



Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM

ISSN: 1405-3543

hmcappello@yahoo.com

Universidad Autónoma de Tamaulipas
México

Villar Álvarez, Fernando del; Ramos Mondéjar, Luis Antonio; Cervelló Gimeno, Eduardo; Julián Clemente, José Antonio; Jiménez Castuera, Ruth
El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de educación física en su formación inicial
Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XII, núm. 2, julio-diciembre, 2002, pp. 45-64
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Ciudad Victoria, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65412203>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL ANÁLISIS TEMÁTICO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SU FORMACIÓN INICIAL

Fernando del Villar Álvarez, Luis Antonio Ramos Mondéjar,
Eduardo Cervelló Gimeno, José Antonio Julián Clemente
y Ruth Jiménez Castuera

Facultad de Ciencias del Deporte/Universidad de Extremadura, España

RESUMEN

Aún siendo conscientes de la utilidad de las investigaciones centradas en el estudio del comportamiento del profesor en el aula, nos interesamos por la investigación sobre el pensamiento docente, y para ello utilizamos una primera variable de estudio relacionada con dicho pensamiento: la temática reflexiva.

Utilizando uno de los programas informáticos más potentes y actualizados de análisis de contenido (Aquad 5.0 para Windows), analizamos el discurso reflexivo de los profesores de Educación Física en formación inicial a través de los dos momentos diferentes utilizados por ellos para manifestar su pensamiento, y en función de los componentes del conocimiento profesional establecidos por Schön (1.983): la "reflexión en la acción" (recogida a través del recuerdo estimulado) y la "reflexión sobre la acción" (recogida a través del diario).

Hemos utilizado un estudio de casos múltiples (con 4 casos), ramificado, de tipo interpretativo y carácter observacional, junto con un diseño de tipo A-B-A, donde la fase de intervención estaba caracterizada por la aplicación de un programa de supervisión reflexiva, y en el cual pretendíamos estudiar la evolu-

ción de la temática reflexiva de dichos profesores durante un total de 15 sesiones de enseñanza.

Los resultados demuestran que existen diferencias temáticas según el momento de la reflexión analizado, así como la influencia que puede tener el contexto en el contenido temático de dichas reflexiones.

Palabras clave: pensamiento docente, formación de profesores, procesos reflexivos del profesor.

THEMATIC ANALYSIS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' REFLEXIVE THOUGHT IN PRE-SERVICE

ABSTRACT

Even though we accept the importance of studies centered on the teacher's behavior in the classroom, we chose to investigate on teacher's thought. To do so, we used one first variable related to it: reflexive thematic.

Using one of the most powerful and up-to-date computer software for content analysis (Aquad 5.0) we analyzed the reflexive discourse of Physical Education teachers in pre-service, gathered in two different moments when they expressed their thoughts, and according to Schön's professional knowledge components (1983): "reflection in action" (gathered through stimulated recollection) and "reflection about the action" (gathered through their journals).

We designed a subdivided, interpretative, and observational multiple case study (with four cases), together with an A-B-A design, in which the intervention phase was characterized by the application of a reflexive supervision program, and in which we intended to study the teacher thematic reflection's evolution during fifteen teaching sessions.

Results show thematic differences depending on the reflection moment analyzed, as well as the influence that context may have on the thematic content of such reflections.

Key words: Teacher thought, teaching training, teacher reflexive processes.

1. INTRODUCCIÓN

El contenido de este trabajo se encuentra inmerso en una línea de investigación más amplia que se viene desarrollando en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, y que está centrada en el estudio en profundidad y análisis exhaustivo de la evolución seguida por el pensamiento docente de los profesores de Educación Física durante su formación inicial.

Aún siendo conscientes de la utilidad de investigaciones orientadas al estudio del comportamiento docente —léase paradigma proceso-producto, modelo técnico de formación de profesores, investigación cuantitativa en la enseñanza—, se debe avanzar hacia el estudio y la investigación sobre el pensamiento docente.

Profundizar en el incierto y complejo proceso de pensamiento de los profesores resulta, a todas luces, una difícil empresa, pero es necesario dedicar tiempo, esfuerzo y quehacer científico en este proyecto.

En primer lugar se hace un planteamiento del problema para justificar el objeto de estudio investigado; en segundo lugar, se determinan las variables de estudio presentes en el trabajo, diferenciando los dos momentos establecidos en la reflexión del profesor —“**en la acción**” y “**sobre la acción**”). Posteriormente, se ofrece la metodología empleada para acceder a este conocimiento. Por último, se dan a conocer los datos obtenidos referentes a uno de los aspectos del pensamiento analizados: la **temática reflexiva**.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El primer pilar en el que se asienta el planteamiento del problema, tal y como reflejan multitud de investigadores, es la necesidad de una adecuada formación del profesorado como aspecto determinante para la mejora de la calidad de la enseñanza (Gimeno, 1982; Stenhouse, 1985; Ferry, 1991; Carreiro, *et al.*, 1996).

Del Villar A., F.; Ramos M., L.A.; Cervelló G., E.; Julián C., J.A.; Jiménez C., R.

En este sentido, las teorías pedagógicas más actuales, y con ellas la reforma educativa que vive España en estos momentos (M.E.C., 1989), inciden en la necesidad de un cambio en los planes de formación de los futuros profesores, con la intención de proporcionarles una preparación adecuada y acorde con las transformaciones sufridas en la sociedad actual.

En consonancia con estas afirmaciones, Blázquez (1994) comenta que si algún perfil se asume como indicado en la actualidad, es el del profesor como sujeto crítico, reflexivo y abierto al cambio. Según este autor, las expresiones "*profesor reflexivo*" y "*enseñanza reflexiva*" se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma de la enseñanza en todo el mundo. Por tanto, resulta evidente que el estudio de la reflexión docente como componente del pensamiento del profesor, ha de convertirse en objetivo de estudio prioritario en los centros de formación de profesores, así como en el contenido principal a desarrollar en los programas formativos elaborados para tal fin.

El modelo de formación de profesores, desde el cual elaborar los programas orientados a la promoción del pensamiento reflexivo del docente, constituye el tercer ámbito de identificación y delimitación del problema, situado en un enfoque reflexivo sobre la práctica (ver *Tabla 1*), y constituyéndose en el modelo ideal para poder estudiar cómo elaboran y estructuran los docentes su pensamiento, y cómo influyen los procesos reflexivos en la elaboración de dicho pensamiento.

Pues bien, de este pensamiento que, lógicamente ha de hacer explícito el profesor, se pueden analizar varios aspectos. Este trabajo se centrará en el análisis del contenido temático de su discurso, es decir, en los temas hablados por el profesor durante sus reflexiones, estableciendo dos momentos diferentes en su reflexión, con base en los componentes del conocimiento profesional definidos por Schön (1983). Éstos son la "**reflexión en la acción**" y a la "**reflexión sobre la acción**", conceptos que se definirán, de forma breve, a continuación.

Tabla 1. Modelos de Formación de Profesores.
Basado en las propuestas de Gimeno y Pérez (1995);
Zeichner (1990) y Feiman-Nemser (1990).

1. Perspectiva académica	1.1. Enfoque enciclopédico 1.2. Enfoque comprensivo
2. Perspectiva técnica	2.1. Modelo de entrenamiento 2.2. Modelo de adopción de decisiones
3. Perspectiva práctica	3.1. Enfoque tradicional 3.2. Enfoque reflexivo sobre la práctica
4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	4.1. Enfoque de reconstrucción social 4.2. Enfoque de investigación-acción
5. Perspectiva personalista	5.1. Enfoque personalista

La "reflexión en la acción" es el proceso mediante el cual todo aquel conocimiento implícito, asimilado, dado por supuesto e inquestionable, se hace explícito, se examina críticamente y se formula y comprueba a través de las acciones futuras. Puede considerarse como el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En palabras de Schön (1983), sería "una conversación abierta con la situación práctica".

La "reflexión sobre la acción" sería la reflexión que hace el profesor *a posteriori*, sobre la acción realizada, una vez acabada su práctica.

En la "reflexión sobre la acción", el profesor, liberado de las constricciones, demandas y urgencias de la propia situación práctica, puede aplicar, de forma reposada y sistemática, sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis a la comprensión y valoración de la reconstrucción de su práctica (Gimeno y Pérez, 1995).

Se ha intentado avanzar en la resolución de este nuevo problema, utilizando dos instrumentos donde el profesor hiciese explícito, de

forma oral (recuerdo estimulado) y de forma escrita (diario) su pensamiento reflexivo, con el propósito de analizar el contenido temático del pensamiento de los profesores de Educación Física durante su periodo de formación inicial. Uno de ellos es el **diario**, instrumento a través del cual el profesor manifiesta sus procesos de "reflexión sobre la acción"; el otro es el **recuerdo estimulado**, instrumento con el cual el profesor hace explícita su "reflexión en la acción".

3. DETERMINACIÓN DE VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

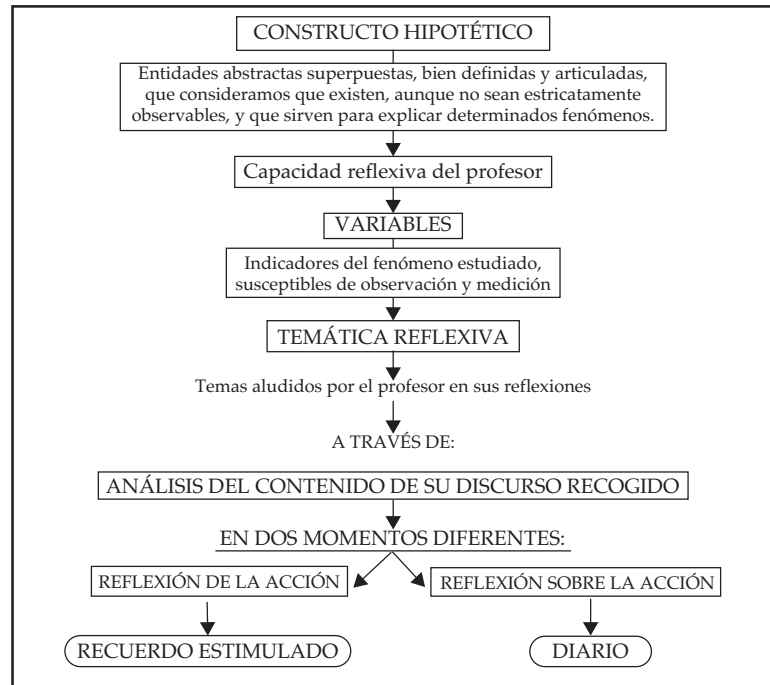
3.1. LA VARIABLE DE ESTUDIO

Para el desarrollo de este trabajo, se le ha situado en una perspectiva interpretativa de la investigación, aunque con un diseño mixto y buscando un enfoque integral, lo que lleva a hacer un énfasis especial en lo que se entiende por variables de estudio, comprendiendo que, en la investigación educativa, dichas variables adquieren un carácter especial, diferente al de la investigación positivista.

En este caso, se entiende que las variables suelen derivar de otros conceptos de mayor nivel de abstracción, llamados "**constructos**", que cuando se definen en términos más concretos y observables, se denominan "variables". Se valoran definiciones como la de Hayman (1979), cuando afirma que "una variable es algo que puede cambiar cuantitativa o cualitativamente".

En estos constructos, al no ser observables directamente, resulta imprescindible descubrir y analizar aquellos "indicadores" del fenómeno que sí son susceptibles de observación y medición. A dichos indicadores se les denomina **variables** (Bisquerra, 1987).

Como se puede observar gráficamente en el *Cuadro 1*, al hacer una extrapolación de estas consideraciones a la experiencia de esta experiencia, se comprueba que el "constructo de investigación" estudiado estaría representado por la capacidad de reflexión del profesor, y la "variable de investigación" que se analiza en este trabajo, como indicadora de esa capacidad reflexiva, sería la temática reflexiva manifestada por los profesores a través de su discurso.



Cuadro N° 1. Constructo hipotético y operativización de la Variable de Estudio.

A su vez, la temática reflexiva presentaría dos niveles de análisis, dependiendo del momento utilizado por el profesor para expresar su reflexiones: durante la impartición de la clase ("en la acción"), recogida a través del recuerdo estimulado que será definido posteriormente; o después de la clase, tranquilamente, en casa, sin estar sujeto a las demandas y urgencias de la situación práctica ("sobre la acción") y que se ha recogido a través del diario elaborado por los profesores durante la experiencia.

En todo proceso de análisis de datos cualitativos —que generalmente vienen expresados de forma textual—, se hace imprescindible un procedimiento de transformación de datos del lenguaje

verbal al lenguaje numérico, lo cual es posible a través de un procedimiento previo de categorización y codificación de dichos textos. En el intento por dotar a la investigación de la mayor fiabilidad posible, se desarrolló un exhaustivo proceso de categorización, donde se combinó una estrategia deductiva o racional, basada en una revisión bibliográfica profunda y en las aportaciones que otros investigadores han desarrollado respecto a este contenido —entre otros: García, H. (1992), Del Villar, F. (1993), Marcelo, C. (1994) Romero, C. (1995), Medina, J. (1995), Viciano, J. (1996) y Sáenz-López, P. (1998)—, con una estrategia inductiva o empírica, caracterizada por el descubrimiento, a través de distintos documentos y con la perspectiva de los diferentes colaboradores, de nuevas categorías de análisis, así como su reformulación y clasificación.

Tras este largo y minucioso proceso se llegó a un listado final de categorías con el cual se codificarían los textos, no sin antes someter al grupo de ocho colaboradores que codificarían dichos textos, a un proceso de entrenamiento, donde fue necesario obtener un índice de confiabilidad superior a 80%, en un intento por dotar a la investigación de la máxima fiabilidad y validez en los datos obtenidos.

En resumen, el listado final de categorías quedó estructurado en 19 categorías, distribuidas en 5 dimensiones diferentes, que se exponen a continuación en la *Tabla 2*.

Tabla 2. Listado de categorías definitivo para la codificación de temática del discurso.

Nº	Categorías	Dimensiones
1	Autoconcepto	“El Profesor”
2	Concepción de la enseñanza	
3	Experiencias educativas anteriores	
4	Características propias de los alumnos	“Los Alumnos”
5	Valoraciones y propuestas de los alumnos	
6	Tareas de enseñanza-aprendizaje	“El Aula de Educación Física”
7	Planificación de la enseñanza	
8	Intervención didáctica	
9	Información inicial	

Tabla 2. Listado de categorías definitivo para la codificación de temática del discurso (cont.).

Nº	Categorías	Dimensiones
10	Feedback	
11	Evaluación	
12	Tiempo de aprendizaje	
13	Organización del grupo	
14	Control del grupo	
15	Motivación para la práctica	
16	Clima social del aula	
17	Material	"El Contexto"
18	Las instituciones: instituto, facultad	
19	Programa de supervisión	"El Programa de Supervisión"

3.2. LA VARIABLE INDEPENDIENTE: EL PROGRAMA FORMATIVO Y LA SUPERVISIÓN REFLEXIVA

En el *Cuadro 2* se plantean las diferentes estrategias e instrumentos utilizados en el programa formativo, donde es necesario aclarar que sólo en la fase B del programa (fase de intervención) aparece la supervisión reflexiva, conceptualizada como variable independiente. Pero hay conciencia de que las estrategias formativas utilizadas en el programa desde su inicio —como la elaboración de los diarios, la visualización de las clases en video, o la misma planificación de cada una de las sesiones—, también han influido directamente (como si de una variable independiente más se tratara) en el desarrollo y evolución del pensamiento reflexivo de los profesores de Educación Física durante su periodo de formación inicial. Es por este motivo por el que solo se han incluido bajo este apartado las estrategias formativas utilizadas durante el programa y la supervisión reflexiva desarrollada en la fase de intervención.

El procedimiento de "supervisión reflexiva" utilizado en la fase de intervención se elaboró en función de las aportaciones de los siguientes investigadores al ámbito de la formación de profesores ba-

Del Villar A., F.; Ramos M., L.A.; Cervelló G., E.; Julián C., J.A.; Jiménez C., R.

sada en los procesos reflexivos: los *Procesos de Estimulación de la Práctica Reflexiva* de Roth (1989), el *Ciclo Reflexivo para la Resolución de Problemas* de Smyth (1991), el *Modelo de Practicum Reflexivo* establecido por Donald Schön (1992) y las fases en el *Proceso de Toma de Decisiones Curriculares* propuestas por Colton y Spark-Langer (1993).

Dicho procedimiento consistía en ofrecer una tabla de autovaloración al profesor en formación (inmediatamente después de visualizar su sesión en video), donde aparecían todas las categorías temáticas anteriormente mencionadas. El profesor se valoraba de 1 a 5 en cada una de ellas y esta calificación servía como origen de la reflexión, solicitándole al supervisor que justificase su nota, que la valorase, instándole a buscar soluciones cuando dicha calificación había sido baja por haber detectado algún tipo de problema durante la clase. Si el profesor en formación no advertía algún problema detectado y registrado por el supervisor en sus notas de campo, el supervisor también le valoraba en esa categoría en concreto, justificándole dicha valoración.

4. INSTRUMENTOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para el registro de la "reflexión en la acción" se utilizó un instrumento denominado **recuerdo estimulado**, que consiste en grabar en video y audio la sesión de enseñanza para, inmediatamente después de impartirla, mostrarla al profesor y pedirle un relato sobre lo más significativo de la experiencia, expresando el pensamiento adjunto a cada una de las decisiones que tomaba en el aula. El profesor detenía el video cuando deseaba y reflexionaba "en voz alta", lo cual era grabado en audio para su posterior transcripción y análisis.

Al no poder interrumpir al profesor durante el desarrollo de su clase, para que hiciese explícita su "reflexión en la acción", se intentó solventar con el recuerdo estimulado, explicado en el párrafo anterior, aunque se asumió que sería una "reflexión en la acción" diferida.

Para el registro de la "reflexión sobre la acción" se utilizó un diario de prácticas que los profesores en formación iban elaborando

después de cada una de sus sesiones, con plena libertad en los aspectos a comentar, así como en la extensión de su discurso. Tan solo se exigía a los sujetos que no lo hiciesen el mismo día de la impartición de su clase, por la posible influencia que podría tener el análisis efectuado horas antes en el recuerdo estimulado, sobre el discurso generado en dicho diario. Y, por último, se les daba un plazo máximo de dos días para entregarlo, en soporte informático, al investigador, quien lo archivaba para su análisis posterior.

Además de estos dos instrumentos principales utilizados para recoger el pensamiento del profesor, se utilizaron otros instrumentos de investigación, con el objetivo de determinar el perfil reflexivo de los sujetos, contrastar y triangular los datos, aportando una mayor credibilidad y fiabilidad a la experiencia. Éstos son la **entrevista** y las **notas de campo**.

En lo que al diseño de investigación se refiere (ver parte superior e inferior del *Cuadro 2*) se utilizó un diseño A-B-A aplicado al estudio de 4 casos diferentes.

La fase de línea base tuvo una duración total de 4 sesiones, durante las cuales se recogió el discurso del profesor, manifestado en sus recuerdos estimulados y en sus diarios, todo ello antes de que el investigador principal interviniese con el procedimiento de supervisión reflexiva. La fase de tratamiento tuvo una duración total de 8 sesiones, donde se intervenía con la supervisión reflexiva y se intentaba constatar su influencia en el contenido del discurso reflexivo manifestado por los profesores. Y, por último, en la fase de desvanecimiento, que se desarrolló durante las tres últimas sesiones, se pretendía corroborar si los cambios producidos en el pensamiento docente durante la fase de intervención se mantenían, una vez retirado el programa de supervisión.

A través de un proceso de muestreo intencional, no-probabilístico, se seleccionaron 4 profesores en formación (2 profesores y 2 profesoras) y se desarrolló la investigación a través de un estudio de caso múltiple ramificado (Bogdam y Biklen, 1982), de tipo interpretativo (Merriam, 1988) y carácter observacional (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA TEMÁTICA REFLEXIVA

En las *Tablas 3 y 4* se observan los porcentajes de frecuencia obtenidos en los recuerdos estimulados ("reflexión en la acción") y en los diarios ("reflexión sobre la acción") de los 4 casos objeto de estudio, y en cada una de las 19 categorías de temática reflexiva establecidas previamente, durante las tres fases de la investigación.

Tabla 3. Evolución de la temática reflexiva en los recuerdos estimulados de los cuatro casos durante las tres fases.

"REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN" - RECUERDOS ESTIMULADOS												
Fases	Fase A				Fase B				Fase C			
Casos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Categorías	Valores relativos (%)											
1. Alumnos	3.8	2.9	14.3	5	0.4	7.4	7.2	6.2	5	9.8	13.1	5.4
2. Auto-concepto	3.4	10.4	1	3.5	5	6.9	0	5.4	3.3	1	1.9	0.6
3. Clima del aula	12.5	2.9	10.4	7.1	8	1.9	12.7	5	7.5	4.2	9.6	6.7
4. Concepción de enseñanza	4.1	8.7	0.5	3.5	5.9	10.4	0	4.6	2.5	8.4	0	6.7
5. Control	9.5	1.2	3.9	4.2	9.7	0.4	8.1	9.6	7.5	0.7	0.6	18.9
6. Evaluación	0.7	1.2	1	0	3.8	3.2	1.6	0	3.3	15.4	0.6	0
7. Experiencia	1.5	4.1	0.5	0.7	1.6	3.2	0.3	1.9	0	1.4	0	0
8. Feedback	0.3	0.4	1	5	3.3	1.7	0	0.7	0	0	2	0
9. Información inicial	8.3	4.6	3.6	12.1	5.5	11.5	1.9	4.6	7.5	3.5	4.8	9.4
10. Instituciones	0.7	6.6	3.9	5	3.3	6.5	3.9	1.5	1.6	12.6	2.7	0
11. Intervención Dd.	6	1.6	13.3	2.1	5.5	1	12.7	2.3	3.3	2.1	9.6	1.3
12. Material	1.9	5	6.8	2.1	4.2	1.7	9.8	3.8	4.1	0.7	6.8	4
13. Motivación	7.6	6.6	4.9	5.7	10.1	3.4	5.5	8.5	14.1	4.2	4.8	12.1
14. Organización	7.2	2	6.8	15	7.6	0.8	7.5	15.1	10.8	0.7	10.3	8.1
15. Planificación	1.9	5	0.2	2.8	3.8	6.3	2.2	6.2	5	4.9	0.6	5.4

Tabla 3. Evolución de la temática reflexiva en los recuerdos estimulados de los cuatro casos durante las tres fases (cont.).

"REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN" - RECUERDOS ESTIMULADOS												
Fases	Fase A				Fase B				Fase C			
Casos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Categorías	Valores relativos (%)											
16 Supervisión	1.5	1.6	0.2	2.1	0.8	0.4	0.3	0.3	2.5	0.7	0.6	1.3
17 Tarea	18.2	15.8	22.5	15	19.9	18.5	19.6	17.8	11.6	10.5	17.2	16.2
18 Tiempo	7.9	3.7	3.9	5	9.3	2.1	4.5	3.1	9.1	0	13.7	1.3
19. Valoraciones alumnos	2.2	14.6	0.5	3.5	0.4	11.7	1.3	2.7	0.8	7.7	1.3	1.3

Tras un primer análisis de estos datos, resulta evidente que la categoría temática más comentada por los profesores involucrados en la experiencia es la "tarea", hecho que queda patente en la "reflexión en la acción" y en la "reflexión sobre la acción", llegando a alcanzar, en algunos casos, hasta 33.8% de las codificaciones totales del discurso del profesor, manteniéndose casi en todas las fases por encima de 10%.

Este dato confirma los resultados obtenidos por otras investigaciones centradas en el análisis de contenido del discurso de los profesores de Educación Física en formación inicial (Del Villar, 1993) y en formación permanente (Viciano, 1996). Por tanto, todas aquellas unidades de codificación (entendiendo la unidad de codificación como la frase) dedicadas al desarrollo de las tareas, progresión, estructura, análisis, variantes, adaptaciones de las tareas, significatividad de las tareas, etc., constituyen el núcleo central y mayoritario del discurso de los docentes de Educación Física. Sin embargo, se aprecia, a medida que evoluciona la experiencia, un desvanecimiento progresivo en dicha categoría, lo que confirmaría las teorías expuestas por otros autores, como Fuller y Bown (1975), Veenman (1984) y Vonk (1983), referidas al interés que los profesores manifiestan al inicio del programa formativo por su supervivencia y por la

enseñanza que tienen que impartir para, posteriormente, preocuparse por la motivación de los alumnos o la propia institución de enseñanza.

El hecho de que las categorías temáticas “instituciones” y “motivación” vayan siendo más frecuentes a medida que evoluciona la experiencia, también confirmaría esta hipótesis, aunque sería oportuno ver cómo evolucionan estas categorías temáticas en un estudio más largo, tal y como proponen Wildman, *et al.* (1989), Napper-Owen y Phillips (1995) o García Ruso (1997).

Otro hecho que confirma la teoría expresada en el párrafo anterior es que existe un segundo bloque de categorías, el cual adquiere elevados porcentajes durante la experiencia, como son el “control del grupo”, el “clima del aula” y la “organización”. En la presente investigación se percibió que las características del grupo donde el profesor en formación impartía sus enseñanzas han sido determinantes para que estas categorías fuesen más frecuentes en unos casos que en otros. Los profesores del Caso 1 y 3 impartían clase en grupos con problemas de disciplina, falta de motivación e interés por las tareas, desconsideración hacia el trabajo serio en la asignatura, escasa autonomía y con alumnos que presentaban, a menudo, conductas disruptivas que los profesores tenían que afrontar. Lógicamente, esas dificultades se trasladaron al contenido temático de sus reflexiones, tanto en los recuerdos estimulados como en los diarios, siendo más evidente en los primeros.

Estos datos están íntimamente relacionados con las teorías aportadas en otras investigaciones: Went & Bain (1989), Del Villar (1993), Perron & Downey (1997) y Sáenz-López (1997), donde se establece que la disciplina, el control del grupo y la organización son los aspectos más problemáticos para los docentes en esta asignatura. Con esta investigación no se puede concluir que éstos sean los que más preocupan a los docentes, pero sí, al menos, sobre los que el profesor más reflexiona en la acción, ya que en la “reflexión sobre la acción” existe una mayor dispersión de los datos en cuanto a las categorías temáticas sobre las que el profesor reflexiona.

El segundo aspecto a comentar estaría centrado en la categoría temática "autoconcepto", que determina la principal diferencia encontrada entre diarios y recuerdos estimulados, ya que dicha categoría es mucho más frecuente —en todos los casos y en todas las fases—, en la "reflexión sobre la acción". Incluso se puede apreciar que en los diarios del Caso 2, durante la Fase A, esta categoría adquiere la máxima frecuencia, por encima, incluso, de la "tarea".

Con este dato podríamos afirmar que cuando el profesor tiene tiempo para reflexionar sin la premura y exigencia que conlleva la situación práctica, dedica un elevado porcentaje de su discurso a reflexionar sobre cómo se siente como profesor y como persona. Tal vez la situación práctica obliga a los profesores a centrarse en la resolución de problemas técnicos relacionados con su intervención en el aula, sin que puedan hacerlo sobre sí mismos.

Según la clasificación de Grimmett (1989), estaríamos ante un tipo de "reflexión como reconstrucción de la experiencia", donde se manifiestan tres fenómenos que discurren paralelos:

- ◆Reconstruir las situaciones donde se produce la acción.
- ◆Reconstruirse a sí mismos como profesores.
- ◆Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza, considerados como básicos o válidos.

En principio, la presente investigación demuestra que estos fenómenos evolucionan de forma paralela en el pensamiento docente, pero se disocian según el momento de la reflexión, siendo la "reflexión sobre la acción" el momento preferido por el profesor para reconstruirse a sí mismo como docente, y dejando la "reflexión en la acción" para reconstruir las situaciones donde se produce su intervención.

Durante la "reflexión en la acción", y aunque existe bastante dispersión en los datos, se aprecia que existen ciertas categorías que se han mostrado sensibles a la intervención, como son la "tarea", la "motivación" y el "control del grupo", como categorías referidas a

la intervención didáctica del profesor en el aula. Éstas aumentan en la segunda fase, al menos en tres de los cuatro casos analizados, así como la “concepción de la enseñanza”, como categoría relacionada con el profesor, en donde se aprecia una mejora considerable en la Fase B, manteniendo dicha mejora o desvaneciéndose levemente en la Fase C. Ello nos puede inducir a pensar que, de forma evolutiva, a medida que los profesores adquieren experiencia en su práctica docente, se replantean cuestiones acerca de sus creencias, ideas y teorías en torno a la enseñanza.

Finalmente, habría que aclarar que no sólo se estudió la evolución de la temática reflexiva, sino que existían otras variables de estudio —como la tipología reflexiva y el nivel de reflexión— hacia las cuales se enfocó directamente el programa de supervisión, y de cuyo análisis se dará cuenta en futuras publicaciones.

6. CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados obtenidos en este estudio, se proponen como principales aportaciones al ámbito de la investigación sobre el pensamiento docente, y a modo de resumen, las siguientes conclusiones:

- 1) La “tarea” es la categoría temática más frecuente en todos los casos, tanto en la “reflexión en la acción” como en la “reflexión sobre la acción”, lo cual indica el carácter eminentemente técnico de las reflexiones de los profesores de Educación Física en formación inicial.

Se puede deducir, entonces, que los profesores novatos necesitan confirmar en sus primeras experiencias prácticas que tienen un conocimiento técnico válido, que les habilita como profesores, y que una vez constatada su capacidad y su conocimiento en la acción (Schön, 1983, 1992), enfocan su reflexión hacia otros aspectos relacionados con su práctica docente.

- 2) En un segundo nivel de importancia temática aparecen el “control del grupo”, el “clima del aula” y la “organización”,

como las temáticas sobre las que más reflexiona el profesor durante la clase (en la acción).

En este sentido, hemos de recordar que las características del grupo en el cual los profesores impartieron sus enseñanzas han sido determinantes para que algunas categorías fuesen más frecuentemente comentadas en unos casos que en otros. La necesidad de estos profesores de resolver los conflictos planteados por el grupo, les obligaba a trasladar estos temas a sus reflexiones.

- 3) La categoría "autoconcepto" es mucho más frecuente en la "reflexión sobre la acción" que en la "reflexión en la acción". Con ello, se puede afirmar que cuando el profesor tiene tiempo para reflexionar, sin la premura y exigencia que conlleva una situación práctica, dedica un elevado porcentaje de su discurso a reflexionar sobre sí mismo, reconstruyéndose como profesor y como persona. Por otro lado, que la inmediatez de la situación práctica obliga a los profesores a centrarse en la resolución de problemas técnicos relacionados con su intervención en el aula.
- 4) El programa de supervisión sólo ha producido cambios en uno de los momentos de reflexión, concretamente en el recuerdo estimulado, en donde el carácter técnico del contenido de la supervisión ha producido un aumento de la frecuencia en categorías tales como la "tarea", el "control del grupo", la "motivación" y la "concepción de la enseñanza".

De esta cuarta conclusión habría que destacar la "concepción de la enseñanza", como una categoría relacionada con el profesor, en donde se aprecia un aumento considerable en la Fase B, manteniendo dicha mejora o desvaneciéndose levemente en la Fase C. Ello permite concluir que, de forma evolutiva, a medida que los profesores adquieren experiencia en su práctica docente, se replantean cuestiones acerca de sus creencias, ideas y teorías en torno a la enseñanza, y así lo manifiestan en sus reflexiones.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor.
- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*, Barcelona, P.P.U.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F.; GONZÁLEZ, T. y TERRÓN, J. (1994). *Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria*, Badajoz, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Boston, Allyn and Bacon.
- CARREIRO, F., et al. (1996). *Formação de professores em educação física*, Lisboa, Serviço de Edições de Faculdade de Motricidade Humana.
- COLTON, A. y SPARKS-LANGER, G. (1993). "A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making", *Journal of Teacher Education*, Vol. 44, 1, pp. 45-54.
- DELGADO NOGUERA, M. y DEL VILLAR, F. (1995). "El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física", *Motricidad*, 1, pp. 25-44.
- DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). "Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives", en Houston, W. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, MacMillan Publishing Company, pp. 212-232.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Madrid, Paidós.
- FULLER, F. y BOWN, O. (1975). "Becoming a teacher", en Ryan, K. (eds.), *Teacher education, the 47th Yearbook of the NSSE, Part II*, Chicago, Rand McNally.
- GARCÍA RUSO, H. (1992). *La formación del profesorado de educación física: una propuesta de curriculum basada en la "re-*

- flexión en la acción*", tesis doctoral, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- _____ (1997). *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*, Barcelona, I.N.D.E.
- GIMENO, J. "La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B.", *Revista de Educación*, 269, 1982, pp. 77-90.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1995.
- GRIMMET, P. (1989). "A commentary on Schön's view of reflection", *Journal of Curriculum of Supervision*, 5, 1, pp. 19-28.
- HAYMAN, J. (1979). *Investigación y educación*, Buenos Aires, Paidós.
- MARCELO, C. (1994). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*, Barcelona, P.P.U.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEDINA CASAUBÓN, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo de grupo durante la formación inicial del profesorado de educación física: un estudio preliminar*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*, San Francisco, Jossey-Bass.
- NAPPER-OWEN, G. y PHILLIPS, D. (1995). "A quantitative analysis of the impact of induction assistance on first year physical educators", *Journal of Teaching in Physical Education*, Human Kinetics Publisher, INC., 14, 3, pp. 305-327.
- PERRON, J y DOWNEY, P. (1997). "Management techniques used by High School physical education teachers", *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 1, pp. 72-84.
- RAMOS, L.A. (1999). *La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la "reflexión en la acción" y sobre la acción*, tesis doctoral, Cáceres, Universidad de Extremadura.

- ROMERO, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- SÁENZ-LÓPEZ, P. (1998). *La formación del maestro principiante especialista en educación física*, tesis doctoral, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*, Nueva York, Basic Books.
- _____ (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Ed. Paidós y Centro de Publicaciones del M.E.C.
- SMYTH, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*, Buckingham, Open University Press.
- STENHOUSE, L. (1985). "El profesor como tema de investigación y desarrollo", *Revista de Educación*, 277, pp. 43-53.
- VEENMAN, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Education Research*, 54, 2, pp. 143-178.
- VICIANA, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- VILLAR ANGULO, L. y DE VICENTE, P. (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, P.P.U.
- VONK, J. (1983). *Opleiding en praktijk*, Amsterdam, Boekhandel.
- WENDT, J. and BAIN, L. "Concerns of preservice and inservice physical educators", *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, pp. 177-180.
- WIDMAN, T.; NILES, J.; MAGLIARO, S. y McLAUGHIN, R. "Teaching and learning to teach: the two roles of beginning teachers", *The Elementary School Journal*, The University of Chicago, 89, 4, 1989, pp. 471-493.
- ZEICHNER, K. (1990). "Traditions of reform in U.S. teacher education", *Journal of Teacher Education*, 41, 6, pp. 95-112.