



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Jimenez Muñoz, Jorge Andrés; Rossi, Fernanda; Gaitán Riveros, Carlos
LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO POSIBILIDAD DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES.
APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Movimento, vol. 23, núm. 2, abril-junio, 2017, pp. 587-600

Escola de Educação Física
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115351637011>

- ▶ 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

LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO POSIBILIDAD DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES. APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

A PRÁTICA REFLEXIVA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE SABERES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

REFLECTIVE PRACTICE AS A POSSIBILITY FOR KNOWLEDGE CONSTRUCTION: CONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

Jorge Andrés Jimenez Muñoz*, Fernanda Rossi*, Carlos Gaitán Riveros**

Palabras clave:

Docentes.
Educación.
Curriculum.

Resumen: La investigación se ocupó de identificar los tópicos que los profesores asumen como objeto de análisis, mediante la experiencia de una práctica reflexiva basada en la escritura de diarios epistémicos, como la posibilidad de distanciamiento, objetivación de la propia práctica y producción de saber. La técnica de investigación fue el diario epistémico, a partir de una referencia teórica basada en las posibilidades reflexivas de la escritura y en las propias prácticas. Se profundizó en cuatro casos, con profesores de la asignatura "Práctica Pedagógica Profesional", que forma parte del currículo del curso de Licenciatura en Educación Física de una universidad de Colombia. Finalmente, los diarios fueron abordados según el enfoque del análisis cualitativo. El estudio pretende contribuir con el debate sobre la formación docente desde enfoques orientados a la configuración de estrategias formativas basadas en la reflexión. así como a la producción de saber a partir de la práctica.

Palavras-chave:

Docentes.
Educação.
Currículo.

Resumo: A pesquisa consistiu em identificar os tópicos que os professores assumem como objeto de análise, mediante a experiência de uma prática reflexiva baseada na escrita de diários epistêmicos, como a possibilidade de distanciamento, objetivação da própria prática e produção de saber. A técnica de pesquisa foi o diário epistêmico, a partir de um referencial teórico com base nas possibilidades reflexivas da escrita e nas próprias práticas. Quatro casos foram aprofundados com professores da disciplina "Prática Pedagógica Profissional", pertencente ao currículo do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Estadual da Colômbia. Finalmente, os diários foram abordados pela análise qualitativa. Espera-se contribuir para o debate sobre a formação docente com abordagens que visam à configuração de estratégias formativas baseadas na reflexão, assim como a produção de saber a partir da prática, em uma área em que isso não está consolidado.

Keywords:
Faculty.
Education.
Curriculum.

Abstract: The study focused on identifying the topics that teachers choose as their objects of analysis through the experience of a reflexive practice based on the writing of epistemic diaries as a possibility for distancing oneself, objectifying one's own practice and producing knowledge. The research technique chosen was an epistemic diary under a theoretical reference based on the reflective and epistemic possibilities of writing and reflection about practice. Four cases were observed with professors of "Professional Pedagogical Practice" corresponding to the curriculum of a Physical Education Teacher Training Degree in Colombia. Finally, the diaries were addressed according to the qualitative data analysis approach. The study aims to contribute to the debate on teacher training under approaches oriented to knowledge production based on practice in an area where that is not consolidated.

*Universidade Estadual Paulista "Julio da Mesquita Filho". Bauru, SP, Brasil.
E-mail: andresjm_61@hotmail.com; fernandarossiunesp@gmail.com

**Pontificia Universidad Javeriana.
Bogotá, Colombia.
E-mail: gaitan@javeriana.edu.co

Recebido em: 17-11-2016
Aprovado em: 03-04-2017

 Licence Creative Commons

1 INTRODUCCIÓN

La investigación se interesó en la figura del docente como practicante reflexivo y por la pregunta sobre **cómo generar procesos formativos de un habitus reflexivo** (PERRENOUD, 2007) sobre la propia práctica en docentes (en desenvolvimiento profesional), en cuyo transcurso estuviera involucrado algún tipo de método de sistematización. Inicialmente se realizó una búsqueda bibliográfica de herramientas que le posibilitaran al docente sistematizar la reflexión sobre su propia práctica. Esto condujo a buscar un denominador común a todos estos instrumentos, que estuviese vinculado a promover prácticas reflexivas. Este denominador, independientemente del instrumento utilizado, era la escritura.

A partir de este planteamiento, se inició una segunda etapa de indagación en torno al problema de la escritura del docente. Esto permitió ubicarla como un eje central de una problemática que involucra la práctica pedagógica en todas sus dimensiones dentro de un contexto académico. Así, la estrategia de escritura del docente actúa como medio de formación continuada de profesores, una vez que, como sugiere Imbernón (2010, p. 115):

[...] toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício é considerada como meio de formação profissional, pois a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional.

Así, al interior del campo de la formación docente, y desde las relaciones entre reflexión y escritura, se implementó una práctica reflexiva al interior de una Licenciatura en Educación Física. De esta manera, la investigación se ocupó de identificar los tópicos que los docentes asumían como objeto de análisis mediante la vivencia de una práctica reflexiva basada en la escritura de diarios epistémicos, como posibilidad de distanciamiento y objetivación de la propia práctica y orientada hacia la producción de saber.

Como instrumento de recolección de información se propuso el diario epistémico, que marcó la apuesta teórica que vinculaba la práctica reflexiva y la escritura epistémica. Durante tres meses, docentes de una asignatura de práctica pedagógica escribieron diarios sobre su práctica de acompañamiento. Al finalizar, los diarios fueron sometidos a un análisis cualitativo que posibilitó establecer categorías o tópicos que comprendían la práctica movilizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO DEL ESTUDIO

Actualmente, al interior de los escenarios educativos complejos y cambiantes se exige un nuevo modelo de docente que pueda responder a las necesidades propias de los contextos. Desde esta visión se exigen propuestas concretas que permitan transformar la identidad de los educadores. En búsqueda de ese objetivo:

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2001, p. 72).

La formación debe transformarse en oportunidades para que el profesor trascienda la posición de profesional técnico que implementa prescripciones de otros agentes (educacionales o no) convirtiéndose en un profesional que participe activa y críticamente en un proceso de innovación y mudanza educativa y social (IMBERNÓN, 2001).

La práctica reflexiva se constituye en una posibilidad, como medio intencionado de formación para docentes, que asume la reflexión como principio fundamental desde sus tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción (PERRENOUD, 2007). Autores como Bárcena (2005), Zabalza (2002 *apud* GARCÍA; LOREDO; CARRANZA, 2008), Rodríguez (1992 *apud* IOVANOVICH, 2007), Elliot (1994), Pérez Gómez (1994, *apud* ELLIOT, 1994), Vain (2003) enmarcan la práctica reflexiva como una actividad que propicia la profesionalización del oficio del docente, en la que se busca superar la visión del mismo como transmisor e informador de conocimientos para situarlo como un agente constructor de estos a partir del saber generado en su práctica, articulado con los saberes disciplinares y pedagógicos implicados (PERRENOUD, 2007).

Para conceptualizar la reflexión, desde la postura de Donald Schon (1992), se asume como la capacidad que tiene un sujeto de analizar su propia práctica con el fin de develar el conocimiento tácito, aquel que se constituye a partir de prácticas anteriores, y se adhiere a la conciencia en forma de *habitus*. Es una acción intencionada y consciente que realiza el sujeto en un afán por corregir posibles errores, analizando su práctica para transformarla, desarrollando el pensamiento práctico. Desde esta visión, la reflexión permite orientar la acción en la experiencia. Este hecho permite desplazar la concepción de que la ciencia les ofrece a los individuos criterios para actuar racionalmente, además que explicita ese conocimiento tácito, subjetivo, siempre y cuando se posibiliten los medios para esto.

La práctica docente se basa en un conjunto de saberes diversificados (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002; SAVIANI, 1996). Tardif (2002) enfatiza que en el proceso constitutivo de la docencia los saberes (re)construidos por el profesor son de naturaleza profesional (ciencia de la educación e ideología pedagógica; transmitidos por las instituciones de formación de profesores), disciplinares (corresponden a los saberes que integran las diversas disciplinas en las instituciones de formación), curriculares (conocimientos de las instituciones escolares, pueden presentarse sobre la forma de programas escolares) y experiencias (se basan en la práctica cotidiana; brotan de la experiencia profesional). El saber docente es un saber plural, estratégico y que está en constante movimiento, transición y transformación.

Por tanto, en el ejercicio de la docencia el profesor realiza descubrimientos, aprende y reelabora sus conocimientos y acciones, (re)significa su formación y la adapta a la profesión. Ese saber de la experiencia debe ser considerado y valorizado en el ámbito de la formación y acción docente. Los profesores “[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2002, p. 38). Se trata de saberes que emergen de la experiencia y son por ella validados, incorporándose tanto individual como colectivamente, como medios de saber hacer y saber ser.

Brockbank y McGill (2003) exponen una distinción entre reflexión y práctica reflexiva. Así, la reflexión es un proceso donde el sujeto asume su experiencia, desde la cual se involucran aspectos cognitivos (pensamiento y acción) y afectivos (sentimientos), lo que deriva en una creación de significado y conceptualización desde la propia experiencia. Esta reflexión es

asumida por una práctica reflexiva que, desde una puesta en acción intencionada y consciente busca lograr transformaciones y aprendizajes en los sujetos, asumiendo esta práctica como la base para el aprendizaje críticamente reflexivo.

Desde la perspectiva de la profesionalización del oficio docente, Philippe Perrenoud (2007, p. 31) entiende que la reflexión solo tiene sentido si se desarrolla bajo las intenciones de “comprender, aprender e integrar lo sucedido”. Esto diferencia una evocación simple de un proceso reflexivo, crítico, de análisis y de relación con teorías u otras acciones análogas a la que sucede en el momento. Además, insiste en que la práctica reflexiva es el hilo conductor de la formación de los docentes, articulándose con los saberes que enfrentan en su práctica. Esta, propicia su profesionalización aportando elementos para enfrentarse en la acción con suficiencia, dejando atrás su dependencia de los conocimientos exclusivamente científicos y disciplinares, teorizando sobre su práctica y generando conocimientos que tarde o temprano empleará en la acción.

En las últimas décadas, la reflexión parece haberse tornado un *slogan* de reformas en la formación de los profesores en varios países. Desde un abordaje crítico, Zeichner (2008) analiza este movimiento, cuestionando si la formación docente reflexiva es otro mecanismo más de control y desprofesionalización del trabajo docente, impulsado por políticas neoliberales. Desde este marco problemático, la reflexión podría tornarse tanto individualista, en la medida en que es orientada al trabajo colectivo entre profesores, como reduccionista, ya que no sobrepasaría la atención sobre aspectos procedimentales en el aula, excluyéndose por tanto dimensiones éticas y morales de la enseñanza. De esta manera, el autor propone que la práctica reflexiva asuma una posición como práctica social comprometida en la educación:

A verdadeira mudança seria trabalhar contra essa situação de modo a fazer que nosso trabalho na formação de professores contribua para mitigar essas tendências destrutivas e ligar o que fazemos nas nossas salas de aula dos cursos de formação de professores com as lutas dos educadores e demais cidadãos, em todos os lugares, para nos levar mais próximos de um mundo onde os filhos de todos tenham acesso aos meios e às condições que os ajudem a conduzir uma vida produtiva e recompensadora. Acredito que se não fizermos do nosso trabalho parte dessa luta mais ampla, a formação docente reflexiva não valerá a pena. (ZEICHNER, 2008, p. 548)

Finalmente, es posible establecer tres requisitos que consideramos centrales en una práctica reflexiva:

1. *La práctica reflexiva corresponde a un proceso intencionado y consciente.* Intencionado en la forma en que intenta generar transformaciones y aprendizajes en los sujetos, consciente en la medida en que los profesores asumen dimensiones éticas y políticas vinculadas a su propio proceso formativo y el de sus alumnos.
2. Al asumir la reflexión como base de sus posibles construcciones, la *práctica reflexiva acoge la experiencia propia del sujeto*. Esta experiencia reúne la historia viva, que se compone de aspectos cognitivos y afectivos.
3. La práctica reflexiva es una poderosa herramienta que tiene el docente para continuar su formación, la cual propicia movilizaciones de sus saberes, en la acción, desde la propia experiencia.

Por otra parte, la práctica reflexiva necesita de métodos que la posibiliten y la potencien. Uno de ellos según Perrenoud (2007) puede ser la escritura. Esto permitió iniciar una segunda

búsqueda en torno a las relaciones de la escritura en la formación del profesor. Esta indagación permitió descubrir que la escritura puede ser empleada por los docentes en las aulas como un medio de sistematización de la experiencia docente. En esta idea se referencian las narrativas autobiográficas y narrativas docentes (JACKSON, 1998), los diarios: El diario de campo, el diario del profesor (PORLÁN; MARTÍN, 1991; MUÑOZ, 2007), los diarios de clase (ZABALZA, 2004), el diario académico (VAIN, 2003), el portafolio electrónico de desempeño (PEÑA; BALL; DELHI; 2005; DÍAZ, 2005), y el diario pedagógico (MONSALVE; PEREZ, 2012) en los que se conjugan diversas posturas y metodologías para abordar la experiencia docente.

Bueno (1998) apunta para el uso de la investigación colaborativa desde la escritura de narrativas, hacia la superación de los modelos tradicionales de formación continuada de profesores, con sus imposiciones de ideas pre-establecidas y la negación de experiencias anteriores. Con esto, el profesor puede tornarse investigador de su práctica docente, de sus alumnos y de su propia historia de vida, comprendiendo su contexto, interacciones y concepciones, y siendo capaz de establecer nuevas relaciones en la acción docente.

Como se observa, el denominador común a todos estos instrumentos es la escritura. En las relaciones encontradas entre escritura y práctica docente, se ubican las siguientes perspectivas: La escritura es vista como un acto de memoria y demostración de saberes (BENVEGNUÉ *et al.*, 2001), como una forma de dejar asentado el conocimiento, más que para construirlo (CASTELLÓ, 2000 *apud* CARLINO, 2005), como medio de transmisión de información hacia los estudiantes (CARLINO, 2007), lo que da cuenta que esta escritura es ignorada en su valor epistémico y reflexivo, es decir, es utilizada para dar cuenta de contenidos, recordarlos, evaluar su memorización, pero no se plantea como vehículo de transformación y elaboración de pensamiento.

Este hecho se aloja en un problema de fondo. El lenguaje pedagógico, construido desde las prácticas docentes se ha contagiado de una prosa pseudocientífica, ajena a las verdaderas concepciones de maestros y educadores en su praxis (PEÑA, 2003) lo cual plantea que la única producción de conocimiento válida para las prácticas educativas proviene de las investigaciones, de los textos y otros medios externos.

Se hace indispensable entonces que los docentes asuman la escritura desde otras perspectivas. Esta debe entenderse desde las posibilidades que le brinda al docente, no solo para reflexionar sobre su práctica, sino además para capitalizar dicha reflexión y proponer saberes propios.

Así, se destacan diferentes propuestas que le brindan un nuevo sentido a la escritura. Ferreiro (1999) la considera como un sistema de representación del lenguaje, en la que el sujeto construye y da sentido a lo que percibe del mundo que lo rodea. Carlino (2007) afirma que la escritura tiene una doble significación: por una parte, implica establecer una coherencia textual, mostrando relaciones entre conceptos, y por otra, permite objetivar el pensamiento, mediante una representación externa.

Peña (2003) y Ávila (2005) proponen a la escritura como un medio válido del docente para reflexionar sobre la propia práctica en búsqueda de su transformación, posibilitando la asunción de esta como objeto de estudio, y de esta forma aliviar las tensiones, dificultades y limitaciones encontradas en los procesos educativos del contexto en el cual se interviene. La escritura es considerada entonces como un medio de objetivación y representación de la

propia práctica. Lo anterior intenta asumir el potencial que tiene la escritura como una poderosa herramienta que tiene en sus manos el docente para reflexionar sobre su experiencia, reconstruirla, enriquecerla y transformarla (PEÑA, 2003; RESTREPO, 2006).

Así, las prácticas escriturales recogen esta reflexión, mediante el proceso de objetivación del sujeto de la práctica, objetivando su lenguaje. Este lenguaje que al interior de la escritura epistémica, se relaciona con el pensamiento y la reflexión. La escritura permite este proceso, de modo que la objetivación genera el aprovechamiento de la reflexión, en un texto escrito que le permite al docente volver sobre el (ÁVILA, 2005), trabajarla, convirtiéndose en una herramienta para resolver problemas (AZCONA; FERNÁNDEZ, 2007).

3 LA METODOLOGÍA O LAS FORMAS DE HACER PARTICULARES

El presente estudio atiende a la producción de datos de naturaleza cualitativa (TAYLOR; BOGDAN, 1987; VASILACHIS, 2009), pues se trata de reflexiones que los docentes realizan sobre sus prácticas, a través de la escritura de diarios epistémicos como instrumentos centrales. Como paradigma se asume el interpretativo (GARCÍA, 1997) en el que el análisis de los textos posibilita una comprensión de los significados, de la producción y reproducción del mundo desde la práctica social del lenguaje (VASILACHIS, 2009).

Como contexto del estudio se escogió la Universidad De Cundinamarca UDEC, en su sede central de Fusagasugá, departamento de Cundinamarca (Colombia) específicamente el programa de Licenciatura en educación Básica con énfasis en Educación Física Recreación y Deportes, en una asignatura de Práctica Profesional correspondiente al plan de estudios.¹

A partir de una invitación que reunía los temas centrales del estudio y la estructura del diario, se concretó la participación espontánea de cuatro docentes, dos de la práctica no formal -un Licenciado en educación especial con nivel educativo de maestría y de una fisioterapeuta con estudios en Educación- y dos de la práctica formal- Licenciados en Educación Física- uno con especialización en recreación y otro en entrenamiento deportivo.

3.1 El diario epistémico del docente como propuesta metodológica

Para este estudio se diseñó una propuesta de diario epistémico a partir de la puesta en relación de dos conceptos centrales: la práctica reflexiva y la escritura. Para esto se realizó en primera instancia una revisión de antecedentes específicos en torno al diario y su sentido en el marco de la formación docente. Se referencian en torno a esta idea Maciel (2003), González, (2006), Chacón y Contreras (2006), Vain (2003), Zabalza (1991 *apud* CHACÓN; CONTRERAS, 2006), Porlán y Martín (1999) y Boza (1999) quienes lo ubican como una posibilidad del docente para indagar, cuestionar y problematizar la práctica, proyectando investigación a partir de su quehacer.

No obstante, y a diferencia de estos estudios que implicaban diferentes dispositivos generadores de reflexión, para nuestro caso decidimos centrarnos en las potencialidades epistémicas de la escritura (CARLINO, 2005, 2007; PEÑA, 2003; AVILA, 2005, RESTREPO,

¹ Según el documento de registro calificado (2009) la Práctica Pedagógica Profesional en la UDEC se divide en práctica no formal en séptimo semestre (Fundaciones), formal en octavo semestre (Básica primaria) y formal en noveno semestre (Básica Secundaria). Cada una de estas asignaturas es dirigida por docentes, quienes realizan un acompañamiento pedagógico a nivel teórico y práctico a cada estudiante.

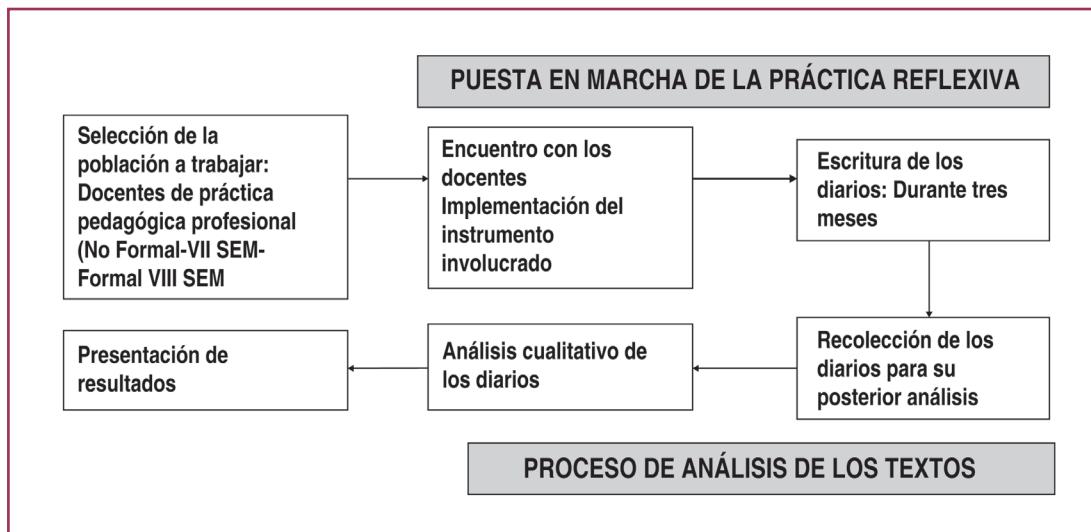
2006) con el fin de diseñar un “diario epistémico” como herramienta que posibilitara una construcción reflexiva hacia la objetivación de la práctica y la elaboración de pensamiento y saber. En este sentido, nos identificamos con la propuesta de Prieto (2010) quien asume el diario como instrumento que potencializa la capacidad de los maestros de Educación Física para generar un conocimiento profesional anclado en la cotidianidad pedagógica, y que incluye tanto aspectos propios de la enseñanza, como además valores, creencias, concepciones y fines educativos presentes en los contextos educativos de actuación.

Este diseño de diario tuvo en cuenta además conceptos de Perrenoud (2007), como reflexión “en la acción”, “sobre la acción” y sobre el “sistema de acción”, y de Brockbank y McGill (2003), pues se hacia necesario promover una estructura reflexiva desde la escritura que transcurriera entre una descripción de aspectos generales y específicos acontecidos en la práctica, hasta llegar progresivamente a mayores grados de profundidad reflexiva y crítica. De esta manera, el diario epistémico se constituyó a partir de tres dimensiones principales:

- Descriptiva, como narración que el docente realizaba de su práctica de acompañamiento, intentando recoger una primera reflexión de elementos que este consideraba como importantes.
- Reflexiva, en la que asumían la dimensión anterior para recoger elementos que consideraran podrían ser objeto de una reflexión de mayor profundidad.
- Epistémica, donde construían un análisis como síntesis del proceso.

Una vez propuesto el instrumento, se llevó a cabo el proceso de implementación desde la siguiente ruta metodológica:

Figura 1 - Ruta metodológica de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

3.2 Puesta en marcha de la práctica reflexiva

Para que este diario fuera comprendido, aceptado y además generara participación espontánea, a cada uno de ellos se le presentó una invitación escrita, que incluía la intención pedagógica del diario. Posteriormente, y durante tres meses, los docentes llevaron a cabo la

escritura, generando un documento por cada acompañamiento a sus estudiantes, siendo en promedio 12 construcciones.

3.3 Proceso de análisis de los textos

Una vez fueron recibidos los diarios de los docentes en formato digital, se desarrolló un análisis de datos con el software Atlas Ti Versión 5.0. Este programa facilitó la configuración de las categorías emergentes, propias de las recurrencias evidenciadas en el análisis de los textos y correspondientes a las formas particulares de escritura y reflexión de cada docente. Para este análisis cualitativo se siguió la propuesta de Gil Flores (1994). Este proceso permitió establecer una codificación que correspondía al nombre de cada una de las categorías y dimensiones finalmente establecidas.

4 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Cuando se propone la escritura como medio de potenciación de una práctica reflexiva, se destaca que una práctica escritural equivale a una práctica reflexiva, en la medida en que el sujeto pone como objeto de reflexión su propia práctica distanciándose de ella para revisarla y cuestionarla, tal y como sucedió en las dimensiones reflexiva y epistémica, que se nutrían de la descriptiva.

Analizar lo que sucedía en la misma práctica, inmersa en la complejidad propia del aula (DOYLE, 1978, 1986, *apud* COLL; SÁNCHEZ, 2008) y las tensiones, que afectaban la práctica del estudiante, en últimas, influenciaba también la práctica docente. Allí entraban a mediar cuatro tópicos, establecidos como categorías, que describían el rol de este: Observador, reflexivo, crítico e investigador.

1. Como OBSERVADOR cada docente aportó algunos ejes iniciales sobre los cuales giraba el desarrollo de su práctica, en estrecha relación con los objetivos que tenía en su asignatura.
2. Como REFLEXIVO estableciendo preguntas, valorando desempeños, contextos y situaciones. Aquí los docentes retomaban aspectos fijados en la observación desde una postura reflexiva, por ejemplo, como en la relación pedagógica asumían a su estudiante, en cuanto a: a) su planeación, como situación previa a la práctica pedagógica y la coherencia que con aquello que ha acontecido en la experiencia; b) una evaluación de las habilidades docentes que pretendían fuesen desarrolladas por el en la práctica. Por ejemplo, habilidades de enseñanza, evaluativas y organizativas; c) las actitudes y comportamientos que este manifiesta frente a las diferentes poblaciones objetos de la práctica, frente a la institución y frente el mismo como docente acompañante, así como las decisiones que toma frente a su práctica inmersa en la complejidad, manifestadas en su habitus y su reflexión en la acción (PERRENOUD, 2007).

Además, se incluyen aquí las influencias externas que rodean la práctica que lleva a cabo, en la forma en que esta debe ser adaptada a las características del grupo, y la influencia que tienen las diferentes instituciones que acogen las prácticas, en tanto que el docente comprende que una práctica educativa no puede comprenderse al margen de los contextos socio-institucionales en los que tiene lugar (COLL; SÁNCHEZ, 2008).

Finalmente, advierte los resultados de la práctica de su estudiante a partir de algunos criterios de evaluación propuestos según las perspectivas que el docente acompañante tiene frente a la formación de profesores. Es así como se hacen importantes logros a nivel biológico, funcional, desarrollo de habilidades motoras, además de algunos valores puestos en juego por parte del grupo poblacional a cargo.

3. Como CRÍTICO, que cuestiona su propia labor como docente y plantea conceptos desde su experiencia: Alrededor de una práctica reflexiva, el docente acompañante se atreve a fijar su postura alrededor de algunos conceptos claves que rodean su práctica, entre los que se encuentran educación y práctica pedagógica, además de una posición frente a la asignatura y frente al perfil del docente de educación física.

Lo que parece indudable es que para ser profesor de educación física es necesario adquirir una serie de conocimientos pedagógicos y didácticos, a la vez que un conocimiento sobre el contenido de enseñanza, es decir, sobre la actividad física y el deporte. Este saber o cuerpo de conocimientos es lo que identifica el carácter específico de la profesión de profesor de educación física, y uno de los elementos que lo identifica como profesional. (DC DOCENTE PRÁCTICA NO FORMAL)

4. Como INVESTIGADOR, cuando propone acciones e interviene para enfrentar dificultades que el proceso reflexivo le ha permitido identificar en torno a la práctica de su estudiante, y de la asignatura que dirige desde su práctica docente. Estas cuatro categorías plantean una estrecha relación siendo asumidas como “dimensiones” en el sentido de Brockbank y Gill (2003), en cuanto no existe una jerarquía reflexiva, pues el desarrollo de una dimensión afecta a la siguiente, en un proceso continuo y permanente.

5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Perrenoud (2007), insiste que el paradigma del practicante reflexivo se encuentra vacío de contenido, en tanto que no se dice sobre qué reflexionar, cómo hacerlo, ni los efectos de dicha práctica. Sin embargo, gracias a la experiencia que tuvo lugar con docentes de la asignatura práctica pedagógica, se puede fijar una postura frente a estos tres elementos, como un aporte teórico, bajo los tópicos reflexivos y en la comunión de práctica reflexiva y escritura.

¿Sobre qué, cómo se reflexiona y que efectos tiene una práctica reflexiva?

En cuanto al *sobre qué*, la idea del docente como practicante reflexivo, por medio de una escritura reflexiva, que propicia una tendencia hacia el pensamiento analítico y reflexivo; transformadora del pensamiento y posibilitadora de construcción de conocimiento (CARLINO, 2005; FERREIRO, 1999), ubica a la propia práctica como objeto de estudio (RESTREPO, 2006; ÁVILA, 2005), para objetivarla, distanciándose de ella (CARLINO, 2007), y de esta cuestionarla para transformarla. Esta práctica se sitúa como eje de la formación docente por medio de un proceso de análisis de la propia actividad profesional (SCHÖN, 1992) como proceso formativo que debe ser desequilibrio, desaprendizaje, cambio de concepciones y de prácticas (IMBERNON, 2001).

En el caso de nuestra investigación no se limitó la mirada en algunos aspectos determinados de la práctica, ya que se quería determinar sobre qué tópicos se centraba la

reflexión de los docentes. Este es un método similar al asumido por Chacón (2007), en el que por medio de la escritura de diarios se intentó identificar tópicos reflexivos en estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Integral; así como Barreto, Mateus y Muñoz, (2011) quienes dividieron el análisis de procesos reflexivos de profesores vinculados a educación superior en cinco dimensiones: a) personal; b) académica; c) laboral; d) experiencia docente y e) contexto, derivadas de la emergencia de categorías en narrativas y con el fin de obtener una mejor comprensión del proceso reflexivo

El diario como instrumento de reflexión sobre la práctica docente se ilustra en la tesis doctoral de Muñoz (2007) en el marco de la Educación Física Escolar en la que el propio investigador elaboró los diarios sobre su práctica. Allí concluye que este cumple con una función de reflexión, conocimiento y transformación sobre la propia práctica, y que su análisis cualitativo implica una gran ventaja reflexiva a partir de la lectura y relectura, aspecto que se evidenció en nuestra investigación en el momento en que los docentes analizaban aquello que plasmaban en la dimensión descriptiva de la experiencia.

En cuanto al *cómo*, el diario epistémico se constituye en una oportunidad inmejorable para llevar a cabo la práctica reflexiva. Este diario lleva consigo una estructuración que intentaba conducir al docente a niveles de reflexión, evitando la simple narración de una serie de sucesos y posibilitándole esa característica de transformación del pensamiento que tiene la escritura. Es por esto que la idea de Brockbank y Mc Gill (2003) sobre las dimensiones reflexivas, y los momentos reflexivos de Perrenoud (2007) se asumieron tanto en el diseño del diario, como en su análisis.

En esta óptica se encuentra la propuesta de Chacón y Contreras (2006) quienes identificaron niveles de reflexión en los análisis de diarios de prácticas, asumidos como narraciones y análisis de prácticas y contextos escolares así: 1) descriptivo 2) descriptivo y de análisis y 3) análisis e interpretación de acciones en la práctica. En nuestro caso, el docente que se asume como observador, reflexivo, crítico y transformador, refiere unos niveles, en tanto que se alcanza profundidad reflexiva pasando de una descripción de hechos, hasta llegar al establecimiento de conceptos y posturas. Esta concepción es apoyada por Schön: “[...] los niveles de acción y reflexión sobre la acción como los peldaños de una escalera. Al ascender por la escalera el individuo (el alumno, el profesor o ambos), convierte en objeto de reflexión lo ocurrido en el escalón inferior. (SCHÖN, 1987² apud BROCKBANK; MCGILL, 2003, p. 95).”

Ya en cuanto a los efectos, una práctica reflexiva promueve la profesionalización docente (PERRENOUD, 2007) su autonomía y una independencia relativa frente a los saberes teóricos provenientes de la externalidad de la práctica pedagógica (PEÑA, 2003). Esta independencia se da en el sentido de que no desconoce estos saberes, pero puede tomar distancia frente a ellos.

En otra vía, si se tiene en cuenta que la escritura epistémica propicia formas de construcción del conocimiento (FERREIRO, 1999; CARLINO, 2005), por medio del análisis y cuestionamiento sobre lo que se escribe, es posible entender la idea de Perrenoud en la que la práctica reflexiva adquiere una cualidad cognitiva cuando el docente produce un saber desde su reflexión, en su práctica. Evidentemente la escritura es pensamiento y creación. Según esto, nos situamos en la mirada de Peña (2003), quien expone a un docente generador de saberes desde su práctica por medio de la vía reflexiva. Para él, la escritura de los maestros resulta muy

² SCHÖN, D.A. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós, 1987.

verosímil para sus colegas. A partir de la reflexión, el docente muestra a otros una validación de su experiencia, que cuestiona, sistematiza y expone, elaborando un lenguaje pedagógico válido para sí mismo y para otros.

Dentro de este marco, se genera también un impacto en las prácticas educativas de un programa de formación de licenciados, en la medida en que se incentiva la reflexión crítica sobre las prácticas generadas allí para encontrar dificultades generadas en el quehacer profesional por parte de los protagonistas. Esta concepción es defendida por Coll (1995), en el sentido en que el interés por el estudio del diseño y la planificación curricular, se ha desplazado hacia el ámbito de la práctica educativa y el currículum en acción, bajo el principio de la formación de profesionales.

Por último, se puede decir que ante la escritura generada por los docentes, se debe prestar atención a ciertas dificultades, como la presión que sufre el docente al exponerse ante otros (PEÑA, 2003), la no trascendencia de lo que se escribe, y la ausencia de mecanismos concretos de formación en reflexión que contribuyan a la cultura académica de los contextos situados. Además, concordando con Zeichner (2008) se debe ejercer una vigilancia crítica sobre este tipo de estrategias formativas, de modo tal que se construya con los docentes prácticas más conscientes y comprometidas con las decisiones cotidianas en el aula, que conduzcan a una mayor claridad política sobre los distintos intereses inmersos en la práctica pedagógica.

REFERÊNCIAS

AVILA, Rafael. La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica, balance de una experimentación. UPN CIUP. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 503-519, 2005.

AZCONA, Laura; FERNÁNDEZ, María. La producción escrita de los docentes en espacios de capacitación: Dificultades y variables. In: CONGRESO NACIONAL, 2 ; INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 4., 2007, Buenos Aires. **Atas...** Buenos Aires: Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, 2007. p. 1-3. Disponible en: <<http://es.calameo.com/books/000501353828496ee4ede>>. Acceso en: 10 feb. 2009.

BÁRCENA, Fernando. **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós, 2005.

BARRETO, Jazmine; MATEUS, Camilo; MUÑOZ, Catalina. **La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza**. 2011. 205 f. Tesis (Maestría en Educación) - Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2011. Disponible en: <<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1260/BarretoLondonoJazmine2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acceso en: 1º. sep. 2016.

BENVEGNÚ, María et al. ¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? In: JORNADAS DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS, 17. 2001, Luján. **Atas...**Luján: Universidad Nacional de Luján, 2001. p. 17–21. Disponible en: <http://www.frgp.utn.edu.ar/images/utn-frgp/sec-academica/_archivos/programa-fortalecimiento/jornada-1.pdf>. Acceso en: 1º. sep. 2016.

BOZA, Angel. Las prácticas de investigación en la formación del psicopedagogo: un estudio sobre el diario. **Revista de educación**, v. 1, n. 21, p. 231-252, 1999.

BROCKBANK, Anne; McGILL, Ian. Reflexión y práctica reflexiva. In: BROCKBANK, Ann; McGILL, Ian. **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**. Madrid: Morata, 2003. p. 86-105.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.

CARLINO, Paula. Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte. **Revista de Educación**, n. 336, p. 143-168, 2005.

CARLINO, Paula. **Escribir, leer y aprender en la Universidad**. México: Fondo de Cultura Económica, México. 2007.

CHACÓN, María. **La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral**. 2006. 434 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Pedagogia, Universitat Rovira I Virgili, Barcelona, 2007. Disponible en: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/8921>>. Acceso en: 2 sep. 2016.

CHACÓN, María; CONTRERAS, Azael. Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. **Revista Acción Pedagógica**, v. 15, n. 1, p. 120-127, ene./dic. 2006.

COLL, Cesar. Elementos para el análisis de la práctica educativa. In: COLL, Cesar. **Psicología de la instrucción III: nuevas perspectivas**. Madrid: Síntesis Psicología, 1995. p. 89-102.

COLL, Cesar; SANCHEZ, Emilio. Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación. **Revista de Educación**, n. 346, p. 15-32, may/ago. 2008.

DÍAZ, José. **El portafolio de desempeño**: una práctica reflexiva para lograr éxito en la formación y en el aprendizaje. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó, 2005.

ELLIOT, John. **La investigación acción en educación**. Madrid: Morata, 1994.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

GARCÍA, Benilde; LOREDO, Javier; CARRANZA, Guadalupe. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 10, p. 1-15, 2008. n. especial.

GARCÍA, Herminia. **La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas**. Barcelona: Inde, 1997.

GIL FLORES, Javier. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994.

GONZÁLEZ, Viviana. El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. Universidad de la Habana. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 2, n. 38. p 2-15, 2006.

JACKSON, Philip. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IOVANOVICH, Marta. Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 3, p. 5-12, 2007.

MACIEL, Cristina. Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. **Revista de la OEI**, n. 33, p. 1-13, sep./dic. 2003.

MONSALVE, Alexandra; PEREZ, Eliana. El diario pedagógico como herramienta para la investigación. **Itinerario Educativo**, v. 26, n. 60, p. 117-128, ene./jun. 2012.

MUÑOZ, Francisco. El diario del profesor como instrumento de reflexión sobre la práctica docente. In: PREMIOS nacionales de investigación educativa y tesis doctorales 2005. Madrid, 2007. p. 159-188. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12194_19.pdf&area=E>. Acceso en: 15 ago. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Grao de Irif, 2007.

PEÑA, Josefina; BALL, Manuela; DELHI, Francis. Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. **Educere**, v. 9, n. 31, p. 599-607, oct./dec. 2005.

PEÑA, Luis. La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. In: AVILA, Rafael (Org.). **La investigación-acción pedagógica**: experiencias y lecciones. Bogotá D.C.: Antropos, 2003. p. 1-15.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PORLAN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1999.

PRIETO, Raúl. El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de Educación Física. **Lecturas EF y Deportes**, n. 60, 2010. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd60/diario.htm>>. Acceso en: 1º. abr. 2010.

RESTREPO, Bernardo. La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. **Revista Universidad de La Salle**, n. 42, p. 92-101, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação de professor**. São Paulo: Editora Unesp, 1996. v. 1.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, Steve; BOGDAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1987.

VAIN, Pablo. El diario académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos. **Perfiles Educativos**, v. 25, n. 100, p 56-78, 2003.

VASILACHIS, Irene. Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. **Forum: Qualitative Social Research Social Forschung**, v. 10, n. 2, p. 1-26, ene./may 2009.

ZABALZA, Miguel. **Diarios de clase**: un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade Campinas**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.