

***Moverse es un cuento*, transformación de las prácticas de enseñanza de la educación física
en el quinto grado del colegio Grancolombiano IED.**

Mayra Alejandra Castillo Ruiz



**Universidad
de La Sabana**

**Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía, 2020**

Moverse es un cuento, transformación de las prácticas de enseñanza de la educación física en el quinto grado del colegio Grancolombiano IED.

Mayra Alejandra Castillo Ruiz^a

^aUniversidad de La Sabana, mayracaru@unisabana.edu.co

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Maestría en Pedagogía

Asesor:

Fernando Guío Gutiérrez

^b Universidad de La Sabana, fernandoguido@usantotomas.edu.co.



**Universidad
de La Sabana**

**Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía, 2020**

DEDICATORIA

A Dios, por brindarme esta oportunidad de formación profesional

A mi familia por su entrega, paciencia y apoyo incondicional

A la Universidad de La Sabana, por su compromiso con los profesionales de la educación

A todos los maestros, por compartir sus conocimientos que orientaron este proceso de investigación

A el Dr Fernando Guío Gutiérrez, asesor de investigación por su entrega, compromiso y dedicación

A mis amigos, por sus risas, ayuda y complicidad en este proceso

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa agradecimientos a:

A la Secretaría de Educación Distrital por el convenio que me permitió cumplir la meta de ser Magister en Pedagogía.

Directivos y Personal Docente de la Universidad de la Sabana por su participación y compromiso en la formación y profesionalización docente.

Dr. Fernando Guío Gutiérrez asesor de la investigación, por sus conocimientos, ayuda y aportes

Al colegio Grancolombiano IED, por el respaldo y disposición durante el proceso de investigación.

A todos los que participaron de una u otra manera en este proceso, familia, amigos y colegas.

Resumen

“Moverse es un cuento” es un ejercicio de 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 de la investigación 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.

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 quienes, desde el área de la Educación física, fortalecen sus competencias comunicativas.

Palabras claves: Practicas de enseñanza, Educación física, Competencia comunicativa y Cuento motor.

Abstract

“Moverse es un cuento” is a research exercise 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.

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 who, from the area of Physical Education, strengthen their communicative competences.

Key words: Teaching practice, Physical education, Communicative competence and Motor story.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Capítulo I: Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada.....	1
Capítulo II: Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada.....	3
Contexto local	3
Contexto poblacional institucional	3
Contexto institucional	3
Estructura académica.....	4
Estructura administrativa	5
Apuesta misional.....	5
Modelo pedagógico: Aprendizaje Basado en Problemas	6
Ruta institucional y metodológica PENSAR.....	6
Recursos físicos y materiales	6
Dinámica de aula	8
Trabajo de aula y relaciones dialógicas.....	8
Capítulo III: Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación	10
Acciones de planeación al inicio de la investigación.....	11
Acciones de intervención al inicio de la investigación.....	13
Reconfiguración inicial de las acciones de intervención	14
Acciones de evaluación al inicio de la investigación.....	16
Sistema de Evaluación Institucional	17
Capítulo IV: Planteamiento del problema investigativo	22
Reconstrucción del problema de investigación.....	22
Proceso de deconstrucción del problema de investigación	22
La Investigación acción como elección metodológica.....	23
Diagnóstico inicial: del <i>hacer al saber -hacer</i>	24
Proceso de reconstrucción del problema de investigación	26
Deconstrucción del estatus de “práctica de enseñanza”	26
Elección de una categoría emergente: competencia comunicativa	27
Justificación.....	28
Pregunta de investigación	28
Objetivos de la investigación.....	29
Objetivo general	29
Objetivos específicos	29
Capítulo V: Ciclos de reflexión.....	30
Primer Ciclo de Reflexión.....	32
Acciones de Planeación	32
Acciones de Intervención	32
Acciones de Evaluación.....	33
Reflexión de cierre del Primer Ciclo.....	34
Segundo Ciclo de Reflexión.....	36

Acciones de Planeación	36
Acciones de Intervención	36
Acciones de Evaluación	37
Reflexión de cierre del Segundo Ciclo	38
Tercer Ciclo de Reflexión	39
Acciones de Planeación	39
Acciones de Intervención	39
Acciones de Evaluación	41
Reflexión de cierre del tercer Ciclo	43
Cuarto Ciclo de Reflexión	43
Acciones de Planeación	44
Acciones de Intervención	46
Acciones de Evaluación	46
Reflexión de cierre del Cuarto Ciclo	49
Capítulo VI: Análisis e interpretación de los datos	51
Claridades metodológicas de la recolección y el uso de la información para el análisis...	52
Claridades conceptuales sobre el marco de análisis.....	53
Declaración del objeto de saber: la práctica de enseñanza	53
Deconstrucción de la categoría “práctica de enseñanza”	54
Definición de categorías y subcategorías analíticas	55
Alcance epistémico de las categorías de análisis.....	56
Planeación: categoría crítica para la transformación de la práctica de enseñanza	56
Modelo pedagógico	57
Interacción en el aula	58
Evaluación.....	59
Evaluación formativa	60
Competencia	61
Competencia comunicativa.....	62
Rastreo de los momentos críticos de reflexión y consolidación de las categorías analíticas	64
Codificación de la práctica de enseñanza bajo la analítica categorial	64
Teorías explícitas e implícitas de la práctica de enseñanza	64
Intencionalidad de la acción planificada y sus implicaciones teórico-prácticas	66
Configuración del tiempo: variable limitada	67
Configuración de las formas de evaluar	70
De habilidades a competencias	73
La recurrencia de la práctica instruccional.....	75
Modalidades de trabajo en el aula.....	77
Corporeidades en el aula de clase de Educación física	78
Reconocimiento de la corporeidad de la docente: el ejemplo	80
Capítulo VII: Hallazgos.....	83
Coda: Aportes de la investigación <i>en y desde</i> el aula	83
Mejoramiento de la práctica: el estilo de enseñanza.....	84

Mirada de la docente de área sobre su práctica instruccional.....	84
Apuesta por la interdisciplinariedad: desarrollo de propuesta pedagógica	85
La reflexión y la escritura como aporte de saber pedagógico	85
Capítulo VIII: Conclusiones y recomendaciones	87
Referencias bibliográficas	92
Anexos	95

Listado de Tablas

- Tabla 1.** Criterios de evaluación
- Tabla 2.** Acciones de Intervención al inicio de la investigación
- Tabla 3.** Tablas de valoraciones según puntajes
- Tabla 4.** Criterios de evaluación institucional
- Tabla 5.** Implementación e Integración de las TIC en el Aula
- Tabla 6.** Criterios de Autoevaluación de la Práctica de Enseñanza
- Tabla 7.** Estructura General del Planteamiento Investigativo
- Tabla 8.** Esquema de Categorías analíticas
- Tabla 9.** Modelos Pedagógicos Implícitos de la Docente Investigadora
- Tabla 10.** Esquema Metodológico de Evaluación Formativa
- Tabla 11.** Observación compartida (Metodología Lesson Study)
- Tabla 12.** Modalidades de trabajo autónomo y colaborativo a través del cuento motor
- Tabla 13.** Estilos de Enseñanza Presentes en una Sesión de Clase

Listado de Figuras

- Figura 1.** Hitos de configuración de la práctica de enseñanza
- Figura 2.** Organigrama administrativo Grancolombiano IED
- Figura 3.** Adecuación del aula escolar del Colegio Grancolombiano IED
- Figura 4.** Panorámica espacio abierto del Colegio Grancolombiano IED
- Figura 5.** Implementos y material deportivo
- Figura 6.** Concepciones de planeación apropiadas
- Figura 7.** Estructura de formato manual de planeación inicial
- Figura 8.** Estructura de formato manual de planeación según modelo EpC
- Figura 9.** Planilla valoración por periodos Colegio Grancolombiano IED
- Figura 10.** Taller de saberes previos
- Figura 11.** Taller final de trabajo
- Figura 12.** Árbol de problemas
- Figura 13.** Resultados institucionales Colegio Grancolombiano IED
- Figura 14.** Esquema metodológico por ciclos reflexivos
- Figura 15.** Esquema metodológico de las fases de reflexión de la práctica de enseñanza
- Figura 16.** Plan de mejoramiento 2018-I
- Figura 17.** Comprensiones de Cierre del Primer Ciclo Reflexivo
- Figura 18.** Plan de Clase 2018-II
- Figura 19.** Comprensiones de Cierre del Segundo Ciclo Reflexivo
- Figura 20.** Rutina de pensamiento (intrapersonal)
- Figura 21.** Escalera de metacognición (colaborativa)
- Figura 22.** Comprensiones de Cierre del tercer Ciclo Reflexivo
- Figura 23.** Comprensiones de Cierre del Cuarto Ciclo Reflexivo
- Figura 24.** Planteamiento metodológico y didáctico del cuento motor
- Figura 25.** Secuencialidad de la Unidad didáctica
- Figura 26.** Fragmento de diario de clase: alcance de comprensión
- Figura 27.** Comprensiones de Cierre del Cuarto Ciclo Reflexivo
- Figura 28.** Esquema metodológico del abordaje investigativo
- Figura 29.** Esquema dinámico de la competencia comunicativa
- Figura 30.** Rastreo y consolidación de categorías y subcategorías analíticas
- Figura 31.** Transformación de la acción planificada
- Figura 32.** Planeación inicial
- Figura 33.** Comparativos de Plan de Clase y Planeación EpC
- Figura 34.** Principal obstáculo para el avance del aprendizaje
- Figura 35.** Estado de la práctica evaluación
- Figura 36.** Desajuste metodológico de la práctica de evaluación
- Figura 37.** Autoevaluación formativa. Interdependencia de la enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa

Figura 38. Desplazamiento entre las categorías emergentes habilidades y competencias comunicativas

Figura 39. Interrelación de la competencia comunicativa en la propuesta pedagógica

Figura 40. Escenario inicial de intervención en el aula (roles y modalidades comunicativas)

Figura 41. Gimnasia de base y trabajo colaborativo

Capítulo I: Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada

Lucea (2002) afirma que hay diferentes factores que inciden en la manera de actuar del profesor; teorías implícitas sobre la enseñanza y la educación como construcción personal influenciada por sus experiencias y procesos de formación. En este sentido, el saber y la práctica de enseñanza obedecen a las particularidades mismas del contexto educativo (Restrepo, 2004). De tal manera, es importante conocer aquellos hitos que han marcado e influenciado las prácticas de enseñanza de la docente investigadora.

Sobre ella se puntualizan algunos aspectos relevantes de su trayectoria profesional. Los hitos sobre su inicio y experiencia en la docencia han sido: desde pequeña sintió gusto por la enseñanza, además, de recibir una fuerte influencia por su formación de carácter religioso en un colegio femenino católico durante parte de la primaria y bachillerato (1998-2004); la labor de servir circundó en todo este proceso al punto de proyectar su vida profesional en el campo del servicio social.

Como segundo hito se encuentra la graduación de pregrado en 2010. Se tituló como Licenciada en Educación Física de La Universidad Pedagógica Nacional; gracias al carácter misional institucional, durante su formación la docente investigadora desarrolló y apropió una identidad pedagógica con la cual entrevió “el reconocimiento del maestro con sus prácticas y experiencias, como sujeto del saber pedagógico y como sujeto de políticas públicas” (Universidad Pedagógica Nacional, 2010). Por su parte, la identidad pedagógica y disciplinar asumida por el énfasis del programa curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF) que concibe a la Educación física como un área fundamental que aporta a la construcción holística del ser humano y, a su vez, ser lo suficientemente flexible para aportar interdisciplinariamente al proceso de enseñanza aprendizaje al “formar un maestro de Educación Física capaz de interpretar conceptual, legal y académicamente, las modalidades educativas y sus niveles para tomar decisiones de desempeño profesional y diseño curricular” (Herrera, Jaramillo y Mallarino, 2001).

Esta formación profesional ha hecho parte de los hitos para definir la acción pedagógica y la construcción de la identidad, el discurso y el saber educativo. Por medio de diferentes experiencias enriqueció su bagaje en el campo de la educación: realizó sus prácticas con diferentes grupos poblacionales como estudiantes de primaria de colegios públicos y soldados heridos en guerra del Batallón de Sanidad del Ejército Nacional; esta última experiencia ha sido trascendental para comprender y asumir el rol social y ético de la labor docente y para reconocer al otro como igual sin importar las condiciones y circunstancias.

En 2016 ingresó por concurso de méritos a la planta docente de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá -SED-. Experiencia profesional con la que enriqueció aún más sus prácticas de enseñanza.

De ocho años de experiencia profesional, seis de ellos han sido como docente de Educación física tanto en colegios privados como públicos y ha orientado el área en los grados quinto, sexto, séptimo, noveno, décimo y undécimo; tres años, como formadora de baloncesto en grados primero, segundo, tercero y quinto; y, adicionalmente, ha sido jefe de área (en suma cinco años) y docente entrenadora de las selecciones representativas de baloncesto de las instituciones en la que ha laborado (cuenta con capacitación FIBA nivel 3, requisito para dirigir a nivel nacional equipos de baloncesto). Actualmente, orienta la asignatura de Educación física en el colegio Grancolombiano IED en el Ciclo 3 (grados quinto, sexto y séptimo). Toda esta trayectoria profesional configura las teorías implícitas de su práctica de enseñanza.

A la fecha, la docente investigadora cursa el quinto semestre en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Ganó la oportunidad de un beneficio para cursar estudios de posgrado a través de un convenio entre la universidad privada y la Secretaria de Educación Distrital. En este proceso formativo, la docente ha logrado comprender y transformar críticamente sus prácticas de enseñanza como resultado del proceso investigativo; y, por tanto, esto la ha hecho consciente de la acción reflexiva de sus teorías implícitas y asumir el nuevo rol y el compromiso de investigadora conjuntamente con su rol pedagógico. Se destaca en esta etapa de posgrado, el apoyo, la responsabilidad, la entereza y la interlocución constante con el asesor¹ quien ha sido guía en el ejercicio investigativo y en el proceso de reconfiguración profesional.

Como se observa en la Figura 1, se señalan cada uno de los hitos, en esencia, los acontecimientos más significativos que han definido el saber, saber hacer y ser la de la formación integral de la docente investigadora.



Figura 1: Hitos de configuración de la práctica de enseñanza

¹ Fernando Guio Gutiérrez, Doctor en Educación basada en competencias del Centro Universitario Mar de Cortés, Magister en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, Especialista en Edumática con énfasis en Ludomática y Licenciado en Educación Física. Actualmente, es asesor de investigación de la Universidad de La Sabana y la Universidad Santo Tomás.

Capítulo II: Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada

Contexto local

Bosa es la localidad donde se realizó el ejercicio investigativo en el colegio Grancolombiano IED (barrio Laureles). Esta es una de las localidades más grandes de Bogotá con una extensión urbana de 2.3 hectáreas. La localidad séptima se ubica al suroccidente de la ciudad limítrofe a las localidades Kennedy y Ciudad Bolívar y con el municipio de Soacha; está distribuida por cinco Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) y 330 barrios (Varios, 2019). La división urbana por UPZ es: Tintal Sur, El Porvenir, Bosa Occidental, Apogeo y Bosa Central (donde se encuentra ubicada la institución).

Contexto poblacional institucional

De acuerdo con el documento *Ficha de caracterización sociodemográfica Grancolombiano IED* (Colegio Grancolombiano IED, 2018), la predominancia de la conformación de las familias es de tipo nuclear, seguido de tipologías monoparentales (mayoritariamente con dominancia matriarcal), dato complementario al diagnóstico local. Se ha identificado una correspondencia entre la composición familiar y el acompañamiento en casa de los procesos educativos. Los factores socioeconómicos, según el tipo de estratificación poblacional, se concentra en el estrato 1 y 2; en su mayoría, las familias ocupan empleos formales con ingresos de un salario mínimo legal vigente y un bajo porcentaje de los integrantes del grupo familiar son profesionales; las condiciones habitacionales reflejan la tenencia de casas propias (o familiares), una mínima cantidad pagan arriendo en lugares cercanos a la institución o tienen su lugar de residencia en Soacha; si bien, es mínimo el número de hogares en condiciones de vulnerabilidad (5%) como pobreza e informalidad, esta variable incide socioculturalmente en los procesos educativos de la población escolar. Pese a un mínimo porcentaje de población en condición diferencial con discapacidad (retraso mental leve y motor) y con necesidades educativas especiales -NEE- (asperger, déficit de atención e hiperactividad), la institución ha implementado una serie de estrategias de acompañamiento pedagógico (Plan Integral de Ajustes Razonables -PIAR-), el manual de atención a estudiantes con NEE y capacita a los docentes para garantizar la atención integral de acuerdo a las particularidades poblaciones. Así mismo, se reconoce un aumento considerable de población migrante proveniente de otras regiones del país (víctimas del conflicto armado) y extranjera (población proveniente de Venezuela). Situación que ha favorecido un ambiente institucional de tolerancia y respeto por el otro; un ambiente propicio de encuentro, integración y multiculturalidad.

Contexto institucional

Las prácticas de enseñanza se realizan en el colegio oficial Grancolombiano IED. 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).

La institución educativa distrital está conformada por tres sedes y dos jardines anexos. Atienden en dos jornadas (mañana y tarde) a una población aproximada de 4.000 estudiantes con un equipo docente de 180 maestros; además, ofrece todos los niveles organizados en 5 ciclos: Ciclo Inicial (Preescolar), Ciclo 1 (1° y 2°), Ciclo 2 (3° y 4°), Ciclo 3 (5°, 6° y 7°), Ciclo 4 (8° y 9°) y Ciclo 5 (10° y 11°).

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.

Estructura académica

El Plan general de estudios está articulado por Ciclos. Bajo la analogía del cuento de Alicia en el país de las maravillas -reforzada por un fragmento del mismo, imagen e impronta- cada Ciclo educativo se estructura y plantea el trabajo pedagógico. *Al encuentro con el mundo* es el nombre que recibe el Ciclo 3 con la impronta “los mundos concretos y los mundos abstractos”. Cada Ciclo propone unas especificidades en el perfil de los estudiantes de acuerdo a los grados (quinto, sexto y séptimo) y a la edad (de 9 a 13 años); académicamente, se manejan 5 ejes de formación, cada uno de ellos integrado por las diferentes asignaturas: científico técnico, humanístico social, desarrollo social, electivas y estético físico; en este último se encuentra inscrita el área de Educación física, Recreación y Deportes. El sistema de evaluación es procesual y acumulativo-sumativo. Se manejan 4 periodos académicos bimestrales distribuidos en puntos: primer período (100 puntos), segundo período (100 puntos), tercer periodo (100 puntos) y el cuarto período (200), para un total de 500 puntos por año. Las pruebas acumulativas semestrales tienen un valor de 30 puntos para áreas y asignaturas anuales y 50 para áreas o asignaturas semestrales (Ciclo 4 y 5 únicamente). Dentro del sistema de puntos se asignan porcentajes bimestrales a las actividades de aprendizaje como se observa en la Tabla 1:

Tabla 1

Criterios de Evaluación

CRITERIO	%	ACCIONES
Prueba escrita	25	Taller de saberes previos Trabajos de consulta Talleres en clase
Trabajo en clase	45	Ejercicios (individual y grupal) Actividades propuestas
Leo	10	Valoración tomada de los trabajos de consulta y plan lector propuesto por el área
Portafolio	10	Cuaderno y registro del proceso individual

Actitudinal 10 Disposición, trabajo en clase, cumplimiento y asistencia

Nota: Plan de Evaluación de Área de Educación Física (2020).

Estructura administrativa

Actualmente, la institución educativa está administrada por la Rectora en cargo, Carolina Parra Posada². A través de la Resolución No. 026 del 26 de noviembre 2019 de Acreditación Institucional, el colegio Grancolombiano IED, recibió el premio a la excelente gestión académica, reconocimiento válido por tres años. Cada Ciclo cuenta con un coordinador y un líder de Ciclo que en conjunto gestionan y direccionan los procesos académicos y convivenciales. Los demás colaboradores de la comunidad educativa apoyan según el Organigrama administrativo grancolombiano (Figura 2).

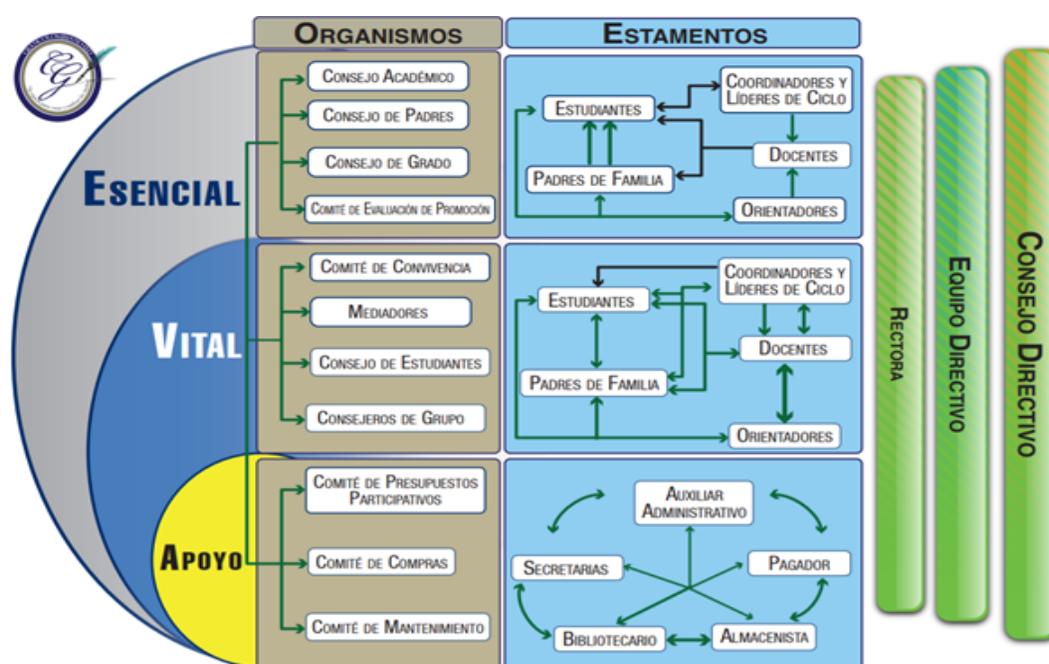


Figura 2: Organigrama administrativo Grancolombiano IED (Colegio Grancolombiano IED, 2018).

Apuesta misional

El ejercicio misional de la institución educativa es:

Contribuir con su acción a la formación de niños, niñas y jóvenes con calidad humana, entendida ésta como el conjunto de actitudes positivas, valores y competencias -personales, básicas, ciudadanas y laborales- que les permitan incidir positivamente en su comunidad, participar en procesos democráticos y vincularse al mundo productivo, teniendo como referente de sus acciones el respeto a los Derechos Humanos. (Colegio Grancolombiano IED, 2018).

Como eslogan, “hacia una comunidad incluyente, productiva y respetuosa de los derechos humanos”, la institución educativa es un espacio de convivencia y respeto de la multiculturalidad

² Magister en dirección y gestión de centro educativos de la Universidad de la Rioja, Especialista en medios para la educación, Universidad los Libertadores, Especialista en Bioingeniería de la Universidad Distrital y Licenciada en física de la Universidad Distrital.

que acoge a todos y a cada uno de sus integrantes y garantiza el goce efectivo de los derechos, fundamentalmente, el de la educación de los niños, niñas y adolescentes.

Modelo pedagógico: Aprendizaje Basado en Problemas

El Proyecto Educativo Grancolombiano (PEG) fundamenta su labor en el modelo Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)³. Este modelo propone como metodología el aprendizaje activo y auto dirigido, de tal modo, que el estudiante es quien comprende y resuelve las situaciones de la vida real, a partir, de la apropiación y la transferencia de procesos mentales superiores que contribuyen al aprendizaje significativo (Vygotsky, 1995). Todo esto responde a la formación por competencias establecidas en los Lineamientos de la Educación Nacional, los Estándares por Competencias y el Modelo Curricular Institucional (Colegio Grancolombiano IED, 2018; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998 y 2006). La especificidad del área curricular de Educación física centrada en la educación del cuerpo implica “el desarrollo de competencias [que] supone realizar prácticas físicas, deportivas, gimnásticas, expresivas o atléticas, como medios para alcanzar fines educativos” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, p. 11).

Hasta el año 2018, el área de Educación física no diseñaba ni implementaba las guías. En el 2019 se llega al acuerdo institucional de diseñar una guía ABP para cada periodo académico, formato orientativo para el docente en su proceso de enseñanza y evaluación. No obstante, en retrospectiva, tanto el área curricular -por centrarse en la práctica- como la misma herramienta pedagógica implementada (Guía ABP) no advirtieron parte de los principios del modelo ABP: centrarse en el aprendizaje mediado y significativo y, fundamentalmente, involucrar al estudiante como participante activo de su proceso formativo (aprendizaje y autorreflexión).

Ruta institucional y metodológica PENSAR

En la implementación del modelo ABP, se diseña la estrategia metodológica denominada PENSAR⁴ que recibe el nombre abreviado de las fases de la implementación en la clase (Anexo 1). Esta estrategia es la ruta que cada docente ha seguido para planear y diseñar las guías ABP que direccionan sus clases. De manera autónoma, cada docente por área elabora una guía ABP (Anexo 2) que respeta los elementos metodológicos de la estrategia: estructurada en las cinco fases por periodo académico (bimestral) y acorde al Sistema de Evaluación de Estudiantes Grancolombianos [SEEG].

Recursos físicos y materiales

La institución educativa cuenta con un aula para el área de Educación física acondicionada para el trabajo con 40 estudiantes y dotada de escritorios individuales y sus respectivas sillas, televisor y computador con acceso a internet (Figura 3). Si bien su uso es compartido con otro

³ Actualmente, la institución educativa plantea modificar el modelo pedagógico ABP y ampliar la malla curricular bajo la perspectiva del Aprendizaje Basado en Proyectos.

⁴ P (Plantear), E (Explicitar), N (negociar), S (Solucionar), A (Autoevaluar) y R (Resolver).

docente del área, la prioridad sobre su uso es para la docente investigadora. Adicionalmente, el espacio deportivo, recreativo y lúdico comprende un amplio patio central con una cancha multifuncional y de voleibol (con piso en adoquín) y espacio adicional para el trabajo simultáneo de los docentes de área del Ciclo tres (Figura 3). Respecto al material deportivo se cuenta con: 30 balones de baloncesto, 30 balones de futbol, 30 balones de futsal, 30 balones de voleibol; colchones, lazos, aros, conos y trampolines (Figura 5).



Figura 3: Adecuación del aula escolar del Colegio Grancolombiano IED

El área curricular de Educación física se presenta como una disciplina con predominancia en el conocimiento práctico (MEN, 2010). De tal forma, se caracteriza por una dinámica de aula dirigida y de carácter instruccional; y, en muchos casos, las prácticas de enseñanza y aprendizaje limitan la autonomía y la libre expresión, generando conflictos ante la autoridad simbólica de la docente investigadora y reduce los tiempos y espacios de aprendizaje a lo estrictamente curricular. No obstante, el diálogo intersubjetivo se reconoce y se fomenta “entre docentes y estudiantes [al] ser muy importante, por cuanto permite la realización de acuerdos entre ellos, en procesos que orienten a los estudiantes en la manera de asumir la toma de decisiones” (p. 49).



Figura 4: Panorámica del espacio abierto del Colegio Grancolombiano IED



Figura 5: Implementos y material deportivo

Dinámica de aula

De manera colectiva, los estudiantes y la docente investigadora construyen al inicio del año escolar unos pactos de aula: se caracteriza por un listado de normas de convivencia y trabajo consensuados y aprobados y que constituyen un ítem de valoración durante el proceso de aprendizaje. Tal como lo han señalado varios autores (Garrigós, 2005; Chaverra, 2014; Guerrero, Leal, Moreno y Valderrama, 2017; Guío, Díaz y Mejía, 2010; Murcia & Jaramillo, 2005), un factor determinante en el aprendizaje significativo y el desempeño escolar se centra en el reconocimiento por parte de los estudiantes de los objetivos del área y, aún más importante, vincular sus voces e intereses en la formulación de los objetivos, tareas y criterios de evaluación. 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.

Trabajo de aula y relaciones dialógicas

El trabajo colaborativo y el diálogo entre pares se convierten en estrategias de aprendizajes altamente significativas, motivacionales y generadoras de empatía y autonomía donde se proyectan los planes y acciones necesarios para lograr los objetivos propuestos; por su parte, la docente

investigadora participa como orientadora de los procesos, quien guía y evalúa cada momento. Las relaciones dialógicas constituyen el punto de reconocimiento mutuo entre las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la retroalimentación es fundamental en cada momento pedagógico: ante alguna actividad, trabajo o situación, los estudiantes plantean sus inquietudes, dudas y aportes para participar y desarrollar lo planteado; mientras, la docente investigadora observa, aclara, sugiere o felicita. Sin embargo, la gestión institucional limita en gran medida el tiempo de las experiencias, el trabajo grupal y las relaciones dialógicas. Se debe disponer de una fracción importante del tiempo de clase para realizar las respectivas acciones de control y seguimiento como el llamado a lista, la revisión del uniforme, etc.

Capítulo III: Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

Ingresa al programa de Maestría en Pedagogía ha sido uno de los hitos que ha enmarcado la cualificación del proceso académico e investigativo de la docente. La formación ha permitido la reflexión constante sobre las prácticas de enseñanza y, fundamentalmente, el continuo mejoramiento del quehacer pedagógico bajo la implementación de la metodología Lesson Study que fomenta el trabajo colaborativo, intencional y sistematizado⁵, El incorporar al ejercicio investigativo la participación activa de un “amigo crítico” (Latorre, 1992)⁶ que retroalimenta la praxis, problematiza el saber pedagógico e innova epistémica, metodológica y didácticamente nuevas formas de enseñar del área disciplinar que incidan en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es importante nombrar que antes de iniciar la Maestría, la docente investigadora desarrollaba prácticas de enseñanza reflexivas sin procesos de documentación o revisión exhaustiva que dieran cuenta real de los avances o transformaciones; sin embargo, sí hay un acervo documental y de evidencias como formatos de planeación y evaluación inicial, además, de material fotográfico de la intervención pedagógica que hacen parte del material del análisis de la práctica de enseñanza en cada uno de los momentos reflexivos.

Los seminarios propuestos por el programa posgradual han garantizado fundamentar epistemológica y metodológicamente las prácticas de enseñanza y adoptar la práctica investigativa como parte sustancial del ejercicio docente. Cabe agregar, el acompañamiento, la dirección y la orientación constante del tutor asignado Fernando Guío Gutiérrez, como par, con quien se ha entablado un diálogo académico, intelectual y propositivo tanto del saber y saber hacer pedagógico e investigativo en y desde el área tanto por su experiencia profesional e investigativa como conocedor del área disciplinar.

Como riqueza conceptual y práctica, la docente investigadora ha adoptado y alimentado constantemente un concepto académico recurrente en los Seminarios: prácticas de enseñanza. Según John Alba⁷ y Gabriela Atehortúa⁸, docentes formadores del programa, las prácticas de enseñanza se entienden “como un fenómeno social, configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual, establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros aprendan algo”⁹. En tanto prácticas enmarcadas y

⁵ Como lo señalan Soto y Pérez (2011) cómo se fortalece el trabajo investigativo en el aula por la reflexión y la retroalimentación colectiva de las prácticas de enseñanza.

⁶ El par académico es Juan Leonel Gómez Gutiérrez. Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

⁷ Director de la Maestría en Pedagogía. Magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Ingeniero Químico de la Universidad Nacional de Colombia.

⁸ Magíster en Psicología Infantil Instituto Técnico de Estudios Aplicados (ITEAP) de Sevilla, España. Magíster en Prevención de Riesgos Psicosociales de la Universidad de Sevilla, España. Psicóloga de la Universidad de Los Andes.

⁹ Concepto tomado del Seminario de Investigación (Presentación de diapositivas, [2018]). Esta unidad conceptual se define en la investigación como el marco discursivo derivado del análisis. La declaración metodológica se desarrolla en el Capítulo *Análisis* (p. 56).

constitutivas del quehacer educativo y pedagógico, éstas se fundamentan en tres acciones: planeación, intervención y evaluación. A continuación, de manera descriptiva se mencionan cada una de estas acciones y las prácticas que la docente investigadora realizaba al inicio de la investigación.

Acciones de planeación al inicio de la investigación

En 2010 se dispuso del documento oficial de *Orientaciones pedagógicas para la Educación física, Recreación y Deporte* (MEN, 2010) como guía para los docentes del área disciplinar de Educación física. Allí, aparecen las competencias que deben ser fortalecidas y trabajadas según el grado académico y la edad (Ciclos). A través la lectura crítica y la comprensión de la normatividad curricular y las orientaciones para el área de Educación física, la docente investigadora apropió y adaptó los presupuestos teóricos, conceptuales y procedimentales del modelo por competencias a sus prácticas de enseñanza. Con una comprensión holística e integral de desarrollo humano al potenciar capacidades, habilidades y actitudes corporales se fundamentan las prácticas de enseñanza. El área disciplinar de Educación física se compone por tres competencias específicas: motriz, referente a la construcción de una corporeidad autónoma; expresiva corporal, como el reconocimiento de sí; y, axiológica corporal, sobre la adquisición del conjunto de valores considerados vitales en contextos sociales. Lo anterior, dimensiona el modelo por competencias al que se adscribe tanto al Proyecto Educativo Grancolombiano (PEG) como al plan curricular del área de Educación física. A partir de las indicaciones curriculares, se han planteado y desarrollado cada una de las sesiones de clase.

Paralelo al inicio del ejercicio investigativo, las clases del área disciplinar no contaban con una base conceptual y metodológica de la planeación: tanto de un esquema de planeación como de los ítems y propósitos pedagógicos del mismo instrumento que orientara cada sesión. Paulatinamente, con el bagaje académico, pedagógico e investigativo provisto por cada uno de los seminarios de la formación posgradual, se inició un proceso de apropiación conceptual y procedimental de la planeación como práctica inherente al ejercicio docente y, como novedad, a la implementación de la investigación como reflexión y transformación de la práctica educativa (Elliot, 1990). Como se observa en la Figura 6, la docente investigadora empezaba a reconocer y apropiar el propósito pedagógico y metodológico de la planeación de *las decisiones anticipadas, conscientes, con miras a objetivos y metas*.

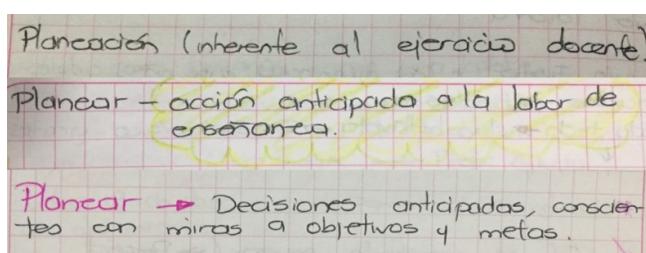


Figura 6: Concepciones de planeación apropiadas

Con la concepción inicial, comienza un ejercicio exploratorio de fundamentación sobre la acción planificada de la práctica de enseñanza. Inicialmente, se adoptó la definición de Camps (2006) citado por Cancino (2018) que reconoce la planeación como una serie de actividades pensadas que guardan una relación entre sí, que conllevan un propósito específico; impera la

observación constante de las necesidades que tienen los estudiantes para realizar ajustes necesarios en la práctica.

Al inicio de la práctica, la docente investigadora no diseñó formatos de planeación rigurosos, tanto por omisión propia como institucional. Sin embargo, como ejercicio práctico de los procesos, se tomaba registro escrito diario -tipo parcelador-, en el que contemplaban los siguientes ítems: semana de ejecución, fecha, temática general dada por la malla curricular institucional y los desempeños o competencias (Figura 7). En retrospectiva, tal registro señalaba las habilidades o actividades específicas de la temática general, el desarrollo general y descriptivo de la actividad durante la clase y, finalmente, el registro técnico y de control por grado y curso, en función, de la ejecución o no de la actividad.

Con el interés de adoptar procesos de reflexión más intencionados, se adoptó un formato de planeación. Éste estuvo enmarcado como ejercicio inicial de la Maestría en Pedagogía, en el Seminario de Enseñabilidad. Cada apartado guardó consistencia interna y, además, se fundamentó en el modelo pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión (EpC)¹⁰. La nueva versión contempló cada uno de los elementos de la EpC como: Meta de comprensión (lo que se esperaba de cada estudiante durante la sesión), Tema general, Tema de la clase, Objetivo de la clase, Grupo (donde se nombraba el grado y la cantidad de estudiantes) y, por último, Desarrollo de la clase (donde se especificaban cada una de las actividades a desarrollar) (Figura 8). Tales insumos técnicos y metodológicos se apropiaron y transfirieron del contexto académico a la práctica pedagógica (en muchos casos, se contrastó la teoría con las acciones y necesidades del aula).

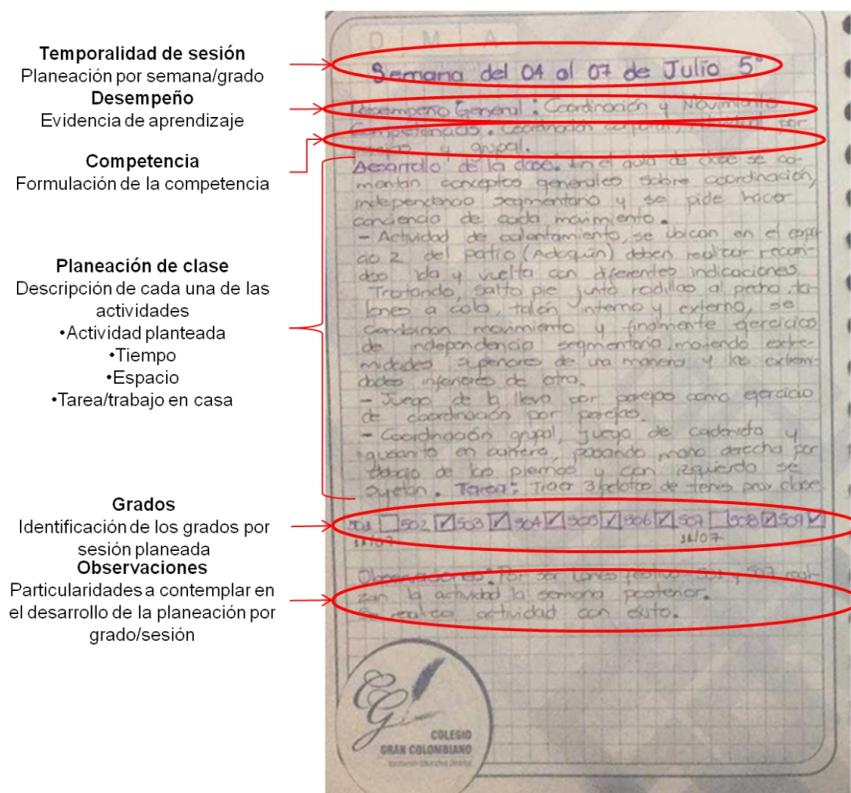


Figura 7: Estructura de formato manual de planeación inicial

¹⁰ El modelo elaborado por Perkins, Goodman y Gardner es un novedoso programa educativo producto de los avances de investigación cognitiva, psicológica y pedagógica. El modelo propende fortalecer el proceso formativo desde una perspectiva centrada en el aprendizaje y el despliegue de múltiples estrategias para la comprensión y la autonomía (Gardner, 2001). En el desarrollo del apartado de *Ciclos reflexivos* (p. 32) se profundiza más en la exploración y la apropiación conceptual, metodológica y didáctica del modelo.

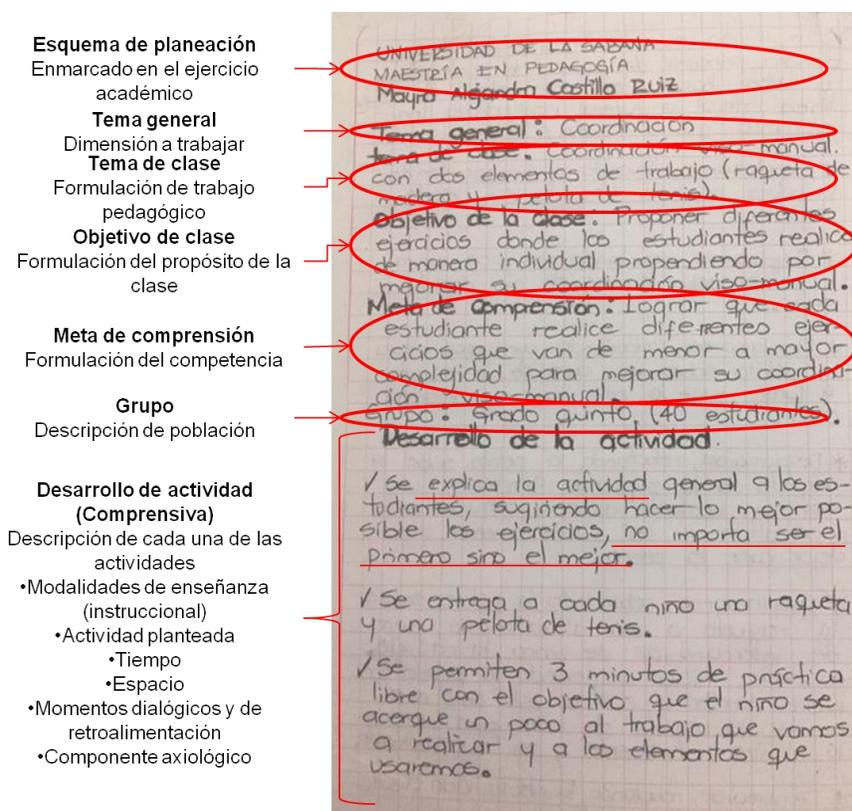


Figura 8: Estructura de formato manual de planeación según modelo ingenuo de EpC

El proceso reflexivo ha sido sustancial y determinante en la práctica. De un momento inicial de planificación prescriptiva, arbitraria y desorientada, centrado en los objetos y contenidos curriculares (en 2018) se ha logrado una acción planificada y sistematizada orientada y fundamentada por un modelo pedagógico (EpC), soportado en principios educativos y pedagógicos, generadores de experiencias dialógicas donde el estudiante participa de su proceso aprendizaje significativo y autónomo (en 2019). En efecto, la implementación de una perspectiva práctica de la investigación (Investigación acción) ha sido un ejercicio reflexivo, un plan anticipado y constante; se ha reconocido la importancia de la planeación para diseñar, orientar y valorar cada una de las sesiones de clase, asimismo, los procesos de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a los objetivos señalados. Sin embargo, en el 2019 la docente investigadora no había apropiado y diseñado un formato de planeación en tanto aún no tenía claro qué aspectos debían priorizarse y cuáles definitivamente no eran relevantes. Además, pese a las inquietudes iniciales y a los logros significativos de la acción de planeación, aún no se consideraba el proceso evaluativo como momento indispensable de la planificación de la enseñanza y el aprendizaje.

Acciones de intervención al inicio de la investigación

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 disciplina, 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 el área disciplinar de Educación física. Como lo puntualiza Laguna (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” (p. 275). Ante esta visión holística del desarrollo humano a partir de la significación del cuerpo (corporeidad) y la expresión corporal (motricidad), la docente investigadora perfiló su 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 del área disciplinar se fundamentó en “una intención, que le otorga sentido al movimiento e involucra la totalidad del ser humano en su realización” (MEN, 2010, p. 28).

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 estéticamente 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).

Por lo tanto, las prácticas de enseñanza se centraron en plantear diferentes experiencias corporales que permitieran a los estudiantes la apropiación conceptual a través del movimiento aplicado a situaciones problemáticas que, en su mayoría, propiciaban el trabajo individual más que colaborativo con un gran énfasis en el deporte. Al respecto, al indagar el acervo investigativo sobre el estatuto del campo disciplinar y las prácticas educativas de los docentes del área de Educación física (Guío *et al.*, 2010; Chaverra, 2014; Guerrero *et al.*, 2017; Murcia & Jaramillo, 2005), se corroboró que tales prácticas iniciales de la docente investigadora reproducía de manera inadvertida aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos de las tradiciones pedagógicas del área en un campo reciente y en el apogeo de su discusión (Arboleda, 1997; Gallo, 2004).

Reconfiguración inicial de las acciones de intervención

En la implementación de las acciones planificadas en torno al reconocimiento del cuerpo como medio y fin del desarrollo humano, la documentación de las acciones de intervención iniciales fue a través del registro fotográfico y audiovisual en cada sesión de trabajo; a su vez, se

acompañaba la documentación y el análisis práctico con las anotaciones y reflexiones en el diario de campo (Anexo 3). Al respecto, se retoman y describen los hallazgos de esta fase de intervención (Tabla 2):

Tabla 2

Acciones de Intervención al Inicio de la Investigación

ACCIONES DE INTERVENCIÓN	
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORA
Reconocimiento paulatino del rol participativo del estudiante para formular los objetivos de aprendizaje.	La formulación de los objetivos recae en el rol instituido del docente investigador y la participación pasiva de los estudiantes al socializarlos (escucharlos y aceptarlos).
Diseño de estrategias para el aprovechamiento del tiempo en tareas de gestión de aula: registro de asistencias en un formato adicional al del maestro, que debe ser diligenciado hora por hora, así como la revisión del uniforme para la clase, pues es una norma estipulada en el pacto de convivencia, atención de eventualidades y registro de valoraciones.	Predominancia instruccional en la relación comunicativa docente-estudiante.
Se observa dominio grupal, se mantienen ambientes de disciplina que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje.	Ocasionalmente, dificultades convivenciales entre pares como interrupciones, ruidos y gritos, confrontaciones, etc.
Relación cordial y respetuosa entre docente y estudiantes.	Énfasis en el trabajo individual.
Organización, secuencialidad y efectividad de cada momento metodológico planeado de clase.	Con lo anterior, trabajo colaborativo de acorde al modelo institucional del Aprendizaje Basado en Problemas -ABP- con limitaciones metodológicas por la disposición del material de trabajo.
Disponibilidad y uso efectivo de los recursos físicos, materiales y humanos para el desarrollo óptimo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Limitaciones del tiempo escolar por la gestión institucional (llamado a lista y registro de asistencia).
Apropiación y recontextualización ¹¹ de la teoría disciplinar en saber pedagógico práctico acorde a los propósitos formativos y las particularidades poblacionales (edad y género, principalmente).	Desarticulación de la planeación pedagógica de acuerdo a las particularidades poblacionales de los grupos de trabajo: edad, género, condiciones diferenciales, etc.
	Las concepciones y dispositivos de la evaluación generales. La valoración cuantitativa-cualitativa reconoce el trabajo grupal y la producción colectiva, el nivel del logro cumplido y el de participación. Sin embargo, se descuidan aspectos de la valoración integral como la evaluación

¹¹ Según Bernstein (en Díaz, & Bernstein, 1984), la recontextualización es “el movimiento de los textos, prácticas del contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva” (p. 96). Es decir, la (re)construcción de saber pedagógico que produce el docente a partir de la apropiación/reinterpretación del campo discursivo educativo o pedagógico (disciplinar) en la práctica pedagógica (Restrepo, 2004).

Diseño e implementación de múltiples diagnóstica, individual (uno a uno) y la experiencias expresivo-corporales que retroalimentación.

permiten la transferencia del conocimiento práctico en la vida cotidiana. Además, no se plantean, definen (colaborativamente) y socializan los criterios

Estrategias de aprendizaje significativo y de evaluación.

metacognitivo a través de la reflexión autónoma y la retroalimentación dirigida de los procesos de aprendizaje (y de enseñanza: autovaloración).

Registro y documentación uno a uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los diarios de campo (docente investigador) y diarios de clase (estudiantes).

Nota: Hallazgos identificados en formato de planeación y diario de campo inicial. Elaboración propia (2020)

Estos hallazgos son producto de la implementación de metodologías reflexivas entre pares académicos de la institución educativa. Esta reflexión crítica (Kemmis y McTaggart, 1992) agenció fuerzas para asumir el compromiso ético de la práctica educativa; así mismo, de evaluar constantemente cada momento y acción estratégica al identificar las oportunidades de mejora y volcarlas en posibilidades de crecimiento profesional y de transformación de las prácticas de enseñanza.

Acciones de evaluación al inicio de la investigación

La evaluación es una herramienta primordial dentro del ejercicio docente. En tanto proceso sustancial y correlativo de la planeación y la intervención pedagógica (Álvarez, 2000), con la evaluación se ha identificado y comprendido constantemente la práctica educativa: los aprendizajes alcanzables y por definir como la autovaloración de los objetivos y estrategias de enseñanza. La evaluación como unidad de análisis sobre la práctica de enseñanza ha arrojado información tácita de los procesos para tomar decisiones coherentes, pertinentes y eficaces.

La docente investigadora evalúa para mejorar los procesos de aprendizaje, mejorar sus prácticas y, finalmente, contribuir a la calidad educativa como diagnóstico para detectar los aciertos y las oportunidades educativas de los estudiantes, de la dinámica del aula, de las instituciones y, así mismo, de la sociedad en la que acontece su quehacer pedagógico y donde habitan los sujetos de aprendizaje. Tal es así el alcance de la evaluación comprendido por la docente investigadora que identifica todo aspecto, criterio, dimensión y condición como objeto de

valoración; en fin, la comprensión crítica desde su saber y hacer a partir de la valoración constante que reflejan la concepción y el lugar de la educación como proyecto cultural¹².

Sistema de Evaluación Institucional

La institución educativa grancolombiana implementa una plataforma digital diferente de la Secretaría de Educación operada por un ente privado: *gyg sistemas*. En esta plataforma se registran cuatro periodos académicos (bimestrales). A cada uno de estos periodos les corresponden una puntuación específica. El sistema de valoración es el siguiente: 100 puntos para los periodos I y III, 150 puntos para II y IV, a excepción del último corte equivalente a 200, para un total anual de 500. Al finalizar el año lectivo, el estudiante que logra 350 puntos se ubica en el nivel *básico*, *mínimo* inferior a la cifra y *satisfactorio* al superarla.

Tabla 3

Tablas de Valoraciones según Puntajes

4 PERIODOS							
PERIODO I		PERIODO II		PERIODO III		PERIODO IV	
RANGO	EQUIV.	RANGO	EQUIV.	RANGO	EQUIV.	RANGO	EQUIV.
96-100	S	240-250	S	336-350	S	480-500	S
80-95	A	200-239	A	280-335	A	400-479	A
70-79	B	175-199	B	245-279	B	350-399	B
1-69	I	1-174	I	1-244	I	1-344	I
		74,5			187		
				262			374,5
SEMESTRALES							
PERIODO I				PERIODO II			
RANGO	EQUIV.	RANGO	EQUIV.	RANGO	EQUIV.	RANGO	EQUIV.
190-200	S	475-500	S				
160-189	A	400-474	A				
140-159	B	351-399	B				
1-139	I	1-350	I				

Nota: Blog Grancolombiano (2019). Recuperado de http://gygsistemas.org/gc/gc_j/index.php/plan_educativo. Blog Colegio Grancolombiano IED

El enfoque institucional y adoptado por la docente investigadora es la evaluación sumativa y procesual que garantiza a cada estudiante la posibilidad periodo a periodo de mejorar la valoración cuantitativa. Además, las pruebas de suficiencia institucional¹³ brindan la oportunidad aumentar la valoración individual.

En el área de Educación física las pruebas de suficiencia son de carácter práctico mientras que en otras áreas predomina la valoración escrita. La naturaleza práctica de la valoración ha permitido diseñar e implementar estrategias de aprendizaje y experiencias expresivo-corporales significativas y complementarias para el fortalecimiento de las competencias básicas y específicas (al implementar como propuesta pedagógica final del ejercicio investigativo de estrategia del Cuento motor), lo cual significa, la capacidad interdisciplinar de las prácticas de enseñanza desde el área disciplinar.

¹² Proyecto cultural presente en la Constitución Nacional, la Ley 115 de 1994, el Decreto 1290 de 2009 y el Plan Nacional de Desarrollo; así mismo, contemplado en el Plan Educativo Grancolombiano, “hacia una comunidad incluyente, productiva y respetuosa de los derechos humanos”.

¹³ Plan de mejoramiento institucional para acompañar y reforzar los aprendizajes escolares.

A continuación, se presentan los formatos o rúbricas de la evaluación de los aprendizajes:

Planillas de evaluación: Son las rúbricas que contemplan las modalidades, tiempos y criterios del seguimiento del aprendizaje escolar. La planilla contiene los criterios y porcentajes sugeridos por la institución (Figura 9).

COLEGIO GRANCOLOMBIANO												Versión II Código SCGIN-02-R-10						
PLANILLA POR PERÍODOS												Copyright GRANCOLOMBIANO						
PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE NOTAS - martes, 24 de marzo de 2020												Menú General Listado de Planillas						
Curso 5- 1																		
Materia Educación Física II																		
Profesor CASTILLO RUIZ MAYRA ALEJANDRA																		
Período 1																		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	CM 1	Prueba Escrita(25)			Trabajo en Clase T. Investigación(45)				Leo (10)	Portafolio (10)	Actitudinal(10)	Puntaje	IA	Nº	Competencias Indicadores de desempeño		
			1	2	Tot	TCL	TC2	TI	Tot							EC-1	EC-2	C-2
1	ALARCON PINZON HELLEN ISABELLA(98150337)														1			
2	ANGULO ORTIZ ESTEBAN DANIEL(98170407)														2			
3	ARDILA MORALES HEYLIN MARCELA(98170801)														3			
4	AREVALO LEON MARIA FERNANDA(98150399)														4			
5	AVILES RODRIGUEZ JUAN JOSE(98170862)														5			
6	BELLO CASTAÑEDA XIOMARA(98160027)														6			
7	BELTRAN ALVAREZ DANIEL SANTIAGO(98150225)														7			
8	BUTRACA MORALES JUAN PABLO(98150337)														8			

Figura 9: Planilla de valoración por periodos Colegio Grancolombiano IED.

La Tabla 4 presenta los criterios, valoraciones porcentuales y acciones contempladas en el plan de evaluación del área:

Tabla 4

Criterios de Evaluación Institucional

CRITERIO	%	ACCIONES
Prueba escrita	25	Taller de saberes previos Trabajos de consulta Talleres en clase
Trabajo en clase	45	Ejercicios Juegos Actividades propuestas
Leo	10	Valoración de los trabajos de consulta y plan lector propuesto por el área
Portafolio	10	Cuaderno y registro del proceso individual
Actitudinal	10	Disposición, trabajo en clase, cumplimiento y asistencia.

Nota: Plan de evaluación de área (2020).

Como último criterio, la evaluación semestral elaborada por los docentes a cargo incluye 18 preguntas tipo Saber y dos abiertas (Anexo 4). Con los criterios establecidos, la docente investigadora adelantaba las siguientes acciones de evaluación:

Prueba escrita: De acuerdo a la naturaleza práctica del área, la valoración de las narrativas escritas se registra en dos momentos para materializar a través de la escritura reflexiva de los saberes prácticos apropiados:

Primer momento diagnóstico. A través de preguntas orientadoras o talleres iniciales se reconocen los saberes previos de los estudiantes frente a cada temática (Figura 10). El trabajo pedagógico intenta indagar, revisar y valorar las concepciones previas, ideas y dudas presentes de cada sesión como insumo continuo del aprendizaje. Además, con la escritura se visualiza el esquema de pensamiento y las posibilidades creativas de cada estudiante para, luego de la retroalimentación y la valoración de las narrativas, reorganizar y ampliar las ideas, conceptos y habilidades aprehendidas.

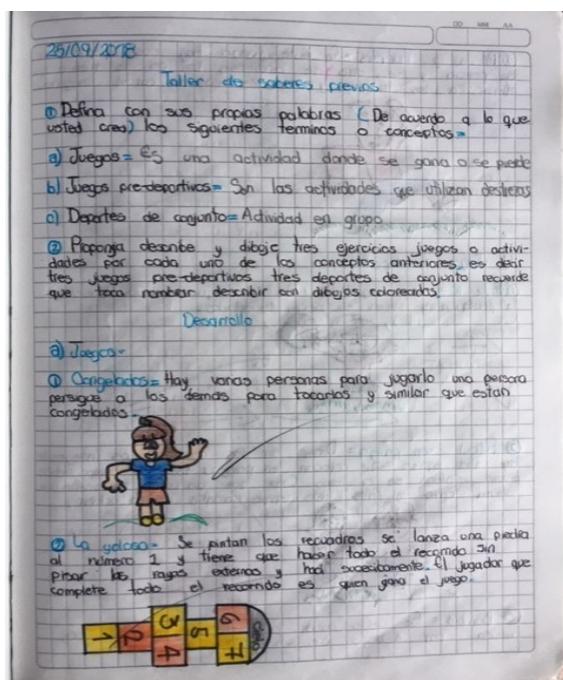


Figura 10: Taller de saberes previos

Si bien el conocimiento práctico es sustancial en el área, también lo es el identificar y fortalecer interdisciplinariamente las competencias relacionadas como la comunicativa y la lingüística. En tal caso, los registros en los cuadernos y diarios de clase visibilizan las formas de pensar y decir el conocimiento práctico sabido y aprendido por parte de los estudiantes. Y, por tanto, es labor de la práctica de enseñanza valorar la estructura semiótica, sintáctica, gramatical y semántica de las narrativas (coherencia y cohesión, ortografía y signos de puntuación, estructura proposicional, sentido y significado, dibujos).

Segundo momento procesual. Un trabajo final (uno por periodo). En esta producción escrita y gráfica de las narrativas se materializa los procesos cognitivos, comunicativos y procedimentales de lo aprendido en cada sesión de trabajo (Figura 11). El proceso formativo se complementa con la retroalimentación del trabajo y los procesos a cargo de la docente investigadora. En este sentido, aclaran, amplían y refuerzan los conceptos, ideas y dudas generadoras en espacios abiertos, colectivos y participativos. Aquí, se cierra el ciclo de aprendizaje con la autorreflexión del proceso (*qué aprendí*) al articular el taller de saberes previos, el trabajo de consulta y lo trabajado en clase. Ocasionalmente, como plan de contingencia se propone talleres escritos dentro del aula ante eventualidad como lluvias o ausencia de la docente. Por lo general, la docente investigadora complementa la valoración de los procesos de aprendizaje con expresiones estéticas de dibujos y

representaciones gráficas. El propósito de implementar a la evaluación formas expresivas no verbales demuestra otras comprensiones divergentes de los procesos de cada estudiante.



Figura 11: Taller final de trabajo

Trabajo en clase: La valoración cuantitativa es hasta 10 puntos por el trabajo en aula en cada una de las sesiones debido a que el área de Educación física es presencial y práctica. Esta valoración reconoce el carácter continuo y procesual de los procesos de aprendizajes (individuales y grupales) que contempla el desarrollo de las sesiones de trabajo, el uso del uniforme y la participación activa en los ejercicios, juegos y/o actividades propuestas.

Leo: En este ítem se registra la valoración apreciativa del trabajo de consulta y la habilidad lectora de cada estudiante. Aquí se contempla la aplicación del Plan lector específico del área (Anexo 5) y planteado por la docente investigadora y su par académico (Anexo 6 y 7).

Portafolio: La valoración de portafolio documenta el proceso productivo y narrativo registrado en cada cuaderno (diario de clase). A su vez, la valoración contempla la presentación del producto y el orden.

Actitudinal: La valoración actitudinal corresponde al comportamiento, actitud en clase y uso del uniforme.

El panorama anterior refleja las condiciones iniciales de la práctica evaluativa de la docente investigadora, paralelo, al ingreso de la Maestría en Pedagogía. En retrospectiva, algunas acciones, criterios, aspectos y condiciones de la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje permanecen y, claro está, otros han sido objeto de reflexión y transformación. Todo esto, motivado y fortalecido por el trabajo colaborativo a través de la metodología Lesson Study.

En conclusión (provisional y dinámica). No importa el área que se oriente, las competencias (comunicativas, corporales, sociales, científicas) están siempre presentes y es el

deber pedagógico, ético y social de todo educador fortalecerlas y potenciarlas, como lo menciona Ferreiro y 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.

Capítulo IV: Planteamiento del problema investigativo

Determinar un problema de investigación en el aula no es tarea fácil. No obstante, al revisar la teoría investigativa y metodológica sobre el análisis reflexivo de la acción educativa inicia un proceso de observación constante y delimitación conceptual y práctica de las particularidades del contexto educativo. Elliot (1990) señala que se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes, problemáticas objeto de reflexión y transformación porque, necesariamente, admiten una respuesta inmediata y práctica.

Reconstrucción del problema de investigación

El genuino interés de mejorar la práctica de enseñanza y aportar y fortalecer los procesos de aprendizajes comunicativos de los estudiantes de grado 5° desde el área disciplinar de Educación física, orientó a la docente investigadora para problematizar, situar y delimitar un eje conceptual sobre la enseñanza como campo discursivo y pragmático de su reflexión como de la transición de la categoría de “habilidades comunicativas” a la “competencia comunicativa”. Por lo tanto, se exploraron y apropiaron diversas fuentes documentales para establecer un campo discursivo conceptual y metodológico pertinente para delimitar el problema de investigación.

Proceso de deconstrucción del problema de investigación

En 2018, se identificaron situaciones generadoras de un posible interés investigativo aún difusas y con claras inquietudes sobre la verdadera naturaleza problémica de los conflictos en el aula, dificultades de aprendizaje, bajos niveles de desempeño, etc. Aún la indecisión carecía de fundamentos para delimitar la “preocupación temática” (Kemmis & McTaggart, 1992). Sin definir y delimitar un problema, lo verdaderamente claro era el sentido unidireccional adoptado de la comprensión de la complejidad educativa. A través de la observación inicial e ingenua del contexto escolar y la dinámica de aula sólo se reconocían únicamente las fallas por parte de los estudiantes. La Figura 12 visibiliza las dificultades representadas en un árbol de problemas centralizadas en los procesos de aprendizaje: mejorar habilidades comunicativas, confusión entre conceptos, ampliación de vocabulario, relacionar conceptos con práctica y facilitar su comprensión verbal; y, muy reducidamente, en las prácticas de enseñanza: motricidad herramienta principal y metacognición sistematizada.

Al deconstruir este primer hallazgo se reconoció:

Primero. Un interés particular en las prácticas de aprendizaje de los procesos comunicativos de los estudiantes bajo una perspectiva cognitivista e instrumental centrada en las dificultades en las habilidades comunicativas como problema de investigación. El concepto macro “habilidades comunicativas” adoptado provisionalmente para delimitar la problemática en aula y con la que se designaba el conjunto y el desarrollo de las habilidades básicas: oralidad, escritura y lectura con bajo desempeño escolar. En retrospectiva, la falta del dominio disciplinar sobre los procesos comunicativos y la complejidad de los procesos psicolingüísticos, semióticos y

socioculturales del lenguaje conllevó a revisar y reconfigurar el esquema problémico y conceptual inicial.

Segundo. Una reflexión crítica sobre la incidencia de la práctica de enseñanza en las prácticas de aprendizaje como procesos interrelacionados. Un cambio paradigmático sobre las concepciones y prácticas sobre la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Como se identificó en el árbol de problemas, el bajo reconocimiento e incidencia de las dificultades en las prácticas de enseñanza contrastó, reflexionó y transformó teórica, conceptual y procedimentalmente acerca de las teorías implícitas y, de tal modo, para reconfigurar prácticas horizontales, dinámicas y complejas. Otro punto importante emergente es el reconocimiento de la naturaleza reflexiva de las prácticas y la función metacognitiva (saber cómo se sabe-hace) de la enseñanza y el aprendizaje.

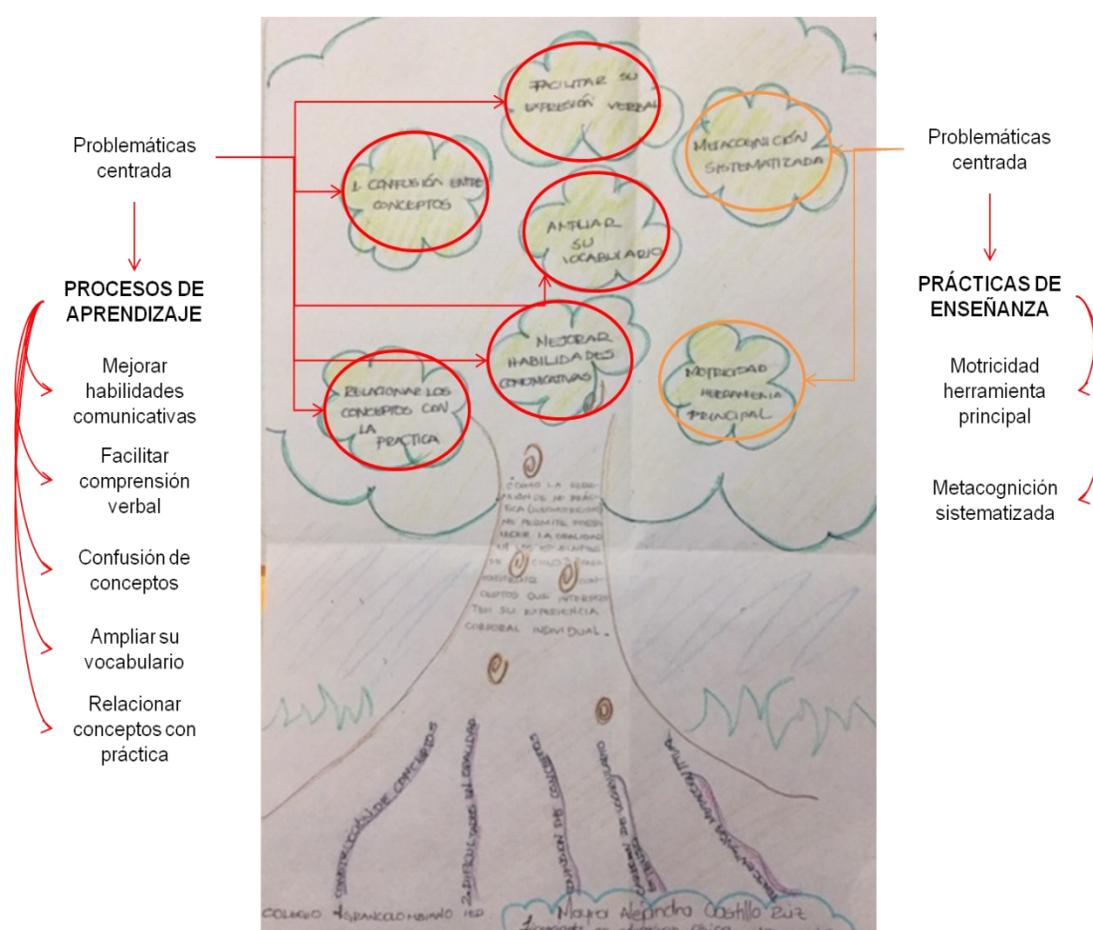


Figura 12: Árbol de problemas. Trabajo de Seminario de Investigación (2018).

La Investigación acción como elección metodológica

Ahora bien, situada una posible “preocupación temática”, se realizó una primera acción reflexiva y sistemática al replantear y el definir el marco discursivo y metodológico para asir el problema investigativo. Preliminar fue cómo delimitar tal interés investigativo en un marco lógico epistémico y metódico.

Debido al proceso de formación académico y el bagaje teórico-conceptual desarrollado en la Maestría en Pedagogía, se amplió el panorama investigativo para precisar, bajo una “lente interpretativa” (Restrepo, 2004), e indagar *in situ* la complejidad de la realidad educativa y del

aula. Por tanto, el primer paso para el planteamiento investigativo fue la aproximación, la apropiación y la adopción de acciones reflexivas y sistemáticas del enfoque metodológico de la Investigación acción. Con esta perspectiva se planteó la deconstrucción de las concepciones sobre el rol docente, el saber pedagógico y la práctica de enseñanza. Al respecto, Pérez (2000), citado por De Oliveira (2003), reconoce que:

La práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. (p. 98).

A partir de esa genuina curiosidad se procuró de manera sistemática realizar un diagnóstico para identificar la influencia directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. El cuestionamiento inicial propuesto fue entonces: ¿Cuáles son las transformaciones en las prácticas de enseñanza de una docente que orienta el área de educación física en grado quinto, al utilizar estrategias que fortalezcan las habilidades y acciones comunicativas en el Colegio Grancolombiano IED?¹⁴

Diagnóstico inicial: del *hacer* al *saber-hacer*

Así inicia un constante proceso de exploración en el que se identificaron las particularidades contextuales como las dinámicas nacionales de la evaluación de la calidad educativa (Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior [ICFES], 2011, 2017 y 2018). Colombia desde finales del siglo XX comenzó a participar en las pruebas internacionales desarrolladas por organizaciones como la IEA¹⁵, el Boston College y la OCDE¹⁶ en las que se reconoce el mejoramiento de la calidad en la educación básica primaria y media en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturales, y desde 1999 ha participado en la internacional de competencias ciudadanas. Varios son los motivos por los cuales Colombia, hoy día, es evaluada por más de cinco diferentes pruebas internacionales¹⁷. Estos motivos a saber son: los procesos de mejoramiento de la enseñanza; la calidad en la formación (docentes), del aprendizaje (estudiantes) y la gestión (rectores) y obtención de resultados a nivel nacional; la evaluación en niveles educativos de primaria y media; percepciones locales, regionales, nacionales e internacionales de la educación; la estructuración de los currículos; la caracterización de la

¹⁴ Pregunta inicial planteada en el primer Avance de Investigación (2018).

¹⁵ Por sus siglas en inglés, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo). Entidad internacional encargada de las pruebas TIMSS que evalúan las competencias en las áreas de matemáticas y ciencias.

¹⁶ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Entidad de cooperación internacional que coordina las políticas económicas y sociales de los países adscritos. Colombia desde 2018 hace parte del grupo de los 36 países miembros.

¹⁷ TIMSS (IEA) evalúa competencias en las áreas de matemáticas y ciencias; CIVED e ICCS evalúan los modos de preparación de la identidad nacional y el rol social en las nuevas sociedades modernas; PISA (OCDE) se realiza cada tres años y en cada periodo de la aplicación hace un énfasis en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias; PIRLS evalúa la enseñanza de lectura, comprensión y estrategias de lectura; y PERCE y SERCE evalúan el desempeño en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje.

población nacional; el alcance de las competencias y desempeños; la comparación a nivel latinoamericano y mundial de la educación colombiana; entre otras.

A nivel interno, Colombia contempla el Índice Sintético de Calidad de la Educación (ISCE) como una herramienta de reconocimiento del progreso de la calidad educativa institucional y la incidencia de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (ICFES, 2017). La información suministrada por este indicador es de carácter pedagógico para que las instituciones educativas cualifiquen sus procesos formativos en cuatro dimensiones: progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar. En tanto diagnóstico de los procesos pedagógicos se toman decisiones y planes de mejoramiento administrativo, institucional, académico, pedagógico y convivencial.

En el segundo semestre de 2018, la institución educativa grancolombiana se dispuso a analizar los resultados del ISCE mediante unos formatos otorgados por el Ministerio de Educación Nacional (Anexo 8) bajo la orientación de un experto del ICFES. El propósito tanto del formato como de la capacitación fue facilitar la lectura y la comprensión de los históricos institucionales y, así mismo, hacer uso pedagógico de lo identificado por el grupo de coordinadores y docentes por área y ciclo. En los hallazgos se plantearon las fortalezas y debilidades que generaron la trazabilidad de un plan de mejoramiento en dirección a la excelencia educativa de la institución.

Al observar y analizar los resultados del grado quinto (grupo participante de la investigación), se focalizó en el desempeño del área de lengua castellana. Esto por el énfasis desarrollado en la formación posgradual del pensamiento lógico verbal. Los resultados hallados (Figura 13) señalaron el bajo nivel de desempeño en las competencias comunicativas escriturales y lectoras: un promedio de 9.7 y 8.3, respectivamente, relativamente más bajo que el promedio territorial. Como lo admitió en su momento el ICFES (2018), al analizar los resultados de las Pruebas Saber 5° 2017 y compararlos con el histórico de desempeño en el área de Lenguaje desde el 2012: “en promedio, el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño mínimo creció en todos los tipos de colegios: oficiales rurales (7 p.p.), oficiales urbanos (6 p.p.) y privados (4 p.p.)” (p. 49).



Figura 13: Resultados institucionales Colegio Grancolombiano IED. Informe del cuatrienio por colegio. Pruebas Saber 5° (2017).

De tal modo, tanto los resultados nacionales como institucionales señalaban las dificultades y retrocesos en los procesos de aprendizaje en el área, especialmente, ante el bajo desempeño de la competencia comunicativa dividida en dos competencias específicas: comunicativa-lectora y comunicativa-escritora. Competencias que esperan del proceso escolar en grado 5° que los estudiantes sean capaces de “intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” (MEN, 2006, p. 20) a través de “los procesos de comprensión y de producción” textual (ICFES, 2017).

Proceso de reconstrucción del problema de investigación

Definida la naturaleza epistemológica y metodológica con las que se analizaría la realidad educativa y perfilada una “preocupación temática” acorde a las condiciones problemáticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula era necesario delimitar y conceptualizar el campo discursivo de las categorías iniciales: práctica de enseñanza y competencia comunicativa.

Deconstrucción del estatus de “práctica de enseñanza”

Desde las primeras aproximaciones a la delimitación de la situación problemática, la práctica de enseñanza se perfiló como aspecto analítico determinante para la transformación de las condiciones reales del aula, del aprendizaje escolar y la dinámica dialógica de los estudiantes con el saber. No obstante, como se identificó en el árbol de problemas, la práctica de enseñanza se situaba anacrónicamente inmune ante las dificultades en el aprendizaje. De gran avance fue la participación en los seminarios de investigación, la revisión documental y la apropiación conceptual y metodológica de un marco lógico de análisis para la identificación y la reflexión de la práctica de enseñanza: primero, para deconstruir el saber/poder instituido frente al quehacer pedagógico; y segundo, para constituir el campo discursivo de la práctica.

Como categoría emergente, la práctica de enseñanza fue afín a los principios del paradigma metodológico de la Investigación acción. Elliot (1990) señaló cómo la reflexión sistemática de las prácticas educativas se transforma en tanto se sitúen *en* y *desde* el aula y si el docente observa, indaga y actúa crítica y colaborativamente a través de herramientas metodológicas constantes y dinámicas de planeación, implementación y evaluación. De tal modo, las prácticas “ponen el conocimiento en acción” (p. 12).

La definición y la delimitación de la categoría de práctica de enseñanza permitió a la docente investigadora reconfigurar los modos de hacer, saber, saber hacer y ser de la enseñanza como objeto de su reflexión disciplinar. La configuración del campo discursivo como categoría analítica macro también permitió la deconstrucción de las teorías implícitas sobre la práctica como “conjunto de teorías y creencias, las cuales influyen, en mayor o menor medida, en el resultado de la enseñanza” (Lucea, 2002, p. 70), es decir, reconocer la ética comunicativa de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Chaux, Velásquez y Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Esta línea de trabajo ahondó y cuestionó acerca del modelo y los principios pedagógicos instituidos en la práctica educativa de la docente investigadora y las reflexiones y cambios críticos para mejorar las acciones, el clima del aula y los aprendizajes escolares. El estatus de la práctica educativa se ha configurado como dinámico, participativo, dialógico, interpretativo y transformador contextualizada en un tiempo y espacio particulares y de naturaleza intersubjetiva por sujetos de conocimiento (Dewey, 1962; Not, 2000). Otro aspecto relevante sobre la reflexión sistemática de la práctica de enseñanza fue la coherencia disciplinar con el saber práctico del área acción de la docente investigadora, la Educación física. Esta coherencia conceptual-procedimental en la investigación logró la articulación del desarrollo profesional y de la revisión y la apropiación documental que sitúa a la práctica como eje de la configuración, la planificación y la reflexión del saber y hacer pedagógico. La elección metodológica de la categoría permitió, posteriormente, situar a las categorías declaradas de planeación y evaluación.

Elección de una categoría emergente: competencia comunicativa

Ante los resultados preocupantes sobre el desempeño comunicativo de los estudiantes y el previo interés investigativo por las “habilidades comunicativas”, se empezó a configurar la “preocupación temática” al elegir y delimitar una categoría de análisis: las competencias comunicativas en lugar de “habilidades comunicativas”. Como lo manifiestan Kemmis y McTaggart (1992), la “preocupación temática [problema de investigación] debe intentar exponer la formulación de la naturaleza problemática de una determinada preocupación educativa, y no aceptar o proponer acríticamente un método o medio educativa supuestamente mejor” (p. 14).

La transición conceptual y metodológica determinante entre la categoría habilidades comunicativas a la de competencias comunicativas estriba en la naturaleza epistémica de cada noción y su alcance en la comprensión de las narrativas corporales resultado de la transformación de las prácticas de enseñanza. El campo discursivo de las habilidades comunicativas se centra en los aspectos formales del lenguaje y la lengua, aquello que Smith (1989) denomina los aspectos superficiales como la forma y el contenido de lo escrito, leído y dicho. La categoría enfatiza en las destrezas y actitudes orales, escritas y lectoras, el campo epistémico e histórico la han situado en transmitir y evaluar los aspectos formales del lenguaje y, por tanto, los procesos de aprendizaje instituidos sobre la forma y el contenido sintáctico, gramatical y lingüístico de las producciones comunicativas. Esta aproximación se ajustaba a los intereses preliminares acerca de la comprensión de los fenómenos comunicativos formales de los estudiantes.

La oralidad, la escritura y la lectura, se entendían como habilidades tácitas de las relaciones comunicativas en el aula, pero carentes de un interés particular sobre las condiciones de la narrativa corporal frente a la preferencia a la escritura y la lectura instituida (Ruiz, 1997). Por la condición instituyente de los dispositivos y prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, la palabra docente de naturaleza instruccional establecía las condiciones existenciales de la palabra de los estudiantes bajo los pactos, explicaciones, indicaciones y sanciones, y, claramente, las condiciones

instituidas en las prácticas de lectura y escritura: resúmenes, comprensiones lectoras, etc. Como lo ha manifestado Jurado (1998):

Insistir en la competencia lingüística es insistir en el buen hablar y en la buena construcción escrita de las oraciones, no importa que lo que se hable o se escriba tenga algún sentido o produzca reacciones o no en los destinatarios. (p. 46)

Como se reconocía, el campo conceptual de las habilidades comunicativas limitaba o excluía los procesos comunicativos emergentes y espontáneos del cuerpo que habla y siente. En concordancia con la postura pedagógica y ética de la práctica de enseñanza de Jurado, Smith (1989) complementa desde la teoría psicolingüística que “los significados no se encuentran en la superficie del lenguaje, sino más profundamente en las mentes de los usuarios del lenguaje: en la mente del orador o escritor y en la mente del escucha o lector” (p. 82). Es así que el ejercicio diagnóstico y reconstructivo permitió definir la categoría “competencia comunicativa” como un interés conceptual y analítico para repensar la práctica de enseñanza y fortalecer los procesos interdisciplinarios desde el área de Educación física.

Justificación

El Ministerio de Educación Nacional establece la idoneidad del área disciplinar de la Educación física, Recreación y Deporte, para el desarrollo integral y

La formación social de estudiantes competentes para vivir humanamente teniendo como referente las dimensiones antropológicas del cuerpo, el movimiento y el juego. En esta concepción formativa, lo corporal es la condición de posibilidad de ser, estar y actuar en el mundo (MEN, 2010, p. 11).

Esta perspectiva epistemológica, metodológica y didáctica se incorporó como esencial para la fundamentación conceptual del ejercicio investigativo.

Pregunta de investigación

En tanto el objeto de conocimiento del ejercicio investigativo son las prácticas de enseñanza desplegadas en acciones reflexivas y sistemáticas (planeación, intervención y evaluación), el interés profesional, pedagógico e interdisciplinar inscrito en el planteamiento problémico se concreta en la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las transformaciones en las prácticas de enseñanza de una docente investigadora que orienta el área de Educación física en grado 5° en el Colegio Grancolombiano IED al implementar estrategias interdisciplinarias para fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Transformar las prácticas de enseñanza de la educación física para fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes de grado 5^o del Colegio Grancolombiano IED a partir de la estrategia Cuento motor.

Objetivos específicos

- Identificar y mejorar las prácticas de enseñanza de la docente investigadora del área de Educación física.
- Evidenciar cómo desde el área curricular se fortalecen interdisciplinariamente las competencias comunicativas de los estudiantes.

Capítulo V: Ciclos de reflexión

Bajo la lógica paradigmática de la Investigación acción, la práctica de enseñanza interpela las teorías educativas y pedagógicas a razón del saber práctico producto de los contextos educativos, las dinámicas complejas de aprendizaje y las necesidades socioculturales de los docentes y estudiantes. La naturaleza metodológica de la Investigación acción plantea que la reflexión crítica y sistemática de la práctica educativa y pedagógica solo es posible por un ejercicio metódico autorreflexivo situado, particular y temporal con el objetivo de mejorar y comprender lo que sucede en cada aula, para así, producir conocimiento *de y desde él* (Latorre, 2003; Restrepo, 2004; De Tezano, 2007). De tal modo, el ejercicio investigativo adoptó la estructura metodológica de la “espiral reflexiva” propuesta por Kemmis & McTaggart (1992) y complementada por la observación y la orientación académica tanto de los seminarios de investigación y tutorías como en la puesta en marcha de cada ciclo de reflexión en la práctica misma.

Constantemente, la investigación transitó por ciclos introspectivos en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y aprendizaje: la planeación, la intervención, la evaluación y la reflexión. El paso de un momento a otro se realizó con base en una crítica objetiva, fundamentada y sistemática del quehacer de la docente investigadora a partir de cuatro ciclos de reflexión (Figura 14). Es así que, organizado por cada ciclo se observó, analizó y reconfiguró cada uno de los momentos de la acción pedagógica con indagaciones sobre el saber y hacer en el aula; planteamientos e hipótesis de las prácticas; y valoraciones concretas y coherentes. Todo esto se acompañó de la retroalimentación compartida y orientada por el par académico.

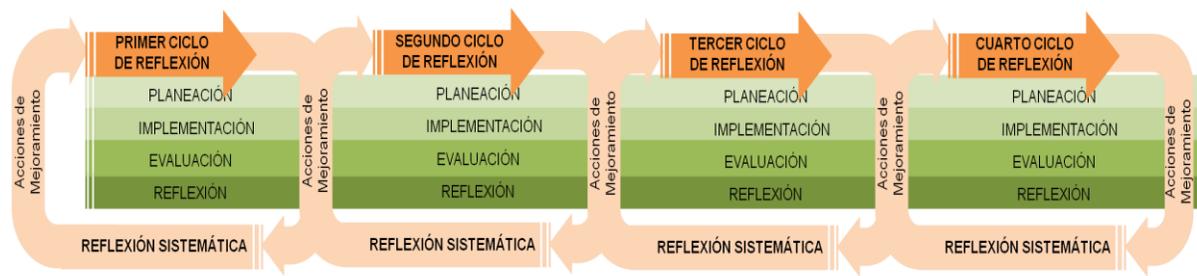


Figura 14: Esquema metodológico por ciclos reflexivos. Adaptación del Modelo de Kemmis & McTaggart (1992) y complementado por la propuesta investigativa

A cada fase de planeación, de intervención, de evaluación y de reflexión le correspondió un ciclo de reflexión que se materializó en cuatro de las Matrices de análisis¹⁸ implementadas y diligenciadas por la docente investigadora a lo largo de del ejercicio investigativo. La rejilla analítica contempló una estructura y criterios metodológicos concretos, objetivos y dinámicos para evidenciar paso a paso cada una de las actividades iniciales planteadas, desarrolladas y valoradas por la docente y los procesos posteriores de deconstrucción y reconstrucción del saber y hacer pedagógico, las rejillas contemplaron las siguientes fases:

Fase de planeación: Se contempla el reconocimiento y la descripción detallada de las acciones y evidencias previas para implementar en el aula. Es la representación mental de la dinámica intencionada que se proyecta en cada sesión de trabajo y materializada en la producción

¹⁸ Instrumento institucional de la Maestría en Pedagogía. Es el producto del trabajo riguroso y sistemático de la transformación de la práctica de enseñanza.

y la recolección escrita de las narraciones y evidencias organizadas, arbitrarias o emergentes de la docente investigadora sobre su planeación. Se contemplan criterios como: planeación inicial, propósito, afectación de las habilidades comunicativas y visibilización del pensamiento (del aprendizaje), planeación ajustada, descripción de evidencias recolectadas.

Fase de intervención: Documenta la acción planificada. Se visibiliza la naturaleza y las condiciones en la que acontecen los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje. Se contempla la descripción detallada de cada una de las actividades en diálogo constante con las producciones y narraciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fase de evaluación: Determina si las acciones desarrolladas han respondido a los propósitos e intenciones pedagógicas proyectadas. Explícitamente, en esta fase se establece las condiciones temporales, didácticas y formativas en que se enmarca la evaluación pedagógica e institucional; e, implícitamente, se reconoce las concepciones y prácticas de la naturaleza evaluativa.

Fase de reflexión: Establece el momento eje de la Investigación acción educativa. Desde que Stenhouse (1985) situó la investigación como centro de la acción educativa se apartó de las perspectivas centradas en la administración curricular o la sociología educativa. Como momento sustancial del proceso pedagógico, la reflexión cumple con un doble propósito: situar la práctica investigativa como herramienta de observación, análisis y transformación *en y desde* el aula; y como campo de producción de conocimiento pedagógico. Se contemplan dos criterios: los argumentos conceptuales y prácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje; y las acciones planificadas de mejora.

La Figura 15 muestra el dinamismo interno de cada una de las fases articuladas metodológicamente a cada uno de los ciclos reflexivos. Se plantea el ejercicio metódico de observación y comprensión de la práctica de enseñanza y, así mismo, de la correspondiente sistematización de las evidencias y el posterior análisis de los hallazgos. A su vez, los cuatro ciclos reflexivos contemplados para el desarrollo del ejercicio investigativo constituyen el ir y venir de la práctica pedagógica como objeto de saber. En cada momento la docente investigadora, desde el inicio de la investigación hasta su culminación, narra cada proceso reflexivo de su acción al leerse y leer su aula, estudiantes y saber disciplinar, como sujetos y objetos de conocimiento. Cada ciclo establece un momento determinante y crítico del proceso de deconstrucción y reconstrucción de los saberes y prácticas de la docente del área de Educación física.

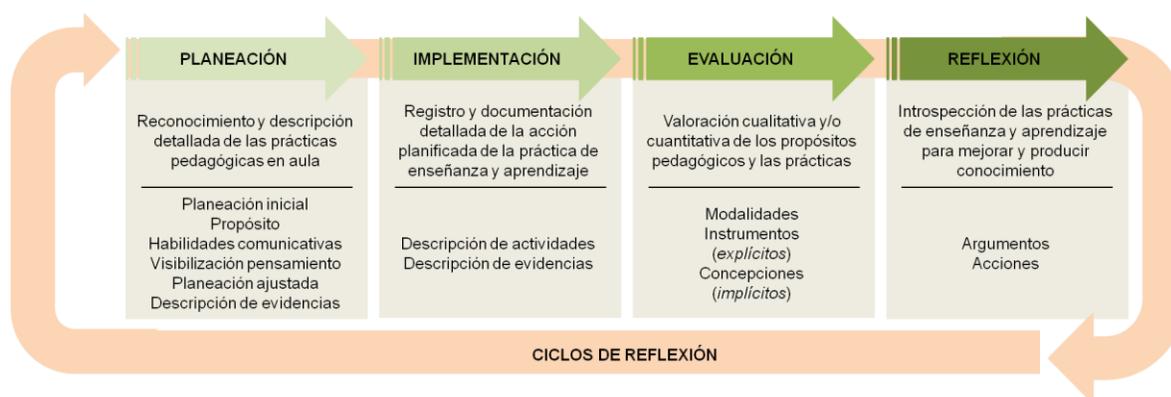


Figura 15: Esquema metodológico de las fases de reflexión de la práctica de enseñanza

Primer Ciclo de Reflexión

El ciclo corresponde al análisis inicial desarrollado en el primer semestre de 2018 comprendido desde el comienzo del proceso formativo de cada uno de los seminarios de investigación hasta la respectiva asignación del asesor de investigación. Esta temporalidad configura el reconocimiento preliminar de la práctica pedagógica como objeto de saber y la investigación como método de conocimiento. En ese sentido, en el primer ciclo se describe todo el proceso inicial de observación, documentación e interlocución conjunta con el par académico (Lesson Study) de las acciones planeadas, desarrolladas y evaluadas en el aula; las retroalimentaciones académicas, pedagógicas y didácticas con los pares en cada seminario; y las apropiaciones conceptuales y metodológicas transferibles a la práctica de enseñanza. Enmarcado en el ejercicio de formación, todas estas acciones iniciales cumplen con el propósito de identificar y delimitar los intereses investigativos de la realidad educativa y delimitar las categorías analíticas emergentes. Todo esto como apuesta de la docente investigadora para transformar la práctica de enseñanza de la Educación física.

Acciones de Planeación

El primer elemento más visible y recurrente al inicio de la reflexión fue la indagación por la planeación. La docente investigadora reconoció la ausencia de un formato institucional e incluso, uno propio para planificar la práctica de enseñanza y aprendizaje. Sin contar con bases conceptuales o referentes metodológicos y pedagógicos, se asumió el reto de fundamentar la acción planificada. Es así que se inició la aproximación al modelo de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) como producto académico del seminario de Enseñabilidad (Anexo 9). Si bien el modelo educativo de la EpC no era el institucional (Aprendizaje Basado en Problemas), los aportes conceptuales y prácticos se fueron fortaleciendo durante el proceso investigativo la práctica de enseñanza en tanto respondían a los principios del aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo en situaciones problémicas. No obstante, se aclara que es en el tercer ciclo reflexivo que se consolida la primera versión de un formato de planeación basado en el modelo EpC.

Acciones de Intervención

Al observar y analizar la acción planificada y ajustada, la docente investigadora reconoció en sus primeras exploraciones dos elementos fundantes de su práctica: la naturaleza instruccional de la enseñanza y el uso estratégico y didáctico del juego. Por un lado, se evidenció en cada uno de los registros documentales de planeación inicial y de manera recurrente en la Matriz de análisis del Ciclo (Anexo 10), el énfasis instruccional de la práctica de enseñanza. Con acciones impartidas oralmente se establecía la relación pedagógica entre la docente y los estudiantes. De manera unilateral, las acciones planteadas como el “dictar”, el “describir” y el “revisar” indicaban la naturaleza instrumental del proceso de enseñanza; mientras el “leer” y el “explicar” establecían la condición subordinada e individual del aprendizaje. Una introspección crítica al respecto señala dos motivos de la condición instructiva de la práctica: primero, con la experiencia profesional como formadora deportiva, la docente desarrolló habilidades comunicativas de carácter instructivo dado la condición privilegiada de la palabra unilateral y técnica del instructor frente al aprendiz; segundo, esta habilidad comunicativa se transfirió a la compleja dinámica educativa que,

históricamente, arraiga el peripatético latino *master dixit* en la configuración del oficio de enseñanza y susceptible en la práctica del área de Educación física.

Ante el carácter instituido del uso instrumental de la palabra en el área disciplinar, la docente investigadora se planteaba la necesidad de construir espacios y transformar las prácticas pedagógicas en relaciones dialógicas que atenuaran los restos de la violencia simbólica de la enseñanza y la pasividad cristalizada del aprendizaje escolar. Pero, ¿Cómo fomentar la apertura de la palabra? ¿Cómo hacer saber a los estudiantes que su voz tiene peso y responsabilidad en su proceso de aprendizaje? ¿Qué y cómo valorar en el espacio-tiempo del aula la narratividad oral? Todas estas inquietudes empezaron a constituirse en aspectos sensibles para la comprensión y la deconstrucción de la práctica. Es de tal forma que bajo la aproximación a la lógica interna de un discurso pedagógico (EpC), la docente investigadora intentaba responder(se).

Por otro lado, el juego se identificó como segundo elemento de reflexión fundante de la implementación de la práctica de enseñanza. Inicialmente, el juego se incorporó intuitivamente como una herramienta complementaria para dinamizar cada una de las actividades planteadas (teóricas y prácticas). El uso tácito del juego era recursivo más que estratégico y formativo ya que con él se intentaba mitigar las múltiples variables presentes en el aula como: focalizar los tiempos mínimos de atención, concentración y participación, irrumpir en el aburrimiento generalizado ante el uso y el abuso de la instrucción y la explicación (enseñanza de la teoría disciplinar), dosificar su uso en cada actividad teórica-práctica y recurrir arbitraria y constantemente a él ante la gestión administrativa e institucional requerida (asistencia, revisión de uniforme).

Sin embargo, un giro importante permitió pasar de una visión instrumentalizada del juego a reconocer su valor y alcance pedagógico y social como existencial, actividad lúdica y recreativa y, fundamentalmente, como estrategia de aprendizaje incorporada desde el área disciplinar. Así las cosas, el juego se concibió como “la condición de posibilidad de lo lúdico [y] ejercicio de la libertad y de la creatividad humana” (MEN, 2010, p. 11). Bajo este panorama, se inició un proceso crítico de reflexión: la deconstrucción de la naturaleza instituida del juego en el aula. Paulatinamente, la docente investigadora transformó el uso intuitivo del juego para convertirlo en una estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje fundamentado bajo una perspectiva multidisciplinar (antropológica, psicológica y pedagógica).

Acciones de Evaluación

Las acciones de evaluación fueron una de las reflexiones más complejas para el análisis y, así mismo, más significativas para transformar la práctica de enseñanza. Para realizar un primer acercamiento reflexivo a la evaluación, la docente investigadora observó y revisó la práctica educativa centrada en la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos preliminares identificaron el sesgo institucionalizado de la práctica evaluativa: ceñido al SEEG institucional, al modelo educativo por competencias y al plan de mejoramiento del desempeño laboral. De tal modo, no se contemplaba una intencionalidad pedagógica mayor a los requerimientos institucionales de los procesos evaluativos, sumado a las dificultades del tiempo en aula y las complejidades de valorar aspectos tangenciales como la oralidad, la escritura y la lectura. Como se observa en el Plan de mejoramiento (Figura 16), la naturaleza jerárquica de la evaluación (*top-down*) valoraba el nivel de desempeño docente y no necesariamente en las condiciones de la práctica de aprendizaje. No obstante, el instrumento ofrecía elementos

sustanciales para la reflexión crítica a través de la autovaloración de la práctica de enseñanza. Por defecto, la evaluación inicial guardaba estrecha relación con las condiciones de la planeación inicial señaladas anteriormente: se centraba en la práctica instrumentalizada e instruccional de la enseñanza.

El carácter cuantitativo de la valoración del aprendizaje se definía bajo los criterios y parámetros institucionales¹⁹ a través de la “calificación” de los productos (escritos y orales), el desempeño en las actividades y el nivel de destreza de la técnica predeportiva. Se reconoció cómo las modalidades discursivas empleadas en la valoración establecían tanto los principios pedagógicos fundantes de la práctica evaluativa como los roles, lugares y acciones instituidos por en la relación pedagógica. Por ejemplo:

- Desarticulación a un modelo pedagógico o bien la reproducción de un modelo implícito de enseñanza: el carácter logocéntrico, cognitivista e instrumental de la práctica establecía al estudiante: “verá registrada su evaluación (...) y sabrá el porqué de cada nota” sin establecer los alcances y estrategias para la comprensión de su propio proceso de aprendizaje.
- Correlación unilateral de las acciones de evaluación intuitivas y pobres con las acciones planificadas: “dictar trabajo final” (Planeación inicial, Anexo 10) y “dictar los estudiantes los desempeños...” (Plan de mejoramiento, Figura 16).

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO LABORAL						
PROCEDIMIENTO: PLAN DE MEJORAMIENTO 2018						
NOMBRE DEL SERVIDOR	MAYRA ALEJANDRA CASTILLO					
EJE	ESTÉTICO - FÍSICO					
ÁREA	EDUCACIÓN FÍSICA					
CARGO	DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA					
CICLO	TRES (QUINTO Y SEXTO)					
FECHA	NOVIEMBRE 01					
ÁREA DE	OBJETIVO O META	RECURSOS	PLAZO	ACCIONES	INDICADOR DE DESEMPEÑO	OBSERVACIONES
ACADÉMICA	Informa los desempeños propuestos para cada periodo y la forma como los va a evaluar	-Cuaderno -Malla curricular -Rejilla	Los cuatro periodos académicos	-Al iniciar cada periodo dictar a mis estudiantes los desempeños, competencias y contenidos que corresponden en cada periodo. -Se explica cómo se evaluará, mediante qué acciones	-Los estudiantes tendrán registro en su cuaderno de los desempeños, competencias y contenidos. -Se verá registrada su evaluación en la rejilla y se sabrá el porqué de cada nota.	Se cumplió
	Propósito de evaluación Cumplimiento del indicador	Estrategias de evaluación Cuantitativa y escrita	Temporalidad de evaluación Bimestral	Indicadores de aprendizaje Competencias	Naturaleza de la evaluación Instruccional y sumativa	

Figura 16: Plan de mejoramiento 2018-I

Reflexión de cierre del Primer Ciclo

El cierre de ciclo fue corto pero significativo para iniciar el ejercicio de transformación de la práctica de enseñanza. Con este primer proceso reflexivo y sistemático de observación, documentación y análisis se identificó rigurosamente cada uno de los elementos constitutivos del quehacer pedagógico para establecer acciones de mejoramiento. Las comprensiones fundantes de este primer momento reflexivo de la práctica enseñanza se describen y se plantea algunas

¹⁹ En el apartado *Estructura académica* (p. 6) se contempla el SEEG, los criterios de evaluación y los porcentajes y puntajes de valoración.

inferencias producto del desarrollo conceptual, disciplinar y práctico de la acción de la docente investigadora. La Figura 17 sintetiza la comprensión dinámica y emergente del primer ciclo reflexivo de la acción pedagógica por cada fase de análisis y los planes de acción para mejorar la práctica de enseñanza desarrollada y bajo la lente interpretativa de la investigación educativa:

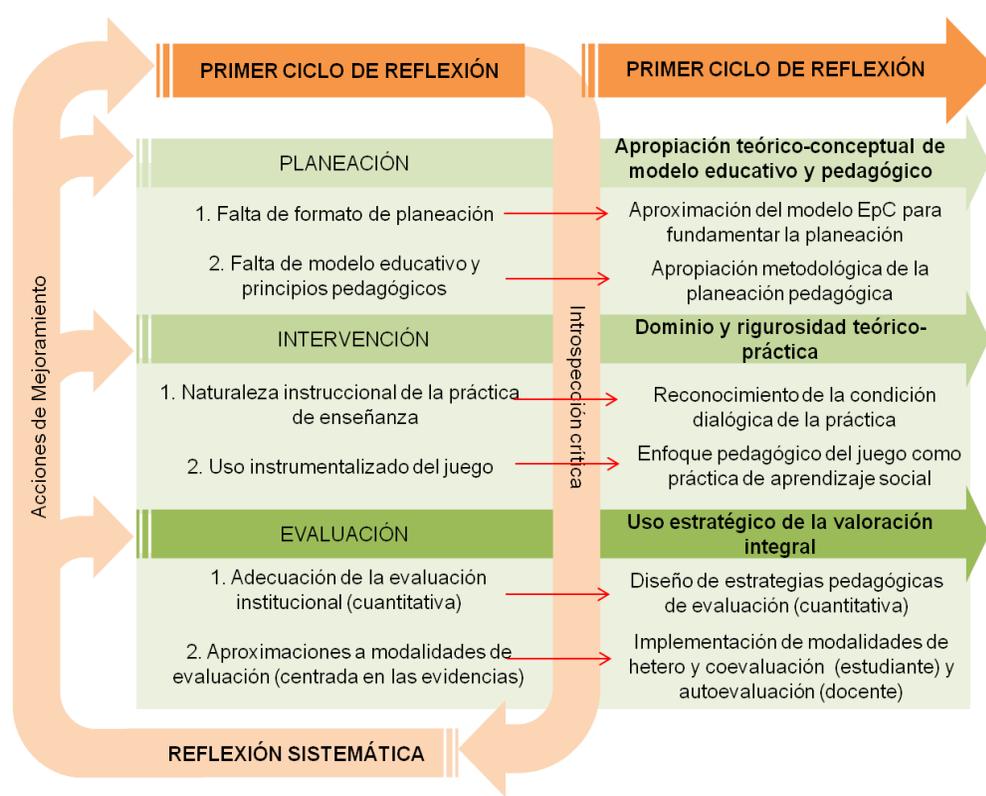


Figura 17: Comprensiones de Cierre del Primer Ciclo Reflexivo

En la fase de inicial, se establecieron los procesos de planeación anticipados y conscientes que visibilizaran las necesidades del contexto institucional, del aula y las particularidades del aprendizaje. Además, se realizaron las primeras apropiaciones conceptuales y metodológicas para diseñar e implementar ensayos de formatos de planeación, aunque propositivos eran ingenuos, sin claridad teórica y didáctica, pero con claras intenciones de fundamentación de un modelo pedagógico (EpC). No obstante, la apropiación y la oficialización del formato de planeación se materializaron en el tercer ciclo de reflexión.

Por su parte, en la fase de intervención, se realizó un acercamiento reflexivo de la dinámica de aula e identificación de habilidades comunicativas y procesos de enseñanza y aprendizaje. Y se identificó el valor y el alcance de nuevos enfoques y estrategias metodológicas y didácticas de enseñanza y aprendizaje como el juego. No obstante, se planteó la necesidad de indagar e implementar estrategias de aprendizaje alternativas y significativas.

Finalmente, en la fase de evaluación se ajustaron los procesos institucionalizados de autoevaluación e implementación de planes de mejoramiento como elementos para comprender y mejorar las prácticas de enseñanza. Y se reconoció el valor de la evaluación como práctica compleja inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Segundo Ciclo de Reflexión

El desarrollo del segundo ciclo reflexivo abarcó tres momentos: primero, el nombramiento del asesor de investigación durante el periodo académico del 2018-II. Este se constituyó en un hito determinante del proceso de retroalimentación y sistematización de los datos; segundo, el estudio consistente de deconstrucción y reconstrucción teórica y en confrontación constante con los aportes de y en la práctica pedagógica; y, finalmente, la reflexión consciente y rigurosa de cada uno de los hallazgos contemplados en el primer ciclo reflexivo.

Acciones de Planeación

Producto del primer ejercicio reflexivo de la planeación, en esta segunda fase de comprensión y mejoramiento continuo se diseñó un formato de Plan de Clase con mayor consistencia, rigurosidad e intencionalidad pedagógica. Al contrastar el registro manual de planeación inicial del primer ciclo con el Plan de Clase actual, la docente investigadora identificó cómo se comprometía con su propia práctica de enseñanza y cómo se robustecía el conocimiento práctico de su acción planificada. Como se observa en la Figura 18, el ejercicio de planeación se materializó en un esquema metodológico situado, tematizado, organizado, descriptivo y puntual de los contenidos, tiempos, espacios y actividades de aprendizaje con algunas apropiaciones conceptuales del modelo de la EpC pero sin ceñirse completamente a éste.

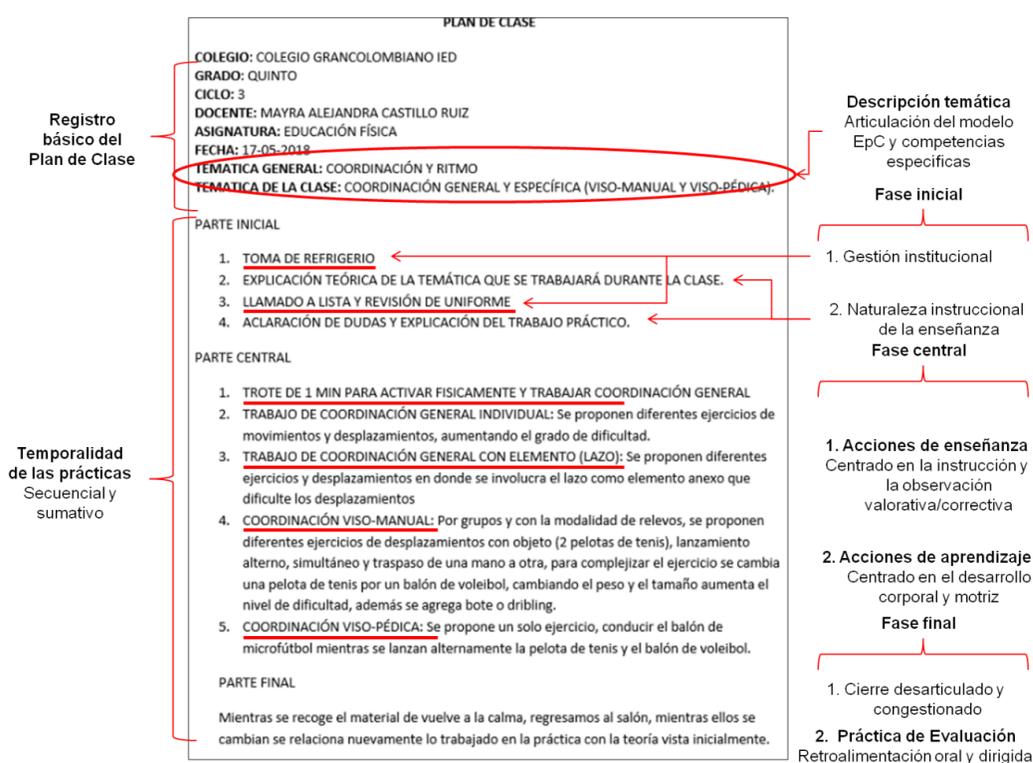


Figura 18: Plan de Clase 2018-II

Acciones de Intervención

Con base en los hallazgos de la reflexión del primer ciclo, la docente investigadora implementó en el hacer pedagógico el bagaje conceptual y metodológico del modelo de la EpC. Es así, que desarrolló una propuesta de intervención conformada por ocho lecciones (Anexo 11). En cada lección diseñada se abordaron temáticas en correspondencia con las competencias

específicas del área de Educación física: capacidades físicas básicas, coordinativas, juegos predeportivos, gimnasia de base, entre otras.

Dada la pragmática de la clase de Educación física, avances de la acción planificada respecto al establecimiento de dinámicas de trabajo dialógicas y estrategias multimodales se constituyen posteriormente, en el tercer y cuarto ciclo, en objetos de reflexión y consolidación de la apuesta educativa al reconocer y fortalecer elementos entrelazados de la naturaleza de la práctica pedagógica docente y las condiciones intersubjetivas del aula: a saber, el reconocimiento del despliegue comunicativo a través del cuerpo de la docente hacia los estudiantes como ejemplo del conocimiento práctico y el establecimiento del aula como espacio de exploración y valoración del cuerpo con el cuidado de sí.

De tal forma, el carácter interdisciplinar de esta apuesta de intervención establecía para la docente investigadora el interés de fortalecer integralmente los procesos comunicativos a partir de prácticas de aprendizaje orientadas en el saber y hacer oral, escrito y corporal. Así, en el cierre de ciclo se visibilizaba implícitamente la configuración de los objetivos del área disciplinar y la delimitación del propósito investigativo: la educación del cuerpo y el fortalecimiento interdisciplinar del aprendizaje, respectivamente.

Acciones de Evaluación

Como se señaló desde el ciclo anterior, el replanteamiento de acciones de evaluación exigió a la docente investigadora confrontar sus concepciones y prácticas de enseñanza. Si bien cada una de las actividades planificadas respondían a los criterios institucionales de valoración, se implementaron modalidades dinámicas y flexibles acordes a una perspectiva constructivista de la evaluación (Álvarez, 2001) y como respuesta ante las eventuales contingencias del corto tiempo escolar. El conjunto de la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación transformaba la naturaleza cuantitativa predominante de la evaluación y diversificaba las nuevas formas de la práctica valorativa y sus condiciones de realización en el aula: se otorgaba al estudiante la corresponsabilidad de valorar su propio proceso desde el inicio, durante y finalizada cada sesión; además, le permitía retroalimentar la práctica de enseñanza de la docente en su ejercicio pedagógico.

Tal como se señaló en la fase de planeación, tanto el formato de Plan de Clase como la práctica de enseñanza no contemplaba criterios para situar la evaluación de los aprendizajes de manera clara. Si bien se implementaron diversas modalidades de evaluación aún no se contaban con elementos conceptuales y metodológicos para delimitar y establecer los parámetros, instrumentos y estrategias consistentes para la valoración del aprendizaje. Así las cosas, se planteaban interrogantes producto de la práctica: ¿Cómo valorar aquellos nuevos aspectos emergentes del aprendizaje escolar: voces, opiniones, movimientos? y ¿Bajo qué criterios se delimita lo valorado para no desbordar de elementos iniciales la práctica de enseñanza?

Reflexión de cierre del Segundo Ciclo

Este ciclo partió de la reflexión y de las oportunidades de mejora identificadas en el primer ciclo reflexivo (Figura 19). Para el caso de los hallazgos de la fase de planeación se desarrolló un formato básico de Plan de Clase en que se contemplaron cada uno de los elementos apropiados por la docente investigadora. No obstante, se señalaba un proceso intenso y productivo de aproximación teórica y didáctica del modelo pedagógico de la EpC. Gracias al ejercicio académico en cada uno de los seminarios de la Maestría se empezó a adoptar un bagaje conceptual con el que se interpelaba la acción planificada.

Por su parte, en la fase de intervención se observó: la intencionalidad pedagógica de integrar al ejercicio pedagógico e investigativo las habilidades comunicativas como canal de interacción entre las sesiones propuestas; sin embargo, la docente investigadora se planteaba un mayor alcance al interesarse en los aspectos comunicativos en la práctica de la enseñanza: la interdisciplinariedad de los aprendizaje desde los aportes conceptuales, metodológicos y didácticos desde el área de Educación física. Bajo este interés, se empezaba a ejercer mayor apropiación y libertad para comprender y codificar nuevas formas de la práctica de enseñanza y aprendizaje: por tanto, se empezó a deconstruir las condiciones instruccionales, instituidas y limitadas de la práctica de enseñanza y aprendizaje y reconfigurar las dinámicas del aula dando lugar a la palabra y el cuerpo en movimiento como productores de sentido, respeto y orden; y el empleo del trabajo colaborativo en contraste con el identificado en el primer ciclo de predominó el individual. Esta dinámica de aula se orientó por los objetivos propuestos en cada una de las lecciones.

Finalmente, la fase de evaluación reconfiguró las concepciones y prácticas de las nuevas formas de evaluar: se migró del carácter instituido de la valoración cuantitativa a una práctica evaluativa integral, formativa, dinámica y participativa; además, se ampliaron las temporalidades y las modalidades del reconocimiento colectivo y autónomo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

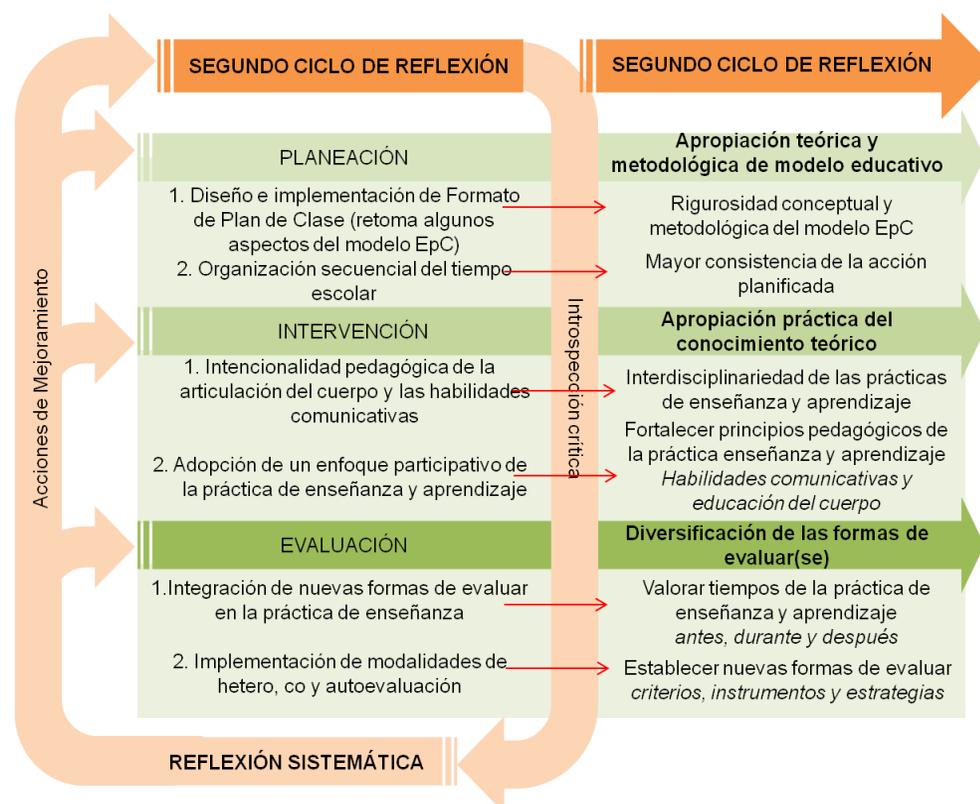


Figura 19: Comprensiones de Cierre del Segundo Ciclo Reflexivo

Tercer Ciclo de Reflexión

Ante la incidencia del análisis inicial sobre la ausencia de la planeación en la configuración de las prácticas de enseñanza y, consecuentemente, sin el diseño de un formato, la docente investigadora empezó a reflexionar sobre la pertinencia y la intencionalidad metodológica y pedagógica de un esquema de planeación que se ajustara a las condiciones de su práctica educativa. Si bien en el primer ciclo de reflexión se identificó la dificultad y se diseñaron e implementaron dos modelos de planeación inicial, fue en el desarrollo del tercer ciclo de reflexión (primer semestre de 2019) donde se estableció un modelo fundamentado en el marco metodológico y pedagógico de la EpC y ajustado a cada una de las acciones de planeación, intervención y evaluación.

Acciones de Planeación

Se diseñaron seis lecciones de trabajo con propósitos pedagógicos específicos contempladas en la Matriz de análisis (Anexo 12) y articulados a los contenidos curriculares de la institución educativa. Era la hora de poner en práctica la apropiación conceptual y metodológica del modelo pedagógico EpC. Por tanto, la docente investigadora diseñó un formato de planeación ajustada a cada una de las observaciones derivadas de los ciclos reflexivos anteriores: la materialización de la acción planificada, la reconfiguración de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y la delimitación de la evaluación.

El formato de planeación (Anexo 13) se estructuró de acuerdo a los requerimientos metodológicos de la EpC: hilos conductores y metas de comprensión. Con esta nueva modalidad de planeación se elaboraron rigurosamente: los hilos conductores articuladores de todas las sesiones de trabajo pedagógico en contraste con las clases aisladas a temáticas generales y específicas del área identificadas en el primer ciclo reflexivo; las metas de comprensión se ajustaron a las dimensiones del modelo (Contenido o Conocimiento, Método, Propósito y Comunicación) e intencionales pedagógicas del área disciplinar. A diferencia de las planeaciones iniciales intuitivas y desajustadas, el nuevo esquema contaba con un respaldo teórico, metodológico y didáctico producto del trabajo académico en cada uno de los seminarios.

Acciones de Intervención

En este ciclo reflexivo las ocho lecciones planeadas, ajustadas y evaluadas fueron objeto de protocolos exhaustivos de revisión y sistematización con listas de chequeo y matrices de análisis. El orden lógico de estas prácticas fortaleció el aprendizaje de la naturaleza investigativa de la práctica educativa y el desarrollo profesional enmarcado en la interlocución colaborativa²⁰. Además, se identificaron y valoraron nuevas formas de saber y hacer pedagógico para enriquecer la dinámica de aprendizaje en el aula. Todo esto a través del reconocimiento interdisciplinar y el

²⁰ Como lo señalan Kemmis y McTaggart (1992) “la investigación-acción es una investigación participativa, colaboradora, que surge típicamente de las clarificaciones de preocupaciones generalmente compartidas en grupo. (...) [pares que] *planifican* la acción conjunta, *actúan* y *observan* individual o colectivamente y *reflexionan* juntos” (p. 14).

empleo de las acciones comunicativas, la intencionalidad pedagógica de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)²¹ a los procesos de enseñanza y aprendizaje y la implementación de estrategias reflexivas comprensión del aprendizaje escolar como las Rutinas de pensamiento, es decir, plantear escenarios dialógicos para saber qué se aprende (contenidos temáticos), cómo se aprende (método) y cómo se sabe que se aprende (metacognición).

Respecto a la integración de las TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, se orientó la intencionalidad pedagógica para dinamizar y configurar nuevas formas de aprendizaje; además, se apoyó metodológica y didácticamente la planeación. Como se contempla en la Tabla 5, al implementar las TIC en el aula se diversificaron las formas y estrategias comunicativas al explicar los contenidos temáticos, plantear las actividades corporales y motrices y presentar información y saber disciplinar. La adecuación de las TIC permitió modalidades de aprendizaje más significativas acordes a las formas de consumo de los estudiantes: se lograba mayor atención y motivación al incorporar formatos audiovisuales complementarios al texto escolar tradicional (cartillas, reglamentos deportivos). Si bien desde el inicio de la investigación se contaba en el aula con los recursos audiovisuales disponibles no se consideraban relevantes dada la naturaleza instruccional y práctica del área de Educación física. Sin embargo, fueron las sugerencias planteadas por el par académico quienes permitieron reconocer y enriquecer las tecnologías como herramientas de apoyo pedagógico: *¿Tal vez el uso de los recursos tecnológicos pueda mejorar la parte de la explicación y la ejemplificación y a la vez la variación en la actividad?*

Tabla 5

Implementación e Integración de las TIC en el Aula

ACTIVIDAD PROPUESTA	TIC USADA	PROPÓSITO	EVIDENCIAS
Observar un video de una coreografía presentada en el circo del sol	-Televisor -Computador -Plataforma digital (you tube)	-Compartir con los estudiantes experiencias corporales diferentes a las de su cotidianidad y que los lleve a comprender los conceptos de coordinación grupal, individual y control corporal	-Fotografías de la acción realizada
Mediante la actividad del espejo (propuesta por parejas), alternamente	-Plataforma digital (you tube) -Televisor -Computador	-Cada estudiante debe asumir el rol de espejo, esto con el fin de evidenciar el ritmo, la coordinación y el	-Video clips en los que se evidencie la experiencia.

²¹ Actualmente, se denominan como Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) a la nueva perspectiva pedagógica de integración y uso de las TIC en el aula.

<p>cambian el rol que es ser espejo y deben imitar lo más acertadamente los movimientos que haga su compañero, de acuerdo a los ritmos seleccionados por la docente.</p>	<p>- Amplificador de sonido.</p>	<p>seguimiento de instrucciones; además, dar la posibilidad de experimentar diversos movimientos con diferentes ritmos musicales. -Reconocer al otro y reconocer que existe música más allá del reggaetón.</p>
<p>Proyecto final de Televisor y Computador (desarrollar una secuencia de 20 movimientos, 10 propuestos por la docente y 10 propuestos por ellos), deben hacerlo al tiempo, lograr coordinación tanto individual como grupal.</p>	<p>Televisor y Computador</p>	<p>-Evidenciar por medio de la secuencia la concepción lograda de coordinación, reconocer al otro como individuo que aporta a mi ejercicio personal. -Comprender que el adecuado uso de su cuerpo se da mediante la conciencia del mismo y es necesario cuidarlo para poder usarlo educadamente.</p> <p>-Video clips de la secuencia de movimiento. -Audios de entrevista de dos o más estudiantes que hayan tenido un muy buen desempeño y otros de no tan buen desempeño, proponiendo preguntas orientadoras que permitan en ellos reconocer que cambios personales harían para lograr con éxito su experiencia o qué hicieron para que así fuera. Además de reconocer la importancia del correcto uso de su cuerpo.</p>

Acciones de Evaluación

Con mayor consistencia y claridad conceptual y metodológica basada en el modelo de la EpC, en este ciclo de reflexión la docente investigadora implementó un recurso estratégico de autovaloración del aprendizaje por parte de los estudiantes: las Rutinas de Pensamiento. El instrumento de registro en aula permitió observar, interpretar y reflexionar sobre las comprensiones del propio aprendizaje. Este se estructuró en tres momentos de reflexión para fomentar el aprendizaje significativo y metacognitivo. Con el modelo por semáforos se adaptaban tres preguntas de orden metacognitivo de acuerdo a la intencionalidad pedagógica a observar.

En la Figura 20 se observa uno de los modos de adecuación del instrumento: cada estudiante reflexionaba sobre su lugar, participación y aprendizaje al producir cortos textos de lo que sabía, se esperaba saber y lo aprendido. Por ejemplo, en el rojo: *¿qué me causo más dificultad*

y por qué?), en el naranja: *¿qué aspectos debo mejorar?* y en el verde: *¿qué aprendí durante la realización del ejercicio?* El registro reconocía las temporalidades del aprendizaje a través de las narrativas al inicio, durante y posterior a cada sesión planeada. En tanto modalidad de autoevaluación del aprendizaje, la docente investigadora pudo: reconocer los procesos, fortalezas y debilidades de cada estudiante y, así, plantear seguimientos y planes de mejoramiento; así mismo, reflexionar sobre el alcance pedagógico de su propia práctica de enseñanza al contar con un acervo de evidencias para documentarlas y analizarlas. Si bien la naturaleza del instrumento es de orden intrapersonal, las modalidades de trabajo pedagógico en aula permitían plantear escenarios de trabajo dialógicos y colaborativos.

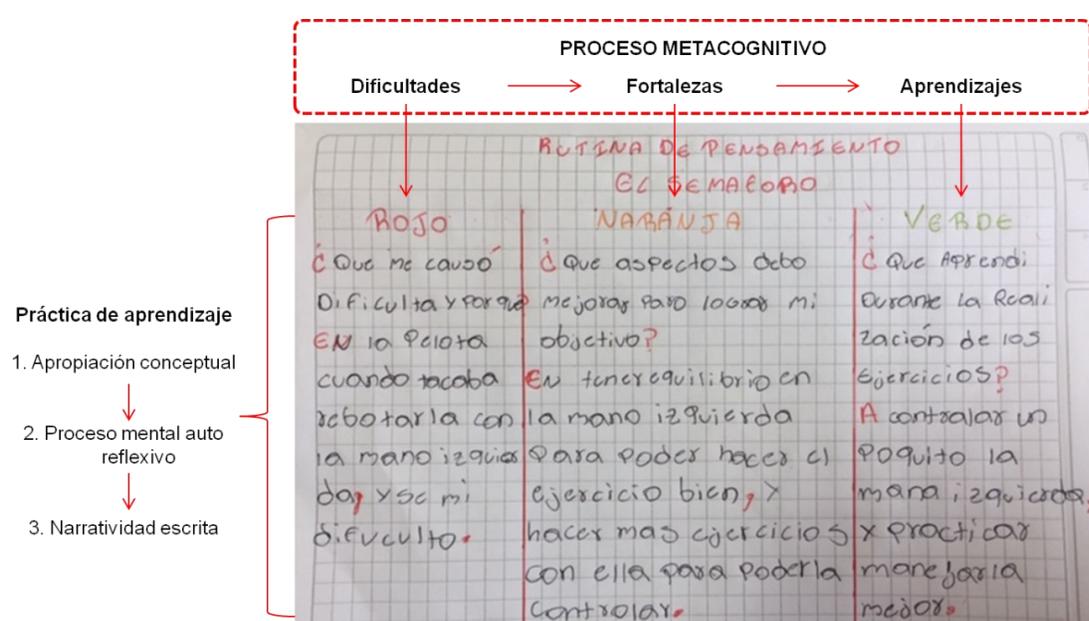


Figura 20: Rutina de pensamiento (intrapersonal)

En la Figura 21 se observa cómo la docente investigadora implementó dinámicas de trabajo grupal donde no solo observaba y valoraba la producción escrita y el nivel de participación, sino también aspectos implícitos de la configuración del aula: el respeto de los turnos y narrativas producidas, el uso y el movimiento del cuerpo en el espacio, la optimización del tiempo.



Figura 21: Escalera de metacognición (colaborativa)

Reflexión de cierre del tercer Ciclo

Con el cierre del tercer ciclo reflexivo, se analizó rigurosamente cada uno de los aspectos identificados para definir las acciones y decisiones planteadas en el último ciclo (Figura 22). En la primera fase, si bien se apropió e implementó el modelo pedagógico de la EpC para enriquecer cada una de las acciones de planeación, intervención y evaluación, la docente investigadora tuvo que considerar la apuesta institucional y la adscripción al modelo pedagógico de la ABP. De tal modo, se retomaron todos los alcances y aprendizajes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y didácticos del modelo EpC para fortalecer y mejorar de los procesos educativos en el aula desde el modelo institucional.

En la fase de intervención, se identificaron las fortalezas y oportunidades de mejora para la toma de decisiones para transformar la práctica de enseñanza. Una de las principales comprensiones del cambio crítico de la práctica se rastreó desde el primer ciclo hasta el actual: el cambio de enfoque metodológico y didáctico del uso instrumental del juego como estrategia dinamizadora hasta ampliar su propósito pedagógico y, además, diversificar nuevas formas de enseñar y aprender y crear nuevas condiciones comunicativas, interdisciplinarias y motivacionales en el aula. Paralelamente, la docente investigadora reconfiguró la categoría de habilidades comunicativas y precisó y definió como categoría emergente de análisis el marco discursivo y práctico de las competencias comunicativas.



Figura 23: Comprensiones de Cierre del Tercer Ciclo Reflexivo

Cuarto Ciclo de Reflexión

El último ciclo reflexivo se desarrolló durante el segundo semestre de 2019. Luego de una larga trayectoria académica e investigativa en el aula, de extenuantes jornadas de (re)valoración, observación, documentación, sistematización y reflexión crítica de la práctica de enseñanza, se diseñó una propuesta de intervención consolidada y en atención a cada una de las observaciones

expuestas en los ciclos de reflexión anteriores. En la matriz de sistematización se contempla el proceso para la elaboración y puesta en escena de la propuesta pedagógica (Anexo 14). La nueva y última versión de la práctica de enseñanza implementó como estrategia el cuento motor como apuesta metodológica y didáctica del saber disciplinar e interdisciplinar para fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes: a su vez, se elaboraron e implementaron una serie de recursos de registro del desarrollo y valoración formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Acciones de Planeación

Se consolidó el saber práctico de la enseñanza en una última versión de formato de planeación: la Unidad didáctica (Anexo 15). El esquema relacionó los aspectos conceptuales, metodológicos y didácticos del modelo de la EpC ampliamente estudiado durante todo el ejercicio investigativo y el modelo institucional del ABP. La Unidad didáctica contempló nueve lecciones estructuradas por: un momento inicial de socialización de objetivos de clase y exploración de saberes previos; un momento de desarrollo práctico en relación a un cuento motor que implícitamente respondía a un propósito pedagógico motriz, corporal, comunicativo y didáctico; y, finalmente, un momento de cierre para retroalimentar los aprendizajes. Como estrategia transversal, con el cuento motor los estudiantes representaban, dramatizaban o creaban con el cuerpo en movimiento la historia previamente estructurada y adaptada por la docente investigadora. La Figura 24 presenta un fragmento de uno de los primeros cuentos motores trabajados. En el esquema se detalla la correlación entre los criterios para la intervención y la evaluación del aprendizaje de las habilidades motrices (enseñanza) y el desarrollo de las actividades motrices (aprendizaje).

De tal modo, la práctica educativa adoptó el cuento motor como una estrategia pedagógica de aprendizaje (Cerezo & Ureña, 2009). Al incorporar intencionalmente la estrategia como apuesta pedagógica: propició las condiciones para fortalecer y retroalimentar las narrativas corporales, escritas y orales descentradas de la pragmática instruccional y dirigida; fomentó el trabajo colaborativo y estableció posibilidades para explorar y valorar el cuerpo (prácticas de cuidado); y diversificó las estrategias motivacionales de y para el aprendizaje.

La consolidación de la Unidad didáctica se convirtió en la acción planificada que respondía a los principios de la enseñabilidad: secuencialidad, gradualidad, adaptabilidad y flexibilidad (inter y transversalidad); y a los principios de aprendizaje: integralidad, significación, participación y contextualización. La Figura 25 muestra la integración de los principios de enseñanza y aprendizaje. Esto último señaló uno de los aportes más valiosos del proceso de transformación de la práctica educativa: la interdependencia entre la enseñanza y el aprendizaje. Al rastrear el punto inicial de la acción pedagógica hasta el momento actual de reflexión, ésta se configuraba como un ejercicio centralizado en la enseñanza instruccional (planeación, control de tiempos, espacios y cuerpos, y evaluación) lo que redujo no solo el aprendizaje, sino que relegó prácticas inherentes como la evaluación.



Figura 24: Planteamiento metodológico y didáctico del cuento motor

No obstante, el giro paradigmático no descentró la práctica de enseñanza para volcarse en el aprendizaje, sino que generó un equilibrio epistémico y metodológico. La docente investigadora apropió una postura clara y fundamentada de su práctica pedagógica permitiéndose así discutir “sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la *relación maestro-alumno*, más que en el énfasis en uno u otro de los componentes de la misma” (De Tezanos, 2007, p. 11).

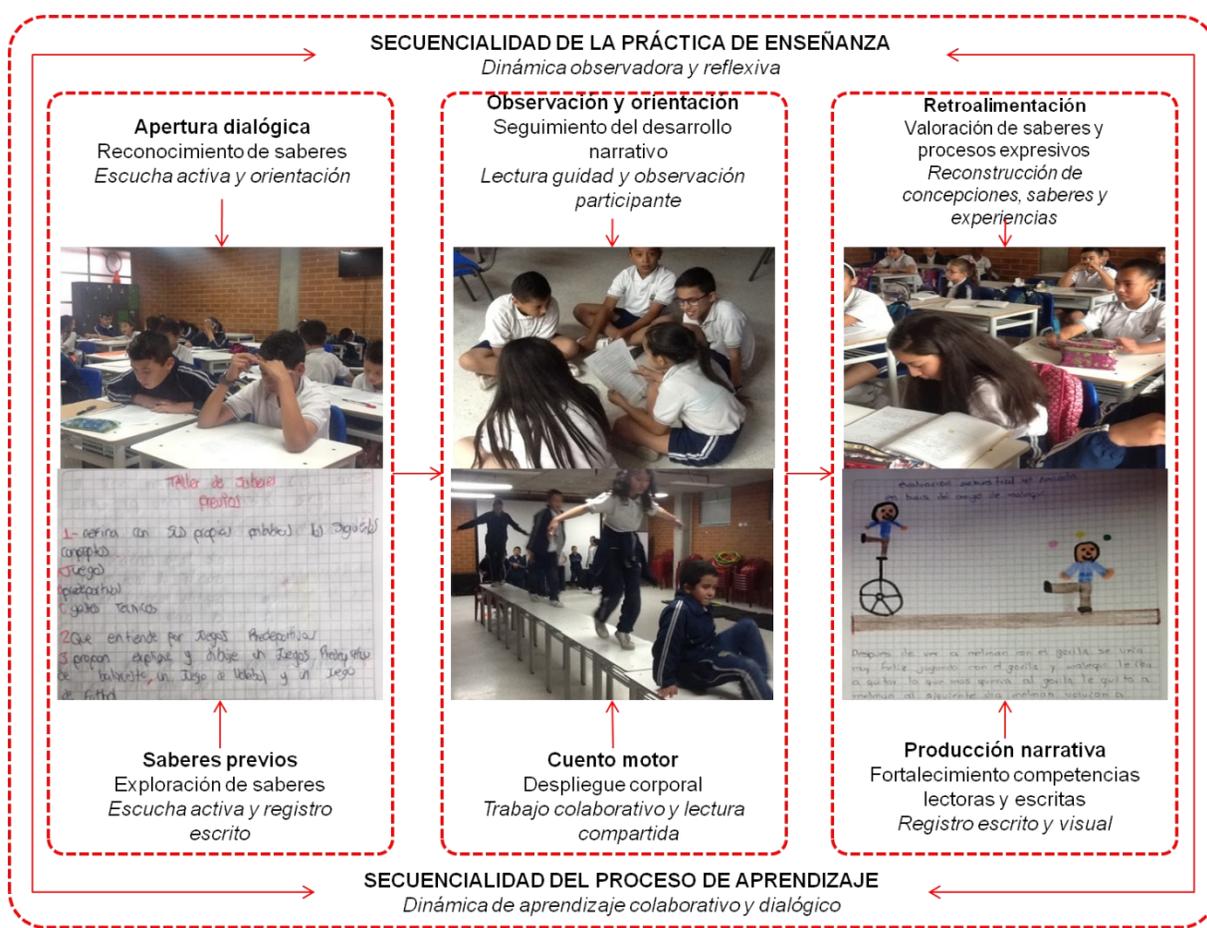


Figura 25: Secuencialidad de la Unidad didáctica

Acciones de Intervención

El diseño metodológico de la Unidad didáctica contemplaba por cada sesión de trabajo un cuento motor diferente. La propuesta pedagógica integró de manera estratégica y transversal cada uno de los elementos reconocidos en cada uno de los ciclos reflexivos. En el desarrollo de cada lección se incorporaron competencias comunicativas lectoras y corporales al ejercicio pedagógico. El desarrollo metodológico del cuento motor integraba la voz propia y guiada de la historia narrada con la creación estético-corporal de la representación. Bajo criterios pedagógicos, cada actuar desplegaba el reconocimiento y el dominio específico de conceptos y técnicas a través de la realización de diversas tareas motrices básicas intencionadas; acciones observadas y valoradas mutuamente: los estudiantes registraban sus experiencias, reconocían sus aprendizajes y oportunidades de mejora en diarios de clase (Anexo 16) mientras la docente investigadora, posterior a cada sesión, valoraba su propia práctica ante la dinámica y el desarrollo de clase en diarios de trabajo (Anexo 17).

Otro renuente cambio sobre la práctica de enseñanza fue establecimiento de las relaciones dialógicas en el aula. Tal como se había señalado desde el primer ciclo, la naturaleza instruccional, jerárquica y hermética de la práctica de enseñanza propia del área disciplinar no visibilizaba los roles participativos de los estudiantes, restringía las voces y sometía los cuerpos a la constante valoración de la técnica. Ciclo a ciclo y fase por fase, se logró valorar, situar y ofrecer posibilidades de interacción para legitimar el rol de los estudiantes en la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Voces plurales llenas de saberes, cuerpos que agenciaban intereses, deseos y expectativas, y narrativas hecha palabra y escritura; en fin, seres y saberes potencialmente competentes para hablar, pensar, decir y sentir a través de los elementos aportados por el saber y hacer disciplinar.

Acciones de Evaluación

De manera notable, objetiva y transversal, la evaluación aparecía por primera vez articulada en cada uno de los momentos reflexivos del cuarto ciclo a diferencia de los desajustes conceptuales, metodológicos y didácticos presentados en cada uno de los anteriores ciclos. Una de las mayores transformaciones de la práctica de enseñanza en esta fase de análisis fue, precisamente, el reconocimiento del valor y el alcance pedagógico de la evaluación en todo el proceso educativo; es decir, la interdependencia de la práctica evaluativa con la enseñanza y el aprendizaje. Además, se reconoció en esta fase un proceso de aprendizaje y mejoramiento continuo tanto de los procesos de los estudiantes como de la propia práctica de enseñanza con la introspección crítica del hacer para, así mismo, producir saber pedagógico.

Al diseñar la Unidad didáctica se logró una coherencia temática interna entre una lección y otra, además, al elegir estratégicamente al cuento motor como metodología interdisciplinar y diversos soportes de valoración, la docente investigadora estableció no solo las condiciones para planificar y desarrollar su práctica sino para revisarla continuamente ajustada a criterios, modalidades y estrategias objetivas. Desde el inicio hasta el cierre el ambiente de aprendizaje

planteado era objeto de reconocimiento continuo: la implementación de talleres exploratorios de los saberes previos (Figura 25), el desarrollo del cuento motor y el registro autovalorativo de lo aprendido en clase.

Al visibilizar el desarrollo metodológico del cuento motor, se entrelazaron diferentes estrategias de aprendizaje objeto de valoración. A través de las propuestas estéticas y corporales los estudiantes: en un primer momento, desplegaron corporalmente el dominio práctico de los conceptos y las técnicas a través de la narrativa; luego, produjeron representaciones visuales y gráficas de dibujos sobre los personajes, las situaciones y acciones corporales apropiadas; y, como cierre, plantearon y elaboraron textos escritos con finales alternativos. Con estas apuestas se recopilaron valiosos datos en los que se materializaron las comprensiones de las lecturas compartidas, las habilidades motrices puestas en escena y las retroalimentaciones de lo aprendido y cómo se aprendió. Por ejemplo, en la Figura 26 se identificó el alcance del aprendizaje una estudiante luego de explorar, vivenciar y auto valorar su proceso (cognitivo) y su rol en clase (actitudinal).

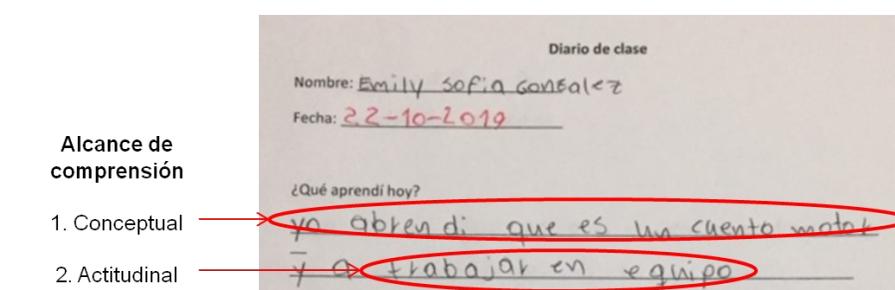


Figura 26: Fragmento de diario de clase: alcance de comprensión

Paralelamente, la acción planificada y su desarrollo también eran objeto de valoración. Sesión por sesión, la docente investigadora documentaba en el diario de trabajo su práctica para reconocer las condiciones de enseñanza y aprendizaje: los procesos, fortalezas, oportunidades y observaciones para replantear su ejercicio pedagógico. En la Tabla 6 se señalan algunos de los aspectos contemplados en la valoración de una sesión (22 de octubre de 2019):

Tabla 6

Criterios de Autoevaluación de la Práctica de Enseñanza.

Criterio	Registro de sesión	Oportunidad de mejora	Fortaleza
Valoración de la jornada	– Regular.	– Plan de acción para mejorar dificultades e interrupciones.	– Reconocimiento de dificultades y acciones de mejoramiento.
Campo formativo	– Lenguaje y comunicación. – Capacidad creativa, expresiva e interpretativa. – Exploración y comprensión del	– Fortalecer trabajo interdisciplinar.	– Reconocimiento de las dimensiones del proceso pedagógico. – Reconocimiento socioafectivo que incide en la práctica.

	mundo natural y social.		
Modalidad de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> – Grupal. – Pares. – Trabajo fuera del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> – Focalizar tiempos y estrategias de trabajo grupal para evitar desorden, ruido y desatención. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocimiento e implementación de modalidades diversas empleadas para el trabajo individual y grupal.
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> – Limitado (ajustado). 	<ul style="list-style-type: none"> – No se logró el desarrollo completo de la planeación. – Exceso en la explicación de la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> – Organizar tiempos, espacios y materiales con antelación (montaje del circuito). – Regular y medir tiempo de explicación.
Material y recursos	<ul style="list-style-type: none"> – Material diverso y disponible. – Acorde a propósitos y población. 	<ul style="list-style-type: none"> – Diversificar recursos para facilitar ambientación y administrar el tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Estrategias y recursos coherentes, disponibles y motivacionales.
Desarrollo de la práctica de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> – Exceso en la explicación de la sesión. – Limitada por la organización del espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reducir tiempo de explicación. – Replantear el manejo de tiempos, espacios y materiales. – Incidencia negativa actitudinal por el estrés. 	<ul style="list-style-type: none"> – Intencionalidad pedagógica coherente. – Autovaloración y plan de mejoramiento.
Desarrollo de la práctica de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> – Buena. – Interés en la apuesta pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desinterés reducido por el desarrollo de la sesión. – Proceso interrumpido por tiempos de instrucción y gestión de espacios. 	<ul style="list-style-type: none"> – Participación individual y grupal. – Desarrollo y respeto la apuesta pedagógica. – Actitudes motivacionales.

Nota: Tomado del Diario de trabajo (22 de octubre de 2019 [Anexo 17]).

Con cada cuento motor se valoraban las tareas motrices propuestas directamente articuladas al saber disciplinar, el desempeño por competencias y los ejes temáticos del ciclo escolar. La estrategia pedagógica ofrecía múltiples oportunidades para reconocer y apreciar a través de la experiencia estético-corporal las apropiaciones conceptuales, el despliegue comunicativo y las condiciones axiológicas y éticas del uso social del cuerpo como objeto y sujeto de aprendizaje ya que “toda buena evaluación sobre y de algo conlleva aprendizaje sobre el objeto

de evaluación” (Álvarez, 2001, p. 2). En este punto, la naturaleza y la noción de la práctica evaluativa se descentró de las iniciales acepciones y acciones intuitivas e ingenuas de carácter instrumental y cuantitativo que “calificaban” y “verificaban” el *saber* (contenidos) y el *cómo hacer* (método).

Asimismo, el proceso significativo agenciado desde el tercer ciclo reflexivo con la diversificación de las estrategias (rutinas de pensamiento) y la integración apoyos pedagógicos y tecnológicos al aula (TIC), se renovaron las formas de evaluar desde una perspectiva integral de la enseñanza y aprendizaje. De tal modo, la Unidad didáctica y cada una de las lecciones temáticas articuladas a la estrategia del cuento motor contemplaron en el desarrollo metodológico y didáctico la evaluación integral, continua y dinámica de los aprendizajes de la relación pedagógica docente-estudiante. Tales aprendizajes tuvieron, igualmente, un tratamiento metódico que resignificó no solo su sentido sino su lugar activo y transformador en la dinámica educativa al punto de reconocer y ampliar nuevas formas de aprender en el marco de una evaluación crítica y formativa: pensamientos por conceptos, narrativas por memorizaciones, producciones por dictados, habilidades motrices por técnicas, corporeidades y subjetividades estéticas y éticas por acciones acríicas y pasivas... Aportes constructivos por la incidencia de las acciones y la planificación de la docente investigadora desde su campo disciplinar y saber pedagógico de la Educación física (Lucea, 2002).

Reflexión de cierre del Cuarto Ciclo

Último cierre de reflexión y puerta para la introspección objetiva y sistemática detallada de todo el proceso de transformación y mejoramiento continuo de la práctica de enseñanza (Figura 27). En la primera fase de planificación se consolidó la propuesta pedagógica maternizada en la Unidad didáctica y la elección metodológica y didáctica del cuento motor. Apuesta estratégica disciplinar e interdisciplinar de la práctica de enseñanza.

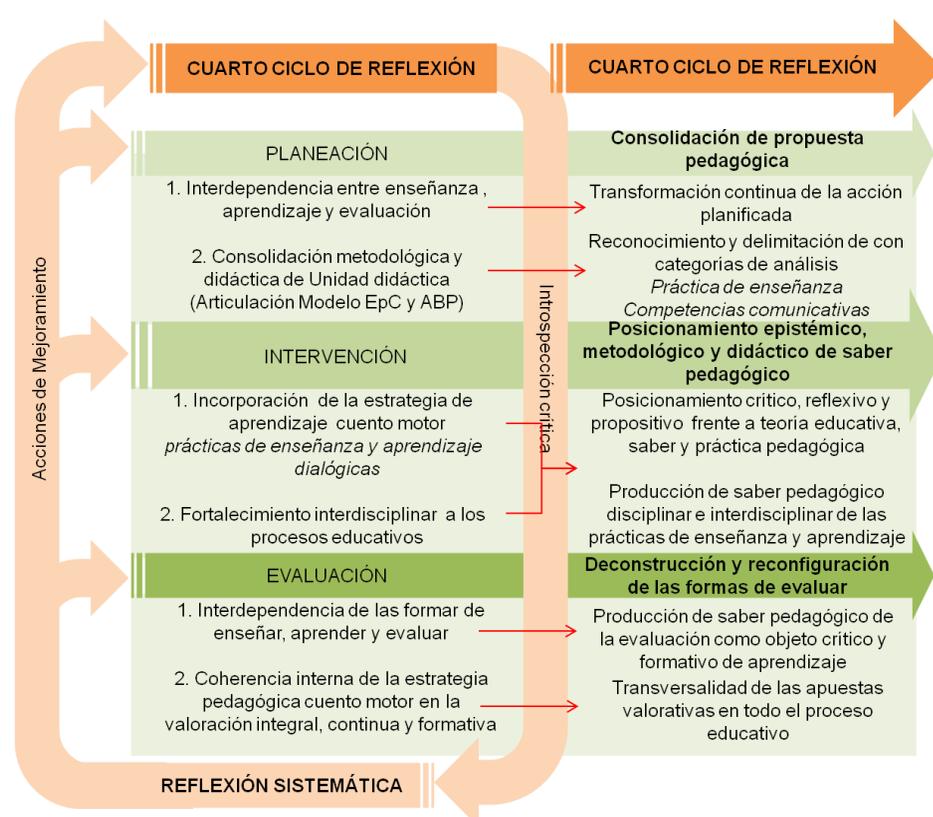


Figura 27: Comprensiones de Cierre del Cuarto Ciclo Reflexivo

Con la experticia lograda en todo el proceso del ejercicio reflexivo y comprensivo en el aula, la docente investigadora se responsabilizó de su práctica en tanto objeto de conocimiento y como lugar en el que se concentran complejas y significativas relaciones intersubjetivas y dialógicas entre sujetos y saberes. De tal modo, en el cierre de la fase de intervención, se configuró el rol y el sentido crítico, reflexivo y propositivo del saber y hacer disciplinar frente a la teoría educativa; saber y hacer pedagógico potencialmente productor de conocimiento transferible a otras aulas, realidades y contextos socioculturales.

En la fase de cierre, se reconstruyeron y reconfiguraron las prácticas valorativas en nuevas formas de evaluar: cambios de las modalidades enunciativas con incidencia en la codificación de la enseñanza y el aprendizaje, nuevas temporalidades para aprender, nuevos alcances con estrategias novedosas, coherentes y flexibles. Es decir, aprender de y con la evaluación al producir saber pedagógico como objeto crítico y formativo de aprendizaje mutuo.

Todo el ciclo se sintetiza en tres principales constructos objeto del análisis que prosigue:

- Primero. Se reconoce el valor y alcance inherente de la interdependencia de las formas de enseñar, aprender y evaluar.
- Segundo. Inter y transversalidad de las apuestas valorativas en todo el proceso educativo.
- Tercero. Reconocimiento y delimitación de las categorías de análisis emergentes: competencias comunicativa y práctica de enseñanza.

Capítulo VI: Análisis e interpretación de los datos

El proceso analítico toma como objeto todo el esfuerzo comprensivo y crítico de los cuatro ciclos reflexivos de la práctica de enseñanza a la luz de las categorías apriorísticas y emergentes identificadas; los resultados se relacionan sistemáticamente tanto con el acervo teórico-conceptual educativo y del saber pedagógico y disciplinar con el soporte documental de los instrumentos y estrategias metodológicas empleadas para registrar, organizar y valorar continuamente las prácticas educativas. Con la triangulación, se consolida la transformación de la práctica de enseñanza y la lógica interna en la que se relacionan cada uno de los datos observados y recolectados y el entrecruce analítico categorial. Para esto, se hace un rastreo de la aparición, el cambio y la reconfiguración de las categorías de análisis fundantes y emergentes durante el ejercicio investigativo.

Como se ha señalado, luego de observar empíricamente la problemática educativa y el cuestionamiento del área al reconocer los bajos resultados de desempeño en las pruebas nacionales en lenguaje, la docente investigadora estableció como interés genuino reflexionar sobre su rol y alcance del saber disciplinar y las condiciones de su práctica de enseñanza para fortalecer las habilidades comunicativas lectoras y escritoras; la intencionalidad pedagógica consistió en desarrollar una propuesta interdisciplinar para mejorar y replantear nuevas formas de *saber, aprender y evaluar* desde su especificidad en el aula y aportar significativamente a los procesos de aprendizaje escolar.

En la Figura 28 se expone el proceso investigativo de doble vía imbricado a los Ciclos de reflexión: planear, intervenir, evaluar y reflexionar. Para fundamentar el reconocimiento de los resultados de las fases metodológicas y los Ciclos de reflexión se adoptó la propuesta de Restrepo (2004)²² -deconstrucción, reconstrucción e implementación- para ajustar y fortalecer la autovaloración sistemática de la práctica y, así mismo, el objeto de indagación. 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).

²² Modelo sintético de la espiral reflexiva propuesto por Kemmis y McTaggart (1992).

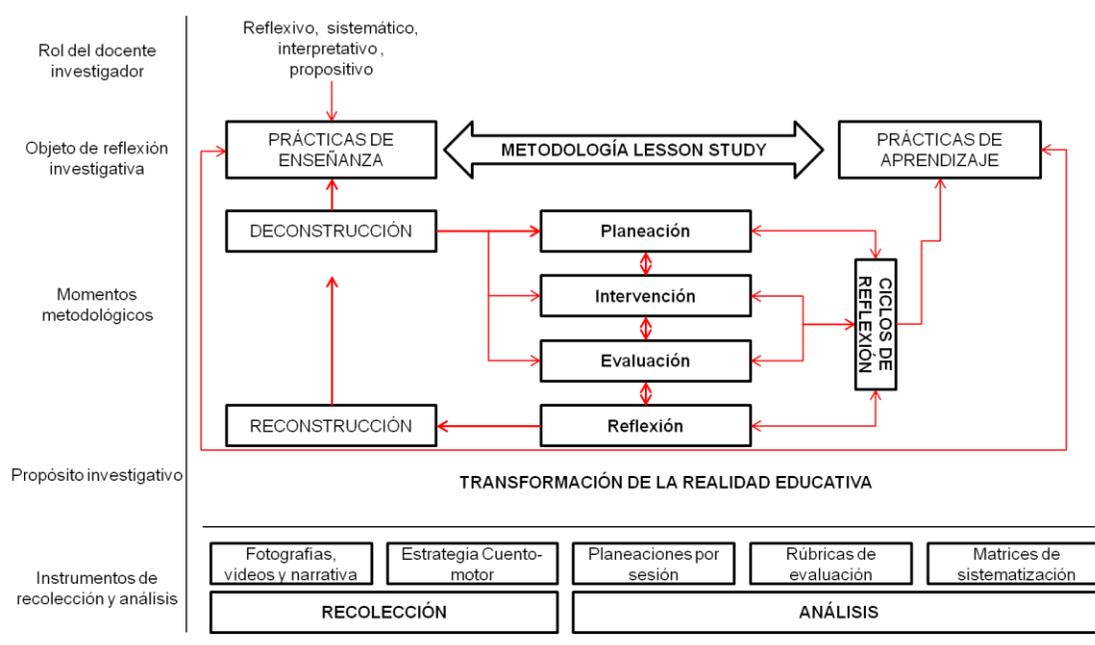


Figura 28: Esquema metodológico del abordaje investigativo. Apropiación del modelo metodológico de Latorre (1992) y Restrepo (2004). Elaboración propia (2020).

Claridades metodológicas de la recolección y el uso de la información para el análisis

Para ampliar la mirada y explorar nuevas formas de observar, abordar y comprender de manera responsable, ética y confiable de la complejidad de la realidad educativa objeto de la práctica de enseñanza, la docente investigadora ha ajustado continuamente la agudeza interpretativa derivada “del desarrollo de su capacidad analítica y de sus conocimientos para emplear métodos de manera integrada que le posibiliten comprender la realidad social” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 73).

Al inscribirse al paradigma cualitativo de la Investigación acción, la reconstrucción metodológica describe el estatus del ejercicio realizado bajo un marco construido epistemológico para derivar en la reflexión de la práctica de enseñanza. Es así que el proceso de la recolección, la documentación y el análisis de los datos respeta la singularidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Como lo han planteado Bonilla y Rodríguez (2005), la consigna de la comprensión de los fenómenos sociales y educativos es “abordar el conocimiento de la realidad social a partir de sus propios parámetros” (p. 47). Para ello se hizo necesario focalizar los parámetros e instrumentos de registro y sistematización como parte de la apuesta formativa del investigador como principal instrumento de la recolección de los datos quien “no solo analiza, sino que es el medio de obtención de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 409).

Los instrumentos y técnicas consultados, adoptados y empleados responden a los criterios metodológicos de flexibilidad, objetividad, claridad y transparencia de todos y cada uno de los elementos subjetivos de la realidad educativa y la dinámica escolar: las narrativas corporales promovidas, las voces y escrituras portadoras de sentido, y los roles de los sujetos de aprendizaje en el espacio escolar. Así los instrumentos y técnicas coleccionados pretenden capturar lo más objetiva y sensiblemente cada producción simbólica instituida y emergente de las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de registros audiovisuales (videos y fotografías) y formatos de documentación

y análisis (matrices de análisis por ciclos de reflexión, narrativas escritas, rúbricas de evaluación y autoevaluación, rutinas de pensamiento, planeaciones).

En este sentido, el Anexo 18 detalla cómo se sitúa y dimensiona el alcance, el empleo y el proceso sistemático y metodológico de los instrumentos de recolección, documentación y análisis de los datos derivados de la acción planificada en el aula, esto para luego revisar el impacto de los procesos de transformación de las prácticas de enseñanza en torno al *saber* y *saber hacer* del área de Educación Física y su efecto en el aprendizaje. Para la recolección, el análisis reflexivo y el planteamiento de acciones de mejoramiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se diseñaron, adaptaron, implementaron y reevaluaron una serie de instrumentos de observación, registro, sistematización y análisis que ahora se fundamentan, contrastan y complementan con un amplio acervo documental teórico-práctico, pedagógico y metodológico para interpretar cada uno de los cambios, emergencias, tensiones y de la práctica. Si bien no se contempla un orden esquemático para la elección, el diseño y la implementación de los instrumentos y técnicas de recolección y análisis cualitativo, sí predominan regularidades metodológicas útiles para la observación investigativa (Latorre, 2003; Hernández *et al.*, 2010), críticamente informada (Kemmis & McTaggart, 1992) y reflexiva y sistemática (Elliot, 1990). De manera didáctica, durante el desarrollo analítico del rastreo de cada categoría declarada y emergente (Anexo 19) se indica tanto la relación, la fundamentación y el contraste con el acervo documental y los referentes teóricos como del modo de aparición e implementación de los instrumentos y técnicas de observación, documentación y análisis de la práctica educativa en cada uno de los ciclos reflexivos elaborados. Para finalizar, la consulta, el dominio y el empleo estratégico del soporte teórico y práctico responde a la naturaleza pedagógica disciplinar y al nivel de especialización y trabajo colaborativo crítico durante el ejercicio investigativo para comprender y proponer acciones de mejoramiento y transformación de la problemática educativa.

Claridades conceptuales sobre el marco de análisis

Luego de todo el esfuerzo comprensivo y crítico de los cuatro ciclos reflexivos ahora se desarrolla un segundo momento crítico para establecer el estado de la transformación de la práctica de enseñanza a partir del análisis. De tal modo, se describe la trayectoria de la consolidación de las categorías declaradas resultado de la reflexión crítica para, así mismo, deconstruir y reconfigurar la acción planificada bajo la lente interpretativa (Restrepo, 2004).

Declaración del objeto de saber: la práctica de enseñanza

Al reconocer la enseñanza como objeto de conocimiento teórico y práctico, el propósito inicial es explorar y adoptar como eje problémico de la indagación educativa la práctica pedagógica (Restrepo, 2004; De Tezanos, 2007). La enseñanza se revela como sustancial a las categorías de análisis -apriorísticas y emergentes- del ejercicio de investigación en tanto campo discursivo del conocimiento educativo propio de la praxis del docente. Así, las cosas “los profesores no pueden desarrollar teorías prácticas de la enseñanza prescindiendo del desarrollo de sus teorías educativas, es decir, de sus teorías sobre la naturaleza de los valores y de los procesos educativos” (Elliot, 1990, p. 15). De tal modo, la enseñanza y su práctica codifica en una serie de elementos constitutivos de la naturaleza de la teoría pedagógica y disciplinar: las prácticas o

acciones intersubjetivas del acto educativo, las modalidades e imágenes del sistema escolar, los modelos ideológicos de producción e subjetividad, etc.; de allí, que las categorías de análisis configuren un medio exploratorio, descriptivo e interpretativo del problema de investigación que surgen “de preguntas y reflexiones del investigador o reflejar los eventos críticos de las narraciones de los participantes” (Hernández *et al.*, 2010, p. 450).

Es así que las categorías planteadas y (re)definidas se convierten en unidades o criterios de análisis que “enuncian características particulares del fenómeno objeto de estudio a partir de las cuales se operacionalizan las variables, permitiendo así a partir del constructo teórico establecer las dimensiones e indicadores de las variables de tipo analítico” (Tamayo, 2003, p. 165). Como unidades de análisis, las categorías adoptadas se relacionan lógicamente con los datos identificados en los procesos de deconstrucción y reconstrucción de la práctica de enseñanza al nominar, organizar, sistematizar y dar sentido a las reflexiones iniciales del quehacer, los métodos y estilos de enseñanza adoptados, las narrativas emergentes de los sujetos y los instrumentos para su recolección y análisis (Hernández *et al.*, 2010). Así las cosas, para cuestionar la naturaleza de la enseñanza y la práctica misma, objeto y sujeto de reflexión investigativa, se recurre al reconocimiento y la elección de las categorías declaradas y emergentes que al paso de la reconstrucción metodológica se ajustan y se constituyen en las unidades fijas del análisis educativo propuesto: a saber, la deconstrucción de la “práctica de enseñanza” y reconstrucción y uso discursivo y metodológico de las categorías de análisis fijas (planeación, evaluación y competencia).

Deconstrucción de la categoría “práctica de enseñanza”

La elección inicial de “práctica de enseñanza” como primera categoría macro de análisis es afín a los principios del paradigma metodológico adoptado y, particularmente, cómodo a los presupuestos teóricos de la Investigación acción. Con la categoría inicial la docente investigadora intentaba delimitar el rango de su acción: los modos de saber, hacer, saber hacer y ser en el contexto de su aula; modos que “ponen el conocimiento en acción” (Shön, 1983, p. 12, citado por Elliot, 1990).

Si bien la categoría delimitaba las acciones constitutivas del oficio del maestro y su saber pedagógico “como algo entendible en un contexto social, histórico y económico concreto” (De Tezanos, 2007, p. 8) desborda el marco interpretativo de la acción en el aula. Por tanto, se precisaba necesario cualificar el discurso analítico y pedagógico bajo el marco lógico de la práctica de enseñanza como categoría macro y delimitar las categorías emergentes para analizar la acción en el aula. Para abordar los datos emergentes de la realidad educativa del aula como los datos explícitos de las narrativas corporales, escritas y orales e implícitos en la reflexión *a posteriori* se delimitaron tres categorías emergentes para (re)organizar la temporalidad epistémica, metodológica y didáctica de la enseñanza. Las unidades de análisis debían posibilitar lógicamente cada una de las acciones planeadas (o no) y los efectos retroactivos tanto en el aprendizaje escolar como en el proceso reflexivo.

Un aspecto que se debe aclarar, es que la elección estratégica de la unidad macro “práctica de enseñanza” responde a la naturaleza del saber práctico del área disciplinar, la Educación física. Esta coherencia conceptual-procedimental en la investigación se logra por la articulación del desarrollo profesional de la docente y de la revisión y la apropiación documental que sitúa a la práctica como eje de la configuración, la planificación y la reflexión de su saber hacer; y que define, metodológicamente, las primeras categorías de la investigación que codifican las prácticas de enseñanza: planeación, implementación y evaluación.

Paralelamente, la cohesión se exploya al punto de advertir el surgimiento emergente de otra categoría de análisis: competencia comunicativa. Esta unidad conceptual es armónica al de la unidad “práctica” como eje de la experiencia pedagógica y esencia de las acciones intencionadas para la educación corporal o el saber hacer a través del reconocimiento y cuidado del cuerpo (MEN, 2010). Práctica entendida como el “fenómeno de interacción y de comunicación, que genera reflexiones y adopción de actitudes diversas dependiendo el tipo de relación que se presente” (Guerrero *et al.*, 2017, p. 41).

Definición de categorías y subcategorías analíticas

Se señalan las categorías y subcategorías declaradas luego de deconstruir la “práctica de enseñanza”: planeación como primera unidad analítica articulada a dos subcategorías, modelo pedagógico e interacción en el aula; la segunda unidad es evaluación y como subcategoría, evaluación formativa; y, finalmente, competencia y competencia comunicativa. La elección de las unidades conceptuales son el producto y el esfuerzo para la comprensión de la acción planificada y los requerimientos tácitos de las condiciones pedagógicas de aprendizaje derivados de los resultados de la observación y recolección. Categorías que se relacionan y dan consistencia interna al planteamiento del problema y la consolidación de los objetivos del ejercicio investigativo.

Tabla 7

Estructura General del Planteamiento Investigativo

Objeto de investigación	TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	
Pregunta de investigación	¿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?	
Objetivo general	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.	
Objetivos específicos	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.	
Categorías y Subcategorías	Planeación	Modelo pedagógico Interacción en el aula
	Evaluación	Evaluación formativa
	Competencia	Competencia comunicativa

Antes de abordar el análisis de los resultados obtenidos de la reflexión derivada de la práctica de enseñanza, primero, se establece el estado epistémico de las categorías colegidas; para luego, situar el modo su aparición en el ejercicio investigativo.

Alcance epistémico de las categorías de análisis

Para derivar en un análisis de la práctica, se define la naturaleza epistemológica y metodológica con las que se analizaría la realidad educativa y perfilado el interés investigativo acorde a las condiciones problemáticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, es así que se delimitan y conceptualizan el campo discursivo de las categorías declaradas y emergentes.

La elección es estratégica para producir saber pedagógico al responder interrogantes como: ¿Por qué investigar en el aula? y, una naturaleza disciplinar, ¿Qué significa investigar desde la Educación física? La Tabla 8 señala la relación interna entre las categorías y subcategoría analíticas bajo el campo discurso de la práctica de enseñanza; lógica que, a su vez, desarrolla y relaciona conceptos transversales en cada proceso de análisis de la práctica de enseñanza.

Tabla 8

Esquema de Categorías analíticas

Campo discursivo <i>Práctica de enseñanza</i>			
Estatuto de categorías	Categorías de análisis	Subcategorías	Conceptos relacionados
Categorías declaradas	Planeación	Modelo pedagógico	Estilo de enseñanza
	Evaluación	Interacción en aula	Corporeidades
Categoría emergente	Competencia	Evaluación formativa	Formas de saber, hacer y ser <i>Enseñanza y aprendizaje</i>
	Competencia comunicativa		

Planeación: categoría crítica para la transformación de la práctica de enseñanza

El recorrido de los desplazamientos de la forma de planear y el análisis señalado, plantean ahora la tarea de consolidar un discurso pedagógico y metodológico sobre la naturaleza, el valor y el alcance de la planeación sistemática y orientada por un modelo pedagógico. Inmersa la práctica educativa y, a su vez, la acción planificada en el campo discursivo de la enseñanza, se revela explícitamente los modos de saber y hacer pedagógico; e, implícitamente, las condiciones ideológicas del quehacer y ser del docente investigador (Lucea, 2002). En consonancia con los planteamientos de Kemmis y 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. Por tanto, se definen los principios de la categoría analítica para situar los elementos críticos colegidos luego de la reflexión sistemática de la práctica. La planeación se concibe como una acción²³:

- Organizada y anticipada (o proyectiva).
- Estratégica, flexible y adaptativa (no prescriptiva).
- Colaborativa, coordinada y contextualizada.
- Orientada a la observación, la reflexión y la transformación situada.

²³ Apropiaciones conceptuales tomadas de Elliot (1990), Kemmis y McTaggart (1992) y Ander-Egg, (1993).

- Consentida críticamente (co y auto valorada).
- Eficaz e inter/transdisciplinar (amplificada).
- Propositiva, crítica y formativa (incide en el desarrollo académico, pedagógico, profesional y personal).
- Constitutiva de teoría y práctica educativa.

Los antecedentes investigativos consultados (Arboleda, 1997; Lucea, 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 (Lucea, 2002; Gallo, 2009; Corrales, 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.

Modelo pedagógico

Si bien los modelos pedagógicos refieren a corrientes o tradiciones históricas de la constitución de la pedagogía como disciplina y de la enseñanza como su objeto de conocimiento (Sáenz, 2007; De Tezano, 2007) también son considerados como el producto cristalizado de las mentalidades, valores y creencias explícitas e implícitas conservadas en el tiempo y transmitidas por las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Al concebir los modelos pedagógicos como primera subcategoría analítica, interesa observar y comprender los principios misionales, filosóficos, ontológicos que persigue la acción planificada de la docente investigadora; las concepciones y posturas frente a la enseñanza, el aprendizaje y los sujetos presentes, y si éstas apropiaciones se traducen en prácticas reproduccionistas, críticas o constructivistas que impactan en los procesos de aprendizaje y si resignifican la práctica de enseñanza misma. En síntesis, el identificar el modelo pedagógico que subyace de la práctica de enseñanza (Lucea, 2002) o bien el estilo de enseñanza reconocido y objeto de reflexión crítica sobre las formas de saber, hacer y ser pedagógico (Rendón, 2013).

La elección de la subcategoría es coherente al marco analítico propuesto y al campo disciplinar. El empleo metodológico de la unidad de análisis tiene como intención sistematizar los elementos declarados como recurrentes, emergentes 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 aprendizaje²⁴. Como lo señala Lucea (2002), cada acción pedagógica: 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). Para observar y revisar analíticamente estos modos de saber, hacer y ser de la docente se parte de los registros y documentación de su acción en aula, fundamentalmente, de las matrices de sistematización de los ciclos reflexivos que interlocutan con todos los registros diseñados e implementados: planeaciones, diarios de campo, rúbricas de autoevaluación, registro audiovisual.

Una aclaración metodológica es pertinente: el análisis subsecuente no prescribe en absoluto la práctica de enseñanza a un sólo modelo pedagógico explícito e implícito, más bien, reconoce el dinamismo, la adaptabilidad y la oportunidad de emplear elementos propios de cada uno ante una situación particular pese a que prevalezca uno(s) más que otro(s) como parte de un estilo de enseñanza singular “pero [que] se articulan a factores de tipo social y cultural que complejizan aún más la diversidad expresada en las aulas de clase” (Rendón, 2013, p. 191). Es decir, que el reconocimiento de los modelos explícitos e implícitos por parte de la docente investigadora constituyen un proceso metacognitivo decisivo del aprendizaje como la transformación misma de la práctica de enseñanza. En el desarrollo de cada uno de los apartados siguientes, se empieza a configurar el modelo complejo predominantes y abierto de la práctica de enseñanza permite reconocer y explicar aquello que es objeto de transformación y aquello recurrente que hace parte de la experiencia que cada “profesor tiene sobre la enseñanza y la educación [como] una construcción personal y genuina formada a partir de la influencia de diferentes concepciones, podemos referirnos a las teorías implícitas de los profesores” (Lucea, 2002, p. 17).

Interacción en el aula

La subcategoría emergente plantea la relación intersubjetiva en el acto educativo. La unidad de análisis invita a visibilizar y reflexionar los modos de saber, hacer y ser del docente investigador, los estilos de enseñanza (instruccional, instrumental, propositivo) y los principios educativos que persigue en su acción pedagógica (aprendizaje significativo, metas de comprensión, aprendizaje basado en problemas, desempeño por competencias, trabajo colaborativo); además, de cómo promueve (y acontecen) las relaciones intersubjetivas enfocadas en el aprendizaje estudiantes/ saber, estudiantes/docente, docente/saber (intenciones e interacciones comunicativas) donde la palabra se relaciona íntimamente con la corporeidad. Por tanto, se habla de identificar y comprender las interacciones en el aula o, más bien, establecer cómo es que se configura el aula y las prácticas como un entretejido de interacciones comunicativas,

²⁴ Adaptación de la matriz de Lucea (2002), *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).

dinámicas, flexibles, tensas y conflictivas ante el saber y las posturas, el orden y el estatismo, donde el cuerpo habla, sabe, siente y comprende.

Se adopta la noción corporeidad para comprender los modos relacionales, comunicativos, instituidos, intencionados y velados en las prácticas de enseñanza desde el área de Educación física. La categoría, de origen fenomenológico y acuñada por Merleau-Ponty, señala la comprensión del cuerpo investido de sentido; un cuerpo enseñado (Denis, 1980) y entramado histórica, filosófica, antropológica, psicológica, biológica, sociológicamente. Hurtado (2008) plantea que “el cuerpo entonces, ha sido intervenido y los discursos que encarna han sido construidos con propósitos definidos socialmente, de tal manera que el valor social del cuerpo depende del propósito con que se interviene” (p. 122).

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, p. 120). Por tanto, en las interacciones en el aula se espera entrever 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, etc.

Evaluación

La segunda categoría de análisis es *evaluación*. La evaluación se constituye en parte fundamental de cualquier proceso educativo (Álvarez, 2000) y, en sí misma, es una práctica de enseñanza y aprendizaje inscrita en el campo discursivo de la educación. En sintonía con el modelo investigativo de Kemmis y McTaggart (1992), la evaluación es una práctica metodológica y reflexiva que “pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica” (p. 19), y agregan, “conduce a la reconstrucción del significado de la situación social y proporciona la base para un plan revisado”. Esta misma idea la plantea Latorre (2003), al indicar que la función primordial de la evaluación es la búsqueda colectiva de los significados implícitos del objeto de investigación o la situación educativa problemática. De tal modo, la evaluación fundamenta y transforma continuamente el plan de acción educativo, cada clase, cada experiencia intersubjetiva, en tanto sea considerada y deliberada.

El vuelco paradigmático es indudable. Y es uno de los hallazgos señalados producto del ejercicio reflexivo de la práctica: la interdependencia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. A través del uso de la evaluación como categoría analítica se (re)conceptualiza los discursos, saberes y prácticas donde la valoración instrumental, memorística, racional y fragmentaria evoluciona y centra su atención en los procesos de reflexión del aprendizaje de los sujetos participantes del acto educativo -estudiantes y docentes-, convoca a la autovaloración y la autorreconocimiento de cómo se logró cada proceso (metacognición) de manera dialógica,

responsable y ética, y si se alcanzaron, modificaron o ampliaron los propósitos planteados inicialmente. Todo esto da lugar a la elección de la subcategoría *evaluación formativa*. Bajo esta perspectiva, la evaluación es una acción²⁵:

- Activa, dinámica y continua.
- Colaborativa, transparente y crítica.
- Formativa, gradual e integral.
- Creativa y singular.
- Flexible, adaptable y plural (enfoques convergentes y emergentes).
- Situada socialmente, propositiva y orientada a la toma de decisiones (autonomía).
- Descriptiva e interpretativa (reconoce y reflexiona cada elemento).

Por tanto, cobra especial relevancia en el ejercicio investigativo, indagar y reflexionar sobre las dinámicas de la evaluación en el área disciplinar de la docente investigadora respecto a las concepciones de la evaluación en su práctica de enseñanza.

Evaluación formativa

Ante los múltiples cambios mencionados anteriormente sobre las condiciones ideológicas y conceptuales de la evaluación, la esencia de esta subcategoría de análisis busca identificar, describir y valorar los modos en que la evaluación pedagógica transforma las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Como lo manifiesta Álvarez (2001) que la:

Evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje (...). Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa. (p. 2)

De tal modo, todo propósito encaminado a evaluar debe ser fundamentado antes de debatir los instrumentos y modos de valorar los aprendizajes. El autor manifiesta que “las urgencias llevan con demasiada frecuencia a preguntar *cómo* hacerla, antes de averiguar o de reflexionar sobre el *porqué* y el *para qué* de la misma. Las respuestas a estos interrogantes remiten necesariamente al sentido que tenga” (p. 9). Por tanto, si bien para el ejercicio investigativo es necesario describir el *cómo* se evalúa, en retrospectiva y específicamente, se remite a indagar sobre la naturaleza pedagógica, el sentido y el significado de la evaluación formativa.

El alcance de la subcategoría pretende indagar el modelo implícito y explícito teórico-práctico acerca de *qué*, *por qué*, *para qué*, *a quién*, *cuándo* y *cómo* evalúa. Tales concepciones brindaran rastros sobre la forma que el docente concibe la evaluación (enfoque de pedagógico); qué y cómo piensa (y si es consiente), desarrolla y reflexiona sus prácticas de enseñanza y cómo estas inciden (o no) en los procesos de aprendizaje; cuál es su propósito disciplinar y pedagógico frente a los resultados valorados en cada sesión; cómo diseña, apropia, adapta estrategias

²⁵ Apropiaciones conceptuales tomadas de Kemmis y McTaggart (1992), Álvarez (2000 y 2001) y Latorre (2003).

evaluativas según las circunstancias y los requerimientos de los sujetos de aprendizaje; si promueve espacios deliberados y participativos de evaluación descentralizada.

De igual forma, se espera comprender la temporalidad en que la evaluación cobra sentido en el aula escolar, en los sujetos de aprendizaje, en las experiencias diseñadas; si cada momento es estratégico o arbitrario, significativo o inverosímil; si el diseño y la implementación de los recursos de evaluación (y cuáles son estos) valoran integralmente la capacidad no solo física-orgánica sino estética, expresiva, lúdica y axiológica de un cuerpo “que da qué pensar y nunca termina de dar qué decir, (...) cuerpo en su expresividad [que] no se agota, que es cuerpo vivido, dramático, que vive el espacio y habita el tiempo, (...) cuerpo [que] testimonia de sí en la palabra, el gesto, el movimiento” (Gallo, 2009, p. 70). En fin, comprender cómo la evaluación formativa reconoce y valora la narrativa corporal y si el docente investigador advierte de las modalidades de saber, hacer, sentir y decir de los cuerpos que aprenden y se evalúan.

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, Fuentes y Sparkes, 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, etc.; roles pasivos o mínimos de participación tanto en los objetivos como en las formas de evaluación. No obstante, el panorama reciente presenta una eventual apropiación y resignificación de la evaluación inherente al desarrollo profesional, el saber pedagógico y disciplinar y, fundamentalmente, a la reflexión y al mejoramiento del aprendizaje escolar. 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” (p. 71).

En fin, en la unidad conceptual se visibilizan las nociones ideológicas y pedagógicas de la docente investigadora frente a su práctica de enseñanza: qué comprende por evaluar, qué rol cumple y exterioriza al hacerlo (racionalidad técnica o estratégica/comprendiva), cómo valora y a quiénes, y, fundamentalmente, por qué y para qué lo hace.

Competencia

La última categoría de análisis es *competencia*. Un aspecto central de toda la transformación en el campo educativo es el uso discursivo de la noción competencia como una

categoría procedimental²⁶: el “saber hacer”, más específicamente, al “saber hacer en contexto” (MEN, 2006 y 2010). Si bien el carácter procedimental de la categoría es novedoso, Álvarez (2009) señala con preocupación el cambio epistemológico del *saber qué* al *saber cómo*: “en la práctica esto desplaza el peso en el curriculum de los principios, del marco conceptual, a los métodos” (p. 209). El autor expresa la crítica a la educación centrada en el desarrollo de habilidades técnicas y procedimentales para las necesidades del mercado y ajena, en gran medida, a los principios filosóficos, antropológicos, estéticos y éticos al desarrollo integral y la formación humana.

El alcance discursivo supone que cada área disciplinar planea, diseña y ejecuta acciones pedagógicas intencionadas para el desarrollo de las competencias genéricas y específicas por área. Para el caso de la Educación física, “el desarrollo de competencias supone realizar prácticas físicas, deportivas, gimnásticas, expresivas o atléticas, como medios para alcanzar fines educativos” (MEN, 2010, p. 11). El conocimiento práctico del área configura al cuerpo como medio de comunicación intersubjetivo, de reconocimiento de los múltiples lenguajes corporales, expresivos, estéticos, lúdicos y axiológicos.

Competencia comunicativa

La subcategoría *competencia comunicativa* se articula al propósito investigativo. Tal como se ha planteado, el ejercicio investigativo tiene como objetivo la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora del área de Educación física al fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes. La categoría deriva de un giro epistemológico y metodológico sustancial durante la investigación: gran parte del ejercicio de reflexión de la práctica de enseñanza se centró en el reconocimiento y la valoración de las habilidades comunicativas concentradas en práctica lectoras y de escritura para luego plantear, bajo la lógica de las competencias comunicativas, una apuesta disciplinar e interdisciplinar.

Así las cosas, la competencia comunicativa es sustancial a la formación del sujeto de aprendizaje y transversal a cada una de las áreas disciplinares. La Figura 29 sintetiza el planteamiento. Como lo establecen las *Orientaciones pedagógicas para la Educación física, Recreación y Deporte* (MEN, 2010), 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” (p. 43). Como claridad epistemológica y metodológica, en el campo discursivo por competencias la subcategoría colegida se distancia de la competencia lingüística en tanto ésta refiere a los aspectos formales de la lengua mientras aquella es propia de los fenómenos del lenguaje, las intenciones comunicativas y significados contextuales de la palabra oral y escrita (Jurado, 1998; Bustamante,

²⁶ Al rastrear la etimología de la noción, se reconoce su adaptación del campo de la lingüística y recontextualizada en el campo educativo para hablar de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bustamante, 2010).

2010) y, solo en esta categoría, sería posible reconocer y comprender las narrativas corporales. La distinción es sustancial. 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 si la forma gramatical es adecuada o no” (p. 47).

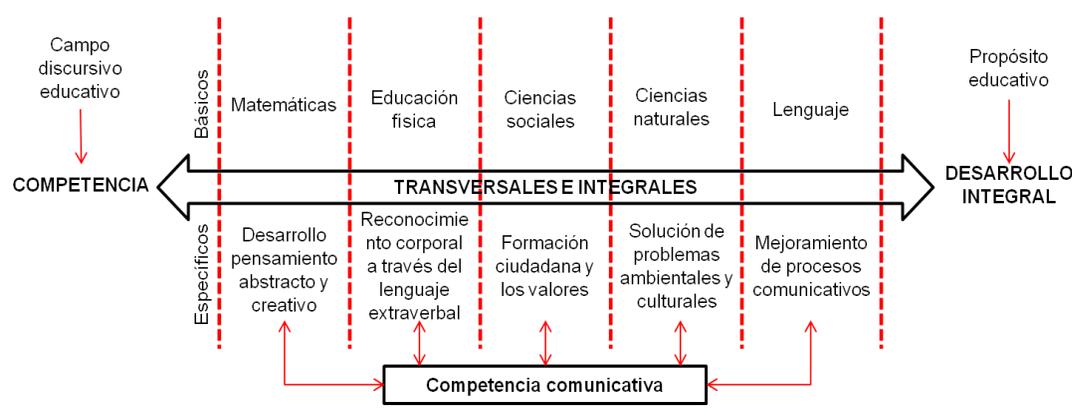


Figura 29: Esquema dinámico de la competencia comunicativa. Estándares Básicos por Competencias (MEN, 2006 y 2010). Elaboración propia (2020).

En este sentido, en concordancia con el autor, el uso estratégico de la categoría es determinante para reflexionar, indagar y decidir en el aula. Esto es un “salto cualitativo” fundamental en la transformación de las prácticas de enseñanza en tanto hay cohesión entre la gramática y la narrativa corporal de lo dicho, leído, escrito y sentido:

Cómo hacer para que la competencia comunicativa que los niños portan por fuera de la escuela permanezca en ella y vaya cualificándose a medida que descubren otros saberes, de tal modo que competencia comunicativa y competencia lingüística logren un equilibrio interactivo (Jurado, 1998, p. 47).

Así mismo, la competencia comunicativa teje relaciones internas con las demás categorías/subcategorías, con el campo discursivo de la práctica de enseñanza. De modo que, se sitúa como propósito pedagógico de la planeación reflexiva, incide en cada momento de la práctica pedagógica y es objeto de valoración continua e integral del aprendizaje. Al respecto, Bustamante *et al.*, (1998) indican sobre la pertinencia de la competencia comunicativa en la formación pedagógica: “si se quiere hablar de la calidad de los procesos educativos, no puede definirse un objeto de evaluación distante del concepto de competencia comunicativa” (p. 22). Esto traduce a que cada acción pedagógica de enseñanza y aprendizaje esta mediada por el desempeño comunicativo (verbal y extra verbal, lógico y estético, individual y social), las relaciones intra/intersubjetivas y las condiciones contextuales y situacionales. Lo cual supone que la docente investigadora ha apropiado una postura conceptual, reflexiva y crítica acerca de las condiciones en cómo acontece el acto educativo; además, de tener la capacidad de identificar, comprender y fomentar habilidades y experiencias significativas que fortalezcan las competencias comunicativas de un sujeto que aprende a través de su cuerpo.

Rastreo de los momentos críticos de reflexión y consolidación de las categorías analíticas

Luego de situar la naturaleza epistemológica de las categorías y subcategorías, ahora se procede a rastrear su lugar en el desarrollo de la investigación. La Figura 30 sintetiza el proceso dinámico, complejo e imbricado del surgimiento, variación y consolidación de las categorías declaradas. Las tendencias, entrecruces, desplazamientos, migraciones y reconfiguraciones de cada unidad analítica aparecen en un mapa codificado de transformación que devela las reflexiones y decisiones críticas luego de cada cierre de sesión de clase al repensarse sus logros y fortalezas, aprendizajes y comprensiones, limitaciones y omisiones, sugerencias y observaciones. En el presente apartado no se describe el modo de surgimiento y delimitación de cada categoría y subcategoría²⁷. El lugar y la dinámica de su uso y (re)configuración aparecen metodológicamente situados en el análisis de la práctica de enseñanza y aprendizaje a partir del siguiente acápite.

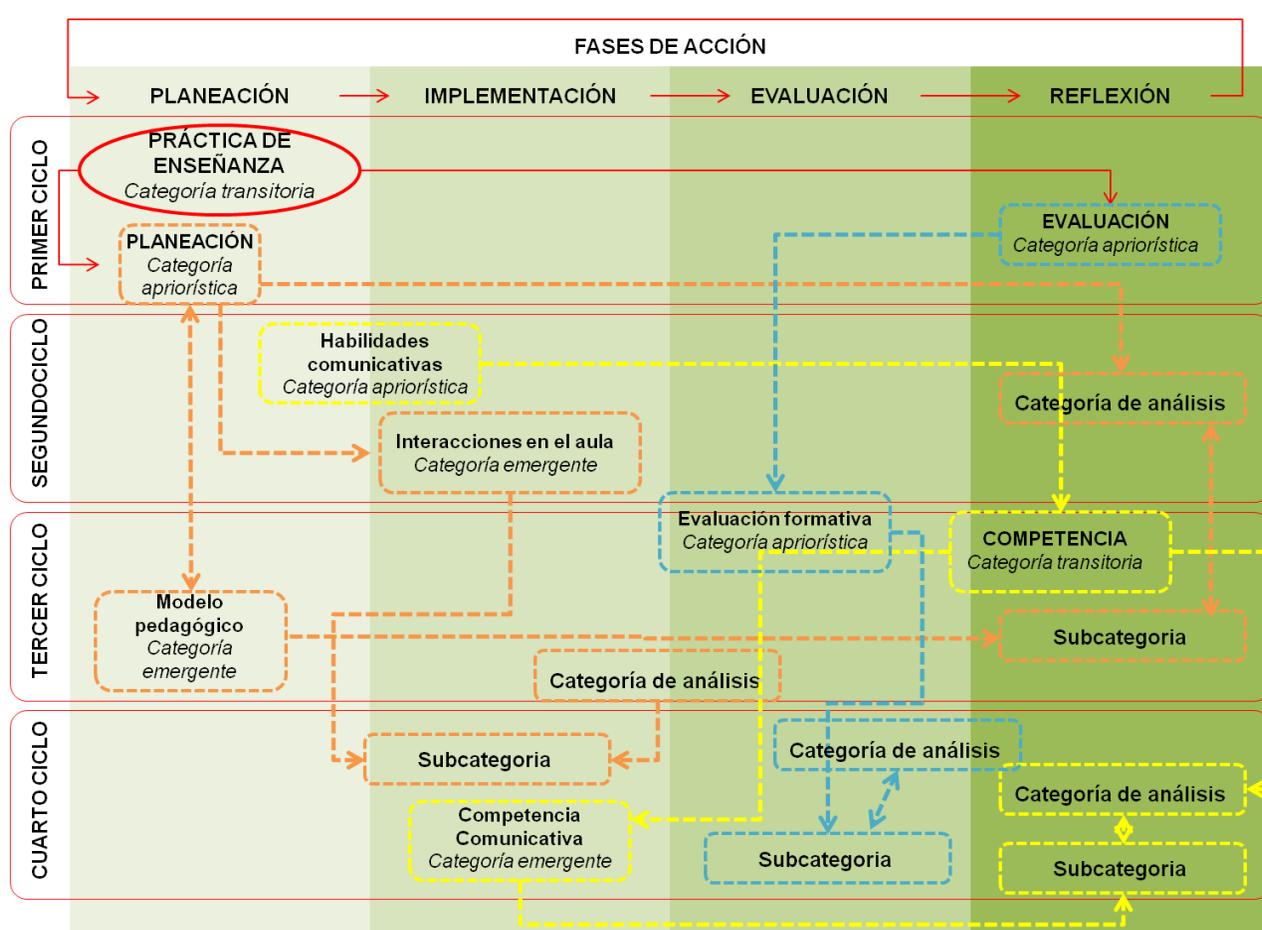


Figura 30: Rastreo y consolidación de categorías y subcategorías analíticas. Convenciones: Flecha roja: indica las continuidades bien del proceso reflexivo como del campo discursivo del que derivan las categorías declaradas; Línea segmentada por colores: Dinámica de aparición, continuidad, entrecruce y elección de categorías declaradas y emergentes.

Codificación de la práctica de enseñanza bajo la analítica categorial

Teorías explícitas e implícitas de la práctica de enseñanza

Ante el carácter instituido del uso instrumental del cuerpo y la palabra en el área disciplinar se planteaba la necesidad de construir espacios y transformar las prácticas pedagógicas en relaciones dialógicas que atenúen los restos de la violencia simbólica de la enseñanza y la pasividad cristalizada del aprendizaje escolar. Pero, ¿Cómo fomentar la apertura de otros medios

²⁷ El rastreo, la transformación y consolidación de cada una de las categorías de análisis se puede consultar en la matriz de sistematización elaborada (Anexo 18).

de aprendizaje como el cuerpo y la palabra? ¿Cómo hacer saber a los estudiantes que su voz y cuerpo tiene peso y responsabilidad en su proceso de aprendizaje? ¿Qué y cómo valorar en el espacio-tiempo del aula la narratividad estética-corporal? Todas estas inquietudes empezaron a constituirse en aspectos sensibles para la comprensión y la deconstrucción de la práctica, en especial, para reconocer la incidencia de la educación del cuerpo. Inquietudes que se instituyeron como ejercicio de autorreconocimiento y autovaloración de los modos de ser, hacer y saber de la docente investigadora que así develar las formas de enseñar, aprender y evaluar(se).

Con el propósito de explorar, describir y situar el(los) estilo(s) de enseñanza constitutivos de la práctica pedagógica, se recurre a la matriz analítica propuesta y adoptada de los modelos implícitos de Lucea (2002) y las formas de enseñanza de Rendón (2013) que se represente en la Tabla 9.

Tabla 9

Modelos Pedagógicos Implícitos de la Docente Investigadora

DIMENSIONES	MODELOS PEDAGÓGICOS IMPLÍCITOS DEL DOCENTE INVESTIGADOR				
	DEPENDIENTE	PRODUCTIVA	EXPRESIVA	INTERPRETATIVA	EMANCIPATORIA
Principio pedagógico	Centrado en la enseñabilidad (Ciclo I-II)		Interdependencia de la enseñabilidad y el aprendizaje (Ciclo III-IV)		
Saber disciplinar (1)	Uso reproductor de teorías y modelos institucionalizados (Ciclo I)		Apropiación y desarrollo conceptual, metodológico y didáctico (Ciclo III-II-IV)		
			Apropiación y postura crítica del saber pedagógico y saber disciplinar (Ciclo I-II)		
Enseñanza	Énfasis en contenidos y productos (Ciclo I-II)		Énfasis en procesos de aprendizaje: comprensión y comunicación (Ciclo II-III)		
	Práctica instruccional (Ciclo I-II-III-IV)		Práctica dialógica (Ciclo III-IV)		
			Interdependencia de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación: competencias (Ciclo II-IV)		
Aprendizaje	Control del cuerpo como objeto de conocimiento (Ciclo I)		Comprensión del cuerpo como sujeto social de conocimiento (Ciclo III-IV)		
	Prácticas de cuidado institucionalizadas: revisión de posturas, uniforme (Ciclo I-II-III-IV)				
			Prácticas de cuidado alternativas: narrativas corporales expresivas y creativas (Ciclo III-IV)		

(1) Esta dimensión se refiere al modo en que se concibe histórica y políticamente el objeto y la práctica de la Educación física en tanto saber disciplinar. Adaptación incorporada de los aportes de Chinchilla (1998) y Gallo (2004 y 2009).

Nota: Adaptación del modelo de Lucea (2002) y factores de los estilos de enseñanza de Rendón (2013). Elaboración propia (2020).

El carácter introspectivo de los hallazgos recobra su sentido precisamente en la práctica. Es así que a continuación se identifica algunas de las modalidades explícitas e implícitas que establecen las formas de ser de las prácticas de la enseñanza de la docente investigadora del área de Educación física antes, durante y después del ejercicio reflexivo y constructivo. El reconocimiento del estilo de enseñanza es sometido al análisis y al diálogo con los registros de hetero y autoevaluación en cada uno de los acápites posteriores sobre la consolidación de la acción planificada, la configuración del tiempo escolar y las formas de evaluar, la recurrencia de la práctica instruccional, las modalidades de trabajo en el aula y la configuración de la corporeidad en el aula. Cada cual se cohesiona al marco lógico de unidades analíticas colegidas.

Intencionalidad de la acción planificada y sus implicaciones teórico-prácticas

El mejoramiento continuo de la acción planificada se contempla detalladamente en el Anexo 20 al comparar, el inicio de la investigación las modificaciones y elementos sustantivos de los formatos de planeación inicial y la Unidad didáctica; y señalar los puntos de partida y retorno, las observaciones y comprensiones, los cambios y mejoras en un continuo reflexivo; en fin, se halla el sentido práctico de la planificación escolar. Esta deja de ser una actividad intuitiva, instruccional y desarticulada para ser un ejercicio inherente, constante y fundamentado de la acción docente para repensar y resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, ampliamente consolidado por concepciones, discursos, modalidades, temporalidades y prácticas. De manera didáctica, la Figura 31 resume la transformación consiente y consistente de la planeación desde el inicio de la investigación en el primer semestre de 2018 hasta el cierre en el segundo semestre de 2019.

	Planeación Inicial	Plan de Clase	Planeación EpC	Unidad didáctica
Temporalidad	2018-I	2018-II	2019-I	2019-II
Ciclo reflexivo	Primer ciclo reflexivo	Segundo ciclo reflexivo	Tercer ciclo reflexivo	Cuarto ciclo reflexivo
Fundamentos	Sin fundamentos	Aproximaciones EpC	Modelo EpC	Articulación EpC y ABP
Estructura	Por actividades	Fases de trabajo	Hilos conductores y metas de comprensión	Metas de comprensión por dimensiones
Tiempos	Actividades ajustadas al tiempo de clase	3 fases <i>Inicial, central y final</i>	3 momentos <i>Exploración, Investigación guiada Proyecto final de síntesis</i>	3 momentos <i>Saberes previos Cuento motor Retroalimentación</i>
Metodología	Por sesión	8 lecciones	6 lecciones <i>Implementación acciones comunicativas y TIC</i>	6 lecciones <i>Cuento motor</i>
Enseñanza	Instruccional	Instruccional	Instruccional y participativa	Instruccional, participativa y dialógica
Aprendizaje	Receptivo	Receptivo y participativo (oralidad y escritura)	Comprensión (metacognición)	Participativo y dimensional
Evaluación	Instrumental y cuantitativa	Hetero y coevaluación	Hetero y coevaluación	Hetero, co y autoevaluación

Figura 31: Transformación de la acción planificada

Preliminarmente, se observaron, reconocieron y comprendieron las modalidades, recursos, estrategias y dinámicas de la práctica de enseñanza en el aula (Primer Ciclo reflexivo 2018-I). Como lo muestra la Figura 32, se contaba con un esquema simple de registro manual que contemplaba únicamente tres ítems centrados en la enseñabilidad: fecha de la sesión, grupo de trabajo y una breve descripción de las actividades propuestas. Lo que revelaba el registro inicial era la naturaleza explícita, asincrónica y vertical de la práctica educativa: una práctica de enseñanza centrada en la administración del tiempo, el espacio y el cuerpo escolar; y una práctica de aprendizaje centrada en el qué hacer (actividades) y el qué evaluar (productos).

		FECHA	GRADO	DESCRIPCIÓN
<p>Naturaleza de la enseñanza Centrada en los contenidos y procesos evaluativos</p> <p>↓</p> <p>Naturaleza del aprendizaje Centrado en el producto no en el proceso</p>	<p>Elementos descriptivos de planeación Instruccional</p> <p>Naturaleza del área disciplina 1. Uso y postura del cuerpo 2. Habilidades comunicativas: Escritura y Lectura dirigida</p> <p>↓</p> <p>Modalidad de Evaluación Proceso secuencial de aprendizaje (Sumativa)</p>	Marzo 27	507, 508 Educación Física Cátedra	dicta trabajo final y queda pendiente asignación bjo escrito por ser LUNES FESTIVO. entrega programada para el Abril.
		Marzo 28	509, 506, 508 Educación Física	revisa un informe y se comparan con los requerimientos establecidos además del final, que no lo entregue sobre 14 al día siguiente. durante la clase se dio la oportunidad de tomarlo.
		Marzo 29	509, 506, 601, 508 Educación Física	revisión trabajo final se permite tomarlo en la clase y se da plato al día siguiente.

Figura 32: Planeación inicial (marzo de 2018)

Uno de los primeros hallazgos sometidos al análisis es el estado de la práctica sin intencionalidad pedagógica clara y sin base conceptual o referente. El desajuste presentado refleja una desarticulación con el planteamiento de una estructura epistémica, metodológica, didáctica y pedagógica puesta en acción de la práctica de enseñanza orientada a los objetivos temáticos y garantizar el aprendizaje significativo. Es parte de la respuesta inmediata del saber disciplinar de la planificación instrumental del contenido escolar.

Logro de las observaciones críticas del primer momento de la práctica, se situó y organizó el ejercicio de enseñanza y aprendizaje con un registro básico en 2018-II (Segundo Ciclo reflexivo). Más robusto en el desarrollo metodológico de la acción planificada. Éste fundamentado en el modelo pedagógico y los principios educativos propios del estilo de enseñanza de la EpC desarrollados en el escenario académico posgradual. Por primera vez se menciona la noción “modelo pedagógico” pero solo como aproximación preliminar al sustento propuesto; por tanto, no es susceptible para la delimitación analítica sino hasta un nuevo intento de cualificar la práctica. Por el momento, se emprende una serie de exploraciones metodológicas y didácticas para fortalecer acciones planificadas como “actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana para la formulación de la naturaleza problemática de una determinada preocupación educativa” (Kemmis & McTaggart, 1992, p. 14). De tal forma, la planeación perfila el inicio del ciclo de la reflexión constante, deliberada y crítica para la toma de decisiones frente al problema investigativo identificado. Es decir, la unificación de criterios de los planes y acciones, métodos de observación y documentación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, recursos, tiempos y espacios, todos ellos objeto de la reconfiguración práctica de la situación problemática.

Configuración del tiempo: variable limitada

Con una propuesta más coherente y amplia en contenido y en desarrollo metodológico de la acción planificada presenta un nuevo esquema que contempla elementos situados y correlativos tanto a la enseñanza como al aprendizaje (a pesar de un desajuste implícito que, posteriormente, se visibilizó): nombre de la institución, grado, ciclo, docente a cargo, asignatura, fecha y temáticas generales y de clase; además, contemplaba se identificó y contempló la organización del tiempo

escolar: se establecieron tres momentos secuenciales (sin establecer tiempos para cada momento) con descripciones de las actividades de enseñanza y aprendizaje. La distribución y la secuencia de los momentos de trabajo se ajustaban a las planeaciones de la actividad física o entrenamiento deportivo y a las dinámicas institucionales: la fase inicial introducía la teoría de la práctica (explicación), gestionaba los cuerpos (asistencia y revisión de uniforme) y el calentamiento físico; la fase central del desarrollo de las actividades físicas (predeportivas, gimnásticas y psicomotrices); y la fase final para el relajamiento físico y muscular, la organización de los espacios y materiales de trabajo y la retroalimentación oral y dirigida de lo aprendido.

Al revisar la trayectoria comprensiva ciclo a ciclo, en las transformaciones significativas señaladas de la configuración de un esquema inicial y nuevos modos de planeación pedagógica se descubren elementos recurrentes de atención. Uno de ellos es la organización del tiempo escolar en tres momentos de enseñanza y aprendizaje. Esta coincidencia de forma se ajusta a los tres momentos del modelo de la EpC: exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis; y una articulación implícita con cada una de las sesiones y las acciones entre sí con o sin un esquema metodológico y pedagógico establecido. No obstante, la coincidencia de forma entre el Plan de Clase en 2018 y la Planeación basada en el modelo de la EpC plantea una notable variación en la naturaleza metodológica (Figura 33).

Si bien como se ha señalado se presentaron desajustes en cada proceso se reconoce un mayor protagonismo de la enseñanza con un carácter formativo. En ese sentido, el desajuste es un hallazgo altamente potencial para escudriñar como el tiempo escolar como elementos emergente y sustancial reconocible. Parece inocuo señalarlo, pero tiene un gran peso no solo para la comprensión de la administración del tiempo en el aula sino porque bien señala un derrotero de la tradición pedagógica de la configuración social del oficio del docente. Como lo señalan Buitrago y Herrera (1996), desde que en Colombia a finales de siglo XIX e inicios del XX se instituyó el oficio de la enseñanza:

Será el maestro el encargado de hacer cumplir desde la edad escolar, los horarios de entrada y salida, los descansos, las vacaciones, es decir, los tiempos correctos para cada actividad y pensamiento. (p. 102)

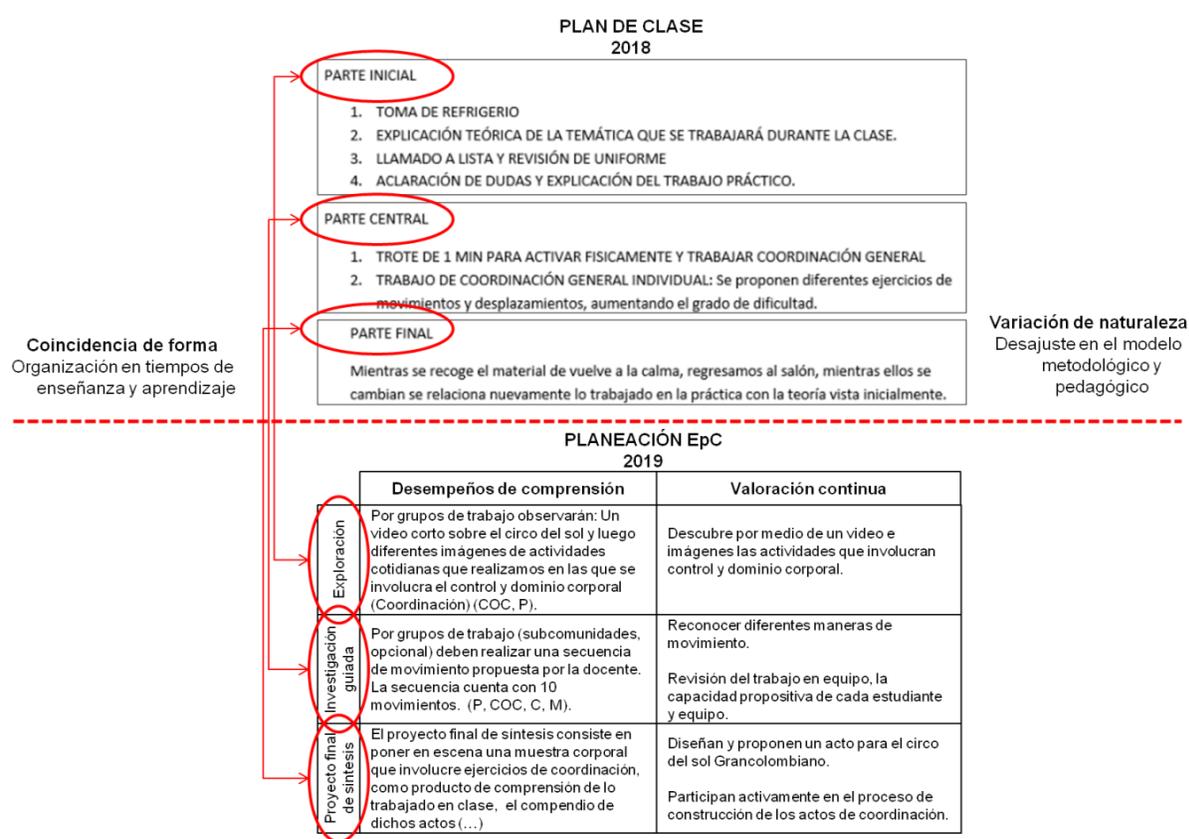


Figura 33: Comparativos de Plan de Clase y Planeación EpC

Así las cosas, el tiempo se reconoce como variable inherente de la acción planificada; la falta de reconocimiento de su función constitutiva y productora de la realidad escolar es perjudicial. La economía de los tiempos escolares índice decisivamente en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos, el desarrollo de las actividades de narración corporal, los procesos de reflexión y retroalimentación. Como se ve el tiempo es transversal a toda la dinámica pedagógica e, incluso, es quien crea las posibilidades de materialización de la práctica de enseñanza.

La variable fue un elemento recurrente en la introspección crítica de cada sesión de trabajo y decisiva en la práctica de enseñanza. Si bien se logró una estructuración metodológica, didáctica y pedagógica de la acción planificada ha prevalecido una limitación inherente al tiempo. El hallazgo reconoce el alto costo para el desarrollo de clase y el logro de los objetivos la gestión del tiempo. La Figura 34 es un fragmento del diario de trabajo²⁸ de una sesión de clase en la que se reconoce la administración del tiempo como decisiva para la práctica. En el ejemplo, la docente investigadora asume el costo del tiempo en el desarrollo completo de la sesión y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje ante la recurrencia de la explicación y el montaje de los espacios²⁹. Incidencia aún más sustancial al identificar que la naturaleza y el propósito formativo del área de la Educación física es, precisamente, “crear las nociones temporales y espaciales del cuerpo en la escuela, en el aula, y más expansiva, en la sociedad” (Denis, 1980, p. 140).

²⁸ El uso metodológico del diario de campo produce “saber pedagógico individual sistemático, esto es, consciente de las categorías que le dan su razón de ser, categorías como el método, el manejo de la motivación, el trato, el manejo de la norma, etc.” (Restrepo, 2004, p. 49).

²⁹ También habrá que reconocer si el tiempo institucional de cada sesión de trabajo es adecuado (80 minutos).

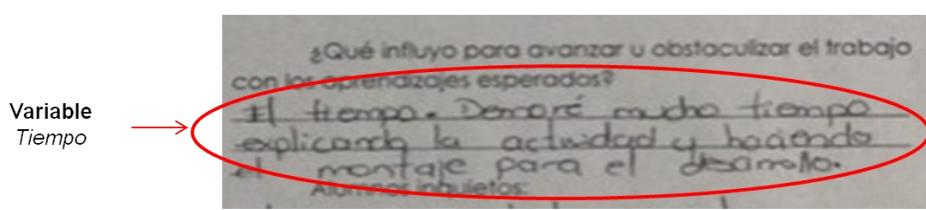


Figura 34: Principal obstáculo para el avance del aprendizaje: El tiempo. Nota: Fragmento de Diario de trabajo (22 de octubre de 2019).

Configuración de las formas de evaluar

Otro aspecto sustancial para la transformación de la práctica es el reconocimiento de la interdependencia de la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje pese a los desajustes e inconsistencias identificadas en todo el proceso reflexivo de la acción planificada como la falta de claridad conceptual y la pertinencia metodológica de tiempos, recursos y estrategias. Vale la pena rastrear cómo se deconstruye una práctica evaluativa cuantitativa y centralizada en contenidos y se reconfigura en una perspectiva de aprendizaje.

Un desajuste inicial refleja el carácter fragmentario e instruccional de la práctica de enseñanza con predominio del desarrollo temático; e incluso, a pesar de la incorporación de nuevas modalidades de valoración (auto y heteroevaluación) pero que, anacrónicamente, devalúa su valor al situarlo solo hasta el final del proceso y con claros objetivos de confirmación y reforzamiento de saberes técnicos y para descansar. Así lo contempla el cierre de un Plan de Clase (Figura 35). Ante esto, como bien lo señala Álvarez (2001), “evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. En este caso y en ese uso, la evaluación sólo llega a tiempo para calificar, condición para la clasificación, que es paso previo para la selección y la exclusión racional” (p. 3). Con lo anterior, se refleja una contradicción consecuente por la apropiación de un modelo complejo y estructurado como la EpC.

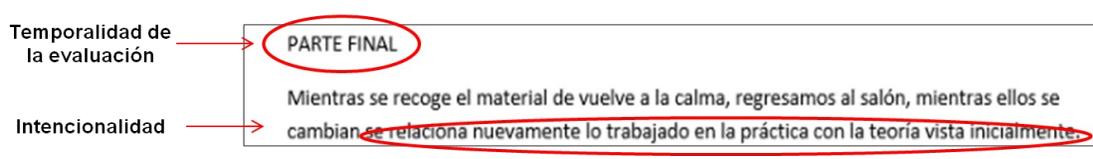


Figura 35: Estado de la práctica evaluación. Fragmento de Plan de Clase, 2018-II.

Como se indicó, se observa un desajuste en la temporalidad de las nuevas modalidades de evaluación. En la Figura 36 se establece tal desfase entre el momento de la heteroevaluación y la retroalimentación (hetero y autoevaluación) que deja entredicho el lugar del aprendizaje al tener el mayor protagonismo la enseñanza durante toda la sesión; y solo hasta la fase final aparecía la valoración del aprendizaje por parte del estudiante. Subyacente a esta reflexión crítica, se empieza a reinventar la práctica pese a las inconsistencias aún con mayores dificultades de entrever; esto a razón de la falta de dominio conceptual y metodológico del modelo de la EpC. En una de las primeras lecciones planificadas (segundo ciclo reflexivo), la docente iniciaba con “una breve introducción para recordar conceptos y puntualizar sobre los nuevos conceptos con los

estudiantes”³⁰ en el marco del reconocimiento de los saberes; no obstante, no se reconoce en el mismo plan de acción cómo estos conocimientos previos articulados a una modalidad de evaluación formativa inicial y diagnóstica.

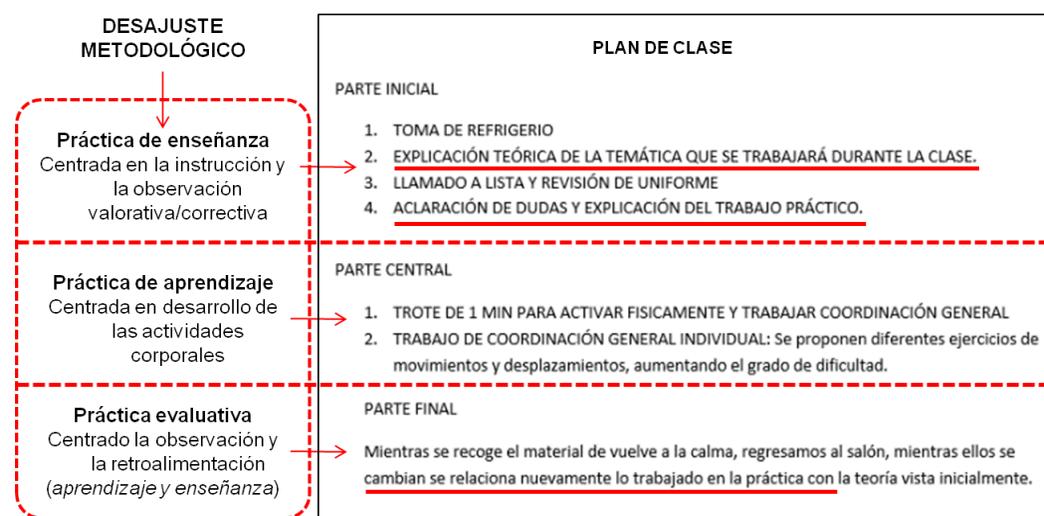


Figura 36: Desajuste metodológico de la práctica de evaluación

En cada una de las evidencias documentadas de las narrativas de los estudiantes se alcanza a establecer el impacto de una práctica evaluativa de carácter formativo: narrativas que dan la posibilidad de la producción creativa y estética (cuento motor) o para comprender las razones de cada proceso de aprendizaje (rutinas de pensamiento). En una de las evidencias registradas se reconoce los alcances de una práctica evaluativa formativa. En la Figura 37 se presenta el uso reflexivo de

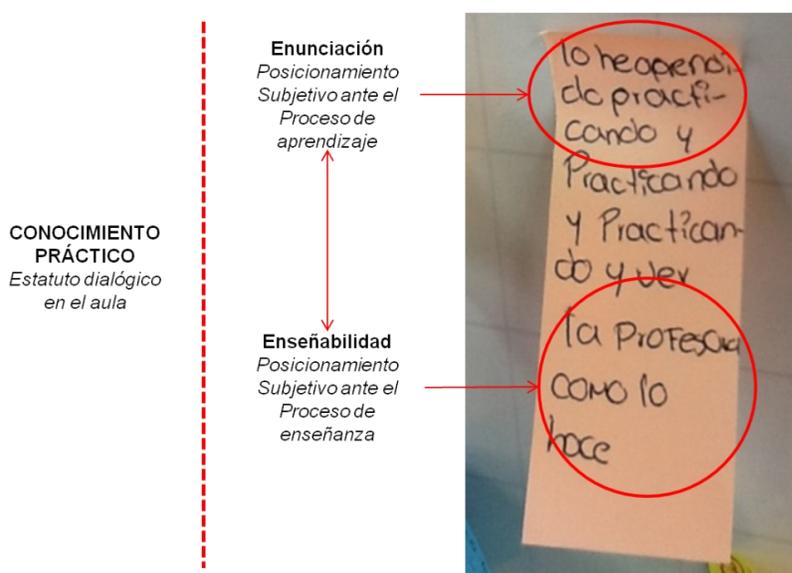


Figura 37: Autoevaluación formativa. Interdependencia de la enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa

La Tabla 10 establece el modo en cómo se ha resignificado cada uno de los aspectos de la práctica evaluativa bajo una nueva perspectiva en la que *todos* aprenden a través de los procesos, comprensiones y necesidades de la evaluación continua y participativa. Una evaluación formativa

³⁰ Fragmento de planeación tomado de la Matriz de análisis del Segundo Ciclo (Anexo 10).

que se ajusta al modelo implícito de enseñanza y que se reconstruye con cada avance y retroceso. La rejilla de doble entrada sitúa las reflexiones de las modalidades como se concibe y realiza la evaluación a través de los saberes y prácticas explícitas e implícitas del acto valorativo en aula al preguntar por el qué, por qué, para qué, a quién(es), cuándo y cómo.

Tabla 10

Esquema Metodológico de Evaluación Formativa

CRITERIOS	SABER	PRÁCTICA
	Fundamentos implícitos y explícitos sobre evaluación (saber)	Acciones implícitas y explícitas sobre evaluación (saber hacer)
Qué <i>Concepciones de la evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Propósitos de aprendizaje, metas de comprensión, desempeños por competencias. – Procesos de aprendizaje y comprensión de los procesos (metacognición). 	<ul style="list-style-type: none"> – Acción planificada. – Prácticas y estrategias de enseñanza (rúbricas, planeaciones, matrices).
Por qué <i>Propósito de la evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Establecer alcance de los propósitos de aprendizaje disciplinar. – Plantear planes de mejoramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reformular prácticas evaluativas. – Diversificar modalidades, instrumentos y estrategias de valoración integral.
Para qué <i>Alcance de la evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Valorar integralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje. – Producir saber pedagógico (saber cómo se evaluar). 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconfigurar las prácticas evaluativas. – Aprender y transformar prácticas de enseñanza y aprendizaje (saber evaluar).
A Quién(es) <i>Sujetos participantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocimiento de los sujetos de conocimiento. – Reconocimiento de la naturaleza dialógica y participativa del saber a través de la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Estudiantes (individual: autoevaluación). – Entre pares (coevaluación). – Docente (sobre el proceso de aprendizaje: heteroevaluación). – Docente (sobre el proceso de enseñanza: autoevaluación).
Cuándo <i>Temporalidades de la evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Fundamenta y reconoce múltiples formas de evaluar: inicial (diagnóstica), procesual y cierre (sumativa), continua (formativa). – Planifica los tiempos y modalidades de la evaluación (diagnóstica, sumativa, formativa) de acuerdo a intencionalidades pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrolla metodológicamente momentos de evaluación inicial (diagnóstica), procesual y cierre (sumativa), continua (formativa). – Implementa formatos de evaluación continua: taller de saberes previos, rutinas de pensamiento, diario de trabajo, matrices de sistematización.

Cómo	– Conceptualiza procesos metodológicos de valoración integral y formativa: matrices de sistematización, rubricas de autoevaluación y heteroevaluación (aprendizaje y enseñanza).	– Elabora diversos formatos de valoración integral y formativa de acuerdo a cada intencionalidad pedagógica y particularidades de aprendizaje: matrices de sistematización, rubricas de autoevaluación y heteroevaluación (aprendizaje y enseñanza).
Modalidades de evaluación		

Nota: Fundamentos de Álvarez (2000 y 2001). Elaboración propia (2020).

Lo anterior señala cómo a través de la investigación en el aula se replantean no solo las condiciones genéricas acerca de cómo evaluar sino sobre qué es susceptible de valoración: un cuerpo creativo y lúdico que despliega su saber comunicativo (competencias). La evaluación de las narrativas corporales se inscribe como una práctica formativa y de aprendizaje específica del área de Educación Física.

De habilidades a competencias

Como se esquematiza en la Figura 38, la propuesta educativa planteada y, a su vez, la perspectiva pedagógica de la docente investigadora, transita de la noción de las habilidades comunicativas a las de competencias comunicativas. El desplazamiento es útil en términos epistémicos, metodológicos y didácticos. La categoría enfatiza en las destrezas y actitudes orales, escritas y lectoras, el campo epistémico e histórico la han situado en transmitir y evaluar los aspectos formales del lenguaje y, por tanto, los procesos de aprendizaje instituidos sobre la forma y el contenido sintáctico, gramatical y lingüístico de las producciones comunicativas. Esta aproximación se ajustaba a los intereses preliminares sobre de la comprensión de los fenómenos comunicativos formales de los estudiantes.

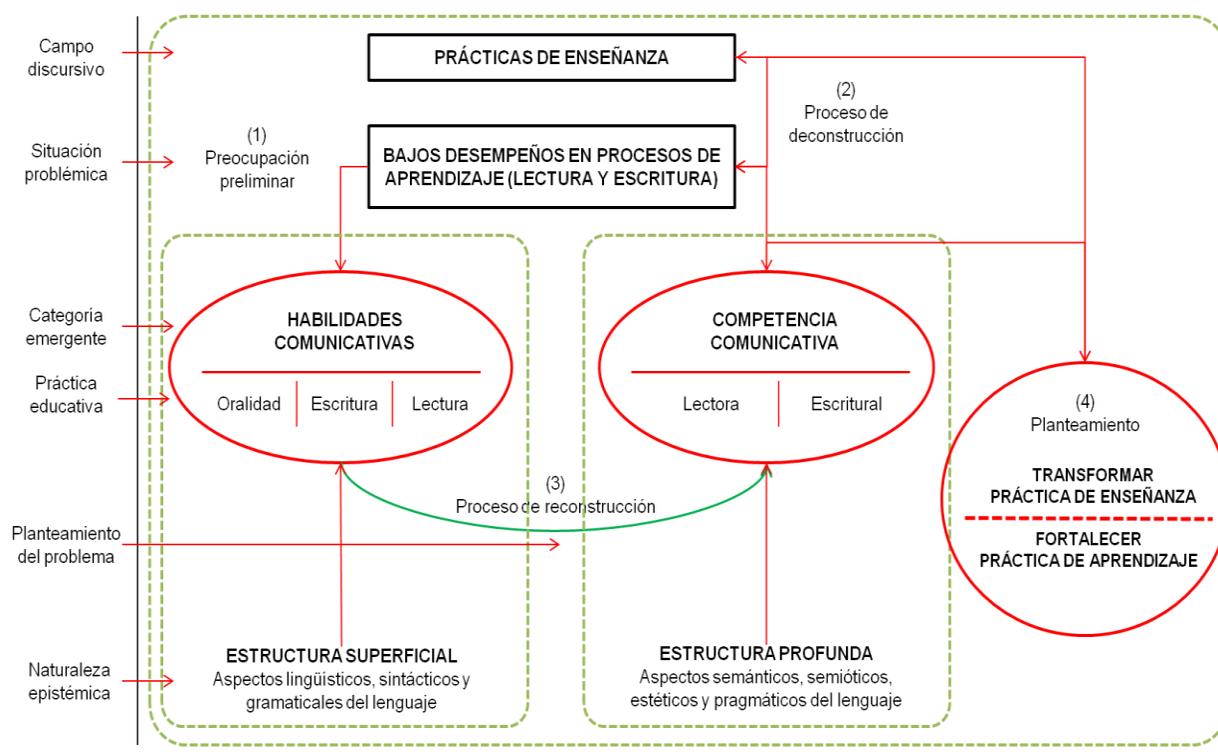


Figura 38: Desplazamiento entre las categorías emergentes habilidades y competencias comunicativas

En la práctica de enseñanza, el reconocimiento transitorio de la categoría emergente deriva tardíamente hasta el cierre del tercer ciclo reflexivo y consolidado en el cuarto. La elección cumple con las posibilidades de comprender bajo un marco discursivo más amplio y relacionado con el campo disciplinar y la forma sobre cómo valorar nuevas formas de aprender y saber relacionadas con la educación del cuerpo. Objeto de la comprensión y la retroalimentación, se situó una de las categorías emergentes del análisis: a saber, la competencia comunicativa. Esto a razón de la resonancia en el marco conceptual apropiado hasta el momento. Este interés analítico difusamente se veía relacionado con la implementación y la observación de las habilidades comunicativas en los procesos reflexivos de los primeros ciclos. Pero adquirió consistencia y delimitación conceptual en este ciclo reflexivo producto de las sugerencias y preguntas objetivas y pertinentes del par académico: *¿Cómo podrías integrar el desarrollo de competencias comunicativas con las actividades propuestas en la clase?*³¹

Esta interrogación suscitó en la docente investigadora un gran interés por codificar su práctica de enseñanza bajo la categoría analítica de competencia ya que se ajustaba tanto el interés conceptual como al disciplinar. Y apuntaló la apropiación y el uso de la categoría por su potencial en el ejercicio investigativo con la sugerencia del par: *Transversalizar las competencias de otras áreas*. La sugerencia fue acorde también al propósito de fortalecer interdisciplinariamente el desarrollo integral corporal y motriz desde el lenguaje oral y escrito que se despliega, finalmente, en todos y cada uno de los propósitos, apuestas, actividades, estrategias y valoraciones de la práctica de enseñanza y aprendizaje, todo esto contenido en la Unidad didáctica y la implementación de la estrategia cuento motor. La Figura 39 contempla la interrelación sucinta de la educación del cuerpo con las narrativas estéticas, escritas y orales: un cuerpo en movimiento que aprende cognitiva, afectiva y estética y éticamente desde el aula.

ITEM	PROPUESTA PEDAGÓGICA	Competencia comunicativa <i>Cuerpo, Palabra y Saber</i>
Contexto de aula	Se propone esta unidad para los estudiantes de grado quinto, una población que esta entre los 9 y 11 años (...)	Contextualiza el lugar y particularidades de aprendizaje (estudiantes)
Tópicos generativos	Veamos lo que piensas por medio de tu cuerpo	
Contenidos	Habilidades, destrezas y aproximación a gestos técnicos adquiridos en juegos predeportivos y en situaciones de trabajo colaborativo	
Metas de comprensión	Conceptual Comprenderán la relación que entre el cuento motor y los juegos predeportivos	Articula saber, práctica y corporeidad <i>Interdisciplinariedad de saberes y prácticas</i>
	Procedimental Comprenderán la importancia que tiene la adquisición de habilidades y destrezas	
	Actitudinal Comprenderán la importancia de relacionarse con otros	
	Comunicación Comprenderán la importancia de su cuerpo y del uso	
Propósitos pedagógicos <i>Por sesión</i>	1. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias. 2. Desarrollar la capacidad creativa y expresiva del niño, haciéndole interpretar corporalmente lo que se está verbalizando. 3. Explorar las habilidades básicas (desplazamientos, saltos, giros...)	Valoración de competencias comunicativas <i>Orales, escritas a través del cuerpo en movimiento</i>

Figura 39: Interrelación de la competencia comunicativa en la propuesta pedagógica

³¹ Tomado de la Matriz de valoración de las acciones comunicativas en el aula (Anexo 20).

La recurrencia de la práctica instruccional

El desplazamiento progresivo de una práctica dialógica y participativa reconfigura las formas de enseñar y aprender a través del ejercicio introspectivo. Así se reconoce la condición de sujeto de aprendizaje de la docente y susceptible al cambio “a pesar de haber instaurado como propio un estilo de enseñanza a lo largo de su ejercicio educativo, [al poder] modificarlo mediante una reflexión crítica pedagógica respondiendo a las necesidades, intereses y problemáticas” (Rendón, 2013, p. 191). En dos años de investigación *en y desde* el aula, la apuesta pedagógica del área de Educación física posiciona el saber disciplinar y pedagógico extensible a otras áreas y saberes (interdisciplinariedad) y pone en tela de juicio lo que para muchos, incluida la tradición pedagógica, hacían pensar: “que la riqueza de la educación física y la educación artística no podrían tender puentes inter y transdisciplinarios, para movilizar y agitar las formas de enseñar y aprender en otros campos” (Cabra & Escobar, 2014, p. 171).

Pero ante esta actitud formativa abierta y dinámica por qué prevalece el carácter instruccional de la práctica de enseñanza; si bien se desmitificaron los aspectos logocéntricos e instrumentales de la enseñanza ¿por qué aún persiste en la práctica modos de enseñanza instruccional? ¿El atavío es de naturaleza disciplinar?

Para indagar se retoman los registros de los procesos reflexivos de la práctica pedagógica. Por ejemplo, en la Figura 40 se observa la implementación del Plan de Clase al plantear el trabajo temático y práctico (dentro del aula). A todo ejercicio pedagógico planeado e implementado subyace una práctica instruccional pero completamente distinta.

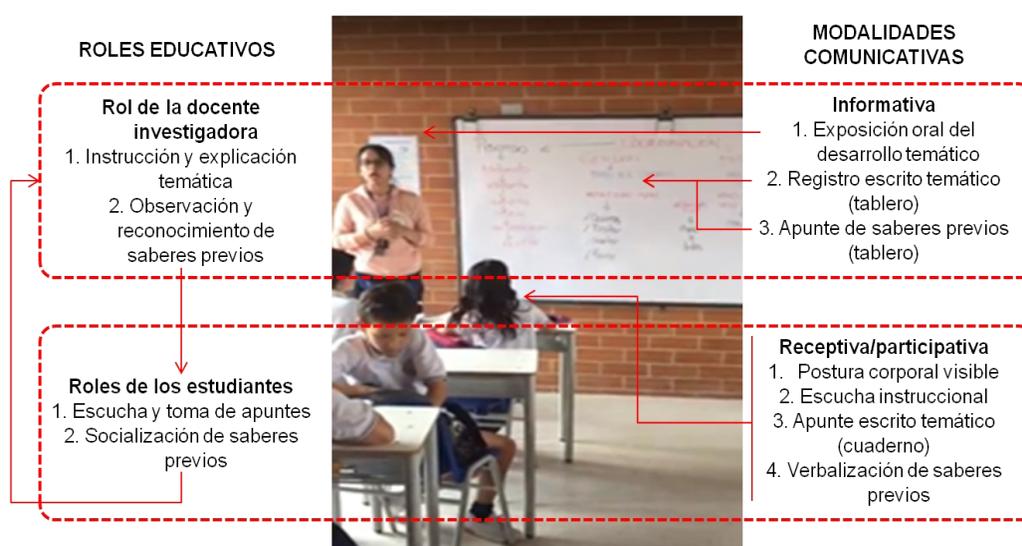


Figura 40: Escenario inicial de intervención en el aula (roles y modalidades comunicativas)

La transformación es de naturaleza más que de grado. En las primeras fases de trabajo, siguiendo las modalidades implícitas, se observaba un ejercicio dependiente de los contenidos, evidencias y productos ajenos a la apertura a la interlocución. Ahora, pese al predominio de la comunicación instruccional, éste se diversifica con otras formas dialógicas: se emplea la palabra oral dirigida y compartida (además de disponer de material audiovisual en el aula), pese al especificidad disciplinar y al logro de desempeños, lo cual enriquece los procesos con la polifonía

de las voces y narrativas en cada actividad (saberes previos), el uso de la palabra escrita en la producción de textual de lo aprendido y la lectura guiada; es decir, la docente investigadora no solo habla (y sabe hablar) también escucha. Todo esto ha convertido el aula en un ambiente dialógico, reflexivo y respetuoso por la palabra propia y del otro.

En uno de los procesos de autovaloración por el par académico, éste expresa que una de las mayores fortalezas de la práctica de enseñanza es la comunicación instruccional acompañada de motivación y compromiso. La Tabla 11 señala las respectivas valoraciones:

Tabla 11

Observación compartida (Metodología Lesson Study)

DIMENSIÓN	OBSERVACION	OPORTUNIDADES DE MEJORA
<i>Valoraciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> – El docente usa un lenguaje técnico y evidencia un dominio de las temáticas. – Hay rigor en las explicaciones y se usa un lenguaje adecuado y entendible para el estudiante. – La docente usa ejemplos visuales (dibujos en el tablero y con los mismos estudiantes) con el fin de mejorar la explicación. – Hay escucha por parte de la docente y permite la participación de los estudiantes. – El tiempo dedicado a la explicación es adecuada, no es corta y no es extensa. – Hay un énfasis especial en la parte de la seriedad con que se deben realizar los ejercicios ya que si no se hacen de la manera correcta pueden ser peligrosos, algo que es muy adecuado y oportuno en las sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se evidencia un momento instructivo donde la mayor parte del tiempo habla la docente. Se podría dar más tiempo de intervención a los estudiantes. – Transversalizar las competencias de otras áreas. – Se podrían usar otro tipo de recursos, como los audiovisuales para mejorar la introducción a la clase ya sea por medio de un video o de imágenes. – En lo que vi de la clase no vi oportunidad de mejora, ya que la clase evidencia respeto y buen trato casi todo el tiempo.

Nota: Fragmento de la *Matriz de Valoración de las Acciones Comunicativas en el Aula* (Anexo 21).

La evidencia señala aspectos determinantes de la recurrencia y la fortaleza de la competencia comunicativa oral:

- Prevalencia de la palabra instruccional como teoría explícita e implícita de la docente. *Explícita* por las condiciones no solo entendibles de la naturaleza explicativa y temática sino por el rigor y seriedad del mismo para dejar en claro los alcances y las repercusiones de no

- escuchar las indicaciones técnicas que pueden “ser peligrosas”. *Implícita* por la configuración de la experiencia profesional y pedagógica en otros contextos como entrenadora deportiva.
- Con el uso compartido de la palabra, se escucha y aprende con el otro. Al establecer esta dinámica intersubjetiva se fortalecen competencias transversales y sensibles del área disciplinar en la educación del cuerpo: el respeto de sí y del otro.
 - Una cualidad de naturaleza psicológica prevalece en espacios dialógicos: fomenta la motivación hacia el aprendizaje. Y esto se configura en un elemento transformador de la práctica porque “al trabajar con los profesores indagando cuestiones reales proporciona a los estudiantes motivación intrínseca para la conversación, lectura, escritura y tiene el potencial de ayudarles a lograr las destrezas lingüísticas (Cochran-Smith & Lytle, 1990, p. 8, citado por Latorre, 1992, p. 279).
 - Otro elemento recurrente sobre el alcance del ejercicio investigativo se revela a través de la voz del par académico: el reconocimiento del carácter interdisciplinar de la práctica de enseñanza. Con lo cual se declara como categoría de análisis la competencia comunicativa sobre la categoría apriorística de habilidades comunicativas.
 - Pese al logro, prevalece una limitación metodológica inherente a la instrucción: el exceso de la explicación. Hallazgo reconocido por la docente a través de su diario de trabajo por el alto costo para el desarrollo de clase y el logro de los objetivos. No obstante, la oportunidad de mejora señala un reto: replantear el uso explicativo de la palabra, dosificarlo o diversificarlo a través de otros medios como lo sugiere el par académico. Reto en constante logro con el diseño de la Unidad didáctica y la implementación de la estrategia cuento motor.

Modalidades de trabajo en el aula

Una de las apuestas en la que se configura la mayor transformación de la práctica de enseñanza es el diseño de la Unidad didáctica y la implementación de la estrategia cuento motor. Todo esto producto del trabajo renuente y reflexivo de la acción planificada y la evaluación integral y que es codificada por las interacciones que se entretienen en el aula. En tal sentido, el desarrollo metodológico de la apuesta pedagógica incorpora todas y cada una de las reflexiones ciclo a ciclo, responde efectivamente a las recomendaciones conceptuales, procedimentales y didácticas y, fundamentalmente, subsana con acciones intencionadas a las limitaciones e inconsistencias observadas y reconocidas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así que al aula se integraron nuevas formas de producir conocimiento práctico a través del cuerpo en movimiento autónomo y en conjunto con otros cuerpos, voces, sentires y comprensiones; un cuerpo sujeto de conocimiento (Not, 2000; Pedraza, 2010) con amplio sentido estético y axiológico (Gallo, 2004; MEN, 2010). Para validar este hallazgo significativo, en la Tabla 12 se muestra las diversas modalidades de trabajo autónomo y colaborativo a través de la estrategia de cuento motor y señala la implementación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje:

Tabla 12*Modalidades de trabajo autónomo y colaborativo a través del cuento motor*

Estrategia pedagógica Cuento motor		
Modalidad	Estrategias de enseñanza (centrada en el docente)	Estrategias de aprendizaje (centrada en el estudiante)
Individual	<i>Previo a la sesión</i>	– Escucha activa.
	– Planificación intencionada. – (Re)escritura y adaptación del cuento motor. – Lectura previa (interna).	– Reconocimiento de objetivos de clase y saberes previos. – Trabajo motriz básico. – Lectura en voz alta.
	<i>Durante la sesión</i>	– Cuidado de sí.
	– Lectura en voz alta. – Presentación de objetivos. – Observación, orientación y retroalimentación (heteroevaluación).	– Autoevaluación: retroalimentación oral de la experiencia y registro escrito de diario de clase.
Colaborativa ³²	– Reconocimiento de saberes previos (preguntas dirigidas orales y escritas). – Establecer pautas de trabajo. – Lectura guiada. – Observación participante. – Organización de tiempos, espacios y cuerpos.	– Lectura en compartida. – Escucha activa. – Reconocimiento de objetivos de clase y saberes previos. – Establecer pautas de trabajo. – Trabajo colaborativo comunicativo (oral y corporal) por pares o grupal. – Dramatización. – Acciones de cuidado y respeto mutuo. – Socialización de la experiencia (coevaluación).

Nota: Unidad didáctica. Elaboración propia (2020).

Corporeidades en el aula de clase de Educación física

Al plantear el uso de la palabra y las modalidades de aprendizaje colaborativo y autónomo, es hora de situar y dar sentido al cuerpo como eje de toda práctica y como lugar de saber pedagógico desde el área de la Educación física. La relevancia del cuerpo es vital para responder a los múltiples interrogantes planteados a lo largo de la investigación acerca del reconocimiento comunicativo, estético y ético de la corporeidad en el aula, las nuevas formas de valorar los

³² Dada la condición guiada por el docente y compartida por el grupo de trabajo en el aula, se adoptó la perspectiva del trabajo colaborativo y no la de trabajo cooperativo. La distinción es de grado más que de naturaleza ya que las dos modalidades responden al mismo principio pedagógico: la construcción de conocimiento compartido. Como lo plantean Fernández y Melero (1995) “en el enfoque colaborativo se asume una distribución más equitativa del conocimiento entre el agente educativo y los participantes, y se espera que la autoridad sea igualmente compartida” (p. 88).

procesos de aprendizaje a través del cuerpo, la palabra y el movimiento y de establecer saberes específicos e interrelacionados con otros saberes; a lo cual las unidades analíticas colegidas soportan la configuración corporal en el escenario pedagógico.

Para responder los interrogantes hay que reconocer al cuerpo en relación con la práctica. Es en la práctica educativa donde el cuerpo es instituido (Buitrago & Herrera, 1996; Sáenz, 2007; Pedraza, 2010). Es en la escuela, o en gran parte de su tiempo en ella, donde el cuerpo se ha convertido en objeto de enseñanza y aprendizaje. La discusión histórica educativa y pedagógica advierte que es éste el que establece la relación maestro-estudiante. Como lo señala Arboleda (1997), “todas las corrientes pedagógicas implican una concepción de cuerpo” para el control, el trabajo, el conocimiento, el saber, la experiencia, la creación, la liberación... pero señala la autora que “sin embargo, éstas [las corrientes pedagógicas] se han aplicado irreflexivamente en lo que concierne a los significados que de él proponen” (p. 83). Del planteamiento irreflexivo del cuerpo enseñado se discute entonces sobre el tipo de cuerpo que produce la escuela y para qué (Denis, 1980). Interpelada por el lugar y el sentido del cuerpo en la escuela, la docente investigadora fundamenta, critica, destituye y reconfigura un saber disciplinar y una práctica pedagógica dialógica a fin de reconocer, descubrir, validar y acompañar las corporeidades de los estudiantes y redescubrir la propia en su ejercicio profesional (y claro está, personal).

Como se ha señalado, una de las transformaciones de la práctica es la incorporación de nuevas modalidades para la comprensión de la interdependencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Esta nueva configuración de las condiciones intersubjetivas en el aula señala un propósito: establecer relaciones dialógicas y participativas atravesadas por la codificación estética, corporal y axiológica. El autorreconocimiento del proceso de aprendizaje a través del cuerpo permite asumir un rol activo en el aprendizaje; a su vez, abierta esa puerta se movilizan nuevas prácticas, estrategias, recursos y modalidades de interacción para la práctica la enseñanza. La Figura 41 representa el despliegue del cuerpo, la palabra y el movimiento bajo la modalidad del trabajo colaborativo como parte de la apuesta pedagógica disciplinar. La imagen señala las complejas e imbricadas formas en que se despliega las corporeidades bien en el trabajo académico como en el convivencial. La apuesta pedagógica es inter y transdisciplinar al configurar prácticas de trabajo que señalan “la importancia de recuperar el movimiento y la expresión del cuerpo como ejes clave en la formación de las y los estudiantes, en una perspectiva más integral y holística de la educación” (Cabra & Escobar, 2014, p. 155).



Figura 41: Gimnasia de base y trabajo colaborativo

De tal forma, cuando se apuesta por el trabajo disciplinar y pedagógico *en y por* la educación del cuerpo se debe establecer que las condiciones tanto de enseñanza como de aprendizaje se diversifican en tanto el cuerpo es objeto de historias, experiencias singulares que se incorporan, o bien que constituyen, la dinámica intersubjetiva del aula. Por tanto, el desarrollo y el alcance de la práctica de enseñanza se ha resignificado para transitar y ampliar la perspectiva disciplinar y pedagógica: descentrar la educación instrumentalizada del cuerpo visto como objeto de control y conocimiento y apuntar a toda una hermenéutica de las corporeidades en el aula, en la familia, en la comunidad, en la sociedad (Gallo, 2004).

De tal modo, dejar como marco de comprensión el entrever la mixtura de las recurrencias, limitaciones, innovaciones y transformaciones al trabajar con y por el cuerpo bajo una mirada integral donde las prácticas discursivas delimitan, incorporan, confrontan y crean (re)definiciones, comprender cómo (desde) la Educación física “en tanto disciplina, puede configurarse como un espacio reducido de repetición, pero también tiene un gran potencial como espacio para reconfigurar la concepción misma de educación y del lugar que el cuerpo tiene en la construcción del conocimiento (Cabra & Escobar, 2014, p.158). Área de configuración de nociones y conocimientos específicos y prácticos, corporeidades singulares y dialógicas, posturas y técnicas, movimientos creativos y expresivos, prácticas de cuidado, de higiene, salud y establecimiento de relaciones interpersonales y socioculturales junto a otros cuerpos y contextos³³. El sentido práctico de este análisis señala la autovaloración de los modos de enseñar y aprender sobre el cuerpo.

Reconocimiento de la corporeidad de la docente: el ejemplo

La interpelación sobre la corporeidad recae también en el cuerpo de la docente investigadora. Como bien se ha señalado, el despliegue corporal de la práctica de enseñanza se objetiva, instrumentaliza y descentra en gran medida de la experiencia. Se asume pues un doble cuerpo: uno instituido por la dinámica educativa y aquel residual fuera del tiempo escolar. No obstante, derivado del análisis se reconoce que la práctica es compleja en la que es posible reconocer los desplazamientos, imbricaciones, yuxtaposiciones y contradicciones en no solo uno sino varios estilos de enseñanza y, por tanto, múltiples formas de saber, hacer y ser corporales. Es claro que el rol y la postura del docente en el aula involucra modalidades discursivas sobre el dominio del saber disciplinar para compartirlo a sus estudiantes, pero, implícitamente, también es un despliegue kinésico y proxémico del lenguaje corporal: gestos, muletillas, lapsus, silencios, miradas, contactos... que se convierten, en sí mismas, formas de enseñar y aprender a través del ejemplo. El ejemplo representa un dispositivo codificado inherente a la práctica de enseñanza que repercute implícitamente en el aprendizaje. Así lo hacen ver Buitrago y Herrera (1996):

³³ Si bien existe un álgido debate disciplinar acerca de los desarrollos aportados por la psicomotricidad sobre el predominio de la educación cognitiva del cuerpo (derivados de los aportes de Piaget [Denis, 1980]), se señala que el ejercicio investigativo plantea una interdependencia entre los procesos mentales y referenciales sobre las nociones espacio-temporales y la resignificación corporal, estética, lúdica y ética del rol social del cuerpo en la experiencia académica (Lagunas, 2006; MEN, 2010). Esto como aporte para la discusión y la construcción del campo disciplinar y del saber pedagógico.

En el espacio escolar es el maestro el llamado a enseñar a los niños el arte del trabajo con su ejemplo, su método riguroso, su entrega y su habilidad; sirviéndose especialmente de la actividad corporal que se despliega en la infancia a través del juego y que se convertirá en el taller donde se hará vivir el placer por el trabajo bien hecho, junto con el triunfo por lo producido. (p. 111)

De tal modo, quien aprende sobre y del lenguaje verbal y no verbal es, generalmente, el estudiante; pero también, como parte del reconocimiento del ejercicio investigativo, la docente debe verse, ver qué dice, cómo lo dice y a quiénes lo dice; qué hace y cómo lo hace; todo un ejercicio metacognitivo a través de la corporeidad de la enseñanza registrado en sus procesos reflexivos (escritura, relectura, videos, grabaciones). Es con y a través del ejemplo (introyectado) que se reconoce del modelo pedagógico implícito y, así mismo, se devela como estrategia educativa. La Tabla 13 muestra la dinámica compleja de los estilos de aprendizaje explícitos e implícitos de la docente investigadora accesible tanto por las valoraciones del par académico como, posterior, de la introspección de la práctica de enseñanza.

A través del diagrama elaborado se resaltan tres puntos sobre el despliegue corporal:

- A pesar de las inconsistencias, limitaciones y desajustes presentes en el acto educativo se reconoce la continuidad, la articulación y el sentido de la acción planificada explicada, socializada y retroalimentada para el logro de los propósitos pedagógicos. Además, se señala cómo toda la apuesta es integral ya que cualifica cada una de las dimensiones unas más que otras con mayor protagonismo dado el estilo de enseñanza predominante en la práctica educativa.
- Con lo anterior, la apuesta pedagógica crítica las condiciones en que la corporeidad es altamente reducida y afectada por las racionalidades instrumentales e institucionales de la práctica de enseñanza. Como lo señala Martínez-Otero (2008), una de las dimensiones más pobres y de gran riqueza es la afectividad tanto de los estudiantes como de los maestros: “se cultiva poco y se reserva casi por completo al primer tramo de la educación [dimensión instruccional]” (p. 14). Sustentado en la Tabla anterior y corroborado, indirectamente, por una de las observaciones del par académico en su retroalimentación de la observación compartida de la clase. Éste señaló: “No me surgieron preguntas, ya que veo que en la clase no hace falta afectividad”³⁴ dado el predominio de la práctica instruccional.
- El reconocimiento de las formas de enseñar articuladas al alcance de cada una de las dimensiones del hacer pedagógico se convierte en estrategia de aprendizaje sobre la práctica. Lo que lleva a, por ejemplo, a visibilizar la predominancia de un estilo de enseñanza instruccional que puede limitar tanto el tiempo de trabajo práctico como las posibilidades expresivas, estéticas y lúdicas; pero, a su vez, esto se convierte en un factor de resignificación y mejoramiento del ese estilo útil pero complementario a otros modos de relacionar el saber. Si se aprende con el cuerpo y a través de él, y se enseña con éste y con este, entonces la práctica educativa se establece una ética comunicativa (Chaux, Velásquez & MEN, 2004).

³⁴ Fragmento tomado de la Matriz de valoración de las acciones comunicativas en el aula (Anexo 21).

Tabla 13

Estilos de Enseñanza Presentes en una Sesión de Clase

	Instruccional	Afectiva	Motivacional	Social	Ética
Fortalezas	Dominio disciplinar Predominio explicativo Transmite el sentido del área Diversifica lenguajes: orales, escritos y gráficos	Establece diálogo con estudiantes <i>Centrado en saberes previos y dominio conceptual</i> Retroalimenta los procesos <i>Individual y grupal</i> La expresión verbal es controlada y adecuada <i>Modula y enfatiza</i>	Presenta objetivos de clase Empleo práctico del ejemplo Emplea estrategias motivacionales <i>Retomar desatenciones</i>	Explica propósitos de la formación corporal <i>Generalidades</i>	Establece conjuntamente reglas de respeto y participación Exige condiciones de respeto por el cuerpo <i>Prácticas de cuidado</i>
Oportunidades de mejora	Limitación del tiempo ↓ Limita de atención y motivación ↓ Limita el nivel de comprensión y participación	No es consciente de lenguaje no verbal	Pocos recursos de refuerzo visual Limitaciones de tiempo de pausas y descanso	Relacionar propósitos de la formación con prácticas de vida <i>Particular y social</i>	

Nota: Adaptación del modelo penta-dimensional de Martínez-Otero (2008). Elaboración propia (2020). Convenciones: Flecha roja: limitaciones y consecuencias; Línea segmentada verde: continuidades y relaciones.

Capítulo VII: 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; ese “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 derivados 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)³⁵. 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.

³⁵ 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.

Mejoramiento de la práctica: el estilo de enseñanza

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 determinantes 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 si 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 (p. 192).

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 (Lucea, 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 una 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 Tezano (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” (p. 12).

En el Anexo 22 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 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.

Capítulo VIII: Conclusiones y recomendaciones

¿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” (p. 262) 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, p. 171). 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, etc., es decir la apertura al mundo del sentido y de los sentidos” (Le Breton, 2000, pp. 40-41). 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, p. 48). 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 interdisciplinar, 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 y 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; p. 28 - 29)

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.

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.

Dicho esto, las conclusiones se puntualizan en:

El reconocimiento de la interdependencia de las formas de enseñar, aprender y evaluar.

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.

La implementación de la metodología Lesson Study permitió el continuo mejoramiento del quehacer pedagógico fomentando el trabajo colaborativo, intencional y sistematizado.

La planeación, la intervención y la evaluación se consolidan como categorías críticas en la transformación de las prácticas de enseñanza

Dada la condición dinámica de las prácticas de enseñanza se reconoce como acierto el uso de las TIC por aporte a los procesos de enseñanza aprendizaje.

La adaptación realizada a las rutinas de pensamiento aportó a los procesos valorativos integrales de los aprendizajes logrados en los estudiantes

Se reconoce que cada acción y decisión que se toma en el aula se ve permeada por las teorías implícitas que cada docente ha apropiado y construido.

La evaluación debe ser un proceso integral, formativo, dinámico y participativo.

El cuento motor como apuesta metodológica y didáctica permitió la gestión y optimización del tiempo escolar, fomentó el aprendizaje colaborativo y dialógico en el aula, reconoció múltiples modalidades de evaluación y expresión corporal descentradas de la palabra oral y escrita, incorporó narrativas a través del principio de interdisciplinariedad, fortaleció las competencias comunicativas, para hablar, pensar, decir y sentir a través del cuerpo.

El área de educación física aportó interdisciplinarmente en la formación de seres y saberes potencialmente competentes.

se materializaron los propósitos de formación posgradual:

Una profesional de la educación en búsqueda constante de la excelencia de su ejercicio profesional al reflexionar y producir conocimiento pedagógico, promotora de los procesos de investigación colaborativa en y desde el aula; una líder en procesos pedagógicos interdisciplinarios.

RECOMENDACIONES

Es necesario promover, continuar e invitar a la investigación, a la reflexión constante, al mejoramiento y cambio continuo de nuestras prácticas de enseñanza, reconociendo el valor que ello tiene en el aula, en nuestros estudiantes y en el general en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Este proceso investigativo puede sugerir un punto de partida para quienes tengan interés en encontrar estrategias interdisciplinarias que aporten al fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Se recomienda el uso de la estrategia de la Lesson Study en procesos investigativos que apunten a la transformación de las prácticas de enseñanza, ya que cada fase sugiere un principio importante que deriva en el mejoramiento de las mismas.

En cuanto al saber y hacer disciplinar: 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.

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 bibliográficas

- Álvarez, J. (2000). *Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación*. Madrid, España: Editorial Morata.
- _____. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Editorial Morata.
- _____. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (206-235). Madrid, España: Editorial Morata.
- Ander-Egg, E. (1993). *La Planificación Educativa*. Argentina: Magisterio del Rio de La Plata.
- Arboleda, R. (1997). Cuerpo y pedagogía. *Educación física y deporte*, 19 (2), 83-91.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. (3° Ed.). Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Buitrago, N., y 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.
- Bustamante, G. (2010). Competencia Lingüística y Educación. *Folios, Segunda época No. 31*, 81-90.
- Bustamante, G., Jurado, F., y Pérez, M. (1998). Puntos de vista sobre la evaluación. En *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias de lectura y escritura* (pp.17 – 25). Bogotá, Colombia: Plaza & Janes.
- Cabra, N., y 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).
- Cancino, L. (2018). *La lectura como facilitadora en el reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas de jardín del colegio Gonzalo Arango de Bogotá*. Chía, Cundinamarca: Universidad de La Sabana.
- Cerezo, M., y Ureña, N. (2009). El Cuento motor como propuesta de actividad física para el aula de educación infantil. *Revista Digital de Educación Física*, 10 (55). 10-21.
- Chaux, E., Lleras, J., Velásquez, A., y MEN. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. (1° edición). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- 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.
- Chinchilla, V. (1998). Educación Física en el proceso de modernización. *Memorias Encuentro de investigadores*. Sao Paulo, Brasil: Universidad de Campinas.
- Colegio Grancolombiano IED. (2015). *Plan Educativo Grancolombiano. Hacia una comunidad incluyente, productiva y respetuosa de los derechos humanos*. Bogotá, Colombia: Colegio Grancolombiano IED.
- _____. (2018). *Ficha de caracterización sociodemográfica Grancolombiano IED*. Bogotá, Colombia: Colegio Grancolombiano IED.
- _____. (25 de marzo de 2020). Blog Proyecto Educativo Grancolombiano. Recuperado de http://gygsistemas.org/gc/gc_j/index.php/planeducativo
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- De Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 33, 91-109.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar - saber pedagógico: La relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26.
- Devís, J., Fuentes, J., y 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.
- Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, S.A.
- Díaz, M., y Bernstein, B. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En *Towards a theory of pedagogic discourse*, Vol. 8, No. 3, (C. Ossa, Trad.). CORE.
- Echeverry, J. y Zuluaga, O. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Educación y Ciudad*, (4), 12-23.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Ferreiro, E. y 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.
- Gallo, L. (2004). *Cuatro hermenéuticas de la Educación física en Colombia*. Medellín, Colombia: Editorial Kinesis.

- _____. (2009). *Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la Educación física*. Medellín, Colombia: Editorial Kinesis.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- 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). Murcia, España: Universidad de Coruña.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Piados.
- Guerrero, L., Leal, K., Moreno, A., y 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). Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud -CINDE y Universidad de Manizales.
- Guío, F., Díaz, J., y 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.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Edición) México: McGRAW-HILL.
- Herrera, M., Jaramillo, J. y Mallarino, C. (2001). *Licenciatura en Educación Física. Nuevo currículo para el 2001*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educación y Sociedad*, 29, (102), 119-136.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* (9), 13-37.
- Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior -ICFES-. (2011). *Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- _____. (2017). *Saber 5°. Guía de orientación 2017*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- _____. (2018). *Resultados nacionales Saber 3°, 5° y 9°. 2012-2017*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Jurado, F. (1998). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá, Colombia: programa RED Universidad Nacional de Colombia.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Lagunas, J. (2006). Educación física y desarrollo integral. *Isla de Arriarán*, XXVIII, 275-294.
- Latorre, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- _____. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), p. 35-42.
- Lucea, J. (2002). Las teorías implícitas de los profesores de Educación física. *Educación física y deportes*, (70), p.16-25
- Madrigal, A., y Urrego, Á. (2013). La Educación física renovada desde la investigación educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 10 (2), 69-76.
- Martínez-Otero, V. (2008). Discurso educativo y formación docente. *Revista Educação em Questão*, 33 (19), 9-34.
- Meinel, K. (1977). *Didáctica del movimiento*. La Habana, Cuba: Editorial ORBE.
- Melero, M. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales. En Melero, M. y Fernández, P. (1995). *La interacción social en contextos educativos* (pp. 83-114). Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2002). *Lineamientos curriculares. Educación física, Recreación y Deporte*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- _____. (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*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- _____. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación física, Recreación y Deporte*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Murcia, N., y Jaramillo, L. (2005). *Imaginario de los jóvenes escolares ante la clase de Educación Física*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- _____. (2010). Saber, cuerpo y escuela. *Calle 14*, 4 (5), 47-56.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Editorial FONTANELLA, S.A.
- Pons, R., y Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de Evaluación Educativa*, 1 (1), 1-29.
- Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, No. 64, 175-195.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Rivas, E., y 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.
- Sáenz, O. (2007). La escuela como dispositivo estético. En Frigerio, G y Diker, G. (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. (pp.73-86). Buenos Aires, Argentina: del Estante Editorial.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. (2° edición). México: Editorial Trillas S.A.
- Soto, E. y Pérez, A. (2011). Las Lesson Study ¿Qué son? *Cuadernos de pedagogía* No. 147 (65), 1-9.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tamayo. M. (2003). *El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. México: Editorial LIMUSA, S.A.
- Universidad Pedagógica Nacional -UPN-. (2010). *Documento Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Varios. (2019). *Informe de calidad de vida en Bogotá 2018*. Bogotá cómo vamos. Bogotá, Colombia: Fundación Corona, El Tiempo Casa Editorial, Cámara de Comercio de Bogotá y Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.bogotacomovamos.org/calidad-de-vida-bogota/interactivo-informe-de-calidad-de-vida-2018/>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.

Anexos

Anexo 1. Estrategia institucional “PENSAR para aprehender”

COLEGIO GRANCOLOMBIANO

Institución educativa Distrital.

“Tu espacio para crecer y realizar los sueños”

Hacia una comunidad incluyente, productiva
y respetuosa de los derechos humanos

PENSAR PARA APREHENDER

ETAPA	¿QUE BUSCA?	INTERROGANTES Y/O ACCIONES	ROL DEL EL MAESTRO	ROL DEL ESTUDIANTE	ROL DEL GRUPO DE TRABAJO
P 	Plantear la situación problemática	¿Qué está pasando? ¿Por qué está pasando? Cómo sé que está pasando? ¿Qué efectos produce o seguirá produciendo esta situación?	Propone una situación motivante que sugiere un problema, pero no lo clarifica. Orienta la búsqueda de información que lo clarifique. Estimula y orienta el análisis de la situación.	Lee la situación. Aporta material e ideas para clarificarla. Realiza esquemas de análisis. Aclara la situación.	Discute posiciones individuales para crear consenso sobre la situación analizada
E 	Explicitar los saberes previos requeridos para entenderla o explicarla	¿Cuál es el tema central? ¿Qué explicación tiene, desde el conocimiento ya construido? ¿Qué debo conocer para entenderlo?, ¿Para resolverlo? ¿Se necesita nueva información o nuevos aprendizajes? ¿Qué fuentes aportarían a la comprensión y a la solución?	Orienta la reflexión para que el estudiante identifique los conocimientos previos requeridos para entender la situación. Aclara, complementa, nivela estos saberes. Sugiere y revisa esquemas. Explica o enseña, si el caso lo requiere.	Se pregunta. Revisa sus conocimientos. Construye o reconstruye esquemas conceptuales. Complementa de forma individual sus saberes previos. Construye una propuesta individual de solución (plantea un proyecto).	
N 	Negociar posibles soluciones, explicaciones o lecciones de vida	¿Cuál es la mejor ruta para explicar o solucionar la situación? ¿Cuál es la mejor solución o explicación a la situación planteada? ¿Cómo hacerlo?	Orienta la organización de pequeños grupos de trabajo. Promueve y hace respetar las reglas del equipo. Asume una posición proactiva frente a las propuestas. Estimula las iniciativas. No muestra el camino, orienta su búsqueda, “acompaña en la construcción”. Enseña y explica, si la situación lo requiere.	Presenta al grupo su posición individual, la sustenta. Escucha y respeta las posiciones de los demás. Participa en consensos para elaborar la mejor propuesta de solución. Colabora y coopera para construir la propuesta de solución	Construye, de manera concertada, una propuesta de solución.
S 	Solucionar y socializar los resultados	Se ejecuta lo proyectado, se presenta al maestro y al grupo en general. Se exponen productos concretos, si el proyecto los consideraba.	Guía el proceso de construcción o ejecución. Asume el rol de “acompañante cognitivo”, aportando a la construcción de nuevos saberes y su integración en la práctica. Mantiene el horizonte.	Cumple las tareas que el equipo le asigna. Aporta a la solución. Cuestiona y se cuestiona permanentemente.	Construye, elabora y presenta los resultados de lo propuesto.
A 	Autoevaluar el proceso. Reflexionar sobre el conocimiento re-construido	¿Qué aprendí? ¿Qué conceptos cambié? ¿Qué ha cambiado? ¿Qué nuevos procedimientos conocí? ¿Qué dificultades tuve? ¿Mi participación fue significativa? ¿Qué sigo necesitando?	Orientar la reflexión individual y grupal. Formula preguntas orientadas a evaluar el proceso, a fomentar el pensamiento divergente, a evaluar estrategias, a la construcción de razonamientos, a fomentar el proceso de descripción. Sugiere y revisa instrumentos de reflexión como Diario del estudiante, bitácora personal, portafolio de evaluación, etc.	Se revisa y registra sus conclusiones. Responde los interrogantes que el maestro le plantea; se formula sus interrogantes	Aporta desde su experiencia-
R 	Resolver problemas afines. Aplicar lo aprehendido a nuevas situaciones	Pruebas individuales para confrontar saberes y solucionar problemas que apliquen los saberes construidos.	Proponer pruebas individuales. Revisar y retroalimentar resultados	Evidencia su nivel de competencia. Se plantea nuevos interrogantes. Revisa y corrige errores.	Evalúa el proceso. Elabora conclusiones generales o explicita lecciones de vida

Anexo 2. Guía ABP



Colegio Gran Colombiano
Institución Educativa Distrital
"Tu espacio para crecer y realizar los sueños"

P.E.G:
Hacia una comunidad incluyente, productiva y
respetuosa de los derechos humanos

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
Resolución Integración 2198 julio 30 de 2002 DANE 111001046477 NIT 830115384-9

CICLO III: Al Encuentro con el Mundo
EJE ESTÉTICO-FÍSICO NÚCLEO PROBLÉMICO: El Ser Humano, Sociedad y Comunicación
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA GRADO QUINTO
SUBNÚCLEO PROBLÉMICO: Desarrollando mis competencias comunicativas
COMPETENCIAS: Praxeológica. - ETAPA: Asimilación. - NIVELES: Productivo, Creativo.
GUÍA - CUARTO BIMESTRE 2019
DOCENTE: MAYRA ALEJANDRA CASTILLO RUIZ

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

CONTENIDOS: _____ DESEMPEÑOS: _____

INDICADORES SEGUNDO SEMESTRE

RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS O EJES DE FORMACIÓN:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (X puntos)

1. ¿?
2. ¿?

EXPLICITACIÓN DE SABERES (X puntos)

ACTIVIDAD:

1. ¿?
2. ¿?

NEGOCIACIÓN (X puntos)

SOCIALIZACIÓN (X puntos)

PARA AMPLIAR TUS CONOCIMIENTOS (X puntos)

AUTOEVALUACIÓN (X puntos)

Cada estudiante realizará su propia evaluación de acuerdo a su desempeño en las clases.

ASPECTO	SOBRESALIENTE	BÁSICO	BAJO
Trabajo individual			
Trabajo en grupo			
Responsabilidad			
Participación			
Comportamiento			
Dominio de temas			
Expresión oral			
Informe escrito			
Búsqueda de información			
Capacidad de síntesis			

RESOLUCIÓN DE NUEVOS PROBLEMAS

VALORACIÓN: cada etapa del desarrollo de la guía tiene una valoración.		
1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	X
2	EXPLICITACIÓN DE SABERES	X
3	NEGOCIACIÓN	X
4	SOCIALIZACIÓN	X
5	AMPLIAR CONOCIMIENTOS	X
6	AUTOEVALUACIÓN	X
7	RESOLUCIÓN DE NUEVOS PROBLEMAS	X
8	PORTAFOLIO	X
9	ACTITUDINAL	X
10	PLAN LECTOR	X
11	PRUEBA SEMESTRAL	X
	TOTAL	X

RESOLUCIÓN DE NUEVOS PROBLEMAS (X puntos)

Anexo 3. Diario de campo

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía



Transformación de las prácticas de enseñanza de la educación física

Diario de Campo No. 001

Fecha: 16 -08-2018

Hora: 3:30 pm

Grupo: 503

Institución educativa: Colegio Grancolombiano IED

Unidad Temática de la clase: Coordinación

Objetivos: Proponer diferentes ejercicios (con raqueta y pelotas) que los estudiantes realicen de manera individual y que propendan por mejorar su coordinación viso manual.

Materiales: Raquetas, pelotas de tenis

Competencia: Praxeológica

Nota metodológica: Observación directa

Nota descriptiva	Nota interpretativa	Nota Pedagógica
<p>Se hace una breve introducción del tema con los estudiantes retomando lo hecho en la clase anterior. Se explica la dinámica de la clase, indicaciones sobre el material y el uso del mismo en el patio.</p> <p>Ya en el patio se hacen por parejas, cada pareja con una raqueta y con una pelota de tenis. El ejercicio lo deben desarrollar alternamente, el ideal es que lo hagan bien, No es competencia, se deberán desplazar de línea lateral a línea lateral sin dejar caer la pelota y haciendo lo indicado. Los ejercicios se deben hacer con mano derecha y con mano izquierda y son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Llevar la pelota sobre la raqueta -Golpear suavemente la pelota -Golpear la pelota e ir dando vuelta a la raqueta -Golpear la pelota con fuerza y controlar -Golpear la pelota y cambiar de mano la raqueta -Golpear la pelota contra el suelo y llevar con la raqueta. <p>A medida que se van explicando los ejercicios, verbalmente como por medio del ejemplo, se van haciendo también las respectivas aclaraciones. Durante la clase se va realizando la respectiva retroalimentación.</p>	<p>Los estudiantes estuvieron dispuestos a realizar los ejercicios, lo que permite interpretar una motivación que los llevó a hacerlo, probablemente lo disfrutaban, teniendo en cuenta sus expresiones de alegría.</p> <p>En algunos casos, se notó la frustración de los niños, pues les era muy difícil el ejercicio y decidían no hacer el recorrido completo.</p>	<p>Es necesario replantear la distribución del tiempo, porque se propusieron muchos ejercicios, pero debían hacerlo relativamente rápido, lo que implica una ejecución poco consciente, que es lo que busca una sesión como esta. El desarrollo del ejercicio por parejas fue positivo pues facilito el uso del material y el desarrollo de la actividad.</p>

Notas adicionales:
Reevaluar el tiempo con relación a la cantidad de movimientos propuestos
Permitir espacios de retroalimentación entre los estudiantes.

Anexos: planeación manual.

Anexo 4. Formato de evaluación semestral Tipo Saber



Colegio Gran Colombiano
Institución Educativa Distrital
"Tu espacio para crecer y realizar los Sueños"

P.E.G:

Hacia una comunidad incluyente, productiva y
respetuosa de los derechos humanos

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
Resolución Integración 2198 julio 30 de 2002 DANE 111001046477 NIT 830115384-9

EVALUACION SEMESTRAL GRADO QUINTO

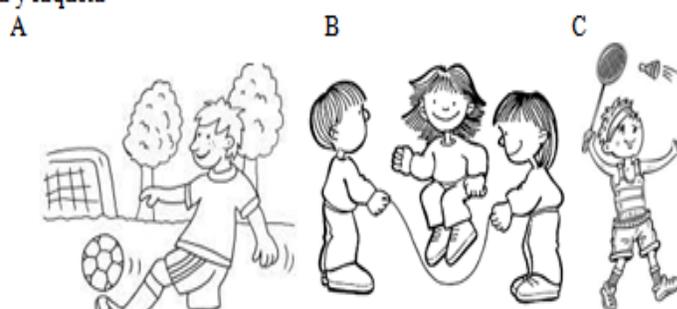
La coordinación se puede definir como la capacidad para realizar eficientemente los movimientos, de manera precisa, rápida y ordenada. Es decir, la coordinación es lo que nos permite mover de forma sincronizada todos los músculos implicados en una acción para realizarla de la manera más adaptada posible.

De acuerdo al texto anterior responde.

- ¿En cuales de estas actividades cotidianas (actividades que realizamos a diario) se evidencia la coordinación?
 - Caminar, escribir y bailar
 - Correr, dormir y bailar
 - Escribir, dormir y cantar
 - Caminar, cantar y correr
- La coordinación es una habilidad que permite realizar de mejor manera las siguientes acciones:
 - Bailar
 - Escribir
 - Sonreír
 - Cantar

De acuerdo a lo visto en clase responda las preguntas 3, 4 y 5.

- Los ejercicios o actividades que nos permiten mejorar nuestra coordinación viso-manual (ojo-mano) son:
 - Los ejercicios que incluyen pelota y raqueta
 - Los ejercicios con lazo
 - Los ejercicios con pelotas, como malabares.
 - Los ejercicios físicos
- Una actividad con la que podemos trabajar la coordinación viso-pédica es:
 - Hacer veintiuna con un balón de fútbol
 - Bailar
 - Correr
 - Nadar
- Una actividad o ejercicio en la que estamos trabajando coordinación general es:
 - Nadar
 - Correr
 - salto lazo
 - Jugar con pelota y raqueta



Conrelación a las anteriores tres imágenes (A, B y C) contesta las preguntas 6, 7 y 8

- Si nos referimos al tema de coordinación específicamente diríamos que los tipos de coordinación que se manejan en las imágenes, en el orden A, B y C, corresponden a:
 - Coordinación general, específica y viso manual
 - Coordinación viso-pédica, viso-manual y general
 - Coordinación general, viso-pédica y específica
 - Coordinación viso-pédica, general y viso-manual.

Anexo 5. Plan lector

PLAN LECTOR EDUCACIÓN FÍSICA

REALIZA LA SIGUIENTE LECTURA Y CONTESTA LAS PREGUNTAS

¿Cómo puede afectar el exceso de peso a tu salud?

Es difícil sentirse bien cuando el cuerpo lleva demasiado peso. Tener sobrepeso u obesidad puede dificultar la respiración y el sueño. Puede hacer que una persona se sienta cansada y provocarle molestias y dolores. También puede hacer que la persona se avergüence de su cuerpo, o que esté triste o, incluso, enfadada por su peso. Y, cuando alguien se siente mal, es posible que coma más de la cuenta porque comer resulta reconfortante, algo nada recomendable para una persona con sobrepeso.

Obtener ayuda es importante porque el exceso de peso puede acabar enfermando a una persona. Los niños con sobrepeso u obesidad tienen más probabilidades de padecer diabetes tipo 2 y otros problemas de salud. Y, más adelante, están más expuestos a padecer enfermedades cardíacas (del corazón).

¿Cómo evitar el sobrepeso?

Una de las mejores formas de mantener un peso saludable es llevar una vida activa. Puedes unirse a un equipo deportivo. O, si no te gustan los deportes de equipo, prueba con la natación, el tenis o las artes marciales, o bien límitate a mantenerte activo en el patio trasero de tu casa. Saltar la soga, bailar y correr harán que tu corazón lata con fuerza.

Aumentar tu nivel de ejercicio físico puede ser tan sencillo como subir por las escaleras en vez de tomar el ascensor o ir caminando a los sitios en vez de pedirles a tus padres que te lleven en coche. Ser activo también significa ver menos televisión y dedicar menos tiempo a los videojuegos.

Comer de forma saludable es otra parte de mantenerse en forma. Proponte llevar una dieta variada e ingerir cinco raciones de fruta y verdura al día. Elige el agua y la leche baja en grasas en vez de los refrescos y otras bebidas azucaradas. En lo que se refiere a los alimentos ricos en calorías y grasas, ingiere los solo de vez en cuando y, cuando los ingieras, hazlo en cantidades reducidas.

¿Qué deberías hacer?

Hablar con uno de tus padres es la primera y mejor medida que deberías adoptar si te preocupa tu peso. Tu madre o tu padre pueden hacer una cita con tu médico, quien es posible que te proponga formas de cambiar tus hábitos de alimentación y de ejercicio. Por lo general, los niños no necesitan hacer dieta. Pero un niño con mucho sobrepeso es posible que necesite la ayuda de un nutricionista o de un médico especializado en el control de peso. Junto con tu familia, podrás desarrollar un programa seguro y saludable que deberá incluir la ingesta de alimentos nutritivos y el ejercicio físico regular.

Ayudar a otras personas

Si tienes un amigo o pariente con sobrepeso, recuerda ser amable con él. Probablemente él sea consciente de su problema y las bromas o burlas relacionadas con su peso solo harán que se sienta peor. Trata de animarlo invitándole a hacer ejercicio contigo y compartiendo con él todo lo que sabes sobre la alimentación saludable. Actúa de este modo ¡y a los dos les gustará verse reflejados en el espejo!

TOMADO DE : <http://kidshealth.org/es/kids/overweight-esp.html?WT.ac=ctg#>

Resuelve el siguiente crucigrama

Name: _____

SEDENTARISMO Y OBESIDAD

Complete el crucigrama

Created with TheTeachersCorner.net Crossword Puzzle Generator

<p>Horizontal</p> <p>2. SON PRODUCIDAS POR TENER MALOS HÁBITOS</p> <p>3. ENFERMEDAD QUE PUEDE SER PRODUCIDA POR MALOS HÁBITOS ALIMENTICIOS</p> <p>7. DOS DE LAS CAUSAS DEL SOBREPESO Y EL SEDENTARISMO</p> <p>9. ESPACIO ESCOLAR PARA LA RECREACIÓN Y EDUCACIÓN CORPORAL</p> <p>10. PROBLEMA DE SALUD RELACIONADO CON EL SOBREPESO</p>	<p>Vertical</p> <p>1. DOS DE LAS MEJORES COSAS PARA MANTENER UN PESO SALUDABLE</p> <p>4. HACEN PARTE DE UNA BUENA Y VARIADA DIETA</p> <p>5. TE AYUDA A CREAR UNA DIETA</p> <p>6. FALTA DE ACTIVIDAD FÍSICA</p> <p>8. DEPORTE ACUÁTICO QUE AYUDA A MANTENER UN PESO SALUDABLE</p>
---	---

Resuelve la sopa de letras

SEDENTARISMO Y OBESIDAD

S	J	N	L	D	G	C	A	W	L	R	K	A	S	Q
A	C	A	R	D	I	O	P	A	T	I	A	N	A	J
L	Ñ	C	Y	Ñ	S	D	Z	P	Ñ	O	C	C	N	E
U	D	I	A	B	E	T	E	S	G	W	Ñ	F	O	D
D	G	M	J	O	B	E	S	I	D	A	D	N	I	F
Y	Y	O	K	S	A	R	U	D	R	E	V	Y	C	X
Z	X	M	C	O	R	R	E	R	L	A	R	G	A	Z
I	E	N	F	E	R	M	E	D	A	D	E	S	T	I
I	F	B	A	M	I	T	S	E	O	T	U	A	N	F
N	T	M	P	L	E	T	R	O	P	E	D	X	E	R
R	Q	H	H	V	L	S	Q	P	F	L	R	R	M	U
V	B	A	L	C	I	C	A	M	I	N	A	R	I	T
W	A	Z	E	R	E	P	G	X	H	D	F	L	L	A
F	J	V	I	N	N	B	S	G	O	R	D	O	A	S
J	Z	Ñ	H	Z	Z	O	I	C	I	C	R	E	J	E

kokolikoko.com

- ALIMENTACION
- AUTOESTIMA
- CAMINAR
- CARDIOPATIA
- CORRER
- DEPORTE
- DIABETES
- EJERCICIO
- ENFERMEDADES
- FRUTAS
- GORDO
- OBESIDAD
- PEREZA
- SALUD
- VERDURAS

Resuelve las siguientes preguntas:

¿Cómo puede incidir el exceso de peso en tu salud?

¿Cómo disminuyes la probabilidad de tener sobrepeso?

¿Qué deberías hacer si tienes sobrepeso?

Realiza un dibujo utilizando alguna técnica vista en clase, donde representes el ideal de cuerpo perfecto.

Realiza un listado de lo que comiste en el día de ayer y con un resaltador selecciona los alimentos que no ayudan a tener una buena salud.

Encuentra las diferencias en la siguiente imagen de una persona sedentaria a causa del mal uso de la tecnología.



¡Recuerda tener buenos hábitos de alimentación y realiza deporte y ejercicio regularmente!

Anexo 6. Rúbrica de evaluación Lesson Study (Planeación)

Evaluador: Juan Leonel Gómez Gutiérrez



Universidad de
La Sabana

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN EL MARCO DE LA LESSON STUDY

Proyecto -----

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA MICROCICLO DE REFLEXIÓN ACCIONES DE PLANEACIÓN

Docente/investigador: Mayra Alejandra Castillo Colegio: Colegio Gran Colombiano

Asignatura Ed. Física Curso 5° Fecha 18-05-2019

Nº	ITEM	NIVEL				
		1	2	3	4	5
1	Se explicita la consideración del contexto educativo y la problemática			X		
2	Se evidencia que ha tenido en cuenta las destrezas, capacidades o cualidades a desarrollar en los estudiantes a través de su enseñanza.				X	
3	Se han planteado estrategias que alienten el interés de los estudiantes y exploten sus capacidades.				X	
4	Se ha estimado, si las capacidades a desarrollar responden a los interrogantes propios del curso.					X
5	Se han tenido en cuenta los preconceptos y modelos mentales previos que traen los estudiantes al aula	X				
6	Se ha procurado plantear desafíos nuevos o desafíos intelectuales.				X	
7	Se ha considerado la información previa que deben comprender los estudiantes para responder a las principales preguntas de la sesión de clases	X				
8	Da cuenta de la selección y preparación adecuada de los materiales de enseñanza			X		
9	Explicita un diseño de las actividades de enseñanza concordantes con los objetivos o metas de comprensión				X	
10	Considera e integra las expectativas e intereses de los estudiantes a las estrategias y actividades de enseñanza					X
11	Se han considerado los estudiantes con dificultades de comprensión	X				
12	Se han planteado o presentado problemas o situaciones que generen conflicto cognitivo.					X
13	Explicita cómo averiguará lo que ya saben y lo que espera de la sesión	X				
14	Se ha tenido en cuenta la manera como ayudará a los estudiantes a aprender a aprender, a examinar y valorar su propio aprendizaje y capacidad.				X	
15	Se indaga sobre la forma cómo están aprendiendo sus estudiantes antes de calificarlos.				X	
16	Describe la manera como les retroalimentará para garantizar darles todo el apoyo para que aprendan.				X	
17	Explica cómo hará para que los estudiantes estén en constante motivación para aprender.		X			
18	Explica de forma comprensible los criterios que utilizará para valorar el aprendizaje y por qué usará estos criterios y estándares.				X	
19	Explica como atenderá el progreso y la calidad de los aprendizajes en sus estudiantes.		X			
20	Durante el desarrollo de la práctica de enseñanza fomenta la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes.				X	
	TOTAL (NIVEL)					66
	PORCENTAJE					3,3

Anexo 7. Rúbrica de evaluación Lesson Study (Instrucción)

Evaluador: Juan Leonel Gómez Gutiérrez
Evaluado: Mayra Alejandra Castillo

Teach

HOJA DE OBSERVACIÓN

N.º ESCUELA	ID DOCENTE	ID COORDINADOR	GRADO: 5 ^o	ASIGNATURA: Ed. Física	SEGMENTO 1
TAMAÑO CLASE: Inicia: 20 años: 20	TIEMPO PROGRAMADO	A	TIEMPO ACTUAL	X	DURACIÓN SEGMENTO: min

TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

0. TIEMPO DE APRENDIZAJE	1 ^a Observación (4-5m)	2 ^a Observación (9-10m)	3 ^a Observación (14-15m)
0.1 El docente ofrece una actividad de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes	X N	S N	S N
0.2 Los estudiantes están enfocados en la tarea	N/A B M X	N/A B M A	N/A B M A

CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Áreas / Elementos / Comportamiento	Puntajes	Puntajes finales
------------------------------------	----------	------------------

A. CULTURA DEL AULA		1	2	3	4	5
1. AMBIENTE DE APRENDIZAJE						X
1.1 El docente trata respetuosamente a todos los estudiantes		B	M		X	
1.2 El docente usa lenguaje positivo con los estudiantes		B	M		X	
1.3 El docente responde a las necesidades de los estudiantes	N/A	B	M		X	
1.4 El docente no exhibe sesgos de género y desafía los estereotipos de género en el aula	N/A	B	M		X	
2. EXPECTATIVAS POSITIVAS DE COMPORTAMIENTO						X
2.1 El docente establece expectativas claras de comportamientos para las actividades de la clase		B	M		X	
2.2 El docente reconoce el buen comportamiento de los estudiantes		B	M		X	
2.3 El docente redirige el mal comportamiento y se enfoca en la conducta esperada más que en el comportamiento indeseado		B	M		X	
B. ENSEÑANZA		1	2	3	4	5
3. FACILITACIÓN DE LA CLASE					X	
3.1 El docente articula explícitamente los objetivos de la clase y relaciona las actividades con tales objetivos		B	M		X	A
3.2 Las explicaciones del contenido por parte del docente son claras		B	M		X	
3.3 El docente realiza conexiones en la clase que se relacionan con otros conocimientos o con las vidas diarias de los estudiantes		B	M		X	
3.4 El docente modela a través de la representación o al pensar en voz alta		B	M		X	
4. VERIFICAR ENTENDIMIENTO					X	
4.1 El docente hace preguntas, cuestiona o usa otras estrategias para determinar el nivel de entendimiento de los estudiantes		B	M		X	A
4.2 El docente supervisa a la mayoría de los estudiantes durante el trabajo individual/grupal	N/A	B	M		X	
4.3 El docente ajusta la clase al nivel de los estudiantes		B	M		X	
5. RETROALIMENTACIÓN						X
5.1 El docente hace comentarios específicos o entrega indicaciones a los estudiantes para ayudarlos a clarificar sus confusiones		B	M		X	
5.2 El docente entrega comentarios específicos o cuestiona a los estudiantes para ayudarlos a identificar sus logros		B	M		X	
6. PENSAMIENTO CRÍTICO					X	
6.1 El docente hace preguntas abiertas		B	M		X	
6.2 El docente ofrece actividades de pensamiento		B	M		X	A
6.3 Los estudiantes hacen preguntas abiertas o desarrollan actividades de pensamiento		B	M		X	A
C. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES		1	2	3	4	5
7. AUTONOMÍA						X
7.1 El docente ofrece opciones a los estudiantes		B	M		X	
7.2 El docente ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles/cargos dentro de la clase		B	M		X	
7.3 Los estudiantes se ofrecen para participar en la clase		B	M		X	
8. PERSEVERANCIA						X
8.1 El docente reconoce los esfuerzos de los estudiantes		B	M		X	
8.2 El docente tiene una actitud positiva hacia los retos/desafíos de los estudiantes		B	M		X	
8.3 El docente incentiva el establecimiento de metas		B	M		X	
9. HABILIDADES SOCIALES & COLABORATIVAS						X
9.1 El docente promueve la colaboración entre los estudiantes a través de sus interacciones		B	M		X	
9.2 El docente promueve las habilidades interpersonales de los estudiantes		B	M		X	
9.2 Los estudiantes colaboran entre ellos a través de sus interacciones		B	M		X	

Anexo 8. Formato de análisis de resultados Saber 5° (2017)

ANEXOS

Anexo 1. El reconocimiento del Informe por colegio del cuatrienio

Grado					
Área					
Competencia					
Componente					
Aprendizaje					

	A	B		C	
Año	Porcentaje de respuestas incorrectas del establecimiento educativo	Diferencia con Colombia	Porcentaje de respuestas incorrectas en Colombia (Se obtiene sumando los resultados de las casillas A y B)	Diferencia con la ETC	Porcentaje de respuestas incorrectas en la ETC (Se obtiene sumando los resultados de las casillas A y C)
2014					
2015					
2016					
2017					
Promedio					

En las frases siguientes, si la diferencia con Colombia o ETC es negativa, se debe escribir el número sin signos y escoger entre las palabras mayor o menor y entre más o menos.

Por lo tanto, mi Establecimiento tiene (mayor/menor) desempeño que el país porque tiene puntos porcentuales (más/menos) de respuestas incorrectas.

Por lo tanto, mi Establecimiento tiene (mayor/menor) desempeño que la ETC porque tiene puntos porcentuales (más/menos) de respuestas incorrectas.

- Informe por colegio del cuatrienio. Análisis histórico y comparativo -

Anexo 9. Planeación en EpC primer ciclo de reflexión

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
 MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA II SEM.
 PRESENTADO POR: Mayra Alejandra Castillo Ruiz
 Juan Leonel Gómez
 Milena Sosa

COLEGIO NUEVO SAN ANDRÉS DE LOS ALTOS EBO
 APROBACIÓN RESOLUCIONES 1981/91-1986/91-2000/91-2012/91
 CODIGO DIARTE 1001 INMAGI JORNADAS MAÑANA Y TARDE
 LOCALIDAD 1 - USMBL - SITIO 000 000 011 1

PLAN DE CLASE LESSON STUDY 01

COMPONENTE: Español ARBA: Humanidades **DOCENTE:** Juan Leonel Gómez **TRIMESTRE:** 4 **JORNADA:** Mañana
MODELO PEDAGÓGICO: Aprendizaje significativo **FECHA:** Septiembre 16 **GRADO:** 202 **TIEMPO PROBABLE:** 2 Horas
No ESTUDIANTES: 30 **EDADES:** 6-8 años

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

Es un grupo de 14 niñas y 16 niños, se caracteriza por tener dificultades a nivel de convivencia y esto afecta su rendimiento académico, sin embargo, son estudiantes que han avanzado en su proceso de lecturas y escrituras con excepción de un número de estudiantes que aún presentan dificultad en este aspecto. En cuanto a la oralidad hay más inconveniente ya que no todos expresan sus ideas o pensamientos oralmente.

OBJETO DE ENSEÑANZA: VERIFICAR CON IMAGEN (EXPRESO MIS IDEAS)

ESTÁNDARES

1. Sigue instrucciones dadas para realizar actividades académicas durante la clase.
2. Utiliza vocabulario adecuado para dar información a lo que habla.
3. Responde con frases cortas o preguntas sencillas sobre temas que son sus favoritos.
4. Dibuja de acuerdo a las indicaciones dadas.

OBJETIVOS DE LA CLASE

1. Mejorar la expresión verbal por medio de situaciones en donde los estudiantes usen los verbos de la vista y el oído.
2. Guiar a los estudiantes de acuerdo a sus opiniones por las opiniones de los demás.
3. Promover la participación y la responsabilidad de acuerdo con las normas y los momentos de la clase.

STANDAR DEL PERIODO: Comunicación

CONTENIDOS DE LA UNIDAD: Comunicación y otros medios multimedios.

DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN: Expresa oralmente de manera colaborativa sus ideas y percepciones.

META DE COMPRENSIÓN: Mejorar las habilidades comunicativas en los estudiantes mediante la expresión oral que usen para decir sus ideas y opiniones sobre la actividad de clase.

TOPICO GENERATIVO: ¿Cómo mejorar la habilidad comunicativa de la oralidad en los estudiantes?

HELO CONDUCTOR: SON LAS PREGUNTAS QUE HACES PARA IR ORIENTANDO LA CLASE

RECURSOS: Espejo de mano, empaques del chocolate barbuja y mensaje generador.

DESARROLLO DE LA CLASE

presentación: "Cuando se habla con los niños, se desarrollan varios aspectos como la posibilidad de estructurar con los demás por medio del diálogo para conocerlos, intercambiar puntos de vista, construir juntos, entre muchas otras posibilidades. También se aprende que se dialoga tomando turnos" (García, Ojeda y Ruiz, 2018, p.124)

MOMENTO	DESCRIPCIÓN	EVALUACIÓN CONTINUA
INICIO-EXPLORACIÓN 30 MINUTOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se realiza repaso de la clase anterior donde algunos estudiantes participen por medio de la escucha y la expresión verbal. 2. Se les da a conocer el objetivo de la clase y los criterios de evaluación. 3. Se realizarán preguntas orientadoras con el fin de identificar los saberes previos de los estudiantes en cuanto a verbos, vista, oído, reflejo e imagen propia. 4. Se les pide a los estudiantes que alisten el espejo y el paquete de la barbuja. 	Participación Nivel de escucha de las opiniones Expresión verbal Responsabilidad con los materiales
DESARROLLO CENTRAL 70 MINUTOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se explica a modo general las dos actividades a desarrollar. 2. Se les pide a los estudiantes que lean el paquete de la barbuja y en el cuaderno escriban tres palabras que esta acción les haya generado. 3. Las palabras pueden ser de recuerdos, sentimientos, sensaciones, entre otras. 4. Los estudiantes dibujarán la más significativa, luego los que quieran compartir y explicar sus dibujos lo podrán hacer. 	Participación en las actividades Palabras y dibujo realizado Frase descifrada Expresión verbal Escucha Heteroevaluación Uso de los materiales Trabajo colaborativo

Anexo 10. Matriz de sistematización Primer Ciclo reflexivo

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Catedrático - Profesor Investigador	MAYRA ALEXANDRA SÁENZ	Área de desempeño	EDUCACIÓN FÍSICA	Nivel/Curso	QUINTO	OBSERVACIONES GENERALES	Este ciclo inició con la visita del taller de investigación, los procesos de sistematización se fueron haciendo más conscientes, el desarrollo de los procesos por la lección propia muestra la cualidad de los procesos investigativos llevados a cabo tanto por los
Autor		Fecha de la lección					
Recursos Previstos de Aprendizaje (RPA)	VIDEO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LA EDUCACIÓN DEL PRIMER CICLO		FECHA	2016 SEPTIEMBRE 3			

ACTIVIDAD	FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN				FASE DE EVALUACIÓN		FASE DE REFLEXIÓN	
	PLANEACION INICIAL	PROPÓSITO	APLICACIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS	VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO	PLANEACION AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN	
1	Describir en detalle la actividad	Elaborar de manera concreta el propósito de la actividad	Describe cómo afecta la actividad la actitud del estudiante	Describe cómo afecta la actividad o estrategia que se realizó el pensamiento de los estudiantes	Usando los videos, se sugiere proponer actividades que impliquen el trabajo colaborativo y no solo en grupo como estrategia para hacer buen uso de los recursos materiales con los que se cuenta. Manejar con prudencia los tiempos. Más rápidos. Al desarrollar ellos los momentos; la docente puede evaluar al reanudar hicieron una buena lectura del trabajo a desarrollar, ponen de manifiesto su pensamiento. En la introducción de la clase la docente hizo preguntas que permitieron la visibilización del pensamiento de los niños	Describe la evidencia, la muestra cómo se recolectó evidencia de aprendizaje y competencias	Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar imágenes de los estudiantes se debe citar en qué actividades	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito planteado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del éxito o fracaso del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.	
2	Los estudiantes debían responder un taller que contenía preguntas orientadas sobre conceptos que se trabajaban durante el periodo académico. Para que la docente pudiera identificar con qué conceptos venían y poder ir perfilando el proceso de aprendizaje.	Proponer un taller mediante diferentes preguntas orientadas que le permitan a la docente evaluar los conceptos con los que los estudiantes inician su proceso este periodo.	En esta actividad se maneja una habilidad comunicativa y es la comunicación, pues este será el medio que usaran los estudiantes para manifestar lo que conceptualmente tienen en sus cabezas. Adicionalmente, la docente evalúa la competencia propuesta al intentar describir una actividad que describiera los conceptos que manifestaron anteriormente.	Es una clara actividad que pone de manifiesto el pensamiento de cada niño. Por un lado, se manifiesta por escrito lo que está en su mente, permitiendo un enlace con sus experiencias anteriores, afirmación que se apoya en dibujos que realizaron.	Fue una actividad que incluyó la observación directa, no se propuso ningún elemento de mejora, se reconoció como un ejercicio valioso en el proceso de indagación de saberes previos.	Las evidencias son fotografías del desarrollo del taller propuesto, donde se puso en evidencia el pensamiento de los estudiantes. Principalmente la indagación sobre los saberes previos, esto permitió perfilar tanto el desarrollo del taller práctico preparando por el aprendizaje.	La docente hace una pregunta introducida sobre el tema que se trabajará, durante el periodo, luego propone un taller que lleva los siguientes preguntas: Diferen con sus propias palabras lo que consideran ser mejor, juego prodigioso, digamos un concepto, palabras y dibujos. Los estudiantes, por cada uno de las actividades por cada uno de los conceptos que se trabajaron, se propuso el desarrollo de la actividad y se va haciendo las valoraciones que van partiendo.		Se cumplió con lo propuesto, se evidenciaron las nociones de los estudiantes frente a los conceptos planteados. La actividad propuesta puso en evidencia los saberes previos, además de visibilizar el pensamiento de los niños. Funcionó como punto de partida para iniciar las sesiones de clase prácticas.	Se pretendía evaluar las nociones de los estudiantes frente a los conceptos y se cumplió. Se visibilizó el pensamiento de los estudiantes.	Ha sido un ejercicio al inicio de los periodos académicos y ha resultado ser valioso, tanto para visibilizar el pensamiento como para apropiarse conceptos de sus aprendizajes.	
3	Los estudiantes debían realizar diferentes movimientos y desplazamientos en los que se observaba su control y dominio corporal, llevando consigo una pelota y una pelota. Se propusieron diferentes ejercicios que estarían a cada uno, propendiendo por mejorar su coordinación viso manual. Con mano izquierda y con mano derecha, conducir pelota, golpear pelota sin dar caer, golpear pelota alternando manos, golpes seguidos y cortos, golpes altos y control (entre otros).	Proponer diferentes ejercicios donde los estudiantes realicen de manera individual, colaborativa, propendiendo por mejorar su coordinación viso manual.	La afectación fue mínima ya que es una actividad que requiere de atención para la interacción de los estudiantes. Fue una actividad en donde la comunicación fue unidireccional de orden instruccional. La oralidad fue el recurso usado por los estudiantes para dar a conocer sus dudas y en correspondencia el usado por la docente para retroalimentar.	El pensamiento se hizo visible por medio de la ejecución de los diferentes ejercicios, pues pusieron de manifiesto la comprensión que adquirían de lo que observaban y de la orden, sugerencia o instrucción que recibían. No implica procesos cognitivos complejos.	Ni en la planeación ni en la ejecución se describe la manera como serían evaluados los estudiantes. Por tanto es necesario hacer el ajuste correspondiente. No hay claridad conceptual respecto a lo que es una meta de comprensión y parece más un propósito motriz, por tanto se debe ajustar el concepto e indagar sobre las metas de comprensión.	Foto de la planeación. Diario de campo 001 (archivo de la docente)	Se hace una breve introducción del tema con los estudiantes retomando lo hecho en la clase anterior. Se repite la descripción de los días, indiciando sobre el material y el uso del mismo en el patio. Ya en el patio se hacen por parejas, cada pareja con una pelota y con un punto de tope. El ejercicio lo deben desarrollar alternando, el ideal es que se hagan bien. No se competitivo, se debería desplazar de línea lateral a línea lateral sin dejar caer la pelota y evitando lo indicado. Los ejercicios se deben hacer con mano derecha y con mano izquierda y se debe llevar la pelota sobre la cabeza. Llevar la pelota sobre la cabeza. Golpear la pelota y ir dando vuelta a la pelota. Golpear la pelota con fuerza y control. Golpear la pelota y cambiar de mano la pelota. Golpear la pelota contra el suelo y llevar con la pelota.		Se cumplió el propósito de ejecución, los estudiantes desarrollaron los ejercicios, sin embargo, se debe fortalecer el aspecto de evaluación de los ejercicios y fortalecer el pensamiento que se manifestó en la planeación.	Los ejercicios desarrollados, fueron hechos por todos los estudiantes, lo que indica se cumplió el objetivo, porque más allá que los estudiantes hicieron bien o no el ejercicio, era que lo hicieron bien.	Es necesario proponer un espacio mayor para la ejecución de los ejercicios, pues el tiempo es una limitante que interrumpe los procesos de aprendizaje. Así que se debe distribuir mejor el tiempo. Se podrían proponer actividades grupales para fortalecer su proceso de aprendizaje.	
4	Proponer ejercicios con pelota que involucren diferentes desplazamientos y movimientos. Inicia con un calentamiento pasivo, movimiento articular general, luego se inicia el proceso central relacionado con el control y dominio corporal acompañado de un objeto (pelotas de tenis).	Permitir mediante diferentes experiencias corporales el mejoramiento de la coordinación viso manual en los estudiantes.	Una sesión de clase en donde la interacción entre los estudiantes permite la retroalimentación de los ejercicios propuestos, la oralidad y la escucha. Para esta sesión no se trabaja la escritura pero sí la lectura, la lectura a del cuerpo, de los movimientos, que permiten una mejor comprensión de lo que los estudiantes deben desarrollar.	cuando un estudiante observa un ejercicio que debe ejecutar se le explica el proceso cognitivo, al intentar realizar lo propuesto, debe hacer consciente cada parte de su cuerpo, pensar muy bien en el movimiento que se va a hacer para poderlo ejecutar. Realizar la tarea motriz implica a la visibilización de su pensamiento, de lo que entendió y desarrolló.	Se presenta una planeación que divide la clase en tres momentos, se acepta como se presenta, sin encontrar modificación alguna. En cuanto a la gestión de la clase no se describen modificaciones, pero sí, se proponen ajustes de las tareas motrices de manera que impliquen un trabajo más exigente por parte de los estudiantes.	Planeación de la sesión, diario de campo de la sesión y fotografías de los estudiantes realizando los diferentes ejercicios propuestos. Video clips de la sesión (archivo docente)	Parte inicial de la sesión. Una breve introducción sobre el trabajo a realizar, una articulación conceptual de los días, se repite la descripción de los días, indiciando sobre el material y el uso del mismo en el patio. Se explica la actividad a desarrollar, se completa las tareas de puntaje de valor. Parte central, se distribuyen sobre el espacio asignado para trabajar, en parejas, cada integrante con una pelota de tenis, se indica un trabajo inicial de movilidad articular para desarrollarlo con mano derecha y con mano izquierda, se precisa señalar que cada ejercicio debe ser desarrollado con mano derecha y con mano izquierda y con poca altura, luego se repite la tarea, se indica que se va explicando los ejercicios, verbalmente como por medio del ejemplo, se van haciendo también los respectivos ajustes. Durante la obra se va realizando la respectiva retroalimentación.		Se cumplió con el objetivo propuesto inicialmente. El desarrollo y trabajo de la coordinación viso manual ayudó a los estudiantes a comprender un poco mejor la temática central del periodo (capacidades coordinativas), se rescató un aprendizaje de carácter fisiológico corporal, competencia de los estudiantes se ayudan unos a otros, originan sus movimientos y se logran con esto las tareas propuestas.	Es importante destacar la interacción educativa que desarrolla la docente al inicio de la sesión, esto permite la valoración de los saberes previos y la articulación de los mismos con los nuevos aprendizajes. Durante el desarrollo de la sesión se rescató el trabajo colaborativo, los estudiantes se ayudan unos a otros, originan sus movimientos y se logran con esto las tareas propuestas.	Se realizaron ajustes con relación a las tareas motrices, que permitieron un grado de dificultad mayor para que los estudiantes se vieran enfrentados a problemas de movimiento. Pero, se podría hacer la adaptación posibilitando escenarios en donde las tareas sean desarrolladas de manera grupal para que implique un trabajo colaborativo y no tanto un agente de retroalimentación continua en el otro.	
5	Realizar diferentes movimientos y desplazamientos que les permitan a los estudiantes reconocer los patrones básicos de movimiento con variaciones como actividad inicial y de reconocimiento de la gimnasia de base.	Los estudiantes reconocen en su cuerpo, los movimientos y desplazamientos que pueden hacer que han tenido hasta hoy.	Oralidad, durante la introducción de la clase, donde se permite a los estudiantes reconocer los patrones básicos de movimiento con variaciones como actividad inicial y de reconocimiento de la gimnasia de base.	En la parte introductoria de la clase, los estudiantes ponen de manifiesto sus apreciaciones y concepciones previas y se permiten relacionar conceptos anteriores a las nuevas tareas y comprensiones, cuando en la clase preguntan al respecto, se puede evidenciar su pensamiento.	Se presenta una planeación que incluye los aspectos que se trabajaron anteriormente en esta matriz. Se hace observación directa a la sesión por parte de la docente indagando y se diligencia el diario de campo, donde se ajusta una vez más la necesidad de permitir espacios de interacción durante el trabajo colaborativo los que nos sea una sesión meramente instruccional por parte de la docente.	Planeación de la sesión, diario de campo, fotografías del desarrollo de clase y video clip de algunos ejercicios. Los aprendizajes de los estudiantes se evidencian de manera práctica, el desarrollo de cada movimiento implica una comprensión. Además de las relaciones conceptuales que hacen en el cierre de la sesión.	Parte final: Se realiza introducción de la temática que se va a desarrollar, donde los estudiantes han desarrollado durante el periodo, se repite la descripción de los días, indiciando sobre el material y el uso del mismo en el patio. Se explica la actividad a desarrollar, se completa las tareas de puntaje de valor. Parte central, se distribuyen sobre el espacio asignado para trabajar, en parejas, cada integrante con una pelota de tenis, se indica un trabajo inicial de movilidad articular para desarrollarlo con mano derecha y con mano izquierda, se precisa señalar que cada ejercicio debe ser desarrollado con mano derecha y con mano izquierda y con poca altura, luego se repite la tarea, se indica que se va explicando los ejercicios, verbalmente como por medio del ejemplo, se van haciendo también los respectivos ajustes. Durante la obra se va realizando la respectiva retroalimentación.		Se cumplió con el objetivo propuesto inicialmente. El desarrollo y trabajo de la coordinación viso manual ayudó a los estudiantes a comprender un poco mejor la temática central del periodo (capacidades coordinativas), se rescató un aprendizaje de carácter fisiológico corporal, competencia de los estudiantes se ayudan unos a otros, originan sus movimientos y se logran con esto las tareas propuestas.	como era una actividad de reconocimiento corporal, existía la necesidad de que el guichieron de manera individual, sin embargo los estudiantes se permitieron realizar retroalimentación a los compañeros que por alguna razón hacían en el ejercicio diferente, había un reconocimiento de movimiento que permite. El trabajo fue realizado bien porque otros estaban mirando todo su recorrido. El trabajo individual debe ser usado y respetado en algunas sesiones sin que ello implique aislamiento de	Los estudiantes todo lo ven como una competencia y quieren hacer todo, es importante precisar en la importancia de ser conscientes de los objetivos no era ganar sino reconocer su cuerpo y sus diferentes posibilidades de movimiento.	

<p>6</p>	<p>Realizar un ejercicio de gimnasia base denominado mosquito. Se realiza una introducción teórica en donde se retoma lo visto en la clase anterior y la relación con lo que se trabajaría en esta sesión. Se hace una explicación minuciosa de la técnica indicada para lograr el ejercicio, se responden preguntas suscitadas alrededor del mismo. Después de las aclaraciones se procede a la realización del ejercicio, en el que por grupos deberán realizar el ejercicio, dinámica adaptada para hacer menor uso de los recursos, nadie puede hacer el ejercicio sin supervisión y ayuda, quienes logren el propósito deberán ir ayudando a sus otros.</p>	<p>Por medio del trabajo colaborativo los estudiantes deberán cumplir el objetivo de realizar el mosquito (ejercicio básico de control y dominio corporal de la gimnasia de base).</p>	<p>La escritura se usa por parte de la docente, quien muestra gráficamente en el tablero y da indicaciones para que los estudiantes puedan ejecutar de buena manera el mosquito. La oralidad fue el elemento clave que transitó durante el desarrollo de la sesión, pues fue el recurso que les permitió corregir las acciones que no estaban bien logradas, se retroalimentaron constantemente para lograr el objetivo.</p>	<p>soy muy insistente frente a la manera corporal en la que los estudiantes pueden manifestar los aprendizajes logrados, al tener una buena comprensión se permiten realizar más rápido y mejor el ejercicio. Quien tuvo dificultad se dejaba corregir de sus compañeros, la zona de desarrollo próximo de la que hablaba Vigotsky.</p>	<p>Se realizó ajustes frente a las interacciones durante la realización del ejercicio, ya no como por grupos para aprovechar el material, sino por grupos para que por medio del trabajo colaborativo logran el objetivo propuesto (el mosquito), todos los integrantes deben lograrlo, se deben ayudar unos a otros, recibieron una inducción clara en el salón para poder realizar y retroalimentar bien el ejercicio.</p>	<p>Planeación de la sesión. Diario de campo, ajustes escritos en planeación, producto del trabajo colaborativo. Videoclip de las interacciones durante el desarrollo de los ejercicios, en donde los estudiantes pueden manifestar las comprensiones logradas, del reconocimiento y control de su propio cuerpo y el de los demás. Fotografías de los momentos en las sesiones.</p>	<p>Fase inicial: Se retoman elementos de la sesión pasada y se relaciona con esta sesión además de los nuevos conceptos y comprensiones que van aprendiendo. Se busca dar un respecto y se procedió a la detallada explicación del ejercicio a realizar, se dan indicaciones paso a paso para que no vayan a sufrir ninguna lesión y para que logren más rápido el ejercicio, el ajuste se realiza con relación a las interacciones en el aula, por eso, se divide por grupos y el problema para este caso es la realización del ejercicio por parte de todos los integrantes del grupo, lo que implica ayuda, trabajo colaborativo y retroalimentación constante por parte de todos, pues la obtención del logro solo se alcanza así. La fase final, se retoma en la condición de cada uno de los grupos y la retroalimentación necesaria para que todos los grupos lo logren. Finalmente se hace un juicio evaluativo en el que los estudiantes proponen sus inquietudes, dudas y observaciones, logrando aspectos de la actividad pero también comprensiones que van más allá de lo visible. El componente sociológico corporal como principal herramienta de aprendizaje.</p>		<p>Se cumplió exitosamente el ejercicio, la dinámica de la clase permitió la interacción constante de los estudiantes, siendo este el principal mecanismo para ayudar a sus compañeros, el logro del objetivo de manera colaborativa permitió que se ayudaran unos a otros. Quien había logrado el objetivo iba guiando a los otros y permitía que se dieran dinámicas de aprendizaje diferentes a las habituales.</p>	<p>Se planteó una tarea motriz que debían cumplir de manera conjunta, se propuso así para potenciar las interacciones en el aula, pues ha sido un propósito investigativo, una categoría que bien podía permitir los aprendizajes de los estudiantes. El aprendizaje basado en problemas se puede trabajar desde la educación física de manera corporal y motriz, esto implica un desarrollo del modelo pedagógico importante.</p>	<p>Una sesión que permitió la reflexión de dos aspectos importantes, el trabajo del modelo educativo institución al mediante la educación física y el trabajo colaborativo que lo potencia. Permitir que ellos se retroalimenten y se sientan actores de su aprendizaje les hace sentirse más seguros de su papel en el aula. La interacción entre ellos permite experiencias diferentes, se podría tener en cuenta la distribución de los grupos para ubicar niños con dificultades motrices con otros que no las tengan.</p>
<p>7</p>	<p>Después de un trabajo de consulta sobre juegos predeportivos se propone una sesión relacionada con atletismo (acercamiento a salto de vallas). El trabajo realizado responde a un ejercicio de evaluación. Introducción sobre aspectos generales del salto de vallas, se planea un proceso que paso a paso va permitiendo el acercamiento a un atletismo deportivo, que no corresponde al objetivo de la clase.</p>	<p>Evaluar la ejecución y acercamiento al salto de vallas por medio de los procesos diseñados para eso, como experiencia corporal pre deportiva.</p>	<p>Hubo antes un ejercicio de escritura que permitió determinar los conceptos previos que tenían los estudiantes frente los juegos predeportivos. Luego se hizo una introducción por parte de la docente, usando el recurso oral para explicar el desarrollo de la sesión, además fue el medio que usaron los estudiantes para retroalimentar a sus compañeros, recordamos que en estos ejercicios el cuerpo y lo que hacen con él constituye un elemento de lectura, mediante el cual se pueden identificar huellas motrices o movimientos que pueden</p>	<p>Las comprensiones se ponen en juego cuando los estudiantes realizan las tareas motrices como le fueron indicadas, cuando un estudiante no comprende la indicación pues no desarrolla el ejercicio. Para este caso específicamente los estudiantes debían cumplir un proceso, un paso a paso que los llevaría a adoptar un técnica inicial de un ejercicio deportivo. Entre ellos se retroalimentaban y corregían, lo que hace que todos sean participantes de los aprendizajes y de sus procesos con relación a</p>	<p>Los ajustes realizados por el par académico de la lección fueron: La proposición de un trabajo para revisar los conceptos que tenían al respecto, segundo, permitir que entre todos se ayudaran para facilitar el proceso. Elemento que permitió un mejor desarrollo de la clase.</p>	<p>Videos clips del paso a paso y el resultado final de la tarea motriz. Fotografías del proceso, un recorrido que permitió poco a poco un acercamiento al logro, facilito el proceso para quienes tienen dificultades motrices. Planeación y diario de campo con ajustes pertinentes.</p>	<p>Fase inicial: Introducción teórica de los aspectos y conceptos fundamentales a tener en cuenta para el desarrollo de la actividad. Se explicó el paso a paso y se procedió al desarrollo de la misma. Fase central: Con ayuda de los mismos estudiantes se diseñó un espacio de salto, con las colchonetas separadas, entre ellos se ayuda para evitar accidentes, se desarrollan saltos: laterales, alternos, simultáneos, de frente, pies alternos, pies juntos, un solo pie (derecho y luego izquierdo), luego de proceder a intentar la técnica básica de salto, entonces se juntaron las colchonetas y se indicó la forma de salto inicial, pie alterno y luego si la técnica indicada en sus tres fases descriptas, arranque o despegue, vuelo y aterrizaje o caída, debía hacer saltos seguidos y finalmente se dispone el espacio, con estudiantes y hacer simular los saltos. Se colocaron para evitar caídas, se usó el propósito final, recrear un escenario real y una aproximación lúdica a una técnica de movimiento deportiva, en la fase final se hace la respectiva retroalimentación.</p>		<p>Se cumplió el objetivo propuesto, una vez más se propone trabajo colaborativo, la ayuda de unos y otros para poder lograr el objetivo, se desarrollo un proceso valorativo paso a paso, facilitando la concreción de los aprendizajes en niños y haciéndolos partícipes de los procesos de sus compañeros.</p>	<p>Los estudiantes una vez más se ayudaron unos a otros, se coevaluaron una y otra vez, permitiendo una mayor apropiación de los movimientos y del objetivo que se lograría. Se diseñó un paso a paso que facilito la comprensión del movimiento y así el logro de la tarea, reconocieron la diferencia conceptual entre deporte, juego y juego predeportivo.</p>	<p>Se realizarla nuevamente se propondrá ajustes en la fase final, buscando otra alternativa logística para simular una pista de salto de vallas. Una vez más se destaca la interacción en el aula como factor de aprendizaje.</p>
<p>8</p>	<p>La sesión inicia con una breve introducción sobre el proceso evaluativo que se haría de las clases desarrolladas durante el periodo. Se explica la dinámica que se va a trabajar, va a ser por subcomunidades, cada grupo recibirá un sobre con un color específico, en cada sobre hay seis preguntas, en el tablero hay unas hileras de colores que corresponden a los que están en cada sobre y de ellos cuelgan unos números, cada integrante debe pasar alternadamente por un número y debe contestar la pregunta que está en el sobre, de esa manera se garantizará la participación de todos los estudiantes. Cada</p>	<p>La sesión tenía como propósito evaluar las sesiones de clase realizadas durante el periodo académico, los componentes axiológicos, pedagógicos, de contenidos, entre otros. Mediante preguntas orientadoras los estudiantes debían contestar, se ubicaron por subcomunidades para desarrollar el trabajo propuesto, promover el pensamiento crítico.</p>	<p>Se planeó una sesión muy completa, que incluye el trabajo de todas las habilidades comunicativas. Hubo un espacio para que cada estudiante le diera respuesta a una de las preguntas propuestas, una propuesta de estudiantes debían contestar, sin embargo, otro compañero debía escribirlo en su hoja de respuestas y finalmente debían leer en la socialización sus respuestas, para así hallar puntos en común y/o manifestar observaciones</p>	<p>toda la sesión fue planeada para que los estudiantes manifestaran sus pensamientos, opiniones y comprensiones. Durante toda la sesión se promueve una cultura de pensamiento, un ejercicio guiado que permitió un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en pro del mejoramiento de las clases.</p>	<p>La lección planeada no tuvo modificaciones, se encontró que fue un proceso muy bien planeado y ejecutado que cumplió con el objetivo.</p>	<p>Videos de la sesión completa que permite ver el desarrollo paso a paso de la lección planeada con propósitos evaluativos. Hay fotografías que resumen el proceso.</p>	<p>Debido a que no se realizó ajustes la sesión se desarrollo tal y como fue planeada inicialmente. La sesión inicia con una breve introducción sobre el proceso evaluativo que se haría de las clases desarrolladas durante el periodo. Se explica la dinámica que se va a trabajar, va a ser por subcomunidades, cada grupo recibirá un sobre con un color específico, en cada sobre hay seis preguntas, en el tablero hay unas hileras de colores que corresponden a los que están en cada sobre y de ellos cuelgan unos números, cada integrante debe pasar alternadamente por un número y debe contestar la pregunta que está en el sobre, de esa manera se garantizará la participación de todos los estudiantes. Cada respuesta debía ser escrita en una hoja que se les facilito por grupo, la</p>		<p>Se cumplió con los objetivos propuestos, uno, que mediante la dinámica los estudiantes evaluarán las sesiones de clase buscando la mejora de las mismas, segundo, promover la cultura de pensamiento, que los estudiantes pusieran de manifiesto sus pensamientos y opiniones, promover el pensamiento crítico y tres, proponer el trabajo colaborativo, como dinámica de interacción que les permita favorecer su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Las habilidades comunicativas transitaron durante el desarrollo de la sesión, permitiendo ue los estudiantes manifestaran sus opiniones, comprensiones, sugerencias que permitan el proceso evaluativo de la clase, propendiendo por la mejora de la misma. La dinámica usada permitió la interacción entre los estudiantes, el trbjo colaborativo presente como facilitador del aprendizaje en los niños.</p>	<p>Se podrá hacer modificaciones con relación a las preguntas hechas, se podían plantear preguntas que impliquen pensamiento más profundo, aunque se movilizó el pensamiento crítico en esta oportunidad.</p>

Anexo 11. Planeación inicial 2018-I

PLAN DE CLASE

COLEGIO: COLEGIO GRANCOLOMBIANO IED

GRADO: QUINTO

CICLO: 3

DOCENTE: MAYRA ALEJANDRA CASTILLO RUIZ

ASIGNATURA: EDUCACIÓN FÍSICA

FECHA: 17-05-2018

TEMATICA GENERAL: COORDINACIÓN Y RITMO

TEMATICA DE LA CLASE: COORDINACIÓN GENERAL Y ESPECÍFICA (VISO-MANUAL Y VISO-PÉDICA).

PARTE INICIAL

1. TOMA DE REFRIGERIO
2. EXPLICACIÓN TEÓRICA DE LA TEMÁTICA QUE SE TRABAJARÁ DURANTE LA CLASE.
3. LLAMADO A LISTA Y REVISIÓN DE UNIFORME
4. ACLARACIÓN DE DUDAS Y EXPLICACIÓN DEL TRABAJO PRÁCTICO.

PARTE CENTRAL

1. TROTE DE 1 MIN PARA ACTIVAR FÍSICAMENTE Y TRABAJAR COORDINACIÓN GENERAL
2. TRABAJO DE COORDINACIÓN GENERAL INDIVIDUAL: Se proponen diferentes ejercicios de movimientos y desplazamientos, aumentando el grado de dificultad.
3. TRABAJO DE COORDINACIÓN GENERAL CON ELEMENTO (LAZO): Se proponen diferentes ejercicios y desplazamientos en donde se involucra el lazo como elemento anexo que dificulte los desplazamientos
4. COORDINACIÓN VISO-MANUAL: Por grupos y con la modalidad de relevos, se proponen diferentes ejercicios de desplazamientos con objeto (2 pelotas de tenis), lanzamiento alterno, simultáneo y traspaso de una mano a otra, para complejizar el ejercicio se cambia una pelota de tenis por un balón de voleibol, cambiando el peso y el tamaño aumenta el nivel de dificultad, además se agrega bote o dribling.
5. COORDINACIÓN VISO-PÉDICA: Se propone un solo ejercicio, conducir el balón de microfútbol mientras se lanzan alternamente la pelota de tenis y el balón de voleibol.

PARTE FINAL

Mientras se recoge el material de vuelve a la calma, regresamos al salón, mientras ellos se cambian se relaciona nuevamente lo trabajado en la práctica con la teoría vista inicialmente.

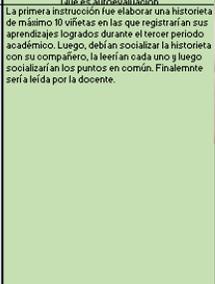
Anexo 11. Matriz de sistematización Segundo Ciclo reflexivo

UNIVERSIDAD DE LA SARAMA - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA											
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA											
Estudiante - Profesor investigador		MAYRA ALEJANDRA CASTILLO	Área de desempeño	EDUCACIÓN FÍSICA	Nivel /Curso	QUINTO	Este ciclo inició con la asignación del asesor de investigación, los procesos de sistematización se hacen más conscientes, el desarrollo e los procesos por la lección study permite la cualificación objetiva del proceso investigativo teniendo en cuenta todas las variables.				
Asesor			Fecha de la lección		FECHA		2018 FEBRERO 3				
Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)		BASADO EN LAS INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA LA EDUCACIÓN Y EL DEPORTE.		FECHA		2018 FEBRERO 3					
ACTI VIDA D	FASE DE PLANEACIÓN						FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN		FASE DE REFLEXIÓN
	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	APECTACIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS	VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
Nº	Describir en detalle la actividad	Enseñar de manera concreta el propósito de la actividad	Describe cómo afecta la estrategia la oralidad del estudiante	Describe cómo funciona la actividad o estrategia hace visible el pensamiento de los estudiantes	Describe la actividad resultado los asestos ejecutados.	Describe las evidencias, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones	Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencias se encuentran.	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito planteado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad, si es necesario.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.
1	Iniciando la clase, la docente hizo una breve introducción para recordar conceptos y puntualizar los nuevos con sus estudiantes, uso el tablero para hacer un cuadro de ideas y así resumir lo que se trabajaría en clase. Los estudiantes debían participar de una sesión con diferentes experiencias corporales que les permitía a ellos y a la docente, un diagnóstico de sus habilidades coordinativas sin y con elementos. Se distribuyeron por grupos, se ubicaron unos en la línea lateral derecha y otros en la línea lateral izquierda, realizaron el movimiento indicado desplazándose hacia donde sus compañeros y luego estos hacían el mismo ejercicio.	Proponer diferentes movimientos y ejercicios que les permitan a la docente y a ellos como principales actores reconocer sus segmentos corporales, poder realizar movimientos alternos y simultáneos con sus extremidades superiores e inferiores. Segmentación corporal que permita el diagnóstico de su coordinación general y específica, uso manual y visual píedica, conceptualmente afinar terminos importantes.	Fue una sesión de carácter instruccional, en donde los estudiantes deben seguir indicaciones para el desarrollo de la actividad, sin embargo, se dio mayor espacio para la socialización de la actividad, que pudieran, por medio de la palabra, expresar el reconocimiento o hacer sugerencias a sus compañeros. Hay otro lenguaje presente en la clase y es el lenguaje corporal, que me permitió leer su motricidad y realizar un diagnóstico. La escritura se uso para proponer un cuadro de ideas que estuviera para	Cuando la docente explica cada movimiento con el ejemplo, le está permitiendo a los estudiantes realizar una lectura corporal del movimiento, permitiendo procesos mentales de adaptación al movimiento más rápidos. Al desarrollar ellos los movimientos, la docente puede evaluar si realmente hicieron una buena lectura del trabajo a desarrollar, ponen de manifiesto su pensamiento. En la producción de la clase la docente hizo preguntas que permitieron la visibilización del pensamiento de los niños.	se sugiere proponer actividades que impliquen el trabajo colaborativo y no solo en grupo como estrategia para hacer buen uso de los recursos materiales con los que se contaba. Manejar con prudencia los tiempos, pues fue una sesión en la que se ejecutaron muchos ejercicios y bien podría haber sido así pero bajo otra metodología que potenciar la socialización para promover aprendizajes.	Se tiene como evidencia la planeación, destacando como elemento importante el objetivo de la clase con propósitos motivicos. Se hizo grabación de la clase en su totalidad para observar detalle a detalle el desarrollo de la misma. Permitiendo una escalera de retroalimentación como ejercicio colaborativo de observación y evaluación de la sesión. Fotografías tomadas como pantallazos del video que permiten observar detalles precisos de la práctica de enseñanza.	Se propone el trabajo por grupos, con el mismo material y los mismos ejercicios, pero permitiendo que entre ellos realicen una evaluación continua durante la sesión, una conversación entre compañeros que les permitan desarrollar con éxito la actividad. Movimientos alternos y simultáneos con sus extremidades inferiores y superiores, zafos, alternado movimientos, ejercicios con tazo (pie derecho, pie izquierdo, dolo sobre izquierdo, dolo derecho, o a la pi), luego ejercicios con pelotas de tenis, (alternado y simultáneo), y por último movimientos con conducción y bote de balón y pelotas de tenis, todos los ejercicios para permitir su disociación de los segmentos corporales.		Se cumplió el objetivo de recordar conceptos pasados y su relación con los nuevos mediante la realización de una introducción y un mapa conceptual que permitió esa comprensión. Las experiencias corporales les permitieron a los estudiantes un acercamiento práctico a los conceptos vistos al inicio de la sesión. Se propendió por el trabajo en grupo favoreciendo la intracción y el proceso de aprendizaje.	Presentar la información en un mapa conceptual permitió una mejor comprensión del proceso y de los términos que iban apropiando. Mostrar el ejercicio a los estudiantes les permite una lectura que los acerca favorablemente a un mejor desempeño y de desarrollo de los mismos. El proceso de socialización por grupos les permitió entre ellos hacer el ejercicio de retroalimentación favoreciendo el proceso de coevaluación y el aprendizaje.	Para desarrollar con mayor éxito la actividad se podría planear para dos sesiones de clase. Permitiendo un más la interacción y retroalimentación entre ellos.
2	Los estudiantes debían responder un taller que consistía en preguntas orientadoras sobre conceptos específicos que se trabajarán en este periodo. Para que la docente pudiera identificar con qué conceptos venían y poder ir perfilando el proceso de aprendizaje.	Proponer un taller mediante diferentes preguntas orientadoras que les permitan a la docente evaluar los conceptos con los que los estudiantes inician su proceso este inicio.	En esta actividad predomina una habilidad comunicativa de escritura, pues está el medio que usan los estudiantes para manifestar lo que conceptualmente tienen en su cabeza. Adicionalmente, la docente evalúa su competencia propuesta al invitarlos a describir una actividad que describiera los conceptos que manifestaron anteriormente.	Es una clara actividad que pone de manifiesto al pensamiento de cada niño. Por un lado manifiestan por escrito lo que está en su mente, permitiendo cognitivamente un enlace con sus experiencias anteriores, afirmación que se apoya en los dibujos que realizaron.	Fue una actividad que incluyó la observación del taller propuesto, donde se puso en evidencia el pensamiento de los estudiantes, principalmente la indagación sobre los saberes previos, esto permitió perfilar tanto el discurso como el saber práctico recordando por el aprendizaje.	Las evidencias son fotografías del desarrollo del taller propuesto, donde se puso en evidencia el pensamiento de los estudiantes, principalmente la indagación sobre los saberes previos, esto permitió perfilar tanto el discurso como el saber práctico recordando por el aprendizaje.	La docente hizo una pregunta introductoria sobre el tema que se trabajó durante el periodo, luego propone un taller que lleva los siguientes preguntas: Define con sus propias palabras lo que consideras ser juego, luego predetermina; después el concepto: Propósito, explique y dibuje 2 ejercicios, luego o actividades por cada uno de los conceptos. Comandos sistemáticos, se procedió al desarrollo de la actividad y se van haciendo las soluciones que sean pertinentes.		Se cumplió con lo propuesto, se evidenciaron las nociones iniciales de los estudiantes frente a los conceptos planeados. La actividad propuesta puso en evidencia los saberes previos, además de visibilizar el pensamiento de los niños. Funcionó como punto de partida para iniciar las sesiones de clase prácticas.	Se pretendía evaluar las nociones de los estudiantes frente a los conceptos y se cumplió. Se visibilizó el pensamiento de los estudiantes. La actividad propuesta puso en evidencia los saberes previos, además de visibilizar el pensamiento de los niños. Funcionó como punto de partida para iniciar las sesiones de clase prácticas.	Ha sido un ejercicio propuesto al inicio de los periodos de aprendizaje y ha resultado ser valioso, tanto para visibilizar el pensamiento como para apropiarse conceptos base de sus aprendizajes.
3	Los estudiantes debían realizar diferentes movimientos y desplazamientos en los que se observaría su control y dominio corporal, llevando consigo, una raqueta y una pelota. Se propusieron diferentes ejercicios que relaciona a cada niño, propendiendo por mejorar su coordinación viso manual. Con mano izquierda y con mano derecha, conducir pelota, golpear pelota sin dejar caer, golpear pelota alternando manos, golpes regulados cortos, golpes altos y control (entre otras).	Proponer diferentes ejercicios donde los estudiantes realicen de manera individual, propendiendo por mejorar su coordinación viso manual.	La afectación fue mínima, ya que es una actividad que requiere de atención para poder desarrollarla exitosamente. No hubo espacio amplio en tiempo para la interacción de los estudiantes. Fue una actividad en donde la comunicación fue unidireccional de orden instruccional. La oralidad fue el recurso usado por los estudiantes para dar a conocer sus dudas y en correspondencia el uso para la docente para retroalimentar.	El pensamiento se hizo visible por medio de la ejecución de los diferentes ejercicios, pues pusieron de manifiesto la comprensión que adquieren de lo que observaban y de la orden, sugerencia o instrucción que recibían. No implica procesos cognitivos complejos.	En la planeación ni en la práctica se describe la manera como serán evaluados los estudiantes. Por tanto es necesario hacer el ajuste correspondiente. No hay claridad conceptual respecto a lo que es una meta de comprensión y pareciera más un propósito motivico, por tanto se debe ajustar el concepto o indagar sobre las metas de comprensión.	Foto de la planeación. Diario de campo 01 (archivo de la docente).	Se hace una breve introducción del tema con los estudiantes retomando lo hecho en la clase anterior. Se explica la dinámica de la clase, indicaciones sobre el material y el uso del mismo en el patio. En el patio se hacen por parejas, cada pareja con una raqueta y con una pelota de tenis. El ejercicio lo debe desarrollar alternadamente, el ideal es que lo hagan bien. No es competencia, se debería desplazar de línea lateral a línea lateral sin dejar caer la pelota y haciendo lo indicado. Los ejercicios se deben hacer con mano derecha y con mano izquierda y con: -Golpear suavemente la pelota -Golpear la pelota e ir dando vuelta a la raqueta -Golpear la pelota con fuerza y controlar -Golpear la pelota y cambiar de mano la raqueta -Golpear la pelota contra el suelo y llevar con la raqueta. A medida que se van explicando los ejercicios, sistemáticamente como por medio del ejemplo, se van haciendo también las respectivas soluciones. Durante la clase se va realizando la respectiva retroalimentación.		Se cumplió el propósito de ejecución, los estudiantes desarrollaron los ejercicios, sin embargo, se debe fortalecer el aspecto de evaluación de los ejercicios y fortalecer teóricamente lo manifestado en la planeación.	Los ejercicios de arrillados, fueron hechos por todos los estudiantes, lo que indica se cumplió el objetivo, porque más allá que los estudiantes hicieran bien o no el ejercicio, era que lo hicieran bien.	Es necesario proponer un espacio mayor para la ejecución de los ejercicios, pues el tiempo es una limitante que interrumpe los procesos de aprendizaje. Así que se debe distribuir mejor el tiempo. Se podrían proponer actividades grupales para fortalecer su proceso de aprendizaje.
4	Proponer ejercicios con pelota que incluyan diferentes desplazamientos y movimientos. Inicia con un calentamiento pasivo, movilidad articular general, luego se inicia el proceso de aprendizaje con el control y dominio corporal acompañado de un objeto (pelotas de tenis).	Permitir mediante diferentes experiencias corporales el mejoramiento de la coordinación viso manual en los estudiantes.	Una sesión de clase en donde la interacción entre los estudiantes permite la retroalimentación de los ejercicios propuestos, dando espacio a la oralidad y la escritura. Para esta sesión no se trabaja la escritura pero sí la lectura, la lectura del cuerpo, de los movimientos, que permiten una mejor comprensión de lo que los estudiantes deben desarrollar.	cuando un estudiante observa un ejercicio que debe igualar, realiza procesos cognitivos sencillos, sin embargo, al intentar realizar lo propuesto, debe hacer consciente cada parte de su cuerpo, pensar muy bien en el movimiento para poderlo ejecutar. Realizar la tarea motriz implica si o si una visibilización de su pensamiento, de lo que entendió y desarrolló.	Se presenta una planeación que divide la sesión y fotografías de los estudiantes realizando los diferentes ejercicios propuestos. Video clips de la sesión (archivo docente)	Parte inicial de la sesión: Una breve introducción sobre el trabajo a realizar, una articulación conceptual de lo aprendido en la clase anterior y lo nuevo que se está viendo. Se explica la actividad a desarrollar, se completa las tareas de gestión de sala. Parte central, se distribuye sobre el espacio asignado para trabajar, se paripa, cada integrante con una pelota de tenis, se realiza la actividad de retroalimentación de los mismos tareas, se precisa señalar que cada ejercicio debe ser ejecutado con mano derecha y con mano izquierda. Llevar la pelota con la mano, golpear suavemente y controlar mientras se desplaza, hacer de una mano a otra con poca altura, luego se repite la otra pelota (de por persona) y debe realizar: hacer las pelotas a poca altura al tiempo, luego alternando, después cambiar de mano de golpeo con, hacerlas de una altura media y controlar, pasar diagonalmente. Cada ejercicio propuesto deberá ser desarrollado por los estudiantes. La parte de la evidencia que se tendría en cuenta sería la retroalimentación que se hace al inicio de cada sesión.		Se cumplió con el objetivo propuesto inicialmente. El desarrollo y trabajo de la coordinación viso manual ayudó a los estudiantes a comprender un poco mejor la temática central del periodo (capacidades coordinativas). Se rescatan aprendizajes de carácter asilológico corporal, competencia importante en el desarrollo de las sesiones de educación física, los niños reconocen en él otro un agente de transformación, un colaborador que facilita los procesos.	Es importante destacar la introducción teórica que desarrolla la docente al inicio de la sesión, esto permite la valoración de los saberes previos y la articulación de los mismos con los nuevos aprendizajes. Durante el desarrollo de la sesión se rescata el trabajo colaborativo, los estudiantes se ayudan unos a otros, corrigen sus movimientos y tratan de lograr con éxito las tareas propuestas.	Se realizaron ajustes con relación a las tareas motrices, que permitieron un grado de dificultad mayor para que los estudiantes se vieran enfrentados a problemas de movimiento. Pero, se podría hacer la adaptación posibilitando escenarios en donde las tareas sean desarrolladas de manera grupal para que implique un verdadero trabajo colaborativo y no tanto como un trabajo de retroalimentación continua en el otro.	

5	Realizar diferentes movimientos y desplazamientos sobre colchonetas que permitan al estudiante reconocer los patrones básicos de movimiento con variaciones como actividad inicial de reconocimiento de la gimnasia de base.	Los estudiantes reconocerán su cuerpo, los movimientos y desplazamientos que han tenido hasta hoy.	Oralidad, durante la introducción de la clase, donde se permite a los estudiantes el dialogo para aclaración de dudas, puntualizar conceptos, entre otras. Para esta sesión no hubo trabajo previo de escritura. La lectura de movimientos le permitió la correcta ejecución de los movimientos y desplazamientos indicados.	En la parte introductoria de la clase, los estudiantes ponen de manifiesto sus apreciaciones y concepciones previas y se permiten relacionar los conceptos anteriores a las nuevas comprensiones, cuando en la clase preguntan una vez más la necesidad de permitir espacios de interacción grupal, donde el trabajo colaborativo los lleve a solucionar una tarea motriz, que nos sea una sesión meramente instruccional por parte de la docente.	Se presenta una planeación sencilla que incluye los aspectos mencionados anteriormente en esta matriz. Se hace observación directa e la sesión por parte de la docente investigadora y se diligencia el diario de campo, donde se ajusta una vez más la necesidad de permitir espacios de interacción grupal, donde el trabajo colaborativo los lleve a solucionar una tarea motriz, que nos sea una sesión meramente instruccional por parte de la docente.	Planeación de la sesión, diario de campo, fotografías del desarrollo de clase y video clip de algunos ejercicios. Los aprendizajes de los estudiantes se evidencian de manera práctica, el desarrollo de cada movimiento implica una comprensión. Además de las relaciones conceptuales que hacen de los mismos durante y en el cierre de la sesión.	Fase inicial: Se realiza introducción de la temática que se va a desarrollar, un breve recordatorio del desarrollo motriz que los estudiantes han desarrollado durante su proceso de crecimiento, para que comprendan la evolución de sus movimientos. Se señalan dudas y se procede al desarrollo de la clase. Fase central: Se ubica a los lados de las colchonetas (espacio dispuesto para la sesión), se van registrando los siguientes desplazamientos: un pie, salto con mano, saltar con apoyo de mano y pie, quitar, desplazamiento hacia atrás (crespo), desplazar lateral en cuatro apoyos, giro acostados, giro en posición de pie, 90° y 180° grados, rollos, saltos en un pie, pie junto y salto largo. Fase final: Se realizan preguntas frente al trabajo realizado y los conceptos aprendidos, encaminando una breve conversación por parte de los estudiantes.		Se cumplió con el objetivo, los estudiantes mediante los ejercicios propuestos reconocieron la evolución de sus movimientos y el desarrollo motriz logrado hasta el momento, además se hizo un reconocimiento de su cuerpo y las diferentes opciones de movimiento que permite. El trabajo fue propuesto de manera individual, sin embargo los estudiantes se permitieron realizar retroalimentación a los compañeros que por alguna razón hacían el ejercicio diferente, había en ellos una responsabilidad de hacerlo bien porque otros estaban mirando todo su recorrido. El trabajo individual debe ser usado y respetado en algunas sesiones sin que ello implique aislamiento de	como era una actividad de reconocimiento corporal, evitaba la necesidad de que lo hicieran de manera individual, sin embargo los estudiantes se permitieron realizar retroalimentación a los compañeros que por alguna razón hacían el ejercicio diferente, había en ellos una responsabilidad de hacerlo bien porque otros estaban mirando todo su recorrido. El trabajo individual debe ser usado y respetado en algunas sesiones sin que ello implique aislamiento de	Los estudiantes todo lo ven como competencia y querían hacer todo rápido, es importante precisar en la importancia de ser conscientes de los movimientos, pues el objetivo no era ganar sino reconocer su cuerpo y las diferentes posibilidades de movimiento.
6	Realizar un ejercicio de gimnasia base denominado mosquito. Se realiza una introducción teórica en donde se retoma lo visto en la clase anterior y la relación con lo que se trabajará en esta sesión. Se hace una explicación minuciosa de la técnica a indicarse para lograr el ejercicio, se responden preguntas suscitadas alrededor del mismo. Después de las aclaraciones se procede a la realización del ejercicio, en el que por grupos deberán realizar el ejercicio, dinámica adaptada para hacer mejor uso de los recursos, nadie puede hacer el ejercicio sin supervisión y ayuda, quienes logren el propósito deberán ayudando a sus otros	Por medio del trabajo colaborativo los estudiantes deberán cumplir el objetivo del ejercicio básico de control y dominio corporal de la gimnasia de base.	La escritura se usa por parte de la docente, quien muestra gráficamente en el tablero y da indicaciones para que los estudiantes puedan ejecutar de buena manera el mosquito. La oralidad fue el elemento clave que transitó durante el desarrollo de la sesión, pues fue el recurso que les permitió corregir las acciones que no estaban bien logradas, se retroalimentaron constantemente para lograr el objetivo.	soy muy insistente frente a la manera obrar en la que los estudiantes pueden manifestar los aprendizajes logrados, al tener una buena comprensión se permiten realizar más rápido y mejor el ejercicio. Quien tuvo dificultad se debía corregir de sus compañeros, la zona de desarrollo próximo de la que hablaba Vigotsky.	Se realizó ajustes frente a las interacciones durante la realización del ejercicio, ya no como por grupos para aprovechar el material, sino por grupos para que por medio del trabajo colaborativo logran el objetivo propuesto (el mosquito), todos los integrantes deben lograrlo, se deben ayudar unos a otros, recibieron una inducción clara en el salón para poder realizar y retroalimentar bien el ejercicio.	Planeación de la sesión, Diario de campo, ajustes escritos en planeación, producto del trabajo colaborativo. Video clip de planeación de la sesión, desarrollo de los estudiantes pueden manifestar las comprensiones logradas, del reconocimiento y control de su propio cuerpo y el de los demás. Fotografías de los momentos en las sesiones.	Fase inicial: Se retoma elementos de la sesión pasada y se relación con esta sesión además de los nuevos conceptos y comprensiones que van apareciendo. Se señalan dudas al respecto y se procede a la detallada explicación del ejercicio a realizar, se dan indicaciones paso a paso para que no vaya a sufrir ninguna lesión y para que logren más rápido el ejercicio, el ajuste se realiza con relación a las interacciones en el aula, por eso, se divide por grupos y el problema para este caso es la realización del ejercicio por parte de todos los integrantes del grupo, lo que implica ayuda, trabajo colaborativo y retroalimentación constante por parte de todos, pese a la obtención del logro eso se alcanza. La fase final, se retoma en la evolución de cada uno de los grupos y la retroalimentación necesaria para que todos los grupos lo logren, finalmente se hace un ejercicio evaluativo en el que los estudiantes proponen sus inquietudes, dudas y observaciones, logrando satisfacción de la actividad pero también comprensiones que van más allá de lo visible. El componente psicológico corporal como principal herramienta de aprendizaje.		Se cumplieron exitosamente el ejercicio, la dinámica de la clase permitió la interacción constante de los estudiantes, siendo este el principal mecanismo para ayudar a sus compañeros, el logro del objetivo de manera colaborativa permitió que se ayudarán unos a otros. Quien había logrado el objetivo iba guiando a los otros y permitía que se dieran dinámicas de aprendizaje diferentes a las habituales.	Se plantó una tarea motriz que debía cumplir de manera conjunta, se propuso así para potenciar las interacciones en el aula, pues ha sido un propósito investigativo, una categoría que bien podría estar los estudiantes. El aprendizaje basado en problemas se puede trabajar desde la educación física de manera corporal y motriz, esto implica un desarrollo del modelo pedagógico importante.	Una sesión que permitió la reflexión de dos aspectos importantes, el trabajo del modelo educativo instruccional mediante la educación física y el trabajo colaborativo que lo potencia. Permitir que ellos se retroalimenten y se sientan actores de su aprendizaje les hace sentirse más seguros de su papel en el aula. La interacción entre ellos permite experiencias diferentes, se podía a tener en cuenta la distribución de los grupos para a borrar niños con dificultades y motrices con otros que no las tengan.
7	Después de un trabajo de consulta sobre juegos predeportivos se propone una sesión relacionada con atletismo (acercamiento a salto de vallas). El trabajo realizado responde a un ejercicio de evaluación. Introducción sobre aspectos generales del salto de vallas, se planea un proceso que pasa paso va permitiendo el acercamiento a una técnica deportiva, que no corresponde al objetivo de la clase.	Evaluar la ejecución y acercamiento al salto de vallas por medio de los procesos diseñados para eso, como experiencia corporal pre deportiva.	Hubo antes un ejercicio de escritura que permitió determinar los conceptos previos que tenían los estudiantes frente los juegos predeportivos. Luego se hizo una introducción por parte de la docente, usando el recurso oral para explicar el desarrollo de la sesión, además fue el medio que usaron los estudiantes para retroalimentar a sus compañeros, recordemos que en estos ejercicios el cuerpo y lo que hacen con él constituye un elemento de lectura, mediante el cual se pueden identificar huellas motrices o movimientos que pueden	Las comprensiones se ponen en juego cuando los estudiantes realizan las tareas motrices como le fueron indicadas, cuando un estudiante no comprende la indicación pues no desarrolla el ejercicio. Para este caso específicamente los estudiantes debían cumplir un proceso, un paso a paso que los llevaría a adoptar una técnica inicial de un ejercicio deportivo. Entre ellos se retroalimentaban y corregían, lo que hace que todos sean partícipes de los aprendizajes y de sus procesos con relación a	Los ajustes realizados por el par académico de la lesson study fueron. La proposición de un trabajo para revisar los conceptos que tenían al respecto, segundo, permitir que entre todos se ayudaran para facilitar el proceso. Elemento que permitió un mejor desarrollo de la clase.	Video clips del paso a paso y el resultado final de la tarea motriz. Fotografías del proceso, un recorrido que permitió poco a poco un acercamiento al logro, facilitó el proceso para quienes tienen dificultades motrices. Planeación y diario de campo con ajustes pertinentes.	Fase inicial: Introducción teórica de los aspectos y conceptos fundamentales a tener en cuenta para el desarrollo de la clase. Se explicó el paso a paso y el desarrollo de la clase. Se respondieron las preguntas puntuales para facilitar los parámetros y se procedió al desarrollo de la misma. Fase central: Con ayuda de los mismos estudiantes se dispuso un espacio de salto, con las colchonetas separadas, entre ellas se usaron para evitar caídas, se desarrollaron saltos laterales alternos, simultáneos, de frente, pie alterno, pie juntos, un solo pie (derecho y luego izquierdo), luego de un proceso a tratar la técnica básica de salto, entonces se juntaron las colchonetas y se indicó la forma de salto inicial, pie alterno y luego a la técnica indicada en sus tres fases: despegar, aterrizaje o despegue, vuelo y aterrizaje o caída, debía hacer saltos seguidos y finalmente se dispuso el espacio, con contadores y haca simulado sin vallas, así colchonetas para evitar caídas. Así el propósito final, recrear un escenario real y una aproximación técnica a una técnica de movimiento deportivo, en la fase final se hace la respectiva retroalimentación.		Se cumplió el objetivo propuesto, una vez más se propone trabajo colaborativo, la ayuda de unos y otros para poder lograr el objetivo, se desarrolló un proceso valorativo paso a paso, facilitando la concreción de los aprendizajes en los niños y haciéndolos partícipes de los procesos de sus compañeros.	Los estudiantes una vez más se ayudaron unos a otros, se coevaluaron una y otra vez, permitiendo una mayor apropiación de los movimientos y del objetivo que se lograba. Se diseñó un paso a paso que facilitó la concreción de la comprensión del movimiento y así el logro de la tarea, reconocieron la diferencia conceptual entre deporte, juego y juego predeportivo.	De realizarse nuevamente se propiendría a ajustes en la fase final, buscando otra alternativa logística para simular una pista de saltos de vallas. Una vez más se destaca la interacción en el aula como factor de aprendizaje.
8	La sesión inicia con una breve introducción sobre el proceso evaluativo que se haría de las clases desarrolladas durante el periodo. Se explica la dinámica que se va a trabajar, va a ser por subcomunidades, cada grupo recibirá un sobre con un color específico, en cada sobre hay seis preguntas, en el tablero hay unas hileras de colores que corresponden a los que están en cada sobre y de ellos cuegan unos números, cada integrante debe pasar alternadamente por un número y debe contestar la pregunta que esta en el sobre, de esa manera se garantizará la participación de todos los estudiantes. Cada	La sesión tenía como propósito evaluar las sesiones de clase realizadas durante el periodo académico, los componentes autológicos pedagógicos, de contenidos, entre otros. Mediante preguntas orientadoras los estudiantes debían contestar, se ubicaron por subcomunidades para desarrollar el trabajo propuesto, promover el pensamiento crítico.	Se planeó una sesión muy completa, que incluye a trabajo de todas las habilidades comunicativas. Hubo un espacio para que cada estudiante le diera respuesta a una de las preguntas propuestas, una propuesta desarrollada desde la clase, sin embargo otro compañero debía escribirla en sus hojas de respuestas y finalmente debían leer en la socialización sus respuestas, para así hallar puntos en común y manifestar observaciones	La lección planeada no tuvo modificaciones, se encontró que fue un proceso muy bien planeado y ejecutado que cumplió con el objetivo.	Video de la sesión completa que permite ver el desarrollo paso a paso de la lección planeada con propósitos evaluativos. Hay fotografías que resumen el proceso de socialización, guía y orientación por parte de la docente, trabajo en grupo, registro oral y escrito de lo hecho, planeación que describe el proceso.	Debido a que no se realizó ajustes la sesión se desarrolló tal y como fue planeada inicialmente. La sesión inicia con una breve introducción sobre el proceso evaluativo que se haría de las clases desarrolladas durante el periodo. Se explica la dinámica que se va a trabajar, va a ser por subcomunidades, cada grupo recibirá un sobre con un color específico, en cada sobre hay seis preguntas, en el tablero hay unas hileras de colores que corresponden a los que están en cada sobre y de ellos cuegan unos números, cada integrante debe pasar alternadamente por un número y debe contestar la pregunta que esta en el sobre, de esa manera se garantizará la participación de todos los estudiantes. Cada respuesta debía ser escrita en una hoja que se les facilitó por grupo. La		Se cumplió con los objetivos propuestos, uno, que mediante la dinámica de los estudiantes evaluarán las sesiones de clase buscando la mejora de las mismas, segundo, promover la cultura de pensamiento, que los estudiantes pusieran de manifiesto sus pensamientos y opiniones, promover el pensamiento crítico y tres, proponer el trabajo colaborativo, como dinámica de interacción que les permita favorecer su proceso de aprendizaje.	Las habilidades comunicativas transitaron durante el desarrollo de la sesión, permitiendo a los estudiantes manifestar sus opiniones, comprensiones, sugerencias que permitieran el proceso evaluativo de la clase, comprendiendo por la misma la misma. La dinámica usada permitió la interacción entre los estudiantes, el trabajo colaborativo presente como facilitador del aprendizaje en los niños.	Se podrá hacer modificaciones con relación a las preguntas hechas, se podían plantear preguntas que impliquen pensamiento más profundo, aunque se movió el pensamiento crítico en esta oportunidad.	

Anexo 12. Matriz de sistematización Tercer Ciclo reflexivo

UNIVERSIDAD DE LA SABANA- MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA														
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA														
Estudiante - Profesor Investigador		MAYRA ALEJANDRA CASTILLO	Área de desempeño	EDUCACIÓN FÍSICA	Nivel/Curso	QUINTO	Este tercer ciclo se desarrolló bajo el marco de la enseñanza para la comprensión, el bagaje, teórico, conceptual y didáctico, permitió el desarrollo de las unidades propuestas con distintos focos y objetivos.							
Asesor		Fernando Galo	Foco de la lección	Aspetos de cada item	Fecha	2019								
Recopilador/Previsor de Evidencias (RPA)		*****												
OBSERVACIONES GENERALES														
FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN										
C	TI	VI	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	AFECTACIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS	VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN	
Nº			Describe en detalle la actividad	Expresar ideas concretas el propósito de la actividad	Describir cómo afecta la estrategia el trabajo de las habilidades comunicativas	Describir cómo afecta la estrategia el trabajo de las habilidades comunicativas	Describir la actividad resaltando los aspectos aprendidos	Describe la evidencia, lo que se recolectó y cómo se organizó y comunicó	Describe cómo se recolectó la evidencia y cómo se comunicó	Describe la evidencia más relevante	Analiza el cumplimiento del propósito planteado en las evidencias recolectadas	Argumenta los casos del cumplimiento o no del propósito de la actividad	Propone acciones de mejora a la actividad, si es necesario	
1			Se describe una unidad didáctica con las siguientes generalidades: COMPETENCIA: Manejo y control del cuerpo como elemento de proyección y comunicación. HILO CONDUCTOR: ¿Si tuvieras un excelente control y dominio corporal cuáles y qué tantas actividades podrías realizar? ¿Expreso mis ideas? ¿Qué prácticas cotidianas requieren de control y dominio corporal (coordinación)? ¿Los estudiantes comprenderán la importancia de la oralidad a la hora de expresar sus diferencias y proponer soluciones a las diferentes situaciones.	Expresar sus opiniones y propone soluciones a las diferentes situaciones de movimiento preponderando por el desarrollo del pensamiento crítico.	Se propuso como meta de dimensión en competencia. Los estudiantes comprenderán la importancia de la oralidad a la hora de expresar sus diferencias y proponer soluciones a las diferentes situaciones.	Cada actividad planeada se centra en poner de manifiesto las comprensiones de movimiento o las referencias a comprensiones de movimiento o a las apropiaciones conceptuales que cada uno va construyendo durante el desarrollo de la unidad didáctica	La unidad didáctica fue diseñada conjuntamente, por lo que los ajustes pertinentes fueron hechos mientras fue elaborada. Después de su aplicación solo tuvo como recomendación la especificación de los tiempos de ejecución de los desempeños de comprensión.	Foto de la planeación evidenciando un formato mucho más elaborado, teniendo en cuenta todos los elementos mencionados por la EPC. Foto de la intervención desarrollando los desempeños expuestos en el momento de exploración, archivo del docente.	Descripción de la actividad recolectada. Si va a utilizar apotes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia	Exploración: Por grupos de trabajo observarán. Un video corto sobre el ciclo del sol y luego diferentes imágenes de actividades cotidianas que realizamos en las que se involucra el control y dominio corporal (Coordinación) (COC, P) Se entrega un lazo, una pelota y dos raquetas de madera a cada grupo para que exploren el uso de su cuerpo tanto con el uso de otros elementos (C, M) Juego de relevos en los que además de desplazamientos deben hacer uso de los elementos entregados, cada grupo propone el reto. (COC, M, C, P) Exploración guiada: Por grupos de trabajo (equipos mixtos, opcional) deberán realizar ejercicios propuestos: Desplazamientos con el uso del lazo (diferentes alturas) (P, COC, C, M) Transportar una pelota de tenis con uso de manos y elemento facilitador, raqueta (aumentando el grado de dificultad) (P, C, M) Juego "fútbol atado" Los estudiantes comprenderán la importancia del control corporal en actividades cotidianas que involucran un grado de dificultad (P, COC, C, M)		Se cumplió parcialmente el objetivo de la unidad, debido al tiempo no se desarrolló totalmente, sin embargo, durante otros seminarios se hizo modificaciones a la planeación para cumplir con los propósitos temáticos del periodo académico. En este ciclo aparece un nuevo elemento dentro del proceso de evaluación y son las rúbricas, en esta sesión se propone una rúbrica básica, sencilla, como autoevaluación de la sesión. En el archivo docente, también aparece la rúbrica de coevaluación.	Se cumplió la unidad parcialmente, se desarrolló la fase de exploración práctica, y la investigación guiada, hizo falta el desarrollo del proyecto final de síntesis por tiempos. Se pueden proponer unidades didácticas para pocas sesiones de clase. Se podría tener en cuenta esa particularidad para las próximas planeaciones.	Es importante tener en cuenta los tiempos, pues limitan el desarrollo total de lo planeado, las unidades pueden ser planeadas para menos sesiones, así se podrá cumplir con los objetivos propuestos. Se propone para una próxima oportunidad la inclusión de una rúbrica de coevaluación más sencilla, más corta, pues lleva muchos criterios.
2			¿Si tuvieras un excelente control y dominio corporal cuáles y qué tantas actividades podrías realizar? Expreso mis ideas, gestual y corporalmente. Los niños comprenderán: Metas de comprensión: ¿Qué prácticas cotidianas requieren de control y dominio corporal (coordinación)? método: ¿De qué manera podemos comunicar con nuestro cuerpo sentimientos, ideas y/o sensaciones. Propósitos: ¿Por qué es importante reconocer la coordinación en nuestro desempeño corporal? Comunicación: ¿Qué manera se ejecuta, se toma la sesión de gimnasia de base del ciclo dos, se sugirió una sesión ya grabada para no desvirtuar el ejercicio y permitir neutralidad a la hora de evaluar.	Compartir con los estudiantes experiencias corporales diferentes a las de su cotidianidad que los lleve a comprender los conceptos de coordinación grupal, individual y control corporal. Cada estudiante debe asumir el rol de espejo, esto con el fin de evidenciar, ritmo, coordinación, seguimiento de instrucciones y darse la posibilidad de experimentar diversos movimientos con diferentes ritmos musicales. Reconocer al otro, reconocer que existe música más allá del reguetón.	El cuerpo comunica y para esta oportunidad se diseñó una sesión centrada en esto, limitada a la oralidad y la escritura, los estudiantes debieron hacer lectura de sus cuerpos, la actividad del espejo requiere de concentración y silencio.	Todos los desempeños y actividades tienen como objetivo evidenciar las comprensiones logradas por los estudiantes, lo que quiere decir que toda la sesión fue diseñada para poner en evidencia el pensamiento.	El primer ajuste se hizo a la actividad inicial de exploración, debían ver un video del ciclo del sol se modificó a una introducción con la actividad del espejo y de fondo música (diferentes géneros musicales). El televisor y el computador solo serían usados para reproducir videos y música iniciando la clase, como actividad de exploración, se hizo el ajuste, para que en el proyecto final de síntesis se mostrara el resultado del ejercicio final en el televisor, de tal manera que pudieran autoevaluar su presentación y poder corregir los errores	Video clips de los tres momentos, exploración, investigación guiada y el proyecto final de síntesis (archivo docente).	El proyecto final de síntesis consiste en poner en escena una muestra corporal que involucre ejercicios de coordinación, como producto de comprensión de lo trabajado en clase, el cumplimiento de dichos actos (Ejercicios de movimientos) constituirá "El ciclo del sol (Ejercicios musicales) (P, COC, C, M) Cada acto será diseñado y planeado por cada grupo de trabajo (de 5 a 6 integrantes), en él deben comunicar corporalmente sus comprensiones logradas a partir de las diferentes experiencias corporales (P, COC, C, M) El acto final será grabado y posteriormente reproducido en el televisor con el fin de evaluar su desempeño individual, encontrar debilidades y aciertos que hicieron que su grupo haya logrado o no el objetivo propuesto (secuencia formada por 20 movimientos, 10 propuestos por la docente y 10 propuestos por ellos) (C, M) En cada una de las sesiones y durante los trabajos prácticos aspillados se hacen retroalimentaciones verbales de carácter constructivo.		Se cumplió con el objetivo propuesto, se desarrolló la sesión propuesta en su totalidad.	Se reconoce la importancia del uso de las TIC como apoyo en los procesos de enseñanza aprendizaje, que ellos se van haciendo el ejercicio implica una conciencia real de su corporalidad, porque al ver pueden observar aspectos que durante la ejecución no reconocen, pero al observarse, se autoevalúan y generan cambios.	planear a la unidad para dos sesiones de clase, pues aunque se cumplió, todo fue muy rígido.	
3			Para esta actividad se tomó una sesión ya ejecutada, se tomó la sesión de gimnasia de base del ciclo dos, se sugirió una sesión ya grabada para no desvirtuar el ejercicio y permitir neutralidad a la hora de evaluar.	El propósito de este ejercicio fue evaluar las acciones comunicativas en el aula, basados en el modelo pentadimensional de Martínez, V. (2008) Dimensiones a evaluar: instructiva, afectiva, motivacional, social y ética.	La valoración que se realizó centraba su atención en la docente, sin embargo, al ser desarrollada en una sesión habitual, incluye necesariamente a los estudiantes. En esta sesión se destaca la oralidad, no hubo espacio para la escritura, la lectura, se insiste una vez más como la expresión corporal la permite.	durante la sesión, los elementos expuestos permiten la construcción del conocimiento y la apropiación de conceptos, partiendo de la práctica, guiando a sus compañeros durante los procesos de aprendizaje y la docente como guía. Al ser un ejercicio de valoración, no se realizó un diseño especial, pues se observó una sesión ya planeada y ejecutada	Al ser una actividad propuesta para valorar las acciones comunicativas en el aula, no fue necesario planear una sesión, se evaluó una ya desarrollada para no sesgar el ejercicio. Por tanto no hubo lugar a ajustes.	Como evidencias está el video de la sesión observada (archivo docente), fotografías y otros documentos se encuentran la narrativa final producto del ejercicio de valoración de las acciones comunicativas, la matriz de valoración hecha a la docente y un plan de mejoramiento propuesto para una segunda valoración.	Conviene citar dos conceptos sobre los que circunda el desarrollo de este documento y que son los que la docente investigadora apropió para el avance del mismo, el primero, es el concepto de práctica de enseñanza, entendida como "un fenómeno social, configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre la institución educativa y el sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro y otros sujetos aprendan algo" (Alba y Avelortúa 2018) Concepto de trascendencia en la investigación acción por ser el objeto de estudio de los docentes investigadores. El segundo concepto y no menos importante pero que halla complemento con el anterior es el de acción comunicativa de la práctica de enseñanza en el aula que para Avelortúa, G. 2017 es: "competencia que le permite a los distintos actores en el aula una comunicación sistémica, horizontal y dialógica que favorece los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo del pensamiento. Por lo tanto su observación y análisis tienen en cuenta todas las dinámicas que se desarrollan en el aula".		Se cumplió con el objetivo propuesto, se reconocieron las fortalezas y las oportunidades de mejora que se venían teniendo en cuenta para las próximas intervenciones.	Se pudo evidenciar la predominancia de la dimensión instruccional, característica propia de la educación física. Las otras dimensiones tuvieron un reconocimiento positivo, aunque es necesario, involucrar más a los estudiantes en los procesos comunicativos.	Un ejercicio de valoración importante, que bien podría ser tenido en cuenta en todas las sesiones propuestas, no desconocer la importancia de la comunicación y las acciones que la justifican en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	
4			Los estudiantes recibieron papeles de colores (4), cada uno para poner su respuesta frente a las preguntas que aparecen en la escala de metacognición, cada una con una frase orientadora. Las preguntas en orden ascendente eran: ¿Dónde he aprendido?, ¿cómo lo he aprendido?	Aplicar una rutina de pensamiento, en esta ocasión una escala de metacognición con algunas modificaciones, con el objetivo de autoevaluar los aprendizajes y procesos de cada estudiante. Determinando fortalezas, debilidades y acciones de mejora.	Fue una actividad en la que predominó la escritura, así se era el medio usado para plasmar su pensamiento y participar de la actividad, luego se procedió a la lectura de sus respuestas, primero pasaron ellos de manera rápida a observar lo escrito por sus compañeros y luego la docente nombró a los que eran comunes y finalmente en la socialización se dio el espacio para puntualizar mediante la oralidad las comprensiones de cada ejercicio.	El objetivo de las rutinas es visibilizar el pensamiento de los niños, toda la ciudad fue diseñada para eso específicamente, así que se promovió una cultura de pensamiento durante toda la sesión de clase.	Se hizo un pequeño ajuste a la planeación referido al desarrollo de la actividad y el compromiso de los estudiantes hacia la misma. Fotografías del proceso, del resultado y de algunas comprensiones expresadas por los estudiantes.	Video clips de la sesión en donde se muestra el desarrollo de la actividad y el compromiso de los estudiantes hacia la misma. Fotografías del proceso, del resultado y de algunas comprensiones expresadas por los estudiantes.	Los estudiantes comprenden la importancia de la rutina, El semáforo, en su proceso de autoevaluación y autoconocimiento. Los estudiantes comprenderán el uso de la rutina, El semáforo, en su proceso de autoevaluación y autoconocimiento. Los estudiantes comprenderán que los diferentes aspectos que se pueden tener en cuenta para autoevaluarse.		Se cumplió el objetivo propuesto, todos los estudiantes se tomaron el tiempo para desarrollar la actividad, participaron del ejercicio y autoevaluaron su proceso.	Evidentemente las rutinas de pensamiento son una herramienta que los estudiantes manifiestan sus comprensiones, ya sea en cuanto a conocimientos adquiridos o como en este caso, un ejercicio adaptado para su autoevaluación, hacerlos conscientes de sus procesos. Los estudiantes reconocen la importancia de seguir los ejemplos que la docente muestra, la importancia de la escucha, el apoyo con los compañeros, mencionan que han aprendido a controlar su cuerpo y a dominarlo mejor y que todo esto les ayudó a...	Para las siguientes aplicaciones se desarrolló la escala de metacognición en el cuaderno, en el colegio cumple la función de portafolio, por tanto es el mejor lugar para tener evidencias de sus procesos individuales.	

<p>5</p>	<p>MOVIMIENTOS DE PENSAMIENTO -Construir explicaciones e interpretaciones -Razonar con evidencia -Establecer conexiones -Captar lo esencial y llegar a conclusiones Exploración: Qué es un semáforo y para qué sirve. Analogía con los colores para mejorar su comprensión Qué es autoevaluación Investigación guiada: Se sugieren preguntas para cada color y así guiar la autoevaluación. Retroalimentar de ser necesario Proyecto final de síntesis: Registro escrito de la rutina.</p>	<p>La rutina de pensamiento, El semáforo, será usada como herramienta, para permitir procesos de autoevaluación en estudiantes de grado quinto, teniendo en cuenta sus experiencias corporales, el taller de saberes previos y las consultas sugeridas, valorando los aprendizajes logrados y el uso de los mismos en su cotidianidad. Evaluación: Se dará una valoración de tipo cualitativo, se realizará la respectiva retroalimentación a medida que avanzan en el proceso, donde se reconocerán como agentes activos de</p>	<p>Otra sesión planeada para que la escritura sea la protagonista, todo el ejercicio sugerido es escrito, ahí los estudiantes reconocen sus aciertos y dificultades y se proponen acciones de mejora, una analogía con el semáforo y los colores que apropiaron rápidamente y les facilitó el proceso.</p>	<p>Todo el tiempo se visualiza, de hecho se plantean los movimientos de pensamiento sobre los que circunda la actividad, fomenta una cultura de pensamiento que les permita un ejercicio de autoevaluación.</p>	<p>Inicialmente: En rojo, ¿QUÉ ME GENERA DUDA, ¿QUÉ NO ENTENDÍ O QUÉ SE ME DIFICULTÓ? En amarillo, ¿QUÉ DEBO MEJORAR O HACER PARA SUPERAR MIS DIFICULTADES? En verde, ¿QUÉ SE, QUÉ ENTENDÍ O HE APRENDIDO Y PARA QUÉ ME SIRVE? EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN</p>	<p>video clips del desarrollo de la rutina, fotografías en las que se observan las comprensiones de los estudiantes. Presentación en power point con así generalidades de la sesión propuesta.</p>	<p>La rutina de pensamiento, El semáforo, será usada como herramienta, para permitir procesos de autoevaluación en estudiantes de grado quinto, teniendo en cuenta sus experiencias corporales, el taller de saberes previos y las consultas sugeridas, valorando los aprendizajes logrados y el uso de los mismos en su cotidianidad. Evaluación: Se dará una valoración de tipo cualitativo, se realizará la respectiva retroalimentación a medida que avanzan en el proceso, donde se reconocerán como agentes activos de evaluación de sus propios procesos. MOVIMIENTOS DE PENSAMIENTO -Construir explicaciones e interpretaciones -Razonar con evidencia -Establecer conexiones -Captar lo esencial y llegar a conclusiones Exploración: Qué es un semáforo y para qué sirve. Analogía con los colores para mejorar su comprensión Díaz es autoevaluación.</p>		<p>se cumplió el objetivo, se desarrolló de manera exitosa el ejercicio, logrando en algunos estudiantes una comprensión profunda con relación a sus procesos, se destacó el dominio y control corporal como aprendizajes logrados, la importancia del trabajo en grupo, pues se ayudan unos a otros. La perseverancia frente a las adversidades, entre otras.</p>	<p>Las rutinas de pensamiento, permiten no sólo la visualización del mismo sino que a su vez, permiten la resignificación de la educación física. Los estudiantes reconocen la importancia de autoevaluarse como una oportunidad de mejora y autorreconocimiento. Promover una cultura de pensamiento no solo es responsabilidad de asignaturas como lengua castellana y matemáticas, educación física debe permitirse la oportunidad y hacerla parte de sus dinámicas. Los estudiantes reconocen sus aprendizajes y dan una</p>	<p>Se realizó en otras sesiones de clase y no fue necesario realizar modificaciones, sin embargo, se podría usar el la rutina original para el inicio de un periodo académico, para conocer los intereses de los estudiantes, haciéndolos partícipes de los procesos de planeación.</p>
<p>6</p>	<p>Los estudiantes debían diseñar una historieta de máximo 10 viñetas en las que ubicaran los aprendizajes obtenidos en el tercer periodo académico. No había ninguna otra instrucción.</p>	<p>Se involucra una vez más la escritura como medio de expresión y comunicación para manifestar mediante dibujos y letras lo aprendido durante el periodo. La oralidad solo fue usada para proponer la actividad y para la socialización de la historieta con su compañero y la lectura como ejercicio por parejas, para encontrar puntos en común y diferencias entre sus aprendizajes y los de sus compañeros.</p>	<p>Es una forma en la que los estudiantes expresan su pensamiento, por medio de dibujos y letras manifiestan sus aprendizajes.</p>	<p>Con relación a lo planeado, no fue necesario realizar ajustes.</p>	<p>Se tiene como evidencia fotografías de los cuadernos de los estudiantes, en la institución se denominan portafolios y en ellos se registra el proceso del estudiante incluida la evaluación de saberes, en ellos se reconocen elementos que los niños consideran importantes para su proceso de aprendizaje.</p>	<p>La primera instrucción fue elaborar una historieta de máximo 10 viñetas en las que registrarán sus aprendizajes logrados durante el tercer periodo académico. Luego, debían socializar la historieta con su compañero, la leerán cada uno y luego socializarán los puntos en común. Finalmente sería leída por la docente.</p>		<p>Se cumplió el objetivo planeado, los estudiantes registraron ahí lo que habían aprendido, algunos mencionaron tareas motrices realizadas y otros nombraron sus comprensiones logradas frente a la temática trabajada.</p>	<p>Los estudiantes mencionan el taller de saberes previos en sus historietas, lo que implica que éste ayudó en sus aprendizajes, algunos manifiestan las comprensiones logradas, plasmando allí sus pensamientos, el conocimiento conceptual y otros relatan tareas motrices desarrolladas y el uso de ellas y lo que aprendieron por medio de ellas. un ejercicio de valoración integral que reúne componentes teóricos y prácticos de la clase.</p>	<p>Se aplicó con otros estudiantes y no fue necesario realizar modificaciones si se tiene en cuenta el propósito para el que fue diseñada. Autoevaluación.</p>	

Anexo 13. Planeación bajo el diseño de la Enseñanza para la Comprensión



MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA III SEMESTRE
SEMINARIO DE GESTIÓN E-LEARNING
MAYRA ALEJANDRA CASTILLO RUIZ

	Colegio Grancolombiano IED “Tu espacio para crecer y realizar los Sueños” P.E.G: Hacia una comunidad incluyente, productiva y respetuosa de los derechos humanos.
	ÁREA: EDUCACIÓN FÍSICA CICLO: TRES GRADO: QUINTO PERIODO ACADÉMICO: TERCER PERIODO COMPETENCIA: MANEJO Y CONTROL DEL CUERPO COMO ELEMENTO DE PROYECCIÓN Y COMUNICACIÓN. ETAPA: ASIMILACIÓN- REFINAMIENTO NIVEL: PRODUCTIVO- CREATIVO TEMA GENERAL: PENSAMIENTO VISIBLE DESEMPEÑO: Experimenta diferentes posibilidades de movimiento que involucran desplazamientos y secuencias en busca de mejorar su coordinación y expresión corporal. CONTEXTO: Esta unidad se desarrolla en un colegio distrital ubicado en la localidad de Bosa, dirigida a estudiantes de ciclo tres, grado quinto, cuya edad circunda entre los 9 y 12 años. Los estudiantes presentan dificultades para expresar con su cuerpo lo que quieren transmitir sin usar el habla.

Hilo conductor	Expreso mis ideas, gestual y corporalmente ¿Si tuvieras un excelente control y dominio corporal cuáles y qué tantas actividades podrías realizar?	
Tópico generativo	“EL CIRCO DEL SOL”	
Dimensiones	Metas de Comprensión	Auto evaluación
CONTENIDO CONOCIMIENTO (COC) MÉTODO (M) PROPÓSITO(P) COMUNICACIÓN(C)	O Los niños comprenderán: ¿Qué prácticas cotidianas requieren de control y dominio corporal (coordinación)? ¿De qué manera podemos comunicar con nuestro cuerpo sentimientos, ideas y/o sensaciones. ¿Por qué es importante reconocer la coordinación en nuestro desempeño corporal? ¿Qué sucede cuando en algunos ejercicios involucramos desplazamientos y elementos?	

	Desempeños de Comprensión	Valoración continua
Desempeños de Exploración	<p>Por grupos de trabajo observarán: Un video corto sobre el circo del sol y luego diferentes imágenes de actividades cotidianas que realizamos en las que se involucra el control y dominio corporal (Coordinación) (COC, P).</p> <p>Por parejas asumirán alternamente el rol de espejo, uno realiza diferentes movimientos de acuerdo a la música y el otro debe ser el espejo que imita tal cual los movimientos de su pareja. Los ritmos musicales van desde música clásica, llanera, merengue, salsa y hasta carranga. (C, M).</p> <p>El no uso del lenguaje verbal será un reto para poder expresar sus sentimientos e ideas. (COC, M, C, P).</p>	<p>Descubre por medio de un video e imágenes las actividades que involucran control y dominio corporal.</p> <p>Exploran los diferentes movimientos e intentan hacerlo al ritmo de la música.</p> <p>Descubrir formas de desplazamiento con el lazo, además de explorar formas de conducir los elementos para lograr un objetivo.</p> <p><i>Se evalúa informalmente, se hace retroalimentación verbal de carácter individual y grupal, frente a su desempeño y las comprensiones que se van generando. Además, hay retroalimentación informal entre pares a medida que van realizando las diferentes actividades propuestas.</i></p>
Desempeños de Investigación	<p>Por grupos de trabajo (subcomunidades, opcional) deben realizar una secuencia de movimiento propuesta por la docente. La secuencia cuenta con 10 movimientos. (P, COC, C, M).</p> <p>Proponer 10 movimientos diferentes a los propuestos por la docente, a fin de completar una secuencia de 20 movimientos. (aumentando el grado de dificultad) (P, C, M).</p>	<p>Reconocer diferentes maneras de movimiento.</p> <p>Revisión del trabajo en equipo, la capacidad propositiva de cada estudiante y equipo.</p> <p>Lograr acuerdos con su compañero para realizar movimientos coordinados.</p> <p>Identificar formas de movimiento que le permitan realizar el reto propuesto.</p>

Desempeños del proyecto final de síntesis	<p>El proyecto final de síntesis consiste en poner en escena una muestra corporal que involucre ejercicios de coordinación, como producto de comprensión de lo trabajado en clase, el compendio de dichos actos (secuencias de movimientos) constituirá “El circo del sol Grancolombiano” (P, COC, C, M).</p> <p>Cada acto será diseñado y planeado por cada grupo de trabajo (de 5 a 6 integrantes), en él deben comunicar corporalmente sus comprensiones logradas a partir de las diferentes experiencias corporales (P, COC, C, M).</p> <p>El acto final será grabado y posteriormente reproducido en el televisor con el fin de evaluar su desempeño individual, encontrar debilidades y aciertos que hicieron que su grupo haya logrado o no el objetivo propuesto (secuencia formada por 20 movimientos, 10 propuestos por la docente y 10 propuestos por ellos) (C, M).</p>	<p>Diseñan y proponen un acto para el circo del sol Grancolombiano.</p> <p>Participan activamente en el proceso de construcción de los actos de coordinación.</p> <p>La propuesta que realizan debe tener una estrecha relación con el control y dominio corporal.</p> <p>El producto final debe dar cuenta de lo trabajado en clase y de los espacios de retroalimentación que se tuvieron.</p> <p>Ajustar el cuerpo según consideraciones personales durante cada uno de los momentos planteados en el acto final.</p> <p>Se evalúa formalmente de manera verbal y escrita con formato diseñado para tal fin. Además, los estudiantes realizan su Autoevaluación de las metas de comprensión que fueron planteadas como preguntas al final de la unidad.</p>
<p>NOTA: En cada una de las sesiones y durante los trabajos prácticos asignados se hacen retroalimentaciones verbales de carácter individual y grupal que permitan al estudiante realizar comprensiones cada vez más profundas sobre el contenido que se pretende trabajar. La unidad planteada propone actividades que tienen su transversalidad y/o relación con la asignatura de artes escénicas y expresión corporal</p>		

5	<p>EN BUSCA DEL TESORO DE MALEQUI Hace mucho, mucho tiempo existía un mundo de encanto donde había duendes, gnomos y hadas. Todos ellos vivían en armonía en mágicos bosques donde hablaban las flores, los árboles y los animales.</p> <p>Cierta día los gnomos fueron informados por las hadas voladoras de que al final del arco iris había oro. Fue tal su sorpresa que cayeron desmayados y las hadas con sus varitas mágicas debieron despertarlos.</p> <p>Los gnomos se reunieron y tomaron una decisión: ¡irían a buscarlo!</p>	<p>El propósito principal de este cuento motor fue evidenciar la expresión corporal de los estudiantes, su capacidad de imaginación, pues fueron ellos quienes propusieron los movimientos y tareas motrices del cuento planteado</p>	<p>Se desarrollan diferentes competencias: Desarrollo de procesos comunicativos, desarrollo de pensamiento creativo y reconocimiento corporal a través del lenguaje extracorporal.</p>	<p>El cuerpo manifiesta los pensamientos y comprensiones de los estudiantes, se desarrolla trabajo colaborativo en algunos apartes del cuento y su correspondiente tarea motriz. De acuerdo a lo planeado se realizó un solo ajuste y fue con relación al espacio en donde desarrollarlo, se pensó inicialmente en el patio pero fue necesario realizarlo en el aula polivalente (salón amplio).</p>	<p>no se realizaron ajustes</p>	<p>Video clips de cada párrafo del cuento junto con el desarrollo motriz de los mismos, fotografías del desarrollo del cuento (evidenciando destrezas y habilidades) fotografías de la modalidad de lectura usada: Combinación de lectura grupal y audición de lectura, una sola persona lee y mientras lo hace los demás escuchan, se van turnando la lectura, cada persona lee y mientras lo hace los demás escuchan, se van turnando la lectura, cada persona un párrafo.</p>	<p>Inicia la sesión con la lectura del cuento, la modalidad de lectura usada: Combinación de lectura grupal y audición de lectura, una sola persona lee y mientras lo hace los demás escuchan, se van turnando la lectura, cada persona lee y mientras lo hace los demás escuchan, se van turnando la lectura, cada persona un párrafo. Luego, los estudiantes fueron desarrollando el cuento como ellos lo decidieron, al saber que el propósito era evidenciar su expresión corporal. Después de leer, ellos iban teniendo la oportunidad de ponerse de acuerdo en un minuto para ir desarrollando cada uno de los párrafos, terminando con esto el ejercicio.</p>		<p>Se cumplió con el objetivo planteado. Los estudiantes tenían un minuto para ponerse de acuerdo con las acciones que desarrollarían del párrafo leído, se evaluaba la expresión corporal, su desempeño durante la ejecución del ejercicio, sus actitudes y valores durante la ejecución y por supuesto el resultado, que luego fue visto por ellos.</p>	<p>Una sesión diferente a las demás, en esta oportunidad los estudiantes escuchaban el párrafo y se ponían de acuerdo para su actuación, una sesión centrada en la expresión corporal, gestualidad, trabajo colaborativo e interacciones.</p>	<p>Se podrían llevar elementos que les permita una mejor apropiación de los personajes que interpretaron.</p>
6	<p>Se propone a los estudiantes que realicen un dibujo en donde resuman lo hecho en el cuento motor: Bienvenidos al circo</p>	<p>El objetivo de la actividad es permitir un medio de expresión diferente al corporal, en donde puedan manifestar por medio del dibujo la comprensión lectora literal del cuento motor, como una estrategia que involucra el componente de trabajo escrito del área y leo de la educación física.</p>	<p>competencia específica de los procesos comunicativos a partir del dibujo.</p>	<p>visibilización del pensamiento evidenciada en el dibujo, un ejercicio de comprensión lectora.</p>	<p>no se realizaron ajustes</p>	<p>Fotografías de los dibujos hechos.</p>	<p>Se inicia la sesión dando las indicaciones para el desarrollo de la actividad propuesta. Realizar un dibujo donde resuman el cuento motor ejecutado. Debe ser individual y coloreado (unas indicaciones).</p>		<p>Se cumplió el objetivo</p>	<p>Una manera diferente de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes y poner a prueba su memoria, algunos dibujaron lo referido al cuento y otros relacionaron los dibujos con las tareas motrices hechas.</p>	<p>Se podrá proponer la relación de los ejercicios con lo mencionado en el cuento. Por tiempo no se alcanzó pero se podría evaluar la competencia propositiva invitando a los niños a desarrollar su propio cuento motor, con tareas motrices propuestas por ellos también.</p>
7	<p>Los estudiantes deben proponer un final diferente del cuento: En busca del amigo de malequí</p>	<p>El objetivo de la actividad era evidenciar un ejercicio de escritura propositiva, en la que los estudiantes pondrían en evidencia su pensamiento y se podría evaluar el criterio de trabajo escrito y leo.</p>	<p>competencia propositiva a partir de un cuento motor</p>	<p>Se visibiliza durante todo el ejercicio, la interacción se desarrolla al final cuando socializan el resultado.</p>	<p>No se hicieron ajustes.</p>	<p>Fotografías de los finales propuestos por los estudiantes</p>	<p>Se inicia con la lectura del cuento motor, bajo la modalidad de audición de lectura: la docente lee y ellos escuchaban, de acuerdo a cuento, debían proponer un final diferente. Los estudiantes terminaron la actividad, se socializó haciendo lectura de algunos finales.</p>		<p>Se cumplió con el objetivo La valoración hecha fue de carácter cualitativo inicialmente y luego adquirió el sentido cualitativo para el componente de trabajo escrito y leo. En un curso fue la evaluación semestral.</p>	<p>Una manera diferente de evaluar el componente teórico de la asignatura, un ejercicio propositivo que puede tener diferentes variaciones pero que pone en manifiesto las comprensiones de los estudiantes.</p>	<p>Se puede proponer por grupos el diseño de un cuento motor con sus respectivas tareas motrices.</p>
8	<p>Los estudiantes se autoevaluarán de acuerdo a los criterios previamente establecidos.</p>	<p>Los estudiantes se autoevaluarán de acuerdo a los criterios previamente establecidos.</p>	<p>autoevaluación</p>	<p>Se visibiliza durante la actividad</p>	<p>No se hicieron ajustes</p>	<p>Fotografía de una evaluación donde aparecen los criterios establecidos previamente acordados con los estudiantes</p>	<p>Se inicia la sesión dictando los criterios que serán evaluados, basados en un acuerdo previo hecho con ellos, se explicó que darán un puntaje máximo de 10 y mínimo de 1 para evaluar cada criterio y al finalizar deberán obtener el promedio que será incluido en su proceso cuantitativo.</p>		<p>Se cumplió el objetivo</p>	<p>El proceso de autoevaluación es importante en el proceso de los estudiantes, les permite participar conscientemente sobre la valoración de su desempeño en las sesiones, se contemplan los aspectos académicos, disciplinares y actitudinales</p>	<p>Se podrían proponer otros criterios.</p>

Anexo 15. Unidad Didáctica

 TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PRESENTADO POR: MAYRA ALEJANDRA CASTILLO RUIZ		 Colegio Grancolombiano Institución Educativa Distrital "Tu espacio para crecer y realizar los Sueños"		P.E.G: Hacia una comunidad incluyente, productiva y respetuosa de los derechos humanos SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO					
DOCENTE	MAYRA ALEJANDRA CASTILLO	ASIGNATURA	EDUCACIÓN FÍSICA	GRADO	QUINTO	JORNADA	POR COMPETENCIAS	TARDE	
PERIODO	CUARTO	MODELO	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	ENFOQUE		EDADES:	DE 9 A 11 AÑOS		
HILO CONDUCTOR	¿De qué manera puedo usar mi cuerpo para comunicar, expresar, apropiar y fortalecer mi proceso de aprendizaje, mediante la ejecución y desarrollo de las diferentes experiencias corporales? PIENSO EN MI PROCESO, EXPRESO MIS IDEAS Y HAGO VISIBLE MI PENSAMIENTO								
SESIONES	8 SESIONES								
COMPETENCIAS	COMUNICATIVA, FRASEOLÓGICA, MOTRIZ, AXIOLÓGICA CORPORAL	NIVEL	ASIMILACIÓN	ETAPA	PRODUCTIVA	TIEMPO ESTIMADO	80 MINUTOS CADA SESIÓN		
CONTEXTO DE AULA	Se propone esta unidad para los estudiantes de grado quinto, una población que está entre los 9 y 11 años, se intenta mantener una cantidad igual de niños y niñas, por lo general esta norma varía en pocos cursos. Estos estudiantes se caracterizan por su energía y dinamismo. Acostumbrados a realizar actividades en grupo debido al modelo pedagógico ABP. Se presentan diferentes situaciones que generan conflicto constante, pero son resueltas casi de inmediato debido a la acción de los mediadores, figura que existe en todos los cursos y que tiene gran impacto en los estudiantes. La carga académica es de nueve quintos y con un asignación horaria de 80 minutos por sesión, una sesión a la semana. Se hará uso de la estrategia denominada CUENTO MOTOR para reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la malla curricular y los correspondientes contenidos y/o temáticas.								
TÓPICO GENERATIVO	VEAMOS LO QUE PIENSAS POR MEDIO DE TU CUERPO								
CONTENIDOS	La temática general: Juegos pre deportivos. Desempeño general: Aplicación de habilidades, destrezas y aproximación a gestos técnicos adquiridos en juegos predeportivos y en situaciones de trabajo colaborativo.								
METAS DE COMPRENSIÓN	CONCEPTUAL	Los estudiantes comprenderán la relación que hay entre el cuento motor y los juegos predeportivos como estrategias para el desarrollo de sus habilidades y destrezas.							
	PROCEDIMENTAL	Los estudiantes comprenderán la importancia que tiene la adquisición de habilidades y destrezas como parte de su desarrollo corporal y como prerrequisito para la iniciación deportiva.							
	ACTITUDINAL	Los estudiantes comprenderán la importancia de relacionarse con otros mediante el trabajo colaborativo, usando el cuento motor y los juegos predeportivos como excusa para fortalecer su proceso de aprendizaje.							
	COMUNICACIÓN	Los estudiantes comprenderán la importancia de su cuerpo y del uso que pueden darle como herramienta de aprendizaje, comunicación, socialización y medio de expresión.							
CUENTO MOTOR	SESIÓN Y FECHA	ACTIVIDAD PROPUESTA Y/O LECTURA	Evidencia	Planeación ajustada	Propósito de cada actividad.	Descripción de la sesión aplicada	Cumplimiento del propósito y forma de evaluación		
No aplica. Taller de saberes previos	Sesión 01 (18 de octubre)	Solucionar el taller de saberes previos: 1. Delina con sus propias palabras lo que cree que significan los siguientes conceptos: a. juego b. pre deportivos c. juegos pre deportivos 2. Proponga, explique y dibuje dos juegos predeportivos de baloncesto, dos de voleibol y dos de fútbol. 3. ¿qué cree usted que es el cuento motor?.	Fotografía de la actividad propuesta en el tablero. Fotografías de los cuadernos de los estudiantes, dando respuesta al taller. Diario de trabajo, formatos de entrevista a estudiantes y escala de actitudes.	No se realizan ajustes	El propósito de esta actividad consiste en hacer un análisis superficial de los saberes previos con los que los estudiantes iniciarán este nuevo ciclo académico.	La docente inicia la sesión haciendo una breve explicación sobre las temáticas que se desarrollarán en este periodo académico, luego procede a dar las indicaciones sobre la solución del taller de saberes previos (individual, contexto lo que considere da respuesta a las preguntas, no se verifica si está bien o mal, se verifican los saberes previos para saber de donde arrancar el componente teórico. La docente copia el taller en el tablero y pide que sea concluido, se van aclarando las dudas que van surgiendo y se procede a verificar las respuestas, primero individualmente y luego a modo de socialización, donde los estudiantes manifiestan sus comprensiones.	Se cumplió el objetivo propuesto pues se desarrolló la actividad planteada. La evaluación de esta sesión fue evidente en la retroalimentación dirigida por la docente, donde escuchó las comprensiones de sus estudiantes, las corrigió y afianzó los conceptos para dar inicio al periodo académico.		
Bienvenidos al circo	Sesión 02 y 03 (22 de octubre) Se aplicó el mismo cuento motor a dos grupos de trabajo diferentes.	BIENVENIDOS AL CIRCO Bienvenidos niños y niñas al maravilloso mundo del circo. En nuestra actuación de hoy vosotros seréis los protagonistas. Todos vamos a la pista y saludamos al público. En posición lineal, unos junto a los otros, hacemos el gesto de saludar. Nos ponemos de frente al público (Línea lateral de la cancha) para que nos vean y vamos a un lado y al otro, y ¡con todos ustedes nuestros malabaristas, equilibristas domadores, payasos, magos...! Cada equipo debe ir saludando dependiendo el nombre asignado. Cada grupo elegirá la forma de hacerlo ¡Comienza el espectáculo! Señoras y señores!, ¡Niños y niñas! Con todos vosotros... ¡los malabaristas! Cogemos un balón por persona. Lanzamos el balón lo más alto posible y lo volvemos a coger con las manos, salen en grupos de 6 niños cada uno. En su actuación principal nuestros fabulosos malabaristas intentaran mantener el mayor número de pelotas en el aire ¡a la misma vez!	Video, fotografías del desarrollo del cuento y de las tareas motrices desarrolladas (evidenciando destrezas y habilidades) fotografías de la modalidad de lectura usada: audición de lectura, leyó la docente y los estudiantes escucharon. Anexo del cuento con las respectivas tareas motrices.	Esta sesión fue desarrollada con dos grupos diferentes, pues en la primera ejecución el tiempo no alcanzó, para la segunda sesión se aplicó en otro espacio, sin modificaciones de fondo.	- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias. Realizar diferentes ejercicios, movimientos y actividades que propendan por el desarrollo de habilidades coordinativas, necesarias en los deportes. - Desarrollar la capacidad creativa y expresiva del niño, haciéndole interpretar corporalmente lo que se está verbalizando. - Explorar las habilidades básicas (desplazamientos, saltos, giros...) - Desarrollo de habilidades socio emocionales en situaciones de trabajo colaborativo. Trabajo de: Desplazamientos Espacialidad. Fuerza. Equilibrio Manipulaciones. Temporalidad. Espacialidad.	Se inició con audición de lectura (modalidad escogida de lectura), la docente leyó y los estudiantes en actitud de escucha prestaron atención, luego pasaron a la pista de arrollada (circuito) en el patio central para la ejecución práctica del cuento motor en donde desarrollaron diferentes tareas motrices mediante habilidades y destrezas específicas relacionadas en el ítem de actividad propuesta. Se realizó con dos grupos diferentes pues en la primera sesión no se pudo desarrollar completamente. Se actúa la dinámica de ejecución, mientras la docente va leyendo los diferentes párrafos, los estudiantes van realizando las experiencias corporales propuestas.	No se pudo terminar la actividad en una primera sesión de clase, sin embargo, se aplicó con otro grupo el mismo día, logrando cumplir con la actividad propuesta y con los objetivos planteados. Se propone la valoración continua, retroalimentando constantemente el desarrollo de las tareas motrices propuestas, por otro lado, los estudiantes recibirán al finalizar la sesión un formato de valoración de actitudes e interacciones en el aula para coevaluar la sesión, otro formato con seis preguntas que responde a una entrevista informal.		
UN VIAJE A LA LUNA	Sesión 04 (26 de Octubre)	UN VIAJE A LA LUNA Había una vez un grupo de niñas y niños que querían viajar a la luna, pero por mucho que lo intentaban no sabían cómo llegar hasta ella. Un día, paseando por el bosque, se encontraron con un sapo de ojos saltones que les dijo que para alcanzar la luna debían imitarle. Como no conseguían nada, se le ocurrió una idea al sapo: - ¿Y por qué no, croac, saltamos lo más alto que podamos y nos estiramos a la vez para ver si así, croac, llegamos? a la luna, pero continuaban sin poder. Los niños/as siguieron paseando por el bosque un poco desilusionados hasta que vieron un gran árbol y decidieron escalarlo. Cuando el árbol notó a los niños/as en sus ramas les preguntó qué era lo que pretendían y les dijo que el gran	Video clips de cada párrafo del cuento junto con el desarrollo motriz de los mismos. Fotografías del desarrollo del cuento (evidenciando destrezas y habilidades) fotografías de la modalidad de lectura usada: lectura por pares. Fotografía de los ajustes propuestos para las áreas motrices.	Se hizo algunos ajustes con relación a las tareas motrices propuestas inicialmente, debido a los espacios, tiempos y recursos (ver anexo de la planeación inicial y la ajustada en el archivo de la docente investigadora)	- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias. Realizar diferentes ejercicios, movimientos y actividades que propendan por el desarrollo de habilidades coordinativas, necesarias en los deportes. Desarrollar la capacidad creativa y expresiva del niño, haciéndole interpretar corporalmente lo que se está verbalizando y escuchando. - Explorar las habilidades básicas (desplazamientos, saltos, giros...)	Se inició con la modalidad de lectura por pares, se turnaban el rol de lector y el rol de escucha. Luego se procedió al desarrollo del cuento motor (ver anexo del cuento y las tareas) relacionando cada párrafo con tareas específicas, se evaluó su ejecución, el desarrollo de las mismas, el trabajo colaborativo, las actitudes y acciones, participación. Por otro lado, los estudiantes recibirán al finalizar la sesión un formato de valoración de actitudes e interacciones en el aula para coevaluar la sesión, otro formato con seis preguntas que responde a una entrevista informal.	Se cumplió con los objetivos planeados. Se propone la valoración continua, retroalimentando constantemente el desarrollo de las tareas motrices propuestas, se evalúa su ejecución, el desarrollo de las mismas, el trabajo colaborativo, las actitudes y acciones, participación. Por otro lado, los estudiantes recibirán al finalizar la sesión un formato de valoración de actitudes e interacciones en el aula para coevaluar la sesión, otro formato con seis preguntas que responde a una entrevista informal.		

Anexo 16. Diario de clase

Diario de clase

Nombre: Emily sofia Gonzalez

Fecha: 22-10-2019

¿Qué aprendí hoy?

yo aprendi que es un cuento motor
y a trabajar en equipo

¿Qué me gustó más y por qué?

Me gusto cuando actuamos porque
es chebre actuar

¿Qué fue lo más difícil?

cuando esta con los compañeros y
no los escuchan

¿Si lo hubiera hecho de otra manera, cómo sería?

haciendo silencio y con mas
tiempo

¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?

No tengo

—

—

¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?

porque se llama así y eso se
llama actuar y preguntar o buscar

—

Anexo 17. Diario de trabajo

Diario de trabajo

Fecha: 22 octubre
sesión 1.

Mi jornada fue:

Exitosa	Buena	Regular <input checked="" type="checkbox"/>	Mala
---------	-------	---	------

Campos formativos abordados					
Campos de formación académica			Áreas de desarrollo personal y social		
Lenguaje y comunicación <input checked="" type="checkbox"/>	Capacidad creativa, expresiva e interpretativa <input checked="" type="checkbox"/>	Exploración y comprensión del mundo natural y social <input checked="" type="checkbox"/>	Trabajo colaborativo <input checked="" type="checkbox"/>	Educación física <input checked="" type="checkbox"/>	Desarrollo socioemocional <input checked="" type="checkbox"/>

Organización del grupo:

Grupal <input checked="" type="checkbox"/>	Individual	Pares <input checked="" type="checkbox"/>	Equipos	Otro:.....
--	------------	---	---------	------------

En relación a lo planeado	si	no	Docente	
			si	No
¿El tiempo de las actividades fue el suficiente?		<input checked="" type="checkbox"/>	¿Mi forma de intervenir fue la adecuada? ¿En qué se centró? <u>Explicar demasiado y no alcanzó el tiempo.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
¿Las actividades fueron accesibles para los niños?	<input checked="" type="checkbox"/>		¿Favorecí el desarrollo social de mis alumnos?	<input checked="" type="checkbox"/>
El material fue adecuado y de interés de los alumnos	<input checked="" type="checkbox"/>		¿Mis consignas fueron claras y fáciles de entender? <u>Muy demorados en hacerlo.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
Se trabajó fuera del aula	<input checked="" type="checkbox"/>		¿Fueron oportunas para movilizar sus capacidades? (retos)	<input checked="" type="checkbox"/>

Manifestaciones de los alumnos	
¿Se involucraron?	<input type="checkbox"/> Todos <input checked="" type="checkbox"/> Algunos <input type="checkbox"/> Muy pocos
¿Se interesaron en las actividades?	<input checked="" type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no
¿Cuál fue su actitud durante la jornada?	<input type="checkbox"/> Participativa <input checked="" type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Sin interés
¿Hubo interrupciones que cortaran la secuencia en el desarrollo?	<input checked="" type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no

¿Qué influyo para avanzar u obstaculizar el trabajo con los aprendizajes esperados?
El tiempo. Demoré mucho tiempo explicando la actividad y haciendo el montaje para el desarrollo.
Alumnos inquietos:
Ninguno fuera de lo normal.

Alumnos más participantes:
Sofía, Yerson, Sofía, Dalem, Ospina

Alumnos con avances significativos:
No logramos culminar la actividad.

¿Qué puedo mejorar para la próxima clase?
Realizar previamente el montaje del circuito.

Anexo 18. Instrumentos de Recolección, Documentación y Análisis

Instrumento	Técnica	Propósito en la organización y el análisis	Fundamentación teórica, pedagógica y metodológica	Uso metodológico	Alcance y limitaciones <i>Diseño e implementación</i>
Matrices de análisis: 1. Matriz de análisis Primer Ciclo reflexivo. 2. Matriz de análisis Segundo Ciclo. 3. Matriz de análisis Tercer Ciclo. 4. Matriz de análisis Cuarto Ciclo.	Observación investigativa y documentación sistemática.	Describir y analizar críticamente la acción pedagógica. 1. Revisar y sistematizar críticamente la transformación de la práctica de enseñanza. 2. Documentar la trayectoria por fases de planeación, intervención y evaluación reflexiva. 3. Fundamentar teórica, metodológica y didácticamente cada acción pedagógica.	1. Espiral reflexiva (Kemmis & McTaggart, 1992). 2. Organización de datos cualitativos (Latorre, 2003; Hernández <i>et al.</i> , 2010).	1. Implementada y diligenciada a lo largo de del ejercicio investigativo por cada ciclo reflexivo y fase (planeación, intervención, evaluación y reflexión). 2. Estructurada por criterios metodológicos concretos, objetivos y dinámicos	1. Documenta y evidencia paso a paso la acción planificada. 2. Señala cambios, dificultades y fortalezas en cada momento de la práctica. 3. Plantea acciones de mejoramiento. 4. Deconstrucción y reconstrucción del saber y hacer pedagógico colaborativa (Lesson Study). 1. Saturación de datos y evidencias.
Planeaciones: 1. Planeación inicial. 2. Plan de Clase 3. Planeación EpC. 4. Unidad didáctica.	Observación investigativa y documentación sistemática.	Planificar y describir la acción pedagógica. 1. Define los objetivos y ejes temáticos a desarrollar; 2. Identifica el área, la sesión y el grado. 3. Plantea la metodología y los tiempos de sesión, secuencialidad del trabajo, estrategias didácticas y de aprendizaje escolar que fomenta. 4. Establece los criterios y modalidades de evaluación. 5. Indica los espacios y recursos que emplea para promover. 6. Plantea las observaciones y recomendaciones.	1. Acción planificada (Kemmis & McTaggart, 1992). 2. Planificación educativa (Ander-Egg, 1993).	1. Estructurada esquemática y descriptivamente parte por parte y paso por paso (temáticas, tiempos, espacios, metodología, didáctica, recursos, etc.). 2. Articulada a modelo pedagógico (EpC y ABP) y propuesta disciplinar.	1. Determinar la apropiación teórica, pedagógica, metodológica y didáctica. 2. Contrastar transformaciones de la acción planificada. 3. Resignificación de la práctica para mejorarla al resolver problemas. 1. Inconsistencias y desajustes por falta de dominio conceptual y metodológico. 2. Vinculado a dinámicas y modelos institucionales.

<p>Formatos de trabajo en aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diario de campo (docente). 2. Cuaderno. 3. Rutinas de pensamiento. 	<p>Observación investigativa y documentación sistemática.</p>	<p>Describir y analizar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Documentar y codificar conceptual y analíticamente las inquietudes, observaciones, conjeturas, reflexiones y novedades de la práctica de enseñanza. 2. Señalar indicios, ideas o reflexiones esporádica, desarticulada a una lógica interna puede y debe cobrar sentido a la luz de la relectura reflexiva y analítica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diario de campo y cuaderno (Restrepo, 2004; Hernández <i>et al.</i>, 2010). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar, describir y documentar el propio aprendizaje. 2. Disponible para el registro 2. Reescritura y relectura reflexiva y analítica de la práctica pedagógica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apropriación del proceso educativo para la docente como para el estudiante. 2. Fomenta el reconocimiento del rol activo y la participación en la dinámica de aula y el sentido social de saber hacer disciplinar. 3. Estrategia motivacional de aprendizaje significativo y autónomo <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio conceptual y metodológico sobre el diseño y manejo de los formatos. 2. Saturación de datos y evidencias. 3. Limitación de registro por factores endógenos (organización y tiempo) y exógenos (gestión administrativa).
<p>Rúbricas de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diario de campo. 2. Diario de clase (estudiante). 2. Rúbrica Lesson Study. 3. Matriz de las acciones comunicativas en el aula. 	<p>Observación investigativa y documentación sistemática.</p>	<p>Describir y analizar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar y analizar la acción pedagógica. 2. Retroalimentar el estado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diario de campo y clase (Restrepo, 2004; Hernández <i>et al.</i>, 2010). 2. Modelo Penta dimensional (Martínez-Otero, 2008). 3. Evaluación formativa (Álvarez, 2000) y formas de evaluar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articulada a la valoración cuantitativa y cualitativa de los conocimientos, habilidades y actitudes del aprendizaje escolar en concordancia con el alcance de los niveles de desempeño por competencia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articulación epistemológica y metodológica. 2. Resignificación la naturaleza y concepción de la práctica evaluativa (integral, continua y participativa). 3. Diversifica modalidades y estrategias de evaluación formativa. 4. Producir saber pedagógico a través de la evaluación crítica. <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio conceptual y metodológico sobre el

			(Álvarez, 2001).		diseño y manejo de los instrumentos. 2. Saturación de datos y evidencias. 2. Limitación de registro por factores endógenos (organización y tiempo) y exógenos (gestión administrativa).
Registros audiovisuales: 1. Fotografías. 2. Grabaciones.	Observación investigativa y documentación sistemática.	Registrar los procesos de enseñanza y aprendizaje. 1. Documentar detalladamente por medio audiovisual el desarrollo de la práctica de enseñanza y aprendizaje. 2. Revisar y comprender críticamente la dinámica de aula, participaciones, limitaciones, etc.	1. Registro cualitativo de datos de “libre flujo” (Latorre, 2003; Restrepo, 2004; Hernández <i>et al.</i> , 2010). 2. Ética en la investigación cualitativa (Hernández <i>et al.</i> , 2010; Bonilla & Rodríguez, 2005).	1. Registro audiovisual de la cotidianidad del aula soportado por el registro fotográfico y grabaciones de las prácticas situadas de los sujetos. 2. Uso de medios electrónicos disponibles y accesibles para llevar registro.	1. Métodos y técnicas alternativas para la comprensión de los fenómenos sociales que respeta la cotidianidad del aula (fotografías, artefactos culturales y registros audiovisuales). 2. Técnicas válidas y confiables para la recolección de datos. 3. Flexibilidad y recursividad del registro audiovisual a través de medios electrónicos a la mano como celulares, computadores, tabletas, cámaras, etc. 4. Limitaciones del registro y uso ético de menores de edad. 1. Dominio conceptual y metodológico para analizar datos de “libre flujo”. 2. Saturación de datos y evidencias.

Nota: Elaboración propia (2020).

Anexo 19. Trayectoria de delimitación y consolidación de categorías de análisis

Aproximación de las categorías		Temporalidad del estado de las categorías		Rastreo de movimientos y desplazamientos de la práctica de enseñanza y aprendizaje		Consolidación de las categorías de análisis	
Apriorísticas	Emergentes	Ciclo reflexivo	Fase	Hallazgos preliminares	Hallazgos determinantes	Delimitación de C y Sc	Fundamentos teóricos
Práctica de enseñanza <i>Categoría transitoria</i>	Modelo pedagógico <i>Categoría emergente</i>	I Ciclo	Planeación.	1. Adaptación del modelo institucional ABP sin dominio de modelo pedagógico.	1. Determinar principios educativos y modelo pedagógico.	(C) Planeación. (Sc) Modelo pedagógico.	1. Acción planificada (Elliot, 1990; Kemmis & McTaggart, 1992; Ander-Egg, 1993 Restrepo, 2004). 2. Modelos implícitos pedagógicos (Lucea, 2002) y estilos de enseñanza (Rendón, 2013).
		II Ciclo	Planeación e Intervención	1. Acción planificada bajo acercamiento provisional de modelo EpC.	1. Aproximación inicial a modelo pedagógico EpC. 1. 1. Consolidación de primera versión de Plan de Clase.		
		III Ciclo	Todas las fases.	1. Consolidación de según versión de Planeación bajo modelo EpC.	1. Adopción conceptual y práctica de propuesta pedagógico, metodológico y didáctico de de EpC. 2. Interdependencia de la enseñanza y aprendizaje.		
		IV Ciclo	Todas las fases.	1. Dominio y articulación de modelos EpC y ABP.	1. Diseño e implementación de Unidad Didáctica basada en modelos pedagógicos EpC y ABP.		
Intervención <i>Categoría declarada</i>		I Ciclo	Planeación.	1. Naturaleza instruccional de la práctica de enseñanza. 2. Planeación centrada en la enseñanza (contenidos y organización de tiempos).	1. Falta determinar principios educativos y modelo pedagógico. 1. 1. Descentralizar la enseñanza y situar el aprendizaje. 2. Reconocimiento de las limitaciones de interacción dialógica en el aula.	(C) Intervención.	

	Interacciones en el aula <i>Categoría emergente</i>	II Ciclo	Todas las fases.	1. Uso e integración de modalidades pedagógicas al aula (acciones comunicativas y TIC).	1. Reconocimiento de la condición dialógica de la práctica. 1. 1. Valorar nuevas formas de enseñar y aprender. 2. Interdependencia de la enseñanza y aprendizaje.	(Sc) Interacciones en el aula.	
		III-IV Ciclo	Todas las fases.	1. Fortalecimiento interdisciplinar a los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1. Posicionamiento crítico, reflexivo y propositivo frente a teoría educativa, saber y práctica pedagógica. 2. Producción de saber pedagógico disciplinar e interdisciplinar de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.		
Evaluación <i>Categoría declarada</i>		I Ciclo	Planeación.	1. Adecuación de la evaluación institucional (cuantitativa).	1. Modalidades de evaluación centrada en las evidencias y productos.	(C) Evaluación.	1. Evaluación formativa (Álvarez, 2000, 2001 y 2009). 2. Evaluación en la Educación física (Chaverra, 2014).
		II Ciclo	Planeación.	1. Aproximación inicial a modelo pedagógico EpC. 2. Prácticas de evaluación situadas al final del proceso.	1. Implementación de modalidades de hetero, co y autoevaluación 2. Desajustes epistemológicos, metodológicos y didácticos entre los procesos de enseñanza y aprendizaje.		
		III Ciclo	Planeación e Intervención.	1. Integración de nuevas formas de evaluar en la práctica de enseñanza (tiempos y momentos).	1. Falta establecer las formas de evaluar: criterios, instrumentos y estrategias. 1.1. Desajustes epistemológicos, metodológicos y didácticos entre los procesos de enseñanza y aprendizaje.		
	Evaluación formativa <i>Categoría declarada</i>	IV Ciclo	Todas las fases.	1. Coherencia interna de la Unidad didáctica para la valoración integral, continua y formativa.	1. Producción de saber pedagógico de la evaluación como objeto crítico y formativo de aprendizaje.	(Sc) Evaluación formativa.	

				2. Transversalidad de las apuestas valorativas en todo el proceso educativo (saberes previos, trabajo colaborativo, retroalimentación final).	2. Interdependencia de las formar de enseñar, aprender y evaluar.		
Habilidades comunicativas <i>Transitoria</i>		I Ciclo	Planeación.	1. Naturaleza instruccional de la práctica de enseñanza.	1. Uso instrumentalizado de habilidades comunicativas y centralizadas en la escritura y lectura.	(C) Competencia.	1. Competencia comunicativa (Jurado, 1998; Bustamante <i>et al</i> , 1998; Bustamante, 2010). 2. Ética comunicativa (Chaux <i>et al.</i> , 2004).
		II Ciclo	Planeación e intervención.	1. Adopción de un enfoque participativo de la práctica de enseñanza.	1. Uso e integración de modalidades pedagógicas al aula (acciones comunicativas y TIC). 2. Aproximación a la interdisciplinariedad.		
	Competencia comunicativa <i>Categoría declarada</i>	III Ciclo	Todas las fases.	1. Reconocimiento y comprensión de acciones comunicativas	1. Identificación de categoría emergente Competencias comunicativas. 2. Aproximación a la interdisciplinariedad.		
		IV Ciclo	Todas las fases.	1. Fortalecimiento interdisciplinar a los procesos comunicativos. 1.1. Implementación de estrategias de aprendizaje dialógicas.	1. Apropiación de categoría emergente Competencias comunicativas en la práctica de enseñanza. 1.1. Diseño de sesiones de trabajo propicios para la comprensión, el trabajo colaborativo y la retroalimentación. 2. Consolidación de prácticas de enseñanza interdisciplinares.		

Nota: Convecciones: EpC: Modelo de Enseñanza para la Comprensión; ABP: Aprendizaje Basado en Problemas; C: Categoría. Sc: Subcategoría. Elaboración propia (2020).

Anexo 20. Comparativo de los Procesos de Planeación Inicial y Final

Criterio	Planeación sin fundamentación 2018-I (Planeación inicial)	Planeación fundamentada 2019-II (Unidad didáctica)
Naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> - Sin fundamentos conceptuales, metodológicos y didácticos para planificar la acción educativa. - Centrada en el <i>cómo</i> más que en el <i>por qué</i> y <i>para qué</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso educativo orientado en la transformación de la práctica de enseñanza para fortalecer el aprendizaje. - Responde íntegra y metódicamente al <i>por qué, para qué, cómo, cuándo y a (con) quienes</i>. - Fundamentada, rigurosa y cambiante (de acuerdo a las condiciones y necesidades del aula, sujetos de conocimiento e intencionalidades pedagógicas).
Estructura (forma y contenido)	<ul style="list-style-type: none"> - Sin formato y estructura de planeación (institucional y disciplinar). - Descripción intuitiva, desajustada y escueta de las actividades. - Contempla tres criterios: fechas, grados y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de acción coherente bajo modelos educativos y principios pedagógicos (EpC y ABP) que fundamentan, orientan y objetivan la práctica educativa. - Esquema riguroso y descriptivo. - Contempla varios criterios: registro básico informativo y situado de la acción planificada, contenidos temáticos y de desempeños, momentos metodológicos y tiempos de enseñanza y aprendizaje (inicial, durante y final), recursos y observaciones.
Composición (formato)	<ul style="list-style-type: none"> - Registro manual (hojas o diario de campo). - Inconsistente. - Sin retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro manual y/o digital organizado y sistematizado. - Retroalimentación constante: reescritura y relectura. - Registro documental y de análisis.
Enfoque metodológico y didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Sin objetivo claro. Solo contempla la descripción escueta de las acciones. - Sometido a la pragmática del hacer y sin una rigurosidad teórica-práctica (escritura oralizada). - Pobre en la descripción metodológica y didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento intencionado de la acción pedagógica. - Amplio bagaje conceptual, pedagógico, metodológico y didáctico materializado en la constante escritura y relectura del hacer educativo. - Integral, dinámica y flexible.

Temporalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación diaria o semanal. - Ajustada por sesiones de trabajo. - No contempla el tiempo como variable para la planificación (antes) y la valoración (a posteriori). 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeación previa semanal, por ciclos (bimestral), por proyectos o lecciones. - Organiza el tiempo escolar en momentos metodológicos de trabajo. - Contempla temporalidades de la práctica de enseñanza: para la planeación, la intervención y la evaluación (no reflexivas en 2018 II y reflexivas desde el 2019).
Práctica de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso centrado en una mirada instrumental de la práctica de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso centrado en una mirada interdependiente e interdisciplinar de la práctica educativa. - Práctica sociocultural e histórica compleja propia del oficio pedagógico (organización de contenidos, economía del tiempo escolar). - Propicia saber pedagógico.
Práctica de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea intuitivamente actividades para el aprendizaje de carácter memorístico, repetitivo y poco significativo (“aburrido”). - Establece prácticas dirigidas e instruccionales. - Subordinación de las prácticas de aprendizaje de evidencias y actividades (productos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso centrado en una mirada interdependiente e interdisciplinar de la práctica educativa. - Reconoce la condición existencial y social del sujeto de conocimiento. - Orientada en el desarrollo y la comprensión de los procesos (aprendizaje significativo, autónomo y metacognitivo). - Propicia el trabajo colaborativo (ética comunicativa). - Propicia saber pedagógico.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - No contempla la evaluación como práctica inherente a la reflexión pedagógica. - Subordinación de las prácticas de evaluación a la valoración de evidencias y actividades (productos). - Centrada en la evaluación institucional: instruccional, cuantitativa y calificadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento pedagógico de la evaluación y su incidencia en la práctica de enseñanza y aprendizaje. - Implementa 1) modalidades de evaluación (hetero, co y autoevaluación), 2) tiempos (inicial, durante y después) y 3) Instrumentos diversificados (cuento-motor, rutinas de pensamiento). - Propicia saber pedagógico.
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce actividades arbitrarias, intuitivas y recursivas para dinamizar, controlar y gestionar el tiempo escolar (juego). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamenta, incorpora y crea modalidades y estrategias diversas de enseñanza y aprendizaje: juego, competencias comunicativas (orales, lectoras y escritas), integración de las TIC, entre otros.

Anexo 21. Matriz de valoración de las acciones comunicativas en el aula

OBSERVACIÓN COLABORATIVA					
VALORACIÓN DIMENSIÓN	INSTRUCTIVA <i>Conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura. Formación técnico-científica en la materia</i>	AFECTIVA <i>Generar estados afectivos positivos y controlar los negativos</i>	MOTIVACIONAL <i>Actitudes y habilidades que mantienen motivados a los estudiantes</i>	SOCIAL <i>Discurso que favorece el desarrollo personal y la vida en comunidad</i>	ÉTICA <i>Esencia misma del hecho educativo</i>
VALORACIONES	<p>-El docente usa un lenguaje técnico y evidencia un dominio de las temáticas.</p> <p>-Hay rigor en las explicaciones y se usa un lenguaje adecuado y entendible para el estudiante.</p> <p>-La docente usa ejemplos visuales (dibujos en el tablero y con los mismos estudiantes) con el fin de mejorar la explicación.</p> <p>-Hay escucha por parte de la docente y permite la participación de los estudiantes.</p> <p>-El tiempo dedicado a la explicación es adecuada, no es corta y no es extensa.</p> <p>-Hay un énfasis especial en la parte de la seriedad con que se deben realizar los ejercicios ya que si no se hacen de la manera correcta pueden ser peligrosos, algo que es muy adecuado y oportuno en las sesiones.</p>	<p>-La docente usa un tono muy amable y de respeto con sus estudiantes a la vez que los estudiantes también lo hacen.</p> <p>-La docente se dirige con palabras que generan empatía.</p> <p>-El discurso que maneja es coherente con el contexto en el que se desenvuelve y hay expresiones de motivación hacia las temáticas.</p> <p>-La expresión verbal es controlada y adecuada.</p>	<p>-La docente realiza una clase de educación física, está por su naturaleza cuenta con gran motivación de los estudiantes.</p> <p>-La docente usa ejemplos en el tablero, ella también ejemplifica y además usa a uno de los estudiantes para mostrar el ejercicio, esto es muy bueno para aclarar las dudas de los estudiantes.</p> <p>-Cuando los estudiantes se dispersan usa una actividad de concentración para retomar la atención del grupo.</p>	<p>-La docente les explica que la educación física puede aportar a la multidimensionalidad del ser humano por lo tanto es importante para la vida.</p>	<p>-En la clase se ve que hay normas claras para la participación.</p> <p>-Se evidencia que hay bastante respeto por el espacio y por los compañeros y la docente.</p> <p>-La docente además exige que las actividades se deben realizar con mucho respeto, responsabilidad y seriedad ya que la integridad física está en juego.</p> <p>-No se evidenciaron momentos de irrespeto por lo que no se evidencia la necesidad de hacer discusiones sobre dilemas morales.</p>
PREGUNTAS	¿Cómo podrías integrar el	No me surgieron	¿Tal vez el uso de los	¿De qué manera	Al no evidenciar

	desarrollo de competencias comunicativas por medio de las actividades propuestas en la clase?	preguntas, ya que veo que en la clase no hace falta afectividad	recursos tecnológicos pueda mejorar la parte de la explicación y la ejemplificación y a la vez la variación en la actividad?	puedes relacionar las temáticas de la educación física con la realidad social y cultural de los estudiantes para posibilitar la reflexión y la crítica?	momentos en que fuera necesario hacer una intervención moral o ética, no me surgen preguntas al respecto.
OPORTUNIDAD DE MEJORA	-Se podría explicar el objetivo del por qué es importante aprender a realizar el mosquito. -Transversalizar las competencias de otras áreas.	-Se evidencia un momento instructivo donde la mayor parte del tiempo habla la docente, Se podría dar más tiempo de intervención a los estudiantes	-Se podrían usar otro tipo de recursos, como los audiovisuales para mejorar la introducción a la clase ya sea por medio de un video o de imágenes.	Sería interesante que estuviera más presente la importancia del desarrollo de estas actividades para la vida, tal vez a modo de buenos hábitos de vida y actividad física. Con el fin de relacionarlo con la vida cotidiana de los estudiantes.	En lo que vi de la clase no vi oportunidad de mejora, ya que la clase evidencia respeto y buen trato casi todo el tiempo.

Nota: Modelo Penta-dimensional apropiado de Martínez y Otero (2008).

Anexo 22. Consolidación de la Apuesta y la Postura Pedagógica

Criterio <i>Principales unidades teórico-prácticas</i>	Transformación de la práctica de enseñanza			
	Durante el proceso investigativo			Continuidad corto y mediano plazo
	Estado inicial <i>Condición final de la práctica</i>	Estado actual <i>Condición final de la práctica</i>	Alcance y de la práctica <i>Principales reflexiones de la acción planificada</i>	Oportunidades de mejora <i>Establece acciones de mejora en el corto y mediano plazo</i>
Propósito pedagógico <i>Intencionalidad de la práctica educativa</i>	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 y 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.
Saber pedagógico <i>Conocimiento práctico disciplinar y pedagógico</i>	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.
Práctica pedagógica <i>(planeación, intervención, evaluación)</i>	1. Acción planificada informal, intuitiva y descriptiva centrada en la enseñanza (aprendizaje instrumental). 2. Predominancia de práctica	1. Planeación reflexiva y situada de acuerdo a las apuestas institucionales, disciplinares, pedagógicas, didácticas en respuesta de las particularidades de aprendizaje.	1. Descubre y adopta estrategias pedagógicas y didácticas transversales estrategias pedagógicas didácticas (cuento motor). 2. Fortalece apuesta formativa	1. Continuar el trabajo de transformación al investigar <i>en</i> y <i>desde</i> el aula de manera colaborativa y dialógica. 2. Descubrir nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar

	comunicativa instruccional. 3. Metodología basada en el juego como recurso didáctico y dinamizador.	2. Acción planificada bajo intencionalidades definidas, objetivas y reflexivas sobre los procesos de aprendizaje.	de la Educación física desde una perspectiva interdisciplinar. 3. Resignificación del sentido y práctica de la evaluación integral y formativa.	desde y con el saber pedagógico y disciplinar.
Lugar del aprendizaje <i>Aprendizajes de la enseñanza</i>	1. Etapa inicial de introspección, apertura, motivación y aprendizaje (intelectual, investigativo, disciplinar, pedagógico, metodológico y didáctico).	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.	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.	1. Lugar de partida para nuevos procesos formativos y profesionales de reflexión e investigación como práctica pedagógica.