los pies de los estudiantes. Con un tono ágil y directivo, marca el ritmo con movimientos cortos de la mano derecha) “... se le quedó uno, Laura..., ¡vamos, dale...! como si estuviéramos gateando, pero sin poner las rodillas en el suelo ¡dale...! (eleva la mano izquierda en gesto de avance) los pies, no-no es arrastrarlo; uno adelante, uno atrás, ¡dale-dale!... movimiento (mueve ambas manos alternando hacia adelante y atrás, reforzando la secuencia), eso ¡dale, sigue! uno adelante, uno atrás... Juliana, se le quedó uno...” (Minutos después, el profesor se detiene junto a un estudiante, frunce levemente el ceño y modula la voz alargando la vocal inicial) “... rápido..., eeiiohhh Marulanda ¿Queee?, ¡la cama está en la casa!” (acompaña

la frase con una inclinación de cabeza hacia un costado y una sonrisa breve, como enfatizando el tono irónico de la observación)».

En este episodio, el profesor ΘA recurre al símil afectivo para reconducir la ejecución motriz. Al observar el error de una estudiante, compara la acción con “gatear, pero sin poner las rodillas en el suelo”, usando tono irónico y gestos de avance que transforman la corrección en una invitación motriz eficiente. La secuencia “uno adelante, uno atrás, ¡dale-dale!” se consolida como guion y rutina que organiza el movimiento y conecta con referencias motrices de su historia de vida. Más adelante, al dirigirse a otro estudiante, emplea este mismo componente discursivo “¡la cama está en la casa!” para interpelar irónicamente la lentitud en la ejecución, combinando humor, entonación prolongada y una mirada de confianza. Esta figura discursiva, emergida de su experiencia, resignifica la práctica de la noción de Flexibilidad como un descubrimiento intersubjetivo, que moviliza en su discurso en la enseñanza interactiva, integrando ajuste motriz, vínculo afectivo y referencia cultural.

Clase 4, episodio 582, profesor ΘB :

«(El profesor, de pie, organiza al grupo en forma de circunferencia para iniciar el calentamiento) “... manos en la cadera, ¡Diego! [...] ¡Así...!” (acompaña la indicación con un gesto breve señalando su propia cadera). “Y ahora descuelgo un poquito atrás... suaveee... lentooo... ¡listo!” (modera la voz y alarga las vocales, marcando el ritmo del movimiento). “Relajamos un poquito hombros de atrás hacia adelante... hago un movimiento de elevación y descuelgo adelante...” “... póngase las manos en la cadera, como CR7, no, así como Messi” (realiza un gesto comparativo apoyando ambas manos en la cadera, evocando las posturas de los futbolistas). “¡Ahí, ahí me lesionaron! ¡Nooo!... de atrás hacia adelante...” (acompaña la frase con un leve retroceso del torso, manteniendo el tono de broma)».

Así mismo el profesor ΘB emplea el símil afectivo para guiar la postura corporal durante el calentamiento. Tras indicar “manos en la cadera” y realizar ajustes con observaciones humorísticas,

recurre a la comparación “como CR7, no, así como Messi”. La referencia a figuras deportivas ampliamente reconocidas sitúa la instrucción en un marco compartido por el grupo, generando identificación inmediata y captando la atención de los estudiantes. El contraste entre ambas posturas, dramatizado brevemente con gestos y un tono de broma, no solo orienta la posición correcta de las manos, sino que también refuerza la implicación del grupo en la actividad favoreciendo un tipo de descubrimiento intersubjetivo. Esta figura discursiva se incorpora así a un guion de aula que organiza la ejecución, motiva la participación y ancla la corrección técnica en referentes significativos. De esta manera, el símil afectivo opera como un puente entre la instrucción motriz y las experiencias previas de los estudiantes, favoreciendo que la noción de Flexibilidad se viva como una práctica con sentido, en la que técnica y vínculo se entrelazan en un proceso compartido de descubrimiento intersubjetivo.

TER–Profesor ΘA, Episodio 449:

Profesor: “En ese momento la estudiante estaba ejecutando mal el ejercicio. (Se inclina hacia adelante y marca con la mano el ritmo del movimiento). Quise darle una expresión que entendiera rápido, algo claro y cercano, para que supiera que cometía un error y volviera a concentrarse. (Asiente brevemente y simula el avance en cuadrupedia). Estos sarcasmos que uno dice a veces —(sonríe de lado y levanta las cejas)— ellos... ¡los toman a bien! La mayoría reacciona con curiosidad y risa, y eso, lejos de distraerlos, los motiva a seguir la actividad. (Hace un gesto circular con la mano, como manteniendo el ritmo). No es solo corregir el gesto, es usar una imagen que les pertenezca y que, repetida en la clase, se convierte en un guion compartido para moverse con intención”.

Ahora bien, desde la técnica de estimulación del recuerdo (TER), el profesor ΘA muestra cómo, ante una ejecución incorrecta, recurre a esta figura discursiva para que el estudiante identifique el error y recupere la concentración. Reconoce que este componente, con un matiz irónico y un tono de confianza, es recibido de forma positiva por el grupo, despertando curiosidad y risa. Esta reacción no

dispersa la atención; por el contrario, funciona como un motor que impulsa la continuidad de la actividad e integra la corrección en un ambiente motivador que favorece un descubrimiento intersubjetivo.

Al afirmar que “no es solo corregir el gesto, es usar una imagen que les pertenezca y que, repetida en la clase, se convierte en un guion compartido para moverse con intención”, el profesor deja entrever cómo el símil afectivo se consolida como un patrón estable de la práctica. Dicho patrón, nutrido por referencias significativas en donde los estudiantes articulan reflexión, motivación y vínculo efectivo, reafirman la noción de Flexibilidad como una experiencia que se construye y se comparte colectivamente en el aula; es decir, de manera intersubjetiva.

TER–Profesor ΘB, Episodio 582:

Profesor: “(El profesor coloca las manos en la cadera y se inclina levemente hacia adelante): La ubicación de las manos... es algo que uso mucho aquí. (Sonríe, alza las cejas y mira al frente) Siempre está el debate sobre quién es el mejor: Messi o Ronaldo... no, mentiras, Messi o Ronaldo. (Ergue el torso y abre las manos a la altura del pecho) Cuando hacemos el ejercicio de hombros hacia adelante, es clave que las manos estén en la cadera para que el movimiento salga bien. Por eso uso como referencia a Cristiano Ronaldo: ellos lo identifican de inmediato y saben que siempre adopta esa postura. (Gira la cabeza de un lado a otro, como siguiendo una discusión) Comparar a los dos capta su atención: unos defienden a uno, otros al otro... y ahí surge un punto de atención que engancha y motiva. (Asiente lentamente) Eso me permite mantenerlos conectados y enfocados en la práctica”.

Desde la técnica de estimulación del recuerdo (TER), el profesor ΘB nos deja ver que la postura de las manos en la cadera es algo implícito y una constante en su enseñanza, también, recurre a referentes que activen la atención, introspección y reflexión del acto motriz, esta interpelación facilita que el estudiante visualice y retenga la postura buscada. El profesor al utilizar este componente

tácitamente y al verbalizarlo no solo clarifica la instrucción, sino que genera un espacio de descubrimiento intersubjetivo en el grupo donde las referencias compartidas fortalecen el vínculo y la atención. Al integrar lo motriz con experiencias y afectos colectivos, la postura se incorpora como parte de un repertorio estable, favoreciendo que la noción de Flexibilidad se asuma no solo como destreza física, sino como práctica significativa en el aula. Luego el profesor ΘB nos amplía más el uso de este componente en la entrevista.

Entrevista – Profesor ΘB, Ep. 875:

“(El profesor entrelaza los dedos y fija la mirada al frente): La corrección del movimiento... ese es el objetivo fundamental. (Hace una breve pausa y asiente) Como ya se mencionó, son frases que captan la atención en un primer momento, pero que, sobre todo, hacen que el estudiante entienda —de una manera más amable o más jocosa— que lo que está haciendo está mal o que lo puede mejorar. (El profesor mueve levemente la mano derecha, como subrayando la idea) Ese tipo de analogías sirven para que el estudiante comprenda cómo ejecutar mejor la acción. Y, sobre todo, se hacen dentro de un marco contextual que ellos reconozcan como referencia. (Sonríe de lado) No son dichos muy locales o exclusivos, sino expresiones que ellos identifican y que forman parte de su mundo cotidiano”.

En la entrevista, el profesor ΘB reafirma que la corrección del movimiento es central en su práctica, pero no la aborda de manera mecánica, sino mediante expresiones comparativas que funcionan como imágenes cercanas para el estudiante. Estas, al ser formuladas en tono amable o jocoso, permiten que el error se asuma sin resistencia y se transforme en un aprendizaje significativo.

El docente deja entrever que dichas figuras son efectivas porque remiten a referencias cotidianas y reconocibles, lo que construye un patrón discursivo que organiza la práctica y da sentido. Así, el símil afectivo no solo ajusta el gesto, sino que fortalece la confianza y la atención del estudiante,

el cual está llamado a la introspección y reflexión de su accionar motriz logrando una ejecución más precisa y eficaz. Veamos ahora lo que dice el profesor ΘA en la entrevista:

Entrevista – Profesor ΘA , Ep. 118:

Profesor: “(El profesor agacha la cabeza, luego la sube, cierra los ojos) Yo creo que esto lo lleva a uno a la niñez: las épocas en que jugaba uno —como diría uno— en la calle, en los caminos reales, en las zonas verdes... Lo transmite a uno a aquella época de juventud donde ¡era libre!, como tal. No importaba el tiempo, no había tiempo, no había obstáculo, uno realizaba cualquier ejercicio sin inconvenientes. Hoy en día, nos ha llevado a que los espacios son muy limitados, muy pocos, muy estrechos, y por eso la práctica para algunos ejercicios es más complicada. Entonces, a mí me lleva y me recuerda toda esa época de infancia, donde antiguamente (el profesor abre y cierra sus manos y mira a un costado) no existía la tecnología ni los celulares, y la diversión eran juegos autóctonos o deportes en conjunto, cosas que hoy en día se han ido perdiendo. Estas rutinas, estos ejercicios, se ven muy poco hoy en día.

Durante la entrevista se advierte que el profesor ΘA ha forjado este componente discursivo a lo largo de su historia de vida. No se trata únicamente de evocar un pasado vivido, sino de asumirlo como el campo epistémico que sustenta y orienta su práctica pedagógica. En este marco, el símil afectivo trasciende la corrección física y abre un espacio para el descubrimiento de la intersubjetividad donde el ajuste motriz se ve mediado por la intencionalidad y el deseo pulsional del docente, configurando un campo de resonancia que interpela al estudiante y favorece una comprensión más fina, consciente y reflexiva de la noción de Flexibilidad.

En síntesis, el símil afectivo trasciende el plano ilustrativo y se erige como un dispositivo retórico arraigado en la historia de vida del docente, desde donde configura guiones y rutinas que resignifican la práctica de la Flexibilidad. Al integrar comparaciones que evocan imágenes cotidianas, deportivas y culturales, los profesores ΘA y ΘB transforman la corrección motriz en un proceso de descubrimiento

intersubjetivo, en el que cada símil no solo organiza la ejecución del movimiento, sino que también moviliza la autoconciencia motriz y consolida una experiencia compartida en el aula. Así, podemos evidenciar que este descubrimiento subjetivo es el sentido último, subyacente, a la emergencia del símil afectivo. El mismo, el cual aparece como un ente epistémico en la enseñanza de esta noción escolar. En adelante deberá entenderse, en esta investigación, que la noción escolar de Flexibilidad y el sentido descubrimiento intersubjetivo son lo mismo; es decir, que la noción escolar de Flexibilidad se define, parcialmente, como descubrimiento intersubjetivo.

4.4.2 La repetición retórica como dispositivo de construcción y reconstrucción del sujeto motriz

En la enseñanza de la noción de Flexibilidad, la repetición retórica emerge como un dispositivo central para la construcción y reconstrucción del sujeto motriz. A través de ella, el docente no solo refuerza la correcta ejecución, sino que moldea la experiencia afectiva y simbólica de los estudiantes. Como señala Johnstone (1987), la repetición trasciende la mera insistencia: organiza patrones, consolida hábitos y activa significados compartidos. En este marco, cada reiteración —imperativos, llamados o expresiones de ánimo— refleja los guiones y rutinas forjados en la trayectoria vital del profesor. De este modo, expresiones como “¡dale, dale, dale!” o “¡más rápido, más rápido!” superan la dimensión técnica para resignificar la práctica, generando compromiso, autoconciencia y un proceso de identificación corporal.

En los episodios que se presentan, la repetición retórica se entiende como una figura discursiva que, más allá de precisar el gesto, teje un entramado afectivo y cultural. En ella se proyecta la intencionalidad y el deseo pulsional del docente, que al ser apropiados por los estudiantes orientan su autopercepción y resignifican la relación con el propio cuerpo.

Clase 1, episodio 43, profesor ΘA :

“(El profesor da las instrucciones a los estudiantes ubicados en forma circular). ¡Quieta, Perdomo!... ¡Listo! Ahora vamos a calentar un poquito más, para empezar ya los ejercicios.

Vamos a hacer skipping; empezamos a aumentar según los silbatos: inicio hasta cinco. Uno sería acá, suave; dos, levanto un poquito; tres... cuatro... y el quinto, lo más fuerte. El sexto, para... empezar otra vez. ¡Listo! (El profesor hace sonar el silbato). ¡Uno!... ¡Dale, suave abajo, movimiento, movimiento!... ¡Perdomo!... ¡Dale-dale! (De nuevo suena el silbato). ¡Dos! Aumenta la velocidad un poquito..., brazos también, ¡hay que movernos!... abiertos, miren... ¡abiertos! (El profesor marca con voz fuerte mientras los estudiantes realizan el skipping). ¡Tres! (Hace sonar el silbato). ¡Más fuerte!... ¡Levante, levante pierna!... ¡Perdomo, deje la pereza!... ¡Dale-dale-dale!... ¡Acá, haalee!... ¡Dale-dale, Perdomo, dale! (Suena el silbato). ¡Cuatro!... ¡Más rápido, más rápido, más rápido, más rápido, más rápido! ¡Quinto! Lo más fuerte que pueda, ¡lo más fuerte!... ¡Arriba-arriba-arriba-arriba!... ¡Dale-dale-dale!... ¡Perdomo, dale-dale-dale! ¡Sexto!... “Eiiihhh-eiiihhh” ... ¡Quietooo!”

En este episodio, la repetición retórica se materializa en expresiones como “¡más rápido, más rápido, más rápido!” o “¡dale-dale-dale!”. El profesor entrelaza imperativos que no solo regulan la intensidad del ejercicio, sino que organizan la dinámica colectiva de la clase. Cada reiteración es un acto intencional discursivo del docente que marca el ritmo y sincroniza la energía del grupo, consolidando un guion que proviene de su trayectoria y experiencia profesional asociado con la construcción y reconstrucción del sujeto motriz.

Lejos de reducirse a un mecanismo de obediencia, este componente discursivo motiva, ordena y genera un sentido de progresión compartida. El estudiante, al apropiarse de estas consignas, transforma la instrucción en hábito: escucha, reacciona y adapta su ejecución a la cadencia marcada, reconfigurando así su condición de sujeto motriz. La repetición retórica, entendida como figura discursiva y no como técnica didáctica o simple hábito, deviene, entonces, un puente entre técnica, afecto y cultura, donde el cuerpo aprende no solo a moverse, sino a reconocerse en la práctica de la noción de la Flexibilidad. En concordancia con lo anterior vemos en el siguiente episodio lo siguiente:

Clase 4, episodio 743, profesor ΘB:

“(El profesor se desplaza al centro del espacio, eleva la voz con tono enérgico y acompaña con palmadas rítmicas). ¡Hágale...! ¡Eso, exacto! ¡Suba, flexione... subo, flexione, mejor...! (Marca el movimiento con los brazos en repetición). ¡Vamos, vamos, vamos! (Se gira hacia la derecha y fija la mirada en un estudiante). ¡Qué hubo, Diego! (El profesor inicia una cuenta regresiva con tono firme, levantando la mano derecha con cada número). ¡Diez, nueve, ocho, siete, seis, cinco...! (Al ver a Laura, baja la voz y marca el gesto con suavidad). ¡Pasito, Laura... cuatro! (Hace un ademán de corrección con la mano). ¡Vea, parece que... dos, uno! (Hace sonar el silbato con fuerza, dando cierre a la rutina).”

La reiteración de expresiones como “¡subo!” y “¡flexione!”, acompañadas de la cuenta regresiva y el insistente “¡vamos-vamos-vamos!”, configura una secuencia rítmica que concentra la atención y sostiene el esfuerzo colectivo. Más que una corrección puntual, el docente despliega este componente que otorga cohesión, imprime tensión productiva y moviliza al grupo en torno a una energía compartida. En este marco, la repetición retórica insistente actúa simultáneamente como guía y como eco colectivo, de modo que el estudiante no solo ajusta la ejecución, sino que incorpora la exigencia en su propia autopercepción motriz. La práctica de la Flexibilidad se resignifica, así como una experiencia formativa donde cuerpo, ritmo y motivación se integran en un proceso de construcción intersubjetiva. Ahora bien, esto nos dice el profesor ΘA cuando se le aplica la técnica de estimulación del recuerdo (TER)...

TER–Profesor ΘA, Episodio 56:

Profesor: “En ese momento observaba que el ritmo que llevaba la estudiante en la cadencia del ejercicio no era el idóneo. Mi intención fue motivarla, señalarle que debía ejecutar la rutina de una forma más adecuada, no simplemente como lo estaba haciendo. El ejercicio no es para cumplir por cumplir, sino para que siempre genere un beneficio propio, algo que realmente le sirva. (El profesor mueve ligeramente la mano derecha, marcando la cadencia de un ritmo más

firme). Muchas veces el aprendizaje depende de las rutinas, de la insistencia, de la repetición en ciertos ejercicios que terminan siendo útiles para los estudiantes. Al motivarlos con estas palabras y reiterar consignas, ellos van mecanizando cada instrucción y comprenden mejor su sentido. Ya saben qué significa y cuál es el objetivo que persigue el docente en la práctica.”

Aquí el profesor ΘA muestra que la repetición retórica no es mera insistencia, sino un componente discursivo intencional, forjado en su trayectoria profesional. Al afirmar que “el ejercicio no es para cumplir por cumplir”, ubica la reiteración en un plano epistémico donde cada consigna organiza el gesto y lo dota de sentido. El aprendizaje, señala, se sostiene en rutinas que, al repetirse, se convierten en guiones compartidos. De este modo, las expresiones reiteradas trascienden la corrección inmediata y se transforman en un dispositivo que posibilita al estudiante mecanizar, comprender y apropiarse de la práctica. La repetición retórica deja así de ser orden externa para devenir patrón interiorizado que contribuye a la construcción y reconstrucción del sujeto motriz en el ámbito de la enseñanza de la noción de Flexibilidad. Siguiendo este mismo patrón el profesor ΘB afirma lo siguiente...

TER–Profesor ΘB , Episodio 743:

Profesor: “Influye muchísimo. Vuelvo a lo mismo: la Educación Física tiene un carácter muy sumativo —y no es malo—. Lo sumativo implica medirme, compararme, y eso genera una motivación y un punto de partida. (El profesor levanta la mano derecha y marca el número con los dedos). Por ejemplo, cuando digo: faltan diez segundos, el estudiante siente que puede dar un esfuerzo extra. O si hizo 60 sentadillas, puede proponerse hacer otras 60. (Endereza el torso y fija la mirada en un punto imaginario, como si contara en voz alta). Estarles recordando constantemente con la cuenta regresiva los mantiene motivados y atentos al movimiento. Si la prueba consiste en dar diez vueltas en menos de un minuto, y yo voy cantando la cuenta de manera descendente, el estudiante se activa porque sabe cuánto falta y se esfuerza más. En cambio, si permaneciera en silencio y al final simplemente dijera se le acabó el tiempo, el

impacto sería muy diferente. (Asiente lentamente y acompaña con un gesto circular de la mano). Ese tipo de elementos medibles, reiterados en la práctica, no solo motivan al estudiante, sino que sostienen su concentración y lo invitan a superar sus propios límites en el ejercicio.”

Desde la técnica de estimulación del recuerdo (TER), el profesor ΘB precisa cómo esta figura retórica sostiene la motivación y concentra la atención de los estudiantes. Cada número en la cuenta regresiva no solo regula el tiempo de la práctica, sino que impulsa a los estudiantes a realizar un esfuerzo adicional, configurando un patrón compartido que convierte la ejecución en un reto colectivo. De este modo, la reiteración trasciende el gesto motriz inmediato y se erige como un dispositivo pedagógico que orienta la autopercepción del estudiante y contribuye a la construcción de un sujeto motriz en la enseñanza de la noción de Flexibilidad.

TER–Profesor ΘA , Episodio 137:

Profesor: “Diría que son saberes y expresiones que uno va incorporando con el tiempo: sarcasmos, palabras, rutinas que se vuelven habituales dentro de la clase. (El profesor eleva la voz y hace un gesto con la mano hacia adelante, como si convocara al grupo). En un espacio abierto, por ejemplo, es necesario dar la instrucción con más fuerza para que sea escuchada y comprendida de inmediato; en un espacio cerrado, en cambio, la voz se regula de otro modo. (Asiente brevemente y señala hacia el entorno). Esa repetición de frases como ‘¡rápido!’, ‘¡listos!’ se convierte en parte de mi forma de mantener el control y el enfoque. Es algo aprendido en mi trayectoria profesional, donde la práctica me enseñó que la reiteración asegura atención y organiza la dinámica del grupo. De esa manera, el estudiante sabe qué debe hacer, y la clase fluye como una secuencia ya interiorizada.”

Al evocar este episodio en la técnica de estimulación del recuerdo (TER), el profesor ΘA muestra que la reiteración de imperativos como “¡rápido!” o “¡listos!” no se limita a ordenar la acción, sino que constituye un dispositivo epistémico que estructura la práctica pedagógica. Esta insistencia asegura la

atención, organiza la dinámica colectiva y se ajusta a las condiciones espaciales del aula, develando cómo el discurso docente se enraíza en la experiencia profesional y se convierte en saber creado. Al transformarse en rutinas estables, estas expresiones configuran un patrón discursivo que regula el accionar motriz de los estudiantes y, a la vez, habilita un espacio de resonancia escolar en el que la reflexión del sujeto motriz cobra sentido. Luego en la entrevista el profesor ΘB nos argumenta lo siguiente...

Entrevista – Profesor ΘB, Ep. 836:

Profesor “Es importante. Como dice el adagio popular: el hábito hace al monje. La educación corporal también tiene que ver con el hábito. (El profesor entrelaza los dedos y asiente suavemente). A lo largo de mi vida he comprendido las necesidades fisiológicas de mi cuerpo según las etapas y edades, y siempre ha estado presente la importancia de la repetición. (Se inclina levemente hacia adelante y marca con la mano un movimiento repetitivo). La repetición no debe confundirse con monotonía: puedo trabajar un mismo objetivo de distintas maneras, pero siempre sosteniendo la constancia. En mis estudiantes, esa insistencia es fundamental. Hoy en día muchos jóvenes no tienen la fuerza de voluntad suficiente para mantener un proceso largo; por eso, en las clases reitero ciertas acciones, repito consignas, para que esos gestos se conviertan en hábitos duraderos. (Levanta la voz con tono firme). De esta manera, lo que parece un simple recurso repetitivo se transforma en un ejercicio de formación: en cada clase, las reiteraciones van dejando huella, generando resultados a largo plazo y ayudando a que la Flexibilidad sea asumida como una práctica con sentido y continuidad.”

Durante la entrevista, el profesor ΘB nos muestra que la repetición retórica se fundamenta en una convicción forjada a lo largo de su historia de vida: el hábito como principio de la educación corporal. Al afirmar que “el hábito hace al monje”, el docente vincula la reiteración con la formación de disposiciones duraderas, diferenciándola de la monotonía e inscribiéndola en un horizonte pedagógico

que busca sostener procesos más allá de la inmediatez. Su insistencia en consignas y gestos repetidos no es algo mecánico, sino un dispositivo intencional que transforma la práctica cotidiana en experiencia formativa. La reiteración, así, adquiere un valor epistémico al articular técnica, constancia y proyección temporal, configurando guiones y rutinas que permiten al estudiante interiorizar la Flexibilidad como hábito significativo y con sentido de continuidad en su vida corporal.

Entrevista – Profesor ΘB, Ep. 859:

Profesor: “Bueno, lo de despacio, despacio es porque son adolescentes, son jóvenes. (El profesor hace un gesto con la palma hacia abajo, marcando el ritmo). Ellos tienden a llevar la misma intensidad que aplican en el juego, en la competencia o en la parte aeróbica, y trasladarla al estiramiento. Pero el estiramiento no es intensidad de ejecución, sino intensidad de sostenimiento, y si no se hace despacio puede ser muy lesivo. (Asiente lentamente). Por eso insisto también en la técnica-técnica. El estiramiento es un momento de vuelta a la calma, y solo funciona si se hace con precisión. Yo puedo tocar la punta de los pies, pero si lo hago doblando mal la rodilla o inclinando la cadera de forma incorrecta, en realidad no sirve. (Lleva la mano a la pierna y marca el gesto de elongación). Entonces, la reiteración de despacio y técnica busca que ellos comprendan que este espacio exige control, conciencia corporal y cuidado. Es repetirlo una y otra vez para que lo interioricen como hábito.”

En la entrevista, el profesor ΘB pone de relieve cómo la reiteración de expresiones como “despacio, despacio” y “técnica-técnica” adquiere un carácter formativo que trasciende la corrección puntual. La repetición retórica, más que insistencia, se convierte en un dispositivo pedagógico que orienta la conciencia corporal hacia el control y la precisión, especialmente en un momento tan importante como el estiramiento. Al insistir en la necesidad de hacerlo con calma y técnica, el docente construye un guion estable que los estudiantes van interiorizando como hábito, evitando la traslación inadecuada de intensidades propias del juego o la competencia. Este componente discursivo,

sustentado en su experiencia profesional, transforma el acto de elongar en un ejercicio de autoconciencia y cuidado, donde la noción de la Flexibilidad se resignifica como práctica reflexiva y no meramente mecánica.

En suma, la repetición retórica trasciende el plano estilístico para consolidarse como parte constitutiva del orden discursivo del docente, configurando un guion que organiza la práctica y promueve la interiorización del movimiento. Como se ha mostrado en los episodios analizados, a esta figura discursiva subyace el sentido de construcción y reconstrucción del sujeto motriz, en tanto la reiteración constante articula técnica, hábito y motivación. Dicho sentido parcial se constituye aquí como ente epistémico en la enseñanza de la noción escolar de Flexibilidad; por tanto, en adelante deberá entenderse que Flexibilidad se define, parcialmente, como construcción y reconstrucción del sujeto motriz mediada por la repetición retórica.

4.5 Integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción de Flexibilidad

El proceso analítico desarrollado hasta este punto permitió identificar ocho figuras discursivas, dos por cada uno de los cuatro saberes constitutivos del Conocimiento Profesional Docente (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas). Cada figura, asociada a su estatuto epistemológico fundante —transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida—, develó un sentido parcial de la noción escolar de Flexibilidad. No obstante, tales hallazgos constituyen una primera aproximación de carácter fragmentario que, si bien reconoce la riqueza del discurso docente, no alcanza por sí sola a dar cuenta de la complejidad de la noción escolar analizada.

Tal como lo plantea Perafán (2015), el Conocimiento Profesional Docente no puede entenderse como una yuxtaposición de saberes heterogéneos, sino como un sistema de ideas integradas donde los diferentes componentes concurren en la producción de un sentido complejo y diferenciado. Desde esta

perspectiva, la tarea interpretativa de este apartado consiste en mostrar cómo los sentidos parciales, que hemos identificado como subyacentes de las ocho figuras analizadas, se articulan progresivamente en distintos niveles de integración, hasta configurar el sentido general de la noción escolar de flexibilidad.

Esta integración se justifica en varios sentidos. En primer lugar, porque el discurso del profesor no funciona como un conjunto aislado de anáforas, metáforas o símiles, sino como una polifonía epistémica en la que pensamiento y acción, conciencia e inconsciente, deseo y racionalidad se entrelazan en el acto pedagógico. En segundo lugar, porque permite reafirmar que las figuras discursivas analizadas —enumeración, anáfora, metáfora, símil, sarcasmo, repetición, entre otras— no son meros recursos estilísticos o técnicas didácticas, sino la expresión misma del pensamiento docente, la forma concreta en que se construye conocimiento escolar. Finalmente, porque al integrar los saberes explícitos e implícitos, se logra comprender cómo la noción escolar de Flexibilidad adquiere un sentido escolar propio, inconmensurable respecto a la ciencia de origen, y vinculado a la intencionalidad pedagógica y subjetiva del docente.

En consecuencia, este apartado se organiza en tres niveles de integración, siguiendo la propuesta teórica de Perafán (2004). En el primer nivel, se integran los sentidos parciales de cada saber a partir de las dos figuras discursivas que los componen, dando lugar a definiciones parciales de la noción desde sus respectivos estatutos epistémicos fundantes. En el segundo nivel, se agrupan los saberes por su carácter explícito (saberes académicos y experiencia) e implícito (teorías implícitas y guiones y rutinas), visibilizando la tensión entre lo consciente y lo no siempre consciente en el discurso docente. Finalmente, en el tercer nivel, se entrelazan ambos planos para construir la definición general de la noción escolar de Flexibilidad, entendida como una entidad epistémica compleja que emerge de la práctica, el deseo y la intencionalidad docente. De esta manera, los tres niveles constituyen momentos

encadenados, donde cada uno amplía y profundiza los alcances del anterior, hasta configurar el sentido general.

Figura 5

Sentidos subyacentes de los cuatro saberes y sus estatutos epistémicos fundantes en la construcción de la noción escolar de flexibilidad.



La figura sintetiza las ocho figuras discursivas identificadas (dos por cada saber) y su vínculo con los estatutos epistemológicos fundantes. Permite visualizar cómo cada saber aporta sentidos parciales que serán desarrollados en la integración de primer nivel.

4.5.1 Integración de primer nivel

En este primer nivel de integración se articulan los sentidos subyacentes de cada saber, lo cual permite construir definiciones parciales de la noción escolar de Flexibilidad a partir de sus respectivos

estatutos epistémicos fundantes. Desde los saberes académicos, los sentidos subyacentes estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en el sujeto motriz y reiteración intencional que deviene compromiso motriz muestran que la organización reflexiva del movimiento se sostiene en la insistencia discursiva, y que la reiteración intencional cobra sentido en tanto organiza y consolida aquello que ha sido estructurado previamente. Así en adelante, desde los saberes académicos, la flexibilidad se entiende parcialmente como: “Estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en la reiteración intencional que deviene compromiso motriz del sujeto”.

En el caso de los saberes basados en la experiencia, los sentidos subyacentes insistencia formativa que configura la acción motriz del sujeto e Interpelación directa que potencia la identidad y la respuesta motriz, evidencian que la insistencia solo se convierte en un verdadero constructo formativo cuando interpela directamente al estudiante, y que esta interpelación adquiere eficacia en la medida en que se sostiene en actos formativos reiterados que fortalecen la identidad motriz. Así en adelante, desde los saberes basados en la experiencia, la flexibilidad se entiende parcialmente como: “Insistencia formativa que configura la acción motriz del sujeto en una interpelación directa que potencia la identidad y la respuesta motriz”.

Por su parte, en las teorías implícitas, los sentidos subyacentes Interpelación crítica que activa la autoconciencia motriz, por una parte; provocación crítica y reconstrucción de la vivencia de motricidad, por otra, develan que la interpelación crítica abre un espacio de cuestionamiento que se articula cuando el sujeto logra reconstruir reflexivamente su vivencia corporal, y que la provocación crítica se sostiene en la capacidad del discurso para activar la autoconciencia. Así en adelante, desde las teorías implícitas, la flexibilidad se configura de forma parcial como: “Interpelación crítica que activa la autoconciencia motriz provocando que se reconstruya la vivencia de motricidad”.

Finalmente, en los guiones y rutinas, los sentidos subyacentes descubrimiento intersubjetivo y construcción y reconstrucción del sujeto motriz, dejan ver que el descubrimiento intersubjetivo constituye la base de la experiencia compartida, la cual adquiere fuerza formativa en tanto se orienta hacia la construcción y reconstrucción del sujeto. Así en adelante, desde los guiones y rutinas, la flexibilidad se debe entender de forma parcial como: “Descubrimiento intersubjetivo en la reconstrucción del sujeto motriz”.

En resumen, el primer nivel de integración muestra que cada saber aporta una definición parcial de la noción escolar de Flexibilidad, la cual se expresa como organización reflexiva y compromiso motriz, insistencia formativa e interpelación de la identidad, crítica y reconstrucción de la vivencia, y descubrimiento intersubjetivo orientado a la construcción del sujeto. Estas definiciones, aún parciales, se entrelazan en una trama que anuncia la necesidad de un segundo nivel de integración, en el que lo explícito y lo implícito entren en diálogo.

Figura 6

Integración de primer nivel de los cuatro saberes en torno a la noción escolar de flexibilidad.



La figura presenta la articulación de los sentidos subyacentes construidos en cada saber, organizados a partir de sus dos figuras discursivas, y muestra las definiciones parciales de la noción escolar de *flexibilidad*.

4.5.2 Integración de segundo nivel

En este segundo nivel de integración los saberes se agrupan de acuerdo con su carácter explícito (saberes académicos y saberes basados en la experiencia) e implícito (teorías implícitas y guiones y rutinas). Esta organización permite comprender la tensión entre lo consciente y lo inconsciente en el discurso del profesor, mostrando que la enseñanza de la noción de Flexibilidad emerge en la interacción entre ambos planos.

En los saberes explícitos, los sentidos subyacentes “Estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en la reiteración intencional que deviene compromiso motriz del sujeto” e “insistencia formativa que configura la acción motriz del sujeto en una interpelación directa que potencia la identidad y la respuesta motriz”, evidencian que la acción docente, en este nivel, se expresa de manera consciente, organizada y deliberada. La estructuración reflexiva se fortalece a través de la reiteración, mientras que la insistencia formativa adquiere sentido en la interpelación directa que convoca la identidad del estudiante. Ambos saberes se complementan en la construcción de un proceso pedagógico donde la organización del movimiento se enlaza con la consolidación de la identidad motriz. Así en adelante, desde los saberes explícitos, la flexibilidad se entiende parcialmente como: “Estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en la reiteración intencional devenida del compromiso motriz del sujeto y de la insistencia formativa que configura su acción en una interpelación directa potenciando su identidad y respuestas motrices”.

En los saberes implícitos, los sentidos subyacentes “Interpelación crítica que activa la autoconciencia motriz provocando que se reconstruya la vivencia de motricidad” y “descubrimiento intersubjetivo en la reconstrucción del sujeto motriz” muestran que el discurso del profesor también opera en un plano no siempre consciente, cargado de crítica, afectos y memoria. La interpelación crítica y la provocación discursiva activan la autoconciencia y permiten reconstruir la vivencia motriz, mientras que el descubrimiento intersubjetivo y la construcción/reconstrucción del sujeto evidencian que la práctica de la noción de flexibilidad se nutre de experiencias compartidas en el encuentro pedagógico. Así en adelante, desde los saberes implícitos, la noción de flexibilidad se entiende parcialmente como: “Interpelación crítica que activa la autoconciencia motriz provocando que se reconstruya la vivencia de motricidad desde el descubrimiento intersubjetivo en la reconstrucción del sujeto motriz”.

En suma, este segundo nivel de integración evidencia que la noción escolar de Flexibilidad surge de la tensión entre lo explícito y lo implícito: mientras los primeros aseguran la organización consciente

y deliberada de la acción motriz, los segundos introducen la crítica, la subjetividad y la reconstrucción intersubjetiva que enriquecen la experiencia formativa. Esta complementariedad abre paso a la necesidad de un tercer nivel de integración, en el cual ambos planos confluyan para construir una definición general y compleja de la noción escolar de Flexibilidad.

Figura 7

Integración de segundo nivel de los saberes explícitos e implícitos asociados a la noción escolar de flexibilidad.



La figura organiza los sentidos subyacentes en dos planos: explícitos (saberes académicos y experiencia) e implícitos (teorías implícitas y guiones/rutinas), mostrando cómo la noción de *Flexibilidad* se construye en la tensión entre lo consciente y lo no siempre consciente en el discurso docente.

4.5.3 Integración de tercer nivel

En este tercer nivel de integración, se articulan los sentidos explícitos e implícitos construidos en el segundo nivel, con el fin de configurar un sentido general y complejo de la noción escolar de Flexibilidad. Tal como lo plantea Perafán (2015), el conocimiento profesional docente no se constituye como una sumatoria de elementos heterogéneos, sino como un sistema integrado en el que los diferentes saberes —explícitos e implícitos— concurren en la producción de nuevas entidades epistémicas propias de la escuela.

El sentido parcial explícito, de la integración de los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia, se entiende como: “Estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en la reiteración intencional devenida del compromiso motriz del sujeto y de la insistencia formativa que configura su acción en una interpelación directa potenciando su identidad y respuestas motrices”.

El sentido parcial implícito, resultado de la integración de las teorías implícitas y de los guiones y rutinas, se entiende como: “Interpelación crítica que activa la autoconciencia motriz provocando que se reconstruya la vivencia de motricidad desde el descubrimiento intersubjetivo en la reconstrucción del sujeto motriz”.

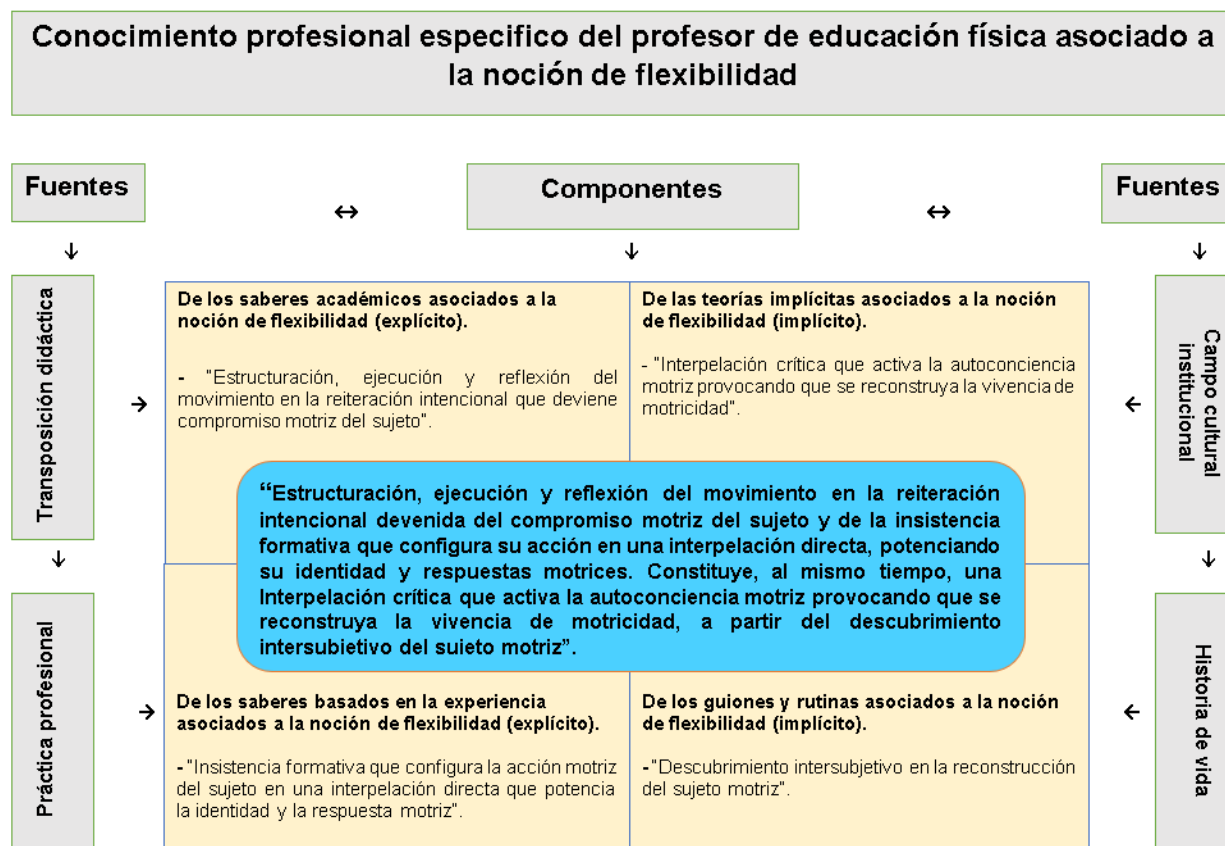
La articulación de estos dos planos epistémicos devela que la noción escolar de Flexibilidad emerge simultáneamente de un orden consciente, que organiza y orienta la acción motriz, y de un orden inconsciente, que interpela, critica y reconstruye la experiencia corporal. Así, la Flexibilidad se constituye como una categoría escolar compleja que integra la organización reflexiva del movimiento con la autoconciencia crítica y la reconstrucción subjetiva del estudiante. En este sentido, la flexibilidad, en tanto noción escolar, se entiende como una construcción epistémica original de los docentes ΘA Y ΘB , que no deriva de la disciplina, sino que se erige como conocimiento escolar propio. En adelante, la noción escolar de flexibilidad, construida por los profesores expertos que participaron de la investigación debe ser comprendida como la “Estructuración, ejecución y reflexión del movimiento en la

reiteración intencional devenida del compromiso motriz del sujeto y de la insistencia formativa que configura su acción en una interpelación directa, potenciando su identidad y respuestas motrices. Constituye, al mismo tiempo, una Interpelación crítica que activa la autoconciencia motriz provocando que se reconstruya la vivencia de motricidad, a partir del descubrimiento intersubjetivo del sujeto motriz”.

En síntesis, este tercer nivel de integración muestra que el discurso del profesor no es un simple repertorio de técnicas ni de recursos didácticos, sino un orden epistémico creador en el que se producen nuevas entidades de conocimiento escolar. Así, la noción escolar de Flexibilidad se erige como una construcción epistémica original, inconmensurable respecto de la ciencia de origen, que reafirma al docente como intelectual y productor de conocimiento, un sujeto intencional que piensa y enseña desde la complejidad de su propio discurso.

Figura 8

Integración de tercer nivel de los saberes explícitos e implícitos en la construcción del sentido general de la noción escolar de flexibilidad.



La figura muestra la articulación final entre los sentidos explícitos e implícitos, evidenciando cómo se configura la definición general de la noción escolar de *Flexibilidad* como entidad epistémica compleja que emerge de la práctica, la intencionalidad y la subjetividad docente.

Capítulo 5. Conclusiones y reflexiones finales

5.1 Conocimiento profesional docente específico y noción escolar de Flexibilidad

El presente estudio permitió comprender que el conocimiento profesional docente específico de los profesores participantes no puede reducirse a la mera aplicación de contenidos disciplinares, sino que constituye una construcción propia, intencional y situada, producida en el aula desde la práctica pedagógica y el deseo de formar sujetos motrices conscientes. La noción escolar de Flexibilidad aparece, así como una entidad epistémica diferenciada respecto a la noción disciplinar de la fisiología o la biomecánica, pues no se enseña como un conjunto de conceptos abstractos, sino como un saber escolar que organiza, interpela y transforma la experiencia motriz de los estudiantes. En esta perspectiva, como lo menciona Perafán (2015), el conocimiento de los profesores expertos se manifiesta como una polifonía epistémica donde se entrelazan discurso, gesto, deseo y subjetividad en la producción de sentidos parciales que, al integrarse, configuran el sentido general de la Flexibilidad como noción escolar.

5.2 Aportes de los cuatro saberes y niveles de integración

Los resultados mostraron que el conocimiento docente se organiza a partir de cuatro saberes constitutivos: los saberes académicos, fundamentados en la transposición didáctica; los saberes basados en la experiencia, cuyo estatuto fundante es la práctica profesional; las teorías implícitas, sustentadas en el campo cultural institucional; y los guiones y rutinas, con origen en la historia de vida del profesor. A través de las ocho figuras discursivas analizadas fue posible reconocer los sentidos parciales que cada saber aporta a la noción escolar de Flexibilidad, mostrando que tales figuras no son simples recursos didácticos, sino expresiones epistémicas del pensamiento docente. La integración progresiva de estos sentidos permitió avanzar en tres niveles: primero, cada saber aportó una definición parcial de la noción; segundo, los saberes se organizaron según su carácter explícito o implícito, evidenciando la tensión y complementariedad entre lo consciente y lo no siempre consciente del discurso docente; y

tercero, ambos planos confluyeron, configurando la Flexibilidad como una noción escolar compleja e incommensurable respecto a la ciencia de origen.

5.3 Consideraciones metodológicas

El enfoque cualitativo-interpretativo y el uso de técnicas como la observación participante, la entrevista semiestructurada, el registro audiovisual y, de manera especial, la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER), fueron determinantes para acceder tanto a las dimensiones conscientes como a los elementos latentes del discurso. La triangulación de datos con el *Analytical Scheme* permitió identificar las figuras discursivas (enumeración secuencial, anáfora motivacional, anáfora imperativa, apóstrofe del nombre, sarcasmo intencional, metáfora irónica, símil afectivo, y la repetición retórica), develando que no son simples recursos estilísticos, sino dispositivos epistémicos que constituyen el pensamiento del profesor. En este sentido, la metodología aplicada confirmó la pertinencia de investigar desde la perspectiva del profesor como intelectual y productor de conocimiento escolar.

5.4 Aportes y proyecciones

Este trabajo aporta al grupo de investigación INVAUCOL en varios sentidos: reafirma la tesis de que el profesor es un intelectual y trabajador de la cultura, cuyo conocimiento no depende de la disciplina de origen, sino que emerge en la escuela desde la intencionalidad de enseñar; evidencia que la noción escolar de Flexibilidad constituye un conocimiento profesional específico, situado y propio, que integra lo racional y lo pulsional, lo explícito y lo implícito, lo consciente y lo inconsciente; visibiliza la importancia de reconocer las figuras discursivas como expresiones constitutivas del pensamiento docente y no como meras técnicas pedagógicas; y abre la posibilidad de nuevas investigaciones en torno a otras nociones escolares de la Educación Física, así como en otras áreas, fortaleciendo la comprensión del profesorado como sujeto epistémico.

5.5 Síntesis final

En conclusión, esta investigación permite afirmar que los profesores participantes, en su práctica cotidiana, producen un conocimiento escolar legítimo e irreductible a las disciplinas de referencia. La Flexibilidad, como noción escolar, se constituye en una categoría epistémica propia de la escuela, construida en el encuentro pedagógico entre profesor y estudiante, y destinada a la formación integral del sujeto motriz.

Referencias

- Abad, J. (2006). El conocimiento profesional del profesor de educación física: Una mirada desde la enseñanza de la motricidad. Universidad de Granada.
- Álvarez, A., Gil, J., Gutiérrez, C., & Rodríguez, R. (1998). La educación física en el contexto escolar. Editorial Gymnos.
- Attardo, S. (2000). Irony as relevant inappropriateness. *Journal of Pragmatics*, 32(6), 793–826.
[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00071-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00071-5)
- Bachelard, G. (1985). La formación del espíritu científico. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1938).
- Barinas, J. (2014). Epistemología y educación: una mirada crítica. Editorial UPEL.
- Bernal Andrade, J. E. (2023). *El conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Educación Física asociado a la noción de experiencia corporal* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Anchor Books.
- Bolívar, A. (1993). La investigación biográfico-narrativa en educación. Aljibe.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento y acción en educación. Síntesis.
- Briones, G. (2006). Métodos de investigación educativa. Editorial Norma.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). Macmillan.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211–217. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x>
- Castañeda, A. (2016). *El conocimiento práctico del profesor de Educación Física* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado (2.ª ed.). Aique.

- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Tomo III, pp. 442–539). Paidós.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Corbett, E. P. J., & Connors, R. J. (1999). *Classical rhetoric for the modern student* (4th ed.). Oxford University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43–71. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 119–161). Macmillan.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. Teachers College Press.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Grosser, M., Zimmermann, E., & Starischka, S. (1988). *Principios del entrenamiento deportivo*. Martínez Roca.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23–36). Pergamon.
- Hurtado, L. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesor de educación física asociado a la categoría de atletismo [Tesis de maestría]*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas* (Reed. de la ed. de 1968). Morata.
- Johnstone, B. (1987). Repetition in discourse: Cohesion and persuasion in rhetoric. *Discourse Processes*, 10(3), 195–205. <https://doi.org/10.1080/01638538709544671>
- Kennedy, G. A. (2001). *Classical rhetoric and its Christian and secular tradition from ancient to modern times* (2nd ed.). University of North Carolina Press.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lausberg, H. (1998). *Manual de retórica literaria: Fundamentos de una ciencia de la literatura* (Vols. 1–3). Gredos. (Obra original publicada en 1960).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar: Una revisión personal. En G. Perafán & A. Adúriz-Bravo (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 45–61). Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. (2011). *Investigación cualitativa en educación física*. Editorial Kinesis.
- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Meinel, K. (2004). *Teoría del movimiento: fundamentos de la educación física*. Paidotribo.
- Mojica, A. (s. f.). El sarcasmo en el discurso pedagógico. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/sarcasmo>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mumby, D. K. (1988). *Communication and power in organizations*. Ablex.


- Pachón, W., & Perafán, G. (2013). El conocimiento profesional docente y la práctica pedagógica en educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 32(2), 525–536.
- Perafán Echeverri, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán Echeverri, G. A. (2011). El conocimiento profesional docente: Una revisión. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 55–76.
- Perafán Echeverri, G. A. (2013). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. *Revista Folios*, 37, 83–93.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06.pdf>
- Perafán Echeverri, G. A. (2015). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas: El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional. *Aula de Humanidades*.
- Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1997). El conocimiento de los profesores: Una propuesta formativa en ciencias experimentales. *Díada*.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). Conocimiento profesional deseable y formación inicial de profesores en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(3), 409–420.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Russell, T., & Mumby, H. (1991). Reframing: The role of experience in developing teachers' professional knowledge. En D. A. Schön (Ed.), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice* (pp. 164–187). Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. (Obra original publicada en 1983).
- Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary School Journal*, 83(4), 392–413.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1989). Paradigms and programs of research in teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 3–36). Macmillan.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Tapiero Hueso, I. T. (2024). *El conocimiento profesional específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Toulmin, S. (2007). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1958).
- Valbuena Ussa, E. O. (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]. UCM.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Weineck, J. (1999). *Entrenamiento total*. Paidotribo.
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1989). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). Macmillan.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). SAGE.

Anexos

Anexo 1:

Formato de observación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL		PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN	
El Conocimiento Profesional Docente Especifico de dos Profesores de Educación Física asociado a la noción de Flexibilidad.			
Grupo de Investigación: INVAUCOL (Investigación por las Aulas de Colombia)			
Investigador: Hugo Ariel Torres Ramírez			
Institución Educativa:			
Fecha:		H. I: H.F:	Intensidad Horaria:
N° de estudiantes:	Asignatura:		
Experiencia del profesor (a): Entre 5 y 10 años _____ Entre 10 y 15 años _____ Más de 15 años _____		Profesor:	
		Curso:	
Temas asociados:		Estrategias:	Empleo de libros de texto:
No.	Registro de episodios (Ep1, Ep2, ..., Epn)) de clase asociados a ΘA	Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $E_{pn} \subset \theta_n \Leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $E_{pn} \in \theta_n$?

Nota. Tomado y adaptado del formato de *Perafán* (2015, p. 101).

Propósito interpretativo del protocolo de observación

El protocolo de observación, fundamentado en la propuesta de Gerardo Andrés Perafán (2015), constituye un instrumento interpretativo y analítico orientado a registrar el discurso y la acción docente durante las clases, con el propósito de reconstruir el Conocimiento Profesional Docente Específico (CPDE) asociado a una noción escolar determinada, en este caso, la Flexibilidad. Su función no se limita a la descripción de los hechos observados, sino que busca identificar, segmentar e interpretar los episodios pedagógicos que expresan los saberes que el profesor pone en juego en su práctica. De acuerdo con Perafán (2015), la observación adquiere valor epistemológico cuando el investigador logra reconstruir el orden discursivo del profesor, reconociendo las figuras retóricas y lingüísticas que hacen visible la configuración de saberes y su estatuto epistemológico fundante. Así, el protocolo permite transitar del registro empírico al análisis conceptual, contribuyendo al reconocimiento del docente como productor de conocimiento disciplinar-profesional.

Estructura simbólica y niveles analíticos del protocolo

El diseño del protocolo sigue la lógica formal del Esquema Analítico propuesto por Perafán (2015, p. 101), expresada mediante la relación:

$$E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta_A$$

En esta formulación, Θ_A representa el Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor A (o Θ_B , en el caso del segundo docente), entendido como el conjunto total de saberes que configuran su modo particular de enseñar.

E_{pn} designa los episodios registrados en clase, que constituyen las unidades mínimas de sentido observadas en el discurso y la acción docente.

θ_n corresponde a los tipos de saber identificados:

- θ_1 : Saberes académicos
- θ_2 : Saberes basados en la experiencia

- θ_3 : Teorías implícitas
- θ_4 : Guiones y rutinas

Cada saber (θ_n) se vincula con un estatuto epistemológico fundante (Y_n), que indica su naturaleza o campo de procedencia:

- Y1: Transposición didáctica
- Y2: Práctica profesional
- Y3: Campo cultural institucional
- Y4: Historia de vida

La ecuación se interpreta de la siguiente manera: un episodio (E_{pn}) está incluido en un saber (θ_n) si y solo si ese saber pertenece a un estatuto epistemológico (Y_n), y este, a su vez, forma parte del sistema de conocimiento profesional del profesor (Θ_A). De este modo, la fórmula sintetiza la ruta de inferencia analítica que permite demostrar la pertenencia de cada episodio a un tipo de saber determinado.

Funcionalidad de los símbolos y justificación analítica

Los símbolos empleados en el protocolo no son meramente algebraicos, sino que representan relaciones epistemológicas concretas dentro del análisis del CPDE.

El signo \subset indica inclusión (“está contenido en”), el símbolo \in señala pertenencia, y el doble sentido \leftrightarrow expresa una relación de correspondencia biunívoca (“si y solo si”).

Estos signos permiten articular el razonamiento interpretativo que guía la lectura de los episodios observados: cada fragmento empírico se valida como evidencia de un saber (θ_n) mediante la justificación ¿Por qué $E_{pn} \in \theta_n$?, campo central del protocolo.

De acuerdo con Perafán (2015), el análisis debe avanzar desde la observación empírica (E_{pn}) hacia la identificación del saber (θ_n) y su fundamento epistemológico (Y_n), para finalmente inscribirlo en el conjunto global del conocimiento profesional (Θ_A). En este proceso, la justificación analítica

fundamenta la pertinencia del episodio dentro del saber, especificando las marcas discursivas (imperativos, enumeraciones, anáforas, metáforas, ironías, entre otras) que evidencian su presencia en el discurso docente.

Esta estructura formal posibilita la triangulación posterior con las entrevistas y la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER), fortaleciendo la coherencia entre la producción discursiva, la reflexión docente y la interpretación investigativa.

Formato de observación diligenciado

 PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN			
El Conocimiento Profesional Docente Especifico de dos Profesores de Educación Física asociado a la noción de Flexibilidad.			
Grupo de Investigación: INVAUCOL (Investigación por las Aulas de Colombia)			
Investigador: Hugo Ariel Torres Ramírez			
Institución Educativa: Liceo Psicopedagógico Domingo Savio			
Fecha: 06.06.2024		H. I: 10:30 a.m. H.F: 12:00 m.	Intensidad Horaria: 1,30 min
N° de estudiantes: 22	Asignatura: Educación Física		
Experiencia del profesor (a): Entre 5 y 10 años _____ Entre 10 y 15 años <u>X</u> Más de 15 años _____	Profesor: Veisson Carrillo		
	Curso: 4 y 5		
Temas asociados: Movilidad corporal Condado corporal	Estrategias:	Empleo de libros de texto: No	
No.	Registro de episodios (Ep1, Ep2, ..., Epn)) de clase asociados a ΘA	Identificación de episodios asociados a $\Theta 1, \Theta 2, \Theta 3, \Theta 4$	Descripción Tipo: $Epn \in \Theta n \wedge \Theta n \in Yn$ y $Yn \in \Theta A$ ¿Por qué $Epn \in \Theta n$?
1.	"Son seis ejercicios cuando yo digo UNO, inhalar por la nariz, solongo y DOS exhalar por la boca."	$\Theta 2$	La reiteración ritmada proviene del dominio corpóreo adquirido en la práctica; es una expresión corporificada del saber corporal.
2.	"Cambio altura; vamos los extendidos superiores" (El profesor apoyó su mano izquierda en el suelo de su mano derecha y caminó hacia su estudiante.) "y extendido."	$\Theta 3$	La técnica actúa como código cultural implícito que permite conseguir el sentido directo; es una forma implícita.
3.	"Ahí como esta una especie de círculo... nada el izquierdo... cada vez más amplio..."	$\Theta 1$	La estrategia uniterminativa favorece el saber técnico en una secuencia pedagógica; muestra la transposición del conocimiento disciplinar.
4.	"Cambio izquierda, hacia atrás, cambio altura, los dos hacia adelante, ¡que! hubo Pezón! ... ¡Harold!"	$\Theta 3$	El sarcasmo funciona como dispositivo discursivo legítimo en la C.I. del área; actúa alentar sin coartar.
5.	"¡Diciendo Pezón! ... vamos a contar... según los símbolos... uno suave... dos levanta... tres... cuatro... quinto fuerte."	$\Theta 4$	El patrón repetido de comandos y señales es un guía corporal aprendido en su H.P.

No.	Registro de episodios (Ep1, Ep2, ..., Epn) de clase asociados a ΘA	Identificación de episodios asociados a $\Theta 1, \Theta 2, \Theta 3, \Theta 4$	Descripción Tipo: $E_{pn} \subset \Theta_n \leftrightarrow \Theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $E_{pn} \in \Theta_n$?
6	(Suena el silbato una vez \rightarrow advertir; dos veces \rightarrow a fuera).	$\Theta 4$	Las señales breves y precisas constituyen un hábito de control corporal y espacial adquirido por experiencia docente.
7	(El profesor señala los conos) circunmos... ¡Perdón Perdón!..., tocamos la punta, así-toco loco, así, aquí y se regresa!	$\Theta 1$	La enumeración estructural al conocimiento técnico del mov. en pasos comprensibles es una forma de T.O.
8	"Lo ideal es circular mano derecha con pie izquierdo..., cambio aquí..., luego la pata, siempre así, aquí y así, y me regreso..."	$\Theta 1$	El movimiento espacial expresa un saber académico traducido a la acción; confirma la interacción entre teoría y práctica.
9	"¡Vamos a empezar!..., (El profesor hace sonar el silbato, luego indica con su mano derecha ¡Dale!..., izquierda-derecha, izquierda-derecha..."	$\Theta 4$	La acción simultánea de voz y gesto evidencia un saber incorporado en su historia docente; estructura la clase de modo rutinario.
10	"¡Vamos acá... ¡Dale!..., ¡pase! ¡dale Salomé! Col profesor de tiene a una estudiante y modela el mov.) Ahora, recuperan las dos, que hay que cuidar y levantar..."	$\Theta 3$	El profesor promueve el esfuerzo y la cooperación a través de un tono participativo; este estilo discursivo es una práctica implícita.
11	"¡A ver Patríguez!..., más rápido... ¡eso es Perdón! dale-dale-dale..."	$\Theta 2$	La repetición sostenida de expresiones breves deriva de la exp. empírica del docente \rightarrow a cumplir el ritmo de trabajo muestra el saber experiencial.
12	"En los dos pies - en los dos pies ¡Benito!..., ¡dale-dale!..."	$\Theta 2$	Este patito de corrección directa proviene de la práctica cotidiana del docente; refleja un saber práctico ^{incorporado} .
13	"El profesor hace sonar el silbato, se dirige por cada stand del circuito y con su mano derecha realiza movimientos de acompañamiento ¡Dale!..., ¡por este lado!..., ¡estos!..., ¡Ahora!"	$\Theta 4$	Las rutinas circulares son productos de hábitos pedagógicos corporales interiorizados, característicos del ^{saber} .
14	"¡Dale! ¡Vuelvo! (El profesor sigue de cerca al estudiante) no es partir, es rápido... ¡dale! ¡regresa!..., a ver Haroldo... ¡bien-bien, muy bien, excelente!"	$\Theta 3$	La ironía es un dispositivo de convalidación legitimado en el C.E.; el docente lo usa como forma implícita de regular la ^{práctica pedagógica} .
15	"¡Párrquez, bien, dale, siga-siga, ¡eso es! dale Pineda, ágache-ágache... ¡dale y así!..., acá vamos agachados, ¡dale!..., ¡listo! ¡dale!"	$\Theta 3$	Este modo de exhortación colectiva pertenece al repertorio discursivo aprendido \rightarrow reflejando un saber implícito.
16	"¡¡Vamos Harold!..., empiecen a mentarse a ganar ustedes mismos... ¡!"	$\Theta 2$	El discurso motivacional promueve la exp. durante los procesos de tall. físico ^{aprovechando} el saber exp.
17	"UW: ¡inhala...! ¡Dale! exhala... ¡la pared no necesita ayuda! ¡Retírese de la pared!"	$\Theta 1$	Muestra la articulación de saber académico, lógica enumeración y tono exhortativo; regula la respiración, ^{muestras} corrige posturas.
18	"¡Dale Salomé empieza...! izquierda, derecha..."	$\Theta 2$	El profesor interviene desde un saber en la acción guiado por la experiencia práctica y la observación corporal directa.
19	"Si siguen así no llegamos ni al recto! ¡¡Vamos que esto no es yoga, es fuerza!"	$\Theta 3$	El uso de la hipérbole como dispositivo humorístico refuerza la autorregulación docente \rightarrow existe una ^{práctica} discursiva legitimada.
20	"¡¡¡Benito Benito de mucho lado, ¡de mucho lado!..., ¡Dijo parte el cono!..., ¡Dale!..., ¡pasa, levanta, cue...! ¡Eso es!..., ¡Bien!..."	$\Theta 3$	El sarcasmo articulado al control ritmo constituye una práctica discursiva naturalizada en el C.E.


Anexo 2:

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se empleó para profundizar en las racionalidades, valoraciones y decisiones pedagógicas que el docente atribuye a su actuación en clase, complementando el registro “in situ” del protocolo de observación. En coherencia con el enfoque cualitativo–interpretativo y con el Esquema Analítico de Perafán (2015), el guion se organizó en torno a los cuatro tipos de saberes que configuran el Conocimiento Profesional Docente Específico (CPDE): saberes académicos (θ_1), saberes basados en la experiencia (θ_2), teorías implícitas (θ_3) y guiones y rutinas (θ_4).

Las preguntas se derivaron directamente de los episodios observados y de las figuras discursivas identificadas (p. ej., enumeración, anáfora, ironía), de modo que el docente pudiera evocar, justificar y resignificar su actuación (uso de consignas, decisiones de corrección, gestión del ritmo, humor pedagógico, etc.). Este diseño favorece la correspondencia analítica entre el dato empírico y su fundamentación, siguiendo la relación formal: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta$, que orienta la trazabilidad entre episodio, tipo de saber y estatuto epistemológico.

Las entrevistas se realizaron posteriores a la observación, de forma individual, con consentimiento informado y registro de audio para garantizar fidelidad en la transcripción. El carácter semiestructurado permitió formular preguntas de sondeo (probes) cuando fue necesario esclarecer decisiones, propósitos o criterios de acción. La información producida por este instrumento se trianguló con los protocolos de observación y, cuando aplicó, con la estimulación del recuerdo, fortaleciendo la coherencia interpretativa del análisis.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA		
El Conocimiento Profesional Docente Especifico de dos Profesores de Educación Física asociado a la noción de Flexibilidad.					
Grupo de Investigación: INVAUCOL (Investigación por las Aulas de Colombia)					
Investigador: Hugo Ariel Torres Ramírez					
Institución Educativa:					
Fecha:		H. I: H.F:		Intensidad Horaria:	
Profesor: ΘA _____ ΘB _____			Instrumentos técnicos: Dispositivos de audio y vídeo, micrófono de solapa.		
Preguntas relacionadas con los saberes académicos					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Al repetir expresiones como ‘acá-toco, toco, toco, acá’, ¿qué buscabas específicamente en el aprendizaje de la Flexibilidad? ¿Cuál era tu objetivo al segmentar tanto la acción? 2. ¿Qué te motivó a insistir en los detalles (por ejemplo, la postura de la estudiante, la cadencia de ‘toco, toco, toco’)? ¿De dónde surge ese ‘impulso’ para que la alumna siguiera exactamente la secuencia propuesta? 3. Al ver ahora la secuencia “adelante-atrás, adelante-atrás” repetida, ¿qué recuerdos o sensaciones te surgen sobre lo que buscabas transmitir al alumno en ese momento, tanto en lo motriz como en lo emocional? 4. Si cierras los ojos e imaginas de nuevo la escena de “voy acá, giro; vengo hacia atrás...”, ¿qué sentimientos o pensamientos personales emergen? ¿Dirías que esa forma de repetir y ejemplificar el ejercicio conecta con alguna vivencia o hábito propio de tu historia como docente? 5. Al escuchar “suave vamos, hacia-suavecito... ahora hacia adentro,” ¿qué escenas o emociones se te vienen a la cabeza sobre el modo en que guiabas la secuencia? ¿Había alguna intención de imprimir un “ritmo interior” en los estudiantes? 6. ¿Dirías que esa enumeración de “baja y sube, baja-sube, baja-sube” contiene algo de tu propia forma de sentir el cuerpo? ¿Te conecta con algún recuerdo personal o estrategia que surgió de tu experiencia docente previa? 7. ¿Qué te motiva a emplear un tono tan enérgico durante la clase? ¿Consideras que esa energía influye en el desempeño o la motivación del estudiante? 8. ¿En qué momento sientes que tu propio deseo de que el estudiante se exija se convierte en parte de la estrategia de enseñanza? 					

9. ¿Cómo decidiste la duración de cada fase y en qué momento incluir indicaciones como '¡sostenga!'?
10. ¿Qué sentiste o qué querías transmitir al decir '¡exíjase!'? ¿Hay alguna motivación personal detrás de esta forma de dirigir la clase?

Preguntas relacionadas con los saberes basados en la experiencia

1. Cuando reiteraste '¡dale-dale-dale!' al inicio de cada consigna, ¿qué esperabas provocar en los estudiantes en términos de ritmo o motivación?
2. ¿Cómo decidiste en qué momento exacto insistir con la expresión '¡más rápido!' y por qué creíste que era necesario recalcarlo?
3. ¿De qué manera pensaste que esa insistencia discursiva podía intensificar la conciencia corporal del estudiante durante el estiramiento?
4. ¿Qué significado le asignaste a llamar específicamente a "Perdomo" en ese momento, y cómo crees que esa personalización influyó en el compromiso del alumno?
5. Al dirigirte de forma directa con consignas como "¡dale...!", ¿cuál fue tu intención en términos de reforzar la conexión entre el movimiento individual y la dinámica del grupo?
6. ¿Por qué preferiste la repetición 'muévala-muévala' y 'baje-baje-baje-baje' en lugar de una instrucción única? ¿Qué efecto inmediato percibiste en los alumnos?
7. ¿Qué te llevó a insistir tanto en 'más rápido, más rápido, más rápido' en lugar de utilizar otras expresiones más técnicas?
8. Cuando nombraste a Fátima y agregaste '¡dale...!', ¿en qué momento viste que su compromiso motriz aumentó o disminuyó?
9. ¿Cómo relacionas la personalización de la instrucción con la capacidad del estudiante para interiorizar y ajustar su ejecución en tiempo real?
10. ¿De qué manera pensaste que esa insistencia discursiva podía intensificar la conciencia corporal del estudiante durante el estiramiento?

Preguntas relacionadas con las teorías implícitas

1. ¿Cómo decidiste emplear la pregunta “¿Qué pasó Benito?” con tono sarcástico y qué efecto esperabas provocar en la respuesta del estudiante?
2. ¿Qué sensaciones o reacciones observaste en el grupo tras esa interpelación irónica, y cómo interpretas ese impacto en la vivencia del movimiento?
3. ¿Por qué decidiste incluir una referencia cultural como “aplaudir en un concierto de ‘BTS’” en tu instrucción, y qué efecto esperabas que tuviera sobre la ejecución?
4. ¿Cómo experimentaste la fusión de humor y crítica en este comentario, y qué impacto crees que tuvo en la motivación del alumno?
5. ¿Qué te llevó a comparar la coordinación de los estudiantes con “coordinan un tinto con un pan”, y de qué manera crees que esa metáfora sarcástica resaltó la necesidad de mejorar la sincronización?
6. ¿Qué observaste en la reacción del grupo tras este comentario y cómo te ayudó a ajustar la dinámica del ejercicio?
7. ¿Qué intención subyacente te llevó a comparar la ejecución con “dormir” mediante el comentario “¡Eso no es para dormir!”?
8. ¿Cómo crees que esta comparación irónica motivó a los alumnos a reactivar su energía y ajustar su desempeño?
9. ¿Qué te motivó a utilizar la comparación “¡chino parece celular en alarma...!” para señalar la inestabilidad en la ejecución, y qué efecto esperabas que tuviera en la autoconciencia del estudiante?
10. ¿Cómo interpretaste la respuesta del alumno a este comentario sarcástico y en qué medida crees que transformó la corrección técnica en una experiencia formativa?

Preguntas relacionadas con los guiones y rutinas

1. ¿Qué te impulsó a comparar el recorrido del ejercicio “como una especie de círculo” y cómo relacionas esta imagen con tus propias vivencias en la enseñanza?
2. ¿Qué efecto esperabas que esta comparación tuviera en la manera en que los estudiantes internalizan y organizan la secuencia del movimiento?
3. ¿Qué aspectos de tu experiencia personal y de la cultura institucional se reflejan en la elección de estos símiles, y cómo contribuyen a transformar la corrección técnica en una experiencia formativa?
4. ¿Cómo interpretas la integración de estas comparaciones en la rutina del aula y su impacto en la autoconciencia y ajuste técnico de los estudiantes?
5. ¿En qué medida consideras que tu propia experiencia y trayectoria docente influyeron en la elección de estas frases reiterativas, y cómo crees que ellas contribuyen a que los alumnos se conciban como sujetos motrices comprometidos?
6. ¿Qué elementos de tu experiencia y de la tradición cultural en la enseñanza influyeron en la elección de esta comparación, y cómo esperas que facilite la integración de la experiencia motriz en el aula?
7. ¿De qué manera percibes que esta forma de repetir consignas forja una rutina o un ambiente en el que el estudiante no solo sigue la orden, sino que reconfigura su propia ejecución motriz?
8. ¿Cómo conecta este patrón de repeticiones con la forma en que has aprendido a mantener el control y el enfoque en tus clases a lo largo de tu historia profesional?
9. ¿Cómo interpretas la respuesta de los alumnos ante esta fórmula repetitiva y qué dimensiones personales o afectivas crees que se ponen en juego al usarla?
10. Al reiterar la necesidad de calentar (“calentar bien el cuerpo... prenda el carro y déjelo calentar”), ¿qué experiencias personales han moldeado tu convicción de que la insistencia repetitiva es esencial para comprender la progresividad?

Anexo 3:

Analytical scheme

El *Analytical Scheme* constituye el dispositivo metodológico central para la organización, clasificación e interpretación de los datos obtenidos en las clases observadas, las entrevistas y las Técnicas de Estimulación del Recuerdo (TER). A través de él se hace posible reconstruir el Conocimiento Profesional Docente Específico (CPDE) que el profesor pone en juego al enseñar la noción escolar de Flexibilidad en Educación Física.

Su estructura y fundamento se derivan de la propuesta epistemológica de Gerardo Andrés Perafán (2015), quien plantea que el conocimiento profesional docente se manifiesta en el discurso y en la práctica mediante formas de argumento, las cuales permiten reconocer el origen epistemológico de los saberes, su intencionalidad pedagógica y su forma discursiva de expresión. En consecuencia, el *Analytical Scheme* no se limita a una descripción secuencial de episodios, sino que constituye una herramienta interpretativa que permite ubicar cada fragmento del discurso docente en el campo epistemológico que le da sentido.

En coherencia con la metodología de la línea INVAUCOL, los episodios se agrupan en torno a cuatro argumentos (ARG), que operan como criterios de análisis y validación del saber:

1. ARG1: Permite identificar el saber y su pertenencia al caso o profesor analizado.
2. ARG2: Explicita la acción intencional discursiva del maestro hacia el sujeto (AIDM→S), es decir, el modo en que el discurso se orienta a enseñar.
3. ARG3: Define el estatuto epistemológico fundante (Eef) que origina el saber —Transposición Didáctica, Práctica Profesional, Campo Cultural Institucional o Historia de Vida—, y que lo diferencia de otros tipos de conocimiento.

4. ARG4: Da cuenta del carácter discursivo con el que el saber se materializa en el lenguaje docente, clasificándolo como explícito teórico (Sext), explícito práctico (Sexp), implícito teórico (Sinet) o implícito rutinario (Simr/Sim-r).


A partir de esta lógica argumentativa, los datos empíricos fueron organizados según los cuatro tipos de saber que estructuran el CPDE:

- Saberes académicos, cuyo estatuto fundante es la Transposición Didáctica y se expresan a través de figuras discursivas como la enumeración secuencial o la anáfora motivacional.
- Saberes basados en la experiencia, sustentados en la Práctica Profesional, donde predominan la anáfora imperativa y el apóstrofe del nombre como formas de guía corporal.
- Teorías implícitas, fundadas en el Campo Cultural Institucional, donde aparecen figuras como el sarcasmo intencional o la ironía docente como dispositivos de regulación y reflexión.
- Guiones y rutinas, cuya raíz se encuentra en la Historia de Vida, manifestándose en comandos, rituales y secuencias de clase que orientan la práctica cotidiana.

Cada tabla del *Analytical Scheme* presenta la agrupación de episodios, entrevistas y TER que corresponden a cada saber y a sus cuatro argumentos analíticos. Esta disposición busca evidenciar el tránsito desde la descripción empírica hacia la interpretación epistemológica del conocimiento docente, mostrando cómo el discurso, el gesto y la acción pedagógica se convierten en dispositivos de saber que configuran la enseñanza de la noción de Flexibilidad.

En resumen, el *Analytical Scheme* permite comprender la práctica docente como una forma discursiva compleja, donde la teoría y la experiencia se entretajan en el lenguaje del profesor para producir conocimiento profesional, haciendo visible el modo en que los saberes se construyen, se actualizan y se expresan en el contexto escolar.

Formato Analytical Scheme

 ANALYTICAL SCHEME Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby,1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Especifico de dos Profesores de Educación Física asociado a la noción de Flexibilidad.		
Grupo de Investigación: INVAUCOL (Investigación por las Aulas de Colombia)		
Investigador: Hugo Ariel Torres Ramírez		
Línea	Organización por episodios relativos a. Observación participante	Posibles tipos de argumentos: ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_n$ ARG2: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) $E_{fn} (T_d; P_p; C_{ci}; H_v)$ ARG4: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset S_{cn}$
1	Episodio 53, Profesor ΘA: En este (el profesor señala con su mano izquierda los obstáculos hechos con los conos) arrancamos... ¡Perdón Perdomo! (el profesor acomoda a la estudiante) ..., tocamos la punta, acá-toco, toco, toco, acá, aquí y se regresa... (el profesor ejemplifica la actividad) trotando suave..., como hay dos, donde hay dos..., cuando va uno finalizando, arranca el otro... ¡Como está sola!, lo hace, llega y arranca...	ARG1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_n$ ARG2.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$ ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) T_d
2	Episodio 54, Profesor ΘA: Él de acá... (el profesor se dirige hacia los aros) Lo ideal es cruzar mano derecha, con pie izquierdo, mano izquierda con pie derecho, es decir que arrancó acá..., iría yo acá, cambio aquí, hago la pausa, siempre..., acá, aquí y acá, y me regreso y empieza mi compañero (el profesor va indicando la ejecución del ejercicio con movimientos cadenciados y suaves).	ARG1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_n$ ARG2.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$

Agrupación de episodios asociados a los Saberes Académicos			
ARG1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \theta_n$	ARG2.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$	ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) T_d	ARG4.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset Sext$
Episodios Clase 1 θ_A	Episodios Clase 1 θ_A	Episodios Clase 1 θ_A	Episodios Clase 1 θ_A
Ep53Clas1 θ_A ; Ep54Clas1 θ_A ; Ep117Clas1 θ_A ; Ep118Clas1 θ_A ; Ep4Clas1 θ_A ; Ep73Clas1 θ_A ; Ep113Clas1 θ_A ; Ep156Clas1 θ_A ; Ep199Clas1 θ_A ;	Ep53Clas1 θ_A ; Ep54Clas1 θ_A ; Ep55Clas1 θ_A ; Ep80Clas1 θ_A ; Ep117Clas1 θ_A ; Ep118Clas1 θ_A ; Ep4Clas1 θ_A ; Ep73Clas1 θ_A ; Ep113Clas1 θ_A ; Ep156Clas1 θ_A ; Ep199Clas1 θ_A ;	Ep53Clas1 θ_A ; Ep54Clas1 θ_A ; Ep55Clas1 θ_A ; Ep80Clas1 θ_A ; Ep117Clas1 θ_A ; Ep118Clas1 θ_A ; Ep4Clas1 θ_A ; Ep113Clas1 θ_A ; Ep156Clas1 θ_A ;	Ep54Clas1 θ_A ; Ep55Clas1 θ_A ; Ep80Clas1 θ_A ; Ep117Clas1 θ_A ; Ep118Clas1 θ_A ; Ep4Clas1 θ_A ; Ep73Clas1 θ_A ; Ep113Clas1 θ_A ; Ep156Clas1 θ_A ;
Episodios Clase 2 θ_A	Episodios Clase 2 θ_A	Episodios Clase 2 θ_A	Episodios Clase 2 θ_A
Ep281Clas2 θ_A ; Ep256Clas2 θ_A ; Ep287Clas2 θ_A ; Ep310Clas2 θ_A ;	Ep279Clas2 θ_A ; Ep281Clas2 θ_A ; Ep287Clas2 θ_A ; Ep310Clas2 θ_A ;	Ep279Clas2 θ_A ; Ep256Clas2 θ_A ; Ep287Clas2 θ_A ; Ep310Clas2 θ_A ;	Ep279Clas2 θ_A ; Ep281Clas2 θ_A ; Ep256Clas2 θ_A ; Ep287Clas2 θ_A ; Ep310Clas2 θ_A ;
Episodios clase 3 θ_A	Episodios clase 3 θ_A	Episodios clase 3 θ_A	Episodios clase 3 θ_A
Ep430Clas3 θ_A ; Ep461Clas3 θ_A ;	Ep410Clas3 θ_A ; Ep420Clas3 θ_A ; Ep430Clas3 θ_A ; Ep461Clas3 θ_A ;	Ep420Clas3 θ_A ; Ep430Clas3 θ_A ; Ep461Clas3 θ_A ;	Ep410Clas3 θ_A ; Ep430Clas3 θ_A ; Ep461Clas3 θ_A ;
.....
Episodios clase 1 θ_B	Episodios clase 1 θ_B	Episodios clase 1 θ_B	Episodios clase 1 θ_B
Ep590Clas1 θ_B ; Ep600Clas1 θ_B ; Ep718Clas1 θ_B ; Ep781Clas1 θ_B ;	Ep579Clas1 θ_B ; Ep584Clas1 θ_B ; Ep590Clas1 θ_B ; Ep600Clas1 θ_B ;	Ep579Clas1 θ_B ; Ep584Clas1 θ_B ; Ep590Clas1 θ_B ; Ep600Clas1 θ_B ; Ep718Clas1 θ_B ; Ep781Clas1 θ_B ;	Ep584Clas1 θ_B ; Ep590Clas1 θ_B ; Ep600Clas1 θ_B ; Ep718Clas1 θ_B ; Ep781Clas1 θ_B ;
Episodios clase 2 θ_B	Episodios clase 2 θ_B	Episodios clase 2 θ_B	Episodios clase 2 θ_B
Ep829Clas2 θ_B ;	Ep829Clas2 θ_B ;	Ep829Clas2 θ_B ;	Ep829Clas2 θ_B ;

Episodios clase 3 ØB Ep1066Clas3ØB; Ep1115Clas3ØB; Ep1128Clas3ØB;	Episodios clase 3 ØB Ep1043Clas3ØB; Ep1066Clas3ØB; Ep1115Clas3ØB;	Episodios clase 3 ØB Ep1066Clas3ØB; Ep1115Clas3ØB; Ep1128Clas3ØB;	Episodios clase 3 ØB Ep1043Clas3ØB; Ep1066Clas3ØB; Ep1115Clas3ØB; Ep1128Clas3ØB;
Episodios TER ØA TERep53ØA; TERep718ØA; TERep310ØA;	Episodios TER ØA TERep53Clas1ØA: TERep118Clas1ØA: TERep718ØA; TERep310ØA;	Episodios TER ØA TERep53Clas1ØA: TERep118Clas1ØA: TERep718ØA; TERep310ØA;	Episodios TER ØA TERep53Clas1ØA: TERep118Clas1ØA: TERep718ØA; TERep310ØA;
Episodios TER ØB	Episodios TER ØB TERep781ØB;	Episodios TER ØB TERep781ØB;	Episodios TER ØB TERep781ØB;
Episodio Entrevista ØA EntØAep55; EntØAep256;	Episodio Entrevista ØA EntØAep256;	Episodio Entrevista ØA EntØAep55; EntØAep256;	Episodio Entrevista ØA EntØAep55; EntØAep256;
Episodio Entrevista ØB EntØBep579;	Episodio Entrevista ØB EntØBep579;	Episodio Entrevista ØB EntØBep579;	Episodio Entrevista ØB EntØBep579;

Agrupación de episodios asociados a los Saberes Basados en la Experiencia			
ARG1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \theta_n$	ARG2.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2 \text{ y } Y_2 \in AIDM \rightarrow S$	ARG3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \text{ (es causado por) } P_p$	ARG4.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \subset S_{exp}$
Episodios Clase 1 ØA Ep63Clas1ØA; Ep71Clas1ØA; Ep103Clas1ØA; Ep131Clas1ØA; Ep164Clas1ØA; Ep39Clas1ØA; Ep41Clas1ØA; Ep43Clas1ØA; Ep56Clas1ØA;	Episodios Clase 1 ØA Ep63Clas1ØA; Ep71Clas1ØA; Ep103Clas1ØA; Ep131Clas1ØA; Ep164Clas1ØA; Ep39Clas1ØA; Ep41Clas1ØA; Ep43Clas1ØA; Ep56Clas1ØA;	Episodios Clase 1 ØA Ep39Clas1ØA; Ep61Clas1ØA; Ep63Clas1ØA; Ep71Clas1ØA; Ep164Clas1ØA; Ep39Clas1ØA; Ep41Clas1ØA; Ep43Clas1ØA; Ep56Clas1ØA;	Episodios Clase 1 ØA Ep39Clas1ØA; Ep61Clas1ØA; Ep63Clas1ØA; Ep71Clas1ØA; Ep103Clas1ØA; Ep131Clas1ØA; Ep164Clas1ØA; Ep43Clas1ØA; Ep56Clas1ØA;

Ep61Clas1ΘA;	Ep62Clas1ΘA; Ep106Clas1ΘA; Ep181Clas1ΘA;	Ep61Clas1ΘA; Ep62Clas1ΘA; Ep106Clas1ΘA;	Ep61Clas1ΘA; Ep62Clas1ΘA; Ep106Clas1ΘA; Ep181Clas1ΘA;
Episodios Clase 2 ΘA	Episodios Clase 2 ΘA	Episodios Clase 2 ΘA	Episodios Clase 2 ΘA
Ep284Clas2ΘA; Ep293Clas2ΘA;	Ep284Clas2ΘA; Ep293Clas2ΘA;	Ep298Clas2ΘA; Ep293Clas2ΘA;	Ep298Clas2ΘA; Ep284Clas2ΘA; Ep293Clas2ΘA;
Episodios clase 3 ΘA	Episodios clase 3 ΘA	Episodios clase 3 ΘA	Episodios clase 3 ΘA
.....	Ep500Clas3ΘA; Ep540Clas3ΘA;	Ep500Clas3ΘA; Ep540Clas3ΘA;	Ep500Clas3ΘA; Ep540Clas3ΘA;
Episodios clase 1 ΘB	Episodios clase 1 ΘB	Episodios clase 1 ΘB	Episodios clase 1 ΘB
Ep610Clas1ΘB; Ep791Clas1ΘB; Ep577Clas1ΘB; Ep734Clas1ΘB; Ep746Clas1ΘB;	Ep584Clas1ΘB; Ep589Clas1ΘB; Ep600Clas1ΘB; Ep608Clas1ΘB; Ep610Clas1ΘB; Ep791Clas1ΘB; Ep577Clas1ΘB;	Ep584Clas1ΘB; Ep589Clas1ΘB; Ep600Clas1ΘB; Ep608Clas1ΘB; Ep610Clas1ΘB; Ep791Clas1ΘB; Ep577Clas1ΘB; Ep734Clas1ΘB; Ep746Clas1ΘB;	Ep584Clas1ΘB; Ep589Clas1ΘB; Ep600Clas1ΘB; Ep608Clas1ΘB; Ep610Clas1ΘB; Ep791Clas1ΘB;
Episodios clase 2 ΘB	Episodios clase 2 ΘB	Episodios clase 2 ΘB	Episodios clase 2 ΘB
Ep821Clas2ΘB; Ep843Clas2ΘB;	Ep826Clas2ΘB; Ep820Clas2ΘB; Ep843Clas2ΘB;	Ep821Clas2ΘB; Ep826Clas2ΘB; Ep843Clas2ΘB;	Ep821Clas2ΘB; Ep826Clas2ΘB; Ep820Clas2ΘB;
Episodios clase 3 ΘB	Episodios clase 3 ΘB	Episodios clase 3 ΘB	Episodios clase 3 ΘB
Ep1049Clas3ΘB; Ep1113Clas3ΘB; Ep1062Clas3ΘB; Ep1109Clas3ΘB; Ep1115Clas3ΘB; Ep1116Clas3ΘB; Ep1120Clas3ΘB;	Ep1054Clas3ΘB; Ep1113Clas3ΘB; Ep1062Clas3ΘB; Ep1109Clas3ΘB; Ep1115Clas3ΘB; Ep1116Clas3ΘB; Ep1120Clas3ΘB;	Ep1049Clas3ΘB; Ep1054Clas3ΘB; Ep1113Clas3ΘB; Ep1062Clas3ΘB; Ep1109Clas3ΘB; Ep1115Clas3ΘB; Ep1116Clas3ΘB; Ep1120Clas3ΘB;	Ep1049Clas3ΘB; Ep1113Clas3ΘB; Ep1062Clas3ΘB; Ep1109Clas3ΘB; Ep1115Clas3ΘB; Ep1116Clas3ΘB; Ep1120Clas3ΘB;
Episodios TER ΘA	Episodios TER ΘA	Episodios TER ΘA	Episodios TER ΘA

TERep63ΘA; TERep56ΘA; TERep181ΘA;	TERep61ΘA; TERep56ΘA; TERep181ΘA;	TERep63ΘA; TERep56ΘA; TERep181ΘA;	TERep61ΘA; TERep63ΘA; TERep56ΘA; TERep181ΘA;
Episodios TER ΘB	Episodios TER ΘB	Episodios TER ΘB	Episodios TER ΘB
TERep600ΘB; TERep734ΘB;	TERep600ΘB; TERep734ΘB;	TERep734ΘB;	TERep600ΘB; TERep734ΘB;
Episodio Entrevista ΘA	Episodio Entrevista ΘA	Episodio Entrevista ΘA	Episodio Entrevista ΘA
EntΘAep164;	EntΘAep164;	EntΘAep164;	EntΘAep164;
Episodio Entrevista ΘB	Episodio Entrevista ΘB	Episodio Entrevista ΘB	Episodio Entrevista ΘB
EntΘBep1113; EntΘBep1109;	EntΘBep1109;	EntΘBep1113; EntΘBep1109;	EntΘBep1113; EntΘBep1109;

Agrupación de episodios asociados a las Teorías Implícitas			
ARG1.3: $E_{pn} \subset \Theta_3 \leftrightarrow \Theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \Theta_n$	ARG2.3: $E_{pn} \subset \Theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \Theta_3 \text{ y } Y_3 \in AIDM \rightarrow S$	ARG3.3: $E_{pn} \subset \Theta_3 \leftrightarrow \Theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3$ (es causado por) Cci	ARG4.3: $E_{pn} \subset \Theta_3 \leftrightarrow \Theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \subset Sinet$
Episodios Clase 1 ΘA	Episodios Clase 1 ΘA	Episodios Clase 1 ΘA	Episodios Clase 1 ΘA
Ep43Clas1 ΘA; Ep44Clas1 ΘA; Ep56Clas1ΘA; Ep61Clas1ΘA; Ep64Clas1ΘA; Ep115Clas1ΘA; Ep137Clas1ΘA; Ep148Clas1ΘA; Ep159Clas1ΘA; Ep189Clas1 ΘA; Ep188Clas1ΘA;	Ep64Clas1ΘA; Ep115Clas1ΘA; Ep137Clas1ΘA; Ep148Clas1ΘA; Ep159Clas1ΘA; Ep189Clas1 ΘA; Ep199Clas1ΘA; Ep149Clas1ΘA; Ep188Clas1ΘA;	Ep43Clas1 ΘA; Ep44Clas1 ΘA; Ep56Clas1ΘA; Ep61Clas1ΘA; Ep64Clas1ΘA; Ep115Clas1ΘA; Ep137Clas1ΘA; Ep148Clas1ΘA; Ep159Clas1ΘA; Ep189Clas1 ΘA; Ep199Clas1ΘA; Ep149Clas1ΘA; Ep188Clas1ΘA;	Ep43Clas1 ΘA; Ep44Clas1 ΘA; Ep56Clas1ΘA; Ep61Clas1ΘA; Ep64Clas1ΘA; Ep115Clas1ΘA; Ep137Clas1ΘA; Ep148Clas1ΘA; Ep159Clas1ΘA; Ep149Clas1ΘA; Ep188Clas1ΘA;
Episodios Clase 2 ΘA	Episodios Clase 2 ΘA	Episodios Clase 2 ΘA	Episodios Clase 2 ΘA
Ep248Clas2ΘA; Ep252Clas2ΘA;	Ep246Clas2ΘA; Ep248Clas2ΘA;	Ep221Clas2ΘA; Ep246Clas2ΘA;	Ep246Clas2ΘA; Ep248Clas2ΘA;

Ep261Clas2ΘA; Ep305Clas2ΘA; Ep397Clas2ΘA;	Ep252Clas2ΘA; Ep261Clas2ΘA; Ep305Clas2ΘA; Ep397Clas2ΘA;	Ep248Clas2ΘA; Ep252Clas2ΘA; Ep261Clas2ΘA; Ep305Clas2ΘA; Ep397Clas2ΘA;	Ep252Clas2ΘA; Ep261Clas2ΘA; Ep305Clas2ΘA; Ep397Clas2ΘA;
Episodios clase 3 ΘA	Episodios clase 3 ΘA	Episodios clase 3 ΘA	Episodios clase 3 ΘA
Ep404Clas3ΘA; Ep429Clas3ΘA; Ep429Clas3 ΘA; Ep449Clas3ΘA;	Ep404Clas3ΘA; Ep429Clas3ΘA; Ep429Clas3 ΘA; Ep449Clas3ΘA;	Ep429Clas3ΘA; Ep429Clas3 ΘA; Ep449Clas3ΘA;	Ep404Clas3ΘA; Ep429Clas3ΘA; Ep429Clas3 ΘA;
.....
Episodios clase 1 ΘB	Episodios clase 1 ΘB	Episodios clase 1 ΘB	Episodios clase 1 ΘB
Ep608Clas1ΘB; Ep613Clas 1ΘB; Ep743Clas1ΘB; Ep754Clas1ΘB; Ep580Clas1ΘB; Ep584Clas1ΘB; Ep590Clas1ΘB; Ep591Clas1ΘB; Ep632Clas1ΘB; Ep591Clas1ΘB; Ep632Clas1ΘB; Ep637Clas1ΘB;	Ep743Clas1ΘB; Ep754Clas1ΘB; Ep580Clas1ΘB; Ep584Clas1ΘB; Ep590Clas1ΘB; Ep591Clas1ΘB; Ep632Clas1ΘB; Ep637Clas1ΘB;	Ep608Clas1ΘB; Ep613Clas 1ΘB; Ep743Clas1ΘB; Ep754Clas1ΘB; Ep580Clas1ΘB; Ep584Clas1ΘB; Ep590Clas1ΘB; Ep584Clas1ΘB; Ep590Clas1ΘB; Ep591Clas1ΘB; Ep632Clas1ΘB; Ep591Clas1ΘB; Ep632Clas1ΘB; Ep637Clas1ΘB;	Ep743Clas1ΘB; Ep754Clas1ΘB; Ep580Clas1ΘB; Ep584Clas1ΘB; Ep590Clas1ΘB; Ep591Clas1ΘB; Ep632Clas1ΘB; Ep637Clas1ΘB;
Episodios clase 2 ΘB	Episodios clase 2 ΘB	Episodios clase 2 ΘB	Episodios clase 2 ΘB
Ep895Clas2ΘB; Ep945Clas2ΘB; Ep1027Clas2ΘB; Ep817Clas2ΘB; Ep823Clas2ΘB; Ep836Clas2ΘB; Ep859Clas2ΘB;	Ep945Clas2ΘB; Ep1027Clas2ΘB; Ep817Clas2ΘB; Ep823Clas2ΘB; Ep836Clas2ΘB; Ep859Clas2ΘB;	Ep835Clas2ΘB; Ep838Clas2ΘB; Ep895Clas2ΘB; Ep945Clas2ΘB; Ep1027Clas2ΘB; Ep817Clas2ΘB; Ep823Clas2ΘB; Ep836Clas2ΘB; Ep859Clas2ΘB;	Ep835Clas2ΘB; Ep838Clas2ΘB; Ep895Clas2ΘB; Ep945Clas2ΘB; Ep1027Clas2ΘB; Ep817Clas2ΘB; Ep823Clas2ΘB; Ep836Clas2ΘB; Ep859Clas2ΘB;
Episodios clase 3 ΘB	Episodios clase 3 ΘB	Episodios clase 3 ΘB	Episodios clase 3 ΘB
Ep1072Clas3ΘB; Ep1076Clas3ΘB; Ep1035Clas3ΘB;	Ep1052Clas3ΘB; Ep1072Clas3ΘB; Ep1076Clas3ΘB; Ep1035Clas3ΘB;	Ep1052Clas3ΘB; Ep1072Clas3ΘB; Ep1076Clas3ΘB; Ep1035Clas3ΘB;	Ep1052Clas3ΘB; Ep1072Clas3ΘB; Ep1076Clas3ΘB;
.....
Episodios TER ΘA	Episodios TER ΘA	Episodios TER ΘA	Episodios TER ΘA

TERep288ΘA; TERep149ΘA; Episodios TER ΘB	TERep288ΘA; TERep149ΘA; Episodios TER ΘB	TERep288ΘA; TERep149ΘA; Episodios TER ΘB	TERep288ΘA; TERep149ΘA; Episodios TER ΘB
TERep589ΘB; TERep584ΘB; TERep632ΘB;	TERep589ΘB; TERep584ΘB; TERep590ΘB; TERep632ΘB;	TERep589ΘB; TERep584ΘB; TERep590ΘB; TERep632ΘB;	TERep589ΘB; TERep584ΘB; TERep590ΘB; TERep632ΘB;
Episodio Entrevista ΘA	Episodio Entrevista ΘA	Episodio Entrevista ΘA	Episodio Entrevista ΘA
EntΘAep449;	EntΘAep449;	EntΘAep449;	EntΘAep449;
Episodio Entrevista ΘB	Episodio Entrevista ΘB	Episodio Entrevista ΘB	Episodio Entrevista ΘB
EntΘBep579; EntΘBep624;	EntΘBep579; EntΘBep624;	EntΘBep579; EntΘBep624;	EntΘBep579; EntΘBep624;

Agrupación de episodios asociados a Guiones y Rutinas				
ARG1.4: $Epn \subset \Theta4 \leftrightarrow \Theta4 \in Y4$ y $Y4 \in \Theta n$	ARG2.4: $Epn \subset \Theta4 \leftrightarrow Y4 \in \Theta4$ y $Y4 \in AIDM \rightarrow S$	ARG3.4: $Epn \subset \Theta4 \leftrightarrow \Theta4 \in Y4$ y $Y4$ (es causado por) Hv	ARG4.4: $Epn \subset \Theta4 \leftrightarrow \Theta4 \in Y4$ y $Y4 \subset Simr$	ARG4.5: $Epn \subset \Theta4 \leftrightarrow \Theta4 \in Y4$ y $Y4 \subset Sim-r$
Episodios Clase 1 ΘA	Episodios Clase 1 ΘA	Episodios Clase 1 ΘA	Episodios Clase 1 ΘA	Episodios Clase 1 ΘA
Ep41Clas1ΘA; Ep65Clas1ΘA; Ep108Clas1ΘA; Ep133Clas1ΘA; Ep149Clas1ΘA; Ep174Clas1ΘA; Ep57Clas1ΘA; Ep66Clas1ΘA; Ep204Clas1ΘA;	Ep108Clas1ΘA; Ep133Clas1ΘA; Ep149Clas1ΘA; Ep174Clas1ΘA; Ep57Clas1ΘA; Ep204Clas1ΘA;	Ep28Clas1ΘA; Ep41Clas1ΘA; Ep65Clas1ΘA; Ep108Clas1ΘA; Ep133Clas1ΘA; Ep149Clas1ΘA; Ep174Clas1ΘA; Ep57Clas1ΘA; Ep66Clas1ΘA; Ep204Clas1ΘA;	Ep41Clas1ΘA; Ep65Clas1ΘA; Ep108Clas1ΘA; Ep133Clas1ΘA; Ep149Clas1ΘA; Ep174Clas1ΘA; Ep57Clas1ΘA; Ep66Clas1ΘA; Ep204Clas1ΘA;	Ep28Clas1ΘA; Ep41Clas1ΘA; Ep65Clas1ΘA; Ep108Clas1ΘA; Ep133Clas1ΘA; Ep149Clas1ΘA; Ep174Clas1ΘA; Ep57Clas1ΘA; Ep66Clas1ΘA; Ep204Clas1ΘA;
Episodios Clase 2 ΘA	Episodios Clase 2 ΘA	Episodios Clase 2 ΘA	Episodios Clase 2 ΘA	Episodios Clase 2 ΘA
Ep223Clas2ΘA; Ep288Clas2ΘA;	Ep223Clas2ΘA; Ep288Clas2ΘA;	Ep288Clas2ΘA; Ep349clas2ΘA;	Ep223Clas2ΘA; Ep288Clas2ΘA;	Ep288Clas2ΘA; Ep349clas2ΘA;

Ep349clas2ΘA; Ep391Clas2ΘA; Ep246Clas2ΘA; Ep253Clas2ΘA; Ep259Clas2ΘA; Ep264Clas2ΘA; Ep301Clas2ΘA; Ep340Clas2ΘA; Ep373Clas2ΘA;	Ep349clas2ΘA; Ep391Clas2ΘA; Ep246Clas2ΘA; Ep253Clas2ΘA; Ep259Clas2ΘA; Ep264Clas2ΘA; Ep301Clas2ΘA; Ep340Clas2ΘA; Ep373Clas2ΘA;	Ep391Clas2ΘA; Ep246Clas2ΘA; Ep253Clas2ΘA; Ep259Clas2ΘA; Ep264Clas2ΘA; Ep301Clas2ΘA; Ep340Clas2ΘA; Ep373Clas2ΘA;	Ep349clas2ΘA; Ep391Clas2ΘA; Ep246Clas2ΘA; Ep253Clas2ΘA; Ep259Clas2ΘA; Ep264Clas2ΘA; Ep301Clas2ΘA; Ep340Clas2ΘA; Ep373Clas2ΘA;	Ep391Clas2ΘA; Ep246Clas2ΘA; Ep253Clas2ΘA; Ep259Clas2ΘA; Ep264Clas2ΘA; Ep301Clas2ΘA; Ep340Clas2ΘA; Ep373Clas2ΘA;
Episodios clase 3 ΘA	Episodios clase 3 ΘA	Episodios clase 3 ΘA	Episodios clase 3 ΘA	Episodios clase 3 ΘA
Ep459Clas3ΘA; Ep481Clas3ΘA; Ep497Clas3ΘA; Ep525Clas3ΘA;	Ep490Clas3ΘA; Ep562Clas3ΘA; Ep459Clas3ΘA; Ep481Clas3ΘA; Ep497Clas3ΘA; Ep525Clas3ΘA;	Ep490Clas3ΘA; Ep562Clas3ΘA; Ep459Clas3ΘA; Ep481Clas3ΘA; Ep497Clas3ΘA; Ep525Clas3ΘA;	Ep490Clas3ΘA; Ep562Clas3ΘA; Ep459Clas3ΘA; Ep481Clas3ΘA; Ep497Clas3ΘA; Ep525Clas3ΘA;	Ep490Clas3ΘA; Ep562Clas3ΘA; Ep459Clas3ΘA; Ep481Clas3ΘA; Ep497Clas3ΘA; Ep525Clas3ΘA;
.....
Episodios clase 1 ΘB	Episodios clase 1 ΘB	Episodios clase 1 ΘB	Episodios clase 1 ΘB	Episodios clase 1 ΘB
Ep582Clas1ΘB; Ep589Clas1ΘB; Ep601Clas1ΘB; Ep624Clas1ΘB; Ep625Clas1ΘB; Ep746Clas1ΘB;	Ep601Clas1ΘB; Ep624Clas1ΘB; Ep625Clas1ΘB; Ep746Clas1ΘB;	Ep582Clas1ΘB; Ep589Clas1ΘB; Ep601Clas1ΘB; Ep624Clas1ΘB; Ep625Clas1ΘB; Ep746Clas1ΘB;	Ep589Clas1ΘB; Ep601Clas1ΘB; Ep624Clas1ΘB; Ep625Clas1ΘB; Ep746Clas1ΘB;	Ep582Clas1ΘB; Ep589Clas1ΘB; Ep601Clas1ΘB; Ep624Clas1ΘB; Ep625Clas1ΘB; Ep746Clas1ΘB;
Episodios clase 2 ΘB	Episodios clase 2 ΘB	Episodios clase 2 ΘB	Episodios clase 2 ΘB	Episodios clase 2 ΘB
Ep856Clas2ΘB; Ep868Clas2ΘB; Ep887Clas2ΘB; Ep893Clas2ΘB; Ep953Clas2ΘB;	Ep871Clas2ΘB; Ep875Clas2ΘB; Ep819Clas2ΘB; Ep856Clas2ΘB; Ep868Clas2ΘB; Ep887Clas2ΘB; Ep893Clas2ΘB; Ep953Clas2ΘB;	Ep875Clas2ΘB; Ep819Clas2ΘB; Ep856Clas2ΘB; Ep868Clas2ΘB; Ep887Clas2ΘB; Ep893Clas2ΘB; Ep953Clas2ΘB;	Ep824Clas2ΘB; Ep871Clas2ΘB; Ep875Clas2ΘB; Ep819Clas2ΘB; Ep856Clas2ΘB; Ep868Clas2ΘB; Ep887Clas2ΘB; Ep893Clas2ΘB; Ep953Clas2ΘB;	Ep824Clas2ΘB; Ep871Clas2ΘB; Ep875Clas2ΘB; Ep819Clas2ΘB; Ep856Clas2ΘB; Ep868Clas2ΘB; Ep887Clas2ΘB; Ep893Clas2ΘB; Ep953Clas2ΘB;
Episodios clase 3 ΘB	Episodios clase 3 ΘB	Episodios clase 3 ΘB	Episodios clase 3 ΘB	Episodios clase 3 ΘB

Ep1077Clas3ØB; Ep1089Clas3ØB; Ep1072Clas3ØB; Ep1086Clas3ØB; Ep1088Clas3ØB; Ep1090Clas3ØB; Ep1134Clas3ØB; Ep1136Clas3ØB; Ep1152Clas3ØB;	Ep1065Clas3ØB; Ep1066Clas3ØB; Ep1077Clas3ØB; Ep1089Clas3ØB; Ep1072Clas3ØB; Ep1086Clas3ØB; Ep1088Clas3ØB; Ep1090Clas3ØB; Ep1134Clas3ØB; Ep1136Clas3ØB; Ep1152Clas3ØB;	Ep1043Clas3ØB; Ep1054Clas3ØB; Ep1065Clas3ØB; Ep1089Clas3ØB; Ep1072Clas3ØB; Ep1086Clas3ØB; Ep1088Clas3ØB; Ep1090Clas3ØB; Ep1134Clas3ØB; Ep1136Clas3ØB; Ep1152Clas3ØB;	Ep1043Clas3ØB; Ep1054Clas3ØB; Ep1065Clas3ØB; Ep1066Clas3ØB; Ep1077Clas3ØB; Ep1089Clas3ØB; Ep1072Clas3ØB; Ep1086Clas3ØB; Ep1088Clas3ØB; Ep1090Clas3ØB; Ep1134Clas3ØB; Ep1136Clas3ØB; Ep1152Clas3ØB;	Ep1066Clas3ØB; Ep1077Clas3ØB; Ep1089Clas3ØB; Ep1072Clas3ØB; Ep1086Clas3ØB; Ep1088Clas3ØB; Ep1090Clas3ØB; Ep1134Clas3ØB; Ep1136Clas3ØB; Ep1152Clas3ØB;
.....
Episodios TER ØA	Episodios TER ØA	Episodios TER ØA	Episodios TER ØA	Episodios TER ØA
TERep449ØA; TERep56ØA; TERep137ØA;	TERep449ØA; TERep56ØA; TERep137ØA;	TERep449ØA; TERep56ØA; TERep137ØA;	TERep449ØA; TERep56ØA; TERep137ØA;	TERep449ØA; TERep56ØA; TERep137ØA;
Episodios TER ØB	Episodios TER ØB	Episodios TER ØB	Episodios TER ØB	Episodios TER ØB
TERep582ØB; TERep743ØB;	TERep582ØB; TERep743ØB;	TERep582ØB; TERep743ØB;	TERep582ØB; TERep743ØB;	TERep582ØB; TERep743ØB;
Episodio Entrevista ØA	Episodio Entrevista ØA	Episodio Entrevista ØA	Episodio Entrevista ØA	Episodio Entrevista ØA
EntØAep118;	EntØAep118;	EntØAep118;	EntØAep118;	EntØAep118;
Episodio Entrevista ØB	Episodio Entrevista ØB	Episodio Entrevista ØB	Episodio Entrevista ØB	Episodio Entrevista ØB
EntØBep875; EntØBep836; EntØBep859;	EntØBep875; EntØBep836; EntØBep859;	EntØBep875; EntØBep836; EntØBep859;	EntØBep875; EntØBep836; EntØBep859;	EntØBep875; EntØBep836; EntØBep859;