

Niveles y contenidos de las reflexiones pedagógicas de profesores de Educación Física



Levels and contents of the pedagogical reflections of Physical Education teachers

Brenda Angélica Lara-Subiabre
blara@ulagos.cl

Salvador Andrés Barrientos Piñeiro
andres@queilen.cl

Gonzalo Adolfo Díaz Silva
gonzaloadolfo.diaz@alumnos.ulagos.cl
Universidad de Los Lagos (ULAGOS)
Escuela de Pedagogía
Departamento de Ciencias de la Actividad Física.
Puerto Montt. Chile

Artículo recibido: 01/10/2016
Aceptado para publicación: 22/02/2017



Resumen

El propósito de este trabajo fue establecer las formas de reflexión de profesores de educación física. Es una investigación cualitativa con diseño de estudio de casos. La muestra era homogénea y estuvo constituida por cuatro profesores. Las unidades de análisis fueron reflexiones de los profesores, recolectadas a través de bitácoras, entrevistas y grupo focal. Los resultados obtenidos arrojaron que los niveles de reflexión variaban según el contenido y la técnica empleada, a su vez, los contenidos de las reflexiones fueron principalmente temas referidos a valores.

Palabras clave: reflexión pedagógica, niveles, contenido, profesores.

Abstract

The purpose of this research was to establish how physical education teachers reflect on their practice. It is a case study qualitative research. The sample was homogeneous and consisted of four professors. The units of analysis were the reflections of the teachers, collected through logbooks, interviews and focus group. The results obtained showed that the levels of reflection varied according to contents and techniques used, and in turn, the contents of the reflections were mainly subjects referred to values.

Keywords: pedagogical reflection, levels, content, Physical Education teachers.

Introducción

La formación inicial y el desarrollo profesional docente son elementos claves para generar transformaciones en la educación, en ambos casos, las reflexiones pedagógicas son el punto de inicio para la construcción de saberes pedagógicos. En el caso particular de Chile, es posible ver que tanto estudiantes de pedagogía, como profesores en ejercicio, presentan bajos los niveles de reflexión. Autores como Labra (2011), Lara (2011) y Lara, Pereira, Alvarado y Muñoz (2015) reconocen déficit en los estudiantes en preinserción profesional para reflexionar sobre el ámbito educativo. Por otra parte, los resultados de la evaluación docente, realizada a los profesores en ejercicio, dan cuenta de bajas calificaciones en la reflexión sistemática de sus prácticas. Según Beyer (2012): “Se evidencian problemas graves en la reflexión que hacen los profesores a partir de los resultados de las evaluaciones de los alumnos. Y esto ocurre tanto con los docentes mal evaluados como con los bien evaluados”.

La carencia de reflexiones pedagógicas favorece la permanencia del paradigma técnico- instrumental en la educación y con ello se limita la visualización de aspectos políticos, sociales, éticos y morales, que están presentes en las formas de vida que se dan en las comunidades escolares, aportando de esta forma, a la conservación de las desigualdades sociales (Zeichner, 1995; Gimeno y Pérez, 2002; Carr y Kemmis, 1988).

Para esta investigación la conexión entre la formación inicial docente y los profesores en ejercicio (en materia de reflexión pedagógica) obedece a la necesidad de hacer seguimiento de estudiantes egresados, para retroalimentar y mejorar procesos formativos en la universidad. En este contexto, la finalidad de la investigación ha sido develar las reflexiones pedagógicas de profesores egresados de una carrera de pedagogía en Educación Física de la ciudad de Puerto Montt (Chile) y para ello se propuso describir el contenido de las reflexiones e identificar los niveles en que se manifiestan.

Al revisar la literatura es posible encontrar una gran variedad de enfoques (Farrell, 2016 y Guerra, 2009) para abordar la reflexión pedagógica, siendo Dewey (1998) uno de los primeros que trata de explicarla. Para él se puede reconocer el pensamiento reflexivo por los siguientes rasgos: la existencia de perplejidad, confusión, duda e incertidumbre; pues al estar envueltos en una situación incompleta, se intenta hacer una interpretación, una revisión cuidadosa para aclarar lo que está generando la dificultad, luego se establecen hipótesis, se proyecta un plan de acción, se reconoce las consecuencias y, por último, la reflexión requerida de la experiencia.

Otro de los autores reconocidos es Schön (1992), quien plantea que a través de diferentes momentos de la reflexión se puede construir conocimiento. Él expone que los profesionales elaboran un “conocimiento procedimental o saber hacer”, también llamado conocimiento en la acción y en ese contexto se da la “reflexión en la acción” y antes o después de ello, se manifiesta la “reflexión sobre la acción”, las que surgen producto de situaciones de incertidumbre y conflicto.

Por otra parte, Korthagen (2001), aporta a la comprensión de la reflexión explicando que el comportamiento humano se sustenta en estructuras mentales que pueden ser modificadas a través de la experiencia o a través de la confrontación de situaciones vividas. Por lo que, a través de la reflexión se estructuran o reestructuran experiencias, problemas, conocimientos existentes e ideas.

Así, Zeichner (1993) reconoce que el valor de la reflexión pedagógica es hacerse conciente del conocimiento tácito, pues se podrán examinar, cuestionar y perfeccionar las prácticas educativas, con la finalidad de minimizar las situaciones de desigualdad e injusticias que se dan en las aulas. Lo que para Freire (1999) sería avanzar hacía una conciencia transitiva crítica en lo profesores, con responsabilidad social y política, que profundizan en la interpretación de los problemas educativos.

En la búsqueda por definir niveles en la reflexión, han surgido varias propuestas (Van Manen, 1997; Sparks-Langer & Colton 1991; Hatton & Smith, 1995; Larrivee, 2011), en el caso de este trabajo se ha optado por utilizar los niveles de Jay & Johnson (2002).

Según ellos existirían tres niveles: el primer nivel es llamado “descriptivo”, y consiste en “plantear el problema” que es objeto de la reflexión, esto quiere decir que la persona que esta reflexionando es capaz de identificar y describir que esta afectando su práctica pedagógica. El contenido o materia de esas reflexiones deberían ser situaciones que están generando preocupación, desconcierto, inquietud y/o incertidumbre. En este primer nivel se requiere narrar las principales características y detalles sobre como se manifiesta lo que provoca la reflexión, para conocer sus rasgos más sobresalientes.

El segundo nivel, se encuentra el “comparativo”, el que requiere de análisis y apertura cognitiva y emocional (sensibilidad) para reconocer diferentes perspectivas que expliquen el fenómeno objeto de la reflexión. En este nivel se debe evidenciar la comprensión de distintos elementos que influyen en lo que provoca la reflexión, tales como: sentimientos, creencias, teorías, puntos de vistas, enfoques, y otros, que pueden proceder tanto de quien esta reflexionando, como de diferentes sujetos involucrados directa o indirectamente con el problema. Además de considerar aspectos provenientes del contexto socio histórico y cultural.

El tercer nivel llamado “crítico”, da cuenta de una deliberación, ha logrado resignificar el objeto de reflexión, lo que en algunos casos puede estar asociado a dar una solución. En esta reflexión se reconocen las consecuencias éticas-morales, sociales y políticas, surgidas del análisis del nivel anterior.

Por otra parte, Larrivee (2011), plantea que los docentes pueden reflexionar en diferentes niveles simultáneamente, como una especie de entretejido. Y que niveles crecientes implican formas superiores de pensamiento, los que podrían estar asociados al crecimiento del profesor (de principiante a experto).

En relación a los contenidos de la reflexión pedagógica, se entenderá por estos: los asuntos, materias, cuestiones, que abordan y tratan las reflexiones pedagógicas de los docentes. Estas materias, pueden ser de diversas índoles y pueden surgir de las experiencias, sensaciones y emociones de los educandos en la realización de su quehacer y de su propia visión de los hechos o acontecimientos que se le presenten.

Por otra parte, según Korthagen y Vasalos (2005), los contenidos de las reflexiones igual se organizarían en niveles, los que se presentan a través de capas sucesivas, existiendo un “núcleo de la reflexión”, al que se debería llegar para generar cambios en el quehacer pedagógico. De la dimensión más externa a la más interna, se encontrarían: a) La actuación en clase, los estudiantes y el contexto escolar, con todos los problemas que su interacción plantea; b) las competencias del profesor; c) creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; d) la identidad profesional, y e) la misión, en estrecha relación con las finalidades de la educación.

Por ello, al prestar atención a estas explicaciones, se busca principalmente investigar cómo establecer las formas de reflexión pedagógica de profesores de educación física; para luego determinar cuáles son los niveles de reflexión pedagógica de estos profesores y qué contenidos son objeto de las reflexiones pedagógicas de los mismos.

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo y el diseño es un estudio de casos (Pérez, 1994), ya que se realiza el análisis de un fenómeno específico y es descriptivo, porque buscaba exponer detalladamente los niveles y contenidos de las reflexiones pedagógicas de cuatro profesores de educación física (muestra); con características homogéneas y donde los criterios de selección fueron los siguientes: titulados de una carrera de Educación Física; egresados de La Universidad de Los Lagos de la ciudad de Puerto Montt (Chile); graduados entre los años 2009 y 2014; en ejercicio de la docencia en establecimientos educacionales; instalados en la comuna de Puerto Montt y disponibles para participar de la investigación.

Tabla 1. Caracterización de los participantes

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Edad	27	39	30	31
Genero	Masculino	Femenino	Femenino	Femenino
Año de Egreso	2012	2011	2012	2012
Años de servicio	Tres Años	Cuatro años	Tres años	Cuatro años
Tipo de establecimiento	Particular subvencionado	Municipal	Particular subvencionado	Particular subvencionado

Fuente: Elaboración propia (recolectados durante 2015, a través de entrevista)

Las técnicas de recolección de la información utilizadas fueron:

- Grupo focal, actividad que tenía la finalidad de visualizar reflexiones expresadas en instancias grupales y llevada a cabo en una sola sesión grabada con una pauta previa.
- Cuadernillo de reflexiones, que fue utilizado para que los participantes reflexionaran de manera escrita y en forma libre durante el transcurso de un mes.
- Entrevistas semi-estructurada, usadas con la finalidad de obtener reflexiones individuales y de manera oral.

El proceso de vaciamiento y análisis de la información se realizó mediante la ayuda del *software* Atlas Ti. El primer paso del proceso comenzó con las transcripciones de la información recabada en las técnicas de recolección y se continuó con el análisis de cada fuente para identificar los contenidos, de donde surgen las categorías emergentes y las megacategorías. El siguiente paso, fue identificar en qué nivel se encontraban las reflexiones, para ser categorizadas e interpretadas según la propuesta Jay y Johnson (2002).

Resultados

Es necesario señalar que las reflexiones recolectadas en cada una de las técnicas fueron analizadas, clasificando los niveles de reflexión e identificando los contenidos sobre los cuales discernían, de manera que se expondrán primero los niveles de reflexión que se manifestaban.

Cabe señalar que para que una reflexión pedagógica sea considerada como tal, debe contemplar una problemática o situación no resuelta y en algunos casos no se observaron dichas problemáticas o preocupaciones, por lo que no fueron consideradas como unidades de análisis para el estudio. A continuación, se aprecia reflexiones de tipo descriptivo, que fueron reconocidas porque él o la participante expone una problemática y ofrecen algunos antecedentes al respecto:

Tengo otro caso que me hace ruido, se trata de Ignacio, tiene deficiencia cognitiva. Lo cambiaron de sala, ahora está con el ciclo de los niños más grandes. No es aceptado en su sala por sus compañeros, en mis clases me ocupo mas de el, lo integro, siempre soy su pareja cuando trabajamos de a par. Le doy tareas más livianas. Ignacio me colabora con el orden de los implementos, pasa la lista, cuida el balón o el objeto se interés. Las clases son personalizadas muchas veces para él (participante N°4, extraído del cuadernillo).

El nivel de reflexión “comparativo” igual se encuentra presente en cada una de las técnicas aplicadas, aunque la profundidad de los análisis realizados a las problemáticas de base, sean elementales. El siguiente ejemplo muestra uno de los textos clasificados en este nivel, a saber:

...y cómo evoluciona la educación hoy en día, nosotros por ejemplo, los planes y programas, están pensados en un tema muy subjetivo, no sé si ustedes se han dedicado, yo he leído un solo plan, lo voy a decir con bastante vergüenza, un solo planes y programas he

leído, que es el de octavo completo y es demasiado subjetivo, porque deja cosas demasiado al azar, de repente uno... igual por una parte, porque uno puede ampliar su trabajo, pero por otra parte como que te dice mucho pero no te ayuda en nada, el nuevo por lo menos, entonces prácticamente, esos planes y programas, no me sirve, es como que cumplieron y sacaron el planes y programas, hay que modificarlo, pero así, así, y así y ya listo, y quienes fueron los que lo hicieron (participante N°1, extraído del grupo focal).

En el caso del nivel de reflexión “crítico” fue más difícil de reconocer. En la siguiente reflexión, se puede apreciar que el participante reconoce consecuencias, realiza un juicio y considera el contexto, además de vincular la preocupación a temas valóricos:

Si uno lo piensa en el tema de responsabilidad, yo soy de los profesores que no evalúa rendimiento físico, obviamente hago clases de rendimiento físico, los hago correr, les hago hacer abdominales, pero de eso creo que yo no evalué nada, yo no evalué al niño por qué no encuentro que a futuro le vaya a servir, no encuentro que sea una cosa que le va a servir a futuro, no va a andar haciendo abdominales todos los días en su casa, no va a andar corriendo. De qué le vamos a enseñar a trotar, ha hacer abdominales, pero el trasfondo de eso es lo que a mí me interesa, esta niñita lo intento, es mala para hacer ejercicio, pero no le gusta, pero uno se lo pide de buena forma lo intenta y se esfuerza (participante N°2, extraído de la entrevista).

Una vez analizadas todas las reflexiones, se pudo detectar que en las diferentes técnicas de recolección de información se llegaban a los tres niveles, si bien existían más dificultades de alcanzar niveles más altos a través de la escritura en el cuadernillo, no así en el grupo focal, donde se presentaron de manera más reiteradas las reflexiones de tipo “crítico”.

Del análisis de contenido realizado a las reflexiones emergieron nueve categorías, las que a continuación son identificadas en cada una de las técnicas aplicadas.

Tabla 2. Categorías emergentes sobre contenidos de reflexión

Técnica aplicada	Categorías emergentes
Entrevista	- Metodología de la enseñanza - Perfeccionamiento del docente - Planificaciones de clases - Aprendizaje de los estudiantes - Conducta de los estudiantes - Contexto educativo-extraescolar - Valores
Grupo Focal	- Metodología de la enseñanza - Perfeccionamiento del docente - Planificaciones de clases - Aprendizaje de los estudiantes - Contexto educativo extra-escolar - Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) - Currículum - Valores
Cuadernillo	- Metodología de la enseñanza - Aprendizaje de los estudiantes - Conducta de los alumnos

Fuente: Elaboración propia (análisis realizado durante 2016, en base a los resultados)

Posteriormente se realiza otro proceso de análisis, integrando las categorías surgidas entre las tres técnicas, las que son agrupadas en cuatro megacategorías, a las que se reconocen con los nombres de: a) contenidos centrados en el profesor; b) contenidos centrados en alumno; c) contenidos centrados en el entorno y d) contenidos centrados en el sistema educativo.

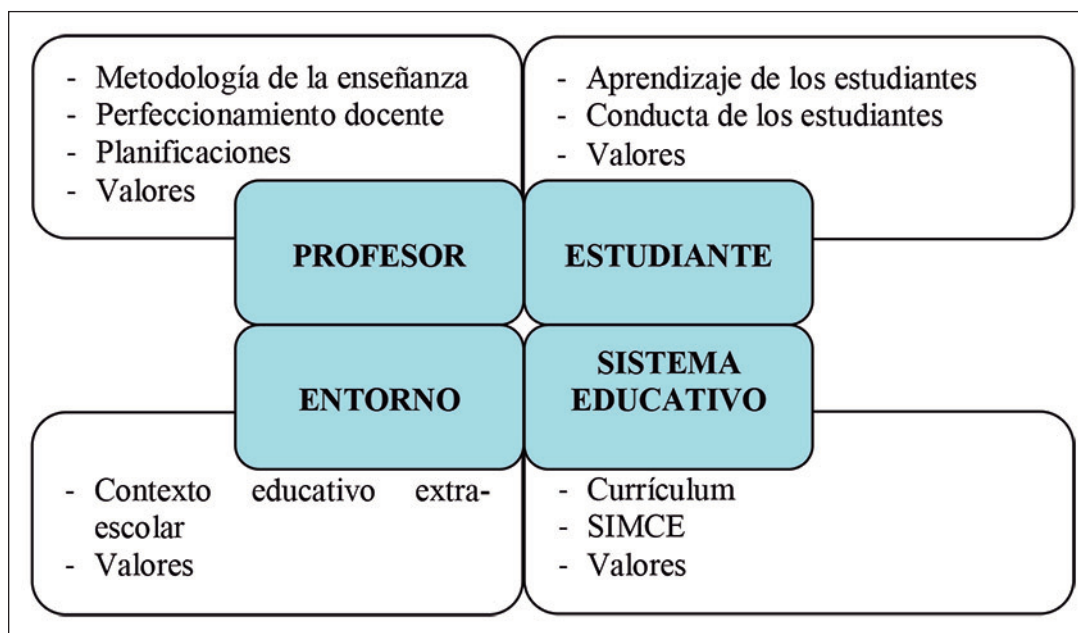


Fig. 1. Megacategorías contenidos de las reflexiones

Seguidamente, se explicará caracterizando cada una de las megacategorías, su surgimiento y de un trozo de reflexión representativo:

- a. **Contenido centrado en el profesor.** Esta megacategoría está conformada por un conjunto de categorías en las cuales se observan contenidos donde el participante reflexiona sobre su actuar, su formación, creencias, experiencias y quehacer pedagógico en general. Las categorías que la componen son:
 - **Metodología de la enseñanza:** esta categoría hace referencia a la manera de realizar sus clases tomando en cuenta diversos factores, tales como: toma de decisiones, evaluaciones, relaciones con los estudiantes, competencias profesionales y didácticas.
 - **Perfeccionamiento docente:** Los participantes reflexionan sobre las dificultades tanto económicas, de tiempo y de apoyo para perfeccionarse, manifestando su preocupación por mejorar y actualizar sus competencias pedagógicas. Por otra parte, emiten juicios sobre la calidad de los cursos de perfeccionamiento a los que han asistido.
 - **Planificaciones:** Se reflexiona sobre la dificultad de llevar a cabo las planificaciones de clases, y los tiempos asociados a su elaboración y puesta en marcha.
 - **Valores:** Los participantes visualizan a la clase de Educación Física como un espacio propicio para desarrollar valores, tales como: respeto, responsabilidad, solidaridad, confianza, sociabilización, integración, entre otros. Por esto sus objetivos y evaluaciones se centran más en este ámbito que en el desarrollo de habilidades físico-motoras.

Uno de los textos que representa a esta megacategoría ha sido extraído de una de las entrevistas y originalmente estaba clasificado en el ámbito de la metodología de enseñanza.

Mis preocupaciones, constantemente cuando uno se ve enfrentado a grupos de curso, en mi caso trabajo con grupos de curso muy pequeños y grupos de curso muy grandes, enton-

ces no tengo como..., de repente pierdo como la línea de trabajo, porque planificas para un grupo tan pequeño donde todo es muy lúdico y luego me siento mucho más débil con el grupo mayor, por que el grupo mayor entra en una edad que es la pubertad, entonces son otros sus requerimientos, algunos quieren más deporte otros quieren menos deporte, algunos se quieren sacar la vuelta, entonces tal vez mis habilidades, siento que me falta desarrollo con ese grupo más grande (participante N°3).

b. **Contenidos centrados en los estudiantes.** Corresponde a un conjunto de categorías en la cual se observan contenidos relacionados con el desempeño y comportamiento de los estudiantes en su proceso educativo. Las Categorías que la conforman son las siguientes:

- **Aprendizaje de los estudiantes:** los temas hacen referencia a las dificultades que tienen sus estudiantes para aprender y realizar las actividades planteadas por el o la profesor/a, mayormente se habla sobre las capacidades tanto cognitivas como física de los aprendientes.
- **Conducta de los estudiantes:** se relacionan con la forma de actuar de los estudiantes, tanto de manera individual como grupal, al igual que la manera de relacionarse tanto con el profesor como con los demás compañeros, además de la disciplina y cómo los alumnos se desenvuelven en la clase.
- **Valores:** reflexionan sobre las dificultades que acarrear los valores que manifiestan los estudiantes y como estos afectan sus posibilidades de aprendizaje. Algunos de los valores mencionados son: el respeto, el compromiso, la tolerancia y la frustración.

De uno de los cuadernillos se ha extraído un trozo de texto que estaba clasificado en el ámbito de la conducta de los estudiantes, a saber:

Causó mucho problema hoy en día el tema del celular, entre, redes sociales, los alumnos quieren pasar todo el día con el celular. No me había pasado que en la clase alguien no quisiera trotar sin el celular o sin escuchar música. Es por esto que decidí quitarle el teléfono. Fue terrible ya que el alumno empezó a gritar y a golpearse en la pared, tiraba patadas a la pared.

Bueno en vista de la reacción de y luego de un minuto más o menos y ver que no se calmaba, decidí hablar con él y decirle “que se lo devolvería, pero tenía que guardarlo” y que no lo podía usar en las clases de educación física. Claramente se calmó y lo guardo. Claramente mi preocupación va hacia una práctica o decisión mal tomada a lo mejor si le hubiese dicho que lo guarde, claramente después de esta práctica me pregunto qué es mejor, hablar en buena, enojarme y la verdad se llega a la conclusión que nada es igual todos los días, los alumnos dependerán mucho de cómo se levanten, se descompensan por cosas insignificantes, que antes no ponían problemas. Basta que solo no quieran hacer algo (participante N°3)

c. **Contenidos centrados en el entorno.** Corresponde al conjunto de categorías relacionadas con aspectos externos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- **Contexto educativo extra-escolar:** Se refieren a la realidad familiar de los estudiantes, dando énfasis en el bajo compromiso y participación de los padres en la formación de sus hijos. Además del apoyo de los apoderados con respecto a las decisiones del profesor.
- **Valores:** Se reflexiona sobre la educación valórica entregada en el hogar y cómo esta repercute en la formación que se le entrega en los establecimientos. Además de hacer más dificultosa la tarea de educar.

Los contenidos centrados en el entorno se pueden apreciar en el siguiente texto extraído del grupo focal:

Se olvidan de los valores. Los papas olvidan los valores y es contagioso, por eso van perdiendo, entonces que hace el niño -mi mamá no está ni preocupado de eso, ¿por qué me tengo que preocupar yo si ni a mi mamá le importa? Un día me paso a mí en clase, yo les pase lista, y uno se escapo, en vez de ir al gimnasio se fue a su casa, y la mama a las ocho de la mañana: -no es que mi hijo tuvo que hacer otras cosas en el centro-, esa fue su excusa, lo cubrió (participantes N°4).

d. **Contenidos centrados en el sistema educativo.** Es un conjunto de categorías en la cual se observa a los participantes reflexionar sobre aspectos de políticas educativas.

- **Currículum:** La subjetividad de los planes y programas (nuevas bases curriculares) no se ajustan a las necesidades reales de los estudiantes y tampoco al contexto educativo al que se enfrenta el profesor.
- **Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE):** Políticas educacionales centradas en pruebas de medición, que no contemplan factores importantes en la formación de una persona integral. Esto afecta la calidad de la educación chilena.
- **Valores:** comentan que el sistema educativo no contempla los temas valóricos como parte importante en la formación de los estudiantes.

A continuación, un extracto del grupo focal:

No sé si agregar, pero dar un ejemplo, usted decía que lo que está afectando todo esto, yo creo que es, yo creo que si, en Santiago, se está notando más, el tema de las clases sociales, el tema político, yo creo que son los que más educación tienen y son los que más sinvergüenzas son, porque hay que decirlo que es verdad, piensan en ellos y no piensan en nadie más, entonces ellos están pensando en temas de su vida, de lo que tengo que pensar yo para mi familia, el egoísmo, entonces, ahí uno ve que tal vez la educación que tuvieron ellos no es la educación que uno esperaba, porque ellos están pensando en número, en cifras, entonces ¿qué pasa con el otro extremo?, el otro extremo es el que está eligiendo a esos políticos, porque no tuvo la educación y porque no tiene ni siquiera la oportunidad de darse cuenta de lo que está eligiendo, porque el que tuvo mejor educación tiene, incluso el poder de saber que tu vas a elegir, al tema de poder comprar los alimentos, por que compramos un tipo de alimento, todas esas cosas son, si uno se da cuenta...(participante N°1)

Los resultados de los contenidos de la reflexión, según las diferentes técnicas dan cuenta de lo siguiente: en el caso de las entrevistas en su mayoría predominaron las temáticas centradas en el profesor, de estas surgieron categorías como la metodología de la enseñanza, perfeccionamiento del docente, planificaciones y valores. En los cuadernillos de reflexión no se observó una gran variedad de contenidos, porque esta herramienta no aportó mucha información reflexiva, debido a que fue utilizada más como una bitácora de campo. Por último, en el grupo focal surgieron temáticas relacionadas con las cuatro megacategorías.

Discusión

Los niveles y contenidos de reflexión obtenidos por la muestra variaron de acuerdo a los instrumentos de recolección utilizados. Los participantes mostraron cambios significativos en la calidad y los temas de reflexión de acuerdo a los espacios y tiempos en que se generaron dichas reflexiones.

Los profesores reflexionaron en el cuadernillo principalmente de manera descriptiva, y en muchos casos lo escrito no correspondía a una reflexión pedagógica, lo que hacía él o la profesor/a era solo anotar sucesos que se presentaban en la clase (tipo bitácora). También se observó que las reflexiones no eran constantes, lo que demuestra una dificultad para reflexionar de manera escrita e individual a través del tiempo. Estos datos indican que los profesores presentan características similares al estudio de Lara, *et al* (2015), en la que se expone que los estudiantes de pedagogía presentaban deficiencias en las reflexiones escritas, tanto en los niveles como en las frecuencias. A diferencia del estudio de Lee (2005), existirían casos en los que se verían favorecidas las reflexiones al ser escritas, en especial en los diarios reflexivos.

En las entrevistas se observaron reflexiones en todos los niveles. Los participantes alcanzaban el nivel descriptivo y comparativo de manera más recurrente, en cambio al nivel crítico se llegaba con cierta dificultad. A pesar de que la entrevista guiaba a los profesores para alcanzar el mejor nivel, aún así, no todo lo expresado por ellos correspondía a reflexiones pedagógicas, al igual que en el cuadernillo.

En el grupo focal se observó que los profesores lograban aproximarse mejor al nivel crítico, ello puede deberse a que en los espacios de diálogo e interacción con otras personas facilitaría las reflexiones, al igual que la

profundidad de ellas, indistintamente si estás son realizadas con estudiantes de pedagogía en prácticas o con profesores en servicio (Gómez, 2008; Guzman, 2009; Brookfield, 1995; Lara, 2011; Zeichner, 1995). Al estar en interacción con otros, se clarifican pensamientos, se generan preguntas o ideas que detonan reflexiones y se disminuyen las limitaciones provocadas por la reducida visión de la realidad que tiene una persona al estar sola.

En relación a los contenidos de las reflexiones se relacionan estrechamente con los resultados de la investigación de Lee (2005), encontrándose similitudes en temáticas tales como: currículum, comportamiento de los estudiantes, estilos de enseñanza, habilidades instruccionales, contexto escolar, preparación de la lección, brecha entre ideal y realidad de la educación, entre otras. En cuanto a las diferencias lo más relevante fue el contenido valórico, el que no fue mencionado por esa investigación.

En un estudio similar realizado a profesores de educación física (Del Villar, Ramos, Cervelló, Julián y Jiménez, 2002) el contenido del discurso reflexivo más reiterado fue la “tarea”, en el caso de reflexiones realizadas “en la acción”, mientras que en las reflexiones “sobre la acción” (Schön, 1992), prima el contenido “autocepto”. A pesar de que las categorías se estructuraron de formas diferentes, existen similitudes en contenidos asociados a: estudiantes, metodología, planificaciones, entre otras. Por otra parte, igual se encontraron similitudes en las categorías que los autores elaboraron a priori, en base a la revisión bibliográfica para clasificar sus resultados, en las cuales las dimensiones eran “el profesor”, “el estudiante” y “el aula de Educación Física”, coincidiendo en su mayoría con las megacategorías construidas en este estudio.

Preocupa la baja mención sobre los sentimientos experimentados por los profesores en los contenidos de las reflexiones, ya que estos son considerados uno elemento básico para inducir a una resignificación del objeto de la reflexión (Jay, 1999 y Larrive, 2011) y por tanto una posibilidad de mejorar la práctica pedagógica.

Por otra parte, si relacionamos los contenidos encontrados, con los niveles de reflexión (capas sucesivas de contenidos) propuestos por Korthagen y Vasalos (2005), se evidencia que estos se encuentran en los dos niveles más bajos de la reflexión, por tanto, lejos del núcleo, lo que limitaría el mejoramiento y desarrollo de los profesores. Lo que es reafirmado por Lee (2005) cuando plantea que existiría relación entre los contenidos y los niveles de reflexión que se pueden alcanzar.

Tanto en las entrevistas como en el grupo focal, los profesores lograron mejores resultados cuando el tema de reflexión se asociaba a valores, tanto en relación a estudiantes, el mismo profesor, el entorno y el sistema educativo.

Conclusiones

En relación a las formas de reflexionar de los profesores de educación física encontradas en este estudio, se concluye que:

- Predominan las reflexiones de nivel descriptivo, principalmente en situaciones que se encuentran solos(as) y tienen mayor dificultad cuando se requiere que escriba espontáneamente.
- Al estar en espacios de interacción con otros, como el grupo focal, llegan a niveles de reflexión crítica.
- En los contenidos de las reflexiones predominan los asuntos valóricos, los que están presentes en problemáticas referidas a: los estudiantes; los mismos profesores; el contexto escolar y el sistema educativo.
- En contextos grupales emergen una mayor variedad de contenidos de reflexión, los que no fueron mencionados ni en la entrevista, ni en la bitácora.

Por otra parte, a través de los contenidos de las reflexiones se pudo reconocer cuales son las preocupaciones de profesores de educación física, por lo menos con tres años de servicio.

Los hallazgos proporcionan antecedentes para futuras investigaciones, en el contexto de otras disciplinas y en diferentes etapas de la identidad profesional. Además de revisar la formación inicial docente, poniendo énfasis en los contenidos sobre los cuales se reflexiona en situaciones prácticas. ©

Brenda Angélica Lara-Subiabre. Psicopedagoga (2004), Magíster en Ciencias de la Educación (2010) de la Universidad de Los Lagos. Actualmente es Académica del Departamento de Ciencias de la Actividad Física y Docente de la Escuela de Pedagogía en el Campus Puerto Montt de la Universidad de Los Lagos, en Chile. Ha publicado artículos sobre reflexión pedagógica e integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación inicial docente.

Salvador Andrés Barrientos Piñeiro. Profesor de Educación Media en Educación Física de la Universidad de Los Lagos (2015), actualmente trabaja para una agencia que ejecuta programas del Servicio Nacional de Menores en Puerto Montt, Chile.

Gonzalo Adolfo Díaz Silva. Egresado de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Educación Física de la Universidad de Los Lagos (2015).

Referencias bibliográficas

- CARR, Wilfred & Kemmis Stephen (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación –acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- BAYER Burgos, Harald Ricardo. (2012, 27 de marzo). Por mala evaluación docente, 103 profesores deberán irse del sistema. La Segunda (on line) <http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2012/03/733124/por-mala-evaluacion-docente-103-profesores-deberan-irse-del-sistema>
- BROOKFIELD, Stephen. (1995). The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important. *Becoming a critically reflective teacher*, 1-28.
- DEL VILLAR Alvarez, Ramos; Cervelló Gimeno, Luís Antonio; Julián Clemente, José Antonio & Jiménez Castuela, Ruth. (2002). Análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de educación física en su formación inicial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXII (002), 45-64.
- DEWEY, John (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata. 3º edición.
- FARRELL, Thomas (2016). Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247. DOI: 10.1177/1362168815617335
- FREIRE, Paulo. (1999). *La Educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI. 48ª edición.
- GIMENO Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid. Morata.
- GÓMEZ Nocetti, Viviana. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Pensamiento Educativo*, 43, 271-283.
- GUERRA Zamora, Paula. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260. DOI: 10.4067/s0718-07052009000200014
- GUZMÁN Palacios, Luís Alberto (2009). Una experiencia de autorización reflexiva en la formación inicial de docentes: significados y valoraciones de los estudiantes. *EDUCERE*, 13, 465 – 475
- HATTON, Neville & Smith, David (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542
- JAY, Joelle K. (1999). Untying the knots: Examining the complexities of reflective practice (rapport no SP 038 593). *Washington, DC, American Association of Colleges for Teacher Education (Services de reproduction de documents ERIC no ED431732)*.

- JAY, Joelle K. & Johnson Kerri L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 18: 73-85. DOI: [10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- KORTHAGEN, Fred (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. New York, London: Lawrence Erlbaum
- KORTHAGEN, Fred. & Vasalos, Angelo. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching* 11(1):47-71. DOI: [10.1080/1354060042000337093](https://doi.org/10.1080/1354060042000337093)
- LABRA Godoy, Pamela (2011). Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica. (Tesis doctoral Universidad Academia Humanismo Cristiano. Director de tesis: Rodrigo Fuentealba Jara). Disponible en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/679>
- LARA-SUBIABRE, Brenda Angélica (2011). La Comunidad de Práctica para la Apropiación de TIC. Las TIC en la Formación Inicial de Docentes. Editorial Académica Española. Alemania.
- LARA-SUBIABRE, Brenda; Pereira Berrios, Raquel; Alvarado Toledo, Paola & Muñoz Delgado, Cesar. (2015). Reflexión de la práctica Pedagógica, a través de un portafolio electrónico, en la formación inicial docente. *Conocimiento educativo*, 2(1), 11-26.
- LARRIVEE, Barbara. (2011). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. DOI: [10.1080/14623940802207451](https://doi.org/10.1080/14623940802207451)
- LEE, Hea-Jin. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715. DOI: [10.1016/j.tate.2005.05.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007)
- PÉREZ Serrano, Gloria (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes (I. Métodos). España. La Muralla.
- SCHÖN, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós.
- SPARKS-Langer, Georgea Mohlman. & Colton, Amy Bernstein (1991) Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking. Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Educational Leadership*, v48 n6 p37-44
- VAN MANEN, Max. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220 (44-49).
- ZEICHNER, Kenneth M. (1995). Los Profesores como Profesionales Reflexivos y la Democratización de la Reforma Escolar. En Volver a Pensar la Educación: Prácticas y Discursos Educativos (Congreso Internacional de Didáctica). (pp 386-396). Segunda Edición, Volumen II. España. Ediciones Morata.

