

**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE  
EXPERIENCIA CORPORAL**

**JOHN EDISSON BERNAL ANDRADE**

**CÓDIGO: 2018287512**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, 2023.**

**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE  
EXPERIENCIA CORPORAL**

**JOHN EDISSON BERNAL ANDRADE**

**CÓDIGO: 2018287512**

**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, 2023.**

## **PÁGINA DE ACEPTACIÓN**

**NOTA DE ACEPTACIÓN:**

---

4,6

---

**PRESIDENTE DEL JURADO**

Dr. Andrés Perafán Echeverri

---

**JURADO 1**

Dr. Lila Adriana Castañeda Mosquera

---

**JURADO 2**

Dr. Víctor Hugo Duran Camelo

---

Bogotá, junio 15 del 2023

---

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por darme la oportunidad de aprender de mis errores, por ponerme tantas pruebas y desafíos en la vida, por poder resolver las situaciones que aparecían día a día, durante todo este tiempo.

A mi madre, gracias por apoyarme y guiarme siempre, tu recuerdo estará grabado en mi corazón, fuiste el gran aliento de vida, disculpa cada molestia, cada disgusto que haya podido causar, tu ausencia me sumió en un profundo dolor, tu valentía, fue un ejemplo a seguir. Tu compañía fue un gran regalo de Dios.

Al profesor Andrés Perafán, por la paciencia, por estar pendiente de mí, por el compromiso, por toda la ayuda que me brindo. Por favor disculpe, cada disgusto y excusa que se me presento durante la realización de este ejercicio de investigación. Reconozco que fue un camino muy difícil de recorrer.

A Yohana Andrea Sánchez que se comprometió ante el estilo en el documento, siempre con la mejor disposición en ayudarme para la culminación del mismo.

A mis compañeros de maestría que aportaron ideas y confrontaron argumentos que permitieron diseñar y comprender mejor el ejercicio investigativo

## TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO .....	4
LISTA DE FIGURAS .....	7
LISTA DE TABLAS .....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.....	12
1.1 El planteamiento del problema.....	12
1.2 Justificación.....	13
1.3 Formulación de la pregunta .....	15
1.4 Objetivo general .....	15
1.5 Objetivos Específicos .....	15
CAPITULO II.....	17
2.1 Marco Teórico .....	17
2.1.1 Del conductismo al cognitivismo.....	18
2.1.2 Un programa que falta.....	29
2.2 La noción disciplinar de Experiencia Corporal .....	39
CAPÍTULO III .....	43
3.1 Marco metodológico.....	43
3.1.1 Enfoque cualitativo.....	44
3.1.2 Estudio de caso múltiple.....	45
3.1.3 La Muestra.....	47
3.2 Las técnicas e instrumentos de recolección y en la construcción de la información	49
3.2.1 El diario de campo.....	49
3.2.2 La observación participante.....	49
3.2.3 La entrevista semiestructurada .....	50

3.2.4	El análisis de contenido de documentos institucionales.....	52
3.2.5	Técnica de pensamiento en voz alta .....	54
3.2.6	La técnica de estimulación del recuerdo.....	54
3.2.7	El dibujo automático como ejercicio experimental .....	56
3.2.8	Conceptos .....	58
3.3	Análisis e interpretación de datos.....	58
3.3.1	La triangulación y la construcción de las categorías .....	65
CAPITULO IV .....		68
4.1	Análisis de datos.....	68
4.2	Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción de experiencia corporal .....	69
4.2.1	La metáfora de la corporeidad como la construcción del sujeto corpóreo-cognitivo .....	70
4.2.2	El símil del viaje en el tiempo como configuración y reconfiguración de la toma de decisiones .....	74
4.3	Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante, la práctica profesional docente, asociados a la noción escolar de experiencia corporal.....	79
4.3.1	La metáfora de la conciencia como factor que funda un sentido en lo vivido. ....	80
4.3.2	La metáfora del desafío como construcción de nuevas maneras de estar en la realidad. ....	85
4.4	Los saberes entendidos como teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante, el campo cultural institucional, asociado a la noción escolar de experiencia corporal ....	91
4.4.1	La metáfora del juego, como la posibilidad de ser otro.....	93
4.4.2	El símil del dibujo, como la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo. ....	97
4.4.2.1	Ejercicio de dibujo automático (ejercicio surrealista) – Profesor ΘB:.....	100
4.5	Los saberes entendidos como guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante la historia de vida.....	102

4.5.1 El guion de la pregunta (que se va construyendo) como fuente de descubrimiento .....	103
4.5.1.1 Ejercicio de dibujo automático (ejercicio surrealista) – Profesor ΘB:.....	107
4.5.2 La metáfora del movimiento como un sistema de interpelación para la vida. ....	109
4.5.2.1 Ejercicio de dibujo automático (ejercicio surrealista) – Profesor ΘA:.....	114
4.6 Integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción escolar experiencia corporal .....	115
4.6.1 Integración de primer nivel .....	117
4.6.2 Integración de segundo nivel.....	120
4.6.3 Integración de tercer nivel .....	122
4.7 Conclusiones.....	124
Referencias .....	130
ANEXOS .....	133
Anexo 1. Formato de protocolo de observación.....	133
Anexo 2. 17 tipos de argumento.....	135
Anexo 3. Analytical Scheme. ....	139
Anexo 4. Formato de entrevista semiestructurada.....	140
Anexo 5. Técnica de estimulación del recuerdo.....	144
Anexo 6. Formato de organización y análisis de datos. ....	145
Anexo 7. Transcripción de registro de audio y video.....	146
Anexo 8. Recursos técnicos.....	147
Anexo 9. Carta de presentación.....	149
Anexo 10. Correo de aceptación.....	150
Anexo 11. Consentimiento informado, manejo de datos.....	151

## LISTA DE FIGURAS

Figura I: Objetivo general y objetivos específicos que se establece para la investigación, elaboración propia.....	16
Figura II: El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas. En este esquema se expresan tanto los componentes del conocimiento del profesor, como sus fuentes o estatutos epistemológicos fundantes. (Tomado de Perafán, 2004.) .....	36
Figura III. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares Tomado de (Perafán, 2015) .....	38
Figura IV. Forma organizacional en presentar los episodios en la aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo. Elaboración propia.....	56
Figura V. Ejercicio de dibujo automático – Profesor $\Theta A$ El conocimiento profesional en relación con construcción de la metáfora del juego, como la posibilidad de ser otro, elaborado por profesor $\Theta A$ .....	96
Figura VI. Ejercicio de dibújese un árbol– Profesor $\Theta B$ , en relación con construcción del símil del dibujo, como la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo., elaborado por los estudiantes en la clase del profesor $\Theta B$ .....	98
Figura VII. Ejercicio de dibújese un árbol– Profesor $\Theta B$ , en relación con construcción del símil del dibujo, como la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo., elaborado por profesor $\Theta B$ .....	99
Figura VIII. Ejercicio de dibujo automático – Profesor $\Theta B$ , en relación con construcción del símil del dibujo, como la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo, elaborado por profesor $\Theta B$ .....	101
Figura IX. Ejercicio de dibujo automático – Profesor $\Theta B$ , en relación con construcción del guion de la pregunta (que se va construyendo) como fuente de descubrimiento, elaborado por profesor $\Theta B$ .....	108
Figura X. Ejercicio de dibujo automático – Profesor $\Theta A$ , en relación con construcción de la metáfora del movimiento como un sistema de interrelación para la vida, elaborado por profesor $\Theta A$ .....	114
Figura XI: Los sentidos parciales de los saberes que integran el conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Educación Física asociado a la noción escolar de experiencia corporal. En este esquema se modifica y se adapta a los resultados encontrados. (Tomado y editado como elaboración propia en Perafán, 2004) .....	117
Figura XII: Los sentidos parciales integrados en primer nivel, este esquema se modifica y se adapta a los resultados encontrados. (Tomado y editado como elaboración propia en Perafán, 2004) .....	119



Figura XIII: Los sentidos parciales integrados en segundo nivel, que corresponden a los saberes de carácter implícito y explícito, este esquema se modifica y se adapta a los resultados encontrados. (Tomado y editado como elaboración propia en Perafán, 2004) .....121

Figura XIV: Los sentidos parciales integrados en tercer orden, que conforman el sentido general único y diferenciado en el conocimiento profesional específico de los profesores de Licenciatura en Educación Física asociado a la noción escolar de experiencia corporal. (Tomado y editado como elaboración propia en Perafán, 2004) ..... 123

### **LISTA DE TABLAS**

Tabla I. Cronograma en el desarrollo de la investigación. El conocimiento profesional específico del profesor de la licenciatura en Educación Física asociado a la noción de experiencia corporal, fuente: elaboración propia..... 47

Tabla II. Seguimiento de cada una de las sesiones en el caso del profesor  $\Theta A$ , fuente: elaboración propia.....48

Tabla III. Seguimiento de cada una de las sesiones en el caso del profesor  $\Theta B$ , fuente: elaboración propia.....48

Tabla IV. Construcción de datos en los profesores  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , fuente: elaboración propia...65

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre el conocimiento del profesor constituyen un campo amplio, al que muchos académicos han dedicados esfuerzos, en un intento, por describir, comprender, evaluar o mejorar la naturaleza del contenido de lo enseñado por los profesores en las escuelas. No se puede dar por sentada la naturaleza epistemológica del conocimiento que enseña el profesor. Afirmar, per se, que lo que enseña el profesor son contenidos provenientes de otras comunidades distintas a las del profesorado y, por lo tanto, que la naturaleza del conocimiento que enseña el profesorado se corresponde, necesariamente, con la historia, la epistemología y la gramática de cada disciplina correspondiente. Por lo cual, se constituye un problema que deja de lado consideraciones fundamentales asociadas al fenómeno de la medicación, por un lado, y a los fenómenos de la creación, por otro, que son inherentes a la actividad constitutiva de los sujetos. Es, en últimas, reducir el lugar del sujeto a la posición de efecto, agente o continente y sobredimensionar el lugar de un supuesto “afuera”, independiente, como causa necesaria.

Por otro lado, dicha afirmación adolece, también, de consideraciones de orden epistemológico asociadas a la emergencia de regiones epistemológicas distintas en los procesos de producción de campos disciplinares diversos; a la inconmensurabilidad de los paradigmas relativos a las comunidades científicas o académicas, incluidas, por supuesto las del profesorado; entre otras, que marcan la necesidad de un trabajo mucho más comprometido con el devenir diverso de los procesos particulares de emergencias culturales.

Se impone, por lo tanto, la pregunta por la naturaleza específica del conocimiento que el profesor enseña, para cuyo desarrollo, deviene en un importante tipo de investigación que desde referentes epistemológicos alternativos *-a las miradas que sobrevaloran lo universal, lo general y lo invariante-*, de cuenta in situ, con estudios de caso: *¿el tipo de conocimiento mantiene o enseña el profesor y cuál es su participación en la producción del mismo?*

Como contribución a la situación descrita, este trabajo ha sido, por lo tanto, una investigación con estudio de caso múltiple, que buscó indagar el sentido escolar de la noción de experiencia corporal que dos profesores de Educación Física movilizaron en la enseñanza interactiva. -No se trató, por lo tanto, de construir unas categorías a priori, -desde las disciplinas (física,

biología, filosofía, etc.) sobre los sentidos históricos que desde estas se han construido sobre dicha noción de experiencia corporal, para generar así un orden o jerarquía entre ellos que nos permitiera optar por una organización o clasificación: desde el que nos pareciera más rico, hasta el menos rico en determinaciones, y posteriormente valorar desde ahí la validez de los sentidos que los profesores le atribuían a la misma; pues esto posiblemente constituye una interpolación de elementos extraños, una falta a los principios de inconmensurabilidad entre paradigmas y regiones epistemológicas. Por el contrario, hemos buscado interpretar en el orden discursivo del profesor los sentidos que ellos construyen.

En esa medida, es de carácter distintivo el realizar este ejercicio investigativo en el marco del grupo de investigación INVAUCOL, en tanto a las comprensiones que se han expuesto en cada una de las investigaciones realizadas desde la categoría de investigación entendida como el conocimiento profesional docente, que han permitido identificar y caracterizar dicho conocimiento que los profesores construyen en el aula, con la intención de enseñar las nociones que comprende y enseña, por tal sentido, se puede observar que se reconoce al profesor, como un sujeto epistemológicamente único y diferenciado, que se construye a sí mismo permanentemente, en tanto sujeto, de deseo y con un espíritu creativo y aplicado como un profesional que se diferencia de los demás profesionales, en este orden de ideas, está implícita una comprensión diferente, en estudiar y comprender el ejercicio profesional docente.

En tanto a lo anterior, se observa, que en cada uno de los ejercicios investigativos presentados en el marco del grupo de investigación, se ha considerado fundamentalmente el enfoque cualitativo-interpretativo en el método de investigación, que esencialmente nace de la observación y que intenta describir principalmente el fenómeno, que va desde lo inductivo a lo holístico en la comprensión y acercamiento a describir y caracterizar el interés del caso particular del ejercicio investigativo, de ello también se evidencia esa continua lucha con la interpretación y construcción de los datos, y gracias al método cualitativo, se asume una coherencia en tanto al desarrollo y construcción de la información, de los profesores expertos que han participado en cada una de las investigaciones y que para el desarrollo de este ejercicio investigativo tendrá en cuenta, dos profesores de la Licenciatura en Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional, y por lo cual se intentará por construir un

corpus teórico y práctico, para llegar de esta manera a identificar y caracterizar el conocimiento profesional docente específico asociado a la categoría que se establece como factor importante para la educación de los futuros profesores en la Licenciatura En Educación Física.

## CAPÍTULO I

En el primer capítulo se encuentra: el planteamiento del problema, la justificación, la formulación de la pregunta y los objetivos. El objetivo general es comprender e interpretar el conocimiento profesional docente del profesor de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional asociado a la noción de Experiencia corporal, y los objetivos específicos consisten en: identificar y caracterizar los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, los saberes entendidos como guiones y rutinas y los saberes entendidos como teorías implícitas del profesor de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional asociados a la noción de experiencia corporal y de este modo, caracterizar y comprender la integración de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente, en el caso de dos profesores expertos, relacionados con la construcción del sentido escolar de la noción de experiencia corporal.

En este orden de ideas, se expresa de una manera concreta y explícita la forma de asumir las bases en atender la importancia, del papel que los profesores asumen en su construcción de su propio conocimiento, entendidos como sujetos que están condenados a construir y crear permanentemente, por medio de su deseo de ser y estar para sus estudiantes, permitiendo configurar y reconfigurar los marcos epistémicos, sobre las nociones o conceptos que enseña, de esta comprensión, se puede abordar el planteamiento del problema, que a continuación se expone.

### **1.1 El planteamiento del problema**

En la comprensión sobre la labor del profesor en el campo de la enseñanza, se lo ha considerado como un transmisor de conocimiento, al igual que, como un consumidor de los desarrollos conceptuales y metodológicos de la didáctica, de las disciplinas y de la pedagogía (un agente que ejecuta contenidos ante un sistema dado); de este modo, se ha subestimando la capacidad del profesor para construir el conocimiento que enseña.

En este sentido revisando lo dicho, a nivel profesional, sobre el conocimiento del profesor de Educación Física, no se le reconoce, a dicho profesor, el desarrollo del conocimiento que ha construido en su campo de acción, el cual conlleva, en espíritu, la intención de enseñar.

Lo anterior, no sólo por las razones generales ya señaladas, sino porque este profesor se ubica en un área, en donde aparentemente diferentes disciplinas conforman los conocimientos base para su desarrollo -además solo se le atribuye el conocimiento práctico y meramente técnico. La reducción del profesor a técnico o, incluso, a sujeto práctico, cuando se entiende por práctico un saber hacer, constituye no sólo una limitación demasiado estrecha de la función docente en el campo intelectual, sino un desconocimiento profundo de la compleja actividad que cualquier profesor, en particular el profesor experto, realiza, por lo menos, en la enseñanza interactiva.

Así, el conocimiento del profesor en general, y el de Educación Física en particular, al que se refiere esta investigación, está asociado al sentido particular, que dichos profesores construyen alrededor de las categorías específicas que enseñan, como ha sido trabajado por Perafán (2015). Lo que se denomina conocimiento del profesor son los sentidos parciales subyacentes a la cantidad de figuras discursivas que en la enseñanza interactiva este construye, así como el sentido más general que surge de la integración de los sentidos parciales. Por lo tanto, esta investigación se ocupará de indagar ¿cuál es el conocimiento profesional que ha construido el profesor de Educación Física, asociado a la noción de experiencia corporal?

## **1.2 Justificación**

Teniendo en cuenta el objetivo general de esta investigación, se hace necesario comprender cuál es el sentido particular que los profesores de educación física construyen de las nociones que enseñan, concretamente el sentido de la noción escolar de experiencia corporal. Lo anterior, debe comprenderse como profesión, sólo si es entendida como tal, si se erige en un tipo de conocimiento que la funda y la diferencia de otras profesiones, al igual que si se puede identificar un sujeto (comunidad académica) que produce de manera particular ese conocimiento. Se trata, por lo tanto, de aportar con este tipo de investigaciones, a la reivindicación de los profesores de Educación Física, en el nivel universitario, que en su rol social que asume con su responsabilidad ético-política como un compromiso fundamental en el ámbito de la educación de los futuros profesores, lo cual, permite una reconfiguración de

estos futuros licenciados, concibiendo el romper paradigmas, romper imaginarios que se han establecido de manera indiscriminada en el gremio amplio de los Educadores Físicos.

De este modo, es necesario romper estos estereotipos que juzgan directamente a los profesores, y que con este tipo de ejercicios investigativos, se puede evidenciar que las construcciones que los profesores hacen de propio conocimiento, son complejas, diversas, creativas y situadas, se enlazan en elaboraciones fundantes que nutren permanentemente las aulas de clase, donde esa enseñanza interactiva, el acervo emergente en el discurso de los profesores pasan desapercibidas, y dicho así, sino hay una valoración a la red epistemológica expresada en ese hilo de palabras y acciones que se muestran en la intimidad de dichas aulas, se puede caer en la desvaloración de la profesión de los profesores, desmeritando esa rica y compleja esencia de dicha profesión.

Se trata entonces, por las razones ya señaladas, de mostrar que, efectivamente, el conocimiento que el profesor enseña, es construido por él, en tanto sujeto epistémico, lo que permite desarrollos únicos y manifiestos, que se diferencian de la disciplina, se diferencian de la didáctica, y se consolidan permanentemente en el aula de clases. Este conocimiento escolar es rico en ideas, en las formas de construir el sentido, en tanto, está asociado a la formación de sujetos y no la determinación de objetos, logrando entrar en ese viaje en la rueda infinita de la enseñanza.

A consideración de lo anterior, una forma que existe, para que el profesor de Educación Física logre ese viaje, es la noción escolar de experiencia corporal, noción que incide en el sujeto senti-pensante-actuante, como excusa para pensarse como sujeto, y allí en esta tensión, el profesor fomente el devenir permanente, al construir sentido sobre dicha noción, en este sentido, el lugar que ocupa en la escuela y en la vida, dicha noción, es de gran importancia para el aprendizaje, porque incide en la formación corporal, porque constantemente se nutre, ante los desarrollos que se construyen en el sujeto.

Por lo anterior, se puede afirmar que esta noción está inmersa durante la vida, y le permite al sujeto el pensarse y re-construirse permanentemente.

En el caso particular de esta investigación, se pretende encontrar en el nivel discursivo del profesor, lo que dota de valor a esa noción escolar de experiencia corporal, identificando cuáles son las figuras discursivas, que constituyen dicho discurso, las cuales aparecen en la forma de metáforas, de imágenes, de símiles, de ejemplos, entre otras, y que se orientan por la intención de enseñarla; de esta manera, se busca interpretar el sentido general, que subyace a la construcción de dicha noción.

### **1.3 Formulación de la pregunta**

¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de la Licenciatura en Educación Física, asociado a la noción de experiencia corporal?

### **1.4 Objetivo general**

Comprender e interpretar el conocimiento específico profesional que mantiene el profesorado de Educación física en nivel universitario, asociado a la noción de experiencia corporal.

### **1.5 Objetivos Específicos**

1. Identificar y caracterizar los saberes académicos que mantiene el profesor de educación física en nivel universitario, asociados a la noción de experiencia corporal.
2. Identificar y caracterizar los saberes basados en la experiencia que mantiene el profesor de educación física en nivel universitario, asociados a la noción de experiencia corporal.
3. Identificar y caracterizar los saberes entendidos como los guiones y rutinas que mantiene el profesor de educación física en nivel universitario, asociados a la noción de experiencia corporal.
4. Identificar y caracterizar los saberes entendidos como teorías implícitas, el profesor de educación física en nivel universitario, asociados a la noción de experiencia corporal.



5. Caracterizar y comprender la integración de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente, en el caso de dos profesores de educación física en el nivel universitario, relacionados con la construcción del sentido ante la noción de experiencia corporal.

En ese orden de ideas, se expone en la figura 1, los objetivos y se resalta, la preocupación que va a ser atendida en tanto al conocimiento específico en el profesorado de la licenciatura de Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional, del estudio de caso de los dos profesores participantes.

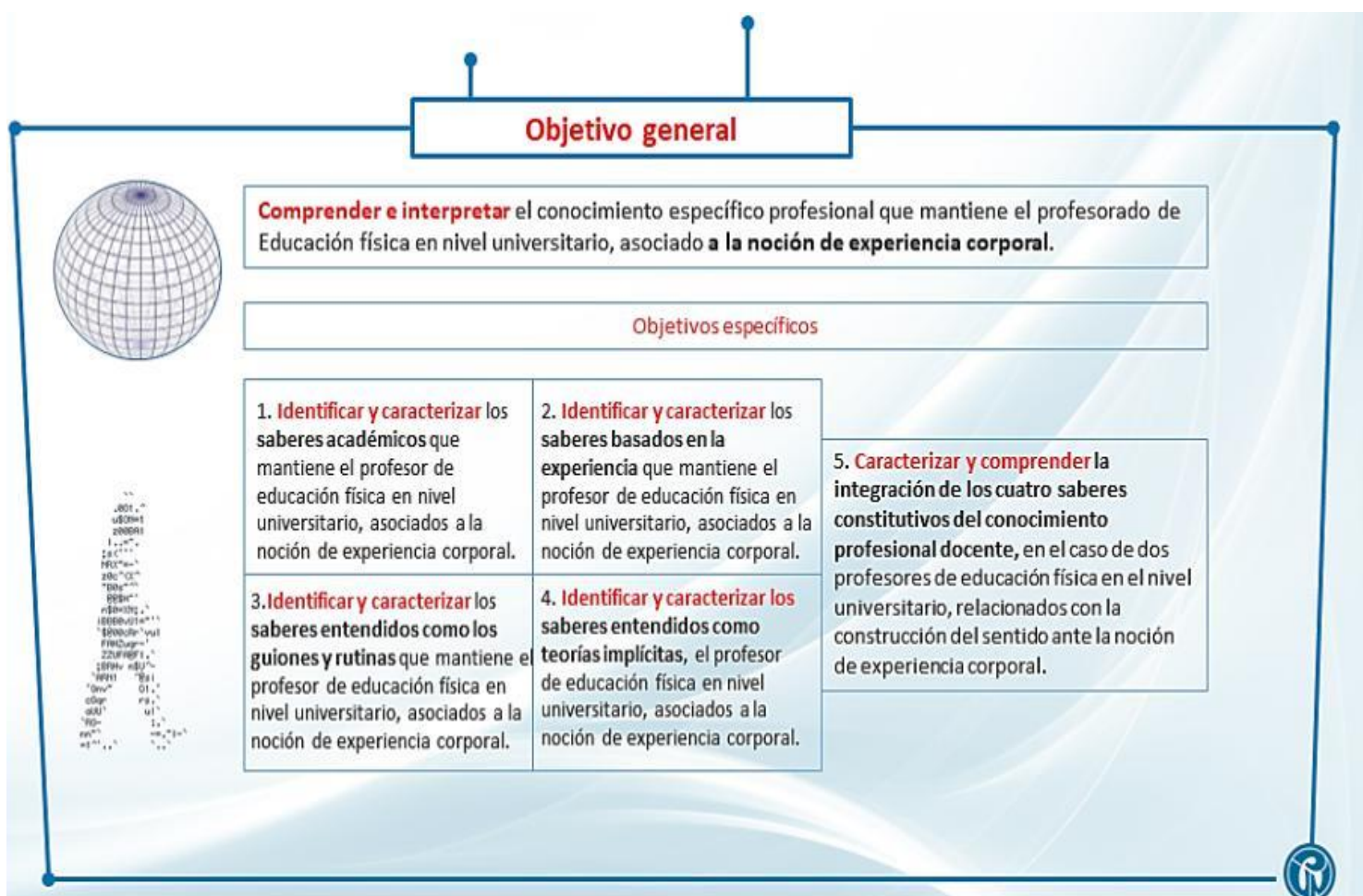


Figura 1: Objetivo general y objetivos específicos que se establece para la investigación, elaboración propia.

## CAPITULO II

En el capítulo dos podemos encontrar, el marco teórico, en el cual se encuentra un apartado de fundamentos epistemológicos, se muestra esa preocupación por el conocimiento del profesor y como la línea de investigación del grupo INVAUCOL, se ha preocupado en generar un corpus teórico y metodológico al ocuparse sobre el conocimiento profesional del profesorado ya que dicho conocimiento se encuentra en él mismo, porque el sujeto-profesor que está condenado a construir conocimiento sobre las categorías, conceptos y nociones que desea enseñar.

De esta manera, al exponer los antecedentes considerados para el desarrollo e esta investigación, se presenta varios autores con sus concepciones y desarrollos, que han aportado grandes giros en la comprensión de sus pretensiones sobre el conocimiento profesional de los profesores, emergiendo una categoría importante, ante los aportes hechos en cada estudio, en esta tensión, se ubican los autores que han asumido su responsabilidad investigativa y de ellos se destaca a Shulman, Porlán - Rivero y Perafán, de los cuales, en sus trabajos, se destaca los giros, las intenciones que buscaban justificar en tanto a la comprensión sobre la categoría conocimiento profesional del profesor.

Por lo tanto, al pertenecer a la línea de investigación epistemologías del profesor en el grupo de investigación INVAUCOL, se tienen en cuenta los trabajos realizados en el marco del grupo, en tanto a la categoría fundante que define el conocimiento del profesor, como un sistema de ideas integradas, asociado a categorías particulares. -Cuestionamiento esencial que ha dado paso a las investigaciones que se han presentado al interior del grupo, y para este ejercicio investigativo se tendrá como norte la noción de experiencia corporal y también se expondrá la importancia en la formación de los futuros profesores al referirse sobre dicha noción.

### **2.1 Marco Teórico**

El desarrollo de este capítulo, se ubica en primera instancia en la discusión sobre la pregunta por el conocimiento profesional específico del profesor, para ello se debe de tener en cuenta las siguientes preguntas ¿Cuál es la naturaleza de este conocimiento? ¿Cuál es su fuente

generatriz? ¿Qué relación existe entre el conocimiento profesional específico del profesor y la construcción de sentido que el sujeto produce ante los conceptos, categorías o términos que establece (enseña)?

En la revisión teórica, se articula a los diferentes desarrollos investigativos, sobre la categoría del conocimiento del profesor, evidenciando que han existido rupturas, contradicciones y enfoques alternativos a la luz de la discusión, en adelante, se procederá, a mostrar el camino, que se establece en este informe investigativo, concibiendo una concepción propia, en cómo comprender el asunto del conocimiento.

### **2.1.1 Del conductismo al cognitivismo.**

Para entender el auge que ha tenido la investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, se hace necesario señalar la ruptura epistemológica que implicó el paso de la teoría conductista, a la teoría cognitiva, en caso particular sobre la enseñanza, de modo que para la comunidad investigativa se presentaba con resultados de las investigaciones realizadas, como se expone en la conferencia internacional sobre la enseñanza, realizada en Michigan, Estados Unidos, en el año 1975, en la cual se mostraron bastantes trabajos investigativos interesantes, que abordaban teorías que intentaban explicar y entender el asunto de la enseñanza y cómo esa relación del profesor se da con los estudiantes en tanto al aprendizaje.

En ese lugar, se ubica una concepción que, en el libro sobre *la investigación de la enseñanza, tomo uno, Enfoques, teorías y métodos*, se puede encontrar, cuando se muestra la investigación del proceso producto, entendiéndose que, de acuerdo, a la calidad en la instrucción que los profesores hacían a sus estudiantes, existía una práctica eficaz sobre la enseñanza, este desarrollo lo exponen: Anderson, Evertson y Brophy (1979).

definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (los procesos de la enseñanza) y lo que les pasa a los alumnos (los productos del aprendizaje). Un producto que ha recibido mucha atención es el rendimiento en las habilidades básicas... La investigación que responde a esa orientación supone que un mayor conocimiento de tales relaciones conducirá a una mejora de la instrucción: porque una vez descrita la

instrucción efectiva, se supone que pueden diseñarse para promover esas prácticas eficaces. (p. 25).

Por lo anterior notamos que cada una de las acciones, conductas que el profesor hace dentro del aula afecta directamente en el aprendizaje de los alumnos, por lo tanto, era necesario considerar la instrucción en la calidad que se impartía, por lo cual, genera una eficiencia en los procesos de la enseñanza.

Otro autor que sigue en esa línea, es Gage (1978) que recomienda un meta-análisis de dichos estudios en este programa de investigación, debido a que se debe de descubrir, esas relaciones más estables entre la conducta del profesor y los logros y habilidades del alumno, mostrando un horizonte en el camino de la eficacia y el rendimiento en la instrucción, despejando las variables estáticas entre otras variables, que saben de considerar mejor y profundizar para concebir estudios de mayor particularidad.

En tanto al meta-análisis se ocupa de apostar de manera cuantitativa y este autor, nota que estos datos se deben de exponer en patrones de conducta y se deben de mostrar en estadísticas que apunten a mejorar los procesos de enseñanza, para concebir un buen producto en el aprendizaje, como una maquinaria que comprenda y explique, para que se pueda aplicar en la formación de los futuros profesores de la época.

Dicho programa proceso producto aún sigue arraigado desde el modelo económico y las políticas educativas establecidas en el ámbito educativo, comprendidos en modelos eficientes en la educación, amparados por las fórmulas matemáticas y estadísticas para discriminar en datos, los factores que inciden en la relación enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, un tema importante en los hallazgos y aportes de la investigación en el paradigma proceso-producto, son las expectativas del profesor, donde dos autores importantes evidencian un giro en tanto a la conducta no documentada o no tenida en cuenta para presentar en los informes, por ello Rosenthal y Jacobson (1968) afirmaron que los enseñantes comunican sutilmente sus expectativas a los alumnos a través de elogios; interrogación; tonos de voz altos; y oportunidades de aprender. Por ello se dejaba aun espacio en la incidencia que se presentaba en dichas maneras en referirse a cada uno de sus alumnos y causaba curiosidad de esto cómo afecta o ayuda a cada alumno.

Otra forma de asumir este modelo en las investigaciones de proceso producto es, la coherencia que se evidenciaba en el marco de adiestramiento en las conductas de los estudiantes, entre la causa-efecto, instrucción en el proceso de enseñanza y el efecto en tanto al producto en el aprendizaje del alumno.

Por otro lado, dichas investigaciones se realizaban en entornos reales de aulas, con los profesores, y algunas se hacían o se desarrollaban de manera simulada, en tanto a los estudios realizados, se podría identificar la eficiencia o la ineficiencia en las dinámicas presentadas y la capacidad de impartir estos factores encontrados, para encontrar una manera óptima y totalmente eficiente en tanto a los procesos de la enseñanza y aprendizaje.

Otra tensión fundante, es mencionar la figura que se justificaba en tanto a esa eficiencia, por lo cual se debe mostrar lo importante, que son los test estandarizados e indicadores, considerados en medio de las políticas educativas, con este programa que se soportaba de estadísticas, datos y patrones, expuestos en una forma determinante, enmarcados a los procesos de evaluación, adiestramiento y perfeccionamiento, para que se resalara la importancia en tanto a los resultados observables.

Por otro lado, a los principales resultados arrojados en tanto a la eficacia en la enseñanza producidos por el programa proceso producto, lo exponen los autores Brophy y Good (1986) *Handbook of research on teaching*, mostrando varios puntos, como los son: dicha investigación es descriptiva y correlacional; en algunos casos los profesores son pre-seleccionados como extraordinariamente eficaces, basándose en el análisis de sus logros en un periodo de tiempo anterior, y otra razón fundamental, es que la eficacia solo se mide después del hecho, en relación al rendimiento del estudiante al culminar el año, y en otro caso es la diferencia de la conducta de los profesores al interactuar de una manera particular con algunos alumnos.

En este breve acercamiento a la comprensión e intención del programa de investigación de proceso producto, se puede concluir que se hace referencia a la eficiencia en la instrucción que los profesores imparten a sus alumnos, de este modo, se tiene en cuenta un modelo estandarizado para evaluar el desempeño del profesor en tanto al rendimiento en la relación enseñanza aprendizaje, y una forma de generar credibilidad es volver estos patrones en

estadísticas fieles a los resultados en tanto a los test aplicados desde las políticas educativas establecidas dominan en gran medida lo que se debe de enseñar.

Continuando con esta revisión, con el fin de entender esta transición que emerge como revolución y salto en la enseñanza, se encuentra otro programa que se caracteriza por el tiempo y aprendizaje, que nace como variante, en tanto a los test estandarizados que se aplicaban a los alumnos, por lo tanto, los investigadores del grupo BTES (*Beginning Teacher Evaluation Study*) propusieron una simple variable del enfoque proceso producto, para el estudio del aprendizaje en el aula, en dicho estudio, se consideró una manera de entender esta dinámica en el aprendizaje, y se hace necesario conocer la importancia en el tiempo que el estudiante dedica a un contenido curricular apropiado, y que este se define a su vez en, es el tiempo de dedicación en determinada área de contenido, que se denomina TAA (*Academic learning time*) con esto, se reconoce como una variable importante en ese tiempo que el alumno dedica a su aprendizaje sobre una parte del contenido curricular, para entender mejor el grupo propuso una relación entre las medidas de la enseñanza y las medidas del rendimiento del alumno, especificada al tiempo que estudiante dedica a la tarea y a la comprensión de su quehacer, extrayendo su comprensión mediante una evaluación o test aplicadas para la comprensión, expuesto en porcentaje en el acierto en tanto a la respuestas expresadas por el alumno.

De esta variable se desprende el tiempo que se dedica a la comprensión en la dinámica del proceso enseñanza aprendizaje, en el marco de este grupo, es importante mencionar los aportes de los siguientes autores cómo lo son: Carroll (1963), de Bloom (1968)-1976) y de Harnischfeger y Wiley (1976), dicho programa pone lugar al factor cualitativo al impartir la instrucción a los alumnos por parte del profesor, también se ocupa por descubrir las relaciones entre las variables que existen en el aprendizaje y por otro lado recalca la individualidad de los alumnos y no busca centrar, y parametrizar la población en tanto a la colectividad en el aula.

Un autor que critica este programa, es Gage (1978), que reconoce que el tiempo dedicado al contenido que el estudiante realiza, es importante, pero concibe que ese tiempo puede ser entendido como, un recipiente vacío, ya que, se debe de revisar, de cómo se está usando ese tiempo por los estudiantes, de esta manera, queda en deuda con otras preocupaciones que se

deberían revisar en dicho proceso de enseñanza aprendizaje, al igual, cae en determinaciones del programa de proceso producto y sigue preocupándose por la eficiencia en el aprendizaje de los alumnos y se apoyó principalmente sobre el comportamiento observado del profesor y del comportamiento observado en el estudiante, en tanto las características de realización en las tareas, centrando la atención en el rendimiento en el aprendizaje de los estudiantes.

En esa medida, se puede ubicar otro programa de investigación el cual se denomina como: la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza, este programa mediacional, que consta de nuevas perspectivas sobre la investigación sobre la enseñanza, ya que se comprende, el puente potencial entre las perspectivas psicológicas cuantitativas tradicionales del programa proceso-producto y los enfoques del tiempo de aprendizaje académico y las estrategias que predominan los aspectos cualitativos de la investigación entendida desde la ecología del aula.

En ese caso, dicho programa debía atender varios interrogantes, como lo son: *¿Cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en la clase?; ¿Cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes?* Como se evidencia en Wittrock (1989). Cabe destacar que lo mediacional nace en tratar de comprender los procesos que mediaban entre el estímulo y respuesta, por tal manera, este programa de investigación ofrecía una explicación aún más profunda, que superaba y combinaba los anteriores programas.

Un ejemplo de esto, que aparece en la recopilación de Wittrock, se puede evidenciar al revisar el trabajo de la autora: Anderson (1984) cuando se examina en:

las maneras en que los niños de la escuela primaria afrontan el trabajo escrito, es momento siempre presente la vida de los escolares, por ello, mientras que el investigador del proceso-producto habría correlacionado la frecuencia del trabajo escrito (o la proporción de tiempo de clase dedicado al trabajo escrito) con el rendimiento del estudiante, y el especialista en tiempo académico habría observado la proporción de tiempo dedicado al trabajo escrito durante el cual el estudiante estaba aparentemente atento en comparación con el grado de dificultad de las tareas en las cuales el estudiante estaba trabajando. (p. 41).

De dicho ejemplo la autora Anderson (1984), se preocupa y hace seguimiento a lo siguiente, permitiendo el análisis desde el enfoque del programa mediacional:

Procede a registrar los comentarios de los estudiantes consigo mismos y con sus compañeros de clase durante sus tareas, en lo que estos fenómenos revelan acerca de la mediación de la instrucción por parte de los estudiantes. (p. 41).

Dicho ejemplo, visto desde los dos enfoques anteriores, la autora, da paso a las consideraciones importantes desde la comprensión, y pone la atención en las expresiones usadas y verbalizadas por los estudiantes participantes, en ese sentido, haya varias con una modesta frecuencia y en ese ejercicio, discrimina que muchos de los estudiantes se preocupan más por completar la tarea, que por comprenderla, por ello este estudio encuentra las desventajas y las ventajas desde esta perspectiva mediacional, por un lado, la caracterización de los procesos de pensamiento y por otro lado, las motivaciones del estudiante acompañan a las tareas escolares.

En esa misma línea, nace otra forma de abordar los estudios realizados y se ampara desde la psicología cognitiva, entendiéndose que el aprendizaje no es un proceso pasivo en el estudiante, por el contrario, todo acto de aprendizaje, requiere un rol activo en la resolución de problemas, por ello se identifica al estímulo nominal y estímulo funcional, como lo presenta Wittrock (1989), partiendo de que las consecuencias de la enseñanza solo pueden comprenderse como función de lo que esa enseñanza estimula al alumno a hacer con el material (p. 43).

Desde este enfoque de los métodos de la psicología cognitiva, podemos identificar que el estudiante es un sujeto activo, también que existe una comprensión en lo que el estudiante comprende en lo que se está enseñando, sin embargo, que existe un contexto en el aula, que fundamentan a los estudiantes, como lo es, los elogios, los llamados de atención, la instrucción, los turnos de participación y los reproches, todo en un marco mediacional en el proceso que existe en la enseñanza-aprendizaje.

Con lo anterior, es evidente que en la mente del estudiante están ocurriendo dos procesos de cognición, uno es la representación y otro es la construcción, en tanto al contenido que se enseñe, en estos estudios se extraen que emergen dos tipos de mediaciones, en tanto a lo



social y a lo cognitivo, por ello, se muestra para mayor comprensión de la realidad en el aula, la mediación social que se define en la enseñanza y la mediación cognitiva que surge en el aprendizaje.

Un factor importante, que se debe de recalcar en este programa principalmente, consiste en el evidenciar que existe un factor cognitivo que el estudiante hace en su proceso de aprendizaje, donde se reconoce que dicho estudiante tiene un rol activo, que puede desencadenar en construcciones eficientes ante su rendimiento académico, sin embargo, una negación podría encontrarse ante la instrucción efectiva o la gestión de aula que el profesor realiza, en el sentido que, dicho profesor también tiene un rol activo, en tanto a la comprensión que se puede establecer del contenido que se enseña, se deja de lado las construcciones cognitivas que se establecen en la enseñanza y se centra totalmente en los estudiantes, para validar eficientemente el rendimiento académico y las mediaciones que existen en el aprendizaje, con dichos desarrollos ante las investigaciones realizadas, se presenta que el programa acoge otras disciplinas, como lo son la sociología y la etnografía, que se diferencia de la psicología, que aportan metodologías que permiten responder a la comprensión del fenómeno y emerge de esta manera otro programa, que se enuncia como la ecología del aula.

En esa línea de análisis, se reconoce otro programa, y se define como la ecología del aula, que surge como enfoque alternativo en relación con los orígenes que tuvo su fundamento como lo son proceso-producto, tiempo dedicado a aprendizaje y el programa mediacional (pensamiento y comportamiento). En este programa se puede encontrar algunas disciplinas que se conforman los ejes de análisis, como lo son, la antropología, la lingüística, la etnografía y la sociología, que desde su campo intentaban explicar la realidad sobre el aprendizaje y la enseñanza, y sobre todo en tanto al rendimiento esencial de los estudiantes.

El proceso de análisis de la información recogida en las investigaciones realizadas, se componen por ir desde el micro análisis de las interacciones, como las interacciones verbales y las no verbales, en este campo del programa de investigación se ubican dos grupos de autores, como lo son Geertz (1973) y Blurred Genres (1983), que son importantes señalar, debido a que sus trabajos señalan dos caminos en la investigación, uno de ellos es la línea positiva y la línea negativa.

En el caso de Geertz, tenía como principio en sus investigaciones, la interpretación en búsqueda de significado, por lo tanto, este autor considera una necesidad de establecer que el científico social debe intentar descubrir un orden en la vida colectiva, citando en Wittrock (1989), lo siguiente:

La explicación interpretativa... dirige su atención a lo que las instituciones, acciones, imágenes, declaraciones, hechos, costumbres, todos los objetos usuales del interés científico social, significan para aquellos que pertenecen a esas instituciones, acciones, costumbres, etc. Como resultado, no produce leyes como las de Boyle, ni fuerzas como las de Volta, ni mecanismos como los de Darwin, sino construcciones como las de Burkhardt, Weber o Freud: análisis semánticos del mundo conceptual. (p. 47).

En relación a la comprensión de la cita, es fundamental reconocer en este programa de investigación, que estos investigadores mencionados al final, reconocen que cada ser produce sentido, por lo que comprender esta compleja construcción de sentido, se puede entender el orden social, los cambios en la historia y también el funcionamiento psíquico en general. Por ello, se hace una crítica a las investigaciones que tienen una mirada reduccionista en tanto a ocuparse por generalizar y fragmentar los hechos que hacen parte del todo en el ser humano.

Otra premisa que se hace evidente, es la relación que existe en conocer la causalidad en la problemática, si va desde los participantes en el aprendizaje o en la enseñanza, en tanto a estudiar y analizar el comportamiento y el pensamiento de los estudiantes y de estudiar y analizar el comportamiento y el pensamiento de los profesores, por ello este programa de ecología del aula, puede centrarse en alguna dirección causal.

Otro autor que fundamenta desde el campo de la lingüística este programa de investigación es Green (1983) porque él hace referencia a la forma en la que interactúan en el aula, y esta interacción se define por los medios comunicativos, porque hacen parte de la vida cotidiana en el aula, en tanto a las actividades, las acciones, las dinámicas, etc. Que resultan en los hechos que se conforman en el tiempo de la clase, sin embargo, un aporte importante en las bases de este programa, es no dejar de lado los factores internos en tanto al análisis y recolección de información, en tanto prestar atención a las emociones, sentimientos, percepciones de los participantes.

Para concluir la revisión sobre este programa de investigación, se reconoce características, por lo cual contiene a) la interacción entre las personas y los medios, b) considerar la enseñanza aprendizaje como procesos que son continuamente interactivos, c) considerar el contexto del aula y entender que este, está incluido en otros contextos y d) considerar como datos esenciales y fundamentales los datos no observables, de dichas investigaciones que se amparaban en alguna disciplina, se buscaban explicar desde los ojos con lo que se mirase, por ello nacen diferentes líneas de análisis de acuerdo a la problemática, sin embargo una parte importante desde la psicología, deja de lado las comprensiones que habían sido radicalmente orientadas significativamente a la conducta del profesor en tanto a la eficacia y rendimiento en el aprendizaje y las formas de interacción, programas que han dominado. Para dar paso a las investigaciones que se ocupasen a la cognición de los profesores.

Es por esto que se interpreta que se hace referencia un programa que falta, en tanto, atendiera la necesidad de entender el pensamiento-acción de los profesores, en el cual se concibe que existe un campo amplio y denso en la manera que el profesor construye sus pensamientos, es por ello que esta investigación se ubica dentro de ese programa que falta, que atiende a la cognición del profesor, el cual se define por ser un sujeto que epistemológicamente se construye y reconstruye cada día, que desea enseñar los conceptos, nociones, etc.

Continuando con dicho ejercicio de revisión, nace una línea que ocupa sus esfuerzos por entender y comprender la cognición del profesor y la toma de decisiones, por lo cual se hace una ruptura en la manera de prestar atención a la problemática observada y la necesidad de profundizar mejor, por lo cual, era necesaria para comprender y especificar en los temas que habían quedado pendientes, desde los resultados expuestos desde los análisis cuantitativos y cualitativos y desde los análisis mixtos de las distintas disciplinas en el campo.

En este sentido es importante resaltar la siguiente cita, ya que permite evidenciar este paso como lo expresó Kimble (1975) citando en Wittrock (1989):

Tan lejos hemos llegado en los últimos diez años, que la rata blanca y la paloma ya no proporcionan la mayoría de nuestros datos, rara vez se usan los laberintos complejos que el E-R ha sido depuesto como rey de la montaña teórica, que la palabra “mente” ha dejado de ser mala palabra. (p. 59).

Con esto, se abría el paso y la ruptura entre las problemáticas en tanto a lo conductual y por ellos los psicólogos se estaban formando en la nueva perspectiva, la psicología cognitiva, entendida como la psicología que estudia el procesamiento de la información, estos investigadores inquietos por las tensión en la enseñanza, deciden hacer investigación sobre la cognición del profesor, uno de estos autores Shavelson (1983) define los objetivos de este tipo de investigaciones, por lo cual se refiere a: 1) los profesores son profesionales racionales, que son iguales a otros profesionales, por lo que emiten juicios en un medio incierto a complejo. 2) los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos establecidos en tanto se integran a la realidad que construyen. 3) el comportamiento de los profesores está orientado desde sus pensamientos, sus juicios y las decisiones que toma.

En tanto a las líneas de investigación, comentadas por Shulman y Elstein (1975) se pueden establecer tres tipos de intereses desde esta perspectiva cognitiva en el campo de la enseñanza; a) los estudios que estaban dirigidos sobre las opiniones críticas y actitudes b) Comprender la resolución de problemas; c) estudios que se ocuparan sobre la toma de decisiones. De esta manera en cada tipo de problemática observada, era necesario orientar la investigación al hecho particular del asunto, por lo cual, era importante la metodología en el abordar las investigaciones.

Uno de estos investigadores es Jackson en su libro (1991) la vida en las aulas, que fue resultado al seguimiento en tanto a la enseñanza interactiva - contextual, por lo cual se resalta las construcciones que se desarrollaron para formular que existía una fuente de información en tanto, al momento de la planificación de las clases por parte de los profesores, con esto se aplicaron técnicas para que los profesores pudieran expresar su pensamiento a la hora de estar planeado sus clases, unas de ellas fue la de pensamiento en voz alta, con la cual, los resultados indicaron que la mayoría de los profesores, al planificar, se concentraban más en el contenido y las actividades, que en los objetivos formales y la características individuales de los estudiantes, por lo cual nace una preocupación importante que hasta la fecha está vigente, por ende, sería la necesidad de una buena formación del profesor.

Otra forma de realizar la investigación sobre el pensamiento interactivo fue la de registrar el audio y el video, e interpelar al profesor en tanto su comportamiento, lo cual se establece en los métodos de estimulación del recuerdo, los cuales los había presentado Bloom en el año

1953, en tanto a los pensamientos en el estudiante y por lo cual Elstein y Shulman, habían hecho una colaboración con Kagan (1963) porque querían establecer este tipo de técnica para el análisis del pensamiento. Por cual sería estimulando su recuerdo, permitiendo acceder a la toma de decisiones en el pensamiento del profesor, con esto se hacía muy importante los desarrollos de la metodología aplicada en la construcción de los datos de análisis para intentar comprender y caracterizar el pensamiento de los profesores en la enseñanza interactiva.

En un tercer momento dentro del programa sobre la cognición del profesor, es que se aplicaron modelos matemáticos para llegar a una explicitación de las pautas conductuales, queriendo modelizar los juicios que el profesor acerca de sus alumnos, porque era necesario el uso de ecuaciones de regresión, para poder representar lo fundamental en tanto las características implícitas que se requerían en la toma de decisión en los profesores.

En ese sentido se generaban dos problemas que obstaculizaban directamente al programa, por un lado, era limitada la gama de actividades docentes acerca de las cuales se investigaron los pensamientos del profesor y, por otro lado, la creciente distancia entre el estudio de la cognición del profesor y las investigaciones cada vez más vigorosas de los procesos cognitivos en los estudiantes.

Una conclusión que se recalca en medio de los resultados de dichas investigaciones realizadas en el campo de la psicología cognitiva, es fundamentalmente que los profesores deben de organizar el contenido de su enseñanza en función de esos conceptos previos, trabajados activamente para revelarlos y transformarlos cuando puedan interferir la correcta comprensión del nuevo material que debe de ser enseñado, por lo cual, permite que existe una forma en los profesores de comprender el material de estudio y que esta comprensión toma tiempo, en tanto a la apropiación de los conceptos, ya que es necesario una tarea metacognitiva, en tanto a los resultados encontrados de Herbart (1895), al igual se resalta que existen diferentes esquemas a la hora de la comprensión en tanto a las materias específicas y obedecen a ciertos fundamentos teóricos que son necesarios para que puedan comprender la información los estudiantes.

Otra conclusión de los resultados de las investigaciones desde la psicología cognitiva en el campo de la enseñanza, se resalta los de Elbaz (1981) en tanto que los profesores son

entrevistados extensamente acerca de sus actividades y elecciones para el desarrollo de la clase, por lo cual emerge una construcción sobre el conocimiento pedagógico práctico, por lo cual hace parte y se reconoce que los profesores conciben un tipo diferente en conocimiento de su campo en tanto la relación se mantenga entre la enseñanza y el aprendizaje.

Con todo lo anterior se puede evidenciar, que a razón de cada mirada que los investigadores se paren a observar y analizar, se puede descubrir un avance más en tanto a la cognición de los profesores, sin embargo, los análisis realizados desde las distintas metodologías y la aplicación de las herramientas, seguían ancladas en tanto al análisis que se desprendía del programa original de proceso-producto.

Por lo cual había estado tan anclado, que los hechos observacionales eran permeados por la manera de interpretar y presentar los resultados, se debía entender, entonces que se estaban apenas estructurando la mirada y los fundamentos teóricos y prácticos en relación al análisis que se estaban construyendo.

### **2.1.2 Un programa que falta.**

Este programa, que se expone en la gran conversación sobre la investigación sobre la enseñanza, nace con la preocupación sobre la cognición de profesor en tanto había quedado corto y había fallado en tanto a la dilucidación de la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los profesores, con lo cual, también se debía atender a las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionaban a los estudiantes.

Es de resaltar que los aportes de Shulman como gran académico en tanto a sus desarrollos, sostenía desde sus intervenciones, la necesidad de poner atención a: las tres clases de conocimiento de contenido. En tanto se hace referencia primero: al conocimiento de la materia, segundo: al conocimiento pedagógico y tercero al conocimiento curricular.

En ese sentido, el autor define que el conocimiento de la materia como aquella comprensión del tema, propio sistema de un especialista en el campo, por lo cual cada especialista hace su propia comprensión sobre el tema, en tanto a la definición del conocimiento pedagógico se refiere a la comprensión de cómo determinados temas, principios o estrategias, en

determinadas materias, se comprenden o se comprenden mal, se aprenden o tienden a olvidarse, por lo cual este conocimiento contiene la psicología en el aprendizaje, porque se escoge ciertos elementos que orientan la clase y también define el conocimiento curricular es, la familiaridad con las formas de organizar y dividir el conocimiento para la enseñanza, teniendo en cuenta, los elementos que conforman la guía en los medios para llegar a transmitir las actividades para desarrollar.

Por lo cual dicho autor junto con otros investigadores, se detuvieron en algunas premisas, como se expresa en el tomo primero del libro la investigación de la enseñanza, de esta manera se expresan a continuación:

- ¿Cuáles son las fuentes de las explicaciones del profesor en determinadas situaciones docentes?
- ¿A que recurren los profesores para sus explicaciones, sus ejemplos, para las analogías, metáforas o símiles empleados para clarificar las cosas?
- ¿En qué circunstancias la profundidad del conocimiento de la materia es una aparente desventaja para el profesor, y que estrategias pueden resolver el problema?
- ¿De qué modo el carácter del conocimiento de la materia que poseen los profesores afecta la calidad cognitiva de su enseñanza?
- ¿De qué manera los diferentes tipos de aprendizaje de las materias en los primeros cursos de la universidad pueden producir diferentes organizaciones de la comprensión para la enseñanza, posterior?
- ¿Cómo afrontan los profesores la enseñanza de materiales que nunca han aprendido antes y cómo difiere esta táctica de su enseñanza del material que les es muy familiar?
- ¿De qué modo las creencias epistemológicas generales de los profesores, sus concepciones genéricas acerca del conocimiento y su comprensión del conocimiento en su propia disciplina pueden vincularse con la manera en que se enseña la materia?
- ¿Cuánto y qué deben saber los profesores acerca de lo que enseñan?

- ¿Dónde se adquiere ese conocimiento y como puede mejorarse o transformarse?  
(p. 66).

Con todas estas cuestiones que se enmarcan en una agenda investigativa, por lo cual se refieren a los temas esenciales que orientan los cuestionamientos para asumir en medio de los ejercicios investigativos, por lo tanto, los estudios deben comprometerse en tanto las historias orales intelectuales, al igual el tener en cuenta, las entrevistas continuas a lo largo de los periodos de tiempo que comprendían la formación del profesor y los primeros años del ejercicio docente, por otro lado atender a los momentos dedicados a la planificación en tanto se realicen desde la observaciones sistemáticas, al igual, que entre otros temas vitales que configuran la cognición de los profesores en las aulas en su quehacer práctico profesional.

Por otro lado, una determinante de este grupo de investigadores, era la dirigir sus esfuerzos en realizar un examen adecuado y la consiguiente reforma en la formación de los futuros profesores, por lo cual, los autores seguían labrando la estructura en cómo sería el camino para atender cada una de las premisas y poder lograr asumir un ejercicio académico en tanto a la cognición de los profesores, comprendiendo de esta manera el compromiso investigativo en el programa.

Sin embargo, es de destacar los adelantos investigativos, del norteamericano Lee Shulman, con su propuesta del conocimiento pedagógico de contenido (PCK) pero este desarrollo, debe ser entendido, en tanto a dos momentos en la obra de dicho autor, uno de ellos, se presenta, en los trabajos académicos y otro momento se ubica ante el compromiso burocrático para el trabajo que le encomendaron, que consistía precisamente, en diseñar una comisión nacional de evaluación para la enseñanza.

Con la propuesta en el primer momento de la vida de Shulman, que esta presenta el reivindicar la enseñanza como una profesión y se orienta hacia el reconocimiento de los profesores como profesionales y no solo meros agentes o técnicos del ejercicio docente. Por ello, desde esta perspectiva, se comprende a los profesores como profesionales que han desarrollado un corpus de conocimientos que le es propio, diverso y necesario para su ejercicio de la enseñanza.



Por lo tanto, este autor procura estudiar el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y de la cual son especialistas, pero, sobre todo, de la transformación que hacen de ella, para hacerla enseñable y comprensible para los alumnos. Con esa premisa, analiza la enseñanza en los profesores.

En ese lugar ubicamos a Shulman (1987) cuando define el Conocimiento pedagógico de contenido, en el texto que presenta a manera de artículo, Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma, publicado originalmente en Harvard Educational Review. En este texto, este autor define, varias de las premisas que había presentado en el programa que falta, y es por ello que llama la atención cuando define el conocimiento pedagógico de contenido, por lo que expone que es una amalgama entre la pedagogía y el contenido de la materia, como se evidencia en el documento.

Pero también atiende en establecer las categorías que son base en el conocimiento que configura a la enseñanza:

- El conocimiento de contenido.
- El conocimiento didáctico general.
- El conocimiento del currículo.
- El conocimiento didáctico del contenido.
- El conocimiento de los alumnos y de sus características.
- El conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos históricos.

En este informe, se observa que el autor se encarga de nombrar cuales son las fuentes en las que se produce el conocimiento, por ello es importante tener en cuenta lo siguiente:

Existen por lo menos cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza:

- 1) la formación académica en la disciplina a enseñar.
- 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado.
- 3) la investigación sobre la escolarización, las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores.
- 4) la

sabiduría que se otorga en la práctica, de todos estos componentes fundan el conocimiento base para la enseñanza. (p. 11).

Un ejemplo con el que apertura el artículo de una de las experiencias registradas durante algunos de los ejercicios investigativos realizados por el autor, se presenta un caso de una profesora de literatura, en tanto se hace refiere a una profesora experta, por lo cual, nos muestra en la narración realizada en un ejercicio muy interesante y que mueve la evidencia en las construcciones que la profesora comprende y acierta en la ejecución de su clase, por lo que se destaca la facilidad de abordar un tema, el desglose de los temas.

Esta profesora con el nombre de Nancy con casi veinticinco (25) años de experiencia en sus actividades, ordenadamente abordan a cada uno de los elementos esenciales con la facilidad y claridad en el dominio sobre el conocimiento del contenido. En lo que se debía dar a entender, por otro lado, hace los giros conceptuales, mostrando la gran capacidad de organización y transformación en la información que se les presentaba a los estudiantes, e inclusive se destaca también que aun en la enfermedad, es capaz de reordenar su metodología y manejar otro tipo de actividades que permitan el desarrollo del contenido en sus estudiantes.

Pero también y en la parte final del artículo, el autor expone un ejemplo que resalta de los trabajos de Grossman (1985) este caso se trata de una profesora novata, que hasta ahora está construyendo el conocimiento pedagógico de contenido, por lo cual es el contraste de un profesor experto y el profesor novato.

De este caso de profesora Colleen, cuando le corresponde impartir la lección de gramática a su clase, parecía una profesora distinta, su estilo se había esfumado, por lo cual el autor expresa una frase de lo que acontecía “al diablo con las preguntas, avancen a toda máquina” (p. 24). Por ello era evidente que esta profesora no permitía que se cuestionase nada por parte de los estudiantes, en tanto se podría complicar el argumentar si se presentaba algo a lo que no se supiera responder.

En este caso se comprende que la profesora aún estaba en ese proceso de la comprensión y la transformación de la comprensión sobre la materia que se enseña, ya que la metodología que aplica generalmente a las materias que, si conoce, no funciona en tanto aún está en la

construcción del conocimiento y necesita haber realizado varios ejercicios de razonamiento práctico desde su quehacer en la enseñanza.

Es importante leer y comprender este artículo que se titula; *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*, en tanto a los ejemplos que presenta el autor, por lo que permite, conocer los ejercicios de seguimiento realizado en los estudios, y se resalta la narración que se hace durante de las clases y el análisis que conforma en seis momentos:

- 1) la comprensión
- 2) la Transformación
- 3) la enseñanza
- 4) la evaluación
- 5) la reflexión
- 6) las nuevas maneras de comprender

Con todo esto al autor le permitió transitar en los ejercicio investigativos ocupándose de varias premisas que en la agenda investigativa habían quedado planteadas, en el marco del programa que falta, pero en este artículo el autor devela el paso que hace en tanto al desarrollo de su investigación y se orienta entonces, a transformar las preguntas en cuanto a la manera de definir y operacionalizar los conocimientos sobre la enseñanza en algo que va mucho más allá de un ejercicio académico, por lo que, el autor ya hacia parte de la comisión de evaluación nacional de la enseñanza. A partir del trabajo de este autor emerge una proliferación de la categoría Conocimiento pedagógico de contenido y se desarrolla en la siguiente Expresión que recoge toda una tradición 'Lo que debe saber y saber hacer un profesor' y que lo critica Perafan (2013) En donde cada investigador propone y argumenta, un nuevo conocimiento que debería saber el profesor. Dependiendo de donde se haga, la enunciación de la investigación.

Otro de los trabajos desarrollados, en el campo investigativo, sobre esta categoría conocimiento profesional docente, es el de los autores españoles, Rafael Porlán y Ana Rivero (1998), cuando se refieren en su obra, en la síntesis histórica que presentan, sobre conocimiento del profesor, de esta revisión, se desarrollan las categorías: el conocimiento

profesional dominante y el conocimiento profesional deseable, según las cuales, a pesar de las diferencias entre ellas, el conocimiento del profesor se funda de cuatro tipos de saber.

Estos cuatro tipos saber, emergen de la tensión de dos criterios como lo expresan Porlán y Rivero en el libro *Conocimiento de los profesores* (1998)

Por lo cual, los criterios son:

“Dimensión epistemológica que se organiza en torno a la dicotomía racional-experiencial y la dimensión psicológica, que se organiza, a su vez, en torno a la dicotomía explícito-tácito.” (Porlán y Rivero (1998) p.60). Estos dos criterios, permiten fundar estos cuatro saberes constitutivos, y los autores lo expresan como un conocimiento mayoritario, conocimiento que es propio de un “profesor”

De este conocimiento encontrado y que le es propio a los profesores, lo componen:

- Los saberes académicos
- Saberes basados en la experiencia,
- Rutinas y Guiones de acción
- y Teorías implícitas.

En tanto al desarrollo de esta categoría, los autores afirman que: este conocimiento es de carácter yuxtapuesto, que obedece a un sentido común, y la mayor dificultad, que se encuentra en el desarrollo de esta perspectiva, es precisamente la intención de los autores en cambiar el conocimiento que existe, por uno deseable, en donde desarrollan toda su propuesta ante el conocimiento deseable en el profesorado.

Por otro lado, es importante los desarrollos realizados por el profesor Andrés Perafán, el cual consiste en darle un lugar al conocimiento mayoritario que, hallaron Porlán y Rivero, que correspondía a un conocimiento que es propio del profesor, pero en la construcción y replanteamiento de este autor, estos saberes que componen este conocimiento profesional, deja de lado la comprensión que estos saberes son de carácter yuxtapuesto, y argumenta que estos cuatro saberes son constitutivos de la categoría conocimiento profesional del profesor,

y son por lo cual y se deben de entender como un sistema de ideas integradas, que se corresponden a unos estatutos epistemológicos fundantes de cada saber, para ello expone en primer momento la categoría.

- El conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas.

En esta medida, el autor entiende al profesor como:

- Un sujeto epistémico.
- Un sujeto intelectual.
- Como un constructor y trabajador de la cultura.
- Como un constructor del concomimiento que enseña.
- Entiende que el Conocimiento que construye el profesor tiene una naturaleza única y se diferencia de la disciplina.

Por lo que se construye el siguiente cuadro en el cual se representa la relación que existe entre los saberes y los estatutos epistemológicos fundantes, de este desarrollo, permitió comprender como se establece la categoría sobre: El conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas.



**Figura II:** El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas. En este esquema se expresan tanto los componentes del conocimiento del profesor, como sus fuentes o estatutos epistemológicos fundantes. (Tomado de Perafán, 2004.)

De este modo, este autor se ha ocupado por atender algunos problemas que se han presentado en la investigación sobre el conocimiento profesional docente, como lo son:

- La gran proliferación y dispersión de nociones alusivas ha dicho conocimiento.
- La conservación clásica de la diferenciación entre conocimiento disciplinar y conocimiento profesional que ha permitido atribuir al profesorado un conocimiento profesional práctico.

En ese desarrollo teórico, que en un primer momento plantea el autor, se reconoce que esta categoría tenía un aspecto muy general, y en sus próximos desarrollos, se dedicó a establecer otra categoría, que podría darle especificidad a ese conocimiento profesional del profesor, para ello establece como categoría de investigación.

- El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.

En esa medida, se da lugar a identificar y caracterizar los cuatro tipos de saber que mantiene el profesorado de un área específica, asociándolos a la construcción de una categoría particular, permitiendo una comprensión e interpretación de un tipo de conocimiento que puede ser reconocido como fundante de la profesión del profesor.

El conocimiento profesional específico del profesorado aparece, así como un sistema de ideas integradas en el proceso de construcción de una categoría particular, o contenido de enseñanza. Para ello Perafán desarrolla en el siguiente esquema, los saberes fundantes y sus componentes, que se integran a la categoría Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.

- Los saberes académicos: Mantienen la condición de ser conscientes y, en sentido, racionales, tienen como estatuto epistemológico fundante la trasposición didáctica.
- Los saberes basados en la experiencia: Hacen alusión a los principios de actuación profesional que mantiene el profesorado como resultado de su reflexión sobre la acción y a los sentidos que la práctica profesional imprime sobre la enseñanza.

- Los saberes entendidos como guiones y rutinas: son esquemas de actuación implícitos que tienen como función construir, predecir y controlar ámbitos de actuación cotidiana y experiencial. Tienen como principio fundante la historia de vida del profesor.
- Los saberes entendidos como teorías implícitas: son estructuras elaboradas de conocimiento que permanecen ocultas a la conciencia del profesor, pero que constituyen parte importante de su subjetividad epistémica. Y tiene su fuente en el campo cultural institucional.

En tanto a lo anterior se consolida en la siguiente figura, y se destaca del autor, el paso que permitió realizar las investigaciones que se han dado en el marco del grupo de investigación INVAUCOL, lo cual se ha desarrollado ejercicios investigativos desde distintas disciplinas que han prestado atención a las categorías que los profesores expertos han construido, en tanto a las nociones que enseña.



**Figura III.** El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares Tomado de (Perafán, 2015).

## **2.2 La noción disciplinar de Experiencia Corporal**

En el desarrollo histórico del ser humano, se pueden evidenciar procesos de civilización. De este modo, se puede ubicar la evolución de las prácticas que, ejecutadas en la cotidianidad, se inscriben en la cultura. De estas prácticas construidas culturalmente, se puede resaltar la evolución ontológica, que comprende los aspectos biológicos, los aspectos psicológicos y los aspectos sociales en la humanidad. Es de esta manera, que las prácticas corporales han sido identificadas por algunos autores como el uso social del cuerpo, dicha construcción que se desarrolla alrededor de las prácticas es establecida como medio de entendimiento entre los hombres, por lo tanto, al estudiar el fenómeno experiencial, se deben de comprender los determinantes sociales y culturales que tienen que ver con los factores instaurados en dichas prácticas corporales.

En esa línea, se entiende que es el proceso de civilización en el que se conforman las experiencias que están en el cuerpo (son corporales) y, por lo tanto, el ser humano ha transmitido y enseñado en las siguientes generaciones sus hábitos, creencias, sus ritos, sus mitos, sus valores y sus normas, en los procesos de civilización. Construyendo con ello diversas acciones, prácticas, símbolos y significados que traducen su impresión en expresiones y comunicaciones corporales.

Por lo tanto, podemos encontrar una conceptualización, en la comunidad de expertos, a la hora de estudiar a profundidad la noción disciplinar de la experiencia corporal, que plantea lo siguiente:

La experiencia corporal, en el marco de cualquier cultura y sociedad humana, puede ser asumida como el conjunto de impresiones que dejan huella y constituyen la historia de vida que cada persona va construyendo y modificando a partir de acontecimientos que afectan al ser humano en su totalidad. (Álvarez, et al. (1998). p. 17).

Así, se plantea que este proceso de construcción cultural de las experiencias corporales se da gracias a las dimensiones humanas del sentir, pensar y razonar, que tienen como sustrato el lenguaje oral, el cual es, al mismo tiempo, constructor de y resultado de lo simbólico, como lo expresa Jaramillo.



En dicha reflexión, la experiencia corporal, es una construcción epistémica disciplinar que ayuda en el estudio de la Educación Física, es un factor obligado para tener en cuenta en los futuros licenciados o personas que dediquen su energía a la comprensión de la educación del cuerpo.

En esa medida, en la revisión de la historia humana a partir de la observación de sus hechos y prácticas sociales, se evidencia la evolución de las distintas prácticas corporales que suponen la elaboración compleja en gestos y movimientos, con la intención de dar respuesta a exigencias del medio y a la construcción de valores socioculturales que tienen como insumo las experiencias colectivas desarrolladas en cada grupo cultural.

Por lo tanto, estudiar la construcción de las prácticas corporales que posteriormente puedan posibilitar la construcción de técnicas de movimiento y sus variantes, exige hoy la comprensión y explicación de las relaciones que se establecen y que median en la organización y construcción compleja en la experiencia corporal.

En tanto al revisar, la estructura curricular que se establece en el programa de la licenciatura en Educación Física, en la Universidad Pedagógica Nacional, podemos evidenciar que dicha noción disciplinar, es un componente esencial, ya que es el objeto de estudio en el plan de estudios del programa.

El asumir la reflexión de la experiencia corporal como objeto de estudio del Proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Física se propone además de reconocer el conjunto histórico de las prácticas corporales y culturales en la sociedad, identificar y construir los procesos que hacen de **la experiencia corporal un factor determinante de la construcción de la dimensión corporal que imprime singularidad y particularidad al sujeto social y cultural.** (Jaramillo, 2000, p. 29).

En ese sentido, se logra entender que:

“la experiencia corporal puede ser entendida como el conjunto de impresiones que dejan huella y dan lugar a la asignación de significado particular y construye la historia de vida de cada persona, pero que puede reconstruirse y modificarse a partir de los

acontecimientos sociales y culturales que lo afecten en su totalidad” (Jaramillo, 2000, p. 29).

De esta manera, en la experiencia corporal se identifica las siguientes características:

- Es intransferible.
- Es única.
- Es irrepetible.
- Es construida en la relación con el otro y el contexto.

En ella tiene lugar en la confluencia del sujeto, el otro y el contexto sin que este proceso sea unívoco, ni obedezca a una relación causa-efecto. Esto permite que simultáneamente se dé la universalidad de la experiencia humana, la diversidad cultural y la singularidad del sujeto, lo que la hace intransferible porque cada quien la construye dependiendo de su historia de vida y de las condiciones en que se encuentre en un momento particular. (Jaramillo, 2000, p. 29).

De este modo, va tomando un valor importante, el tener en cuenta, la experiencia corporal, en tanto a la comprensión en la construcción de las practicas que se construyen en la humanidad, y que dicha construcción compone al sujeto, al otro, al objeto y el contexto, es un conjunto de interacciones infinitas en la vida, por ello esta autora nos ayuda a orientar y comprender que:

La experiencia corporal se refiere a las cualidades biológicas y culturales del cuerpo, es decir, no se puede pensar en una experiencia, sino en un cuerpo sentido en el mundo en tanto se mueve físicamente. Ello implica pensarlo como hombre cuerpo y como hombre experiencia corporal, como una conjunción entre naturaleza y cultura que le permite interconstituirse socioculturalmente (Jaramillo, 2000, p.29).

Otros expertos que se han dedicado a comprender la experiencia corporal, se plantean la siguiente conceptualización en un artículo que se tuvo en cuenta para la revisión disciplinar de la noción de experiencia corporal.

La experiencia corporal es un proceso de transformación del pensamiento, interacción con el otro y el entorno. Es una vivencia pasada por la reflexión, irrepetible,

intransferible y particular. La Educación Física como disciplina académica es fundamental en la formación de experiencias. (Arenas, M y López S, 2018). Memorias de expomotricidad 2018)

En esta conceptualización, podemos encontrar varios elementos fundantes que construyen la comprensión de la experiencia corporal, nace con la interacción, existe una necesidad del otro, que permite una transformación en el pensamiento, que implica la modificación de la estructura cognitiva, y que dicha vivencia, es irrepetible, intransferible y particular, por esto, la experiencia es esencial a la comprensión, por lo que supera cualquier concepto reduccionista que se establezca en tanto a estudiar la Educación Física.

## CAPÍTULO III

En el tercer capítulo se expone la metodología construida, la cual consiste en un estudio de caso múltiple, con enfoque cualitativo e interpretativo. En ese orden de ideas, se trata de comprender e interpretar el sentido escolar de la noción de experiencia corporal, que han construido dos profesores expertos universitarios. Lo anterior, entendido en el enfoque cualitativo fundamentalmente, de los sentidos que los sujetos le atribuyen a la acción. En este trabajo: el sentido que dos profesores construyen de la noción escolar de experiencia corporal, en un proceso de enseñanza particular.

Siendo así, las técnicas e instrumentos que se consideran para la construcción de datos, se caracterizan por permitir recoger los sentidos explícitos y tácitos, que dos profesores expertos en el campo de la Educación Física han construido, desde los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, desde los saberes entendidos como guiones y rutinas y los saberes entendidos como las teorías implícitas, sobre la categoría particular de experiencia corporal.

Entre estas técnicas tenemos: la observación participante, la entrevista semiestructurada en relación a los cuatros saberes constitutivos del conocimiento profesional docente, el análisis de contenido de documentos oficiales que se circulan en la institución y que rigen el programa de la licenciatura en Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional, y la técnica de estimulación del recuerdo. Para tener en detalle cada una de las herramientas, en tanto a su estructura y desarrollo, se recomienda observar los anexos.

### **3.1 Marco metodológico**

En este apartado se presenta, el procedimiento que se siguió para la construcción de los datos, desde el enfoque metodológico, para ello, se nombran las técnicas e instrumentos que se tuvieron en cuenta en esta investigación, en el ejercicio de aproximación al conocimiento que construyen los dos profesores expertos participantes de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, en tanto a la noción de experiencia corporal, por consiguiente se destaca que este análisis investigativo se enmarca desde un enfoque cualitativo de corte interpretativo con el estudio de caso múltiple.

### **3.1.1 Enfoque cualitativo**

En esta ruta metodológica, es claro que el enfoque metodológico que guía el trabajo y la construcción de los datos son de carácter cualitativo, en el marco de la recolección y análisis de la información, permitiendo identificar y caracterizar esa rica construcción que los profesores participantes hacen desde su praxis, en tanto a los procesos complejos en la relación enseñanza, aprendizaje, por lo cual, en el seguimiento que se realiza, debe de estar atento a cada detalle en particular en los eventos que se pueden evidenciar a cada uno de los episodios que se componen en el marco de las sesiones observadas. Por ello, la importancia de dar lugar especial a la descripción, la narración y las construcciones que se configuran en el aula de clase.

En esta medida, el análisis que se determina para este ejercicio investigativo debe de estar guiado por todos los elementos que se develan ante el sujeto epistemológicamente construido en el discurso, de tal manera, se debe de centrar en una particular atención al ejercicio que dichos profesores participantes en la interacción con sus estudiantes, establecen ante la intensión de enseñar la noción que se optó en dicho ejercicio investigativo, a ello, se debe tener presente que dicho ejercicio se ubica en dos momentos importantes de la historia en la vida los colombianos, una de ellas es el confinamiento-cuarentena permanente a nivel mundial y otro es el estallido social, por la reforma tributaria y las inconformidades ante el sistema político colombiano.

Con lo anterior, las configuraciones que se pueden describir y hacer seguimiento en el análisis realizado, puede mostrar elementos nuevos que emergen de dicha situación particular en la historia, permitiendo comprender esa red de relaciones que están inmersas al desarrollar las practicas pedagógicas en la relación enseñanza-aprendizaje.

En tanto a los elementos claves y coherentes que permite hacer el análisis para este trabajo investigativo, se forja en sus bases en el enfoque cualitativo, que intenta identificar y caracterizar cada uno de los cuatro saberes ante sus estatutos epistemológicos fundantes, permitiendo de esta manera responder a la pregunta sobre ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de la Licenciatura en Educación Física, asociado a la noción de experiencia corporal? y para atender a una posible respuesta a la pregunta que se

plantea para el desarrollo de este ejercicio de investigación, es necesario recorrer el camino de la mano de esta luz, que el enfoque cualitativo favorece al analizar los datos por medio de esta comprensión e interpretación.

### **3.1.2 Estudio de caso múltiple**

Como se ha ubicado en los trabajos presentados dentro del grupo de investigación INVAUCOL, se establece que para los ejercicios de seguimiento a los profesores, con objeto de no generalizar, sino de encontrar de manera particular en cuál es el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares, se encuentra en el estudio de caso, como herramienta concreta en el seguimiento que se desarrolla, en esa mediada podemos encontrar a Stake (1998) con su libro *investigación con estudios de caso*, permitiendo conocer la seriedad y la complejidad en abordar esta manera el ejercicio de investigación.

Este autor define que: “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Por tal sentido, nos muestra en su introducción lo que se espera de un estudio de caso, lo cual es, abarcar la complejidad única en la comprensión del fenómeno, al asumir esta responsabilidad, se podrá encontrar detalladamente la interacción de los contextos presentes, que “llevan a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11) . Dicho autor nos recomienda lo que un investigador de estudios de caso debe de tener y considerar en sus trabajos, es por lo tanto, “*El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales*” por lo cual, para este caso, un elemento importante que se cohesiona en el engranaje para el desarrollo de este trabajo, permite un seguimiento complejo ante construcción que se hacen en los profesores participantes que conforman dos casos, de tal manera que se determina conceptualmente en un estudio de caso múltiple.

En esa línea fundamental de la herramienta que se acopla, el autor nos guía en especial atención en la selección de casos, en vista del trabajo de campo, se refiere que este momento en la investigación suele tomar poco tiempo, pero en cuanto al análisis, la planificación, la

redacción y la gestión documentada, conforman un trabajo arduo de meses, por lo que sugiere asumir el ejercicio de manera apasionada en tanto se desarrolla el ejercicio investigativo.

En tanto a la comprensión del desarrollo de un estudio de caso, el autor hace referencia en su manual que se debe de tener en cuenta los siguiente:

- El estudio intrínseco e instrumental, que denota la necesidad de aprender sobre un caso en particular, y se reconoce, que se puede usar de manera instrumental para conocer la particularidad en el vasto mundo de las generalidades. En un estudio intrínseco. (el caso está preseleccionado) En un estudio instrumental, (algunos casos servirán mejor que otros) para mostrar el valor de lo investigado.
- la selección de casos, como objetivo fundamental es la comprensión de otros, que en este caso se vale para identificar y caracterizar el conocimiento, también la viabilidad en tanto la disposición del informador, para tener en cuenta, El equilibrio, la variedad y las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia.
- La formulación de generalizaciones, permite que en la observación las cosas que parecen de manera natural se lleven a un análisis y que, durante esa formulación de generalidades, se llegue a una particularidad, poder pulir el ojo en tanto a lo que hace el caso una forma única y diferenciada.
- La importancia de la interpretación, por lo cual se debe de mantener con claridad una interpretación fundamentada en tanto a las categorías de análisis que se quieren observar en el estudio de caso.

Para el desarrollo del estudio de caso múltiple, se debe de identificar con una letra griega en mayúscula, acompañada con una letra del abecedario que también debe ir en mayúscula, al que se referirá en el marco del registro y análisis en la construcción de los datos, para ello se debe de entender que cada uno de los objetos de estudio, que en este caso son los profesores participantes, se van a identificar de la siguiente manera: profesor  $\Theta A$  y profesor  $\Theta B$ .

De este modo, el describir la naturaleza del conocimiento de los profesores de la licenciatura en Educación Física, permitiría realizar una comprensión ante el sentido subyacente en la noción de Experiencia corporal, logrando un aporte en la comprensión sobre el conocimiento que se construye, aportando esta noción como novedad al grupo INVAUCOL.

En tanto al desarrollo y seguimiento para realizar el estudio de caso múltiple en el marco de la investigación se estableció un cronograma de trabajo, el cual se expone en la siguiente tabla.

<b>Cronograma en el desarrollo de la investigación</b>															
<b>El conocimiento profesional específico del profesor de licenciatura en Educación Física, asociado a la noción de experiencia corporal</b>															
Comprensión y construcción teórica 2019 -II a 2020-I															
Gestión y protocolos instituciones para la aplicación de la investigación 2020-II en la búsqueda de los profesores expertos															
Presentación del corpus teórico conceptual en la investigación a la coordinadora del programa de la licenciatura en Educación Física Reunión por Microsoft Teams Abril 30 - 2021															
Elaboración de instrumentos de construcción de datos															
Entrevista	Profesor OA	Semestre I-2021													
		Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10				
		Marzo: martes 24 5:30 pm.	Marzo: martes 31 5:30 pm.	Abril: martes 14 5:30 pm.	Abril: martes 21 5:30 pm.	Abril : martes 28 5:30 pm.	Agosto: miércoles 11 5:30 pm.	Septiembre: miércoles 15 5:30 pm.	Septiembre: miércoles 29 5:30 pm.	Octubre: miércoles 06 5:30 pm.	Noviembre: miércoles 10 5:30 pm.				
		TER	TER	TER	TER	TER	TER	TER	TER	TER	TER				
Entrevista	Profesor OB	Semestre II - 2021													
		Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3		Sesión 4		Sesión 5		Sesión 6		Sesión 7	
		Miércoles 25 de Agosto - 2021 5:20 pm.	T E R	Miércoles 08 de Septiembre - 2021 5:20 pm.	T E R	Miércoles 22 de Septiembre - 2021 5:20 pm.	T E R	Miércoles 13 de Octubre - 2021 5:20 pm.	T E R	Miércoles de 27 de Octubre - 2021 5:20 pm.	T E R	Miércoles 03 de Noviembre - 2021 5:20 pm.	T E R	Jueves 25 de Noviembre - 2021 5:00 pm.	T E R
Transcripción de sesiones Noviembre de 2021 a Junio 2022															
Presentación de ponencia en modalidad de informe de investigación 18-19 Noviembre 2021															
Presentación de avance al asesor de tesis: Doctor Andrés Perafán Jueves 05 de Mayo 2022															
Presentación total de del informe investigativo, martes 27 de Septiembre del 2022															

**Tabla I.** Cronograma en el desarrollo de la investigación. El conocimiento profesional específico del profesor de la licenciatura en Educación Física asociado a la noción de experiencia corporal, fuente: elaboración propia.

### 3.1.3 La Muestra

Los criterios que se tuvieron en cuenta para escoger a los profesores para este estudio de caso fueron los siguientes:

- Dos profesores expertos en su quehacer dentro del campo de la educación física.
- La experticia enseñando la noción escolar que se determinó para dicho ejercicio de seguimiento, en un recorrido de 10 a 15 años.



- La experiencia dedicada a enseñar en la licenciatura de Educación Física Universidad Pedagógica Nacional, de 8 años en adelante.
- El deseo de participar en el desarrollo de este ejercicio investigativo.

En ese sentido en las siguientes tablas se recoge un consolidado del seguimiento ante el registro de cada una de las sesiones que tuvieron lugar de manera sincrónica durante el ejercicio investigativo, con los profesores  $\Theta A$  y  $\Theta B$ .

Profesor $\Theta A$				
Sesiones	Fechas	Duración	Enlace (Video-privado)	Episodios
Clase 1	Martes 24 de Marzo - 2021	92 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=QTCq4QnhEv0">https://www.youtube.com/watch?v=QTCq4QnhEv0</a>	190
Clase 2	Martes 31 de Marzo - 2021	156 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=X9I014PiI_c">https://www.youtube.com/watch?v=X9I014PiI_c</a>	280
Clase 3	Martes 14 de Abril - 2021	152 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=3tzoid7Ir3M">https://www.youtube.com/watch?v=3tzoid7Ir3M</a>	210
Clase 4	Martes 21 de Abril - 2021	143 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=3o_FnEklpl4">https://www.youtube.com/watch?v=3o_FnEklpl4</a>	180
Clase 5	Martes 28 de Abril - 2021	148 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=tuRWTTDVVZ0">https://www.youtube.com/watch?v=tuRWTTDVVZ0</a>	250
Clase 6	Miércoles 11 Agosto - 2021	132 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=d3r8WAc1Kvo">https://www.youtube.com/watch?v=d3r8WAc1Kvo</a>	189
Clase 7	Miércoles 15 de Septiembre - 2021	88 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=AZ0QzYwmHVU">https://www.youtube.com/watch?v=AZ0QzYwmHVU</a>	195
Clase 8	Miércoles 29 de Septiembre - 2021	79 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Je9Ad95PL-g">https://www.youtube.com/watch?v=Je9Ad95PL-g</a>	120
Clase 9	Miércoles 06 de Octubre - 2021	136 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=9pvxUvE0vfc">https://www.youtube.com/watch?v=9pvxUvE0vfc</a>	167
Clase 10	Miércoles 10 de Noviembre - 2021	96 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4JgTJu_Dum4">https://www.youtube.com/watch?v=4JgTJu_Dum4</a>	311
Total				2092

**Tabla II.** Seguimiento de cada una de las sesiones en el caso del profesor  $\Theta A$ , fuente: elaboración propia.

Profesor $\Theta B$				
Sesiones	Fechas	Duración	Enlace (Video-privado)	Episodios
Clase 1	Miércoles 25 de Agosto - 2021	60 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2SNw8irX7N4">https://www.youtube.com/watch?v=2SNw8irX7N4</a>	215
Clase 2	Miércoles 08 de Septiembre - 2021	90 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Vhm6wEflWEk">https://www.youtube.com/watch?v=Vhm6wEflWEk</a>	320
Clase 3	Miércoles 22 de Septiembre - 2021	95 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5mYo1szXu7Y">https://www.youtube.com/watch?v=5mYo1szXu7Y</a>	230
Clase 4	Miércoles 13 de Octubre - 2021	88 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=a-qsaxRtuYs">https://www.youtube.com/watch?v=a-qsaxRtuYs</a>	350
Clase 5	Miércoles de 27 Octubre - 2021	93 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=txYcFxmYSqA">https://www.youtube.com/watch?v=txYcFxmYSqA</a>	150
Clase 6	Miércoles 03 de Noviembre - 2021	85 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ISn05C537Io">https://www.youtube.com/watch?v=ISn05C537Io</a>	230
Clase 7	Jueves 25 de Noviembre - 2021	120 minutos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=dVuad4nwoHI">https://www.youtube.com/watch?v=dVuad4nwoHI</a>	15
Total				1510

**Tabla III.** Seguimiento de cada una de las sesiones en el caso del profesor  $\Theta B$ , fuente: elaboración propia.

## **3.2 Las técnicas e instrumentos de recolección y en la construcción de la información**

Para el desarrollo de este ejercicio investigativo, se tuvo en cuenta los desarrollos en el corpus teórico y metodológico que se ha venido puliendo y perfeccionando en la medida de los ejercicios presentados al interior del grupo de investigación, por ello, estas formas de captación de la información en tanto al seguimiento realizado, se encuentran:

### **3.2.1 El diario de campo**

En dicho instrumento se registra, los acontecimientos generales y particulares, en atención con los giros que se pueden dar en el discurso que el profesor  $\Theta A$  o  $\Theta B$  puede expresar, al igual como los apuntes concretos en tanto llamen la investigación con la intuición de investigador cualitativo, ya que en el caso particular, se debe prestar atención, permitiendo que a la hora de realizar el descargue de información en el *Analytical Scheme*, y que de estos apuntes sirvan para enriquecer el seguimiento y se pueda deslumbrar alguna de las categorías de análisis.

### **3.2.2 La observación participante**

El investigador debe ocupar un rol activo y pasivo ante el desarrollo del ejercicio en la recolección de la información que los informantes producen desde la enseñanza interactiva, por lo cual, debe hacer una inmersión total, que en este caso particular se genera en el tiempo que se desarrolla la sesión de la clase de los profesores  $\Theta A$  o  $\Theta B$ , para ello debe saber diferenciar los roles, que se encuentra en juego, pero no se debe de distanciar de los hechos relevantes que se presentan durante el acompañamiento de la sesión de clase, en ese sentido su atención debe ir direccionada en las interacciones que hacen  $\Theta A$  o  $\Theta B$  en tanto a la red de múltiples sentidos que subyacen en la realidad que se construye, este investigador, no se puede agotar en la capacidad de asombro, por lo que si no hay deseo de ver lo esencial, no hay la posibilidad de construir luego, las figuras discursivas que son necesarias identificar.

Esta manera de recolectar la información, alimenta al esquema analítico, y se debe de diligenciar el formato en total orden, como se muestra en el anexo, colocando los datos que esencialmente se han tomado relevantes, para el ejercicio de seguimiento, y que en cada

encuentro se debe diligenciar una ficha que conforma el consecutivo en el orden que se desarrolla los encuentros en la sesión.

### **3.2.3 La entrevista semiestructurada**

En tanto a la importancia de registrar los datos personales de los profesores  $\Theta A$  o  $\Theta B$ , se debe considerar realizar una entrevista semiestructurada, con la cual gira a los componentes fundantes de los estatutos epistemológicos que constituyen los cuatro saberes, por ello los temas que hilan dicha entrevista, se plasman en protocolo de observación, que ha sido validado y desarrollado en tanto a los trabajos realizados en el marco del grupo de investigación, por esta razón, para el desarrollo de este ejercicio investigativo se tomaron en cuenta las siguientes preguntas en tanto a los temas referentes a dichos saberes que constituyen el discurso en el conocimiento profesional docente:

1. Los eventos que se relacionan en su quehacer en tanto al estatuto epistemológico fundante que se constituye en la trasposición didáctica y que obedece a los saberes basados en la experiencia y para ello se establecen las siguientes preguntas:
  - ¿Cuáles considera usted son las fuentes que más le han aportado a la construcción de la categoría de la experiencia corporal que usted mantiene y enseña?
  - ¿Cree usted que su concepto sobre lo que es (la experiencia corporal) ha cambiado durante su vida profesional? Si la respuesta es positiva mencione en qué sentido ha cambiado y cuáles son las razones que explican ese cambio.
  - ¿Conoce usted alguna historia sobre la noción de la experiencia corporal que nos la pueda narrar ahora? Si es así, ¿por favor podría hacerlo?
  - ¿Qué papel le atribuye usted a los libros de texto en la construcción de su concepto actual de la experiencia corporal?
  - ¿Qué papel le atribuye usted a los libros de (relacionar aquellos que a juicio del investigador están asociados con las disciplinas que supuestamente soportan el conocimiento de contenido) en la construcción de su concepto actual de la experiencia corporal?

2. Las vivencias que se han construido desde el estatuto epistemológico fundante en la práctica profesional que conforman los saberes basados en la experiencia en el caso de los profesores participantes y se tiene en cuenta las siguientes interrogantes:

- ¿Acostumbra usted a reflexionar sobre su experiencia como docente?
- ¿Considera que en el ejercicio de reflexión que realiza sobre su práctica profesional como docente, usted produce algún tipo de conocimiento o saber?
- ¿Qué papel le atribuye al ejercicio de reflexión, que usted realiza sobre su práctica de enseñanza de la experiencia corporal, en la construcción de su concepto actual de la experiencia corporal?
- ¿Considera usted que existe alguna diferencia entre la noción de (la experiencia corporal) que usted ha construido a partir de la reflexión sobre su práctica profesional, y la noción de la experiencia corporal más académica o conceptual que usted mantiene?

3. La red de relaciones que se han establecido en la comprensión desde el estatuto epistemológico fundante en tanto a campo de la cultura institucional que están los saberes entendidos como teorías implícitas, permitiendo así, realizar las siguientes inquietudes:

- ¿Considera usted que en el ámbito institucional se mueve algún tipo de teorías científicas, disciplinares, pedagógicas o didácticas, de las cuales los profesores no son necesariamente conscientes?
- ¿Cree usted que en el ámbito institucional podrían circular algunas teorías inconscientes sobre la experiencia corporal, que sin saberlo los profesores ponen en práctica a la hora de enseñar dicha noción? Si es así, ¿podría dar un ejemplo de cómo ocurre esto?
- ¿Cree usted que en su manera de entender la experiencia corporal haya jugado un papel importante alguna teoría sobre la experiencia corporal que se mueva en el inconsciente colectivo de la institución donde usted trabaja?

4. Los hechos que han marcado y formado el estatuto epistemológico fundante en la historia de vida, en el cual, se encuentran los saberes entendidos como guiones y las rutinas que dichos profesores participantes nos pueden develar a la luz de las siguientes preguntas se han tomado.

- ¿Considera usted que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas que al mantenerlas les hacen más fácil y exitoso el papel de enseñantes?
- ¿Podría usted identificar algunas rutinas que ha construido en su exitosa carrera como docente? Por favor refiérase a ellas sólo en el caso de la enseñanza de la noción de la experiencia corporal.
- ¿Recuerdas alguna experiencia de tu infancia en relación con tu proceso de enseñanza de la experiencia corporal, que puedas considerar dolorosa o traumática?
- ¿Cuándo te enfrentas a la enseñanza de la experiencia corporal, qué sentimientos te embargan?
- ¿Has sentido alguna vez rabia, impotencia o miedo al enfrentarte a la necesidad de enseñar la experiencia corporal? Si es así, ¿podrías describir el hecho y tratar de comprender por qué sucedió?

En este sentido se lanzan dichas preguntas establecidas desde cada uno de los saberes constitutivos que hallaron, como conocimiento mayoritario los autores Porlán y Rivero, pero desde un sentido yuxtapuesto, por lo tanto, en el caso de esta investigación y de acuerdo a los desarrollos del profesor Perafán, hacen parte de un sistema de ideas integradas y que se exponen en su libro, en una comprensión aplicada al desarrollo de la investigación sobre la categoría que nos ocupa, como ya se ha mencionado.

### **3.2.4 El análisis de contenido de documentos institucionales.**

Para el desarrollo de esta herramienta, se debe de disponer de la colaboración de la institución oficial, en donde los profesores ejercen su labor, de allí se realiza una matriz en tanto, a la

macro estructura que componen los documentos, en los que se pueden ubicar, el plan de estudios, handbook, papers, artículos, revistas, etc.

En este sentido se puede identificar las bases prácticas y teóricas en el programa de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, para que, de este modo, se desarrolle, el análisis en la comprensión de ese campo cultural institucional de dichos profesores.

En tanto, al seguimiento que se realizó, se tuvo el acceso a distintos documentos como lo fueron el programa de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF), en dicho documento se recoge la densa fundamentación teórica y metodológica del programa, en este documento se compone de los siguientes temas: los programas que conforman cada área; los núcleos temáticos; los temas envolventes; los núcleos problémicos, entre otros. Por tal razón se aborda en esta investigación dichos fundamentos que se establecen en el programa, y puesto que ha sido, el documento al cual, se tuvo el acceso, en tanto a los protocolos en los trámites requeridos por la institución para solicitar el permiso, para poder realizar el ejercicio académico.

En este orden de ideas, se debe de orientar el análisis de los documentos oficiales, a lo siguiente:

- Identificar las teorías institucionales que se relacionan con la forma en que se configura la categoría sobre la noción de experiencia corporal.
- Identificar en las teorías implícitas que se establecen en los documentos, en tanto a la noción de la experiencia corporal, y ¿cómo estas teorías se visualizan; se desarrollan; se relacionan? el marco de los episodios de cada una de las sesiones que tuvieron lugar con los profesores participantes.

Con esta orientación de la herramienta, se logra tener una lectura clara y especial en descubrir lo implícito y construido en la red cultural institucional, se recomienda realizar este ejercicio antes de ir a los encuentros con los profesores participantes, ya que, al aplicar la entrevista,

se puede ahondar mejor en las preguntas que componen el estatuto epistemológico fundante y los saberes entendidos como teorías implícitas.

### **3.2.5 Técnica de pensamiento en voz alta**

Esta herramienta, se debe de considerar al momento de la planeación de las clases por parte de los profesores participantes, se trata, en que dichos profesores sea  $\Theta A$  o  $\Theta B$ , verbalizan los pensamientos que se provocan al tener el deseo-intención de enseñar la noción de experiencia corporal, como lo expone en el libro sobre la enseñanza en el tomo tercero, cuando los autores (Peterson, Marx y Clark, 1978, p. 465). Presentan que en ese tiempo que el profesor dedica a la planeación de las actividades para el desarrollo de su clase, el profesor está construyendo un sentido, una intensión que funda en su discurso.

Para el desarrollo en dicha técnica, es muy importante registrar en grabación audio y video, con anotación en los gestos, saltos o giros en las ideas que allí se expongan, es de esta manera que el investigador, debe de estar atento para lograr captar, las secuencias en los procesos cognitivos que se dan en el profesor cuando se está planificando, la toma decisiones en la enseñanza.

### **3.2.6 La técnica de estimulación del recuerdo**

Esta herramienta consiste en hacer provocar el recuerdo, en tanto a lo que ha ocurrido, por los cual se manifiestan los procesos cognitivos intrínsecos que pertenecen a lo oculto, al subconsciente, parece que se destaca lo sin sentido, lo diferente, lo no lineal de dicha realidad que se presenta ante los sentidos del investigador, pero con lo que el profesor puede verbalizar y expresar se puede reconfigurar esa realidad objetiva, por lo cual, se va develando y relacionando la construcción de sentido en el discurso expresado por el profesor participante en ese seguimiento realizado.

En ese caso, es muy importante, alcanzar un ejercicio serio y responsable en tanto a la categoría de análisis, por tal razón, se debe de abarcar de todos los angulas posibles en donde nace la información, por ello se trae esta técnica que complementa las otras herramientas, tales como: la entrevista; el protocolo de observación; el análisis de documentos instituciones

y la aplicación del esquema analítico, de este modo, la técnica de estimulación del recuerdo, es muy importante aplicarla en consecuencia de haber aplicado y analizado las demás herramientas, porque allí el investigador concibe una compensación en alto grado del caso, en cuanto a las premisas que se van descubriendo.

En ese sentido, en la aplicación de dicha herramienta, es necesario organizar la información recogida, en este caso en relación a los temas que constituyen la investigación, en tanto a los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente, y que son registrados en audio y video, de cada una de las sesiones consideradas para cada caso, de estas sesiones se dividen a su vez en episodios, de estos episodios se clasifican en diecisiete tipos de argumentos que se integran a los saberes y la noción o concepto que se está enseñando, de esta subdivisión en los diferentes tipos de argumentos, se toman los episodios que más se destaque: el giro, la gestión de aula, el tono alto de voz, la risas o los detalles que sean evidentes desde la intuición investigativa.

Con ello, se clasifican en cuatro carpetas con los episodios que contengan los diferentes tipos de saber (los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, los saberes entendidos como teorías implícitas y los saberes entendidos como guiones y rutinas) cuando ya se tenga esta información organizada, sin embargo, para tener en cuenta, esta organización no debe tardarse en hacerse ya que hace parte del final del seguimiento investigativo y puede que el sujeto epistemológico se reconfigure y reoriente las premisas ya construidas, luego de esto, se le pide al profesor participante sacar un espacio y mediante un recurso digital, se provoca el recuerdo a lo que tuvo lugar en el episodio o los episodios escogidos.

En ese sentido y como se presenta en el libro de investigación sobre la enseñanza en el tomo tres, en la (p. 452). En tanto al desarrollo de la técnica se debe de: “pedir al docente que haga comentarios que considere pertinentes” en tanto a esta dinámica, se presta atención a lo que el profesor verbalice o exprese, a ese momento, se da lugar a que el investigador aclare sus figuras discursivas identificadas y comprenda mejor mediante preguntas que se le hagan al profesor participante, en tanto se comprendan para el investigador, las redes semánticas y semióticas que se descubren con la aplicación de este ejercicio.



En ese sentido, en la aplicación de esta herramienta, es importante realizar lo antes mencionado, para que sea coherente con el paso a paso, en tanto, sea útil en los desarrollos construidos y permita una mejor organización en la investigación.

Con lo anterior se permite mostrar la forma organizacional, en donde se recopila los episodios que tienen una especial atención, en aludir cada saber que compone la categoría sobre el conocimiento profesional docente específico, asociado a una categoría (noción, concepto) cualquiera.



**Figura IV.** Forma organizacional en presentar los episodios en la aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo. Elaboración propia.

### 3.2.7 El dibujo automático como ejercicio experimental

Un aporte que se hace, en este ejercicio de investigación, teniendo en cuenta que dicho ejercicio investigativo se desarrolló en el año 2021-1 y 2021-2, en el marco de la pandemia que aún se enmarcaba en las aulas, y por lo tanto, la manera presencial se limitó a estar mediada por aparatos electrónicos con la esencia que involucro la virtualidad en las clases, por ello, emergió las idea de realizar un ejercicio del dibujo automático, que nace del surrealismo como lo expone Breton (1924) en tanto un ejercicio de dibujos realizado espontáneamente con un límite de tiempo.

Este ejercicio consiste en, realizar un dibujo por medio de un proceso automático en tanto a la construcción semiótica dada por el deseo de enseñar, esto a su vez, se define por la ausencia

de un proyecto y donde el ejecutor es guiado por los impulsos del momento, para ello el ejecutor es directamente los profesores participantes.

Para lo cual, en el desarrollo de este ejercicio en esta investigación, ofrece un acceso gráfico a las formas ocultas del pensamiento y puede mostrar algunos indicios sobre el pensamiento que el profesor construye en el aula, a ello, podemos identificar las singularidades que se caracterizan en el dibujo automático, que vienen dadas al momento de dibujar, a esto se le suma el factor de un tiempo de terminado, sin que el ejecutor conozca la acción en la ejecución del ejercicio y pueda expresar libremente sus pensamientos de manera espontánea y rápida en el ambiente de la intención de enseñar la noción de experiencia corporal.

De esta manera, este ejercicio, aporta en una forma de interpretar mejor las figuras discursivas en el orden discursivo que el profesor construye. Por lo cual el autor André Breton, expresa su interés por los sueños, apoyándose en las ideas de Freud, a ello, los surrealistas quisieron adentrarse en un terreno hasta allí poco explorado, en el ámbito de los sueños, buscando que fluyese lo inconsciente de manera libre para superar una realidad pre configurada.

En este sentido, el desarrollo de este ejercicio es experimental, aun no se había dado la oportunidad de aplicarlo y validarlo en otras investigaciones, pero resulta interesante por parte del investigador seguir puliendo dicho ejercicio para lograr desarrollos importantes en la aplicación del ejercicio del dibujo automático, que podría acercarse de cierta manera a los procesos inconscientes del pensamiento en el sujeto, manifestando lo surreal, la otra realidad posible, los temores, las fantasías, todas que se pueden expresar por medio del significante gráfico.

Para tener en cuenta, el ejercicio debe de ser espontaneo, puede aplicarse antes, durante o después de la sesión, tiene un factor de tiempo, se debe de suministrar el material necesario, se debe de prestar atención a la intensidad del trazo, las formas, los inicios del trazo, el manejo del material, la distribución del espacio, las formas, los símbolos, los significantes y se le debe de preguntar a ejecutor ¿Qué nombre le pondría a su dibujo? ¿Qué quiso mostrar? ¿Qué recuerdo llamo su atención? ¿origen de las formas? Todo lo que pueda dar luz a la comprensión de lo oculto que se aloja en la mente.

### 3.2.8 Conceptos

Para la consecución de las figuras discursivas que se expresan en el discurso de los profesores participantes, es necesario comprender algunas unidades mínimas de conocimiento, para configurar una mejor comprensión a lo que se está interpretando, por ello se toman en cuenta las siguientes:

- **Figura retórica:** figura de pensamiento por medio de la cual una realidad o concepto diferentes con el representado guarda cierto objeto de semejanza.
- **La metáfora:** implicada está en un campo de interpretación donde existen elementos ocultos comparación entre un término real (A) y otro con el que se compara (B).
- **Símil o comparación:** igual que la metáfora, pero siempre aparece la palabra (“como” “más que” “parece”) comparación de dos elementos.
- **Alegoría:** es una metáfora continuada, por ella se da el nombre de un objeto a otro semejante y se continúa aplicando al segundo al 2º lo que parece convenir al 1º.
- **Colorario:** Razonamiento, juicio o hecho que es consecuencia lógica de lo demostrado o sucedido anteriormente.

### 3.3 Análisis e interpretación de datos

En tanto a la información construida en cada una de las herramientas aplicadas, es muy importante el análisis y la interpretación de los datos construidos, es por ello, que en el grupo de investigación se ha configurado una herramienta que recoge de manera ordenada y práctica, que se comprende como un constructo teórico y técnico.

De esta manera la gran cantidad de datos se van a ubicar en una red algorítmica que representa los temas que aluden este tipo de investigación, por tal razón, todos los datos conseguidos, se deben de codificar en un lenguaje propio de las categorías de análisis, es allí que resulta el

*Analytical Scheme* como lo expone (Perafán, 2015, p. 118). que es útil para navegar sobre la categoría el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.

En relación a comprender cada subcategoría se representa en cada tipo de saber de una manera distinta, con el fin de llevar un orden y una jerarquía particular, logrando una apropiación en el lenguaje codificado, por ello cada tipo de saber se caracteriza por su símbolo y número, que se relacionan a continuación

- Los saberes académicos construidos por el profesorado de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (participantes de esta investigación) asociados a la noción de experiencia corporal ( $\theta 1$ ).
- Los saberes basados en la experiencia construidos por el profesorado de la licenciatura en Educación Física, de la Universidad Pedagógica Nacional (participantes de esta investigación) asociados a la noción de experiencia corporal ( $\theta 2$ ).
- Los saberes entendidos como teorías implícitas construidas por el profesorado de la licenciatura en Educación Física, de la Universidad Pedagógica Nacional (participantes de esta investigación) asociados a la noción de experiencia corporal ( $\theta 3$ ).
- Los saberes entendidos como guiones y rutinas construidos por el profesorado de la licenciatura en Educación Física, de la Universidad Pedagógica Nacional (participantes de esta investigación) asociados a la noción de experiencia corporal ( $\theta 4$ ).

En primera instancia en el análisis y la codificación de los episodios en los diecisiete (17) tipos de argumentos, se ancla a cada componente epistemológico en relación con las subcategorías.

Estableciendo que un episodio cualquiera (E<sub>n</sub>), está incluido ( $\subset$ ) en un tema cualquiera de los cuatro planteados ( $\theta_n$ ) si y solo si ( $\leftrightarrow$ ) dicho tema pertenece ( $\in$ ) a uno de los cuatro saberes identificados como integrados a la categoría del Conocimiento profesional docente (Y<sub>n</sub>) y ese saber (Y<sub>n</sub>) pertenece ( $\in$ ) o está integrado al Conocimiento profesional docente

específico del profesorado -de un área cualquiera-, asociado a una categoría particular (Ctp). En el caso ( $\Theta A$  o  $\Theta B$ ).

En ese sentido se plantean los siguientes algoritmos que representan el orden en el momento de codificar la información recolectada.

ARG 1:  $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$  y  $Y_n \in \Theta_n$

Argumento uno (1) un Episodio cualquiera ( $E_{pn}$ ) está incluido ( $\subset$ ) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados ( $\theta_n$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) ese tema cualquiera de los cuatro saberes pertenece a la temática de uno de los cuatro saberes y de esos cuatro saberes pertenecen a la categoría que enseña, en tal sentido se desarrolla en tanto la relación de uno de los cuatro saberes y la categoría que enseña.

- ARG 1.1:  $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$  y  $Y_1 \in \Theta_n$

Argumento 1.1: un Episodio cualquiera ( $E_{pn}$ ) está incluido ( $\subset$ ) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados ( $\theta_n$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) ese tema cualquiera de los cuatro saberes pertenece a la temática de los saberes académicos y de los saberes académicos pertenecen a la noción que enseña.

- ARG 1.2:  $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_2$  y  $Y_2 \in \Theta_n$

Argumento 1.2: un Episodio cualquiera ( $E_{pn}$ ) está incluido ( $\subset$ ) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados ( $\theta_n$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) ese tema cualquiera de los cuatro saberes pertenece a la temática de los saberes basados en la experiencia y de los saberes basados en la experiencia pertenecen a la noción que enseña.

- ARG 1.3:  $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_3$  y  $Y_3 \in \Theta_n$

Argumento 1.3: un Episodio cualquiera ( $E_{pn}$ ) está incluido ( $\subset$ ) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados ( $\theta_n$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) ese tema cualquiera de los cuatro saberes pertenece a la temática de los saberes entendidos como teorías implícitas y de los saberes entendidos como teorías implícitas pertenecen a la noción que enseña.

- ARG 1.4:  $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_4$  y  $Y_4 \in \Theta_n$

Argumento 1.4: un Episodio cualquiera ( $E_{pn}$ ) está incluido ( $\subset$ ) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados ( $\theta_n$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) ese tema cualquiera de los cuatro saberes pertenece a la temática de los saberes entendidos como teorías guiones y rutinas y de los saberes entendidos como guiones y rutinas pertenecen a la noción que enseña.

ARG 2:  $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$  y  $Y_n \in AIDM \rightarrow S$

Argumento dos (2) un Episodio cualquiera ( $E_{pn}$ ) está incluido ( $\subset$ ) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados ( $\theta_n$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) el saber (que pertenece, a la relación de los saberes académicos  $Y_1$ , saberes basados en la experiencia  $Y_2$ , saberes entendidos en teorías implícitas  $Y_3$ , saberes entendidos en guiones y rutinas  $Y_4$ , está contenido en una acción intencional del maestro dirigida a sujetos  $AIDM \rightarrow S$ , que obedece a la acción intencional del profesor ante la noción que enseña.

- ARG 2.1:  $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$  y  $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$

Argumento 2.1: un Episodio cualquiera ( $E_{pn}$ ) está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes basados académicos ( $\theta_1$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) el saber (que pertenece, a la relación de los saberes académicos  $Y_1$ , está contenido en una acción intencional del maestro dirigida a sujetos  $AIDM \rightarrow S$ .

- ARG 2.2:  $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2$  y  $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$

Argumento 2.2: un Episodio cualquiera ( $E_{pn}$ ) está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes basados en la experiencia ( $\theta_2$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) el saber (que pertenece, a la relación de los saberes basados en la experiencia  $Y_2$ , está contenido en una acción intencional del maestro dirigida a sujetos  $AIDM \rightarrow S$ .

- ARG 2.3:  $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$  y  $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$

Argumento 2.3: un Episodio cualquiera ( $E_{pn}$ ) está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes entendidos como teorías implícitas ( $\theta_3$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) el saber (que pertenece, a la relación de los saberes entendidos como teorías implícitas  $Y_3$ , está contenido en una acción intencional del maestro dirigida a sujetos  $AIDM \rightarrow S$ .

- ARG 2.4:  $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$  y  $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$

Argumento 2.4: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas ( $\theta_4$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) el saber (que pertenece, a la relación de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas Y4, está contenido en una acción intencional del maestro dirigida a sujetos AIDM $\rightarrow$ S.

ARG 3: Epn  $\subset$   $\theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$  y  $Y_n$  (es causado por) Eefn (Td; Pp; Cci; Hv)

Argumento tres (3) un Episodio cualquiera (Epn) está incluido ( $\subset$ ) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados ( $\theta_n$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) el tema ( $\theta_n$ ) pertenece ( $\in$ ) a uno de los cuatro saberes  $Y_n$ , y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes, manifestado en las siguientes siglas: (Eefn) en relación a los estatutos epistemológicos fundantes.

- ARG 3.1: Epn  $\subset$   $\theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$  y  $Y_1$  (es causado por) Eefn (Td)

Argumento 3.1: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes académicos ( $\theta_1$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) el tema ( $\theta_1$ ) pertenece ( $\in$ ) a los saberes académicos  $Y_1$ , y dicho saber académico es causado por estatuto epistemológico fundante (Eefn) de la trasposición didáctica (Td).

- ARG 3.2: Epn  $\subset$   $\theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$  y  $Y_2$  (es causado por) Eefn (Pp)

Argumento 3.2: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes basados en la experiencia ( $\theta_2$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) el tema ( $\theta_2$ ) pertenece ( $\in$ ) a los saberes basados en la experiencia  $Y_2$ , y dicho saber basado en la experiencia es causado por el estatuto epistemológico fundante (Eefn) de la práctica profesional (Pp).

- ARG 3.3: Epn  $\subset$   $\theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$  y  $Y_3$  (es causado por) Eefn (Cci)

Argumento 3.3: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes entendidos en teorías implícitas ( $\theta_3$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) el tema ( $\theta_3$ ) pertenece ( $\in$ ) a los saberes entendidos en teorías implícitas  $Y_3$ , y dichos saberes entendidos en teorías implícitas son causados por el estatuto epistemológico fundante (Eefn) del campo cultural institucional (Cci).

- ARG 3.4:  $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$  y  $Y_4$  (es causado por)  $E_{efn}$  ( $H_v$ )

Argumento 3.3: un Episodio cualquiera ( $E_{pn}$ ) está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas ( $\theta_4$ ) si y sólo si ( $\leftrightarrow$ ) el tema ( $\theta_4$ ) pertenece ( $\in$ ) a los saberes entendidos como los guiones y las rutinas  $Y_4$ , y dichos saberes entendidos como los guiones y las rutinas son causados por el estatuto epistemológico fundante, ( $E_{efn}$ ) en la historia de vida ( $H_v$ ).

ARG 4:  $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$  y  $Y_n \subset Cns$  ( $S_{ext}$ ;  $S_{exp}$ ;  $S_{inet}$ ;  $S_{imr}$  o  $S_{im-r}$ )

Argumento 4: Un episodio cualquiera  $E_{pn}$ , está incluido ( $\subset$ ) en un tema cualquiera ( $\theta_n$ ) de los cuatro saberes, si y solo si ( $\leftrightarrow$ ) dicho tema del saber ( $\theta_n$ ) pertenece a uno de los cuatro saberes  $Y_n$  y dicho saber  $Y_n$ , está incluido a una de las condiciones consciente o inconsciente propias de dichos saberes expresado en las siguientes siglas: ( $Cns$ )

- ARG 4.1:  $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$  y  $Y_1 \subset (S_{ext})$

Argumento 4.1: Un episodio cualquiera  $E_{pn}$ , está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes académicos ( $\theta_1$ ), si y solo si ( $\leftrightarrow$ ) dicho tema de los saberes académicos ( $\theta_1$ ) pertenece a los saberes académicos  $Y_1$  y dichos saberes académicos  $Y_1$ , está incluidos en la formulación de saberes explícitos del orden teórico ( $S_{ext}$ )

- ARG 4.2:  $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$  y  $Y_2 \subset (S_{exp})$

Argumento 4.2: Un episodio cualquiera  $E_{pn}$ , está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes basados en la experiencia ( $\theta_2$ ), si y solo si ( $\leftrightarrow$ ) dicho tema de los saberes basados en la experiencia ( $\theta_2$ ) pertenecen a los saberes basados en la experiencia  $Y_2$  y dichos saberes basados en la experiencia  $Y_2$ , está incluidos en la formulación de saberes explícitos de orden práctico ( $S_{exp}$ )

- ARG 4.3:  $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$  y  $Y_3 \subset (S_{inet})$

Argumento 4.3: Un episodio cualquiera  $E_{pn}$ , está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes entendidos como teorías implícitas ( $\theta_3$ ), si y solo si ( $\leftrightarrow$ ) dicho tema de los saberes entendidos como teorías implícitas ( $\theta_3$ ) pertenecen a los saberes entendidos como



teorías implícitas Y3 y dichos saberes entendidos como teorías implícitas Y3, está incluidos en la formulación de Saberes inconscientes estructurados en teorías (Sinet)

- ARG 4.4:  $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$  y  $Y_4 \subset (\text{Simr})$

Argumento 4.4: Un episodio cualquiera  $E_{pn}$ , está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas ( $\theta_4$ ), si y solo si ( $\leftrightarrow$ ) dicho tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas ( $\theta_4$ ) pertenecen a los saberes entendidos como los guiones y las rutinas  $Y_4$  y dichos saberes entendidos como los guiones y las rutinas  $Y_4$  está incluidos en la formulación de Saberes implícitos reprimidos (Simr)

- ARG 4.5:  $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$  y  $Y_4 \subset (\text{Sim-r})$

Argumento 4.5: Un episodio cualquiera  $E_{pn}$ , está incluido ( $\subset$ ) en un tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas ( $\theta_4$ ), si y solo si ( $\leftrightarrow$ ) dicho tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas ( $\theta_4$ ) pertenecen a los saberes entendidos como los guiones y las rutinas  $Y_4$  y dichos saberes entendidos como los guiones y las rutinas  $Y_4$  está incluidos en la formulación de Saberes implícitos no reprimidos (Sim-r)

Por otro lado, el formato de observación, la podemos encontrar con una explicación más detallada en los Anexos, adicionalmente, esta observación también se realiza con registro de audio y video, para posteriormente hacer una transcripción de lo acontecido, primero solo a partir del audio y posteriormente se hace otra transcripción, a partir del video, esta transcripción es nutrida con el audio, con la que se extraen los diferentes tipos de argumentos anteriormente mencionados, con respecto a la experiencia que emerge del investigador durante el seguimiento en cada una de las sesiones.

De esta manera, se presentaron dos situaciones principalmente. Por un lado, se notó cómo es necesaria la técnica de la transcripción del audio y del video para valorar la riqueza del discurso de los profesores, porque al tomar nota, mientras ellos enseñan, varios momentos del discurso y de la clase no son retenidos, es muy importante, señalar que el seguimiento que se realizó en las sesiones, tuvo lugar durante el año 2021.

En cuando las clases y los momentos de cada una de las sesiones en tanto iban avanzando, es interesante notar cómo aparecían algunos indicios de las posibles figuras que expresaban

los profesores investigados, generalmente cuando repetían ideas, hacían giros en sus discursos, o realizaban gestos y acciones particulares, entre otros.

Para el análisis en la construcción de los datos en cuanto a la cantidad de información concebida, se tuvieron en cuenta los siguientes datos que se muestran en la siguiente tabla.

Construcción de datos	$\theta_A$	$\theta_B$	Total
Entrevistas	1	1	2
Pensamiento en voz alta-planificación	1	1	2
Sesiones de clase	10	7	17
Episodios	2092	1510	3602
Ejercicio surrealista	2	2	4
Técnica de estimulación del recuerdo	4	4	8
Análisis de documentos institucionales	3	3	6

**Tabla IV.** Construcción de datos en los profesores  $\theta_A$  y  $\theta_B$ , fuente: elaboración propia.

### 3.3.1 La triangulación y la construcción de las categorías

En cuanto a la triangulación, se comprende como una estrategia que permite que la investigación no se agote con las intuiciones del investigador, por lo cual, se produce un ejercicio de identificar y complejizar las relaciones, en la red discursiva que los profesores participantes construyen en su orden discursivo, en tanto a que, se inter relacionan las distintas técnicas o herramientas aplicadas durante la realización del presente ejercicio de investigación.

Por ello es importante tener en cuenta las orientaciones que hace el autor Stake (1999) cuando orienta en su libro manual *investigación con estudios de caso*, en tanto, a como se desarrolla dicha estrategia, por lo cual, se debe de prestar a: “La importancia depende de nuestra intención de ofrecer una comprensión del caso, y del grado en que tal afirmación contribuye a aclarar la historia o a diferenciar significados opuestos” (p. 97).

Por lo anterior, al desarrollar esta estrategia, se debe tener en cuenta los episodios que aluden en cada una de los diecisiete tipos de argumentos a los cuatro saberes constitutivos de la categoría sobre el conocimiento profesional docente, en dicha construcción que se presenta en cada uno de los argumentos, se resaltan las figuras discursivas que nacen en tanto a la intención de enseñar dicha noción que tiene por objetivo hacer seguimiento en esta investigación, cumpliendo de esta forma, el identificar y caracterizar cada tipo de saber que integra el conocimiento profesional docente.

En ese sentido, con este análisis que se estructura desde los episodios planteados, van apareciendo las figuras discursivas, y de estas figuras, se van construyendo los sentidos subyacentes. Por ello, es fundamental tener en cuenta ordenadamente los argumentos que distinguen ese tipo de relación, por lo cual, llegar al ejercicio de análisis presentado un sentido parcial de cada saber.

Para desglosar este ejercicio de análisis, se debe informar que existen tres momentos, el primero, es la relación desde los diecisiete tipos de argumentos en tanto componen el discurso expresado por los profesores, y se conforman en episodios, en ese sentido, cada episodios responde a las acciones complejas de interacción, que fundan la intención que el profesor desea enseñar, estas formas configuraran el acervo, por lo cual, se le nombran como figuras discursivas, sean bien, las metáforas, los ejemplos, la analogía, los símil, etc. Componen de ideas fascinantes o giros sutiles, que sirven para presentar el conocimiento que los profesores participantes han construido.

En ese sentido, para cada saber se van a tener en cuenta, dos figuras discursivas, por cada figura que alude al saber encontrado, se debe de hacer la relación mediante los apuntes del investigador, desde las entrevistas, la técnica de estimulación del recuerdo, para ir construyendo un sentido parcial de cada figura, que se consolida en el ambiente con la intención de enseñar dicha noción, que para este caso es la noción de experiencia corporal.

Con estas dos figuras por saber (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, saberes entendidos como teorías implícitas y saberes entendidos como guiones y rutinas), se debe de integrar y construir un sentido parcial que reconoce el sentido que subyace ante la

definición de cada saber constitutivo del orden discursivo que los profesores participantes que han construido ante la noción que enseñan.

Luego de este segundo momento, se pasa a un orden de análisis, con lo cual cada sentido parcial  $\Delta$  que contiene cada saber, se debe integrar a los saberes que funda la forma en la que se evidencia, desde los estatutos epistemológicos fundantes en como fuente de lo explícito y la fuente implícita, por ello, se relaciona al integrar los saberes académicos con los saberes basados en la experiencia  $\Delta$  y por otro lado los saberes entendidos como guiones y rutinas y los saberes entendidos como teóricas implícitas  $\Delta$ , de esta manera, se define los saberes que son explícitos y lo que son implícitos, otras investigaciones dejan de lado el factor implícito, no les interesa profundizar y asumir responsablemente la totalidad del ejercicio académico y subestiman los saberes que se construyen, sea bien desde lo implícito o desde lo explícito, presentado así sólo una parte del fundamento epistemológico en tanto la investigación sobre la enseñanza, por ello, a la categoría sobre el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.

Luego de haber hecho estas relaciones en tanto a la integración correspondiente se construyen un sentido general  $\Delta$ , que se llamaría un análisis de tercer orden, ya que con los anteriores pasos en el análisis se integra a una definición del conocimiento que lo conforman los cuatro tipos de saber.

En cuanto al desarrollo de todo este proceso de análisis, en la aplicación de las herramientas en la recogida de información; en la construcción de los datos; en el análisis documental; en la transcripción de las sesiones y dividirlos en episodios; en encontrar y nombrar las figuras discursivas; en definir los sentidos parciales de cada saber; en definir los sentidos parciales de segundo orden en tanto a la fuente constitutiva del conocimiento, sobre los saberes de fuente implícita y los saberes de fuente explícita, con todos esto, poder finalmente, llegar a una definición, en la cual, se comprende el conocimiento como sistema de ideas integradas.

Se debe de resaltar, por lo cual, la rigurosidad en el orden y la transformación en el pensamiento que se debe asumir, en relación a la inmersión sobre el seguimiento de este ejercicio investigativo, por ello, fue un compromiso que se estableció con el profesor Andrés

Perafán (2022), en conversaciones personales, aportando elementos y aclarando dudas, para así poder comprender y desarrollar la metodología aplicada.

## **CAPITULO IV**

Por último, se encuentra el capítulo de análisis de datos, en el que se manifiesta el conocimiento del profesorado de la licenciatura en Educación Física asociado a la noción de experiencia corporal, que se refleja en las figuras discursivas que han surgido a partir de la construcción de los datos, logrando realizar la triangulación de los datos, en una integración de primer nivel, en un segundo nivel y finalmente una integración de tercer nivel, donde se puede concluir algunas profundas reflexiones en tanto al ejercicio investigativo realizado.

### **4.1 Análisis de datos**

Como se nombró en el capítulo anterior, la herramienta que se ha usado para el análisis de la información de esta investigación, es el Analytical Scheme (esquema analítico). En un primero momento, se tomó la información que surgió a partir de la aplicación del protocolo de observación de clases, las entrevistas realizadas a los profesores, el análisis de documentos institucionales solicitados y la técnica de estimulación del recuerdo. Esta información se transcribió y organizó en episodios, que han sido entendidos, como las unidades mínimas de sentido, en las que pueden ser divididas dichas transcripciones de cada sesión. A estas unidades mínimas de sentido, se las organiza asociando a cada una de ellas por lo menos una de las diecisiete determinantes epistemológicas constitutivas de la categoría conocida como conocimiento profesional específico del profesor asociada a categorías particulares, que a su vez forman dicho esquema analítico.

Este conocimiento específico profesional del profesor se puede reconocer, como se ha mostrado en el grupo INVAUCOL, en los pensamientos y en las acciones donde los profesores conciben la intención de enseñar una noción, un concepto, o un término.

En tanto, al desarrollo en la construcción de datos, el pensamiento y la acción, no se separan, estos son uno, se “co determinan”, es decir, que se producen a medida que suceden, mientras que los profesores hablan o expresan su saber emergente ante la noción a enseñar.

Este conocimiento se manifiesta diseminado o distribuido en los cuatro saberes e integrados a la categoría escolar específica que el profesor enseña, a la vez, dicho conocimiento emerge como integración de diferentes sentidos parciales los cuales se encuentran, de manera subyacente, en figuras discursivas constitutivas del orden discursivo que el profesor construye con la intención de enseñar la categoría escolar específica, que se determinó como elemento importante para llevar a cabo esta investigación.

A continuación, se presentan, ocho figuras discursivas identificadas en los profesores participantes de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes han participado en esta investigación, mostrando el sentido parcial de cada saber constitutivo del sentido general que estos profesores han producido de la noción escolar de experiencia corporal.

#### **4.2 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción de experiencia corporal**

Los saberes académicos en esta investigación están asociados a la noción de experiencia corporal, los construyen los profesores con base en figuras discursivas, cuyo estatuto epistemológico fundante es la transposición didáctica. Perafán (2015). De este modo, los profesores producen un sentido (desarrollos del mismo) conscientemente, a partir de inmersiones en el campo de la Educación Física; Sin embargo, es necesario aclarar que dichas inmersiones ocurren mediadas por la intencionalidad de la enseñanza de una noción en particular, lo que hace que el sentido de dicha noción no sea una copia, ni una adecuación, sino un nuevo ente epistemológico. Siendo así, para este trabajo se tomaron dos figuras constitutivas de los saberes académicos de los profesores de la licenciatura en Educación Física que participaron en la investigación.

Por lo tanto, no se puede quedar en la comprensión reduccionista en la transformación que los profesores hacen del: “saber sabio” al “saber enseñado” ya que el conocimiento disciplinar del profesor de Licenciatura en Educación Física, se diferencia del conocimiento de la disciplina de la Educación Física. Estas dos comprensiones existen y se relacionan en el campo, como lo mostro Kuhn (1971) estas dos estructuras epistemológicamente son inconmensurables una a la otra, porque emergen de paradigmas distintos.

Dichos saberes se dan como objeto de deseo Chevallard (1997), donde la libido media en el proceso de producción de conocimiento en relación con el obstáculo epistemológico Bachelard (1985), este último, comprendido como la posibilidad de apertura hacia nuevas organizaciones, su origen pulsional permite la construcción de estructuras racionales. Es así como el profesor, sujeto intencional “es un sujeto pulsional, intensión y pulsión se integran en la emergencia del sujeto profesor y de los conocimientos que emergen con él” Perafán, (2013b, p. 89).

#### **4.2.1 La metáfora de la corporeidad como la construcción del sujeto corpóreo-cognitivo**

A partir de cada una de las sesiones observadas en los profesores  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , se logra identificar en varios episodios, en el orden discursivo que producen los profesores participantes, esta figura discursiva que se ha denominado como *la metáfora de la corporeidad*, cuyo sentido subyacente ha sido entendido como *la construcción del sujeto corpóreo-cognitivo*.

Es decir, que los profesores aluden a las formas en que el cuerpo puede manifestarse de manera directa, permitiendo que el estudiante imaginé múltiples posibilidades, emergiendo así, en dicho estudiante, una concepción que se genera como un holograma, de las maneras como el cuerpo se construye. Esta metáfora se puede identificar, en el profesor  $\Theta A$  en la clase 1 del episodio 13 y en el profesor  $\Theta B$  en la clase 3 del episodio 40.

Clase 1;  $\Theta A$ ; Ep: 13

–Profesor  $\Theta A$ :

¡Muchachos!... (*el profesor hace una pausa y eleva su voz*) “ubiquémonos en la ciudad. (*hace una pausa*) imaginemos que vamos caminado y ¡de pronto! nos encontramos una pared y en esta pared hay un inmenso grafiti, (*mueve las manos*) y seguimos caminando y nos encontramos un parque y en ese parque hay estructuras para ejercitarnos, o nos encontramos una iglesia, y allí sillas y altares, o nos encontramos un centro comercial y allí en este lugar observamos diferentes tipos de locales” [...] el hecho de caminar, e ir a conocer cada lugar que existe, nos hace únicos, nos movemos y así vamos interpretando.

–Profesor ΘB:

Lanza unas preguntas a los estudiantes: –¡señores! ¿Quiénes de ustedes desearon ser jugadores de fútbol profesional? (*hace una pausa*) O –¿Quién de ustedes, juega o jugó, por lo menos en el torneo del barrio? Pues, (*hace una pausa*) un jugador sea del deporte que sea, el jugador está inmerso en todas las sensaciones que implica estar en un campo de fútbol, o en un lugar donde se fomenta de alguna manera el deporte o cualquier actividad física. Pero nadie es capaz de ver que este sujeto, está movido por una historia, qué ha tenido que vivir para para llegar allí, son sus razones, son sus motivaciones, son sus posibilidades...

En estos dos episodios que se extraen de las sesiones de clase de los profesores ΘA y ΘB, se puede identificar que, se hace referencia a la posibilidad infinita que el sujeto (corpóreo-cognitivo) posee de configurarse y reconfigurarse. Dicha posibilidad alimenta comprensiones profundas que suceden en la vida, por ello en la clase 1 del episodio 13, cuando el profesor ΘA empieza a narrar distintos lugares, invita al estudiante *a involucrar el cuerpo en movimiento*, para promover así, experiencias particulares, de lo que cada sujeto ha podido construir en su relación con el medio. Como podemos observar, entonces, en el episodio al que se está haciendo referencia, aparecen una serie de expresiones, que desde el punto de vista metafórico aluden, a un concepto o hecho particular con el que guarda semejanza como lo es el cuerpo.

En efecto, en dicho episodio, el profesor al decir, por ejemplo, “*ubiquémonos en la ciudad*”, “*en esta pared hay un inmenso grafiti*”, “*en ese parque hay estructuras para ejercitarnos*” alude a los conceptos de: cuerpo urbano; cuerpo cultural; cuerpo ejercitado respectivamente, lo cual nos autoriza a hablar de la metáfora de la corporeidad como elemento constitutivo del orden discursivo de este profesor. Ahora bien, el mismo episodio presenta elementos para la interpretación del sentido subyacente a la figura en cuestión, como cuando se afirma que: “*el hecho de caminar, e ir a conocer cada lugar que existe, nos hace únicos, nos movemos y así vamos interpretando*” pues, se evidencia que el sentido que orienta la construcción de este orden metafórico, es la de favorecer la *construcción del sujeto corpóreo-cognitivo*. En efecto,



con dicho discurso el profesor interpela a los estudiantes como sujetos que integran su ser corporal (*caminar-ejercitarse*) con su ser cognitivo (*ciudad, grafiti, conocer, interpretar*)

Por otra parte, en la clase 3 en el episodio 40 del profesor  $\Theta B$ , cuando pone a los estudiantes, a imaginar quienes desearon ser jugadores de fútbol profesional o quienes recuerdan haber jugado torneos de barrio, pone a circular dos representaciones o conceptos que aluden a las nociones de: cuerpo competitivo y cuerpo recreativo respectivamente (*colorario corporal*), con lo cual, queda claro que la metáfora de la corporeidad, es constitutiva de su discurso como profesor. Ahora bien, al interpretar esta metáfora se pone en evidencia, que el sentido que la moviliza es el de interpelar a los estudiantes en su condición de sujetos corpóreo-cognitivos. Lo anterior se puede corroborar, por ejemplo, cuando el docente dice que: “*el jugador está inmerso en todas las sensaciones que implica estar en un campo de fútbol*” (cuerpo sensible) [...] “*Pero nadie es capaz de ver que este sujeto, está movido por una historia*”, donde la interpelación promueve en los estudiantes la idea de una especie de unidad o integralidad entre el ser sensible y el ser cognitivo. Por esta razón es que afirmamos que el sentido subyacente a la metáfora de la corporeidad es el de la *construcción del sujeto corpóreo-cognitivo*.

Los anteriores planteamientos, se pueden corroborar e incluso desarrollar a partir de la información proveniente de la aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo, como veremos enseguida, al interpretar uno de estos episodios. Una vez observado el episodio 13 de la clase 1 del profesor  $\Theta A$ , y ante la pregunta del investigador, que también transcribimos en seguida, el docente afirma lo siguiente:

TER -  $\Theta A$  clase 1 Ep: 13

Investigador – al poner una situación cotidiana, como lo es caminar, e ir y conocer, supone que el cuerpo va en movimiento, interactúa y se reconfigura una y otra vez, como elemento particular de la corporeidad que funda una identidad en el sujeto caminante.

– Profesor  $\Theta A$ , me gusta poner estas situaciones reales, que le permitan reflexionar al estudiante, que le involucre sensaciones o recuerdos y que los conceptos los pueda interrelacionar. El sujeto es el todo, y estos ejercicios propuestos la permiten un espacio

de auto examen a su concepción en lo que lo que hace particular a cada sujeto, eso funda el saber en la Educación del cuerpo.

De esta manera, ante la identificación de la *metáfora de la corporeidad* que alude a la *construcción del sujeto corpóreo-cognitivo*, a partir de la integración de múltiples cuerpos entre ellos: el cuerpo cultural, el cuerpo ejercitado, el cuerpo consumo, el cuerpo artístico, el cuerpo reflexivo y un cuerpo histórico, el profesor reafirma la idea de que el sentido de este juego metafórico es permitir que el estudiante reflexione sobre sus sensaciones, recuerdos y conceptos de manera interrelacionada. Es decir, que el sujeto se comprenda en su desarrollo como un sujeto integral, que hemos denominado en esta investigación corpóreo-cognitivo.

TER -  $\Theta$ B clase 3 Ep: 40

Investigador –¿En qué piensa cuando usted está planeando la clase?

– Profesor  $\Theta$ B (asociación libre) en mi mente se dibujan las diferentes teorías fundamentales que se han ocupado de la Educación Física, y cómo muchas de estas teorías llevadas al aula, se quedan cortas en la práctica pedagógica, ya que la teoría fue concebida por una necesidad en el momento histórico, pero el momento actual requiere pensar de manera diferente el asunto de la Educación Física.

Investigador – al usar la imaginación como elemento para reflexionar sobre la construcción que ha pasado un sujeto en su historia de vida, hace referencia a esa identidad particular que define dicho sujeto, permitiendo conocer sus apropiaciones corporales al enfrentar la vida.

– Profesor  $\Theta$ B: al estudiar la experiencia corporal, se debe partir de esas profundas sensaciones que han movido al estudiante, el juego, el deporte, el trabajo, etc. La vida es construida por una identidad particular generatriz de las decisiones que se toman día a día, por ello le permiten construirse y definirse con múltiples posibilidades.

De esta manera se puede observar en la técnica de estimulación del recuerdo en los profesores  $\Theta$ A y  $\Theta$ B, en las clases 1 y 2 con los episodios 13 y 40, que se trata de exponer en sus narraciones el cuerpo manifestado en distintas formas de interacción, que parten de *las*

*posibilidades y las pulsiones* que mueven al sujeto, logrando una *identidad particular generatriz*, sin agotarse en un cuerpo fragmentado, sino que funda una construcción en la corporeidad que define a un sujeto.

En conclusión, el sentido general de la noción escolar de experiencia corporal implica, necesariamente, configurar y reconfigurar, múltiples posibilidades de ser del sujeto en sus dimensiones corpórea y cognitiva. Así, la noción escolar de experiencia corporal que emerge del orden discursivo que el profesor de Educación Física produce, con el fin de enseñarla, connota o integra el sentido parcial de *construcción de sujetos corpóreo-cognitivos*. En adelante, por lo tanto, por lo menos para los efectos de este trabajo, se debe entender que *construcción de sujetos corpóreo-cognitivos* y experiencia corporal son, parcialmente, lo mismo.

#### **4.2.2 El símil del viaje en el tiempo como configuración y reconfiguración de la toma de decisiones**

En el ejercicio de análisis de los discursos de los profesores participantes, se encontró, en varios episodios, una manera recurrente en realizar un ejercicio muy particular, que consiste en sugerir a los estudiantes un viaje a diferentes hechos en la vida. Por lo cual se identificó, una figura discursiva que se nombró como el *símil del viaje en el tiempo*. La interpretación de dicha figura permitió plantear que el sentido que subyace a la misma es el de *configuración y reconfiguración de la toma de decisiones*. Para evidenciar este aspecto, se pueden mencionar los episodios 101 y 90 de la clase 2 del profesor  $\Theta A$  y los episodios 76; 89 y 95 de la clase 4 del profesor  $\Theta B$ . Veamos:

Clase 2;  $\Theta A$ ; Ep: 101

- Profesor  $\Theta A$ , ¡Muchachos! (*hace una pausa*) Cuando éramos pequeños, jugábamos a distintos juegos en la cuadra y ¿ahora qué es lo que jugamos? [...] (*hace una pausa y lanza varias preguntas*) ¿Qué hacemos en el tiempo libre? ¿en qué ocupamos nuestras habilidades? ¿Qué nos gusta practicar?
- Estudiantes: ahora se juega Free Fire, FiFa...etc. (*Risas*), los tiempos han cambiado ¡profe!, ya no se puede salir a la calle, podemos ver lo que paso en el confinamiento.

– Profesor ΘA: los tiempos han cambiado, pero no mucho. (*hace una pausa*) Porque yo sé, que durante el confinamiento jugaban con sus familias, algunos juegos de mesa que son tradicionales, el parqués; el domino; el ajedrez, etc. [...] Fueron momentos únicos, que quedaran en su mente para toda la vida... Yo me atrevo decir que ustedes ahora juegan con sus amigos o compañeros estos juegos. ¿o no?

Clase 2; ΘA; Ep: 90

– Profesor ΘA, ¡muchachos! recordemos cuando vamos de viaje. (*hace una pausa*) parece que es necesario llevar lo primordial (*hace una pausa y lanza una pregunta*) ¿qué es lo que primero que metemos a la maleta?

– Estudiantes: los documentos, el dinero, la ropa, etc.

Clase 4; ΘB; Ep: 76

– Profesor ΘB, ¡Chicos! cuando sean viejitos, (*Risas*) estén bien arrugaditos, (*hace una pausa*) o ustedes ¡muchachos! piensan que existe lo que se llama la juventud eterna, tengamos en cuenta, que las prácticas corporales en cada momento de la vida, se ajustan a una necesidad emergente, somos unos seres de adaptación. [...] necesitamos interactuar con las condiciones para poder adaptarnos.

Clase 4; ΘB; Ep: 89

– Profesor ΘB, ¡Chicos! miremos atrás, (*hace una pausa*) ¿qué ha pasado? (*hace una pausa*) ¿qué hemos tenido que pasar para estar aquí? (*hace una pausa*) recuerden el neolítico, el paleolítico etc. (*hace una pausa*) Recuerden a nuestros ancestros, nuestra ascendencia, los otros, que han estado primero, ¿que tuvieron que pasar ellos? (*Recomienda ver la película: La lucha del fuego*)

Clase 4; ΘB; Ep: 95

– Profesor ΘB, ¡Chicos! (*hace una pausa*) Ir de un lugar a otro, implica un desplazamiento, (*mueve las manos de izquierda a derecha*) implicar ir a conocer, implicar ir a mirar que pasa allí, nuestra naturaleza nos brinda el ver sin los ojos, también usamos nuestros sentidos para saber que pasa [...] nuestros sentidos nos ayudan a recordar acontecimientos, por ejemplo: el estar feliz, el estar triste, el estar perdido, el estar ansioso, etc. (*hace una pausa*) Se acuerdan de algún acontecimiento por medio de un olor, un color, una palabra, un sonido, un lugar, un sabor, etc.

En los episodios anteriores, que se extraen de las sesiones de clase de los profesores ΘA y ΘB, se logra identificar que se hace referencia al ejercicio de interpelar a los estudiantes sobre

el tiempo vivido, dicho ejercicio, ubica al estudiante, en una acción de preguntarse sobre varios momentos de su vida, esto le implica hacer un viaje en el tiempo, e ir, por vía de la mente, buscando acciones y códigos ante situaciones particulares. Por ejemplo, en clase 2 del profesor  $\Theta A$ , se evidencia un ejercicio de interpelar a los estudiantes, cuando se afirma que: *“Cuando éramos pequeños”*; *“Y ¿ahora qué es lo que jugamos?”* *“yo me atrevo decir que ustedes ahora juegan con sus amigos o compañeros estos juegos”* *“recordemos cuando vamos de viaje”* en dicho ejercicio, el profesor provoca una evocación de acontecimientos que han pasado, que están pasando y lleva a pensar en las situaciones que podrían pasar. De esta manera se identifica que se promueve un viaje al interior de sí, en el sujeto histórico que el estudiante representa, logrando inferir que la figura discursiva que se evidencia es el símil de un viaje en el tiempo, dicha figura hace parte del orden discursivo en este profesor.

En este mismo episodio, se logra extraer elementos que sirven para hacer una interpretación del sentido subyacente de esta figura encontrada, por lo cual, se extrae la expresión que el profesor hace en este ejercicio: *“fueron momentos únicos, que quedarán en su mente para toda la vida”*: *¿qué es lo que primero que metemos a la maleta?* pues, se evidencia que el sentido que se orienta nace de las decisiones en un momento particular en la vida del sujeto, logrando un ejercicio en la *configuración y reconfiguración* que el sujeto conforma a la hora de *tomar decisiones*, ya que el recordar es viajar para tener elementos que le permiten *configurar y reconfigurar una decisión*.

En esta misma línea, en la clase 4 del profesor  $\Theta B$ , al interpretar su discurso, se puede evidenciar que se realiza un ejercicio muy similar al que el profesor  $\Theta A$  moviliza, el cual consiste en interpelar a los estudiantes sobre varios momentos de la vida, al hacer referencia a algunas suposiciones como estas: *“Cuando sean viejitos”*; *“Estén bien arrugaditos”*; *“juventud eterna”*; *“Miremos atrás”* *“nuestros sentidos nos ayudan a recordar acontecimientos”*; así, este profesor pone a circular un orden discursivo en el que implica un viaje en el tiempo, que compromete experiencias corporales individuales y cuyo sentido es provocar una *reconfiguración de la toma de decisiones*. En efecto, en el orden discursivo que emerge con la intención de enseñar la noción de experiencia corporal, se invita al estudiante a emprender un viaje por el tiempo vivido, logrando un lugar de reflexión que incide en la hora de tomar una decisión. Allí, dicho profesor aporta un elemento que no se

había mencionado y que forma parte fundamental para realizar este viaje, ya que nos muestra que los sentidos ayudan a emprender el viaje en el tiempo y, por lo tanto, se logra tomar unas decisiones particulares ante situaciones emergentes. Este ejercicio de interpelar al estudiante, frente algún momento de su vida, supone ir de viaje, por ello, el profesor moviliza expresiones que ponen al estudiante a pensarse ante su historia construida, por lo cual, al referirse en la expresión que utiliza: “*se ajustan a una necesidad emergente*” busca en el estudiante, el lugar que ocupa las decisiones que se toman en alguna acción de la vida, al igual cuando se refiere al lanzar la pregunta: “*¿que tuvieron que pasar ellos?*” se supone que existieron situaciones que implicaron una forma de existir en otros y que moviliza al estudiante a pensar qué aconteció, qué ocurrió en el tiempo.

De esta manera estos dos profesores  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , conocen en su ejercicio docente, que el hacer que el estudiante traiga los acontecimientos que enmarcan su vida, lo ubica frente a una situación de toma de decisiones pasadas que hacen parte de la construcción de su experiencia corporal, para revisarlas reflexivamente e impulsar una posible *configuración y reconfiguración de la toma de decisiones*. Esto se puede también evidenciar, durante el ejercicio efectuado en la técnica de estimulación del recuerdo.

TER -  $\Theta A$  clase 2

Investigador –¿Qué piensa cuando se refiere en su clase a los recuerdos?

– Profesor  $\Theta A$  (asociación libre) para mí el recordar, me sirve para ir a un lugar en el tiempo, sea el pasado o el futuro, siento como que me tele transportara, como cuando yo estaba en el colegio, recordaba mucho mi infancia, y cuando yo estaba en el pregrado, recordaba mucho el colegio, tengo muy presente lo que ha pasado en mi vida como profesor, creo que el recordar es parte esencial en el momento de estudiar la experiencia corporal.

Investigador – en ese sentido profesor, los recuerdos permiten en el estudiante, volver en el tiempo, permite conocer que ha pasado, que decisiones hemos tomado para llegar hasta aquí, es un proceso que se hace a nivel individual y es esencial en la vida.

– Profesor ΘB, sí, es fundamental ir en ese viaje y traer esas herramientas que pudieron existir para resolver alguna situación, algún problema, y todo esto le permite al estudiante y futuro profesor tener madurez a la hora de tomar una decisión.

TER - ΘB clase 4

Investigador –¿en qué? piensa cuando usa la expresión “*miremos atrás*”

– Profesor ΘB, se me viene a mi cabeza que tienen que volver a su infancia, que tiene que volverse niños, que tiene que ir a un lugar de su vida donde tienen recuerdos.

Profesor ΘB, en esa misma expresión que utilizo, supone a estos futuros profesores, el imaginar a sus maestros o maestras, amigos o familia que han pasado por sus vidas, y que esto explica las maneras o formas de pensar que están impregnadas en nuestro ser, nosotros decidimos que elementos tener para nuestra vida y así poder concebir una identidad, algo que nos ayuda a recordar con mayor facilidad son nuestros sentidos, sea mirando una foto, haciendo un recorrido etc. [...] Nos lleva a recordar un acontecimiento.

De esta manera, se puede observar cómo en la técnica de estimulación del recuerdo, aplicada a los profesores ΘA y ΘB, en las clases 2 y 4, la figura discursiva en cuestión, aparece como un componente epistémico importante en la configuración del sentido de la noción escolar de experiencia corporal, es así, que el *símil de un viaje en el tiempo* se reconoce como elemento fundamental en la *configuración y reconfiguración de la toma de decisiones*. Por ello, los profesores nos muestran el lugar que ocupan los recuerdos en la vida y cómo esto incide en el momento de actuar o tomar una decisión. De acuerdo a como se recuerdan los hechos, existe un estilo único de haber vivido lo acontecido. Los sentidos ayudan a tele transportarnos a dicho lugar en el tiempo y se puede así extraer situaciones que permiten madurar la toma de decisiones. Así, estas decisiones tomadas se configuran y se reconfiguran en un momento de la vida.

En esta medida, se puede concluir, que el sentido escolar de la noción de experiencia corporal, en el ámbito de los saberes académicos, en los profesores participantes, se debe entender de manera parcial como *configuración y reconfiguración de la toma de decisiones*, ya que este recurso es fundamental en el devenir en los sujetos, porque les permite poder teletransportarse, ir a un lugar preciso en la historia que han vivido, logrando hacer consciente las maneras únicas, que muestran el trayecto en la maduración o desenvolviendo histórico-cultural personal de su experiencia corporal, y de ello, se produce determinados significados que le permiten movilizarse en la vida a estos futuros licenciados, estos profesores  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , lo saben y comprenden que al enseñar la experiencia corporal, no se agota en lo que paso, por el contrario, se entiende de manera rica y compleja de acuerdo al tiempo en el que se ha podido construir la historia de vida en el sujeto.

De este modo con la intención de enseñar la noción escolar de experiencia corporal, en relación a los saberes académicos, los profesores de educación física que participaron de esta investigación, construyeron dos figuras discursivas que aluden a la construcción de los sentidos parciales constitutivos del sentido general de dicha noción.

- *La metáfora de la corporeidad* cuyo sentido subyacente es el de *construcción del sujeto corpóreo-cognitivo*
- *El símil del viaje en el tiempo* cuyo sentido subyacente es el de *configuración y reconfiguración de la toma de decisiones*

#### **4.3 Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante, la práctica profesional docente, asociados a la noción escolar de experiencia corporal**

En el gran tesoro experiencial en la actividad como profesor, se concibe un tipo de conocimiento explícito, que se fundamenta de tres componentes como lo son: el reconocimiento de que la acción, en este caso la acción docente, constituye en sí misma, un tipo particular de conocimiento que deviene efectivo en la solución de problemas, asociados a la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que demandan la práctica profesional y a los cuales, no puede dar respuesta el conocimiento profesional dominante, emanado de la investigación clásica, soportada desde la racionalidad técnica; la reflexión en la acción que es constitutiva de la práctica docente, y el intercambio de prácticas. Estos



momentos los funda cada profesor en su quehacer. El estar cada día en el ejercicio docente, permite escenarios únicos, que nutren la práctica profesional, estos espacios generan situaciones en relación complejas, que van construyendo un significado singular en la profesión, por ello, es muy importante, reconocer el valor del conocimiento en la acción profesional del docente; este saber que nace en el campo de la experiencia, se funda por una intencionalidad de la enseñanza, por el deseo de comprender y desarrollar cada vez las nociones que se enseñan, de este modo, dicho saber debe ser comprendido con un valor esencial, porque en él, se da una construcción de sentido único y diferenciado.

En este orden de ideas, en esta investigación se reconoce la construcción de sentido escolar que puede haber de la noción de experiencia corporal, reconociendo que este saber escolar, tiene, también, un origen epistémico basado en la práctica profesional docente.,. De este modo, los profesores participantes expresan figuras discursivas que se han construido desde y durante su práctica profesional, a partir, de su reflexión en la acción como lo expresa Perafán (2015). De esta manera, en este trabajo, se han identificado dos figuras discursivas, construidas por los profesores, por ello, estas figuras nos permiten comprender el sentido parcial de los saberes basados en la experiencia que los profesores han construido. Y en ello se reafirma la concepción del profesor como sujeto intelectual, como productor de su conocimiento y como un trabajador de la cultura, quien “reconfigura a través de sus experiencias [...] profesionales, las subjetividades y significados” como lo dice Silva (2015, p. 75) por ello, a continuación, se desarrollan detalladamente las dos figuras discursivas y sus sentidos subyacentes.

#### **4.3.1 La metáfora de la conciencia como factor que funda un sentido en lo vivido.**

Con el ejercicio de evidenciar, en el orden discurso de los profesores participantes, las figuras discursivas, se encontró una alusión que aparece como elemento sutil, en dicho discurso, pero que, ante el ejercicio interpretativo, aparece como un factor importante que alimenta el proceso de enseñanza de la noción de experiencia corporal. Esta figura retórica, se nombra como la metáfora de la conciencia, en tanto que con ella se logra que los sujetos imaginen diferentes escenarios en su mente, y los distinguan como apropiaciones únicas emergentes que se relacionan con los sucesos que el profesor moviliza en el aula. Dado lo anterior, el sujeto apropia una conciencia de los sucesos y funda en ello un sentido de lo vivido. Como evidencia

a lo anterior, se presenta el episodio 27 de la clase 1; el episodio 29 de la clase 4 en el caso del profesor  $\Theta A$  y el episodio 30 de la clase 2 del profesor  $\Theta B$ .

Clase 1  $\Theta A$  EP: 27

—Profesor  $\Theta A$  ¡Muchachos! (*hace una pausa*) Cuando vamos a X lugar (*lanza varias preguntas*) ¿Qué eventos o sucesos tenemos presente? ¿Qué elementos nos llevamos para la vida? ¿Qué cosas me pueden configurar cómo ser? de alguna manera, algunos de nosotros, podemos dar cuenta de lo acontecido, por ejemplo: (si hizo un buen clima; si llovió mucho; si nos perdimos; si la comida fue buena, si se pasó bien, el recordar si antes habíamos visitado este lugar, que cosas extrañe, etc.) ante todo este evento, podemos expresar en detalle cada cosa ocurrida, nuestra imaginación no se limita y apenas llegamos de este lugar, queremos hablar de que paso allí.

Clase 4  $\Theta A$  EP: 29

—Profesor  $\Theta A$  ¡Muchachos! Por eso se dice (*hace una pausa*) que: cuando a uno le va bien en el paseo, recuerda lo malo y cuenta lo bueno, las cosas intermedias casi no se recuerdan mucho, la mente descarta cosas que dejamos pasar. [...] todo esto ubiquémoslos en la teoría de general de sistemas de Bertalanffy, cuando se afirma que las propiedades de los sistemas no pueden describirse significativamente en términos de sus elementos separados. Las comprensiones de los sistemas sólo ocurren cuando se estudian globalmente, involucrando todas las interdependencias de sus partes.

Clase 2  $\Theta B$  EP: 30

—Profesor  $\Theta B$  ¡Chicos! En los deportistas de alto rendimiento se realizan todo tipo de pruebas, para saber donde existen los picos que sobresalen ante las capacidades, para lo cual, consiste en revisar este cuerpo biológico, fragmentado a este ser, dejando de lado su cuerpo como construcción social, en este caso, existen cosas que no solo se pueden explicar de manera fragmentada, sino que se pueden entender y comprender en la totalidad del ser.

A partir de estos episodios, se puede evidenciar, para el caso del profesor  $\Theta A$ , que cuando moviliza la expresión “*podemos dar cuenta de lo acontecido*” supone que ante las cosas que

pasan, para el sujeto, siempre queda la posibilidad de dar cuenta de ellas. Por ello, hace a referencia a la conciencia que se conformó, o que se está conformando, para este sujeto; ya que ese “*dar cuenta*”, en cierta medida se puede entender como la experiencia consciente que se logró, que se alcanzó en el acontecimiento. Por ello, en este orden discursivo, el sentido que subyace a la metáfora de la conciencia, se puede interpretar como factor que funda un sentido en lo vivido. Así, el profesor integra, en su discurso de aula, la frase “*expresar en detalle cada cosa ocurrida*” mostrando que cree, o sabe, que el sujeto puede traer al momento sus experiencias vividas y fundar un sentido particular sobre ellas. Así, expresiones tales como *¿Qué eventos o sucesos tenemos presente?*, *¿Qué elementos nos llevamos para la vida?* *¿Qué cosas me pueden configurar cómo ser?*, que aparecen en los episodios que estamos trabajando, aluden al sentido que hemos identificado, como subyacente a la *metáfora de la conciencia*, a saber: *factor que funda un sentido en lo vivido*.

Lo anterior, supone que existen factores de lo vivido, que quedan en la mente en el sujeto, y el profesor intenta que cada uno de los estudiantes inicie un recorrido por estos acontecimientos, lo que reafirma, que el estudiante debe encontrar esos elementos en su conciencia, por ello en las preguntas se componen de la parte que le corresponde al sujeto, por ello “*El tenemos presente*” “*Llevamos para la vida*”, “*Configurar como ser*” asocia a los acontecimientos que existen para la conciencia, para que de esta manera, como expresa en la frase “*podemos dar cuenta de lo acontecido*” siguen en el ejercicio base, pero alude el intentar describir esos elementos, esos factores que el ser concibe para sí. Otra expresión que orienta el sentido de esta figura, es en la expresión “*ante todo este evento, podemos expresar en detalle cada cosa ocurrida*” en esto, podemos encontrar el sentido que subyace, y este se encuentra en los elementos encontrados, en los factores traídos, estos nacen porque dejaron huella, por todo esto es el *factor que funda un sentido de lo vivido*, que en esencia el sujeto puede traer estos factores y darles un significante único y diferenciado que los demás.

De esta manera y siguiendo la línea de análisis, podemos encontrar también, cómo se moviliza la figura discursiva en el episodio 29 de la clase 4 del profesor ΘA. En efecto, cuando el profesor trae la siguiente frase: “*cuando a uno le va bien en el paseo, recuerda lo malo y cuenta lo bueno, las cosas intermedias casi no se recuerdan mucho*” hace referencia al acontecimiento del que el sujeto logró tener conciencia. Una y otra vez, emerge la *metáfora*

*de la consciencia* como componente constitutivo del orden discursivo que se produjo con la intención de enseñar la noción de experiencia corporal.

De este modo, también podemos encontrar la *metáfora de la consciencia*, en el episodio 30 de la clase 2 del profesor ΘB, cuando aparece la expresión “*entender y comprender la totalidad del ser*”, esto no limita la realización de las pruebas que en el discurso hace referencia directa, lo que quiere señalar, este profesor, es que existen cosas que no se pueden comprender de manera fragmentada en el ser y que la vida para el sujeto es una totalidad. De esta manera trae a colación la expresión “*por ello existen cosas que no solo se pueden explicar de manera fragmentada, sino que se pueden entender y comprender en la totalidad del ser*”. Esto alude, a que existen factores complejos que no yacen solo en el cuerpo biológico, ni en el cuerpo como construcción social, sino que quedan marcados en el sujeto como un todo y por ello cobran sentido para él. Es lo que hemos identificado como *factores que fundan el sentido de lo vivido*, y que sólo el sujeto los puede encontrar en su consciencia. Con lo cual, nuevamente, identificamos la noción de *factores que fundan el sentido de lo vivido* como el sentido subyacente a la evidente metáfora de la consciencia que moviliza este profesor en el orden discursivo que producen con la intención de enseñar la noción de experiencia corporal.

En el ejercicio de aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo, se les mostró, dichos episodios, a los profesores participantes, para que ellos valoraran la interpretación emergente. Veamos.

TER - ΘA clase 1-4

Investigador –¿Qué importancia tiene para usted la consciencia al enseñar la experiencia corporal?

– Profesor ΘA (*asociación libre*) Yo considero que cada cosa que sucede para los seres humanos queda algo, ya sea, desde los sucesos, desde los acontecimientos, desde la vida misma, queda algo muy importante para el sujeto. Por ello existe una consciencia y somos capaces de dar cuenta de lo que pasa, por esto intentamos describir con detalles lo que sucede para nosotros, al igual, de esto, me imagino siempre en mis viajes realizados durante las salidas de campo, y como me queda esta frase famosa siempre en mi mente, *quien lo vive es quien lo goza*.

Investigador –¿Dónde podemos encontrar la totalidad del ser?

– Profesor  $\Theta$ B (*asociación libre*) cuando uno está en el campo del deporte, notamos que en el rendimiento de los deportistas inciden distintos factores, (*Hace una pausa*) el estado anímico es fundamental en una competencia, por ello al estudiar esto, no podemos concebir que el cuerpo debe comprenderse de manera fragmentada, por el contrario, debe entenderse como una totalidad, y con ello se suele decir “*todo es mental*” yo pienso que cada ser concibe para sí lo que quiere ser, una de esas formas es ser consciente de lo que se quiere.

De esta manera, se puede observar, cómo en la información proveniente de la aplicación de técnica de estimulación del recuerdo a los profesores  $\Theta$ A y  $\Theta$ B, se evidencia que la metáfora de la conciencia constituye, efectivamente, una figura discursiva, cuyo sentido que subyacente, es el de *factor que funda el sentido en lo vivido*. Los profesores nos muestran que el cuerpo no se estudia de manera fragmentada, debe ser entendido como una totalidad, y en esta comprensión son muy importantes los acontecimientos, en donde encontramos los detalles que cobran el sentido de lo vivido, no se queda en hechos vacíos para el sujeto. Por ello, esta metáfora moviliza a los futuros licenciados, a revisar el modo de enseñar en la escuela y propone elementos fundantes en el discurso que nos muestran los profesores participantes.

En conclusión, el sentido general de la noción escolar de experiencia corporal, está integrado, también, por el sentido parcial denominado, en esta interpretación, como *factor que funda un sentido en lo vivido*, el cual subyace a la construcción de la metáfora de la conciencia, que es, a su vez, un componente constitutivo del orden discursivo que producen los profesores de Educación Física, por menos de los que participaron de esta investigación, con la intención de enseñar la categoría escolar en cuestión. En adelante, por lo tanto, deber ser entendido que experiencia corporal y factor que funda un sentido en lo vivido son, parcialmente, desde el punto de vista escolar, lo mismo.

### 4.3.2 La metáfora del desafío como construcción de nuevas maneras de estar en la realidad.

En el ejercicio que se adelanta, en esta investigación, se logró apreciar en las distintas clases observadas, cómo los profesores participantes hacen referencia durante sus conversaciones a una metáfora que logramos identificar y se define como la *metáfora del desafío* (reto) que permite un ambiente de reflexión-acción. El sentido subyacente a esta figura alude a la interpelación que hace el docente, de manera constante, para que sus estudiantes logren construirse *nuevas maneras de estar en la realidad*. Para evidenciar lo anterior, se exponen los episodios 27 y 4 de la clase 6 y 3 en el caso del profesor  $\Theta A$ , y en relación a ello, los episodios 56 y 27 de la clase 1 y 4 en el caso del profesor  $\Theta B$ :

Clase 6  $\Theta A$  EP: 27

—Profesor  $\Theta A$  ¡Muchachos! (*hace una pausa*) Como veníamos hablando, para presentar el parcial, tengan en cuenta que: debe ser una acción colectiva, que sea creativa, que puedan mostrar la parte teórica y la parte práctica. Que sea una presentación súper espectacular, no se limiten a realizar una exposición donde todos participen: No es eso, lo que los profesores esperamos de ustedes, es que se organicen y coordinen lo que tengan para hacer en la presentación.

—Profesor  $\Theta A$ : Aquí les muestro una forma creativa de hacer una presentación (el profesor realiza una muestra en digital del libro Zoom)

—Estudiante: ¿Profesor y que tiempo tenemos?

—Profesor  $\Theta A$ : toda la clase, (*hace una pausa*) ¡No mentiras! (*Risas*) ¡Muchachos! El tiempo lo deben organizar ustedes, teniendo en cuenta que debe ser equitativo, así que, como es un trabajo en equipo, ustedes deben de lograr cuadrar todo, o ustedes que es lo que van hacer, para que están estudiando, se supone que ustedes son los futuros licenciados, ¿o no?

Así, al hacer referencia a la expresión: “*Que sea una presentación súper espectacular*” el profesor pone en movimiento lo que hemos llamado *la metáfora del desafío*. En el marco de una clase, cuya intencionalidad es la enseñanza de la noción de experiencia corporal, muchos

de los elementos constitutivos del discurso que produce el profesor dan origen a una figura discursiva de reto, de desafío desde la cual se interpela a los estudiantes. Si, por definición, todos los elementos que componen el orden discursivo del profesor, en una situación de enseñanza concreta, concurren a la construcción del sentido escolar de la noción que se está enseñando, entonces, esta figura, que hace parte de esos elementos, concurre a la construcción del sentido de la noción escolar de experiencia corporal que se produce en esa clase. El mismo análisis vale para las expresiones: “*No se limiten*”; “*No es eso, lo que los profesores esperamos de ustedes*”.

Clase 3 ΘA EP: 4

—Profesor ΘA ¡Muchachos! ¿Hace cuánto no van a Monserrate? me imagino que ustedes ya han ido a este lugar, sea con su familia, los amigos, o con la novia. Pues bien, cuando yo fui por primera vez a Monserrate, lo subí con el carácter de ir a entrenar, muchos de mis compañeros decían que subir, mejoraba la resistencia aeróbica y la fuerza, y esto puede ser verdad o no, yo les pregunto ¿se puede mejorar la resistencia aeróbica y la fuerza de esta manera?

—Estudiante: Si profe, porque lo más importante es aumentar el consumo de oxígeno.

—Estudiante: Si profe, si se puede, pero no es la única manera de hacerlo, me refiero que no es necesario ir hasta haya para mejorar estas capacidades.

Similar función, a la identificada en el episodio 27 de la Clase 6 de ΘA, cumple la expresión que aparece en el episodio anterior, a saber, “*esto puede ser verdad o no*”. En efecto, esta expresión invita a superar una realidad, invitando a desafiarla, y por ello realiza la pregunta complementaria a su ejercicio de provocar un desafío: pensar de otra manera como poder mejorar *¿se puede mejorar la resistencia aeróbica y la fuerza de esta manera?* Buscando que existan otras posibilidades, otros conceptos que puedan dar cuenta de estos elementos. Aquí, por tanto, aparece nuevamente la metáfora del desafío, como figura discursiva constitutiva del orden discursivo de este profesor.

Clase 1 ΘB EP: 56

—Profesor ΘB: ¡Chicos! Miremos que dice el texto, a que se está refiriendo el autor, ante el cuerpo como máquina, ¿somos una máquina? Imagínense un robot, con movimientos automatizados, movimientos bruscos, movimientos precisos. [...] los invito a realizar los movimientos que se le ocurran, donde cada uno de ustedes son un robot pedagógico, hagamos este ejercicio en sus casas, durante un minuto.

¡Cuéntenme que paso! a qué recurrió, yo sé, que primero tuvo que pensar, en que movimientos conocía ante la movilidad que puede tener un robot, partió de una experiencia previa, luego de eso logró establecer otro tipo de movimientos porque los combino y los ejecutaba de manera aleatoria o simultánea, lenta y precisa y con el paso del tiempo pudo crear otras formas de movimientos, y el que no hizo nada, miro un video en YouTube de cómo se mueve un robot e intento hacer el más fácil de los movimientos.

Igual ocurre, con el caso de ΘB, en el episodio precedente, en el cual aparecen las expresiones: “*Imagínense*” y “*los invito a realizar*” donde el profesor pone a los estudiantes: ante un desafío en una situación inusual. Observemos el siguiente episodio

Clase 4 ΘB EP: 27

—Profesor ΘB ¡Chicos! Para el primer corte, no se les olvide estudiar para el parcial escrito, (*hace una pausa*) tengan en cuenta, que el parcial es una forma de conocer su proceso y las construcciones que han hecho en los autores trabajados, por ello, así estemos de manera virtual, debemos respetar estas formas de evaluar, (*lanza una pregunta*) o ¿ustedes que piensan de esa forma de evaluar? puede haber una forma diferente en hacer este ejercicio, ¿Ustedes que proponen?

—Estudiante: profesor, yo creo que en un parcial escrito, se queda corto, en lo que uno puede llegar a comprender sobre los autores, porque la vez pasada, en las preguntas que me salieron en mi parcial, algunas preguntas no las pude responder, no porque no hubiera leído, sino que me hicieron confundir,

Con lo anterior, en donde el profesor hace referencia a estas dos expresiones: *¿ustedes que piensan de esa forma de evaluar?* *¿Ustedes que proponen?* Allí plantea a los estudiantes, el



pensar que puede haber otras formas de realizar lo estipulado, de hacer de otra manera las cosas que están, además de alimentar el pensamiento crítico, no se agota en el ejercicio de evaluar, lo que en efecto propone es pensarse esa realidad y poder desafiarla, poner en cada estudiante el reto de hacer transformaciones, en el caso de enseñar la noción de experiencia corporal, requiere saber cómo poder evaluar esos procesos que se desarrollan en cada ser, conociendo que el evaluar implica fundamentos complejos que superan las formas de evaluar dadas.

Ahora bien, como se pudo identificar en los anteriores episodios, hay una figura retórica de pensamiento denominada metáfora, en la medida en que se expresa una realidad o concepto por medio de una realidad o concepto diferentes, con lo que, lo representado guarda cierta relación de semejanza; es allí, donde ubicamos, entonces, la metáfora del desafío. Ahora bien, en la medida que esta figura moviliza al estudiante para pensar de otra manera las estructuras organizativas -es decir, que al poner una situación en el campo de un desafío o reto, propende por realizar transformaciones en realidades dadas y en este caso al enseñar la noción de experiencia corporal, requiere saber cómo poder identificar esos procesos que se desarrollan en cada ser, conociendo que al realizar ciertas prácticas corporales implica fundamentos complejos que superan las formas dadas-, podemos afirmar que el sentido que subyace a esta figura es el de posibilitar, o por lo menos invitar a la construcción de *nuevas maneras de estar en la realidad*.

En este sentido, cuando el profesor  $\Theta A$  expresa “*que sea una presentación súper espectacular*” afirma que debe ser algo que no se haya visto, algo que debe de construirse, algo que debe de ser inimaginable. En ese mismo sentido moviliza la expresión “*no se limiten*” imponiendo la no existencia de límites, no existe un mínimo o un máximo, lo que existe, es una manera única de ver las cosas que debe ser superada. Por ello, también, hace énfasis en el nivel de exigencia que debe existir “*no es eso, lo que los profesores esperamos de ustedes*”. Así, es evidente la metáfora del desafío como componente constitutivo del discurso de este profesor, desde la cual se invita al sujeto, a emprender un grado de auto-exigencia y coe-exigencia al construir diversas formas de poder hacer su ejercicio académico, es decir, construir nuevas maneras de estar en la realidad.

En ese mismo orden de ideas, en el episodio 4 de clase 3, cuando el profesor lanza la frase “*esto puede ser verdad o no*” abre una puerta para que el estudiante entre a superar una realidad dada, por ello invita a desafiarla constantemente, y esto provoca en cada sujeto unan relación de relatividad con el saber: En ese episodio, el profesor moviliza su intención, complementando su ejercicio académico, al lanzar la siguiente pregunta *¿se puede mejorar la resistencia aeróbica y la fuerza de esta manera?* Él sabe que pueden existir múltiples formas, otras posibilidades, y otros conceptos que pueden dar cuenta de estos elementos, y como efecto emergente, podemos encontrar en las respuestas de los estudiantes, la siguiente expresión “*Si profe, si se puede, pero no es la única manera de hacerlo*”. En esta respuesta, identificamos que algunos estudiantes se quedan con el afirmar y aprobar la verdad, pero en otros estudiantes, provoca entender que puede haber otras maneras de construirse la realidad, por lo tanto, en estos últimos, el sentido subyacente a la metáfora cobra su pleno sentido.

Continuando con el profesor ΘB, se logra evidenciar en la clase 1 del episodio 56, en las expresiones: “*Imagínense*” y “*los invito a realizar*” cómo el profesor pone a los estudiantes ante un desafío, elaborando una situación inusual en ellos. Por eso el profesor corrobora y trae a lugar la expresión “*pudo crear otras formas de movimientos*” buscando que los sujetos, construyan movimientos nuevos, que logren superar sus propias capacidades. Al igual, dicho profesor constantemente interpela a los estudiantes movilizando las siguientes expresiones, como se evidencia en el episodio 27 de la clase 4: *¿ustedes que piensan de esa forma de evaluar? ¿Ustedes que proponen?*, de modo que les permite pensar que existen otras formas de realizar lo estipulado, de hacer de otra manera las cosas que están. Así, además de alimentar el pensamiento crítico, no se agota en el ejercicio de evaluar, lo que en efecto propone, es pensarse esa realidad y poder desafiarla, el poner en cada estudiante, el desafío de hacer transformaciones, en el caso de enseñar la noción de experiencia corporal, requiere saber cómo poder evaluar esos procesos que se desarrollan en cada ser, conociendo que el evaluar implica fundamentos complejos, que superan las formas de evaluar dadas, como se presenta en el episodio. Esperamos, pues, dejar nuevamente evidenciada la emergencia de la figura discursiva denominada la *metáfora del desafío*, en el orden discursivo de aula de estos profesores, al igual que el sentido subyacente a la misma, el cual no dudamos en nombrar como *construcción de nuevas maneras de estar en la realidad*.

Dichos episodios, en el ejercicio de aplicar la técnica de estimulación del recuerdo, se les mostraron a los profesores participantes, para que ellos lograran mostrar la concepción sobre la interpretación que se logra establecer.

TER - ΘA clase 3-6

Investigador –¿dígame que piensa cuando usted se refiere a que los estudiantes deben de hacer una presentación espectacular?

– Profesor ΘA (asociación libre) Recuerdo a los grupos que he podido acompañar en la Universidad, y he observado las formas creativas que los estudiantes hacen para presentar la información, considero que, en esta cuestión, no existen los límites en las presentaciones y por ello el nivel que exijo es que sea espectacular, que supere con creces las formas de comunicar la información y eso hace posible que existan múltiples formas de hacerlo, me gusta que los estudiantes se superen cada día durante el paso por la universidad.

TER - ΘB clase 1-4

Investigador –¿Qué piensa cuando interpela a los estudiantes en estas dos situaciones?  
a). *“pudo crear otras formas de movimientos”*; b). *¿ustedes que piensan de esa forma de evaluar?*

Profesor ΘB. En la primera, quería que ellos se expresaran. Que lograran estar de otra manera en la clase virtual, y por ello la dinámica grupal, que, desde la risa y la práctica, lograran imaginarse de otro modo y en la segunda, pienso que: estos futuros licenciados, comprendan que no existe una única manera de evaluar los procesos de aprendizaje y que ellos empiecen a proponer elementos para abordar el problema de la evaluación.

De esta manera, se puede observar, en la técnica de estimulación del recuerdo aplicada a los profesores ΘA y ΘB, , también, que la figura discursiva concebida como la *metáfora del desafío*, aparece como un elemento importante en la intención de enseñar la noción escolar de experiencia corporal, y que el sentido que subyace a la misma es, efectivamente el de construcción de nuevas maneras de estar en la realidad, razón que permite comprender, por qué los profesores participantes movilizan a los estudiantes constantemente en situaciones

inusuales, para que de este modo, logren superar dichas situaciones y propongan nuevas maneras de pensarse la realidad.

En conclusión, el sentido escolar de la noción de experiencia corporal, que emerge de la metáfora del desafío, se debe entender como construcción de nuevas maneras de estar en la realidad. Siendo así, la noción escolar de experiencia corporal y el sentido construcción de nuevas maneras de estar en la realidad son, parcialmente, lo mismo.

Es así que, en el marco de la intención de enseñar la noción escolar de experiencia corporal, en relación con los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante en la práctica profesional, se logra evidenciar dos figuras discursivas que aluden a la construcción de dos sentidos parciales; a saber:

*\* La metáfora de la conciencia cuyo sentido subyacente es el de factor que funda un sentido en lo vivido.*

*\*La metáfora del desafío cuyo sentido subyacente es el de construcción de nuevas maneras de estar en la realidad.*

#### **4.4 Los saberes entendidos como teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante, el campo cultural institucional, asociado a la noción escolar de experiencia corporal**

Estos saberes “*son estructuras elaboradas de conocimiento que permanecen ocultas a la conciencia del profesor, pero que constituyen parte importante de su subjetividad epistémica.*” Perafán, (2015 p.28). Hay que afirmar que, por definición y principio, tales estructuras las construye el sujeto profesor desde la dimensión constitutiva de su aparato psíquico, que la psicología profunda ha reconocido como instancia del inconsciente. La relación entre el campo cultural institucional, que hemos reconocido como estatuto fundante de estos saberes, no es de causalidad, por lo menos no de causalidad lineal. Como si la red cultural institucional constituyera un factor externo determinante de las teorías implícitas. Esta relación es mucho más compleja y pasa por una co-determinación. La red cultural institucional, desde el punto de vista del profesor, es una especie de efecto de la dinámica del

inconsciente psíquico que lo constituye, el que a su vez se dinamiza a causa de los efectos retroactivos que tal red produce sobre ella.

De esta manera, el campo cultural institucional, es el estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas, porque, puede comprenderse como aquellos elementos que constituyen una red de sentidos múltiples y significados emergentes que resultan de la interacción del profesor con la dinámica de la institución, ya sea en sus políticas, en sus contextos y la con la comunidad educativa.

En la revisión de los documentos institucionales adecuados a este trabajo, se pudo encontrar, que en el programa se promueve la interdisciplinariedad, con tres ejes fundamentales, estos son: lo pedagógico, lo humanístico y lo disciplinar. Esto se plantea desde tres momentos dinámicos; el ciclo de fundamentación, y el ciclo de profundización en sus dos niveles, construcción disciplinar y proyección, de este modo, se destaca una jerarquización de acciones, que se van desarrollando en tanto a las estructuras de pensamiento, teniendo en cuenta, los temas envolventes, los ejes de análisis y los núcleos temáticos que se abordan desde preguntas orientadoras. También podemos encontrar, que se promueve un profesional, que se caracteriza por ser crítico-reflexivo, con pensamiento complejo, investigador, democrático, ético y autónomo.

Como propósitos del programa de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, se evidencia una preocupación por redimensionar la concepción de la Educación Física, abordada desde su objeto de estudio y teniendo como base el sustento científico y filosófico, para la transformación de la representación social vigente y la praxis del futuro profesor. En ese mismo modo, se destaca en la formación de los futuros licenciados, el hecho de que se busca, en el programa, que estos conciban las características científico-sociales del cuerpo, y que adquieran la capacidad de interpretar conceptual, legal y académicamente las prácticas educativas.

Con esta breve síntesis de lo encontrado en los documentos a los que se tuvo acceso con el debido permiso solicitado a la coordinadora del programa, se teje una herramienta para poder realizar la interpretación de las figuras discursivas correspondientes a los saberes entendidos

como teorías implícitas, con su estatuto epistemológico fundante, el campo cultural institucional.

#### **4.4.1 La metáfora del juego, como la posibilidad de ser otro.**

A partir de las sesiones observadas, y de cada uno de los encuentros que tuvieron lugar con el profesor participante  $\Theta A$  durante la investigación, se logra identificar en el episodio 10 de la clase 1, la manera en la que el profesor promueve dinámicas propias del lenguaje lúdico, las cuales, inconscientemente, hacen referencia a la noción de experiencia corporal. Así, el profesor moviliza una serie de actividades o juegos como la de resolver de manera virtual un cuestionario, para lo que establece una serie de reglas. El juego, lejos de ser una ayuda didáctica para, por ejemplo, desarrollar la motivación, constituye una figura retórica de pensamiento que puede nombrarse como metáfora toda vez que traslada el significado de un concepto a otro, estableciendo una relación de semejanza entre ambos. De esta manera el desarrollo de un cuestionario aparece relacionado con una serie de reglas que establecen una manera de ser o estar, no habitual, en la vida cotidiana, para los estudiantes. Así se fomenta, en los futuros profesores, una posibilidad de ser y estar en la clase, que no es la misma como que se manifiesta de manera rutinaria. Por lo anterior, al hacer referencia a la metáfora del juego, se logra ubicar un sentido subyacente, el cual se expresa como la posibilidad de ser otro (la posibilidad de volverse uno nuevo) (la posibilidad de transformarse). Lo anterior se describe en el episodio considerado, con su respectiva técnica de estimulación del recuerdo.

Clase 1;  $\Theta A$ ; Ep: 10

–Profesor  $\Theta A$ : ¡Muchachos!... (hace una pausa, para llamar la atención) Para realizar el siguiente cuestionario, recuerde, que tienen un tiempo estimado de quince minutos, deben de responder y por favor hacer un pantallazo al terminar, siempre procuren tener evidencias de los trabajos presentados.

–Estudiante: profesor ¿y se puede realizar por medio del celular?, es que hoy no tengo el computador.

–Profesor  $\Theta A$ : –¡Sí señor! pero muchachos recuerden que es indispensable, tener buenas herramientas para poder estar en el espacio académico, este medio virtual, lo

requiere, para que ustedes estén más cómodos a la hora de realizar las actividades, hagan un espacio en su casa, aíslese de cualquier sonido que lo pueda distraer, dígalas a las personas que están en su casa, que le respeten este espacio, trate de no distraerse con cosas y por favor permanezcan atentos, y si tiene preguntas, expóngalas al finalizar todos el ejercicio. Recuerde que este espacio es suyo, y es muy importante para su formación académica. [...] el cuestionario está habilitado y empezamos en 3, 2, 1... Ya... empezemos

En este episodio, que se extrae de la sesión de clase la 1 del profesor  $\Theta A$ , el profesor propone una actividad, que consiste en aplicar un cuestionario para responder de manera virtual, esa es la acción que directamente observamos y podemos abstraer, pero la misma supone, en el orden discursivo de aula en la que aparece, la enumeración de una serie de reglas que más que ordenar el juego mismo aluden de manera más amplia a una organización de la existencia cotidiana de los estudiantes, en función de unas situaciones específicas que les competen.

Así, el profesor plantea que se debe *“realizar el siguiente cuestionario”* y va dando algunas reglas de actuar, como tener en cuenta, el factor tiempo haciendo hincapié en la duración del ejercicio propuesto, *“recuerden que tienen un tiempo estimado de quince minutos”*; posteriormente, pasa a orientar en que consiste el ejercicio *“deben de responder y por favor hacer un pantallazo al terminar”*, advirtiendo de manera inmediata lo siguiente: *“siempre procuren tener evidencias de los trabajos presentados”*; por otra parte, el profesor advierte, también, a los estudiantes que deben *“tener buenas herramientas para poder estar en [...] este medio virtual”* Hasta aquí encontramos la descripción de una especie de ethos, o reglas de juego, en el que se inscribe el desarrollo de la actividad; sin embargo, paso seguido el profesor los interpela de manera más directa haciendo de su condición de sujetos el ethos mismo de la actividad. En efecto, el profesor les solicita que, para el desarrollo de esa actividad, *“estén más cómodos”*, lo que describe de esta manera: *“hagan un espacio en su casa, aíslese de cualquier sonido que lo pueda distraer, dígalas a las personas que están en su casa, que le respeten este espacio, trate de no distraerse con cosas y por favor permanezcan atentos, y si tiene preguntas, expóngalas al finalizar todos el ejercicio, recuerde que este espacio es suyo, y es muy importante para su formación académica”*. De

esta manera, lo que hemos denominado la *metáfora del juego* tiene como sentido subyacente mostrar al estudiante la posibilidad que tiene de *llegar a ser otro*.

Para apoyar esta consideración es muy importante analizar algunos episodios tomados de la aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo, como lo es el episodio 10 de la clase 1, donde se formularon dos preguntas en las que ayuda a comprender mejor esta interpretación.

TER -  $\Theta$ A clase 1, Ep. 10

– Investigador ¿Qué sentido tienen las actividades propuestas para un profesor que se está formando en la licenciatura de educación física?

– Profesor  $\Theta$ A: (asociación libre) La actividad es un medio, no tiene un fin en sí misma, el hecho de proponer actividades, ejercicios, dinámicas y acciones, requieren poner al estudiante en una situación. Todo esto implica, que cada acción, manifiesta una intencionalidad a la luz de la interdisciplinaridad en el marco de la pedagogía, lo humanístico y lo disciplinar, no como las tres separadas sino como un todo, ya que el ser debe entenderse como totalidad.

– Investigador ¿Qué medio, (que manera, que forma, que dinámica, que acción,) utiliza usted para llegar a sus estudiantes?

– Profesor  $\Theta$ A: (asociación libre) En mi metodología, me gusta usar, los ejercicios, las demostraciones, las actividades, las tareas, los videos, los cuestionarios, las exposiciones, las dinámicas, etc. Siempre instruyendo pautas de actuación, como las reglas mínimas para que el estudiante pueda tener condiciones equitativas para su formación en el espacio académico.

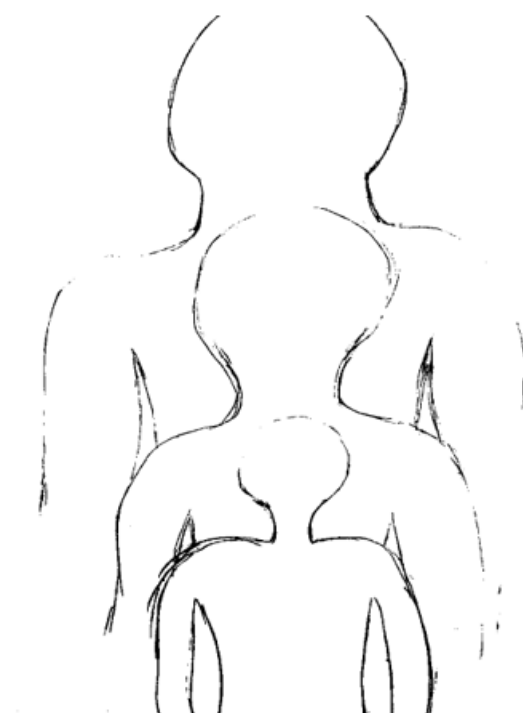
Comentario del investigador: Es decir, profesor que los acuerdos previos, son muy importante en las reglas de juego, a la hora de realizar una actividad.

– Profesor  $\Theta$ A: Si señor, es muy importante las reglas, para que ellos tengan claro que se está jugando.

Ejercicio de dibujo automático (ejercicio surrealista) – Profesor  $\Theta$ A:



Este ejercicio consiste en poner a dibujar al profesor participante, al finalizar su sesión de clase, con un tiempo de 1 minuto, al aplicar este ejercicio, podemos acceder en una parte al inconsciente, donde el profesor puede manifestar su recuerdo de la clase que acabo de ocurrir.



**Figura V.** Ejercicio de dibujo automático – Profesor  $\Theta A$  en relación con construcción de la metáfora del juego, como la posibilidad de ser otro, elaborado por profesor  $\Theta A$ .

Las actividades lúdicas a las que se refiere el investigador en la pregunta, son las que hemos comprendido como metáfora del juego. Al interrogar al profesor por el sentido que en su orden discurso tiene tal figura discursiva, encontramos en su respuesta que la misma tiene la función de poner al estudiante en una condición de equidad para su formación en el espacio académico. Toda acción, plantea el docente en su respuesta, manifiesta una intencionalidad como un todo, ya que el ser debe entenderse como totalidad. Así, la metáfora del juego adquiere aquí la connotación, en relación con el estudiante, de posibilidad de ser otro. La

posibilidad de que el estudiante sea otro es aludido aquí, en este episodio de la TER, como ser desde la totalidad; es decir un sujeto que es concebido como ser integral.

De esta manera, evidenciamos nuevamente -en esta ocasión a propósito de los saberes denominados teorías implícitas que constituyen el orden discursivo del profesor-, la emergencia de una figura discursiva que, por definición, hace parte de las determinantes epistemológicas del sentido de la noción escolar de experiencia corporal. Dado que la metáfora del juego connota, de manera tacita, el sentido de *posibilidad de ser* otro, nos vemos autorizados a afirmar, en el marco de los supuestos de este trabajo, que la noción escolar de experiencia corporal y el sentido *posibilidad de ser otro* son parcialmente, lo mismo; es decir que la noción escolar de experiencia corporal debe ser definida, parcialmente, como posibilidad de ser otro.

#### **4.4.2 El símil del dibujo, como la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo.**

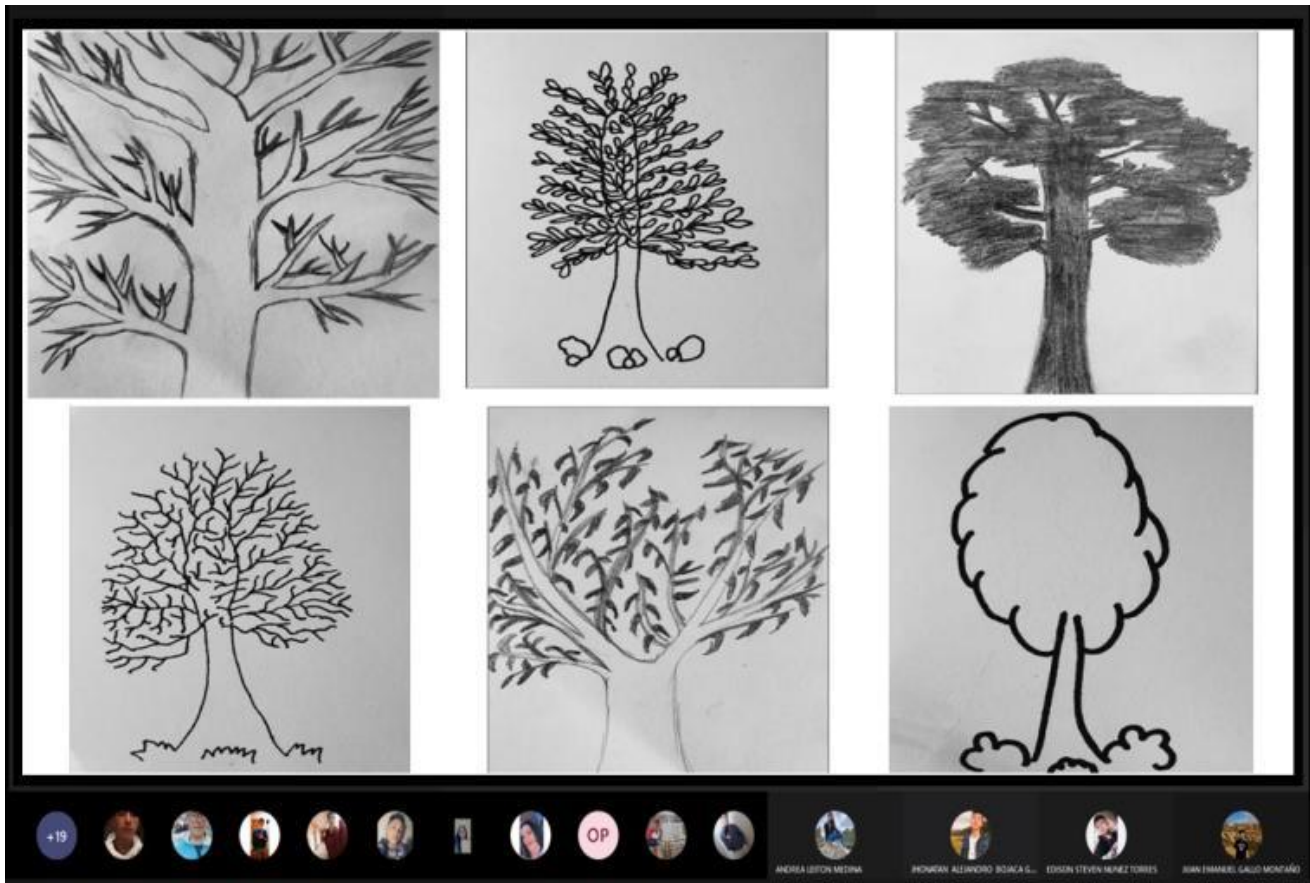
En el orden discursivo que producen los profesores de educación física -por lo menos de los que participaron de esta investigación-, con la intención de enseñar la noción de experiencia corporal, emerge en algunos episodios un tipo de actividad que consiste en poner a los estudiantes a dibujar un árbol, por ejemplo. Ahora bien, la función que cumple el dibujo es comparar la palabra árbol con la imagen dibujada por los estudiantes. Lo anterior, en el supuesto generalizado de que son similares o comparten alguna característica. No obstante, podemos agregar que el dibujo puede cumplir, también, la función de poner en tela de juicio el supuesto de similitud. En todo caso, la actividad de dibujar comporta la connotación de símil y, por lo tanto, la hemos nombrado como símil del dibujo. Para ilustrar este planteamiento, podemos tomar como evidencia el episodio 12 de clase 5 del profesor  $\Theta B$ .

Clase 5;  $\Theta B$ ; Ep: 12

– Profesor  $\Theta B$ , ¡Chicos! (*El profesor propone que:*) –Dibújese un árbol, todos vamos a hacer un árbol en una hoja, rápido.

[...] El concepto de árbol, sería, elemento de la naturaleza que está constituido por, tronco, raíces, ramas, hojas, frutos, etc.

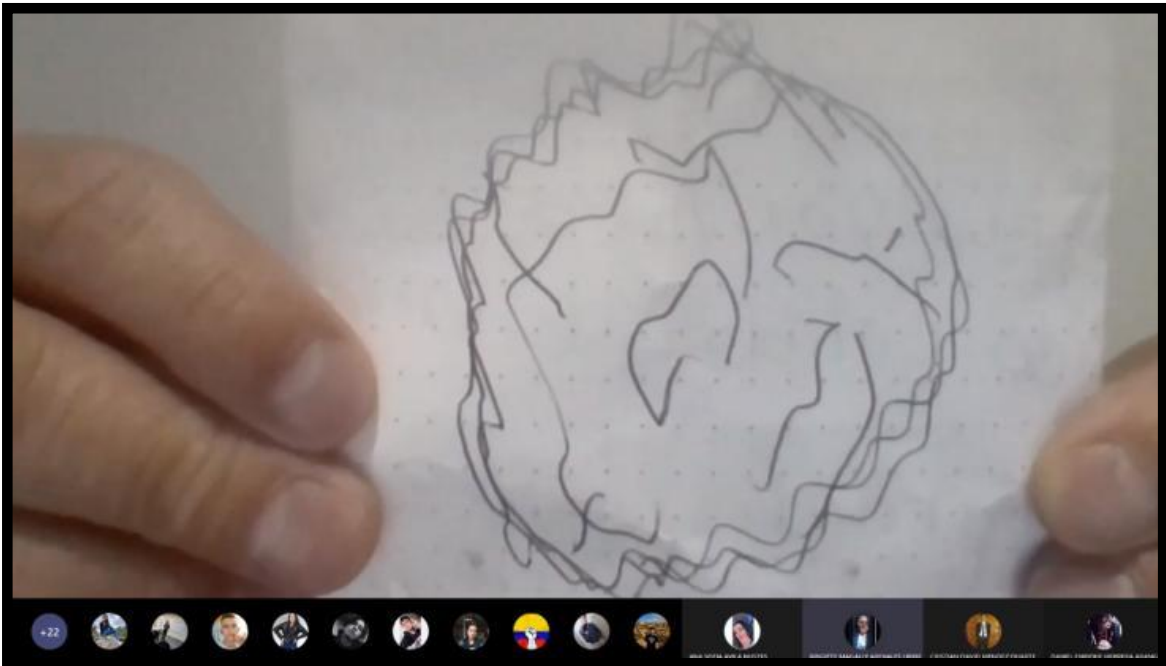
*A continuación, permite compartir los dibujos hechos por los estudiantes.*



**Figura VI.** Ejercicio de dibújese un árbol– Profesor ØB, en relación con construcción del símil del dibujo, como la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo., elaborado por los estudiantes en la clase del profesor ØB.

Si quieren, al hacer esta relación sujeto-objeto, (usted con el árbol) es decir, que la verdad, sería una cuestión de relación, por eso los arboles no se parecen, por lo tanto, ahí, no tiene cabida la verdad. ¿Los pierdo? Los arboles no son iguales, y como el positivismo quiere encontrar el conocimiento verdadero, entonces el concepto no es válido, para que sea válido, entonces toca hallar un método científico, que permita convalidarlo, por lo tanto, los conceptos que son la unidad básica del conocimiento deben ser analizados. [...] Los arboles tiene los elementos del concepto, pero no se parecen al concepto, ¡me hago entender! o ¿Los hago perder o los perdí?

*(Al terminar, el ejercicio propuesto a los estudiantes de dibujar un árbol, el profesor ØB, muestra su dibujo)*



**Figura VII.** Ejercicio de dibújese un árbol– Profesor ØB, en relación con construcción del símil del dibujo, como la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo., elaborado por profesor ØB.

– Profesor ØB, ¡Chicos! Este es mi árbol, se diferencia en algo a lo que ustedes presentaron.

¡Chicos! En la escuela nos enseñaron a dibujar de una manera plana, pero nunca nos preguntamos, como sería dibujar en tres dimensiones, por ello mi árbol está en las tres dimensiones y se observa en un plano en picado.

En este episodio, que se extrae de la clase 5 del profesor ØB, podemos identificar que, efectivamente, la función que cumple el dibujo del árbol -en el orden discursivo de aula que se está analizando-, es la de comparar la palabra árbol enunciada con la imagen dibujada por cada uno de los estudiantes. En ese sentido estamos ante la presencia de una figura discursiva denominada símil. Por su parte, el símil del dibujo cumple una función muy particular en este orden discursivo que consiste en hacer que los estudiantes activen una postura crítica, en este caso frente a la idea general de una supuesta correspondencia objetiva entre la idea de árbol y lo que cada uno se representa desde su experiencia corporal. Es por eso que el profesor, siendo consciente del hecho, y a pesar de que describe los mínimos constitutivos de este objeto, “*el concepto de árbol*”, afirmando que “*el concepto de árbol, sería, un elemento de la naturaleza que está constituido por, tronco, raíces, ramas, hojas, frutos, etc.*”, lo que hace en últimas es confrontar esta definición con los diferentes dibujos elaborados por los estudiantes, para mostrar así la relatividad de la experiencia y del concepto mismo. Lo

que el profesor muestra es que lo que cada uno comprende y representa depende de su punto de vista, que en últimas corresponde con su experiencia corporal. Por eso afirma que *“la “la verdad, sería una cuestión de relación”*, es decir, que las verdades para el estudiante se hayan de acuerdo a la experiencia corporal.

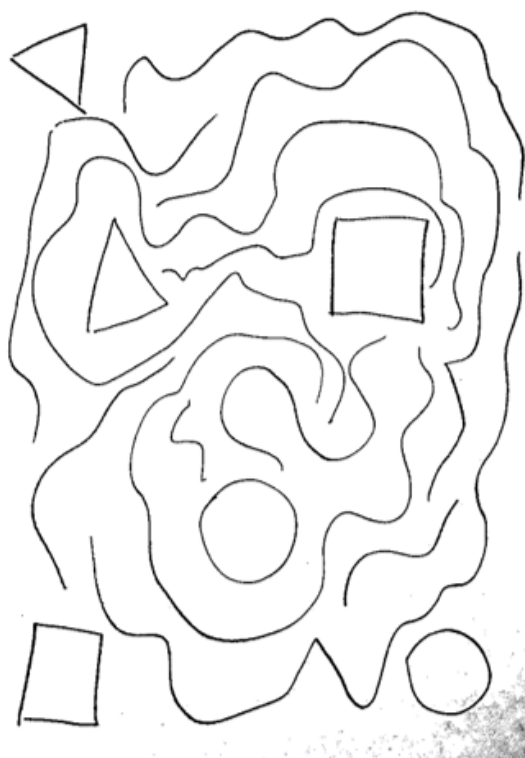
Por lo tanto, mediante el símil del dibujo, el profesor moviliza, de manera crítica, el concepto en todos los estudiantes, pero no en el hecho de validar que existe una única forma de concebir este concepto, sino que pone en evidencia que: *“los árboles no son iguales”* y que no existe correspondencia entre un concepto universal de árbol y un objeto o esencia real de árbol. De esta manera queda claro que hay un sentido subyacente al símil del dibujo que puede plantearse como la esencia de ser un sujeto crítico.

Por lo anterior, al movilizar este símil en su discurso, desafía las leyes de la realidad objetiva y pone a los estudiantes en la condición de transformar esa realidad presentada y recurrir a su creatividad de comprensión, donde logren construir nuevas formas.

Al realizar todo este ejercicio, se abstrae que tiene como sentido subyacente el construir en esencia un ser crítico-reflexivo ante las verdades que se exponen. Este profesor, moviliza su símil del dibujo, para que los estudiantes, entiendan que, no existe una verdad única y definitiva, lo que existe son múltiples comprensiones y el camino que debe de emprender, es el de incorporar en su ser, un fundamento crítico-reflexivo ante su realidad. De esta manera, formula la pregunta que utiliza al final de su intervención *“¿me hago entender! o ¿Los hago perder o los perdí?”* Se refiere a que cada uno de los estudiantes deben de situarse en las comprensiones que hacen de su realidad, por lo menos en los dibujos presentados.

#### **4.4.2.1 Ejercicio de dibujo automático (ejercicio surrealista) – Profesor OB:**

Este ejercicio consiste en poner a dibujar al profesor participante, al finalizar su sesión de clase, con un tiempo de 1 minuto, al aplicar este ejercicio, podemos acceder en una parte al inconsciente, donde el profesor puede manifestar su recuerdo de la clase que acabo de ocurrir.



**Figura VIII.** Ejercicio de dibujo automático – Profesor ΘB, en relación con construcción del símil del dibujo, como la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo, elaborado por profesor ΘB.

En este ejercicio evidenciamos, que los trazos del Profesor ΘB, se manifiestan en ocupar todo el espacio, en las que se distinguen seis figuras geométricas, que se repiten por pares (dos triángulos, dos cuadrados, dos círculos) de estas figuras, se ubican tres en el centro las otras tres en la periferia. Las líneas que rellenan este dibujo, dan la sensación de formar un rostro, que podría simbolizar la deformidad, y por otro lado se puede suponer que de esas líneas sueltas en algún momento eran también figuras geométricas.

Se le pregunta al profesor, ¿qué quiso expresar en dicho dibujo? El profesor manifiesta *“Quiero expresar los diferentes discursos que fundamentan la Educación Física, y que en estos existen cosas que no se pueden refutar y que una cosa es lo que se estudia y otra muy diferente lo que se hace en el aula, cuando se está en ejercicio.”*

De lo anterior podemos evidenciar que un factor esencial en la formación de los futuros licenciados, con la intención de enseñar la experiencia corporal, es el de no tratar de validar verdades o acentuar discursos que han permanecido en el aula durante años, de lo que se trata es de movilizar al estudiante en desafiar ese reduccionismo, proponiendo un futuro profesor,

el pensarse en esencia como un sujeto sentí-pensante-actuante, al que hace referencia el programa curricular y que dicho profesor moviliza mediante el símil del dibujo, como esencia de un ser crítico-reflexivo, logrando proponer de manera creativa y propositiva otras comprensiones, otras verdades.

Así, es claro que en el orden discursivo que producen los profesores de educación física con la intención de enseñar la noción de experiencia corporal, emerge una figura discursiva que hemos llamado el símil del dibujo, cuyo sentido subyacente es el de la esencia del ser sujeto crítico. Siendo así, y dado que todos los elementos que componen el orden discursivo del profesor en el aula concurren a construir el sentido de la noción por la que se produce tal discurso, hemos de afirmar que la noción escolar de experiencia corporal y el sentido denominado *la esencia de ser sujeto crítico* son, parcialmente, la misma a cosa.

Es así que, en el marco de la intención de enseñar la noción escolar de experiencia corporal, en relación con los saberes denominados ideas implícitas, los profesores que participaron de esta investigación evidencian haber construido dos figuras discursivas que aluden a la construcción de sendos sentidos parciales; a saber:

- *La metáfora del juego cuyo sentido se expresa como posibilidad de ser otro.*
- *El símil del dibujo cuyo sentido se expresa como la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo.*

#### **4.5 Los saberes entendidos como guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante la historia de vida.**

Los guiones y rutinas como saberes constitutivos del conocimiento profesional docente “*son esquemas de actuación implícitos que tienen como función construir, predecir y controlar ámbitos de actuación cotidiana y experiencial*” Perafán (2015, p. 27). Dichos saberes, son comprendidos como construcciones epistemológicas elaboradas desde la historia de vida de los profesores, donde yacen sentidos intuitivos asociados a nociones particulares, que facilitan la solución de problemas relacionados con la cotidianidad de la enseñanza. Así, estos

saberes se orientan en el discurso que se construyen los profesores de educación física, en el salón de clases, con la intención de enseñar la noción escolar de experiencia corporal.

Estos saberes muchas veces quedan ocultos, ya que se encuentran de forma tácita (*que no se expresan o no se dicen, pero se supone o se sobreentiende*) y por ello, se requiere mayor compromiso por parte del investigador, en tanto a los sentidos que se puedan encontrar-hallar, ya que son develados, por el proceso de asociación libre en la técnica de estimulación del recuerdo. De este modo, como en los caos de los saberes precedentes, se hace una configuración o identificación de las figuras discursivas, en estas figuras se refleja, el proceso complejo en el análisis e interpretación que se construye a partir de los diálogos sostenidos con los profesores participantes, en cada uno de los episodios manifiestos en los encuentros observados.

De esta manera, es muy importante también, la entrevista realizada a los profesores, para encontrar y comprender algunos elementos que nos muestra la historia de vida en los profesores participantes de la licenciatura en Educación Física, logrando comprender la noción de experiencia corporal, la cual, configuran la subjetividad y su componente inconsciente, en la que yace, una riqueza epistémica en el devenir del sujeto profesor en su historia de vida.

#### **4.5.1 El guion de la pregunta (que se va construyendo) como fuente de descubrimiento**

En cada una de las sesiones, que tuvieron lugar de manera virtual, se logró identificar en los profesores  $\Theta A$  y  $\Theta B$  una forma particular de preguntar. En efecto, llama la atención que, no se da lugar, o un momento, para responder a las preguntas que se proponen en medio del ejercicio discursivo de cada profesor, en el sentido de dar la palabra para que se verbalicen las respuestas. Parece como si el profesor diera por sentado que esta forma de interpelación, activara en el estudiantado el mismo tipo de pregunta, en el instante en el que el profesor la plantea y que, a la vez, la pregunta en el interior del estudiante detonara un repertorio posible de respuestas en la mente del estudiante. Dada esta caracterización hemos nombrado esta figura discursiva como el guion de la pregunta. porque en medio de la conversación, cuando se hace referencia a esta forma de ubicar a los estudiantes en el espacio académico, este ejercicio de la pregunta, trasciende y pone a cada estudiante en el lugar de preguntarse a sí



mismo sobre la situación que se plantea y de activar los repertorios posibles para comprender y responder, para sí la cuestión.

Es decir, en el orden discursivo que el profesor de educación física produce, con la intención de enseñar la noción de experiencia corporal, existe un lugar para que el estudiante se ubique ante sí mismo, como sujeto abierto a la interrogación, o lo que es más exacto a la capacidad de interrogar(se). Esta condición, en tanto es comprendida como *guion de la pregunta*, supone repertorios posibles que cada estudiante logra o alcanza cuando intenta responderse así mismo, por lo cual, no existe una verdad absoluta, porque no existe una única respuesta, por esto, no hay un momento para una respuesta definitiva. En esta perspectiva, el sentido subyacente a la figura discursiva en cuestión, es el de *fuentes de descubrimiento*.

Para una mejor comprensión del *guion de la pregunta*, y su sentido subyacente, los siguientes episodios, tomados de las clases de los profesores participantes, constituyen una evidencia:

Clase 3; ΘA; Ep: 43

– Profesor ΘA: ¡Muchachos!

Cuando realizamos un ejercicio, (*hace una pausa*) en el marco de cualquier actividad física, debe existir una predisposición para realizarla, debe haber una aptitud, un llamado de todo su ser, hacia su estudiante. Nadie hace nada obligado, ¿verdad? ¿a quién le gusta hacer las cosas obligado? Pues me permito contar: Yo recuerdo mucho que mi madre, cuando yo era pequeño, me insistía en que debía tomar sopa, a mí no me gustaba en ese entonces. Así que, a la hora de almorzar, yo no disfrutaba de este momento, porque, mi madre me regañaba e insistía en que me tomara la sopa, pues yo, sufría bastante en ese momento con el tema de la sopa, ahora recuerdo con gran tristeza esos momentos, ya que mi madre ha partido hacia la eternidad. (*hace una pausa*)

El punto que busco, es que uno disfruta más, las cosas que nacen con la voluntad de hacer o de realizar. (*hace una pausa*) Esas sensaciones nacen con la invitación a esa actividad que usted va a proponer, y tengan en cuenta. Que la disposición en el participar de un espacio académico, se torna muy importante para tener en cuenta.

Clase 8; ΘB; Ep: 12

– Profesor ΘB:

¡Chicos! (*hace una pausa*) Recuerden que, en el ejercicio docente, debemos tener en cuenta las necesidades de cada población a la que vamos a abordar, considerar el contexto, identificar cada factor que determina a esa población. Esto nos permite movernos desde nuestro saber-saber, saber-ser, y saber hacer.

Con toda esa información que podemos encontrar de nuestra población, la debemos de considerar, digamos que: es una forma de diagnóstico, de esta manera tendremos una gran herramienta para poder planear nuestras clases, podemos atender a sus necesidades, lo único que debemos es organizar en nuestra mente cada aspecto encontrado.

En estos dos episodios presentados de las sesiones de clase de los profesores ΘA y ΘB, podemos identificar un tipo de intencionalidad en los profesores, a saber, ellos crean un ambiente para que el estudiante se pregunte. En la medida que avanza su ejercicio va construyéndose la pregunta, por lo cual, va emergiendo una fuente de descubrimiento con sus posibles acercamientos a la respuesta. En ese sentido podemos identificar en la clase 3, en el episodio 43, que lo que a simple vista es una forma en que los estudiantes aborden el inicio de una actividad física, el profesor la piensa como una invitación-llamado.

Lo que el profesor pone en evidencia, no es la necesidad de hacer o pensar la actividad previa en sí misma, sino que lo que importa es: que el estudiante se pregunte primero por lo esencial; el llamado. Por eso, el profesor expresa: “*un llamado de todo su ser, hacia su estudiante*” que él pueda traer de sí, esa magia para plantear una actividad, es un lugar que está surgiendo en el preguntarse, en el interrogarse, desde la posibilidad de su ser (*¿el qué?; ¿el para qué?; ¿el cómo?; ¿el dónde?; ¿el cuándo?*) Todas esas preguntas, se provocan de la situación, que propicia la dinámica del ejercicio que plantea el profesor ΘA.

Ahora bien, con la expresión “*es que uno disfruta más las cosas que nacen con la voluntad de hacer o de realizar*” el profesor logra posicionar en su discurso, el desafío en el que consiste el descubrimiento que surge desde la pregunta que no se contestó como tarea, como obligación, como respuesta al profesor, al grupo; sino como resultado de un tiempo, quizá intrapsíquico, que se ganó para pensar tanto en la pregunta como en la respuesta.

Cuando el profesor plantea la afirmación: *nadie hace nada obligado*”, haciendo que a la misma la siga la pregunta, *¿verdad?*, sin esperar respuesta inmediata alguna por parte de sus estudiantes -como lo confirma la continuidad de su discurso, al plantear de manera inmediata una nueva pregunta, la cual mantiene la misma dinámica de la anterior: “*¿a quién le gusta hacer las cosas obligado?*”-, deja abierta la posibilidad de interpretar el sentido subyacente a la figura discursiva que estamos analizando como *fuerza de descubrimiento*, pues es el sentido último por la que emerge la figura. .

Por tal razón, queda claro que el profesor crea el símil de la pregunta, como componente constitutivo de su orden discursivo, con el que se moviliza una oportunidad para que el sujeto se pregunte, de manera auténtica desde sí, y crezca en la fuerza de **sus** descubrimientos.

Para vislumbrar mejor, dicho planteamiento, se pueden corroborar, a partir de la información proveniente de la aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo, como expondremos enseguida, al interpretar el episodio 43 de la clase 3, en el profesor ΘA.

TER - ΘA clase 3 Ep: 43

Investigador – ¿Qué lugar tiene la pregunta en su clase?

– Profesor ΘA, todo el tiempo en mi clase, voy haciendo preguntas, unas con respuestas obvias, que tienen un sentido implícito, casi siempre no doy el espacio para responderlas, porque considero que no existen respuestas únicas, lo que existe, son respuestas como existen estudiantes, pero considero que el ejercicio de estarse preguntado, lo lleva a un viaje de posibilidades, a un lugar por encontrar.

Investigador –¿De infancia que es lo que más recuerda? ¿Cómo era usted de niño?

– Profesor ΘA: – Yo recuerdo que cansaba a mi madre de tantas preguntas que yo hacía, y lo peor, es que me daban las respuestas y aun insistía en el porqué de las cosas, no me agotaba en seguir preguntando, por ello creo que era un niño inquieto, que se preocupaba por el saber de las cosas.

–Investigador, Profesor, usted siempre ha ido en ese viaje de preguntarse, usted ha incorporado, esa forma de indagar, y es consiente que, con sus narraciones, con sus

ejercicios, con sus dinámicas, etc. Usted logra en sus estudiantes, que se cuestionen también, y comprendan que la verdad absoluta no está en el paso a paso, que la verdad es fruto de la fuente de descubrimiento, de conocer, de abordar, de realizar, de comprender, todas las posibilidades que pueden existir, como multiplicidad de poder ser.

– Profesor  $\Theta A$ : – con las preguntas bien orientadas o por lo menos bien planteadas, podemos alcanzar a identificar esas posibilidades de llegar a esa fuente de descubrimiento de la verdad, es de esa forma, que uno puede ser mejor profesional día a día, el ocuparse de cómo hacer lo correcto y no lo debido.

Es evidente, a la conciencia del profesor, que lo que hemos denominado el guion de las preguntas, -por la condición que el preguntar ocupa en el orden de su discurso-, constituye un componente fundamental en su práctica de enseñanza. Ahora bien, afirmaciones como esta: “*casi siempre **no** doy el espacio para responderlas, porque considero que no existen respuestas únicas, lo que existe, son respuestas como existen estudiantes*”, evidencian el sentido subyacente a dicha figura, pues al pensar que no existen respuestas únicas, que lo que existe son respuestas como existen estudiantes. Esta figura, efectivamente, tiene como sentido detonar, cuantas veces sea posible, el descubrimiento, en cada y por cada estudiante, de lo posible. El sentido del guion de la pregunta es el de fuente de descubrimiento.

En ese orden de ideas, teniendo en cuenta que la figura discursiva denominada símil de la pregunta, es un componente del orden discursivo de los profesores de educación física -por lo menos de los que participaron de esta investigación-, que se produce con la intención de enseñar la noción de experiencia corporal y, que todos los componentes de tal discurso, concurren a la producción del sentido general de dicha noción, entonces, es preciso afirmar que el sentido subyacente a dicho símil de la pregunta, es un componente del sentido general de la noción escolar de experiencia corporal.

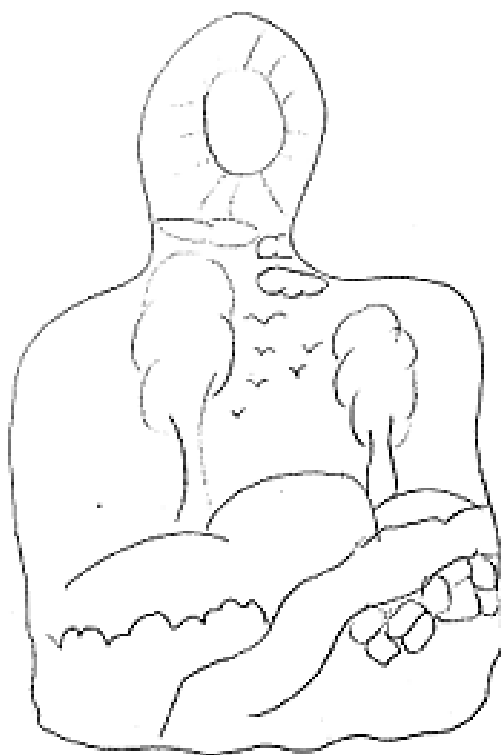
#### **4.5.1.1 Ejercicio de dibujo automático (ejercicio surrealista) – Profesor $\Theta B$ :**

En este ejercicio evidenciamos, que los trazos del profesor  $\Theta B$ , forman una silueta de un hombre, centrada y en ella se ubica un paisaje, compuesto de un sol, nubes, árboles, aves,

arbustos, piedras y un rio, todas ellas forman un todo que es un paisaje dentro de la silueta humana.

Se le pregunta al profesor, ¿qué quiso expresar en dicho dibujo? El profesor expresa “lo más importante para tener en cuenta es lo que uno lleva por dentro, si no tengo nada en mi ser, muy difícilmente podemos darnos cuenta de los detalles que puede haber en el afuera, solo yo le doy importancia a lo importante”

En tanto a dicho ejercicio, se puede notar, que, para este profesor, todo lo que existe para el sujeto, no está en el afuera de él, sino que está en el interior, es por ello que toma importancia algunas cosas, que se tienen en cuenta, por lo cual, es la pregunta que se hace el sujeto en dar importancia en lo fundamental para la vida, o en este caso particular para la práctica pedagógica.



**Figura IX.** Ejercicio de dibujo automático – Profesor  $\Theta B$ , en relación con construcción del guion de la pregunta (que se va construyendo) como fuente de descubrimiento, elaborado por profesor  $\Theta B$ .

De este modo, con esta conversación que tuvo lugar en la técnica de estimulación del recuerdo, en el caso del profesor  $\Theta A$ , se puede aclarar y comprender el uso del guion de la pregunta, permitiendo reconfigurar, las ideas que llamaron la atención durante el análisis en este episodio, en esa misma línea, se muestra la aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo, en el caso del profesor  $\Theta B$ , en su clase 8 en el episodio 12

De esta manera se puede observar en la técnica de estimulación del recuerdo en los profesores  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , en las clases 3 y 8 con los episodios 43 y 12, que mediante los ejercicios propuestos por los profesores participantes, ambos aluden al guion de la pregunta, pero esta pregunta debe entenderse que se está construyendo permanentemente, que aparece en los estudiantes en unicidad o en multiplicidad, donde cada profesor genera ese ambiente para que sus estudiantes se aproximen en el descubrir, por lo cual, el sentido que subyace ante dicha figura discursiva que se moviliza por los saberes entendidos como guiones y rutinas, se define como, la fuente de descubrimiento, de este modo, es esencial, dicha figura construida por los profesores participantes de esta investigación, ante su intención de enseñar la noción de experiencia corporal.

En conclusión, el sentido escolar de la experiencia corporal implica, necesariamente el guion de la pregunta, en la cual transita en las construcciones epistemológicas con su estatuto epistemólogo fundante, en la historia de vida de los profesores participantes, ya que dan cuenta, que dicha figura aparece en la construcción discursiva, que permite ubicar en la formación de estos futuros licenciados, llegar a la fuente de descubrimiento, donde ese sujeto que se está formando, construye su camino en el quehacer profesional, por lo cual se establece un sentido parcial y diferenciado, al que es, impensable dicha noción.

#### **4.5.2 La metáfora del movimiento como un sistema de interpelación para la vida.**

En el orden discursivo que producen los profesores de educación física, por lo menos los que participaron de esta investigación, con la intención de enseñar la noción de experiencia corporal, aparecen una serie de expresiones que vinculan la enseñanza de dicha noción con fenómenos asociados al movimiento. En efecto, expresiones como *viajar en bicicleta*, o *la vida nunca es estancamiento, siempre va cambiando*, entre otras, aparecen reiteradamente en el discurso de aula de estos profesores. Las mismas podrían ser leídas, desde posturas clásicas

que dividen el discurso del profesor en momentos de ambientación y momentos dedicados al desarrollo del contenido, como un aspecto asociado a la motivación o la generación de un ambiente adecuado en el aula. No obstante, hay que advertir nuevamente nuestro lugar de pensamiento al respecto. En efecto, en el grupo INVAUCOL se viene considerado tanto desde una perspectiva teórica, como desde constataciones realizadas en investigaciones precedentes, la unidad narrativa del discurso de los profesores, en el sentido de entender que todos los elementos que lo componen concurren, como aspectos de carácter epistémico, a la construcción del sentido escolar de la noción por la cual dicho discurso se produce. De ese orden son todas las expresiones relativas al movimiento que aparecen en los diferentes episodios de clase.

Por otro lado, se ha planteado por parte de Perafán (2021) que el profesor piensa a golpe de metáforas, símiles, ejemplos y otra serie de figuras discursivas que constituyen la totalidad de su discurso de aula. Siendo así, por definición y por principio, hemos de considerar las expresiones, asociadas al movimiento, que emergen en el orden discursivo de los profesores de educación física -que se produce con la intensión de enseñar la noción de experiencia corporal-, como una figura discursiva. Determinar qué tipo de figura es, obedece al lugar que las mismas ocupan en dicho discurso.

Este tipo de expresiones aparecen con la función de expresar analogías entre el movimiento, lo dinámico, lo no estático y la vida. En ese sentido la figura es la metáfora, por lo cual nos vemos autorizados para nombrar estas expresiones lingüísticas como la *metáfora del movimiento*, cuyo sentido subyacente es el un *sistema de interpelación para la vida*.

Como evidencias de lo anterior, vamos a presentar el episodio 16 de la clase 5 del profesor  $\Theta A$  y el episodio 45 de la clase 6 del profesor  $\Theta B$ .

Clase 5  $\Theta A$  EP: 16

—Profesor  $\Theta A$  ¡Muchachos!

Es muy importante el trabajo en equipo, en ocasiones debemos de cooperar desde nuestro talento, (*hace una pausa*) un ejemplo de ello, ¡muchachos! Es cuando vamos de viaje en la bicicleta y ayudamos al que esta varado, Recuerden ese dicho: “ciclistas

somos y en el camino nos encontramos” en cualquier momento usted, es el que esta varado y necesita ayuda para seguir su camino.

Clase 6 ΘB EP: 45

—Profesor ΘB ¡chicos!

*(hace una pausa)* Ustedes como profesionales, no se pueden estancar, la vida nunca es estancamiento, siempre va cambiando, ustedes deben de acomodarse y adaptarse al cambio, que mejor ejemplo: que esta pandemia, que estamos viviendo, nadie se imaginó que estuviéramos como estamos conectados de esta manera con las clases virtuales, somos seres humanos que necesitan retos para la vida y la Educación Física es un campo muy amplio.

En estos episodios, tomados las sesiones de clase de los profesores ΘA y ΘB, participantes de esta investigación, podemos identificar la metáfora de movimiento a partir de expresiones tales como como: *viajar en bicicleta*, o *la vida nunca es estancamiento, siempre va cambiando* que permiten reflexionar sobre las situaciones que se van presentado en la vida.

Así, al expresar el profesor que *“debemos de cooperar desde nuestro talento”* le plantea a los sujetos que deben de estar atentos a sus potencialidades, para actuar en cualquier momento, develándoles que la vida no es un camino recto, que en ocasiones podemos estar *“varados”* pero en otras *“ayudamos al que esta varado”*. En ese sentido se les muestra a los sujetos que existe movimiento en la vida. La vida es interpretada, en este orden discursivo desde el movimiento. Estar vivo es estar en movimiento que es lo contrario a estar quietos. En ese orden de ideas, el profesor construye un dicho: *“ciclistas somos y en el camino nos encontramos”* en el que pone en relación directa el ser que somos y el movimiento que somos. Esa relación con el movimiento, que en cualquier momento nos vamos a encontrar, sea de una forma u otra, supone que todos somos iguales, al relacionar a los ciclistas como un colectivo. Aparece, igualmente, una asociación donde se supone que el camino es la vida, y sugiere como mensaje que debemos de ayudar y ser ayudados, siempre y cuando se logre conocer sus potencialidades y reconozca las potencialidades de los demás, por ello, se puede evidenciar que ese movimiento se refiere a a un sistema de interpelaciones en y a la vida,



que le permiten al sujeto explotar sus potencialidades y reconocer las potencialidades en los demás. Así, la *metáfora del movimiento* alude a un sentido, subyacente en ella, que se comprende como *sistema de interpelación para la vida*.

En el análisis realizado al episodio 45 de la Clase 7, del profesor ΘB, se logró identificar dicha metáfora del movimiento a partir del reconocimiento y comprensión del lugar que ocupan expresiones tales como “*la vida nunca es estancamiento, siempre va cambiando*” o “*deben de acomodarse y adaptarse al cambio*”, desde la cuales es posible observar cómo se establecen analogías entre el movimiento, lo dinámico, lo no estático y la vida de los sujetos en el aula. Esta función que cumplen tales expresiones, en el orden discursivo que producen los profesores de educación física, con la intención de enseñar la categoría experiencia corporal, permite interpelar a los estudiantes como sujetos implicados en la condición de vida que los instituye en el aquí y el ahora. La vida, como fenómeno bio-socio-cultural-pulsional, inherente a cada uno, es interpelada desde la metáfora del movimiento con la intención de promover en cada estudiante una relación consiente y sistemática consigo mismo, desde su dimensión vital. Así, en este episodio aparecen, también, formulaciones de la metáfora del movimiento como la siguiente: “*somos seres humanos que necesitan retos para la vida*”, que no dejan duda sobre el sentido subyacente a la misma, el cual como lo hemos afirmado se puede enunciar como *sistema de interpelación para vida*.

Por otra parte, en los siguientes episodios tomados de la aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo, se encuentra nueva evidencia tanto de la presencia de la metáfora del movimiento en el orden discursivo de los profesores que participaron de la investigación, como del sentido subyacente a la misma. Veamos:

TER Clase 4 ΘA EP: 207

—Investigador ¿qué incidencia tiene para la vida la experiencia caporal?

—Profesor ΘA, uno puede esperar muchas cosas en la vida, porque existen múltiples probabilidades. El estar hoy aquí, fue una probabilidad de poder encontrarnos, pero también hubo muchas variables que hubieran afectado este encuentro, por ello, uno debe de adaptarse y tener herramientas para poder afrontar esos movimientos, es nuestra experiencia la que surge de la vida, es la suma del todo, en tanto a esos

sacudones que existen cuando se toman decisiones, lo importante es que uno pueda comprender que la vida es un todo, soy yo con el mundo y de esta manera puedo interrelacionarme con cada evento que va presentando. Cuando trabajé, como recreador, me di cuenta que uno debe de poder actuar en consecuencia a la experiencia que se ha construido y lograr sobresalir de lo que va pasando en nuestras vidas.

TER Clase 7 ΘB EP: 45

—Investigador ¿qué importancia tiene el movimiento para usted profesor?

—Profesor ΘB: Yo pienso que el movimiento es esencial en la vida, todo el tiempo el cuerpo está en movimiento, puede que usted, este en una posición estática, pero por dentro de su ser, todos los sistemas, todos sus órganos, están trabajando, esto lo podemos relacionar con la vida, porque en ella ocurren cosas y hace que funcionemos de alguna manera, todo hace parte de un todo, no queda nada por fuera en la dinámica del movimiento [...] Considero que el origen de la vida, parte del movimiento, como elemento infinito en la división celular que se conforma a lo largo de nuestra existencia, es una forma de expresarnos, de comunicarnos, de poder construir nuestros sueños, etc. [...] Recuerdo que cuando pequeño, tuve un accidente y me inmovilizaron mi brazo, de esta situación entendí que nosotros necesitamos del movimiento, para disfrutar de la vida.

En expresiones tales como: “*yo pienso que el movimiento es esencial en la vida*”, “*todo el tiempo el cuerpo está en movimiento*”, “*considero que el origen de la vida parte del movimiento*”, es clara la presencia de la figura en cuestión, como componente constitutivo del orden discursivo de los profesores de educación física que participaron en la investigación. Las razones por las cuales, estas expresiones se comprenden como figuras discursivas y, en particular, como una metáfora que se reitera, ya han sido enunciadas; no obstante, insistimos en el lugar que las mismas ocupan asumiendo la función de interpelar a los estudiantes como sujetos bio-socio-cultural-pulsionales. Es decir, como sujetos de vida. La metáfora del movimiento, por lo tanto, contiene un sentido relacionado con el concepto,

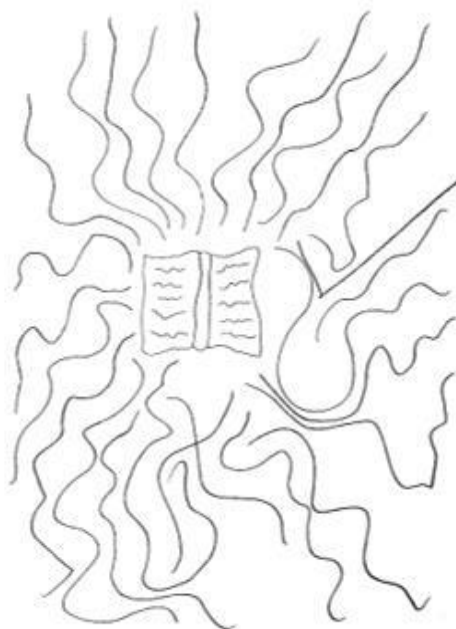
problema o acontecimiento denominado vida. La presencia de esta metáfora tiene como sentido constituirse, o constituir, un *sistema de interpelación por la vida*.

#### 4.5.2.1 Ejercicio de dibujo automático (ejercicio surrealista) – Profesor $\Theta A$ :

En este ejercicio evidenciamos, que los trazos del profesor  $\Theta A$ , ocupan todo el espacio, y aparece una figura de un libro en el centro, alrededor de este, se ubican varias líneas libres, que van de afuera hacia adentro, dichas líneas rellenan la periferia, que podría simbolizar distintas formas de llegar al libro.

Se le pregunta al profesor, ¿qué quiso expresar en dicho dibujo? El profesor manifiesta “Quiero que mis estudiantes estudien para el siguiente parcial, pero más allá del mismo parcial, que apropien el conocimiento para la vida.”

De lo anterior podemos evidenciar que pueden existir varias formas de ir a los textos, ir a la teoría, donde cada estudiante puede construir su propio camino hacia su aprendizaje, que los intereses y deseos, van construyendo el camino en tanto a su discurso pedagógico, y el dibujo representa el movimiento que puede haber en cada estudiante al abordar un texto, el profesor representa las respuestas de sus estudiantes con cada línea.



**Figura X.** Ejercicio de dibujo automático – Profesor  $\Theta A$ , en relación con construcción de la metáfora del movimiento como un sistema de interrelación para la vida, elaborado por profesor  $\Theta A$ .

De esta manera se puede observar en la técnica de estimulación del recuerdo en los profesores  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , en las clases 4, 5 y 7 con los episodios 207, 16 y 45, que dichos profesores participantes movilizan en su discurso, la metáfora de movimiento, que alude a un sistema de interrelaciones para la vida. Por lo tanto, se puede evidenciar en ambos casos que se asocia el movimiento, con la vida, en la dinámica que se va construyendo en cualquier situación que se presenta, y de este modo, se va generando la experiencia corporal, como factor que emerge ante la construcción del conocimiento para el futuro licenciado, en su quehacer pedagógico.

En conclusión, desde el punto de vista de la *metáfora del movimiento* que ha sido señalada, el sentido escolar de la noción de experiencia corporal, es el de *sistema de interpelación para la vida*. En adelante, para los efectos de la presentación del sentido general de la noción escolar de experiencia corporal, en este trabajo, se debe considerar que experiencia corporal y sistema de interpelación para la vida son, parcialmente, lo mismo. Es decir, la noción escolar de experiencia corporal se define parcialmente como *sistema de interpelación para la vida*.

Dados los análisis e interpretaciones precedentes, relacionados con los saberes denominados guiones y rutinas, podemos afirmar que los profesores que participaron de esta investigación evidencian haber construido dos figuras discursivas que aluden a la construcción de sendos sentidos parciales; a saber:

- *El guion de la pregunta cuyo sentido se expresa como fuente de descubrimiento.*
- *La metáfora del movimiento cuyo sentido se expresa como un sistema de interpelación para la vida.*

#### **4.6 Integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción escolar experiencia corporal**

En correspondencia, tanto con el problema de investigación como con los objetivos propuestos, corresponde presentar a continuación, el proceso de integración de los sentidos parciales emergentes, correspondientes a los cuatro saberes (saberes basados en la experiencia, saberes académicos, saberes entendidos como teorías implícitas y saberes

entendidos como guiones y rutinas) que configuran el conocimiento profesional del profesor de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, asociados a la noción de experiencia corporal, los cuales fueron identificados, comprendidos e interpretados, a partir del análisis del discurso construido por los profesores  $\Theta A$  y  $\Theta B$ . Hemos identificado ocho sentidos parciales, asociados a la noción escolar de experiencia corporal, los cuales aparecen como efecto de la interpretación de sendas figuras discursivas, igualmente clasificadas, previamente, como producto del análisis de la totalidad de los episodios, en algunos de los saberes mencionados.

Como se ha presentado, a lo largo de este documento, el conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Educación Física es una rica y compleja polifonía epistémica (Perafán, 2004), construida con la intencionalidad de enseñar la noción de experiencia corporal por los profesores expertos, su lugar de indagación, no es otro que el orden discursivo que genera el profesor en el salón de clases.

En ese sentido, dicho orden discursivo, en su totalidad, aporta a la construcción de la noción de experiencia corporal, a la naturaleza integradora del conocimiento profesional del profesor de la Licenciatura de Educación Física.

Por lo cual, las ocho figuras discursivas presentadas en el análisis realizado, y que son el fruto de la construcción discursiva de dichos profesores “no son instrumentos ni técnicas didácticas al servicio de la enseñanza, sino por el contrario, en estas figuras consiste el pensamiento docente. El profesorado piensa a golpe de metáforas, de símiles, de ejemplos” (Perafán, 2015, p. 36).

Dichas metáforas, símiles y guiones, entre otras, se originan en distintos estatutos epistemológicos fundantes en función y relación con cada uno de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional del profesor de la Licenciatura en Educación Física y que portan sentidos parciales de la noción en cuestión. Su integración, permite dotar de un sentido complejo y diferenciado a la noción escolar de experiencia corporal.

En el siguiente esquema presenta las ocho figuras discursivas con su respectivo sentido subyacente, construcción que permite caracterizar el conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Educación Física, asociado a la noción de experiencia corporal.



**Figura XI:** Los sentidos parciales de los saberes que integran el conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Educación Física asociado a la noción escolar de experiencia corporal. En este esquema se modifica y se adapta a los resultados encontrados. (Tomado y editado como elaboración propia en Perafán, 2004.)

#### 4.6.1 Integración de primer nivel

Como primer paso en el proceso de construcción del sentido de la noción de experiencia corporal, se integraron los sentidos producidos por los profesores participantes, relacionados con cada uno de los cuatro saberes desde dos figuras discursivas, integración que permitió las siguientes comprensiones sobre la noción:

La noción de experiencia corporal, desde el punto de vista de los saberes académicos, debe ser entendida como, la construcción del sujeto corpóreo-cognitivo en la configuración y reconfiguración de la toma de decisiones. Por definición, este es un sentido parcial, de naturaleza consciente, cuyo estatuto epistemológico fundante es la transposición didáctica. Resulta de la integración de los dos sentidos identificados, a partir de las dos figuras discursivas, trabajadas como componentes de los saberes académicos. Así, en adelante, para los propósitos de este trabajo, la noción escolar de experiencia corporal deber ser entendida, parcialmente como la construcción del sujeto corpóreo-cognitivo en la configuración y reconfiguración de la toma de decisiones.

La noción de experiencia corporal, desde el punto de vista de los saberes basados en la experiencia, debe ser entendida como, la construcción de nuevas maneras de estar en la realidad como factor que funda un sentido en lo vivido. Por definición, este es un sentido parcial, de naturaleza consciente. Resulta de la integración de los dos sentidos identificados, a partir de las dos figuras discursivas, trabajadas como componentes de los saberes basados en la experiencia. Así, en adelante, para los propósitos de este trabajo, la noción escolar de experiencia corporal deber ser entendida, parcialmente como la construcción de nuevas maneras de estar en la realidad como factor que funda un sentido en lo vivido.

La noción de experiencia corporal, desde el punto de vista de los saberes denominados teorías implícitas, debe ser entendida como, la posibilidad de ser otro en la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo. Por definición, este es un sentido parcial, de naturaleza implícita. Resulta de la integración de los dos sentidos identificados, a partir de las dos figuras discursivas, trabajadas como componentes de los saberes denominados teorías implícitas. Así, en adelante, para los propósitos de este trabajo, la noción escolar de experiencia corporal deber ser entendida, parcialmente como la posibilidad de ser otro en la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo.

La noción de experiencia corporal, desde el punto de vista de los saberes denominados guiones y rutinas, debe ser entendida como un sistema de interpelaciones para la vida como fuente de descubrimiento. Por definición, este es un sentido parcial, de naturaleza implícita. Resulta de la integración de los dos sentidos identificados, a partir de las dos figuras discursivas, trabajadas como componentes de los saberes denominados guiones y rutinas.

Así, en adelante, para los propósitos de este trabajo, la noción escolar de experiencia corporal deber ser entendida, parcialmente como un sistema de interrelaciones para la vida como fuente de descubrimiento.

Lo anteriormente expuesto, corresponde al primer nivel de integración, y se puede organizar en la siguiente figura.



**Figura XII:** Los sentidos parciales integrados en primer nivel, este esquema se modifica y se adapta a los resultados encontrados. (Tomado y editado como elaboración propia en Perafán, 2004.)



#### 4.6.2 Integración de segundo nivel

A partir de la integración realizada, se debe seguir con la integración de segundo orden, siempre orientada a la comprensión de la noción de experiencia corporal, construidas por los profesores participantes en este estudio de caso, por lo cual, es muy importante conocer, el carácter de los saberes, que surgen de manera explícita y de manera tácita, y que dé deben de construir en el análisis e interpretación del discurso producido con la intencionalidad de enseñar la noción en cuestión.

Así, desde el punto de vista de la dimensión explícita, constitutiva de la categoría conocimiento profesional docente específico, la noción escolar de experiencia corporal, se comprende de como: una construcción del sujeto corpóreo-cognitivo a partir de la configuración y reconfiguración de la toma de decisiones, con miras a la emergencia de nuevas maneras de estar en la realidad, como factor que funda un sentido en lo vivido. La anterior construcción parcial se funda epistemológicamente, desde la fuente originaria, como lo es, en la transposición didáctica y la práctica profesional, que, de forma reflexiva y consciente, aportan en la elaboración de hilos discursivos para la enseñanza de la noción de experiencia corporal, dando cuenta del conocimiento profesional del profesor de licenciatura en Educación Física, como una construcción propia de los profesores expertos, por lo menos, de los participantes en esta investigación.

Por su parte, desde el punto de vista de la dimensión implícita, constitutiva de la categoría conocimiento profesional docente específico, la noción escolar de experiencia corporal, se comprende de como: la posibilidad de ser otro, en tanto sujeto crítico-reflexivo, como sistema de interpelaciones para la vida que se constituye en fuente de descubrimiento.

En ese orden de ideas, los dos sentidos parciales anteriormente presentados, son el resultado de la integración del sentido parcial explícito subyacente a los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia, por una parte, y el sentido parcial implícito subyacente a los saberes encendidos como teorías y implícitas y los entendidos como guiones y rutinas. Así, se va dando cuenta del sentido diferenciado y complejo construido por los profesores expertos participantes en esta investigación, identificados como  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , quienes, en efecto, son constructores de “un saber propio sobre una entidad epistémica particular construida en

la escuela en el proceso mismo en el que se ha dado la emergencia histórica del profesorado como sujeto que crea saberes para enseñar” (Perafán, 2015, p. 25).

En la siguiente figura podemos identificar como se va hilando el camino que se construye en tanto a los saberes que emergen de manera explícita y de forma implícita.



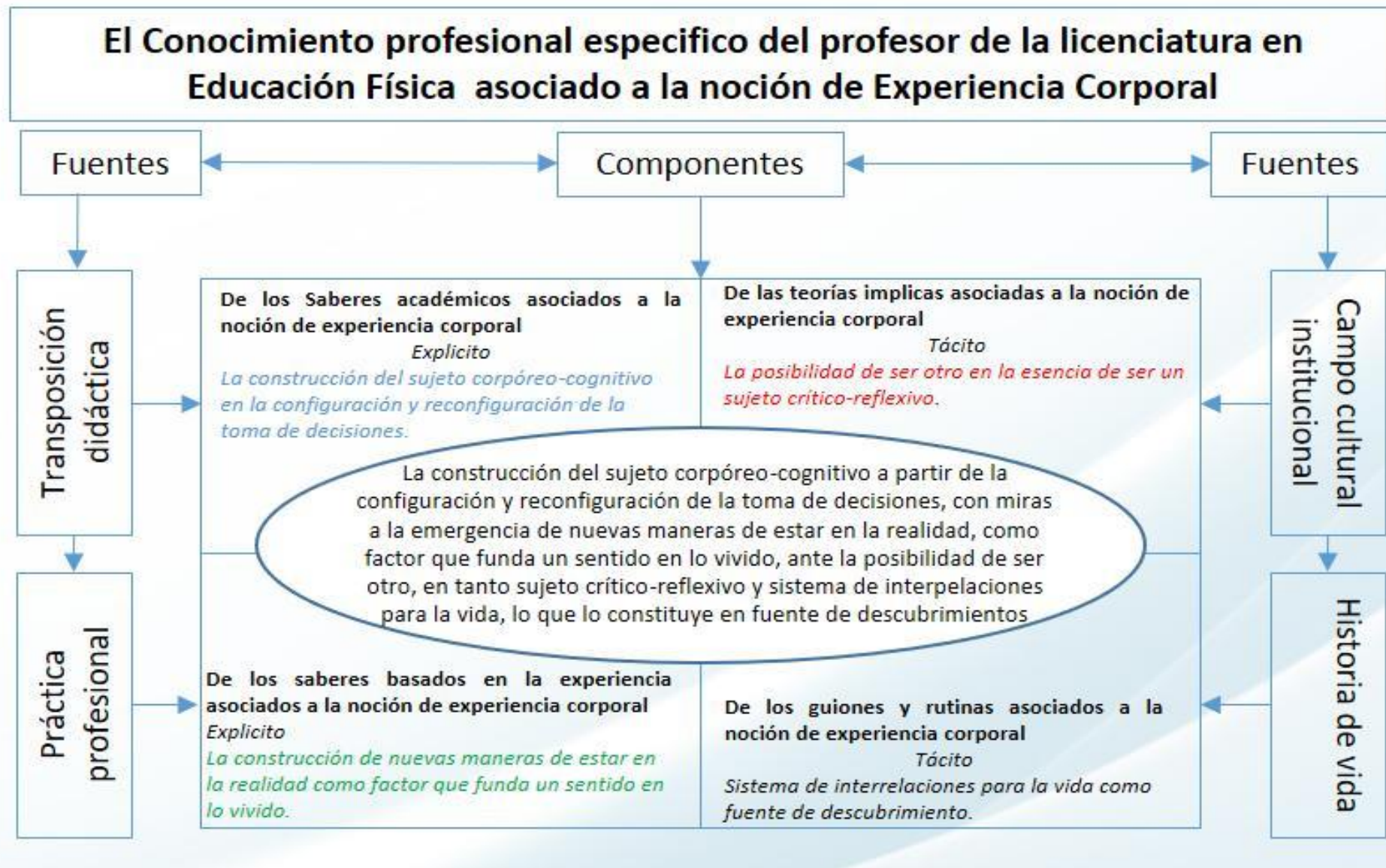
**Figura XIII:** Los sentidos parciales integrados en segundo nivel, que corresponden a los saberes de carácter implícito y explícito, este esquema se modifica y se adapta a los resultados encontrados. (Tomado y editado como elaboración propia en Perafán, 2004.)

### **4.6.3 Integración de tercer nivel**

Por último, después, de haber presentado la integración de los saberes de origen explícito e implícito, miraremos, en un ejercicio de integración de tercer nivel, cómo tanto los sentidos explícitos como los implícitos se integran en la composición de una definición compleja de la noción escolar de experiencia física. Se podrá observar cómo

cada sentido parcial subyacente concurre a la composición del sentido general de la noción escolar, que es lo que entendemos como el conocimiento profesional docente específico de los profesores de educación física asociado a la noción de experiencia corporal.

De esta manera, se logra realizar una composición en la que recoge cada sentido parcial, para construir el sentido general, en la siguiente figura se puede presentar, el sentido general que emerge del análisis del discurso de los profesores participantes, por consiguiente, el conocimiento profesional específico del profesor de la licenciatura en educación física, de la Universidad Pedagógica Nacional, asociado a la noción de experiencia corporal puede ser entendido como: “la construcción del sujeto corpóreo-cognitivo a partir de la configuración y reconfiguración de la toma de decisiones, con miras a la emergencia de nuevas maneras de estar en la realidad, como factor que funda un sentido en lo vivido, ante la posibilidad de ser otro, en tanto sujeto crítico-reflexivo y sistema de interpelaciones para la vida, lo que lo constituye en fuente de descubrimientos”



**Figura XIV:** Los sentidos parciales integrados en tercer orden, que conforman el sentido general único y diferenciado en el conocimiento profesional específico de los profesores de Licenciatura en Educación Física asociado a la noción escolar de experiencia corporal. (Tomado y editado como elaboración propia en Perafán, 2004)

## 4.7 Conclusiones

Como cierre de este proceso investigativo, en los siguientes párrafos, se expone las conclusiones organizadas desde las generalidades epistemológicas del conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Educación Física asociado a la noción de experiencia corporal. Por otro lado, las consideraciones sobre la ruta metodológica, las técnicas e instrumentos de construcción de datos empleados en esta investigación, también se resaltan los aprendizajes y las reflexiones en la construcción de este trabajo investigativo.

El conocimiento profesional específico que mantiene el profesorado de Licenciatura en Educación Física, es una rica y compleja polifonía epistemológica producida por los profesores expertos, dentro de marcos histórico-antropológicos dinamizados por la intencionalidad de enseñar la noción escolar de experiencia corporal. Esta categoría, es construida por el profesor y es evidenciada en el orden discursivo que él produce en el salón de clases, y aparece como un dispositivo epistemológico estructurado a partir de metáforas, símiles y guiones que portan sentidos parciales, los cuales se integran a un sentido general, emergente en el orden discursivo de los profesores expertos que lo producen con la intención de enseñar dicha noción de experiencia corporal.

Los profesores expertos que participaron en esta investigación que hacen parte del programa de la Licenciatura de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, son sujetos poli-epistémicos, intelectuales y trabajadores de la cultura escolar, quienes construyen un conocimiento profesional fundamentado en los cuatro saberes, dos de carácter explícito (saberes académicos, saberes basados en la experiencia) y dos de carácter tácito (saberes entendidos como guiones y rutinas y los saberes entendidos como teorías implícitas), que se dinamizan e integran de forma conjunta en los hilos discursivos producidos con la intencionalidad de enseñar la noción construida sobre la experiencia corporal.

Los saberes académicos asociados a la noción de experiencia corporal, epistemológicamente fundamentados en la transposición didáctica, son construcciones de los profesores participantes  $\Theta A$  y  $\Theta B$  que permiten comprender la noción escolar de experiencia corporal, como *la construcción del sujeto corpóreo-cognitivo en la configuración y reconfiguración de la toma de decisiones*, dicho sentido parcial de carácter consciente de la noción en

cuestión, que, desde la subjetividad, pretende interpelar al estudiante para que devenga sujeto.

La experiencia docente de los profesores participantes  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , quienes cuentan con más de trece años en la labor de la enseñanza y más de nueve años como profesores del programa de la Licenciatura en Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional, permite una sólida construcción de principios de acción resultantes de procesos reflexivos durante la praxis, asuntos que configuran los saberes basados en la experiencia asociados a la noción de experiencia corporal; saberes que son de carácter consciente cuyo estatuto epistemológico fundante es la práctica profesional, por lo que el sentido parcial experiencial de la noción de experiencia corporal se define como *la construcción de nuevas maneras de estar en la realidad con el factor que funda un sentido en lo vivido*.

Las relaciones de sentidos tácitos fundadas epistemológicamente en el campo cultural institucional, conforman el orden discursivo del profesor de Licenciatura en Educación Física ante los saberes entendidos como las teorías implícitas asociadas a la noción de experiencia corporal, construidas por los profesores participantes  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , producto de procesos de asimilación y acomodación de los modelos institucionales, definen la noción escolar de experiencia corporal como *la posibilidad de ser otro y la esencia de ser un sujeto crítico-reflexivo*.

Los saberes entendidos como guiones y rutinas asociados a la noción de experiencia corporal de los profesores participantes  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , se establecen como estructuras de conocimiento experiencial tácito fundado epistemológicamente en la respectiva historia de vida del profesor. De acuerdo con esta investigación, constituyen un sentido parcial de la noción escolar de experiencia corporal comprendido como *un sistema de interrelación para la vida y una fuente de descubrimiento*.

La integración de los cuatro saberes (los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, los saberes entendidos como guiones y rutinas y los saberes entendidos como las teorías implícitas,) configuran el conocimiento profesional del profesor experto de Licenciatura en Educación Física, permite comprender e interpretar la noción escolar que se ha construido sobre la experiencia corporal como *la construcción del sujeto corpóreo-*

*cognitivo a partir de la configuración y reconfiguración de la toma de decisiones, con miras a la emergencia de nuevas maneras de estar en la realidad, como factor que funda un sentido en lo vivido, ante la posibilidad de ser otro, en tanto sujeto crítico-reflexivo y sistema de interpelaciones para la vida, lo que lo constituye en fuente de descubrimientos. Sentido único y diferenciado que devela la compleja red de relaciones (implícitas y explícitas) elaboradas por los profesores participantes en esta investigación.*

La estructura epistemológica de la noción escolar de experiencia corporal, es un constructo elaborado por los profesores participantes  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , es compleja y diferenciada de la noción disciplinar sobre la experiencia corporal, en tanto a la noción construida por dichos profesores, este conocimiento escolar sobre la noción, surge desde la intencionalidad de la enseñanza que concreta los hilos discursivos dirigidos a la formación de sujetos y no al determinación de objetos, en el caso de esta investigación, los sujetos se están formando como futuros profesores, de esta manera, ambas nociones desde la mirada disciplinar y la construcción epistémica realizada, tienen una intencionalidad distinta, por lo que las construcciones de ambas nociones en el campo emergente, son nociones inconmensurables.

Las ocho figuras discursivas expuestas hacen parte de la estructura en el discurso que producen los profesores participantes  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , que nacen en la intención de enseñar la noción de experiencia corporal, las cuales, a su vez, conforman el sentido general sobre la noción, por lo que es legítimo afirmar que el profesor experto de Licenciatura en Educación Física piensa a golpe de metáforas, de símiles y de guiones, entre otras. Por lo tanto, tales figuras discursivas *“no son instrumentos o recursos didácticos que se amalgaman a los conocimientos base de contenido para facilitar su comprensión por parte del estudiante, sino verdaderos dispositivos constituyentes del sentido escolar que el profesor construye”* (Perafán, 2015, p. 133).

El conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Educación Física asociado a la noción escolar de experiencia corporal, es un conocimiento específico situado en el escenario del salón de clases, surge de la relación intencional dada entre el sujeto profesor, el sujeto estudiante y el objeto del saber, en la cual se origina un co-nacimiento.

El origen epistémico del conocimiento profesional específico del profesor de la Licenciatura en Educación Física responde a una construcción propia, cuya fuente es la subjetividad del sujeto profesor que le constituye como tal, en su historia de vida, su práctica profesional, el campo cultural institucional en el que se moviliza y sus creencias, por tanto, dicho conocimiento no depende de ninguna disciplina particular.

Destacar que esta investigación, desde su enfoque cualitativo de corte interpretativo, como paradigma de carácter holístico y multi-paradigmático, permite comprender e interpretar el conocimiento profesional específico de los profesores de Licenciatura en Educación Física, que participaron en dicha investigación, asociado a la noción de experiencia corporal, desde una postura no reduccionista que evidencia la complejidad de redes semánticas, construcciones simbólicas, ideas elaboradas, narraciones sorprendentes, giros lingüísticos presentes en el aula virtual.

El desarrollo en el trabajo de campo, realizado en medio de la virtualidad, la observación participante, la grabación y transcripción de audio y video, la entrevista semiestructurada y la técnica de estimulación del recuerdo, permitió hacer seguimiento a la construcción discursiva ante la noción de la experiencia corporal de los profesores participantes, logrando dar cuenta del sentido diferenciado construido, pero también se debe mencionar las dificultades que se presentaban en algunas sesiones que tuvieron lugar a lo largo de la investigación.

En el estudio de caso múltiple, que se realizó, se destaca que es el elemento integrador de la investigación cualitativa de corte interpretativo, mediante el cual fue posible la comprensión holística y contextualizada de los saberes que constituyen el conocimiento profesional de los profesores participantes de la Licenciatura en Educación Física asociado a la noción escolar de experiencia corporal.

A través, de la técnica de estimulación del recuerdo fue posible comprender e interpretar aquellos actos inconscientes que constituyen significativamente el conocimiento profesional de los profesores participantes de Licenciatura en Educación Física, demostrando, una vez más, la complejidad de redes que circulan en el aula virtual.



El conocimiento del profesor, por lo menos de los profesores que participaron de la Licenciatura en Educación Física no es aquel que se encuentra sólo en los libros de texto, como muchas veces se enseña en las universidades o se les exige en los colegios a los profesores, sino que es aquel que él mismo construye.

El conocimiento profesional específico del profesor, tampoco es aquel que es manejado por los expertos en las diferentes áreas del saber, en este caso, los expertos en la Educación Física o quienes la estudian a profundidad. El conocimiento del profesor es complejo ya que él mismo lo ha construido, a partir de su intención de enseñar, la cual se manifiesta, se expresa y se desarrolla en diferentes figuras discursivas que se configuran a partir de las nociones que enseña.

Las figuras discursivas que producen los profesores en el aula se han analizado a partir de la técnica de estimulación de recuerdo, la observación participante, la entrevista, el Analytical Scheme y la triangulación de los indicios allí encontrados, desde la categoría conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares.

Dentro del programa de investigación sobre la categoría de investigación, el conocimiento profesional del profesor, queda claro que existen tres miradas distintas, la de Shulman, la de Porlán y la de Perafán, dichas miradas que se definen a partir de su concepción del conocimiento del profesor.

Existe una diferencia en la construcción que se hace un profesor novato y un profesor experto, ya que los desarrollos van emergiendo en tanto a su deseo de enseñar las nociones que enseñan.

Se hace necesario más investigaciones sobre el conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares, puesto que seguramente en el aula los maestros, desarrollan y construyen distintas figuras discursivas que son poco valoradas, o se miran desde el sentido común, puesto que allí se encuentra el conocimiento construido y valioso para la comprensión sobre las nociones que los profesores enseñan.

Durante el proceso investigativo que se desarrolló, emergió una apertura epistémica en tanto fue posible reconocer y ahondar en paradigmas y enfoques, permitiendo construir una mirada compleja en el análisis de los datos encontrados en este estudio de caso.

Tener en cuenta la importancia en el observar en detalle y analizar el proceso de enseñanza elaborado por los profesores  $\Theta A$  y  $\Theta B$ , en tanto que fue definitivo en la valoración y reconocimiento de la acertada elección para el desarrollo de este ejercicio investigativo.

En el ejercicio de dibujo automático realizado por los profesores A y B, en tanto a los saberes de carácter implícito (saberes entendidos como teoría implícitas y saberes entendidos como los guiones y rutinas) se evidencia una novedad en tanto el aporte en la construcción de datos, ya que permite acercarse a la construcción semiótica en las figuras discursivas, por lo tanto, se recomienda seguir desarrollando esta herramienta, para futuras investigaciones en tanto a la categoría de investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesor asociado a una noción particular.

Se evidencia que, al realizar la investigación en el marco de la pandemia, los profesores participantes, se encontraban en una fase exploratoria de las herramientas virtuales, en tanto se pudo observar en cada una de los encuentros sincrónicos, en esa medida, se podría lograr otros desarrollos investigativos, en tanto se realice una investigación de forma presencial, en el aula de clases.

## Referencias



- Álvarez, Libia, et. all. (1998). *Informe de investigación: La experiencia corporal*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física, Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física.
- Bachelard, G. (1984). *La filosofía del no*. Amorrortu.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Breton, A. (1924). *Manifeste du surréalisme*. Traducción, prólogo y notas
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Clark, C., y Peterson, P. (1989). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza tomo uno, Enfoques, teorías y métodos* (págs. 443-539). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Educador.
- de Aldo Pellegrini, segunda edición (2001). Buenos Aires: Editorial argonauta.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. Journal of Curriculum Studies.
- Gage, N. L. (1975). *Teaching as Clinical Information Processing*. National Institute of Education, Conference on Studies in Teaching (págs. 3-65). Washintong : Gage, N. L. Editor.
- Grossman, P., Wilson, S., y Shulman, L. (2005). *Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza*. Revista de currículum y formación del profesorado, 1-25.
- Heisemberg, W. (1955). *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Madrid: Hispanoamerica.
- Jaramillo, J., et al. (2000). *Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física, PCLEF*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación Física.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. University of Chicago Press.
- Maturana, H. (1995). *La realidad ¿objetiva o construida?* México: Anthropos.
- Meinel, K. (2004). *Teoría del movimiento*. Buenos Aires: Stadium.

- Mumby, A. (1973). *The provisiob made for selected intellectual consequences by science teaching: Derivation and application of an Analytical Scheme*. Toronto: University of Toronto.
- Pachón, J., & Perafán, A. (2013). *El conocimiento profesional del profesor de educación física*. *Lúdica pedagógica*, 123-131.
- Perafán, A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, Á. (2005). *Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional*. *Enseñanza de las ciencias*, 1-5
- Perafán, A. (2013). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. *Folios*, 83-93.
- Perafán, A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Bogotá: Aula Humanidades.
- Perafán, G. (2012). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. San Juan de Pasto: III Congreso nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología y II Congreso Iberoamericano de investigación en enseñanza de las ciencias.
- Porlán, A., Rivero, G., & Martín del Pozo, R. (1997). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos*. *Enseñanza de las ciencias*, 155-171.
- Porlán, A., Rivero, G., & Martin del Pozo, R. (1998). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones*. *Enseñanza de las ciencias*, 271-288.
- Shulman, L. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza 1 Enfoques, teorías y métodos* (págs. 9-94). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Educador.
- Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado*. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 30.

- Silva, C. (2010). *Diccionario básico del deporte y la educación física*. Editorial kinesis. Cuarta edición. Colombia
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid.
- Vinsonhaler, J., Wagner, C., Elstein, A., y Lee, S. (1977). *The Inquiry Theoretic Approach to Clinical Problem-Solving Research and Application*. Volume 1. Michigan: College of Education Michigan State University.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, enfoques, teoría y métodos*. Barcelona: Paidós.

## ANEXOS

### Anexo 1. Formato de protocolo de observación.

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Escuela de la Sabiduría</small>	Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Educación	 <small>INVAUCOL</small> <small>Investigación por las aulas Colombianas</small>	
<p>Grupo de Investigación por las Culas Colombianas          - INVAUCOL -          Proyecto de investigación          Estudio de caso</p> <p><b>CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ASOCIADO A LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA CORPORAL</b></p> <p>Instrumento de investigación</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Formato protocolo de observación</i></b></p>			
Investigador: John Edison Bernal Andrade	Institución Educativa Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física.	Fecha: 29 de Septiembre 2021	Hora inicio: 4:30pm.  Hora final:
Profesor: ØB	Edad Entre 20 y 30 ___ Entre 31 y 40 ___ Más de 41 <u>X</u>	Semestre: 6	Asignatura: Formación teórica disciplinar
Experiencia del docente Entre 5 y 10 años <u>X</u> Entre 10 y 15 años ___ Más de 15 años ___		Número de alumnos: 22	Asignatura:
Temas asociados, tendencias de la Educación Física	Estrategias pedagógicas (guías de trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc.)		Empleo de libros de texto: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oFbgfkh4cj8">https://www.youtube.com/watch?v=oFbgfkh4cj8</a>

	Interpelación, ejemplos, símil,	
$\Theta_n$ = CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ASOCIADO A LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA CORPORAL		
Registro de episodios (Ep1; Ep2...Epn) de clase asociado a $\Theta A$	Identificación de episodios asociados a los saberes $\Theta_1, \Theta_2, \Theta_3, \Theta_4$	Descripción Tipo: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in$ $Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $E_{pn} \in \theta_n$ ?
1		
2		
3		
4		
5		

**Anexo 2. 17 tipos de argumento.**

Características generales del Conocimiento profesional docente asociado a categoría particular	Características relacionadas con los cuatro saberes y sus condiciones específicas
<p>Argumento 1 un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados (<math>\theta_n</math>) si sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) ese tema cualquiera de los cuatro saberes pertenece a la temática de uno de los cuatro saberes y de esos cuatro saberes pertenecen a la categoría que enseña.</p> <p><b>Relación de uno de los cuatro saberes y la categoría que enseña.</b></p>	<p><b>ARG 1.1: <math>Epn \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1</math> y <math>Y_1 \in \theta_n</math></b></p> <p>Argumento 1.1: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados (<math>\theta_n</math>) si sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) ese tema cualquiera de los cuatro saberes pertenece a la temática de los saberes académicos y de los saberes académicos pertenecen a la categoría que enseña.</p>
	<p><b>ARG 1.2: <math>Epn \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_2</math> y <math>Y_2 \in \theta_n</math></b></p> <p>Argumento 1.2: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados (<math>\theta_n</math>) si sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) ese tema cualquiera de los cuatro saberes pertenece a la temática de los saberes basados en la experiencia y de los saberes basados en la experiencia pertenecen a la categoría que enseña.</p>
	<p><b>ARG 1.3: <math>Epn \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_3</math> y <math>Y_3 \in \theta_n</math></b></p> <p>Argumento 1.3: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados (<math>\theta_n</math>) si sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) ese tema cualquiera de los cuatro saberes pertenece a la temática de los saberes entendidos como teorías implícitas y de los saberes entendidos como teorías implícitas pertenecen a la categoría que enseña.</p>
	<p><b>ARG 1.4: <math>Epn \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_4</math> y <math>Y_4 \in \theta_n</math></b></p> <p>Argumento 1.4: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados (<math>\theta_n</math>) si sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) ese tema cualquiera de los cuatro saberes pertenece a la temática de los saberes entendidos como teorías guiones y rutinas y de los saberes entendidos como guiones y rutinas pertenecen a la categoría que enseña.</p>




Características generales del Conocimiento profesional docente asociado a categoría particular	Características relacionadas con los cuatro saberes y sus condiciones específicas
<p>Argumento dos (2) un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados (<math>\theta_n</math>) si y sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) el saber (que pertenece, a la relación de los saberes académicos Y1, saberes basados en la experiencia Y2, saberes entendidos en teorías implícitas Y3, saberes entendidos en guiones y rutinas Y4, está contenido en una acción intencional del maestro dirigida a sujetos AIDM<math>\rightarrow</math>S, que obedece a la acción intencional del profesor ante la noción que enseña.</p> <p><b><i>Acción intencional del maestro ante la noción que enseña</i></b></p>	<p><b><i>ARG 2.1: Epn <math>\subset</math> <math>\theta_1 \leftrightarrow Y1 \in \theta_1</math> y <math>Y1 \in AIDM \rightarrow S</math></i></b></p> <p>Argumento 2.1: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes basados académicos (<math>\theta_1</math>) si y sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) el saber (que pertenece, a la relación de los saberes académicos Y1, está contenido en una acción intencional del maestro dirigida a sujetos AIDM<math>\rightarrow</math>S.</p>
	<p><b><i>ARG 2.2: Epn <math>\subset</math> <math>\theta_2 \leftrightarrow Y2 \in \theta_2</math> y <math>Y2 \in AIDM \rightarrow S</math></i></b></p> <p>Argumento 2.2: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes basados en la experiencia (<math>\theta_2</math>) si y sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) el saber (que pertenece, a la relación de los saberes basados en la experiencia Y2, está contenido en una acción intencional del maestro dirigida a sujetos AIDM<math>\rightarrow</math>S.</p>
	<p><b><i>ARG 2.3: Epn <math>\subset</math> <math>\theta_3 \leftrightarrow Y3 \in \theta_3</math> y <math>Y3 \in AIDM \rightarrow S</math></i></b></p> <p>Argumento 2.3: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes entendidos como teorías implícitas (<math>\theta_3</math>) si y sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) el saber (que pertenece, a la relación de los saberes entendidos como teorías implícitas Y3, está contenido en una acción intencional del maestro dirigida a sujetos AIDM<math>\rightarrow</math>S.</p>
	<p><b><i>ARG 2.4: Epn <math>\subset</math> <math>\theta_4 \leftrightarrow Y4 \in \theta_4</math> y <math>Y4 \in AIDM \rightarrow S</math></i></b></p> <p>Argumento 2.4: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas (<math>\theta_4</math>) si y sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) el saber (que pertenece, a la relación de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas Y4, está contenido en una acción intencional del maestro dirigida a sujetos AIDM<math>\rightarrow</math>S.</p>



Características generales del Conocimiento profesional docente asociado a categoría particular	Características relacionadas con los cuatro saberes y sus condiciones específicas
<p>Argumento tres (3) un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema cualquiera de los cuatro saberes planteados (<math>\theta_n</math>) si y sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) el tema (<math>\theta_n</math>) pertenece (<math>\in</math>) a uno de los cuatro saberes <math>Y_n</math>, y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes, manifestado en las siguientes siglas: (Eefn) en relación a los estatutos epistemológicos fundantes.</p> <p><b><i>Estatutos epistemológicos fundantes</i></b></p>	<p><b><i>ARG 3.1: Epn <math>\subset</math> <math>\theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1</math> y <math>Y_1</math> (es causado por) Td</i></b></p> <p>Argumento 3.1: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes académicos (<math>\theta_1</math>) si y sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) el tema (<math>\theta_1</math>) pertenece (<math>\in</math>) a los saberes académicos <math>Y_1</math>, y dicho saber académico es causado por estatuto epistemológico fundante (Eefn) de la trasposición didáctica (Td).</p>
	<p><b><i>ARG 3.2: Epn <math>\subset</math> <math>\theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2</math> y <math>Y_2</math> (es causado por) Pp</i></b></p> <p>Argumento 3.2: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes basados en la experiencia (<math>\theta_2</math>) si y sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) el tema (<math>\theta_2</math>) pertenece (<math>\in</math>) a los saberes basados en la experiencia <math>Y_2</math>, y dicho saber basado en la experiencia es causado por el estatuto epistemológico fundante (Eefn) de la práctica profesional (Pp).</p>
	<p><b><i>ARG 3.3: Epn <math>\subset</math> <math>\theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3</math> y <math>Y_3</math> (es causado por) Cci</i></b></p> <p>Argumento 3.3: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes entendidos en teorías implícitas (<math>\theta_3</math>) si y sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) el tema (<math>\theta_3</math>) pertenece (<math>\in</math>) a los saberes entendidos en teorías implícitas <math>Y_3</math>, y dicho saberes entendidos en teorías implícitas son causados por el estatuto epistemológico fundante (Eefn) del campo cultural institucional (Cci).</p>
	<p><b><i>ARG 3.4: Epn <math>\subset</math> <math>\theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4</math> y <math>Y_4</math> (es causado por) Hv</i></b></p> <p>Argumento 3.3: un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas (<math>\theta_4</math>) si y sólo si (<math>\leftrightarrow</math>) el tema (<math>\theta_4</math>) pertenece (<math>\in</math>) a los saberes entendidos como los guiones y las rutinas <math>Y_4</math>, y dicho saberes entendidos como los guiones y las rutinas son causados por el estatuto epistemológico fundante, (Eefn) en la historia de vida (Hv).</p>

Características generales del Conocimiento profesional docente asociado a categoría particular	Características relacionadas con los cuatro saberes y sus condiciones específicas
<p>Argumento 4: Un episodio cualquiera Epn, está incluido (<math>\subset</math>) en un tema cualquiera (<math>\theta_n</math>) de los cuatro saberes, si y solo si (<math>\leftrightarrow</math>) dicho tema del saber (<math>\theta_n</math>) pertenece a uno de los cuatro saberes <math>Y_n</math> y dicho saber <math>Y_n</math>, está incluido a una de las condiciones consciente o inconsciente propias de dichos saberes expresado en las siguientes siglas: (Cns)</p> <p><b><i>Lo implícito y lo explícito Reprimido, no reprimido</i></b></p>	<p><b><i>ARG 4.1: <math>Epn \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1</math> y <math>Y_1 \subset Sext</math></i></b>            Argumento 4.1: Un episodio cualquiera Epn, está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes académicos (<math>\theta_1</math>), si y solo si (<math>\leftrightarrow</math>) dicho tema de los saberes académicos (<math>\theta_1</math>) pertenece a los saberes académicos <math>Y_1</math> y dichos saberes académicos <math>Y_1</math>, está incluidos en la formulación de saberes explícitos del orden teórico (Sext)</p>
	<p><b><i>ARG 4.2: <math>Epn \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2</math> y <math>Y_2 \subset Sexp</math></i></b>            Argumento 4.2: Un episodio cualquiera Epn, está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes basados en la experiencia (<math>\theta_2</math>), si y solo si (<math>\leftrightarrow</math>) dicho tema de los saberes basados en la experiencia (<math>\theta_2</math>) pertenecen a los saberes basados en la experiencia <math>Y_2</math> y dichos saberes basados en la experiencia <math>Y_2</math>, está incluidos en la formulación de saberes explícitos de orden práctico (Sexp)</p>
	<p><b><i>ARG 4.3: <math>Epn \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3</math> y <math>Y_3 \subset Sinet</math></i></b>            Argumento 4.3: Un episodio cualquiera Epn, está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes entendidos como teorías implícitas (<math>\theta_3</math>), si y solo si (<math>\leftrightarrow</math>) dicho tema de los saberes entendidos como teorías implícitas (<math>\theta_3</math>) pertenecen a los saberes entendidos como teorías implícitas <math>Y_3</math> y dichos saberes entendidos como teorías implícitas <math>Y_3</math>, está incluidos en la formulación de Saberes inconscientes estructurados en teorías (Sinet)</p>
	<p><b><i>ARG 4.4: <math>Epn \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4</math> y <math>Y_4 \subset Simr</math></i></b>            Argumento 4.4: Un episodio cualquiera Epn, está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas (<math>\theta_4</math>), si y solo si (<math>\leftrightarrow</math>) dicho tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas (<math>\theta_4</math>) pertenecen a los saberes entendidos como los guiones y las rutinas <math>Y_4</math> y dichos saberes entendidos como los guiones y las rutinas <math>Y_4</math> está incluidos en la formulación de Saberes implícitos reprimidos (Simr)</p>
	<p><b><i>ARG 4.5: <math>Epn \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4</math> y <math>Y_4 \subset (Sim-r)</math></i></b>            Argumento 4.5: Un episodio cualquiera Epn, está incluido (<math>\subset</math>) en un tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas (<math>\theta_4</math>), si y solo si (<math>\leftrightarrow</math>) dicho tema de los saberes entendidos como los guiones y las rutinas (<math>\theta_4</math>) pertenecen a los saberes entendidos como los guiones y las rutinas <math>Y_4</math> y dichos saberes entendidos como los guiones y las rutinas <math>Y_4</math> está incluidos en la formulación de Saberes implícitos no reprimidos (Sim-r)</p>

### Anexo 3. Analytical Scheme.

 <span style="float: right;"><b>Analytical Scheme</b></span> <span style="float: right;"><b>INVAUCOL</b> Investigación por las aulas Colombianas</span>		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas – INVAUCOL		
<b>EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, ASOCIADO A LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA CORPORAL</b>		
<b>Investigador:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Profesor:</b>  Texto: Clase No. __
<b>Línea</b>	<b>Organización por episodios relativos a:</b>	<b>Análisis e interpretación. Tipos posibles de argumentos:</b>  <b>ARG1:</b> $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta_n$ <b>ARG2:</b> $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$ <b>ARG3:</b> $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n$ (es causado por) $E_{fn} (T_d; P_p; C_{ci}; H_v)$ <b>ARG4:</b> $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset C_{ns}$
<i>Relación de uno de los cuatro saberes y la categoría que enseña.</i>		
<i>Acción intencional del maestro ante la noción que enseña</i>		
<i>Estatutos epistemológicos fundantes</i>		
<i>Lo implícito y lo explícito Reprimido, no reprimido</i>		

#### Anexo 4. Formato de entrevista semiestructurada.

		Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Educación			
Grupo de investigación por las Aulas Colombianas - INVAUCOL - Proyecto de investigación Estudio de caso <b>CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ASOCIADO A LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA CORPORAL</b> Instrumento de investigación  <i>Formato protocolo de entrevista Semiestructurada</i>					
<b>Formato de entrevista Semiestructurada</b>					
Nombre del profesor:	Edad Entre 20 y 30 __ Entre 31 y 40 __ Más de 41 __	Experiencia docente Entre 5 y 10 años __ Entre 10 y 15 años __ Más de 15 años __	Observaciones		
$\Theta_n$ = CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ASOCIADO A LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA CORPORAL					
<b>I. Preguntas relacionadas con los saberes académicos.</b>					
1. ¿Cuáles considera usted son las fuentes que ms le han aportado a la construcción de la categoría de (la experiencia corporal) que usted mantiene y enseña?					
2. ¿Cree usted que su concepto sobre lo que es (la experiencia corporal) ha cambiado durante su vida profesional? Si la respuesta es positiva mencione en qué sentido ha cambiado y cuáles son las razones que explican ese cambio.					
3. ¿Conoce usted alguna historia sobre la noción de (la experiencia corporal) que nos la pueda narrar ahora? Si es así, ¿por favor podría hacerlo?					

4. ¿Qué papel le atribuye usted a los libros de texto en la construcción de su concepto actual de (la experiencia corporal)?
  
5. ¿Qué papel le atribuye usted a los libros de (relacionar aquellos que a juicio del investigador están asociados con las disciplinas que supuestamente soportan el conocimiento de contenido) en la construcción de su concepto actual de (la experiencia corporal)?

## ***II. Preguntas relacionadas con los saberes basados en la experiencia***

1. ¿Acostumbra usted a reflexionar sobre su experiencia como docente?
  
2. ¿Considera que en el ejercicio de reflexión que realiza sobre su práctica profesional como docente, usted produce algún tipo de conocimiento o saber?
  
3. ¿Qué papel le atribuye al ejercicio de reflexión, que usted realiza sobre su práctica de enseñanza de (la experiencia corporal), en la construcción de su concepto actual de (la experiencia corporal)?
  
4. ¿Considera usted que existe alguna diferencia entre la noción de (la experiencia corporal) que usted ha construido a partir de la reflexión sobre su práctica profesional, y la noción de (la experiencia corporal) más académica o conceptual que usted mantiene?

### ***III. Preguntas relacionadas con las teorías implícitas***

1. ¿Considera usted que en el ámbito institucional se mueve algún tipo de teorías científicas, disciplinares, pedagógicas o didácticas, de las cuales los profesores no son necesariamente conscientes?
2. ¿Cree usted que en el ámbito institucional podrían circular algunas teorías inconscientes sobre (la experiencia corporal), que sin saberlo los profesores ponen en práctica a la hora de enseñar dicha noción? Si es así, ¿podría dar un ejemplo de cómo ocurre esto?
3. ¿Cree usted que en su manera de entender (la experiencia corporal) haya jugado un papel importante alguna teoría sobre (la experiencia corporal) que se mueva en el inconsciente colectivo de la institución donde usted trabaja?


### ***IV. Preguntas relacionadas con los guiones y rutinas***

1. ¿Considera usted que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas que al mantenerlas les hacen más fácil y exitoso el papel de enseñantes?
2. ¿Podría usted identificar algunas rutinas que ha construido en su exitosa carrera como docente? Por favor refiérase a ellas sólo en el caso de la enseñanza de la noción de (la experiencia corporal).
3. ¿Recuerdas alguna experiencia de tu infancia en relación con tu proceso de enseñanza de (la experiencia corporal), que puedas considerar dolorosa o traumática?


4. ¿Cuándo te enfrentas a la enseñanza de (la experiencia corporal), qué sentimientos te embargan?
  
5. ¿Has sentido alguna vez rabia, impotencia o miedo al enfrentarte a la necesidad de enseñar (la experiencia corporal)? Si es así, ¿podrías describir el hecho y tratar de comprender por qué sucedió?





**Anexo 5. Técnica de estimulación del recuerdo.**

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>Universidad de Pedagogía</small>		<b>Analytical Scheme -TER</b>		<b>INVAUCOL</b> <small>Investigación por las aulas Colombianas</small>	
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, Perafán, 2004)					
Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas – INVAUCOL					
EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, ASOCIADO A LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA CORPORAL					
Investigador:		Fecha:		Profesor:	
				Texto: Clase No.	
Línea		Organización por episodios relativos a:		Análisis e interpretación. Tipos posibles de argumentos:	
				<b>ARG1:</b> $E_{Pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta_n$ <b>ARG2:</b> $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$ <b>ARG3:</b> $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } E_{efn} \text{ (Td;Pp; Cci; Hv)}$ <b>ARG4:</b> $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset Cns$	
Relación de uno de los cuatro saberes y la categoría que enseña.					
Acción intencional del maestro ante la noción que enseña					
Estatutos epistemológicos fundantes					
Lo implícito y lo explícito					






## Anexo 6. Formato de organización y análisis de datos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Educadores</small>		<b>Analytical Scheme</b>		<b>INVAUCOL</b> <small>Investigación por las aulas Colombianas</small>			
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)							
Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas – INVAUCOL							
EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, ASOCIADO A LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA CORPORAL							
Investigador:		Fecha:		Profesor:		Texto: Sesión No.	
EP	Transcripción inicial del audio	Transcripción final enriquecida con video y notas del protocolo de observación	Anotación del investigador	Tipo de argumento	Tipo de saber	Identificación de la figura discursiva	Sentido subyacente

## Anexo 7. Transcripción de registro de audio y video.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de la educación</i></p> <p> Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Educación Grupo de investigación por las Aulas Colombianas - INVAUCOL - Proyecto de investigación Estudio de caso CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ASOCIADO A LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA CORPORAL Instrumento de investigación <i>Formato registro de episodios</i></p>  <p>INVAUCOL Investigación por las aulas Colombianas</p>	
Transcripción inicial del audio	Transcripción final enriquecida con video y notas del protocolo de observación
Episodio 1	Episodio 1

## Anexo 8. Recursos técnicos.

<b>Recursos técnicos para el desarrollo de la investigación.</b>		
<b>Recurso técnico</b>	<b>Especificaciones técnicas</b>	<b>Utilización del recurso</b>
 <p>Computador</p>	<p>Computador All in One HP 23.8" Pulgadas cb10051a - Intel Core i5 - RAM 8GB - Disco SSD 256 GB + Disco HDD 1 TB – Negro.</p>	<p>En el cual se registraron las sesiones de las clases virtuales con los profesores A y B participantes en el desarrollo de esta investigación.</p>
 <p>Celular</p>	<p>Celular Samsung Galaxy A50 Pantalla: Súper AMOLED de 6,4 pulgadas, FHD+ (1080 × 2340) Procesador: Quad 2,3 GHz + Quad 1,7 GHz. Memoria: RAM 4 GB. Memoria interna 64 GB Cámara: lentes 25 MP AF f/1.7; 5 MP FF f/2.2; 8 MP FF f/2.2, frontal: 25 MP FF f/2.0. Batería 4.000 mAh. Sistema operativo : Android 9 con One UI</p>	<p>Se utilizó como soporte de emergencia ante cualquier inestabilidad en la red fija en el Internet en tanto a las reuniones sincrónicas, en tanto al registro de audio y vídeo en algunas sesiones.</p>
 <p>Micrófono de solapa</p>	<p>Micrófono De Solapa Anti-ruido Con Clip; Para PC y Portátil.</p>	<p>Se utiliza para aislar los sonidos emergentes durante la grabación, permitiendo un audio más limpio a la hora de registrar, para que de este modo, se logre una transcripción más fiel, para el desarrollo en la construcción de datos.</p>
 <p>Tripode</p>	<p>Tripode Beston BST-3560</p>	<p>Que sirvió otra estabilizar el dispositivo de grabación en algunas ocasiones, permite realizar una observación de la sesión más tranquila, para que de esta manera, se apunte los giros o tensiones emergentes durante el discurso en los profesores participantes.</p>
 <p>Memoria SD</p>	<p>Memoria Kingston Micro Sd 32 Gb C 10 80 Mb/seg Sd/32gb</p>	<p>Dicha memoria micro, se utiliza para tener un segundo soporte del registro de datos, para evitar contratiempos, en la seguridad y protección de los datos recogidos, se recomienda siempre generar soporte de la información relacionada con la investigación.</p>

 Plataforma	Plataforma para subir y compartir vídeos, canal privado. <a href="https://www.youtube.com/">https://www.youtube.com/</a>	Se utiliza la plataforma de YouTube, en un canal privado donde se subieron cada uno de los registros de los encuentros sincrónicos, para tener un soporte de registro video gráfico de las sesiones observadas de cada uno de los profesores participantes.
 Aplicación Grabadora de Voz	Aplicación de los desarrolladores de la plataforma de Samsungs, Grabadora de Voz Samsung Electronics Co., Ltd	Permitió registrar y grabar algunas de las sesiones sincrónicas, permitiendo tener soporte digital.
 Plataforma	La plataforma de oTranscribe <a href="https://otranscribe.com/">https://otranscribe.com/</a>	Es una herramienta se utiliza desde la web y despliega a un documento en el que se puede ahorrar tiempo en el transcribir las entrevistas de se tenían programadas en el marco de la investigación, en algunas de las funciones que se pueden encontrar en dicha aplicación se puede personalizar el texto que se está escribiendo, controlar la velocidad del audio, añadir etiquetas de tiempo de un párrafo o fragmento relevante, agregar las imágenes que uno requiera. También permite exportar el documento cuando se finalice.
 Plataforma	Plataforma de One Drive almacenamiento online <a href="https://pedagogicaedu.my.sharepoint.com/personal/jebernala_upn_edu_co/_layouts/15/onedrive.aspx">https://pedagogicaedu.my.sharepoint.com/personal/jebernala_upn_edu_co/_layouts/15/onedrive.aspx</a>	Ayuda a proteger el trabajo en digital por medio de su cifrado avanzado y garantiza el respaldo. Se usa la cuenta institucional.

## Anexo 9. Carta de presentación.



### FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

DPG-312

Bogotá, Viernes, 16 de abril de 2021

Profesora  
**DIANA MARLEN FELICIANO FUENTES**  
Coordinadora Licenciatura en Educación Física  
CALLE 183 # 54 D - ESQUINA - VALMARÍA  
BOGOTÁ - D.C.

**Referencia:** Carta de presentación

Cordial saludo,

Respetada profesora Diana Marlén

Por medio de la presente me permito presentar al señor John Edison Bernal Andrade, identificado con cédula No. 1 012 344 568 de Bogotá, código 2018287512; estudiante activo de la Maestría en Educación, quien solicita desarrollar su investigación titulada ¿Cuál es el conocimiento profesional del profesor que ha construido en la licenciatura en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional ante una noción específica que se enmarca en la intención de enseñarla?, con dos profesores expertos que pertenecen y ejercen su profesión en el programa.

El estudiante se encuentra inscrito en el grupo de Investigación: Invaucol– Investigación por las aulas colombianas.

Agradezco la atención prestada,

Cordialmente,

  
**CLAUDIA XIMENA HERRERA BELTRÁN**  
Directora Departamento de Posgrados

Elaboró: DPG-312/LUZ MYRIAM RAMÍREZ DÍAZ

## Anexo 10. Correo de aceptación.

**RE: Presentación ante investigación por el estudiante: John Bernal Andrade**

DIANA MARLEN FELICIANO FUERTES

Lun 26/04/2021 1:21 PM

Para: JOHN EDISSON BERNAL ANDRADE <jebernala@upn.edu.co>

CC: JOHN EDISSON BERNAL ANDRADE <jebernala@upn.edu.co>;NARDA DIOSELINA ROBAYO FIQUE <nrobayo@pedagogica.edu.co>;RUBBY MORENO MEDINA <rmorenom@pedagogica.edu.co>;DAVID HERNANDEZ GOMEZ <dhernandezg@pedagogica.edu.co>

Cordial saludo Profesora Claudia.

Deseando bienestar para usted y sus seres queridos.

Acuso recibido de la información.

Informo que el día de hoy se inicio el proceso de comunicación con el estudiante que usted presenta. Se realizará la reunión solicitada el día 30 de Abril por la platafoma teams en horas de la mañana.

Atentamente,

**MG. DIANA MARLEN FELICIANO FUERTES**

Coordinación

Licenciatura en Educación Física

Docente de Planta

Facultad de Educación Física

Sede Valmaría

email: Lic.educacionfisica@upn.edu.co

dfeliciano@pedagogica.edu.co

---

**De:** JOHN EDISSON BERNAL ANDRADE <jebernala@upn.edu.co>

**Enviado:** miércoles, 21 de abril de 2021 11:31 a. m.

**Para:** DIANA MARLEN FELICIANO FUERTES <dfeliciano@pedagogica.edu.co>

**Cc:** JOHN EDISSON BERNAL ANDRADE <jebernala@upn.edu.co>

**Asunto:** Presentación ante investigación por el estudiante: John Bernal Andrade

Bogotá, Abril 21 de 2021

Muy buenos días, Coordinadora: Diana Marlen Feliciano Fuertes, reciba un cordial y respetuoso saludo.

Soy: John Edisson Bernal Andrade, Tesista en el programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, pertenezco al grupo de investigación Invaucol (Investigación por las aulas colombianas) por medio de la presente, me permito solicitar de manera muy respetuosa, el permiso para el desarrollo de la investigación que aspiro realizar en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, con dos profesores expertos que pertenecen y ejercen su profesión en el programa.

De esta manera, me gustaría exponer brevemente las bases teóricas y prácticas que consolidan el proyecto (en una breve reunión), y de esta manera conocer su concepto como coordinadora del programa y saber la postulación de los dos profesores expertos. Que, con gran honor para mí, será hacer el seguimiento para el desarrollo de la investigación.

El tentativo título del proyecto es el siguiente: ¿Cuál es el conocimiento profesional del profesor que ha construido en la licenciatura en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional ante una noción específica que se enmarca en la intención de enseñarla?

Muchas gracias por su atención y colaboración, quedo muy atento a su pronta respuesta, adjunto: la carta de presentación del departamento de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

## **Anexo 11. Consentimiento informado, manejo de datos.**

Universidad Pedagógica Nacional  
Maestría en Educación  
Grupo de investigación por las aulas colombiana  
- INVAUCOL -  
Proyecto de investigación  
Estudio de caso

El conocimiento profesional específico del profesor de licenciatura en educación física de la universidad pedagógica nacional asociado a la noción de experiencia corporal

### **Formato de consentimiento informado – manejo de datos**

A través de la aplicación y ejecución de este ejercicio investigativo, en tanto a la enseñanza de la noción de experiencia corporal, se intenta definir y caracterizar el conocimiento que ha construido en tanto al tiempo que ha dedicado a enseñar, por lo cual, la información proporcionada es fundamental en el seguimiento de las construcciones en la red epistemológica que funda su conocimiento.

Dando cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012, *"Por el cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales"* y de conformidad con lo señalado en el Decreto 1377 de 2013, la información personal que se suministra, se utilizará solo para los fines investigativos y se encuentra almacenada en el servidor, con control de acceso, y contando con todas las medidas de seguridad físicas, técnicas y administrativas para evitar la pérdida, adulteración, uso fraudulento o no adecuado en tanto el registro en video de cada una de las sesiones necesarias en el seguimiento.

Por lo tanto, toda la información se mantendrá segura y nunca se difundirá, sus nombres, por lo que se mantendrán en anónimo, ya que el ejercicio no pretende, difundir, mostrar, replicar o copiar las sesiones registradas.

Agradezco la participación y colaboración:

Acepto

No acepto