

# MOVERSE ES UN CUENTO, INTERDISCIPLINARIEDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

MOVING IS A STORY, INTERDISCIPLINARITY OF THE PHYSICAL EDUCATION.

Mayra Alejandra Castillo-Ruíz<sup>1,2,3</sup>; Fernando Guío-Gutiérrez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C. - Colombia. mayracaru@unisabana.edu.co

<sup>2</sup>Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca - Colombia. fernandoguoio@usantotomas.edu.co

<sup>3</sup>Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá D.C. - Colombia.

Cómo citar: Castillo-Ruíz, M.A.; Guío-Gutiérrez, F. 2020. Moverse es un cuento, interdisciplinarietà de la educación física. Revista Digital: Actividad Física Y Deporte. 6(2):77-99. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v6.n2.2020.1570>

Artículo de acceso abierto publicado por: Revista Digital: Actividad Física y Deporte, bajo una licencia Creative Commons CC BY-NC 4.0.

Publicación oficial de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A, Institución de Educación Superior Acreditada de Alta Calidad por el Ministerio de Educación Nacional.

**Recibido:** 8 de mayo de 2020. **Aceptado:** 15 de Mayo de 2020. **Editado por:** Álvaro José Gracia Díaz

## RESUMEN

**Introducción:** Moverse es un cuento, es una investigación que presenta los procesos de transformación de las prácticas de enseñanza de una docente investigadora que orienta el área de Educación física; cambios evidenciados en la reflexión sistemática de la planeación, la intervención y la evaluación del saber, hacer y ser *en y desde* el aula. Se plantean como **objetivos:** Mejorar las prácticas de enseñanza y evidenciar cómo desde el área curricular, bajo una mirada interdisciplinar, se fortalecen las competencias comunicativas de los estudiantes de quinto grado del colegio Grancolombiano IED. **Metodología:** La investigación se inscribe bajo el enfoque cualitativo y la perspectiva metodológica de la Investigación acción educativa. El proceso de indagación fue deconstructivo y

reconstructivo. Inició con la descripción de la “preocupación temática” ante los bajos niveles del desempeño comunicativo de los estudiantes, seguido de la adopción de la metodología crítica y transformadora de los momentos de reflexión y la heteroevaluación continua de un par académico (Lesson Study) sobre la práctica de enseñanza a través de: la observación sistemática de la planeación, la intervención y la evaluación; el diseño y la implementación interdisciplinar de la estrategia estético-corporal: Cuento motor; y la documentación y el análisis de las narrativas corporales, orales y escritas. **Resultado de la investigación:** Se logra la comprensión pedagógica y ética de la acción educativa entre la docente, el saber y los estudiantes. **Conclusiones:** Se logra la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la educación física y al ser un área interdisciplinar permitió

fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes.

**Palabras claves:** prácticas de enseñanza, interdisciplinariedad, competencia comunicativa, corporeidad, cuento motor.

## ABSTRACT

---

**Introduction:** "Moving is a story" is a research that presents the transformation processes of the teaching practice of a research teacher who guides the area of Physical Education; changes evidenced in the systematic reflection of planning, intervention and evaluation of knowing, doing and being *in* and *at* the classroom. **The objectives:** Of the research are to improve teaching practices and show how, from the curricular area, under an interdisciplinary perspective, the communication skills of the fifth-grade students of the Colegio Grancolombiano IED. **Methodology:** The research is inscribed under the qualitative paradigm and the methodological perspective of Educational Action Research. The inquiry process was deconstructive and reconstructive. It began with the description of the "thematic concern" of the low levels of communication performance of the students, followed by the adoption of the critical and transformative methodology of moments of reflection and the continuous hetero-evaluation of an academic peer (Lesson Study) on the teaching practice through: systematic observation of planning, intervention and evaluation; the design and implementation of the interdisciplinary aesthetic-body strategy Motor story; and the documentation and analysis of bodily, oral and written narratives. **Result of the investigation:** The pedagogical and ethical understanding of the educational action is achieved between the teacher, the knowledge and the students. **Conclusions:**

The transformation and improvement of the physical education teaching practices is a achieved and being an interdisciplinary area, it allowed to strengthen the communicative skills in the students.

**Keywords:** teaching practice, interdisciplinarity, communication skills, corporeality, motor story.

## INTRODUCCIÓN

---

Las competencias (comunicativas, corporales, sociales, científicas) están siempre en todos los campos del conocimiento y es el deber pedagógico, ético y social de todo educador fortalecerlas y potenciarlas, como lo menciona: Ferreiro & Teberosky (1981), a través de la iniciación y el enriquecimiento de las prácticas culturales agenciadas por la escuela; así las cosas, la lectura, la escritura y la oralidad son las prácticas primordiales en la formación social de los estudiantes que, para el área de Educación física, son armónicas a la narrativa corporal.

El propósito disciplinar, pedagógico, y, por supuesto, el de la intervención investigativa de la docente ha sido el desarrollo profesional, el mejoramiento de la práctica educativa y la formación integral de niños y niñas, a través de su área disciplinar, la Educación física. En tal sentido, el potencial del ejercicio investigativo planteado ha tenido como principio rector la apropiación y la interpretación de la práctica de enseñanza y aportar al saber pedagógico desde la educación física. Como lo puntualiza: Lagunas (2006) el área disciplinar: "tiene como ejes fundamentales el cuerpo y el movimiento, siendo estos los medios que esta disciplina utiliza para la formación integral del alumno en sus distintos ámbitos: motor o físico,

cognitivo o intelectual, afectivo, social y moral". Ante esta visión holística del desarrollo humano a partir de la significación del cuerpo (corporeidad) y la expresión corporal (motricidad), un interés investigativo sobre la acción pedagógica en el aula.

De acuerdo con este propósito formativo, el bagaje cultural y la identidad pedagógica constituida por la docente investigadora a lo largo de su experiencia personal y profesional (Lucea, 2002), la planeación educativa de cada sesión y la implementación de las prácticas de enseñanza fueron objeto de la revisión y la reflexión sistemática de la claridad epistemológica formativa y disciplinar, la pertinencia metodológica y didáctica y la incidencia de la práctica de enseñanza en el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo. Si bien, al inicio de la reflexión investigativa, la práctica estaba fuertemente relacionada con el conocimiento práctico el saber corporal, paulatinamente, ésta empezó a tener intencionalidad y proyección. Así, la práctica de enseñanza de la educación física se fundamentó en: "una intención, que le otorga sentido al movimiento e involucra la totalidad del ser humano en su realización" (MEN, 2010).

Esta postura de la práctica educativa fomentó la diversificación y enriquecimiento de las sesiones: al invitar a los sujetos de aprendizaje a motivarse, apropiarse conocimiento y técnicas a través del cuerpo, comunicar estética, y axiológicamente, sus narrativas y transferirlo a diferentes contextos de la cotidianidad. De tal modo, la pertinencia temática (conceptual y procedimental) se ajustaba a los Lineamientos curriculares por competencias básicas y específicas (MEN, 2002, 2006 y 2010) y a los requerimientos institucionales (Colegio Grancolombiano IED, 2015). La comprensión holística del desarrollo integral se adaptó a la planeación y a la acción reflexiva, al contemplar el potenciamiento de las competencias: motrices, expresivo corporales y axiológicas al educar al cuerpo, como un elemento facilitador de la comunicación, donde: los gestos, la postura, la actitud y la tonicidad se configuraban en los medios de expresión y comunicación de ideas, sentimientos y emociones (Meinel, 1977). En la tabla 1: Se resume el interés investigativo derivado del análisis inicial de las prácticas de enseñanza y se manifiesta el **objetivo general** de la misma: Transformar las prácticas de enseñanza de la educación física para fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes de grado quinto del colegio Grancolombiano IED.

Tabla 1. Estructura General del Planteamiento Investigativo

<b>Objeto de investigación</b>	TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	
<b>Pregunta de investigación</b>	¿Cuáles son las transformaciones en las prácticas de enseñanza de una docente que orienta el área de Educación física en grado 5° en el Colegio Grancolombiano IED, al utilizar estrategias que fortalezcan las competencias comunicativas?	
<b>Objetivo general</b>	Transformar las prácticas de enseñanza del área de Educación física para fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes de grado 5° del Colegio Grancolombiano IED a partir de la Estrategia Cuento-motor.	
<b>Objetivos específicos</b>	Identificar y mejorar las prácticas de enseñanza del área de la Educación Física.	
	Evidenciar cómo desde el área curricular se fortalecen las competencias comunicativas de los estudiantes.	
<b>Categorías y Subcategorías</b>	Planeación	Modelo pedagógico Interacción en el aula
	Evaluación	Evaluación formativa
	Competencia	Competencia comunicativa

### Contexto institucional en el que se desarrolló la investigación

Investigación: Moverse es un cuento, transformación de las prácticas de enseñanza de la Educación Física en el quinto grado del Colegio Grancolombiano IED". Maestría en Pedagogía, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Fecha de inicio: En febrero de 2018; fecha de terminación: En mayo de 2020.

Las prácticas de enseñanza tuvieron lugar en el colegio oficial Grancolombiano IED. La Sede principal A., lugar del ejercicio investigativo, está ubicada en la UPZ Bosa Central, barrio Laureles. Esta Sede, en la jornada tarde, está conformada por una población escolar de aproximadamente 1.080 estudiantes, 34 docentes (2 para el área de Educación física), 2 orientadoras y 2 coordinadoras. La intervención pedagógica se

realizó con el Ciclo tres (grado 5°) con 360 estudiantes en el área de Educación física: nueve cursos, en promedio de 39 estudiantes cada uno, con una intensidad horaria de 80 minutos a la semana por grupo. El colegio intenta distribuir de manera equitativa los cursos por género: en promedio 19 niñas y 19 niños, en edades de 9 y 11 años.

Como se señaló anteriormente, la institución educativa se encuentra ubicada en la localidad de Bosa. Las condiciones sociodemográficas de la población se caracterizan por sus condiciones de vulnerabilidad: pobreza monetaria, desempleo e informalidad (Colegio Grancolombiano IED, 2018).

## Tabla de revisión bibliográfica

En las tablas 2 y 3 se evidencian respectivamente las palabras claves y las ecuaciones de búsqueda, al igual que, las bases de datos consultadas, atendiendo a los descriptores propuestos que fundamentan: Teórica, pedagógica y metodológicamente la investigación.

## Diseño Metodológico

El marco metodológico adoptado es la Investigación acción educativa (Stenhouse, 1982; Elliot, 1990) y pedagógica (Restrepo, 2004) que sitúan a la enseñanza como eje de la reflexión y la transformación educativa, curricular y pedagógica (Stenhouse, 1985). Dos razones imbricadas soportan la postura metodológica: una de naturaleza epistémica; otra, ética-pedagógica. La naturaleza epistémica fundamenta la comprensión de la realidad educativa y, precisamente, la reflexión de las prácticas de enseñanza *in situ*, es decir, parte y confluye del complejo tejido sociocultural de la enseñanza como “actividad altamente compleja, específica del contexto, interactiva, en la que las diferencias entre las clases, escuelas y comunidades sociales son críticamente importantes” (Conhnan-Smit & Lytle, 1990, citado en Latorre, 1992).

El sentido ético-pedagógico de la práctica de enseñanza es, precisamente, “saber

aplicar el conocimiento” (Latorre, 1992) producido por un profesor reflexivo que sabe cuestionar sus acciones y su entorno para mejorarlo, a través de una “teoría implícita” altamente significativa y particularmente descriptiva. El profesor reflexivo funge con argumentos y acciones conscientes y consistentes empíricas y sistemáticas, posiblemente, contrarias, abiertas y complementarias a la teoría educativa. Es así, que el profesor es a la vez, investigador de su práctica de enseñanza o, valga decirlo, concibe como objeto de investigación la realidad educativa (Elliot, 1990). Este panorama concuerda con la perspectiva metodológica. Como lo han señalado varios autores, la Investigación acción en el campo educativo y pedagógico convoca al docente<sup>1</sup> a incursionar en la reflexión constante, intencional, sistemática y estratégica de su quehacer, a saber, identificarse como sujeto que investiga en, desde y para comprender y transformar su práctica de enseñanza; un profesor reflexivo que indaga desde su propio lugar de acción. Bien lo indicó en su tiempo Bachelard (2000) al preguntarse sí: “¿Dar y sobre todo mantener un interés vital en la investigación desinteresada, no es el primer deber del educador, cualquiera sea la etapa formativa en la que se encuentra? Tal postura diagnóstica y exploratoria es el eje de la investigación, tal como lo indica Elliot (1990), “en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar”.

---

<sup>1</sup> La investigación enuncia de manera polisémica “profesor” y “docente” para situar al sujeto responsable de la práctica de enseñanza. No obstante, la primera noción

se ajusta a la forma como los autores referencian el rol del maestro (ajustado a la traducción al español), mientras la segunda noción, perfila el uso técnico del rol institucional (pedagógico, académico e investigativo).

Tabla 2. Palabras clave & descriptores y ecuaciones de búsqueda

<b>PALABRAS CLAVES O DESCRIPTORES</b>	<b>ECUACIONES DE BÚSQUEDA</b>
Prácticas de enseñanza.	Prácticas de enseñanza + educación física.
Competencias comunicativas.	Competencias comunicativas + Educación física.
Cuento motor.	Cuento motor + educación física.

Tabla 3. Tabla de revisión bibliográfica & rastreo de información

Base de datos	Ecuaciones de búsqueda	Año	No art.	Func.	Local	Reg.	Nal.	Inter.
Dialnet:	Prácticas de enseñanza + educación física.	2010 2019	627	5	0	0	1	4
	Competencias comunicativas + educación física.	2010 2019	29	6	0	0	0	6
	Cuento motor + educación física.	2010 2020	65	4	0	0	0	4
Scopus:	Prácticas de enseñanza + educación física.	2008	1	1	0	0	0	1
	Competencias comunicativas + educación física.	2018	1	1	0	0	0	1
Academic search complete EBSCO host:	Prácticas de enseñanza + educación física.	2008 2020	2	1	0	0	0	1
	Competencias comunicativas + educación física.	2008 2020	571	1	0	0	0	1
Mendeley:	Prácticas de enseñanza + educación física.	2008 2020	424	2	0	0	1	1
	Competencias comunicativas + educación física.	2020	85	1	0	0	1	0
	Cuento motor + educación física.	2012 2020	0	0	0	0	0	0
Google académico	Prácticas de enseñanza + educación física.	2012 2020	15.300	13	2	7	2	2
	Competencias comunicativas + educación física.	2012 2020	15.200	6	0	3	1	2
	Cuento motor + educación física.	2012 2020	16.100	11	0	3	3	5
<b>TOTAL</b>			<b>52</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>28</b>	

### Enfoque investigativo

El enfoque investigativo de corte cualitativo es el paradigma al que se adscribe la investigación en tanto modelo de conocimiento científico de la realidad social (Bonilla & Rodríguez, 2005). Bajo esta óptica metodológica la naturaleza de la investigación y el conocimiento devienen de

la compleja realidad social situada ésta como objeto mismo de indagación, comprensión y transformación de sus condiciones constitutivas y emergentes. En tal sentido, la realidad educativa se convierte en un amplio campo simbólico y cultural asidero de producción de sentido de los saberes, pensamientos, sentires y acciones educativas y pedagógicas (Latorre, 1992) al punto de ser

medio y fin para “abordar el conocimiento de la realidad social [y educativa] a partir de sus propios parámetros” (Bonilla & Rodríguez, 2005).

### **Descripción de la investigación**

Se sitúa y fundamenta el interés pedagógico y profesional del docente investigador sobre el cuestionamiento inicial de su práctica de enseñanza en tanto objeto mismo de reflexión, seguido de la comprensión del fenómeno pedagógico, la configuración del problema de investigación y la transformación constante de la práctica de enseñanza a través de la implementación de la investigación como metodología de conocimiento *in situ*.

El proceso metodológico inició con la observación empírica de la problemática educativa y el cuestionamiento disciplinar del área al reconocer los bajos resultados de desempeño en las Pruebas Saber. El interés implícito suscitó la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y de integrar el *saber, saber hacer y saber ser* del área disciplinar -competencia expresiva corporal- al área de Lenguaje -competencia comunicativa-. Como se expone en la figura 1, se precisa que el proceso fue de doble vía imbricado a los Ciclos de reflexión: planear, implementar y evaluar, para fundamentar las fases metodológicas de los Ciclos de reflexión se adoptó la propuesta de Restrepo (2004) -deconstrucción, reconstrucción e implementación- para ajustar y fortalecer la autovaloración sistemática de la práctica y, así mismo, el objeto de indagación. En un primer momento, se observaron, reconocieron y

comprendieron los elementos y dinámicas de configuración de la práctica de enseñanza en el aula. Se tomó registro audiovisual y escrito para identificar las “teorías implícitas” del docente sobre su modo de hacer, saber, hacer saber y ser en el aula. La recolección de la información se dio a través de múltiples registros como fotografías, videos, narrativas orales y escritas de la docente investigadora y los estudiantes y la implementación de la estrategia Cuento-motor. Tales insumos evidenciaron los modos y los procesos de aprendizaje iniciales (deconstruidos y reconstruidos) derivados de la enseñanza. De tal modo, para robustecer la indagación y la comprensión de la práctica misma, a través de la estrategia Lesson Study, se incorporó al ejercicio investigativo la participación activa de un par docente<sup>2</sup>, o como lo señala Latorre (1992), un “amigo crítico” para retroalimentar la praxis y generar saber pedagógico e innovar epistémica, metodológica y didácticamente. En tal sentido, el orden lógico de la investigación responde al uso subjetivo, intencional y reconstruido de la práctica del docente investigador (Bonilla & Rodríguez, 2005) con un interés genuino de configurar mejores prácticas (uso práctico del saber) y de incorporar/innovar el conocimiento de y sobre su realidad educativa (Stenhouse, 1985; Restrepo, 2004).

### **Estrategia de observación y análisis colaborativo Lesson Study**

Se implementó la estrategia Lesson Study (Soto & Pérez, 2011) como eje de reflexión y retroalimentación colectiva de las prácticas de enseñanza. Tal estrategia responde de manera armónica al principio de la

---

<sup>2</sup> Leonel Gómez, Licenciado en educación física universidad Pedagógica Nacional, maestrante en Pedagogía, Universidad de La Sabana.

Investigación acción: el desarrollo profesional del docente investigador (Elliot, 1990) y la responsabilidad (Stenhouse, 1985) del docente. El desarrollo profesional docente implica la autodefinición y la proclamación del rol investigador, al mismo tiempo, que la autovaloración constante de la práctica y la implementación de metodologías, instrumentos y técnicas de planificación y evaluación de los procesos de manera sistemática.

### **Alcance de la investigación**

En correspondencia a la perspectiva investigativa adoptada como marco epistemológico y metodológico de la configuración de la reflexión misma de la práctica de enseñanza, el ejercicio investigativo procura aportar conocimiento al campo de producción educativa y pedagógica (Díaz & Bernstein, 1984; Echeverry & Zuluaga, 1998; Restrepo, 2004). Al situar la investigación cualitativa en la práctica educativa y, por tanto, reflexionar sobre la enseñanza, el alcance investigativo presenta múltiples propósitos adscritos al enfoque de la Investigación acción:

*El ejercicio investigativo es descriptivo:* Inscrito en la línea investigativa de la Investigación acción, el proceso reflexivo de la práctica de enseñanza subyace a la comprensión hermenéutica de la realidad educativa. En tal sentido, se menciona el nuevo paradigma introducido al campo educativo como Shulman, Porlán y Stenhouse sobre la mirada crítica de la educación y el currículo históricamente centrado en los aspectos técnicos de la enseñanza, ahora, posicionados y asumidos por un docente investigador. Por su parte, Latorre (1992) sitúa la investigación y, así mismo, el enfoque de la Investigación acción a una nueva

perspectiva comprensiva de la enseñanza como “actividad reflexiva” e, incluso, más situado que los paradigmas de corte sociológico e interpretativo. Lo anterior, dimensiona el alcance descriptivo, propositivo e innovador de la investigación al desagregar cada una de las fases metodológicas de implementación y transformación de la práctica de enseñanza disciplinar, el desarrollo profesional de la investigación en aula y el efecto en el mejoramiento de las competencias comunicativas del proceso de aprendizaje escolar. Transformación del saber y saber hacer disciplinar: Un segundo alcance investigativo plantea los aportes conceptuales, metodológicos, pedagógicos e investigativos del docente investigador, que asume su práctica como eje de reflexión. En esta vía tanto Stenhouse (1985) como Giroux (1990) amplían la transformación del quehacer educativo al campo de la crítica de la política educativa y social y, por tanto, el docente asume un rol ideológico “implícito en su práctica en cuanto se trata de hacer una crítica a la naturaleza y el proceso de la reforma educativa”. Lo anterior indica, que el ejercicio investigativo persigue consolidar un saber pedagógico interdisciplinar situado y contextual y transferible tanto a contextos educativos con realidades particulares con cuestionamientos similares como al panorama global de la política y planeación curricular, donde el cuerpo y la palabra se anudan como conocimiento: “de un saber-estar: un saber ver, un saber escuchar, un saber degustar el mundo, entre otros, es decir, la apertura al mundo del sentido y de los sentidos” (Le Breton, 2000). Saber y saber hacer insumo investigativo de la indagación de los fenómenos del aula.



## Resultados y hallazgos

Luego de revisar sistemáticamente el proceso de la práctica de enseñanza bajo un marco conceptual pedagógico y metodológico coherente, riguroso y reflexivo, se señalan, describen y sintetizan los tres hallazgos más importantes acerca del resultado de la transformación continua de la acción planificada de la docente investigadora, en torno al saber y saber hacer de su área disciplinar la Educación Física y su impacto en el mejoramiento de los aprendizajes escolares. A su vez, se plantean los factores emergentes de la práctica que ante limitaciones al ejercicio hoy son objeto de reflexión y resignificación, para la consolidación y la postura teórica, conceptual, práctica y ética del oficio pedagógico.

### **Coda: Aportes de la investigación en y desde el aula**

El principal aporte del proceso de transformación de la práctica educativa ha

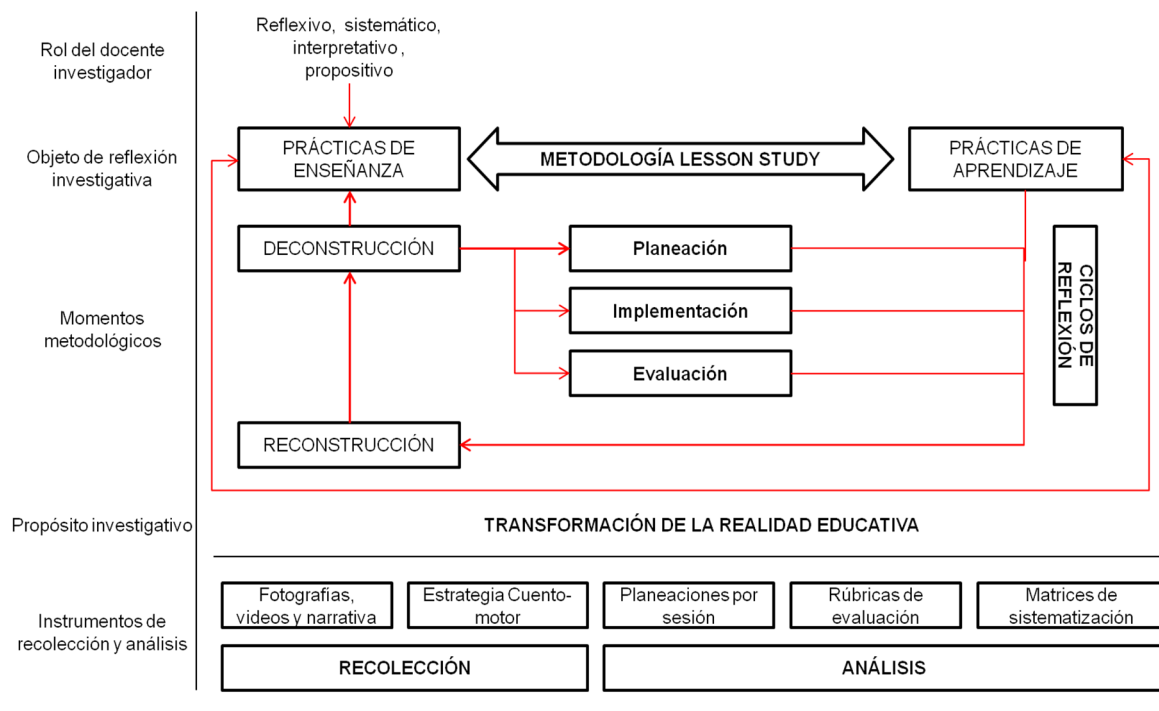
sido el reconocimiento de la interdependencia de las formas de enseñar, aprender y evaluar. Se destaca cómo las condiciones derivadas de la acción pedagógica reflexiva son, además, producto del conocimiento práctico de la especificidad del área; esa "teoría en acción" proclamada por: Elliot (1990). Bajo esta nueva y continua lógica de reconocimiento conceptual y metodológico de la naturaleza educativa, el área y los saberes y prácticas derivadas del estilo de enseñanza de la docente investigadora, se someten a la constante deconstrucción y recontextualización de la teoría y el saber pedagógico y disciplinar por acontecer en realidades dinámicas institucionales y socioculturales complejas de donde el aula es su máxima expresión. Así, al estar integrada, el área de Educación física al eje institucional Estético-Físico, se resignifica el propósito, el alcance y la responsabilidad social de la educación del cuerpo como sujeto y objeto de conocimiento y aprendizaje (Cabra & Escobar, 2014)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Al reconocer que la realidad educativa e institucional es dinámica, esta apertura reflexiva y continua contribuye en

la apuesta curricular de adoptar el nuevo modelo pedagógico del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Figura 1: Esquema metodológico del abordaje investigativo



Esquema metodológico del abordaje investigativo.

Fuente: Apropiación del modelo metodológico de Latorre (1992) y Restrepo (2004). Elaboración propia (2020).

En este sentido, la clase de Educación física es un espacio abierto a la participación, la convivencia y el diálogo. La naturaleza misma del área hace que la atención y la motivación se focalicen en las múltiples modalidades de trabajo: A través de los juegos, ejercicios y actividades deportivas y gimnásticas se fomenta el aprendizaje significativo con un alto componente axiológico, en donde se invita a la exploración, el reconocimiento y la valoración de la corporeidad; a saber, el conocimiento y el cuidado de sí mismo, de los demás y del medio social y ambiental. Situado el cuerpo como eje de la educación expresiva, estética, lúdica y ética, el proceso de enseñanza y aprendizaje se enriquece.

Lo anterior, exige que la preparación y el desarrollo pedagógico de la clase de Educación física sea desafiante, motivante y atractiva, por eso, desde el área se gestionan recursos físicos y materiales para el trabajo corporal (implementos deportivos, gimnásticos y lúdicos, espacios de trabajo curricular), además, de planear tareas y escenarios alternativos y potenciadores que fomenten aprendizajes situacionales y problémicos mediados por la experiencia corporal, expresiva, estética y ética; experiencias significativas, tal vez únicas, para muchos, debido a las condiciones de vulnerabilidad y riesgo social de los estudiantes, sus familias y el contexto social.

## **Mejoramiento de la práctica: El estilo de enseñanza**

Además, lo anterior señala, lo que ha significado el reconocimiento de los puntos de partida y apertura a la indagación preliminar de la disciplina, del área (institucional), de la práctica (oficio) y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con los primeros ejercicios de reconocimiento y reflexión de la acción planificada se contribuyó a responder los cuestionamientos iniciales: ¿Realmente, indican estas acciones lo que la docente quiere que aprendan los estudiantes o lo que ella quiere enseñar? Es así, que a través de la reconstrucción de las prácticas fundantes de todo acto pedagógico se reconocen y (re) valoran los principios: Conceptuales, pedagógicos, metodológicos y didácticos de las formas configurativas de: Enseñar, aprender y evaluar, es decir, se establece el estilo de enseñanza susceptible. Formas de saber, hacer y ser en y desde el aula susceptibles al cambio y determinante sobre las condiciones en las que se instaura la relación pedagógica maestro-estudiante: significa que al reconocer qué tipo de docente se es en el espacio escolar se establece una reflexión continua y crítica con alto impacto a las particularidades, intereses y problemáticas del aula, de los sujetos de aprendizaje, de la realidad social (De Tezanos, 2007; Rendón, 2013). Como lo señala Rendón:

El docente ha de hacerse responsable de su estilo, sí, quiere evitar el fracaso, y ha de tener claro, que con la elección de su estilo está provocando diferentes pensamientos, sentimientos y acciones en los estudiantes, que en un sentido de receptividad hacen lo propio; razón suficiente para que la intencionalidad en la elección de su estilo tenga un fin

premeditado hacia el desarrollo del ser integral.

Así las cosas, la tendencia o la predominancia de las habilidades o estrategias pedagógicas son objeto de revaloración y transformación respecto a la variabilidad de estilos tanto de enseñanza como de aprendizaje de los sujetos, el contexto y las dinámicas situacionales (Díaz, 2002). De las primeras reflexiones centradas en la forma y contenido (planeación y estructura), sin propósitos de cómo orientar la acción planificada a toda una empresa de exploración, desplazamientos y ejercicios apriorísticos sobre qué y cómo planear y evaluar para constituir modalidades y temporalidades significativas y motivacionales de comprensión de los procesos.

## **Mirada de la docente de área sobre su práctica instruccional**

Cuestionar la naturaleza instruccional de la práctica de enseñanza ha sido uno de los procesos más significativos sobre las condiciones existenciales de la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza desde el área disciplinar. Toda la exploración, la observación y la reflexión para la continua toma de decisiones teórico-prácticas llevan a la conclusión de la revaloración del sentido de la instrucción de la acción pedagógica.

El cambio paradigmático supone deconstruir la lógica de las racionalidades instrumental de los procesos de enseñanza y aprendizaje e invertir de un nuevo marco discursivo el sentido pedagógico de su empleo en la clase al diversificar las formas de enseñar y evaluar la relación del cuerpo con el saber del área de Educación física con un alto arraigo histórico y compromiso social

sobre la educación estética y ética de la identidad y personalidad de los sujetos: el mejoramiento de la naturaleza de la palabra instituida y dirigida de la palabra técnica al uso compartido y guiado de la palabra; el cambio transicional y sustancial de la naturaleza instruccional vertical como formas de saber y poder (Sáenz, 2007, Pedraza, 2010) a la horizontalidad del despliegue de saberes; el sustituir la transmisión de contenidos por la diversificación de formas de compartir y construir conocimiento a través de la palabra (oral y escrita), el cuerpo y el sentido; de codificar el cuerpo estático y omnipresente a la visibilidad y la participación de los cuerpos de conocimiento y aprendizaje en constante movimiento.

La transformación de la práctica no supone dejar de lado los estilos de enseñanza, sino desagregarlo, explorarlo y resignificar lo útil, para el desarrollo pedagógico y, así mismo, matizar sus alcances y limitaciones, su uso estratégico y complementario a formas de aprendizaje colaborativo y dialógico en el aula, donde hay cuerpos que conocen, aprenden y sienten, a través de las narrativas estético-corporales mucho más complejas e intersubjetivas (Denis, 1980). Por eso, la apuesta pedagógica final responde a todas y cada una de esas reflexiones.

### **Apuesta por la interdisciplinariedad: desarrollo de propuesta pedagógica**

La consolidación de la apuesta y la postura del área de Educación física constituyen el entretejido interdisciplinar de saberes y prácticas que acontecen en el aula bajo la intencionalidad pedagógica al vincular la educación del cuerpo con la narratividad estético-corporal y fortalecer las competencias comunicativas. Es el diálogo

*entre* disciplinas y saberes pedagógicos para fortalecer los procesos educativos. Así, al implementar la estrategia del cuento motor, se destaca el resultado de la codificación inicial de varios factores endógenos y exógenos analizados: como la gestión y la optimización del tiempo escolar, el reconocimiento del despliegue de múltiples modalidades de expresión corporal descentradas de la palabra oral y escrita instituida y el control y el disciplinamiento del cuerpo (Buitrago & Herrera, 1996). A través del principio de interdisciplinariedad (Tamayo, 2003) se incorpora toda una lente interpretativa de las condiciones y producciones de narrativas propicias por una práctica educativa materializada en una apuesta pedagógica disciplinar.

### **La reflexión y la escritura como aporte de saber pedagógico**

Finalmente, producto mismo del ejercicio investigativo entre cada ciclo de reflexión, se reconocen dos elementos fundantes de la transformación de la práctica de enseñanza y factores inherentes de la reconstrucción de las teorías implícitas. Sin lugar a dudas, es la docente quien instituye cambios objeto de observación, indagación, sistematización y análisis que se cristalizan en la práctica de enseñanza y aprendizaje. De tal modo, en tanto práctica organizada en el aula, la reflexión crítica se ha convertido en una de las herramientas fundamentales de apropiación, desarrollo y consolidación epistémica, metodológica, pedagógica y didáctica del rol pedagógico y profesional de la docente investigadora, con la que ha resignificado su oficio de enseñanza, generado posibilidades de cambio de la práctica educativa y producido saber pedagógico (Restrepo, 2004). No obstante, asir el producto de la reflexión requiere de un alto grado de

preparación y constante materialización de la palabra, la intuición y la lógica pragmática del oficio en producción sistematizada: ejercicios arduos, extensos, rigurosos para investir, resignificar y transformar las ideas en posturas conceptuales y críticas de y sobre la práctica. Bien lo confirma: De Tezanos (2007)

al decir que: “sólo cuando la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada, es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión, de los colegas, se puede afirmar, que se está construyendo saber pedagógico”.

Tabla 3. Consolidación de la Apuesta y la Postura Pedagógica

Criterio Principales unidades teórico- prácticas	Transformación de la práctica de enseñanza			
	Durante el proceso investigativo			Continuidad corto y mediano plazo
	Estado inicial Condición final de la práctica	Estado actual Condición final de la práctica	Alcance y de la práctica Principales reflexiones de la acción planificada	Oportunidades de mejora Establece acciones de mejora en el corto y mediano plazo
<b>Propósito pedagógico</b> <b>Intencionalidad de la práctica educativa:</b>	1. Trasmisión de conocimiento temático y disciplinar.	1. Desarrollo integral de la educación del cuerpo social y cultural desde el saber y práctica pedagógica disciplinar e interdisciplinar.	1. Aporta al mejoramiento de las competencias básicas y específicas (motrices y comunicativas). 2. Formación integral a través de la educación del cuerpo que piensa, expresa y siente.	1. Seguir contribuyendo en la formación integral desde la Educación física. 2. Aportar al desarrollo mental, físico, expresivo, estético y axiológico, a través de diversas modalidades de prácticas de enseñanza.
<b>Saber pedagógico</b> <b>Conocimiento práctico disciplinar y pedagógico:</b>	1. Reconocimiento intuitivo y esquemático de nociones básicas de enseñanza y aprendizaje. Apertura al descubrimiento y el estudio disciplinar de apoyo para mejorar la práctica de enseñanza.	1. Consolidación de una apuesta y postura teórica, pedagógica y didáctica del área disciplinar con la que se resignifica permanentemente la práctica educativa y el área disciplinar.	1. Aporta desde la investigación realizada a la construcción del saber pedagógico de los maestros y maestras y al campo disciplinar específico. 2. Postura teórico-práctica para contrastar, ampliar, discutir y mejorar la teoría pedagógica y disciplinar.	1. Aportar continuamente a la construcción de saber pedagógico que incida en el aprendizaje escolar y el aprendizaje de la enseñanza.
<b>Práctica pedagógica (planeación, intervención, evaluación):</b>	1. Acción planificada informal, intuitiva y descriptiva centrada en la enseñanza (aprendizaje instrumental). 2. Predominancia de práctica comunicativa instruccional. 3. Metodología basada en el juego como recurso didáctico y dinamizador.	1. Planeación reflexiva y situada de acuerdo a las apuestas institucionales, disciplinares, pedagógicas, didácticas en respuesta de las particularidades de aprendizaje. 2. Acción planificada bajo intencionalidades definidas, objetivas y reflexivas sobre los procesos de aprendizaje.	1. Descubre y adopta estrategias pedagógicas y didácticas transversales estrategias pedagógicas didácticas (cuento motor). 2. Fortalece apuesta formativa de la Educación física desde una perspectiva interdisciplinar. 3. Resignificación del sentido y práctica de la evaluación integral y formativa.	1. Continuar el trabajo de transformación al investigar en y desde el aula de manera colaborativa y dialógica. 2. Descubrir nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar desde y con el saber pedagógico y disciplinar.

<p><b>Lugar del aprendizaje</b> <b>Aprendizajes de la enseñanza:</b></p>	<p>1. Etapa inicial de introspección, apertura, motivación y aprendizaje (intelectual, investigativo, disciplinar, pedagógico, metodológico y didáctico).</p>	<p>1. Prácticas de enseñanza dinámicas, cambiantes e inacabadas en continuo mejoramiento a través de la observación y reflexión crítica, la documentación y escritura de calidad.</p>	<p>1. Al apropiarse la reflexión sobre el ejercicio docente como práctica continua, necesariamente se apunta a procesos de transformación constante y consciente que se traducen en aprendizajes garantizados.</p>	<p>1. Lugar de partida para nuevos procesos formativos y profesionales de reflexión e investigación como práctica pedagógica.</p>
--	---	---	--	---

En la tabla 3 se sintetiza la consolidación de la apuesta y la postura conceptual, pedagógica, metodológica y didáctica de la docente que enriqueció su ejercicio profesional al decidir investigar en el aula: se sitúa la transición y el cambio y la apertura al mejoramiento de la práctica de enseñanza. Es así que, en el marco investigativo desarrollado en dos años de trabajo interpretativo con estudiantes de grado 5°, se ha indagado sobre los cambios críticos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el campo disciplinar del área; constituido experiencias comunicativas en aula potenciadoras de saber y hacer pedagógico, a través de un cuerpo enseñado y sentido; y diseñado, establecido y revalorado continua y sistemáticamente en estrategias pedagógicas y didácticas interdisciplinarias, para mejorar las prácticas comunicativas (competencia comunicativa) explícitas e implícitas en y desde el aula.

Se señala, cómo el carácter interdisciplinar apropiado por la docente investigadora, que implementó estrategias didácticas innovadoras, como el cuento motor, para descentrar el saber/poder de las prácticas de enseñanza y resignificar el rol activo, participativo y motivacional de las prácticas de aprendizaje de los sujetos de conocimientos. De modo preciso, enriquecer el desarrollo de competencias comunicativas con prácticas pedagógicas que fomentan y fortalecen el aprendizaje significativo, el

trabajo colaborativo y la resolución de problemas a través del cuerpo y la palabra.

## DISCUSIÓN

A partir de los resultados fue posible verificar la importancia de la planeación como acción constitutiva de las prácticas de enseñanza. En consonancia con los planteamientos de: Kemmis & McTaggart (1992) y Ander-Egg (1993), la planeación no se reduce a la elección de los métodos o estrategias de enseñanza, más bien son los principios que orientan cada momento de la acción educativa. Los antecedentes investigativos consultados (Arboleda, 1997; Díaz, 2002; Garrigós, 2005; Murcia & Jaramillo, 2005; Guío *et al.* 2010; Madrigal & Urrego, 2013; Guerrero *et al.* 2017), revelan las condiciones de la categoría analítica en la práctica de enseñanza y en el desarrollo profesional del docente del área de Educación física: baja incidencia como principio rector del saber pedagógico y la acción educativa; uso programático, instrumental y prescriptivo sobre el deber ser disciplinar; incluso, omisión de la planificación escolar ante el énfasis procedimental del conocimiento práctico.

No obstante, las mismas investigaciones señalan la reconfiguración del campo disciplinar, la formación y la apropiación de

un saber académico crítico y renovado, la innovación epistémica, metodológica y didáctica, la comunicación interdisciplinar con otras áreas, disciplinas y campos de saber científico, y la resignificación del cuerpo, el movimiento y el sujeto en la enseñanza y el aprendizaje (Díaz, 2002; Gallo, 2009; Corrales *et al.* 2010). En este sentido, a través de la categoría planeación se ha observado, deconstruido y fortalecido los elementos implícitos y explícitos de cómo la docente investigadora piensa, organiza y planifica su acción pedagógica. De tal modo, con la unidad de análisis se ha establecido la dinámica (coherencia o tensión) entre lo planeado y el resultado de aprendizaje.

Por otro lado, se observó y revisó analíticamente los modos de saber, hacer y ser de la docente, se partió de los registros y documentación de su acción en aula, fundamentalmente, de las matrices de sistematización de los ciclos reflexivos que interlocutaron con todos los registros diseñados e implementados: Planeaciones, diarios de campo, rúbricas de autoevaluación, registro audiovisual, con la intención de sistematizar los elementos declarados como recurrentes y transformadores de la práctica y reconocer el estilo de enseñanza, a través de los principios pedagógicos, saber disciplinar, práctica de enseñanza y la relación con el aprendizaje<sup>4</sup>. Como lo señala: Díaz (2002), cada acción pedagógica debe: Enseñar, evaluar, explicar, aprender, comprender están fundamentados en gran medida por los modelos pedagógicos interiorizados del docente en su experiencia

educativa, formativa y profesional y que transmite consciente e inconscientemente, en la práctica de enseñanza (o en su gran mayoría sus acciones conservan los vestigios de su experiencia educativa).

Así mismo, las prácticas de enseñanza se consolidaron como un entretrejo de interacciones comunicativas, dinámicas, flexibles, tensas y conflictivas ante el saber y las posturas, el orden y el estatismo, donde el cuerpo habla, sabe, siente y comprende.

Tal como lo han señalado varios autores (Hurtado, 2008; Gallo, 2009), el cuerpo y su relación con el conocimiento de sí (corporeidad) ha sido objeto del debate en el campo discursivo, disciplinar, didáctico y metodológico en la Educación física. Los discursos hegemónicos han colegido al cuerpo biológico sucio, carente, desprovisto, dividido y sensible como objeto de intervención- Este "cuerpo que se construye socialmente, que sufre un proceso de humanización a través de la educación, es el cuerpo de la Educación física" (Hurtado, 2008). Por tanto, en las interacciones en el aula se entrevió las narrativas corporales instituidas y espontáneas producto de las prácticas de enseñanza y aprendizaje: las voces oídas y olvidadas, miradas y observaciones, contactos y sentires, movimientos y desplazamientos, restricciones y tensiones, entre otros.

Se señala también, la interdependencia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. A través del uso de la evaluación como

<sup>4</sup> *Las teorías implícitas de los profesores de Educación física.* En este trabajo se describen los modos de ser de los docentes del área de Educación física (en España) frente a sus procesos de enseñanza y aprendizaje inscritos en cinco teorías implícitas de enseñanza. Se extrapolan las consideraciones de la indagación de Lucea

al contexto del aula de la docente investigadora donde se señala gran resonancia con las investigaciones nacionales sobre el estado y la configuración de las formas de enseñar disciplinar en el Área de Educación física (Arboleda, 1997; Murcia & Jaramillo, 2005; Guío *et al.*, 2010; Chaverra, 2014; Guerrero, *et al.*, 2017).

categoría analítica se (re) conceptualizó los discursos, saberes y prácticas, donde la valoración instrumental, memorística, racional y fragmentaria evolucionó y centró su atención en los procesos de reflexión del aprendizaje de los sujetos participantes del acto educativo -estudiantes y docentes-, convocó a la autovaloración y el autorreconocimiento de: cómo se logró cada proceso (metacognición) de manera dialógica, responsable y ética, y sí, se alcanzaron, modificaron o ampliaron los propósitos planteados inicialmente.

Como lo han señalado los resultados de las investigaciones sobre los imaginarios y las concepciones de las prácticas de enseñanza en el área de Educación física (Murcia & Jaramillo, 2005; Guío, *et al.* 2010; Chaverra, 2014; Guerrero, *et al.* 2017), la evaluación disciplinar merece atención sobre: Cómo se piensa y ejecuta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de resultados plantean la carencia de un bagaje teórico-conceptual de la planeación y la implementación de la evaluación y la relativa coherencia con los objetivos (centrados en el aprendizaje o no); acciones predominantes en la observación y la toma de los registros del conocimiento práctico aprendido o ejecutado por un cuerpo en desarrollo; el uso ambiguo e instruccional de la evaluación como práctica de disciplinamiento corporal (posturas y técnicas, revisión de uniformes); como saber-práctico de reproducción (consciente o no) de acciones marginales que refuerzan los prejuicios sociales de género (Devís *et al.* 2005); modalidades de evaluación centradas en la apología al deporte (o actividades deportivas y gimnásticas), el rendimiento, el esfuerzo, la resistencia, la repetición, la competición, entre otros; roles pasivos o mínimos de participación tanto en los objetivos como en las formas de

evaluación. Como lo señala Chaverra (2014), la evaluación es vista por los docentes del área de Educación física: “como un proceso [que] permite la reflexión, el análisis y el mejoramiento de su labor docente”.

Finalmente, se confirmó que la competencia comunicativa es sustancial a la formación del sujeto de aprendizaje y transversal a cada una de las áreas disciplinares. Las competencias específicas del área de Educación física -motriz, expresivo corporal y axiológica- se integran a las competencias básicas, específicamente, a la competencia comunicativa con el propósito de significar el cuerpo con lenguajes múltiples, experiencias y prácticas socioculturales; la corporeidad adquiere sentido a través de: “las experiencias comunicativas del movimiento corporal [que] aportan al enriquecimiento personal, la armonía en las relaciones sociales y a una mejor apreciación del mundo y de las cosas”.

Jurado (1998) manifiesta que, la competencia comunicativa es: “la capacidad que el sujeto tiene para interactuar significativamente, según sean los contextos de situación. La competencia comunicativa es entonces, activada por el intercambio de significados, por el sentido en lo que se dice y se escucha [y se siente], independientemente, sí, la forma gramatical es adecuada o no”.

## CONCLUSIONES

¿Qué significa investigar en el aula desde el área de Educación física? Al situar la investigación cualitativa en la práctica educativa y, por tanto, reflexionar sobre la enseñanza, el alcance investigativo presenta el propósito adscrito al enfoque perseguido y consolidado durante el ejercicio reflexivo en y



desde el aula: reconfigurar las formas de enseñar, aprender y evaluar en la educación del cuerpo. En tal sentido, el potencial del ejercicio investigativo planteado ha tenido como principio rector la apropiación y la interpretación de la práctica de enseñanza y aportar al saber pedagógico desde el área disciplinar de Educación física.

El ejercicio investigativo tuvo un alcance descriptivo y reflexivo de sistematización de la práctica educativa, donde el objeto de saber se centró en el aprendizaje y el mejoramiento de la enseñanza. Inscrito en la línea investigativa de la Investigación acción, el proceso reflexivo de la práctica de enseñanza subyace a la comprensión hermenéutica de la realidad educativa. En tal sentido, se menciona el nuevo paradigma introducido al campo educativo por: Shulman, Porlán y Stenhouse sobre la mirada crítica de la educación y el currículo históricamente centrado en los aspectos técnicos de la enseñanza, ahora, posicionados y asumidos por la docente investigadora.

Por su parte, Latorre (1992) sitúa la investigación y, así mismo, el enfoque de la Investigación acción a una nueva perspectiva comprensiva de la enseñanza como "actividad reflexiva" e, incluso, más situado que los paradigmas de corte sociológico e interpretativo. Lo anterior, dimensiona el alcance descriptivo, propositivo e innovador de la investigación al desagregar cada una de las fases metodológicas de implementación y transformación de la práctica de enseñanza disciplinar, el desarrollo profesional de la investigación en aula y el efecto en el mejoramiento de las competencias comunicativas del proceso de aprendizaje escolar. Pero ¿qué significa esto bajo la perspectiva del área disciplinar? Significa la

transformación del saber y saber hacer disciplinar. Uno de los alcances investigativos de alto interés es la producción de conocimiento pedagógico fundamentado por los aportes conceptuales, metodológicos, pedagógicos e investigativos desarrollados durante la reflexión de la práctica.

En esta vía, tanto: Stenhouse (1985) como Giroux (1990) amplían la transformación del quehacer educativo al campo de la crítica educativa y social y, por tanto, enseñar asume un rol ideológico: "implícito en su práctica en cuanto se trata de hacer una crítica a la naturaleza y el proceso de la reforma educativa" (Giroux, 1990). Lo anterior indica, que el ejercicio investigativo persigue consolidar un saber pedagógico interdisciplinar situado y contextual y transferible tanto a contextos educativos con realidades particulares con cuestionamientos similares como al panorama global de la política y la planeación curricular donde el cuerpo y la palabra se anudan como conocimiento: "de un saber-estar: un saber ver, un saber escuchar, un saber degustar el mundo, entre otros, es decir, la apertura al mundo del sentido y de los sentidos" (Le Breton, 2000).

Saber y saber hacer como insumo investigativo de la indagación de los fenómenos del aula, donde el cuerpo cobra sentido y significado que: "contempla no solo el conocimiento declarativo o específico del saber que se enseña, sino también, el conocimiento estratégico o procedimental, relacionado con el método propio del saber respectivo y las prácticas de producción de dicho saber" (Restrepo, 2004). De tal modo, cabe preguntar entonces: ¿Qué tipo de prácticas hacen constituir el cuerpo escolar?

Como lo han señalado varios autores especializados en la disciplina del cuerpo

(Denis, 1980; Arboleda, 1997; Chinchilla, 1998; Gallo, 2009; Guío *et al.* 2010), es menester establecer, significar y discutir sobre la especificidad del campo discursivo y práctico de la Educación física con el fin de reconocer los alcances y limitaciones del saber práctico del docente sobre su rol pedagógico y social. En tanto el propósito específico del área es crear las condiciones para la construcción y el uso interpersonal y social de las nociones espacio-temporales que configura la relación y despliegue del cuerpo en la vida social se asume una actitud reflexiva y de indagación sobre la codificación del cuerpo escolar.

Cuerpo escolar instituido bajo la somatización (Pedraza, 2008) de la organización del tiempo y espacio cristalizado en prácticas corporales como la revisión del uniforme y la corrección de las posturas, entre otras; pero también, y esta es la apuesta y apertura interdisciplinaria, establecer nuevas simbolizaciones del cuerpo que se resignifica como objeto y sujeto de estudio y aprendizaje bajo enfoques pedagógicos y metodológicos educativos hermenéuticos, antropológicos, sociológicos y axiológicos (Meinel, 1977; Denis, 1980; Gallo, 2004; MEN, 2010).

Como lo planteó una de las primeras investigadoras en estudiar y discutir sobre la Educación física en Colombia, es necesario dar significado y sentido a la educación del cuerpo y al cuerpo mismo, dada la condición irreflexiva de los modelos pedagógicos reproducidos en la práctica educativa (Arboleda, 1997). El ir y venir entre la teoría educativa y saber pedagógico para innovar el hacer saber y establecer modalidades para del reconocimiento de la corporeidad en el aprendizaje escolar. Configuración de las reflexiones y modalidades del cuerpo escolar que no solo hablan de la corporeidad del estudiante, sino que interpela la del docente.

Corporeidad resignificada al reconocer bajo la luz de una introspección crítica, los estilos de enseñanza propios de y en la práctica educativa.

Como premisa fundacional de la práctica de enseñanza en transformación la enseñanza y el aprendizaje se interrelaciona para conocer y aprender desde la valoración continua y participativa (Álvarez, 2000; 2001). Un saber que se produce en el aula supone:

Revisar los proyectos educativos, los planes de estudios y la selección de los contenidos para que la Educación Física se torne motivante, atractiva y renovada; se deben recrear y reinventar permanentemente los contenidos, según el ámbito en que se desarrollan, las necesidades físicas estructurales del plantel y las necesidades del grupo poblacional que es abordado (Guío *et al.* 2010).

Bajo el modelo crítico y en discusión, el área de Educación física desempeña un rol determinante en la configuración de posturas reflexivas y transformadoras de los estudiantes a través del reconocimiento y el uso racional y sensible de la corporeidad y la motricidad. No obstante, el reto es mayor y extensible para el desarrollo integral y holístico al configurar prácticas educativas comunicativas, dialógicas y propositivas.

En tal sentido, el propósito investigativo en el aula significa observar, reflexionar y transformar las acciones de enseñanza y mejorar las prácticas, saberes y teorías educativas situadas en la planeación, intervención y evaluación pedagógicas (Stenhouse, 1985; Elliot, 1990; Kemmis & McTaggart, 1992; Tamayo, 2003; Restrepo, 2004); así mismo, fortalecer las prácticas de aprendizaje configuradoras de

subjetividades y productoras de narrativas orales, escritas y, fundamentalmente, corporales (Jurado, 1998; Gallo, 2009). Pero, y esto es lo más revelador, no hay sentido ni cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje si se toman decisiones unilaterales. El saber se construye colectivamente en el aula dando la voz a los cuerpos y movimientos, las narrativas y sus producciones, las experiencias y particularidades. Así, el saber disciplinar de la Educación física se constituye como una práctica sociocultural dependiente de los sujetos, contextos y necesidades.

Del tipo y la pertinencia académica, pedagógica e investigativa, en fin, sobre la formación integral del docente depende la incidencia, el impacto y la calidad de los procesos educativos. En efecto, el propósito de la formación posgradual se materializa: En un profesional de la educación en busca constante de la excelencia de su ejercicio profesional al reflexionar y producir conocimiento pedagógico, promotor de los procesos de investigación colaborativa en y desde el aula; un líder en procesos pedagógicos interdisciplinarios. Moverse es un cuento, es el trabajo riguroso, objetivo y sensible, que da cuenta del nivel, el desempeño y el compromiso profesional y ético de la docente que eligió la investigación como medio para transformar su práctica, para generar y responder los cuestionamientos fundantes del aula y constituirse en un referente de consulta sobre el saber disciplinar e interdisciplinar de una apuesta y postura reflexiva y crítica del saber pedagógico y el saber disciplinar de la Educación física.

## RECOMENDACIONES

---

Finalmente, por la delimitación metodológica del campo discursivo, el propósito investigativo y las incidencias de la dinámica institucional y del aula, algunas de las ideas, tensiones, cuestionamiento, premisas, experiencias y nuevos desafíos visibles y derivados de la reflexión de la práctica educativa no tuvieron más desarrollo conceptual ni resonancia. Por tanto, se deja su registro para que otros profesionales interesados, posiblemente, con las mismas inquietudes o sin claridades para investigar en el aula puedan partir de estas premisas, retomarlas, desarrollarlas y generar nuevos acercamientos a la comprensión y mejoramientos de la realidad educativa, los problemas en el aula y las complejas relaciones intersubjetivas.

Como bien lo ha planteado Denis (1980), el área de la Educación física es la disciplina escolar que (re) produce aún más irreflexivamente el tipo y el sentido del cuerpo desde la infancia según los fines educativos de la sociedad y a través de dispositivos culturales codificados e interiorizados como el tiempo y el espacio. En ese sentido, durante la investigación emergieron cuestionamientos al resignificar las modalidades corporales y narrativas sobre el conocimiento y cuidado de sí; y, por tanto, interpelar la naturaleza epistémica y las condiciones ideológicas que respaldan el acto educativo sobre el desarrollo integral de la identidad a través del cuerpo.

Surgen entonces, preguntas abiertas como desafíos para cualificar al desarrollo del saber y práctica pedagógica educativa y disciplinar, que nos permitan a los responsables de la educación del cuerpo conocer nuevas formas de comprensión de las corporeidades y subjetividades en el aula. Por tanto,

- ¿Cuál es el tipo de cuerpo que instituye la escuela y las prácticas de enseñanza de

la Educación física?, ¿Bajo qué modalidades discursiva, estética y lúdicas se codifica la corporeidad de niños y niñas a partir de la apuesta pedagógica del área disciplinar? y, correlativamente, ¿Cuál es el marco heteronormativo de la construcción del cuerpo bajo la perspectiva de la identidad del género?

## REFERENCIAS

---

1. ÁLVAREZ, J. 2000. Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación. Editorial Morata. Madrid, España.
2. ÁLVAREZ, J. 2001. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Editorial Morata. Madrid, España.
3. ÁLVAREZ, J. 2009. Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En GIMENO, J.; PÉREZ, A.; MARTINEZ, J.; TORRES, J.; ANGULO, F.; ÁLVAREZ, J. 2008. Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? Editorial Morata. Madrid, España. p.206-235.
4. ARBOLEDA, R. 1997. Cuerpo y pedagogía. Educación física y deporte, 19(2):83-91.
5. BONILLA, E.; RODRÍGUEZ, P. 2005. Más allá del dilema de los métodos. (3° Ed.). Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia.
6. BUITRAGO, N.; HERRERA, C. 1996. El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870 y 1890. Revista Educación y Pedagogía, 11:23-24.
7. CABRA, N.; ESCOBAR, M. 2014. El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad. Bogotá, Colombia. Universidad Central e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
8. CHAVERRA, B. 2014. Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. Estudios Pedagógicos No. 2:65-82.
9. CHINCHILLA, V. 1998. Educación Física en el proceso de modernización. Memorias Encuentro de investigadores. Universidad de Campinas. Sao Paulo, Brasil.

10. COLEGIO GRANCOLOMBIANO IED. 2015. Plan Educativo Grancolombiano. Hacia una comunidad incluyente, productiva y respetuosa de los derechos humanos. Colegio Grancolombiano IED. Bogotá, Colombia.
11. COLEGIO GRANCOLOMBIANO IED. 2018. Ficha de caracterización sociodemográfica Grancolombiano IED. Bogotá, Colombia: Colegio Grancolombiano IED.
12. CORRALES, N.; FERRARI, S.; GÓMEZ, J.; RENZI, G. 2010. Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Educación física. Editorial Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
13. DE TEZANOS, A. 2007. Oficio de enseñar - saber pedagógico: La relación fundante. Educación y Ciudad, 12:7-26.
14. DENIS, D. 1980. El cuerpo enseñado. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España.
15. DEVIS, J.; FUENTES, J.; SPARKES, A. 2005. ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación física. Revista Iberoamericana de educación, 39:73-90.
16. DÍAZ, J. 2002. Las teorías implícitas de los profesores de Educación física. Educación física y deportes, (70):16-25
17. DÍAZ, M.; BERNSTEIN, B. 1984. Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: Towards a theory of pedagogic discourse, Vol. 8, No. 3, (C. Ossa, Trad.). CORE.
18. ECHEVERRY, J.; ZULUAGA, O. 1998. Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. Educación y Ciudad, 4:12-23.
19. ELLIOT, J. 1990. La investigación-acción en educación. Editorial Morata. Madrid, España.
20. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 1981. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. Lectura y Vida 2(1):1-10.
21. GALLO, L. 2004. Cuatro hermenéuticas de la Educación física en Colombia. Editorial Kinesis. Armenia, Colombia.
22. GALLO, L. 2009. Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la Educación física. Editorial Kinesis. Armenia, Colombia.
23. GARRIGÓS, L. 2005. El comportamiento docente en Educación física: análisis de la presentación de las tareas y feedback, a través de un estudio de casos, en función de la experiencia profesional y del dominio de contenido (Tesis Doctoral). Universidad de Coruña. Murcia, España.

24. GIROUX, H. 1990. Los profesores como intelectuales. Piados. Barcelona, España.
25. GUERRERO, L.; LEAL, K.; MORENO, A.; VALDERRAMA, E. 2017. Comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación física en instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales (Tesis de grado). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE y Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.
26. GUÍO, F.; DÍAZ, J.; MEJÍA, N. 2010. Experiencias de clase en la enseñanza de la Educación Física en colegios oficiales de Bogotá. Revista Educación Física y Deporte. 29(1):23-30.
27. JURADO, F. 1998. Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. programa RED Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
28. KEMMIS, S.; McTAGGART, R. 1992. Cómo planificar la investigación acción. Editorial Laertes. Barcelona, España.
29. LAGUNAS, J. 2006. Educación física y desarrollo integral. Isla de Arriarán. 28:275-296.
30. LATORRE, A. 1992. La reflexión en la formación del profesor. Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
31. LATORRE, A. 2003. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. España.
32. LE BRETON, D. 2000. El cuerpo y la educación. Revista Complutense de Educación. 11(2):35-42.
33. MADRIGAL, A.; URREGO, A. 2013. La Educación física renovada desde la investigación educativa. Revista Lasallista de Investigación. 10(2):69-76.
34. MEINEL, K. 1977. Didáctica del movimiento. Editorial ORBE. La Habana, Cuba.
35. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL -MEN-. 2002. Lineamientos curriculares. Educación física, Recreación y Deporte. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
36. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL -MEN-. 2006. Estándares para la excelencia en la educación: estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

37. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL -MEN-. 2010. Orientaciones pedagógicas para la Educación física, Recreación y Deporte. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
38. MURCIA, N.; JARAMILLO, L. 2005. Imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de Educación Física. Editorial Kinesis Armenia, Colombia.
39. PEDRAZA, Z. 2008. De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna. *Movimiento*. 14(2):13-37.
40. RENDÓN, M. 2013. Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, No. 64:175-195.
41. RESTREPO, B. 2004. La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7):45-55.
42. RIVAS, E.; TERROBA, J. 2010. Desarrollo de la Competencia básica "Comunicación lingüística" a través del Cuento motor y el cuaderno del alumno en la asignatura de Educación física. *Contextos educativos*. 13:155-174.
43. SÁENZ, O. 2007. La escuela como dispositivo estético. En: Frigerio, G.; Diker, G. 2007. *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Del Estante Editorial. Buenos Aires, Argentina. p.73-86.
44. SMITH, F. 1989. *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. (2° edición). Editorial Trillas S.A. México.
45. SOTO, E.; PÉREZ, A. 2011. Las Lesson Study ¿Qué son? *Cuadernos de pedagogía*. 147(65):1-9.
46. STENHOUSE, L. 1985. *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid, España.
47. TAMAYO, M. 2003. *El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. Editorial LIMUSA, S.A. México.