



Planes de área en educación física escolar; una evidencia del Conocimiento Didáctico de Contenido en marco de la enseñanza comprensión

Area plans in school physical education, an evidence of Pedagogical Content Knowledge (PCK) in the framework of teaching for understanding

Planos de área na educação física escolar: uma evidência do Conhecimento Didático de Conteúdo no contexto do ensino para a compreensão

John Edwin Valencia Moreno

*Universidad del Magdalena, Santa Marta / Secretaria
de Educación de Bogotá, Colombia*
jevalencia@educacionbogota.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-2168-9068>

Resumen

El presente escrito hace parte de los resultados hallados en la tesis “Didáctica para la comprensión en la educación física: relaciones que emergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuatro colegios de básica primaria Bogotá.” vinculado al programa del Doctorado en ciencias de la educación, universidad del Magdalena, Rude-Colombia. El propósito de este estudio fue interpretar y describir las relaciones epistemológicas, didácticas y metodológicas inmersas en los planes de área en el marco de la enseñanza para la comprensión. La investigación se abordó desde el enfoque cualitativo con diseño metodológico etnográfico educativo. Con respecto a las técnicas para la recolección de datos, se realizó una revisión documental en cuatro colegios de la ciudad de Bogotá. Los resultados evidenciaron pocas propuestas pedagógicas y didácticas desde la educación física que guíen los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la comprensión. A modo de conclusión, en los documentos institucionales examinados, se hallan elementos soportados en las orientaciones pedagógicas del 2010 y las recomendaciones de la Organización Mundial para la Salud [OMS], pero poco se asocian con la comprensión como propósito educativo. Lo anterior presume poco Conocimiento Didáctico de Contenido comprensivo de los docentes, lo cual puede limitar el desarrollo de las competencias en los escolares.

Palabras clave: Conocimiento Didáctico de Contenido, Enseñanza para la comprensión, Educación física, Plan de área.

Abstract

This paper is part of the findings of the thesis “Didactics for understanding in physical education: relationships that emerge in the teaching and learning processes in four primary schools in Bogotá” linked to the PhD program in educational sciences, Universidad del Magdalena, Rude-Colombia. This study seeks to interpret and describe the epistemological, didactic and methodological relationships involved in the area plans within the framework of teaching for understanding. The research used a qualitative approach with an educational ethnographic methodological design. Regarding data collection techniques, a documentary review was carried out in four schools in the city of Bogotá. The results show few physical education pedagogical and didactic proposals that guide the teaching and learning processes towards understanding. In conclusion, in the institutional documents examined, there are elements supported by the 2010 pedagogical guidelines and the recommendations of the World Health Organization [WHO], but little is associated with understanding as an educational purpose. The above assumes little Comprehensive Didactic Content Knowledge of teachers, which can limit the development of competencies in schoolchildren.

Keywords: Pedagogical Content Knowledge, Teaching for Understanding, Physical Education, Curriculum.

Recepción: 23 Abril 2023 | Aprobación: 15 Agosto 2023 | Publicación: 01 Octubre 2023

Cita sugerida: Valencia Moreno, J. E. (2023). Planes de área en educación física escolar; una evidencia del Conocimiento Didáctico de Contenido en marco de la enseñanza comprensión. *Educación Física y Ciencia*, 25(4), e278. <https://doi.org/10.24215/23142561e278>



Resumo

Este artigo é parte dos resultados encontrados na tese "Didática para a compreensão na educação física: relações que emergem nos processos de ensino e aprendizagem em quatro escolas primárias de Bogotá", vinculado ao programa de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Magdalena, Rude-Colômbia. O objetivo deste estudo é interpretar e descrever as relações epistemológicas, didáticas e metodológicas imersas em planos de área no âmbito do ensino para a compreensão. A pesquisa é abordada a partir da abordagem qualitativa com delineamento metodológico etnográfico educacional. Em relação às técnicas de coleta de dados, foi realizada uma revisão documental em quatro escolas da cidade de Bogotá. Os resultados mostram poucas propostas pedagógicas e didáticas da educação física que orientem os processos de ensino e aprendizagem rumo à compreensão. Concluindo, nos documentos institucionais examinados, há elementos respaldados pelas diretrizes pedagógicas de 2010 e pelas recomendações da Organização Mundial da Saúde [OMS], mas pouco está associado à compreensão como finalidade educativa. O exposto pressupõe pouco Conhecimento Integral do Conteúdo Didático dos professores, o que pode limitar o desenvolvimento de competências dos escolares.

Palavras-chave: Conhecimento do Conteúdo Didático, ensino para a compreensão, Educação Física, Plano de área.

Introducción

En Colombia, el objetivo principal del Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2010), es promover en los escolares competencias, las cuales pueden permitir el uso de los aprendizajes desarrollados en la escuela desde diferentes escenarios de la vida cotidiana. En particular, desde el área de educación física, el MEN (2022) dice que “Las competencias se establecen a partir de la comprensión de la corporeidad y la motricidad, la lúdica y como dimensiones que dan sentido y significado a las acciones del ser humano” (p. 84). Desde esta perspectiva, la comprensión emerge como el principal elemento en el desarrollo de las competencias, así también lo mencionan las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte del 2010. En este sentido, a partir de los propósitos del MEN, las instituciones educativas construyen documentos como el PEI, el cual permite considerar unos propósitos institucionales para establecer una ruta educativa en busca del desarrollo de una comunidad, y así aportar al crecimiento del país a través de las competencias desarrolladas por los escolares.

El PEI es el componente principal de cada colegio, ya que se consolida mediante un enfoque pedagógico, el currículo, proyectos transversales y los planes de área. Cabe resaltar que, estos componentes deben exponer propósitos educativos, estrategias didácticas, un enfoque pedagógico y la interdisciplinariedad en el marco de la comprensión. El PEI debe exponer de manera clara una intención pedagógica en coherencia con las realidades de la comunidad educativa, que permita guiar el desarrollo de las competencias en los escolares. Ahora bien, de los anteriores elementos, el plan de área es el componente que permite al docente consolidar un camino para desarrollar los procesos de enseñanza, y de esta manera lograr alcanzar los objetivos educativos, ya que dan cuenta de lo enseñable por el área, con el propósito de estimular el aprendizaje de habilidades y conocimientos útiles en la vida cotidiana de los estudiantes (competencias).

En concordancia con el PEI, la planeación parte del análisis que realiza el docente sobre las necesidades e intereses de los estudiantes, es aquí donde cada plan de área se construye a partir de los conocimientos que presenten los profesores. Es necesario mencionar que, los aportes docentes son un elemento importante en la construcción de los documentos mencionados, estos dan cuenta de las propuestas educativas y de su abordaje. Por ello, el Conocimiento Didáctico de Contenido (CDC) del profesor es fundamental en este proceso. Sin embargo, pocos estudios se han ocupado de revisar los PEI y planes de área para interpretar el CDC de los docentes desde una perspectiva comprensiva, y de esta manera asociar sus procesos de enseñanza. Dicho lo anterior, el propósito de este estudio fue interpretar y describir las relaciones epistemológicas, didácticas y metodológicas inmersas en los planes de área de la educación física escolar para evidenciar el CDC de los docentes desde la motricidad y cuerpo en el marco de la comprensión.

El cuerpo y motricidad en el marco de la enseñanza para la comprensión

Según lo expuesto en el apartado anterior, la comprensión promueve el desarrollo de las competencias, las cuales son aplicables de acuerdo con la especialidad y complejidad del estímulo en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. El concepto de competencia es muy común en el contexto laboral, pero se ha robustecido en el entorno educativo. Las competencias generalmente, se desarrollan a través del abordaje de las asignaturas y proyectos institucionales. En este sentido, el propósito de las competencias es propiciar a los estudiantes herramientas para la vida que les permitan interactuar en los diferentes escenarios de la vida diaria, entre estos los académicos, sociales, laborales y otros. Cabe señalar que, las competencias se desarrollan a partir del nivel preescolar y se extienden en los diferentes niveles educativos (MEN, 2006).

El desarrollo de las competencias mediante la comprensión es un objetivo educativo, ya que facilita al escolar la interacción en diferentes contextos de la vida cotidiana. Según Perkins (1999) “La comprensión es la habilidad para pensar y actuar, creativa y flexiblemente a partir de lo que sabemos, para resolver problemas, crear productos e interactuar con el mundo que nos rodea” (p. 4). En consonancia, las orientaciones curriculares de la educación física del año 2022 expone que “Los procesos de enseñanza y de aprendizaje del área se establecen a partir de la comprensión de los saberes que ésta debe atender: saber-

conocer, saber cómo hacer y saber ser; todas en relación con el contexto que es el que da pertinencia a las competencias” (p.84). Lo anterior, evidencia la necesidad de desarrollar la comprensión motriz y corporal en el contexto educativo.

Ahora bien, las instituciones educativas con el fin de fomentar la comprensión para desarrollar las competencias de las diferentes asignaturas del currículo, proponen diferentes enfoques pedagógicos y didácticos. Desde esta perspectiva, los modelos pedagógicos constructivistas, posiblemente son los que más se acercan al desarrollo de la comprensión, por ejemplo, Piaget demostró que el ser humano construye su aprendizaje a partir de sus conocimientos previos, y estos gracias a la interacción con el medio ambiente se modifican en nuevos conocimientos (Piaget, 1979). Por su parte, Vygotsky en su teoría histórico social manifiesta que durante la interacción social y con el entorno se producen nuevos conocimientos (Vygotsky, 1978). Lo anterior, puede generar comprensiones en el ser humano.

A partir del constructivismo surgen varios enfoques pedagógicos, los cuales pueden estimular la comprensión escolar. No obstante, el presente estudio se soportó en el enfoque pedagógico de la enseñanza para la comprensión (EPC), puesto que a través de sus componentes, los cuales serán exhibidos a continuación, se puede analizar el concepto, los procesos de enseñanza, la evaluación, las propuestas de los PEI y planes de área de forma más detalla en las instituciones educativas participantes. Con respecto a los componentes de la comprensión, Martha Stone menciona los siguientes: en primera instancia, están las metas de comprensión, la cuales son propuestas a partir de lo que se espera que el estudiante llegue a comprender al final del periodo, semestre o año. En segunda instancia, se plantean el tópico generativo, este guía la ruta sobre lo que vale la pena comprender, “es generativo cuando es central para el dominio o la disciplina, es accesible e interesante para los alumnos.”(Stone, 1999, p.99)

Stone expone como tercer componente, los desempeños de comprensión, estos se diferencian de las actividades tradicionales del aula, ya que demuestran la comprensión mediante la vinculación con las metas de comprensión; demuestran la comprensión; utiliza múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión; desarrollan y aplican la comprensión por medio de la práctica; promueven un compromiso reflexivo con tareas que entrañan un desafío y que son posibles de realizar. Finalmente, la evaluación diagnóstica continua es el cuarto componente, este evalúa y paralelamente acentúa el aprendizaje. Varios autores argumentan que este último componente es fundamental en la EPC, porque facilita analizar de manera reflexiva y constante en qué parte del proceso académico se halla el escolar, y, a partir de este punto el docente puede guiar o ajustar los procesos de enseñanza. La evaluación diagnóstica continua, se desarrolla mediante la autoevaluación, o sea el escolar hace una evaluación de su propio desempeño. En consonancia, la evaluación de los compañeros (coevaluación) y la retroalimentación por parte del docente permiten comparar el desempeño presente con el anterior para evidenciar los avances o dificultades del escolar (Stone, 1999).

Es necesario señalar que, no se pretende decir que la EPC sea la mejor alternativa pedagógica para desarrollar comprensiones en los escolares, ya que como lo menciona Perkins (1992) “Cualquiera sea el estilo empleado por el docente, abundan las oportunidades de orientar la enseñanza hacia niveles superiores de comprensión.” (p.132). Sin embargo, se seleccionó la EPC porque presenta sólidas bases teóricas constructivistas, por ejemplo, esta propuesta de enseñanza aborda elementos del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, en la cual expone que el niño desarrolla procesos mentales de aprendizaje como la forma de interpretar el mundo y resolver problemas (Vielma y Salas, 2000). Otra teoría pedagógica que aporta a la EPC es el aprendizaje significativo. Según Moreira (2020) el aprendizaje significativo “Es aprendizaje con comprensión, con significado, con capacidad de aplicar, transferir, describir, explicar, nuevos conocimientos.” (p.3)

Ahora bien, en el contexto educativo poco se diferencia la comprensión de la memorización, lo cual se evidencia especialmente cuando los escolares realizan evaluaciones (Morales, 2009). No obstante, según Perkins (2015) la comprensión trasciende de lo rutinario, es ir más allá de la memorización generando sentido, significancia y uso flexible al conocimiento con el cual llega el estudiante. La comprensión es una propuesta pedagógica y didáctica que permite guiar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, con el objetivo de que el escolar aplique sus aprendizajes de habilidades y conocimientos en diferentes contextos

de la vida diaria. Este enfoque pedagógico emerge en los Estados Unidos en el año 1967, pero nace como proyecto colaborativo en la universidad de Harvard enmarcado por el proyecto Zero entre los años 1988-1989. El principal propósito del proyecto fue tratar de fortalecer la educación, puesto que los estudiantes de esa época mostraban dificultades para plantear problemas, afrontar la complejidad, además no presentaban sentido crítico, y la mayor dificultad era el vivir de forma productiva (Stone, 1999).

En particular, la comprensión desde la educación física es un campo poco explorado, inclusive las principales teorías pedagógicas poco han involucrado esta área en sus propuestas. Sin embargo, los elementos teóricos constructivistas y de la EPC permiten configurar componentes comprensivos desde el cuerpo y la motricidad. En este sentido, autores como Piñeros (2016), quien soportado en la inteligencia emocional propone las competencias físico-motriz, la intrapersonal e interpersonal en el marco de la enseñanza para la comprensión. Por su parte, Vanegas (2018) dice que, la EPC desde la educación física estimula la participación de los estudiantes, también permite mejorar la convivencia escolar y la inclusión.

En contraste con lo anterior, algunas investigaciones evidencian la poca comprensión de la clase, ya que la percepción de los estudiantes frente al área es poco favorable. En este aspecto, según Rodríguez, Sánchez y López (2013) en su estudio encontraron que “el 85% de los escolares afirman que la Educación Física posee regular o baja utilidad para sus actividades cotidianas, mientras que un 15,3% señalan que es muy útil” (p.6), resultados muy similares a los expuestos por Piéron, Ruiz, y García (2008), quienes hallaron en la mayoría de los manifiestos de los escolares discursos negativos frente a la utilidad de la clase. Desde esta perspectiva, los anteriores estudios muestran la clase como un componente adicional en el contexto educativo. El anterior panorama permite inferir que, posiblemente, existe poco desarrollo del CDC desde una perspectiva comprensiva en los docentes de educación física de los colegios participantes en los anteriores estudios, lo cual puede limitar los aportes comprensivos desde la motricidad y el cuerpo al PEI, planes de área, procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

Conocimiento Didáctico de Contenido comprensivo

En el contexto educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar son guiados por lo docentes, los cuales deben contar con unos conocimientos que les permitan planear y realizar su práctica pedagógica. En este sentido, para promover el desarrollo de competencias en el escolar, es fundamental la coherencia entre el PEI, currículo, plan de área, procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para que esto sea posible, los docentes deben desarrollar un CDC comprensivo. Cabe señalar que, el CDC en el marco de la comprensión puede facilitar el abordaje de estrategias didácticas, componente que pueden generar en los escolares estímulos comprensivos durante los procesos de aprendizaje, aspectos pertinentes para el desarrollo de sus competencias.

En efecto, en Colombia el CDC del profesor de educación física se consolida a partir del conocimiento comunitario, asimismo, del contexto escolar, de las aulas y escenarios deportivos. También del conocimiento de las leyes, como la 115, decretos 230, 1290; documentos guía, entre ellos, las Orientaciones Curriculares para la Educación Física, Recreación y Deporte del 2022, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte del 2010, los lineamientos curriculares del 2000; sugerencias en Actividad Física para la salud de organizaciones como la Organización Mundial para la Salud [OMS]. Por otra parte, está el conocimiento de varias disciplinas deportivas, juegos y ejercicios físicos. Los anteriores aspectos pueden promover en los docentes un CDC comprensivo para consolidar las estrategias didácticas, y estas a su vez permitan estimular la comprensión escolar desde lo motriz y corporal.

Ahora bien, la elaboración de los planes de área en las diferentes instituciones educativas, generalmente depende del CDC de los docentes, pues según Shulman (2005) “(...) el conocimiento didáctico del contenido adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza y una propia forma especial de comprensión profesional” (p. 11). En concordancia, el saber didáctico del docente facilita organizar los contenidos según la disciplina, características de los escolares, edad, nivel educativo y tipo de institución (De Camilloni, 2008). En este sentido, el CDC que presentan los docentes les permiten realizar un análisis detallado sobre las condiciones de la comunidad, esto facilita

asociar la intención pedagógica con las estrategias didácticas, y así proponer una planeación que responda a las necesidades de la población escolar.

Dice Grossman (1990) que, el CDC es el elemento más importante en la práctica educativa, ya que permite al profesor vincular diferentes conocimientos. En consonancia, Valbuena (2007) manifiesta “(...) los conocimientos disciplinar, pedagógico general y contextual, no se interrelacionan de manera directa entre sí, solo lo hacen con el CDC” (p.38). Por su parte Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) estructuran el conocimiento profesional como saberes con variedad epistemológica, los cuales se desarrollan en cuatro componentes: 1) saberes académicos, estos emergen de la formación y el conglomerado de conceptos disciplinares; 2) saberes basados en la experiencia, desarrollados durante la actividad profesional; 3) las rutinas y guiones de acción, son esquemas tácitos que se anticipan al curso inmediato de las situaciones de las clases y la manera de abordarlos; 4) las teorías implícitas, estas pueden explicar la razón de las creencias de los docentes abordando categorías externas. Desde esta perspectiva, el CDC exhibe los conocimientos que presenta el docente para planear y realizar sus procesos de enseñanza.

No cabe duda de que, el plan de área y PEI puedan ser una evidencia del CDC de los docentes, ya que estos documentos exponen los propósitos, estrategias didácticas y enfoque pedagógico, los cuales pueden facilitar los procesos de enseñanza, develando los saberes de los profesores. En concordancia, los resultados educativos pueden ser el reflejo del CDC asociado con la ejecución de la planeación realizada por el docente.

Planes de área en la educación física escolar

En Colombia, la educación es guiada por la ley general de educación del año 1994, en esta se exhibe el Proyecto Educativo Institucional (PEI), texto que direcciona los propósitos de las institucionales educativas. Este documento propone una visión, horizonte, sistema de evaluación, currículo, planes de estudio y de área, proyectos, enfoque pedagógico y la didáctica. En la construcción del PEI participa la toda comunidad educativa, así como lo menciona la ley general de educación de 1994 en el artículo 6º, p. 2.

De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

En particular, los planes de estudio son los elementos que permiten desarrollar los propósitos del PEI. Desde esta perspectiva, la ley general de educación, 1994, artículo, 79, p. 17 define:

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.

Cabe señalar que, los planes de estudio son elaborados a partir de las directrices expuestas por el MEN para cada área del conocimiento. El propósito de los planes de estudio es desarrollar competencias a través de la comprensión. Por ello, el MEN propone los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), y en el caso de la educación física los Lineamientos curriculares del 2000, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte orientaciones pedagógicas del 2010 y las Orientaciones Curriculares del año 2022, estos documentos promueven el desarrollo de las competencias axiológico corporal, expresivo corporal, motriz y las específicas en relación con las básicas.

En cuanto a los planes de área, estos se estructuran a partir de las características, intereses, necesidades y etapas de desarrollo motriz de los escolares, y a partir de lo anterior, se proponen los objetivos del área en coherencia con el PEI. Ahora bien, para atender a los propósitos del área, el docente consolida contenidos de acuerdo con el nivel y grado. En este sentido, las temáticas expuestas son desarrolladas mediante las

estrategias didácticas, entre estas se encuentra que los ejercicios físicos, la enseñanza de técnicas, prácticas deportivas, la exploración motora, el juego y la gimnasia entre otras, las cuales pueden facilitar la comprensión para el desarrollo de las competencias.

Desde otro punto de vista, el plan de área asociado con planes de diferentes áreas del conocimiento puede facilitar un aprendizaje interdisciplinar, además de aportar de forma colaborativa en el cumplimiento de objetivos institucionales. Por ello, enseñar en el marco de la comprensión es una alternativa pedagógica y didáctica interdisciplinar, ya que mediante la construcción de metas de comprensión, un tópico y desempeños que articulen las diferentes áreas se puede lograr el trabajo interdisciplinario. Los planes de estudio interdisciplinarios pueden construir un currículo robusto que permita la comprensión del escolar. Hay que destacar, el currículo como el componente institucional que articula las diferentes asignaturas, este propone contenidos, elementos didácticos, metodología, competencias, desempeños, evaluación y un modelo pedagógico. Así lo menciona la ley general de educación de 1994, artículo 76, p. 17.

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Con respecto al currículo dice Osorio (2017) que, este es una consolidación práctica y teórica elaborada a través de la historia. En esta construcción, la función de la comunidad educativa es precisar el currículo a partir de las características institucionales, las asociaciones entre la sociedad y la escuela, el papel de los actores y los componentes pedagógicos y didácticos. Dicho lo anterior, las instituciones educativas de la localidad de Bosa, Bogotá, cuentan con planes de estudio, currículos y PEI, pero se halla un vacío en estudios que permitan interpretar en estos documentos la intención pedagógica, didáctica y sus aportes en la comprensión escolar que den cuenta del CDC en los docentes de educación física.

Metodología

La presente investigación, se desarrolló abordando el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Según Delgado y Romero (2021) la investigación cualitativa permite conceptualizar de forma subjetiva y sistemática, con el objetivo de describir y comprender un fenómeno. Con respecto al diseño metodológico, se aborda la etnografía educativa, este diseño facilita la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos (Maturana y Garzón, 2015). Por su parte, Goetz y LeCompte (1988) exponen el método etnográfico educativo como un proceso que generalmente permite la inducción, generación y construcción de teoría. Durante este proceso, los investigadores aplican combinaciones de los datos subjetivos y objetivos para reconstruir un contexto social.

Con respecto a los instrumentos para la recolección de la información fueron: la revisión y análisis documental de los PEI y planes de estudio del área de educación física de la básica primaria de los colegios participantes. Dice Clauso (1993) que, el análisis documental exhibe dos tendencias, la primera es la bibliografía y la segunda describe el contenido. El análisis de documentos se realiza en dos fases. En la primera fase, se realiza una descripción bibliográfica. En la segunda fase, el análisis interno se desarrolla mediante el resumen y la Indización. Gil (1994) expone tres niveles para realizar el análisis documental de contenido. En el primer nivel, se encuentra la indización, en este se reconoce y ubica el documento. En el segundo nivel, se elabora un resumen, en este se condensa el documento facilitando el detalle ágil y específico de los componentes relevantes del documento. Finalmente, se halla la categorización del resumen, este puede ser informativo o indicativo. En este estudio se eligió el resumen informativo, pues facilita la recolección de la mayor información del documento; por el contrario, el resumen indicativo muestra la temática del estudio.

Población

La presente investigación se realizó en la ciudad de Bogotá; según Secretaría de Educación Distrital (2021) por lo que se refiere a la educación oficial, en la ciudad al momento del estudio se hallaron 365 instituciones educativas y 704 sedes. En cuanto a la población en edad escolar (entre 3 y 16 años) se estimaba para el 2021 aproximadamente 1.370.325 niños, niñas y adolescentes y una oferta educativa para la básica primaria de 321.820 estudiantes.

Participantes en el estudio

Con respecto a los participantes del presente estudio, se seleccionaron cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Los criterios de selección fueron instituciones educativas distritales en el nivel escolar de básica primaria, dos que desarrollaran sus procesos de enseñanza mediante el enfoque pedagógico EPC y dos con enfoques diferentes. En concreto, el propósito del estudio no fue comparar modelos pedagógicos de las instituciones participantes, ya que el desarrollo de la comprensión no obedece únicamente a la EPC.

Procedimiento

En primer lugar, se codificaron las instituciones educativas de la siguiente manera: IED que significa Institución Educativa Distrital seguido de la inicial de los siguientes colegios: Quiba, Porfirio Barba Jacob, Carlos Albán Holguín y José María Vargas, además se le agregó un número para su identificación. También, se asignaron códigos a los planes de área de la básica primaria y PEI de los 4 colegios elegidos para la investigación (ver tabla 1). Posteriormente, se incorporaron los documentos al software Atlas ti 9.0 para comparar, contrastar, agregar y ordenar los elementos hallados. El objetivo en la revisión de los documentos mencionados, fue interpretar y describir las propuestas consideradas comprensivas y no comprensivas.

Tabla 1.
Codificación de los planes de estudio y PEI

Institución Educativa	Código	Documento	Sector
IEDQ1	PEIQ1	PEI	Oficial
IEDP2	PEIP2	PEI	Oficial
IEDC3	PEIC3	PEI	Oficial
IEDJ4	PEIJ4	PEI	Oficial
IEDQ1	PQ1	Plan de estudios	Oficial
IEDP2	PP2	Plan de estudios	Oficial
IEDC3	PC3	Plan de estudios	Oficial
IEDJ4	PJ4	Plan de estudios	Oficial

Fuente: Autoría propia

Mediante la herramienta Atlas ti versión 9.0, se organizó la información en componentes categoriales. En primer lugar, se revisaron los PEI y planes de área en educación física de las instituciones participantes. En segundo lugar, se separaron aquellos elementos considerados comprensivos exhibidos en los documentos analizados de cada institución educativa. En tercer lugar, se establecieron semejanzas de los elementos para clasificarlos en tres niveles de comprensión “intuitivo motriz, circunstancial y trascendental”, los cuales emergieron de la configuración teórica de las competencias del área y la EPC.

En este sentido, la clasificación comprensiva se encuentra soportada por los niveles de comprensión propuestos por Stone (1999) (ingenuo, novato, aprendiz y maestría) y los exhibidos por Gardner (2016) (intuitivo, genuino y disciplinar). Como complemento, se asociaron los componentes de los lineamientos curriculares y las orientaciones pedagógicas (2010), este último expone:

(...) el área de Educación Física, Recreación y Deporte, desde esta perspectiva pedagógica, facilita comprender por qué en la enseñanza y el aprendizaje no es suficiente la adquisición de destrezas o el perfeccionamiento de nuevas formas de

movimiento, sino que se requiere integrar a la formación del estudiante diversos conocimientos que lo hagan competente para actuar de manera apropiada y flexible en contextos variados y cambiantes. (p12)

Ahora bien, se establecieron semejanzas entre las propuestas comprensivas encontradas en los documentos para ubicarlas según el nivel, el cual se propone en coherencia con su aplicación en la vida cotidiana de los escolares. En primer lugar, se denomina “comprensión instintiva- motriz” a las habilidades motrices desarrolladas en los primeros años de vida, las cuales se incorporan a la memoria motriz pasando a ser movimientos automáticos, estas comprensiones facilitan el uso corporal en actividades básicas, como saltar, caminar, correr, entre otras que se usan en situaciones particulares estimulando pocos procesos mentales.

En segundo lugar, se clasifica la “comprensión circunstancial,” en esta los procesos de enseñanza estimulan el aprendizaje de habilidades y conocimientos, como técnicas de movimientos, habilidades deportivas, hábitos de vida saludables, convivencia, reglamentos y ejercicios físicos para ser utilizados en acciones específicas de un solo escenario, como, por ejemplo, la escuela. Durante este aprendizaje el escolar estimula procesos mentales para la comprensión, estos generalmente son guiados por los profesores a través de la explicación y reflexión de la propuesta temática.

Con respecto a las competencias propuestas por el MEN (2022), se evidencian con poca asociación o de manera aislada, pues en ocasiones los contenidos proponen el abordaje de una competencia generando vacíos en las otras. Finalmente, el tercer nivel la “comprensión trascendental” emerge a partir de la poca teoría que existe sobre la comprensión motriz y corporal, la comprensión disciplinar de Gardner (2016) y el nivel de maestría en Stone (1999), asociadas a las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte del 2010 y Orientaciones Curriculares para Educación Física, Recreación y Deporte del 2022.

En la comprensión trascendental se desarrolla el cuerpo, la motricidad y procesos cognitivos más complejos que promueven las habilidades y conocimientos de la educación física para ser usados en diferentes contextos y situaciones cotidianas. Lo anterior puede permitir abordar las competencias específicas en relación con las básicas, la interdisciplinariedad, práctica deportiva competitiva o formativa como proyecto de vida y la sana convivencia. En consonancia, estimular hábitos de vida saludables, como la Actividad Física (AF) para la salud en cumplimiento de las recomendaciones de la OMS (2010), la cual dice que “Los niños y jóvenes de 5 a 17 años deberían acumular un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa” (p.17).

Resultados

Después de configurar los niveles de comprensión en la educación física, los cuales facilitaron extraer y categorizar el nivel de comprensión en cada elemento del PEI y de los planes de área en los ciclos dos y tres, se realizó la lectura y análisis de los documentos. Inicialmente, se identifican aquellos propósitos que probablemente pueden direccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la comprensión de las temáticas de la educación física, según los niveles expuestos anteriormente. En este sentido, se hallan en el PQ1, “Experimentación en la cotidianidad de patrones de movimiento con fundamentos de la práctica deportiva.” Asimismo, el plan de estudio PC3 expone:

Proponemos como colectivo la necesidad de aportar a la transformación de las realidades personales de nuestros estudiantes a través de las prácticas corporales en sus aspectos biomotrices, psicomotrices, socio motrices, fisiológicos y éticos. En este sentido se adopta la necesidad de redimensionar la estructura curricular en la educación física en relación con las transformaciones y retos que plantea una sociedad en constante cambio. (p.2)

Cabe señalar que, las dos instituciones desarrollaban sus procesos educativos mediante la EPC. A continuación, se exponen los elementos de los planes de estudio en los ciclos dos y tres que se consideran comprensivos, también se categorizaron de acuerdo con el nivel comprensivo propuesto en este estudio. Por otra parte, se exhiben las semejanzas entre los contenidos de clase, lo cual permitió develar las tendencias educativas en los grados cuartos y quintos (ver tabla 2)

Tabla 2.
Propósitos y temáticas del ciclo dos y tres

Código	Ciclo	Propósitos escolares	Nivel de comprensión	Temas o metas de comprensión
PQ1	Dos	Fortalecer la identidad del niño a través del uso de lenguajes (oral, escrito, artístico y corporal) para consolidar la interacción con los demás y su entorno	Trascendental	Recursos expresivos del cuerpo Actividades físicas y juegos
PQ1	Tres	Reconocerse como ser social a partir de la apropiación de normas y saberes que le permitan desarrollar en sí mismo independencia, disciplina, cuidado y aprendizaje.		Técnicas de movimiento y expresión corporal. Combinar técnicas de movimiento y de expresión corporal
PP2	Dos	Desarrollo motor, técnicas del cuerpo, lúdica motriz, cuidado de sí, lenguaje corporal.	Instintiva motriz	Esquema postural; Coordinación dinámica general y específica; Formas básicas de locomoción; concepto temporo-espaciales; Lenguaje corporal; Expresión corporal; Hábitos de salud e higiene. Control respiratorio; Lateralidad; Percepción rítmica; Condición física; Juego individual y colectivo; Cuidado de sí; Equilibrio; Gimnasia; Posturas corporales; Emociones; Valores; Predeportivo (atletismo, fútbol, softbol) Cambios fisiológicos
PP2	Tres	Desarrollo motor, técnicas del cuerpo, lúdica motriz, cuidado de sí, lenguaje corporal.	Instintiva motriz	Coordinación; Predeportivos (Voleibol, Baloncesto; fútbol, Softbol) Gimnasia; Atletismo; Condición física; Expresión corporal; Hábitos de salud e higiene; Control corporal; Valores; Convivencia; Actividad física; Valores; Cambios fisiológicos
PC3	Dos (Cuarto)	¿Cómo consolidar, actividades físicas de forma grupal que contribuyan con el desarrollo de mis cualidades físicas, mejorar las habilidades comunicativas y la interacción socioafectiva a través del juego y la práctica del atletismo? ¿Cómo involucrar los ejercicios de gimnasia a manos libres, para fortalecer el sistema óseo y muscular, además de afianzar el valor de la colaboración, cuidado de sí y por el otro?	Circunstancial	¿De qué manera puedo potenciar mis capacidades reconociendo mis comprensión sobre sus posibilidades motrices y trabaja de acuerdo con estas; Importancia del desarrollo de las capacidades físicas para su vida diaria; Ejercicios de gimnasia a manos libres como medio de desarrollo óseo muscular, además de fortalecer el valor de la perseverancia; características; control corporal, en la práctica deportiva; Manejo de las

		<p>¿Los juegos predeportivos, y ejercicios físicos desarrollan mis cualidades físicas e interacción socioafectiva?</p> <p>Los juegos predeportivos, fundamentos técnicos y ejercicios físicos contribuyen con el desarrollo motor, condición física, conservación, prevención en salud, ¿la interacción socioafectiva y manejo de sus emociones?</p>		<p>emociones según la situación; características de sus compañeros y sus diferencias; importancia del juego, aprendizaje deportivo y el trabajo en equipo; actividad física para la salud; comprensión sobre los tipos los comportamientos que pueden afectar al grupo;</p>
PC3	Tres (Quinto)	<p>¿Cómo explorar y comprenden que sus capacidades y destrezas los llevan a crear y representar el espacio en un lenguaje deportivo?</p>	Circunstancial	<p>Actividades atléticas de forma eficiente, fluida, optimizando sus movimientos y reconociendo sus beneficios en el desarrollo corporal; Actividades gimnásticas de forma eficiente, fluida y económica para optimizar sus movimientos, reconociendo sus beneficios en el desarrollo corporal; actividades gimnásticas; predeportivos futsal; Voleibol.</p>
PJ4	Dos (cuarto)	<p>Fase de la mejor capacidad de aprendizaje motor durante la niñez</p>	Instintiva motriz	<p>Capacidades físicas; Predeportivos con y sin elemento (Balonmano, Fútbol, voleibol; Baloncesto</p>
PJ4	Tres (quinto)	<p>Fase de la mejor capacidad de aprendizaje motor durante la niñez</p>	Instintiva motriz	<p>Predeportivos con y sin elemento; Voleibol; Baloncesto; test físicos; Pruebas Kinestésicas</p>

Fuente: Autoría propia

Con respecto a los planes de área, se encontraron diferencias en los propósitos de la clase. Por un lado, los planes de estudio PQ1 y PC3, quienes abordan la EPC como propuesta pedagógica, se asocian con las competencias expuestas por las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte (2010) y el uso de los aprendizajes en el entorno y la interacción social. Por otro lado, el PP2, institución que desarrolla el enfoque pedagógico participativo expone el desarrollo de la competencia motriz, el lenguaje corporal y el cuidado de sí como objetos formativos; finalmente, el PJ4 promueve específicamente el desarrollo motor.

En cuanto a los niveles de comprensión propuestos en la presente investigación, se halló que, la tendencia se inclina hacia las actividades de bajo control o automáticos. En consonancia con Gardner (2016), los resultados memorísticos y automáticos se contraponen a los productos de la comprensión genuina o disciplinar. “Dichos resultados se producen cuando los estudiantes son capaces de adquirir información y habilidades que han aprendido en la escuela en otros ámbitos y aplicarlas con flexibilidad y de modo apropiado a una situación nueva y por lo menos, un tanto imprevista” (Gardner, 2016, p.24).

Continuando con el análisis, se evidencian diferencias estructurales en los planes de las instituciones educativas participantes, por ejemplo, los planes de área PQ1 y PP2 proponen temáticas por ciclos. Por otra parte, los planes de área PC3 y PJ4 promueven los procesos de enseñanza por cursos dentro del ciclo. Con respecto a las temáticas, se encontró una tendencia hacia la enseñanza de la gimnasia y pre deportivos. Por otra parte, emerge el abordaje de las emociones y poco se propone la enseñanza de la expresión corporal y el juego.

Los elementos comprensivos hallados en los documentos institucionales, no pertenecen exclusivamente a las instituciones educativas que navegan a través de la EPC como enfoque pedagógico. Lo anterior permite inferir que, los elementos comprensivos no son propuestos únicamente en las instituciones que se proclaman comprensivas. Es probable que, la participación de los docentes a partir de su CDC incida en la elaboración de los planes de estudio comprensivos. En este sentido, se sugiere examinar los planes de estudio de otras áreas para analizar la organización curricular y de proyectos, pues es posible que algunas áreas expongan elementos comprensivos y otras no. Es pertinente mencionar que, algunos componentes de los documentos revisados exhiben el desarrollo de la comprensión, pero también exponen otras intenciones de enseñanza.

Ahora bien, los anteriores hallazgos permiten inferir que, el CDC de los docentes participantes en este estudio se enfocan en lo pre deportivo y la gimnasia, pero con pocos componentes comprensivos. En consonancia, tampoco se hallaron elementos que permitan identificar propuestas interdisciplinarias, las cuales son esenciales para una construcción pedagógica y didáctica en busca de la comprensión escolar.

Asociaciones entre lo comprensivo y no comprensivo en los planes de estudio

En los siguientes párrafos, se develan componentes en los planes de estudio que probablemente se alejan de la comprensión. En otras palabras, la realización de actividades físicas sin reflexión ni sentido crítico. Desde esta perspectiva, como se ha expuesto anteriormente, la educación física no comprensiva estimula la memoria motriz, la cual puede ser utilizada con pocos estímulos mentales en escenarios cotidianos. No obstante, la comprensión se justifica en el uso de habilidades y conocimientos de forma reflexiva y crítica desde lo expresivo corporal, axiológico corporal y motriz en diferentes contextos de la vida diaria.

Ahora bien, la comprensión se desarrolla desde los primeros años de vida en los infantes, en esta etapa desarrollan comprensiones motrices, las cuales les facilita aplicar sus habilidades motoras y el uso del cuerpo para resolver problemas cotidianos, como, por ejemplo, alcanzar un biberón que se encuentra sobre una mesa, la cual se encuentra cerca de una silla. Ante esta situación, el niño estimula procesos mentales, y como resultado utiliza su motricidad para subirse sobre la silla y alcanzar su objetivo. Posteriormente, estos movimientos y conocimientos se almacenan en las estructuras mentales para hacer parte de la memoria motriz, luego en edades más avanzadas se modifican en movimientos memorísticos y de bajo control mental.

El anterior contexto provoca interrogantes sobre ¿qué propuestas en los planes de estudio son comprensivas de acuerdo con la edad? Desde este punto de vista, se exponen propuestas que se encuentran entre la no comprensión y la comprensión. En primera instancia, se exhibe el plan de estudios PC3, este propone: “seguridad al lanzar y recepcionar una pelota o balón con la raqueta.” Esta propuesta genera el interrogante sobre cuál es el uso de este aprendizaje en la vida cotidiana de un estudiante que en su proyecto de vida no es precisamente ser tenista. Sin embargo, durante el control corporal y aprestamiento puede desarrollar una comprensión intuitiva- motriz en aquellos escolares que abordan esta actividad por primera vez. Posteriormente, se desarrollan unos procesos mentales que transforman este aprendizaje en comprensión ocasional. En particular, cuando el escolar interactúa en prácticas de clase para llegar a la comprensión trascendental, se debe asociar el aprendizaje con el uso cotidiano y aplicar estos aprendizajes en la resolución de problemas de movimiento en varios contextos.

Los documentos sobre la EPC manifiestan que, lo fundamental en este enfoque pedagógico es el uso de los aprendizajes en diferentes contextos. No obstante, es probable encontrar propuestas que no presentan un componente comprensivo, pero el contenido puede direccionar la enseñanza hacia la comprensión. Desde esta perspectiva, se exhiben elementos enigmáticos entre lo comprensivo y no comprensivo. En primera instancia, se develan los siguientes desempeños propuestos en las instituciones que abordan la EPC como enfoque pedagógico:

- “Conocer y valorar diferentes formas individuales y grupales de actividades físicas y deportivas aceptando reglas y asumiendo responsabilidades.”
- “Comprendo los conceptos de las pruebas que miden mi capacidad física y hago aplicación de ellas.”
- “Describo mi cuerpo y el de mis compañeros y compañeras”
- “Aplico las variables: tipo de ejercicio, duración, intensidad frecuencia, indicaciones y contraindicaciones en la práctica del ejercicio físico.”
- “Realizo secuencias de movimiento con duración y cadencia preestablecidas.”

En este panorama, se concluye que los anteriores planteamientos no estimulan la aplicación de estas enseñanzas en la vida cotidiana. Entonces, ¿cuál es el objetivo de estas enseñanzas? por ejemplo, en la propuesta “Describo mi cuerpo (...)” ¿Cuál sería la aplicación de la descripción del cuerpo propio y de los compañeros en diferentes escenarios? Probablemente, el docente durante sus explicaciones asocie el uso sus enseñanzas en la vida diaria del estudiante. Sin embargo, desde el examen del desempeño no se hallan componentes de la comprensión. También se encontró la palabra comprensión, pero no presenta asociación con el uso de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, se considera que aunque se incluya la palabra comprensión, no quiere decir que sea una propuesta comprensiva sino se relaciona con el uso del aprendizaje en diferentes contextos.

Con respecto al plan de estudios PC3, el cual, también aborda sus procesos educativos mediante la EPC, muestra elementos que se consideran no comprensivos. A continuación, se develan algunos de estos: “¿De qué manera puedo potenciar mis capacidades reconociendo mis fortalezas y debilidades a nivel físico y socio- afectivo?” Aunque el tópico generativo se encuentra formulado en forma de pregunta, tal y como lo sugiere la EPC, además de promover el aprendizaje por descubrimiento a través de la indagación y ejecución de actividades para resolver la pregunta provocadora, esta no se ubica en ningún nivel de las comprensiones expuestas anteriormente. De igual manera, se hallaron elementos que no se redactan en forma de pregunta, por ejemplo:

- “Los estudiantes ejecutaran y mejoraran actividades sobre capacidades físicas básicas”
- “Los estudiantes reafirman sus capacidades físicas (velocidad-resistencia)”
- “El estudiante ejecutará diferentes movimientos corporales a través de actividades lúdicas, físicas y/o rítmicas”
- “Los estudiantes conocerán el manejo de los elementos deportivos.”

Los anteriores desempeños proponen la ejecución de movimientos y cualidades físicas sin un propósito, por ello se consideran desempeños instrumentales. En este sentido, la instrucción de ejercicios es el énfasis

de estos procesos de enseñanza. Se resalta que, el desarrollo de las capacidades físicas es uno de los objetivos de la competencia motriz, estas capacidades presentan utilidad en la vida diaria, pues permiten resolver problemas motrices. Por otro lado, las cualidades físicas son una necesidad humana, además facilitan el desarrollo de los diferentes contenidos de la clase. No obstante, las cualidades físicas no se desarrollan exclusivamente en la escuela, estas generalmente inician en el hogar mediante juegos y actividades cotidianas, también se pueden afianzar en las escuelas de formación deportiva o competitiva entre otras actividades extraescolares.

En concordancia, se exponen los componentes de los planes de estudio que se consideran no comprensivos en las instituciones que abordan sus procesos de enseñanza mediante la EPC. Asimismo, se develan los elementos de los planes de estudio en las institucionales que navegan a través de modelos pedagógicos diferentes. En primer lugar, se exhiben algunas propuestas del PJ4.

- “Fase de progreso rápido en la capacidad de aprendizaje motor”
- “Fase de adquisición de formas motoras múltiples” (ciclo inicial)
- “Fase de perfeccionamiento de las formas motoras variadas” (ciclo inicial)
- “Fase de la mejor capacidad de aprendizaje motor durante la niñez”

El anterior plan de área muestra propósitos generales, pero no exponen procesos comprensivos, tampoco relacionan la interacción del escolar con el contexto. Es posible que, se desarrollen procesos comprensivos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero estos no se especifican en la planeación, ya que en ocasiones los procesos de enseñanza y aprendizaje difieren de la planeación. Finalmente, se exponen los elementos del plan de estudio PP2, el cual promueve estándares básicos de aprendizaje. En este panorama, se seleccionan los componentes que también se consideran como no comprensivos.

- “Atiende las indicaciones para realizar el calentamiento al iniciar y recuperación al final de la actividad física.”
- “Controla de forma global y segmentaria la realización de movimientos técnicos.”
- “Juega siguiendo las orientaciones que le dan.”
- “Ubica su cuerpo en el espacio y en relación con los objetos.”
- “Sigue orientaciones sobre hidratación, nutrición, e higiene para el adecuado desarrollo de la actividad física.”
- “Aplica técnicas de tensión, relajación y control del cuerpo.”
- “Realiza distintas posturas en estado de quietud y en movimiento.”

Los elementos referenciados promueven la instrucción docente y ejecución de las actividades por parte del escolar. No obstante, el seguimiento de instrucciones facilita la formación de hábitos y disciplina, pero dificulta la reflexión. Al respecto dicen Watts, Zwierewicz y Tafur (2021) “La práctica pedagógica instrumental constituye una condición secular presente en la educación y el ejercicio pedagógico de la educación física es permeado por dicha situación” (p.1). De lo anterior se infiere que, la enseñanza instrumental se evidencia por la poca reflexión de los docentes sobre sus procesos de enseñanza.

Los planes de estudio examinados presentan contrastes en sus propuestas. Desde esta perspectiva, en este estudio se encontraron componentes considerados comprensivos, los cuales fueron expuestos en los “Niveles de comprensión en la educación física escolar” y en el presente apartado “Asociaciones entre lo comprensivo y no comprensivo” se evidencian las propuestas que se consideran no comprensivas. Ahora bien, los elementos no comprensivos se caracterizan por el seguimiento de instrucciones, la automatización corporal y motriz. A partir de este panorama, se infiere que uno de los problemas en la planeación y los PEI puede ser la redacción de las metas de comprensión, estándares, objetivos o desempeños. Por otra parte, posiblemente los docentes cuenten con poco CDC desde una perspectiva comprensiva asociada a las competencias de la educación física, lo cual puede limitar sus propuestas pedagógicas y didácticas direccionadas al uso de las enseñanzas en la cotidianidad de los estudiantes.

Finalmente, se hallan las propuestas del currículo como construcciones de los docentes que obedecen a su CDC, estas parten de teorías, experiencias y documentos del MEN. No obstante, a pesar de contar con

fundamentos teóricos, directrices gubernamentales y el CDC de los docentes surge la pregunta ¿qué enseñar? Este es un interrogante siempre presente en el sistema educativo y más aún en los docentes, ya que generalmente, los planes de estudio se elaboran a partir de la teoría, orientaciones del MEN o PEI, pero en ocasiones no concuerdan con las reales necesidades e intereses de los estudiantes.

Ahora bien, los planes de área no se deben restringir a propuestas instrumentales poco relacionadas con otras disciplinas y el contexto; así lo argumenta Perkins (2015) “Soy de la opinión de que los currículos multianuales para una disciplina en concreto deberían desarrollarse con la intención de mirar tanto fuera de la disciplina como hacia dentro. Por ello debemos examinar detenidamente qué puntos débiles tiene y en qué aspectos es un programa sólido” (p.45). No cabe duda de que, los documentos institucionales son una forma de reflejar el CDC de los docentes en las propuestas educativas de cada institución educativa.

Discusiones

La mayoría de los componentes encontrados en esta investigación, se caracterizan por proponer una comprensión intuitiva- motriz. Estos elementos se exhiben de forma estandarizada, o sea no organizan las actividades de acuerdo con las condiciones de cada estudiante. En contraste, Samalot, Lieberman y Houston (2017), quienes al validar los contenidos en los planes de estudios encontraron que, este tiene en cuenta la inclusión de los estudiantes con discapacidades y necesidades educativas, aspectos no evidenciados en los planes de área del presente estudio.

Por otra parte, las propuestas revisadas muestran un énfasis en el desarrollo de habilidades motrices y las cualidades físicas como los elementos fundamentales en la enseñanza. Cabe señalar que, se encontró una propuesta sobre la actividad física para la salud en una institución educativa, lo cual presume que este aspecto no es el principal objetivo del área en las demás instituciones participantes. En contraste con el estudio realizado por Camacho, et al (2013), quienes hallaron que, la intervención en actividad física para la salud es el componente más importante en el proceso de enseñanza, porque se adapta a las realidades escolares.

En cuanto a los ejes temáticos, el propósito de alcanzar los objetivos educativos, las alternativas de enseñanza que presenta el área de educación física son variadas. Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas en la básica primaria se pueden abordar mediante la gimnasia, el juego, pre deportivos, ejercicios físicos, habilidades motoras y técnicas deportivas. En este estudio, la tendencia de enseñanza son los pre deportivos y la gimnasia, pero poco se propone el trabajo de expresión corporal. Los anteriores hallazgos concuerdan con la investigación de Castillo y Moreno (2021), quienes concluyen que, en la construcción de los planes de estudio poco es considerada la dimensión corporal. De manera semejante, argumentan la necesidad de la expresión corporal en los procesos de enseñanza, sin embargo, evidenciaron un déficit en los conocimientos y prácticas sobre este tema.

La planeación educativa presenta estrecha asociación con los conocimientos de los docentes que guían las asignaturas. En esta línea, se infiere que, los CDC de los docentes no se relacionan con la enseñanza para comprensión. Este aspecto, lo convalida la investigación de Valencia, Ayala y Sánchez (2022), los cuales evidenciaron en su estudio de revisión sistemática la poca asociación entre el CDC y la EPC. Estos resultados evidencian la necesidad de realizar investigaciones sobre la formación docente desde una perspectiva comprensiva.

Conclusiones

La EPC en el marco de la educación física es una propuesta que puede generar transformaciones educativas, entre estas la construcción curricular interdisciplinaria y estrategias didácticas no tradicionales. Sin embargo, los elementos comprensivos encontrados en los planes área y PEI son muy escasos. En los documentos examinados, se encuentra una dicotomía en las propuestas del PEI y los planes de área. Por un lado, los componentes considerados no comprensivos guían la clase hacia la instrumentalización. Y, por otro lado, se hallan propuestas que dirigen los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la comprensión;

en otras palabras, el uso de las actividades de clase en diferentes escenarios. En este sentido, no se encuentra una única intención en los documentos revisados, lo cual genera interrogantes sobre los propósitos específicos del área.

En relación con los postulados de los principales autores de la EPC, escribir y redactar planes de área comprensivos sugiere proponer asociaciones y el uso de los contenidos en la vida cotidiana. No obstante, es posible que durante sus procesos de enseñanza y aprendizaje no se desarrolle la comprensión si el docente no ha desarrollado un CDC comprensivo. Con respecto al presente estudio, se evidencian pocos componentes comprensivos, y de estos la mayoría se ubican en el nivel instintivo-motriz. Es posible que, durante el desarrollo de las propuestas aquí descritas, consideradas comprensivas, se realicen procesos de enseñanza y aprendizaje comprensivos, lo cual se debe comprobar en observaciones de clase. Desde esta perspectiva, los procesos de aprendizajes comprensivos deben presentar coherencia entre los planeado y lo realizado durante los procesos de enseñanza.

Desde otro punto de vista, esta revisión documental devela que, la enseñanza para la comprensión de la educación física no es el entender las actividades para realizarlas de forma repetitiva, automática o seguir instrucciones del docente. Asimismo, desarrollar habilidades motrices, y capacidades físicas sin reflexión o relación con la cotidianidad no generan comprensión. Es necesario resaltar que, las capacidades físicas y habilidades motoras también se desarrollan en contextos diferentes al escolar. En este sentido, la función docente es guiar la enseñanza hacia el desarrollo de las competencias mediante la comprensión. Lo anterior es posible, si los docentes desarrollan un CDC comprensivo, que permita articular la planeación con los procesos de enseñanza para la comprensión.

Finalmente, se devela la necesidad de revisar cómo están conformados los planes de estudio de los programas de formación de pregrado en la educación física, y, a partir de su lectura interpretar el saber académico propuesto en cada programa desde una perspectiva comprensiva. Por otra parte, es pertinente confrontar los procesos de enseñanza de los docentes frente a la planeación, con el propósito de evidenciar la coherencia entre estos dos componentes. En concordancia, también se puede analizar las estrategias didácticas en el marco de la comprensión para desarrollar competencias. Lo anterior permite analizar la pertinencia de proponer espacios de formación docente sobre la comprensión motriz y corporal.

Referencias

- Camacho, M., Fernández, E., Ramírez, E., y Blández, J. (2013). La Educación Física escolar en la promoción de la actividad física orientada a la salud en la adolescencia: una revisión sistemática de programas de intervención. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 9-26. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41189
- Castillo, A y Moreno, A. (2021). Corporeidade e educação física: tensões no cenário educativo. *Conexões*, 19(00), e021018. <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8661429>
- Clauso, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Editorial. Complutense*. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=An%C3%A1lisis+documental%3A+el+an%C3%A1lisisformal+Adelina+CLAUSO+GARCIA*&btnG=
- De Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Paidós
- Delgado, P, y Romero, M. (2021). Elaboration of a research project using qualitative methodology. *Enfermería Intensiva (English Ed.)*, 32(3), 164–169. <https://doi.org/10.1016/j.enfie.2021.03.001>
- Gardner, H. (2016). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.
- Gil, B. (1994). *Niveles de análisis documental de contenido*. Complutense. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Niveles+de+an%C3%A1lisis+documental+de+contenido+Blanca+GIL+URDR%E2%80%99iAiN&btnG=
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Theacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994, *Constitución Política de Colombia*.
- Maturana, G. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá DC. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones Curriculares para la Educación Física, recreación y deportes en Básica y Media*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
- Morales, D (2009). La enseñanza para la comprensión y los conceptos estructurados: Una estrategia para el desarrollo de los niveles de comprensión de los estudiantes. *Biografía*, 2(2), 187-193. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/141/121>
- Moreira, A. (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés. *Revista Proyecciones*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/110620/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140+. <https://link.gale.com/apps/doc/A602231763/IFME?u=unimagdalena&sid=bookmark-IFME&xid=63f459cb>

- Organización mundial para la salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud*. 17. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf;jsessionid=0D2E3B39ACBEA1BC490E188E65C7CAE3?sequence=1
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión?. En M. Stone Wiske (comp.), *La enseñanza para la comprensión* (pp. 69-92). Paidós. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf
- Perkins, D. (2015). *Educación para un mundo cambiante. ¿Que necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* Biblioteca Innovación Educativa.
- Piaget, J. (1979). Enfoque constructivista. J. Piaget, *Proceso de enseñanza aprendizaje*, 263-305. http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf
- Piéron, M., Ruiz, J., y García, M. (2008). La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de educación física: un desafío para los profesores y los formadores. *Revista Fuentes*, 8, 159-175. <https://idus.us.es/handle/11441/32340>
- Piñeros, J. (2016). Inteligencia Emocional: Abordaje metodológico en el aula de clase desde la enseñanza para la comprensión. *Revista Docencia Universitaria*, 17(1), 119-131. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/6781>
- Porlán, R., Rivero, A., y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*. 15(2), 155-171.
- Rodríguez, E., Sánchez, C. y López, Á. (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y educación*, 25(1), 65-76. <https://doi.org/10.1174/113564013806309127>
- Samalot, M., Lieberman, L. y Houston, C. (2017). Validación de contenido del Plan Educativo Individualizado Aplicado a la Educación Física: versión en español. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 293-314. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200016>
- Secretaría de Educación Distrital (2021). Informa *caracterización del Sector Educativo*. SED. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/Boletin_Caracterizacion_sector_educativo_Bogota_2021.pdf
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15244/rev92ART1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. <https://elibronet.biblioteca.unimagdalena.edu.co/es/lc/unimagdalena/titulos/88825>
- Valencia, J., Ayala, J. y Sánchez, E. (2022). Conocimiento didáctico de contenido en el marco de la enseñanza para la comprensión de la Educación Física escolar: revisión. *Retos*, 43, 243-255. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88644>
- Vanegas, J. (2018). *Inclusión en la clase de Educación Física bajo el marco de la enseñanza para la comprensión en niños con discapacidad visual*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2214>
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Crítica.

Watts, W., Zwierewicz, M., y Tafur, J. (2021). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos (Madrid)*, 43, 290–299. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88330>