

Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial

Brenda Angélica Lara-Subiabre

Universidad de Los Lagos, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Puerto Montt, Chile.

Recibido: 16 octubre 2017

Aceptado: 22 noviembre 2017

RESUMEN. El objetivo de esta investigación fue interpretar los significados de la reflexión pedagógica que tienen profesores en formación de una carrera de pedagogía en Educación Física. Se utiliza un enfoque cualitativo-interpretativo, con el diseño de teoría fundamentada. La muestra estuvo conformada por cinco sujetos a quienes se aplica una entrevista semiestructurada en profundidad. Este trabajo dará cuenta de los análisis axial y selectivo, a través de los cuales emergieron dos categorías: detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente y reflexionar para solucionar. Ambos fenómenos sirvieron de base para elaborar una propuesta teórica fundada en la voz de los participantes, los que conciben la reflexión pedagógica como un recurso para solucionar lo que les hace sentir mal.

PALABRAS CLAVES. Futuros Profesores, Emociones en la Enseñanza, Reflexión de la Práctica.

Analysis of the meanings of pedagogical reflection of teachers in initial training

ABSTRACT. The objective of this research was to interpret the meanings of the pedagogical reflection that Physical Education trainee teachers have. A qualitative-interpretative approach was used, with the design of grounded theory. The sample consisted of five subjects to which a semi-structured interview in depth was applied. This work will account for the axial and selective analysis, through which two categories emerged: detonator of reflections: feeling emotionally affected and reflect to solve. Both phenomena served as a basis for elaborating a theoretical proposal founded on the voice of the participants, who conceive pedagogical reflection as a resource to solve what makes them feel bad.

KEY WORDS. Future Teachers, Emotions in Teaching, Reflection in the Practice.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, existe acuerdo de la importancia de que los profesores reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas para promover su desarrollo profesional, ya que le permite aprender de la experiencia (Shön, 1992) tomando conciencia del hacer práctico, al mismo tiempo, que evalúa sus pensamientos y sentimientos para aprender de ellos. Además, en la medida que un profesor reconoce los efectos sociales, políticos y morales de sus decisiones pedagógicas, se reduce el paradigma técnico instrumental que predomina en la educación, y que conlleva a la reproducción de las desigualdades sociales (Carr y Kemmis, 1988; Gimeno y Pérez, 2002; LaBelle, 2017; Perrenoud, 2010; Zeichner, 2005).

*Correspondencia: Brenda Angélica Lara-Subiabre. Dirección: Av Alberto Fuchslocher 1305, Osorno, Chile. Correo electrónico: blara@ulagos.cl

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación ha explicitado a través de diferentes instrumentos de la política pública el interés porque se promueva la reflexión docente, tanto a nivel de formación inicial en los estándares pedagógicos (Ministerio de Educación, 2012), como, a nivel de los profesores en el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008).

Korthagen, Loughran y Russell (2006) plantean que los programas de formación inicial docente han sido cuestionados por no responder a las expectativas, necesidades y prácticas de los futuros profesores. Uno de los puntos más fuertes a los que hacen hincapié es sobre la irrelevancia de la preparación de los profesores para la realidad de la práctica cotidiana. Por otro lado, no es preparado para construir conocimiento desde la práctica. Además, varios autores cuestionan la efectividad de iniciativas de desarrollo de la reflexión por la deficiente coherencia entre el significado que le otorgan a la reflexión y lo que terminan haciendo (Beauchamp, 2015; Correa, Chaubet, Collin y Gervais; 2014; Danielowich, 2007; Marcos, Sánchez y Tillema, 2011; Russell, 2012; Thompson y Pascal, 2012). En el caso de esta investigación se suma un elemento a este cuestionamiento; el desconocimiento sobre la comprensión que tiene el mismo profesor en formación de la reflexión.

Las creencias y pensamientos de los profesores en formación son marcos que filtran su forma de interpretar los fenómenos y procesos educativos, así mismo, como orientan su conducta (Asensio y Ruiz de Miguel, 2017; Marcelo, 1987; Ravanal, 2012). Por lo tanto, lo que ellos creen sobre que se debe hacer para reflexionar, determinan su forma de hacerlo. La interpretación que hacen de la reflexión se puede visualizar a través del lenguaje y de ese modo se podría comprender (Freeman, 1993). Además, en la actualidad existe poca evidencia sobre la representación que tienen de ella (Silva-Peña, Valenzuela y Santibáñez, 2008) al mismo tiempo que pueden confundir la reflexión cotidiana con la práctica reflexiva de tipo pedagógica (Russell, 2006).

Los formadores de futuros profesores deben estar conscientes del significado que le dan sus estudiantes a la reflexión, a fin de apoyar su desarrollo de manera efectiva. Además, así se podrá atender a los factores intrínsecos que la dificultan, para comprender como la utilizan y buscar formas de superarlos.

El objetivo de esta investigación es comprender los significados que profesores en formación, le dan a la reflexión pedagógica, a través de la elaboración de una teoría fundamentada, en base a los datos recolectados.

2. MARCO REFERENCIAL

La reflexión pedagógica es una metacompetencia que integraría diversos recursos personales, tales como cognitivos, metacognitivos y emocionales (Correa et al., 2014) para activar estos recursos se hace necesaria la existencia de una situación que genere incertidumbre o que no haya podido ser resuelta (Dewey, 2004) y surgida desde la experiencia (Shön, 1992) esta metacompetencia decantaría cuando se produce una resignificación del objeto de la reflexión (Brockbank y MacGill, 2002).

Entendiendo que la reflexión va más allá de un proceso cognitivo, los sentimientos y las emociones de los profesores igual estarían involucrados, ya que la enseñanza está fuertemente influenciada por estos. Sutton y Wheatley (2003) plantean que las emociones de los profesores influyen en su cognición, motivación y comportamientos. Según Korthagen (2010), en su modelo ALACT de reflexión, en la segunda fase “revisando la acción” uno de los elementos a revisar son los sentimientos (junto al pensamiento, deseo y actuación) porque en muchos casos son estos los que guían las decisiones (ejemplo frustración o irritación) y en la medida que son revisados pueden pasar a estar concientes de ellos. Igualmente, Jay (1999) y Brockbank y MacGill (2002) reconocen

que hay que prestar atención a los sentimientos, ya que ellos están asociados a los eventos que han motivado la reflexión.

Por otra parte, Korthagen y Vasalos (2006), organizaron los contenidos (temas sobre los que se reflexiona) en un “modelo de cebolla”. Del centro a la periferia se encontrarían las siguientes capas: misión, identidad, creencias, competencias y comportamientos. En este modelo, los niveles internos influyen en las funciones externas, a la vez, que los comportamientos pueden modificar la misión o la identidad.

Farell (2016), elabora un marco descriptivo de cinco niveles o etapas de la práctica reflexiva, la primera de ella es la “filosófica”, y plantea que a través de la reflexión se busca comprender cuál es la filosofía o razón de ser de la práctica del docente, la que se encontraría asociada a la definición de la identidad profesional docente (conciencia de quienes son y quieren ser como profesores). La segunda son los “principios” y corresponde a las suposiciones, creencias y concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, por tanto son parte de premisas que sustentarán las decisiones pedagógicas. En tercer lugar se encuentran las “teorías”, aquel conocimiento que utiliza para explicar como debe enseñar y que en muchos casos es aquella que ha construido a partir de la práctica, también llamada teorías no oficiales o en uso. En cuarto lugar se encuentra la “práctica”, es decir, lo que hace, aquello que puede ser observado. Por último, se encuentra el nivel llamado “más allá de la práctica”, donde se plantea que un profesor este consciente de los efectos sociales, políticos, culturales y morales que generan las prácticas de enseñanza.

3. MARCO METODOLÓGICO

Es una investigación cualitativa e interpretativa, porque el interés es encontrar los significados que las personas le atribuyen a los fenómenos que vivencian y la interpretación que se hacen de ellos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Se utiliza un diseño de Teoría Fundamentada desde el enfoque sistemático. Para esta perspectiva, la teoría emerge a partir de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un método de comparaciones constantes (Strauss y Colbin, 2002).

La muestra estuvo constituida por cinco sujetos (4 mujeres y 1 hombre) que representaban a una población de diecisiete estudiantes que se encontraban finalizando la práctica profesional docente, en una carrera de pedagogía en Educación Física de una universidad pública en la ciudad de Puerto Montt, Chile. Los criterios de selección (por conveniencia) fueron: haber finalizado el proceso de práctica y no tener evaluaciones pendientes, manifestar disposición a colaborar en la investigación y por último haber tenido en su trayectoria estudiantil una actitud favorable a procesos reflexivos. Es importante tener en consideración, que los sujetos entrevistados han sido partícipes de reiteradas instancias para promover la reflexión pedagógica, en especial el uso de una pauta para guiar su escritura y la utilización de un portafolio electrónico para registrar reflexiones semanales de sus prácticas durante un año.

La técnica de recolección de datos ha sido una entrevista semiestructurada aplicada de manera individual, con una duración promedio de 35 minutos por sujeto. Para su realización se agendaron las fechas y horas en común acuerdo con los participantes y se realizó en un espacio que cumpliera con condiciones de comodidad y silencio. En su implantación se utilizó una grabadora para registrar el audio, previa autorización de los participantes. Se contaba con un set inicial de preguntas, las que se iban profundizando y/o replanteando, en función de las respuestas obtenidas. Una vez finalizada cada entrevista se realiza la transcripción del audio a texto, para lo cual se utilizó el software Dragon NaturallySpeaking, versión 12.0.

El sistema de notación que se ha utilizado para las unidades de significado extraídas de las transcripciones, identifica con la letra “E” la entrevista, e incluye una referencia numérica para garantizar el anonimato, ejemplo: E1, correspondería a la primera entrevista realizada.

Para el análisis se ha optado por aplicar el método de comparaciones constantes. Se inicia con un microanálisis utilizando la línea como unidad, con la cual se procede a codificar en primer plano (codificación abierta). Posteriormente se hace una codificación de segundo plano, utilizando codificación axial, a través de la cual surgen y se reestructuran las categorías, para finalizar con una propuesta inicial de codificación selectiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Strauss y Colbin, 2002; Flick, 2004).

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del análisis relacional del estudio, exponiendo los dos modelos conceptuales que emergieron de la codificación axial: a) *Detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente* y b) *Reflexionar para solucionar. Existiendo una estrecha relación entre ambos fenómenos*. Se finaliza con la propuesta de un fenómeno central en que se concibe la reflexión pedagógica para *solucionar lo que les hace sentir mal*.

4.1. Detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente

La primera categoría que emerge es el detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente, fenómeno que evidencia la influencia de las emociones para activar la reflexión pedagógica. En la figura 1 se pueden observar las relaciones e integración de categorías que se dan en el primer fenómeno.

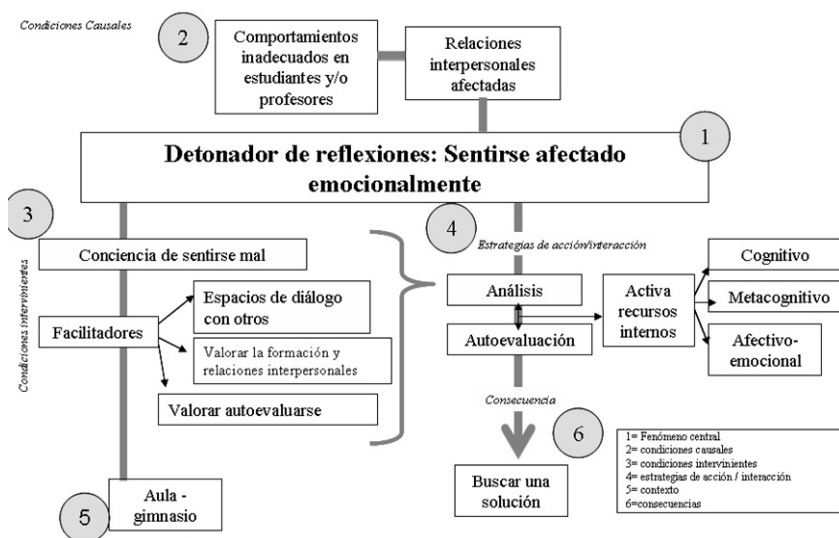


Figura 1. Categoría: detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente

Como se puede apreciar las condiciones causales, corresponden a comportamientos inadecuados de estudiantes y/o profesores que afectan las relaciones interpersonales de los diferentes sujetos involucrados, en las cuales no siempre participa el o la profesor/a en formación, pero la situación los afecta emocionalmente, en especial las conductas donde se ejerce de manera indebida el poder. Por ejemplo:

“... bueno una situación en que una profesora y un alumna se enfrentaron, y yo estaba ahí al frente, y yo quede así ... entonces después –yo repetí esa imagen en mi cabeza- y decía, yo no voy a actuar de esa forma, como actuó la profesora, porque eso llevó a más consecuencias malas respecto a la profesora, porque otras alumnas también se enfrentaron con ella...” (E2).

Los elementos intervinientes corresponderían a dos tipos: a) conciencia de sentirse mal y b) facilitadores. El primero de ellos se interpretaría como la capacidad de darse cuenta o tener conciencia del estado sentirse mal, manifestado cuando el profesor en formación reconoce los sentimientos y emociones que ha experimentado durante las actividades prácticas. Por ejemplo:

“Porque de esa manera uno se da cuenta de sus sentimientos, entonces respecto eso lo trabaja, porque por ejemplo yo me sentía frustrada, pero no me quería volver a sentir así, entonces yo ideaba como estrategias, para poder no volver a sentirme así, porque es un sentimiento que no me gusta” (E2).

En el caso de los elementos intervinientes facilitadores, representarían a una serie de situaciones que generan condiciones favorables para que se detone la reflexión. Las que estarían integradas por: a) espacios de diálogo con otros, b) valorar la formación y las relaciones con otros y por último, c) valorar autoevaluarse. Los espacios de diálogo con otros surge debido a que la mayoría de los entrevistados reconoce que reflexionar en espacios con otros sujetos, les ayuda a producir reflexiones por diferentes razones (retroalimentación, distintas formas de pensar, validar y/o contrastar perspectivas e interpretaciones de fenómenos, entre otras). Por ejemplo:

“...creo que cuando estoy hablando con otras personas, porque puedo tener otras perspectivas, pero al darme cuenta, tal vez puedo cambiar de opinión, puedo cambiar de decisión. Tal vez lo que estaba pensando, lo que estaba diciendo que podía ser ... tal vez no era lo correcto, entonces me doy cuenta ...” (E4).

Por otra parte, valorar la formación y las relaciones interpersonales se expresa en el interés por dar fuerza a la idea de que un profesor debe asumir la responsabilidad con el desarrollo y formación de otras personas, de manera que no se realice la profesión docente sin existir un compromiso social con las personas que serán sus estudiantes. Por ejemplo:

“...he visto docentes que buscan pasar el contenido ... y los que están más preocupados de formar personas ... y le funciona más a los que esta preocupado de eso” (E3).

“que los estudiantes de pedagogía le tomen el valor... comprendan que están formando seres humanos, personas más que nada ... yo sí reflexiono más es por eso” (E1).

Valorar la autoevaluación, plantea, |reconocer la importancia de autoevaluar el desempeño en el aula y considerarlo como un componente clave para mejorar, por ejemplo:

“... es algo fundamental en el quehacer de uno como profesor, porque uno a través de la reflexión va viendo qué acciones esta cometiendo bien, cuáles mal, cuales tienes que dejar de hacer, cuáles tienes que seguir potenciando...” (E3).

La estrategia de acción e interacción más utilizada para la producción de reflexiones, es el análisis el que en la mayoría de las oportunidades se desarrolla en forma de autoevaluación. Para desarrollar el análisis los entrevistados han debido activar recursos internos: cognitivos, metacognitivos y afectivo-emocionales. Los recursos cognitivos desplegados van desde lo más básico como recordar lo sucedido, a acciones más complejas como buscar causas. En el ámbito metacognitivo, los entrevistados reconocen que han evaluado sus decisiones y comportamientos. Por último, uti-

lizan recursos afectivos-emocionales cuando están concientes de los sentimientos experimentados y elaboran estrategias de relaciones interpersonales (buscar entender a los demás, sonreírles, expresar afecto y empatía, entre otras).

La consecuencia del primer fenómeno analizado resultaría en la búsqueda de soluciones, debido a la necesidad de poner término a las emociones o sentimiento que los están afectando.

El contexto donde se detonan las reflexiones es la sala de clases, expresado como el espacio de interacción con mayor visibilidad y donde se concentra la atención de los profesores en formación “yo creo que igual es una buena manera ...llevar un registro como de clase a clase...” (E5), “iba recordando lo que iba haciendo en las clases” (E2), “ver todos los elementos de la clase: la estrategia, los tipos de aprendizaje, las actividad, lo que uno quiere enseñar...” (E3).

4.2. Reflexionar para solucionar

Como segundo fenómeno surge reflexionar para solucionar, expresado como un elemento clave que le da razón y sentido a la reflexión, ya que da cuenta que su finalidad es obtener algo a cambio, en este caso la solución de lo que le afecta “... bueno al reflexionar generalmente uno encuentra o problemática o soluciones. Entonces es como eso: encontrar una problemática y darle una solución” (E3).

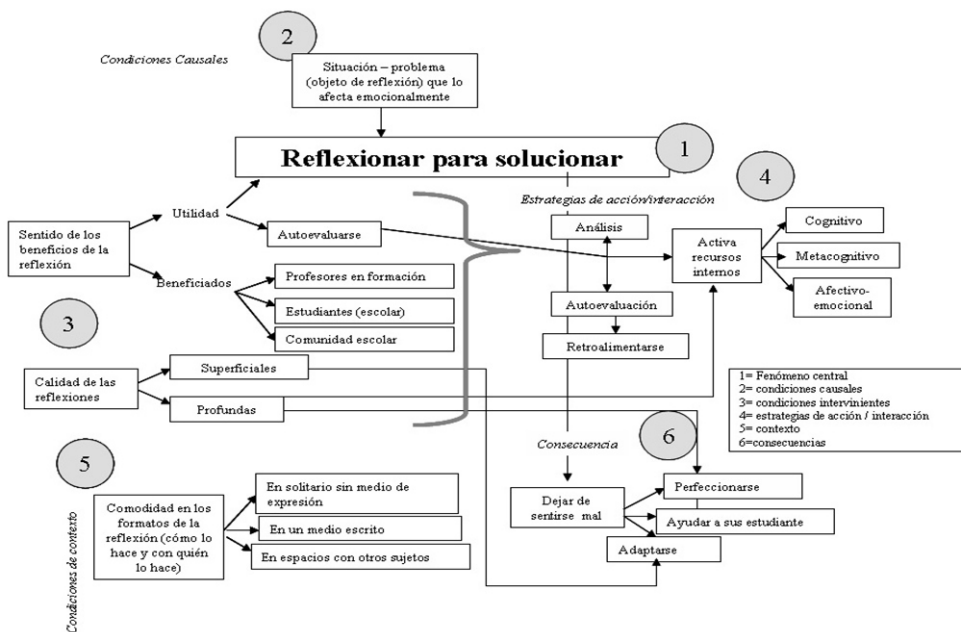


Figura 2. Categoría: reflexionar para solucionar

Este fenómeno sería causado por la situación – problema que les afecta emocionalmente, lo que estaría ejerciendo presión para no continuar y ser resuelta. Estos objetos de reflexión serán visualizados o percibidos por los sujetos, dependiendo del grado de sensibilidad o sentidos que tengan para ellos. De la misma forma, el tipo de utilidad de la reflexión y quienes se verían beneficiados, serían parte de las condiciones intervinientes, porque según sus intereses, dependerá la calidad de las reflexiones, por tanto el esfuerzo y los recursos internos que serán destinados para ello.

“...siempre y cuando el profesor haga algo con sus reflexiones...puede que reflexione y siga haciendo lo mismo”(E1) “... evalúa que puedo hacer respecto a eso. Actúa de alguna manera, no se queda con eso. Me fue mal y ya” (E2).

En el ámbito de la calidad se pueden reconocer dos tipos de reflexiones: superficiales y profundas, las que están asociadas a las estrategias de acción – interacción y a las consecuencias. Las reflexiones superficiales son aquellas donde solo se limitan a describir hechos sucedidos en clases y la finalidad es solo dar cuenta de acontecimientos y adaptarse al contexto de la práctica. Mientras que las reflexiones profundas están asociadas a procesos de autoevaluación y la realización de análisis de los fenómenos involucrados, con el objetivo de ayudar a sus estudiantes y perfeccionarse como profesores.

“Una reflexión como ... más o menos pobre,... estar diciendo como hoy día hice esto ... hice esto otro ... fue así ... los niños se portaron de tal manera ... y más que nada describir hechos que han pasado, pero no pensar el por qué pasaron, ... o el que yo hubiera actuado de una manera diferente para que no sucediera eso” (E4).

Al igual que el primer fenómeno analizado, las estrategias de acción e interacción están referidas a la realización de autoevaluaciones y el análisis de los fenómenos que los afectan y para ello requieren la activación de recursos internos, tales como: cognitivos, metacognitivos y afectivos-emocionales. La retroalimentación surge como un producto de la aplicación de esta estrategia.

El contexto estaría dado por el formato de expresión de la reflexión y la comodidad que sientan con cada uno de ellos. Por tanto el medio que utiliza para expresarla, así como con quien lo hace, configuran tres formas diferentes de contextos: a) en solitario sin medio de expresión, b) en un medio escrito, y c) en espacios con otros sujetos (de preferencia presencial). Los entrevistados reconocen que existen diferencias significativas en la calidad de la producción de reflexiones dependiendo de estos contextos, existiendo mayor acuerdo en que al estar de manera presencial conversando con otros se generan más beneficios.

“...al escribir me limitaba a describir lo que pasó” (E3) “Creo que es importante que si uno va a reflexionar tiene que ser con alguien que también este en ese contexto”. “Si yo reflexionaba el sábado, y me pasaba algo el martes, lo iba anotando, porque la memoria es frágil” (E1).

“...quería empezar a reflexionar ... y como que no podía encontrar el hilo, como que automáticamente me iba a las reflexiones anteriores a leerlas, y decía claro ... ahora me volvió a pasar lo mismo ... yo por lo menos llevaba una bitácora, clase a clase, iba escribiendo al final de mi clases...llevar mi bitácora de clase y por el mismo hecho de que me sirve mucho escribir las cosas, porque sino se me van” (E5).

Todo lo anterior deriva en que reflexionar para solucionar es dejar de sentirse mal y en esta tarea se adapta al contexto y los requerimientos que le demanda la práctica, con la finalidad de perfeccionarse como profesional y aportar a los aprendizajes y al desarrollo de sus estudiantes.

“...si yo reflexiono, y me doy cuenta de que tengo que tratar con más empatía y afecto a mis estudiantes, pero en realidad los sigo tratando de forma fría, así como indiferente. Como que la reflexión no servir de nada. Es distinto que si yo reflexiono, me doy cuenta que tengo que ser mas empática con mi estudiantes y realmente hago un cambio...” (E1).

4.3. Fenómeno central: solucionar lo que les hace sentir mal

El fenómeno central de esta investigación representa los hallazgos de los significados de la re-

flexión pedagógica para profesores en formación. Como concepto central se ha identificado solucionar lo que les hace sentir mal, lo que es interpretado de la siguiente forma: la reflexión es un recurso que les permite solucionar aquello que les hace sentir mal en el aula, generalmente causado por situaciones donde se ven afectadas las relaciones interpersonales. La calidad de esas reflexiones dependerán de la conciencia, sentido y valoración que ellos(as) hacen de los fenómenos que están involucrados, y para resolverlos pondrán en acción recursos internos (cognitivos, metacognitivos y emocionales), los que serán más eficientes dependiendo de la comodidad que sientan en los formatos o medios que utilicen para expresarlas (a. en solitario sin medio de expresión, b) en un medio escrito, y c) en espacios con otros sujetos), por último el resultado de la reflexión deberían traducirse en un cambio, ya sea en el aprendizaje de los estudiantes y/o en el interior de ellos(as).



Figura 3. Categoría central: *solucionar lo que les hace sentir mal*

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado emergieron dos modelos conceptuales que ayudan a explicar el significado que le dan a la reflexión pedagógica: a. Detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente y b. Reflexionar para solucionar. Ambas categorías sirvieron de base para elaborar la propuesta de un concepto central que da cuenta de que la reflexión consiste en solucionar lo que les hace sentir mal.

La reflexión pedagógica se situaría en el contexto de la práctica (aula) y en la necesidad de resolver aquello que los hace sentir mal (en ese espacio). Lo que es coincidente con los resultados de Denardin (2007) quien al ilustrar las representaciones que tienen estudiantes de pedagogía, identificó que la idea más presente fue la del pensamiento práctico reflexivo (en la acción y sobre la acción). Al igual que los resultados encontrados por Silva-Peña et al. (2008), donde profesores en formación la ubicaban en contextos prácticos en el aula (es para “hacer algo”). Según autores como Farrell (2016) y Korthagen y Vasalos (2006) este tipo de reflexiones corresponderían a los niveles más superficiales donde el foco se ubica en aspectos visibles y observables; tales como comportamientos, ejemplo de ello es lo que hacen o dejan de hacer profesores y/o estudiantes.

El enfoque de la reflexión por resolver lo que les afecta emocionalmente, en el quehacer concreto de un aula, puede dar cuenta de una tendencia al paradigma práctico, para aproximarse y

comprender los fenómenos educativos (Carr, 2002), al igual que el nivel desde donde reflexionan sobre ellos (Jay y Johnson, 2002; Van-Manen, 1977; Larrivee, 2008).

Por otra parte, la influencia de las emociones y los sentimientos para activar procesos de reflexión, refuerzan la idea de la preponderancia que estos tienen en la enseñanza y cómo el grado de conciencia sobre ellos, puede intervenir en mayor o menor medida en las toma de decisiones (Sutton y Wheatley, 2003; Korthagen, 2010; Jay, 1999; Brockbank y MacGill, 2002). En la misma línea, la preocupación por las relaciones interpersonales da cuenta de que subyace el paradigma humanista (Villegas, 1986), en su forma de percibir y comprender los procesos psicológicos en educación.

Desde otra perspectiva, se encontró que los participantes no hicieron referencia a aspectos tales como, consecuencias o efectos sociales y políticos, al analizar los problemas que los afectan, a diferencia del interés expresado por la búsqueda de causas. Lo que es preocupante, toda vez que, las consecuencias sociales, políticas y morales son un elemento clave en las reflexiones de niveles más altos (Jay y Johnson, 2002; Van-Manen, 1977; Larrivee, 2008; Farrell, 2016).

Se requiere tomar conciencia sobre la forma como comprenden la reflexión los profesores en formación, considerando los contextos socio-históricos-culturales donde se trabaja con ellos, ya que en función de sus significados podemos abordar su intervención y desarrollo, más aún cuando la literatura da cuenta de niveles de reflexión, que han resultado inalcanzables sin la intervención de un mediador. Esta perspectiva puede ser otro de los elementos que se sumen a la multidimensionalidad del concepto reflexión, al cual hace referencia Moore-Russo y Wilsey (2014).

En relación a las limitaciones del presente estudio, se consideran desde dos perspectivas. En primera instancia, se asume que las interpretaciones realizadas por la investigadora, pueden estar sesgadas, más aún si los datos son poco heterogéneos. En segundo plano, se debe reiterar que los resultados corresponden al contexto de profesores en formación, que han finalizado sus estudios en una carrera de pedagogía en Educación Física en la ciudad de Puerto Montt (Chile), por lo que los hallazgos obtenidos podrían no ser replicables en otras carreras de pedagogía o instituciones. En especial, porque los participantes de esta investigación, fueron intervenidos con anterioridad para desarrollar la reflexión. Por lo que, además, es preciso cuestionarse hasta qué punto ese trabajo ha influido en los significados que le otorgan.

Considerando lo anterior, surge la necesidad de realizar estudios similares en otras carreras de pedagogía, ya que se requiere contrastar las formas de significar la reflexión pedagógica.

REFERENCIAS

- Asensio, I., y Ruiz de Miguel, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 79-91. doi: 10.6018/reifop.20.3.265231
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Brockbank, A., y MacGill, I. (2002). *Aprendizaje Reflexivo en la educación superior*. (2a ed.) Madrid: Morata
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. (3a ed.). Madrid: Morata.
- Carr, W., y Kemmis S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación –acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 71-86.

Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91, 629–663. doi 10.1002/sc.20207

Denardin, F. (2007). El desarrollo del pensamiento reflexivo de los profesores: Percepciones y representaciones sociales de un grupo de alumnas de pedagogía básica. *Foro Educativo*, 12, 69-97.

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Farrell, T. (2016). 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

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 485-497. doi.org/10.1016/0742-051X(93)90032-C

Gimeno, J., y Pérez, A. I. (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a ed.). México D.F: MacGraw Hill.

Jay, J. (1999). *Untying the Knots: Examining the Complexities of Reflective Practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (Washington, DC)

Jay, J., y Johnson K. (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

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (2), 83 – 101.

Korthagen, F., y Vasalos, A. (2006). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71. doi:10.1080/1354060042000337093

Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022

LaBelle, J. (2017). Ethical and political implications of reflective practice among preservice teachers. *Reflective Practice*, 18(5), 688-698. doi.: 10.1080/14623943.2017.1307727

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. España: CEAC

Marcos, J., Sánchez, E., y Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.

Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago: LOM Ediciones.

Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: CPEIP.

- Moore-Russo, D., y Wilsey, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90. doi.:10.1016/j.tate.2013.10.002
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. México D.F.: Graó.
- Ravanel, E. (2012). Creencias y práctica en profesores de ciencias: ideas para pensar un programa de desarrollo profesional desde la evaluación docente. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 171-185.
- Russell, T. (2006). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6, 194-204. doi.:10.1080/14623940500105833
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education*, 13, 71-91.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Silva-Peña, I., Valenzuela, J., y Santibáñez, M. (2008). Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Ed.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (1a. ed., pp 29-53) Santiago: LOM
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sutton, R., y Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Thompson, N., y Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 13, (2), 311-325, doi: 10.1080/14623943.2012.657795
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. doi:10.2307/1179579
- Villegas, M. (1986). La psicología humanista: historia, concepto y método. *Anuario de psicología*, 31 (1), 9 - 45.
- Zeichner, K. (2005). Los Profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la re forma escolar. *Docencia*, 25, 385 - 398.