



**GOBIERNO
DE JALISCO
PODER EJECUTIVO**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
COORDINACIÓN DE FORMACIÓN Y
ACTUALIZACIÓN DOCENTE
DIRECCIÓN GENERAL DE UNIDADES DE LA UPN
E INSTITUCIONES DE POSGRADO
DIRECCIÓN DE POSGRADO



**INSTITUTO SUPERIOR DE INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA PARA EL MAGISTERIO**

**MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA REFLEXIÓN Y EL RAZONAMIENTO
QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN
LA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA FOMENTAR LA PRÁCTICA
REFLEXIVA DE SU ENSEÑANZA**

TESIS

Que para obtener el Grado de
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA

PRESENTA

JOSÉ LEONARDO TORRES ROBLEDO

DIRECTOR DE TESIS

DR. MARTÍN FRANCISCO GONZÁLEZ VILLALOBOS

Zapopan, Jalisco, septiembre del 2017

3ª. GENERACIÓN 2012 – 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1. LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA.....	6
1.1 La práctica educativa en la educación física	6
1.2 Explorar la práctica educativa de la educación física	9
1.2.2 Hallazgos de la exploración.....	11
1.2.3 Las condiciones de la profesión	15
1.3 Problema de investigación y supuesto	28
1.4 Objetivos del estudio	28
1.5 Delimitación	29
CAPITULO 2. EDUCACIÓN FÍSICA, PRÁCTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA REFLEXIVA	30
2.1 La educación física	31
2.1.1 La educación física escolar en México	34
2.1.2 La tarea de la educación física escolar actual	37
2.2 La práctica educativa de la educación física	41
2.2.1 Conformar la práctica educativa	44
2.3 La práctica reflexiva de la enseñanza.....	47
2.3.1 Reflexión “anterior a la acción”	52
2.3.2 Reflexión “en la acción”	55
2.3.3 Reflexión “sobre la acción”	61
2.4 Estudios de la práctica reflexiva en el área de EF	63
2.5 El razonamiento en la práctica de la enseñanza	75
2.6 Formas de análisis de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa de la educación física	77
2.6.1 Tipología de la reflexión	78
2.6.2 Tipología del razonamiento	83
2.7 Una propuesta para el análisis de la reflexión y del razonamiento	89

CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO 94

3.1 Un método para el análisis de la reflexión y del razonamiento	94
3.2 Técnicas para el análisis de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa	96
3.2.1 Autoobservación.....	96
3.2.2 Cuadro de observaciones.....	99
3.2.3 Preguntas generadoras	100
3.2.4 Guía de preguntas.....	102
3.2.5 El portafolio.....	105
3.2.6 El diario	106
3.2.7 La observación participante.....	107
3.2.8 Notas de campo	109
3.2.9 El video.....	110
3.2.10 Análisis de contenido.....	110
3.3 Procedimiento para la aplicación del método de análisis de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa	112
3.3.1 Participantes y su contexto escolar	112
3.3.2 Método de investigación	115
3.3.3 La investigación-acción para coadyuvar a una práctica reflexiva en la educación física.....	117
3.3.4 El modelo de I-A colaborativo.....	123
3.3.5 El facilitador en el proceso de I-A.....	125
3.3.6 Descripción del proceso de I-A colaborativa en el estudio	127
3.3.7 Procedimientos.....	131
3.3.8 Del profesor de EF colaborador.....	132
3.3.9 Del facilitador.....	135
3.3.10 Procedimiento para el análisis de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa.....	136
3.3.11 Clasificación de la información	141
3.3.12 Procedimiento para resumir semanalmente los resultados del análisis “inmediato” o “posterior”	149
3.3.13 Procedimiento para exponer el desarrollo mensual de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa	152

3.3.14 Procedimiento para exponer el desarrollo de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa durante la investigación.....	155
3.3.15 Procedimiento para estimar el grado de desarrollo de la reflexión en la práctica educativa.....	156

CAPITULO 4. RESULTADOS 163

4.1 Inicio de la investigación y su influencia en los primeros datos	163
4.2 Resultados del análisis de la reflexión y del razonamiento que desarrollaron en la práctica educativa los tres docentes de EF colaboradores	164
4.2.1 Tipología de la reflexión y del razonamiento que desarrollaron los docentes de EF en el análisis de su práctica educativa:	165
4.2.2 Análisis comparativo de la tipología de la reflexión y del razonamiento que desarrollaron los docentes colaboradores:	172
4.2.3 Análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento en las fases que conforman la práctica educativa	173
4.2.4 Análisis comparativo de la tipología de la reflexión y del razonamiento que desarrollaron los docentes en las fases que conforman la práctica educativa:	185
4.2.5 Análisis del grado de reflexión que los docentes de EF desarrollaron en la práctica educativa	187
4.2.6 Análisis comparativo del grado de reflexión que los docentes de EF desarrollaron durante la investigación	191

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES 194

5.1 Introducción	194
5.2 Conclusiones de la contribución del método de análisis de la reflexión y el razonamiento al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza.....	199
5.2.1 Desarrollo de la práctica reflexiva de la enseñanza en las fases que la conforman	202
5.3 Conclusiones sobre el método de investigación y su contribución al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza	205
5.4 Conclusiones sobre el problema de investigación	207
5.5 Contribuciones al estudio de la práctica reflexiva	209
5.6 Recomendaciones para estudios posteriores	212

REFERENCIAS 215

ANEXOS..... 223

Anexo 1. Programa de EF para cuarto grado	223
Anexo 2. Instrumento de autoobservación de logro de la actividad de enseñanza	225
Anexo 3. Instrumento de autoobservación de la práctica educativa	225
Anexo 4. Resultados de la autoobservación de “T” en la fase indagatoria ...	226
Anexo 5. Resultados de la autoobservación de “J” en la fase indagatoria ...	229
Anexo 6. Resultados de la autoobservación de “D” en la fase indagatoria...	232
Anexo 7. Cuestionario y respuestas de los tres docentes	235
Anexo 8. Resultados del análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento, y del grado de desarrollo de la reflexión de “T” en la práctica educativa	237
Anexo 9. Resultados del análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento, y del grado de desarrollo de la reflexión de “J” en la práctica educativa	250
Anexo 10. Resultados del análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento, y del grado de desarrollo de la reflexión de “D” en la práctica educativa....	263
Anexo 11. Comparativo de los planes de sesión	275
Anexo 12. Cuestionario final.....	277

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Fig.1 Principales factores institucionales que delimitan la práctica educativa de los docentes de EF	16
Fig. 2 Fases principales que conforman la práctica educativa.....	42
Fig. 3 La práctica reflexiva de la enseñanza en la educación física.....	52
Fig. 4 Métodos utilizados para investigar la práctica reflexiva en EF	67
Fig. 5. Tipos de razonamiento.....	85
Fig. 6. Tipos de razonamiento y categorías de reflexión que los distinguen.....	90
Fig. 7. Guía de preguntas inscrito en el plan de sesión	103
Fig. 8. Fases de la investigación-acción	119
Fig. 9. Secuencia de las fases del proceso de I-A en el estudio.....	128
Fig. 10. Procedimiento de autoobservación de la práctica educativa en EF	132
Fig. 11. Procedimiento de observación participante en EF	135
Fig. 12. Cuadros para clasificar la tipología de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa, en el análisis inmediato o posterior	138
Fig. 13. Ejemplo de clasificación de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa en el “análisis inmediato”	142
Fig. 14. Ejemplo de clasificación de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa en el “análisis posterior”	148
Fig. 15. Formato que resume semanalmente los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza, en el análisis inmediato o posterior	150
Fig. 16. Formato que resume mensualmente los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza, en el análisis inmediato o posterior	153
Fig. 17. Formatos que resumen los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación, en el análisis inmediato o posterior	155
Fig. 18. Formato para el registro mensual de las respuestas en la guía de preguntas.....	157
Fig. 19. Formato para clasificar las preguntas y el número de respuestas de acuerdo al momento de la actividad reflexiva	159
Fig. 20. Formato para estimar mensualmente el grado de desarrollo de la reflexión en la práctica educativa de acuerdo a los valores obtenidos y su porcentaje comparativo	160
Fig. 21. Formato para el análisis mensual del grado de actividad reflexiva en cada momento de la práctica educativa	161
Fig. 22. Formato para el análisis del grado de desarrollo de la reflexión en el estudio	162
Fig. 23. Desarrollo tipológico de la reflexión de T en el análisis de su práctica educativa	165
.....	165
Fig. 24. Tipología de la reflexión desarrollada por T en la investigación.....	166
Fig. 25. Desarrollo tipológico del razonamiento de T en el análisis de su práctica educativa	166

Fig. 26. Tipología del razonamiento desarrollado por T en la investigación ...	167
Fig. 27. Desarrollo tipológico de la reflexión de J en el análisis de su práctica educativa	168
Fig. 28. Tipología de la reflexión desarrollada por J en la investigación	168
Fig. 29. Desarrollo tipológico del razonamiento de J en el análisis de su práctica educativa	169
Fig. 30. Tipología del razonamiento desarrollado por J en la investigación	169
Fig. 31. Desarrollo tipológico de la reflexión de D en el análisis de su práctica educativa	170
Fig. 32. Tipología de la reflexión desarrollada por D en la investigación	171
Fig. 33. Desarrollo tipológico del razonamiento de D en el análisis de su práctica educativa	171
Fig. 34. Tipología del razonamiento desarrollado por D en la investigación ...	172
Fig. 35. Tipología de la reflexión desarrollada por T “anterior a la acción”	174
Fig. 36. Tipología del razonamiento desarrollado por T “anterior a la acción”	174
Fig. 37. Tipología de la reflexión desarrollada por T “en la acción”	175
Fig. 38. Tipología del razonamiento desarrollado por T “en la acción”	176
Fig. 39. Tipología de la reflexión desarrollada por T “sobre la acción”	176
Fig. 40. Tipología del razonamiento desarrollado por T “sobre la acción”	177
Fig. 41. Tipología de la reflexión desarrollada por J “anterior a la acción”	178
Fig. 42. Tipología del razonamiento desarrollado por J “anterior a la acción”.	178
Fig. 43. Tipología de la reflexión desarrollada por J “en la acción”	179
Fig. 44. Tipología del razonamiento desarrollado por J “en la acción”	180
Fig. 45. Tipología de la reflexión desarrollada por J “sobre la acción”	180
Fig. 46. Tipología del razonamiento desarrollado por J “sobre la acción”	181
Fig. 47. Tipología de la reflexión desarrollada por D “anterior a la acción”	182
Fig. 48. Tipología del razonamiento desarrollado por D “anterior a la acción”	182
Fig. 49. Tipología de la reflexión desarrollada por D “en la acción”	183
Fig. 50. Tipología del razonamiento desarrollado por D “en la acción”	183
Fig. 51. Tipología de la reflexión desarrollada por D “sobre la acción”	184
Fig. 52. Tipología del razonamiento desarrollado por D “sobre la acción”	185
Fig. 53. Actividad reflexiva de T en las fases de su práctica educativa	188
Fig. 54. Promedio del grado de reflexión de T en la práctica educativa	188
Fig. 55. Actividad reflexiva de J en las fases de su práctica educativa	189
Fig. 56. Promedio del grado de reflexión de J en la práctica educativa	190
Fig. 57. Actividad reflexiva de D en las fases de su práctica educativa	191
Fig. 58. Promedio del grado de reflexión de D en la práctica educativa	191

INTRODUCCIÓN

Cual diseño de actividades preestablecidas en secuencias temporales que propicia el carácter homogéneo de los contenidos de enseñanza, la práctica educativa que muchos docentes de Educación Física (EF) imparten cada día en los patios escolares muestra, en demasía, la realización de un “hacer por hacer” sin un sentido claro. Y aunque los profesores posean los conocimientos y las habilidades necesarias para realizar una práctica educativa eficaz, que responda a las necesidades de su enseñanza y permita a los alumnos conseguir los propósitos educativos establecidos en los programas de EF, ordinariamente la enseñanza que realizan no es suficiente para alcanzarlos debido, como se ha señalado, principalmente a la mecanización de su práctica, lo cual se considera en este estudio está sujeto en gran medida a una insuficiente actividad reflexiva dirigida a atender las “necesidades e intereses de los alumnos” (Ramos y Del Villar, 2005; Sacristán, 1998; Piéron, 1999).

De este argumento se deduce entonces que los docentes de EF realizarán una práctica que responda a las necesidades de su enseñanza al incrementar su actividad reflexiva sobre la forma y la manera como realizan su práctica educativa, planteamiento que aprueban los programas de EF que proporciona la Secretaría de Educación Pública, al señalar que los docentes deben “adoptar una actitud de análisis coherente y crítica para diseñar estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje acordes con las expectativas del alumno” (SEP, 2011 c, p. 87); sin embargo, y paradójicamente, se identifica que las condiciones que establecen las instituciones de educación básica en sus diferentes niveles limitan la capacidad de análisis de los docentes colaboradores, lo que afecta su enseñanza.

La idea que se transmite con base en estos argumentos es la misma que propone Perrenoud (2007): que sólo los docentes profesionales que someten a un análisis reflexivo constante su práctica educativa son los que desarrollan una “práctica reflexiva” de su enseñanza, planteamiento que han seguido la mayoría de los estudios de la práctica reflexiva realizados en el área de EF para encontrar formas de desarrollarla. Más, sin embargo, identificamos como señala Kemmis que “los estudios adecuados sobre la reflexión deben tener acceso a las categorías de pensamiento, los compromisos y las orientaciones a la acción del actor” (en Pérez, 1999, p. 108).

En este sentido, nuestra investigación planteó el supuesto de que una práctica reflexiva de la enseñanza de la EF se fortalece aún más si los profesores, más allá de meditar cómo hacen lo que hacen, realizan una actividad mental de mayor profundidad que les permita realizar un análisis crítico para entender por qué realizan su actividad de enseñanza como la hacen. Es decir, se considera que el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza por parte de los docentes de EF es más factible si, además de identificar qué tipo de reflexión utilizan, reconocen qué tipo de razonamiento usan para llevar a cabo su función educativa. En esto Habermas indica que “una etapa más alta de la reflexión coincide con un progreso en la autonomía de los individuos” (2012, p. 288). Así, esta investigación señala que el autoanálisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa, contribuye a incrementarlos, lo que, se considera, coadyuva a fomentar la práctica reflexiva de su enseñanza.

De esta forma, este estudio propone un procedimiento mediante el cual los docentes de EF pueden analizar el tipo de reflexión y de razonamiento que desarrollan en su actividad de enseñanza para modificar su práctica educativa en una práctica reflexiva de la enseñanza. Para comprobar la efectividad de esta propuesta se llevó a cabo una investigación de manera colaborativa mediante un

procedimiento de investigación-acción realizado con tres docentes de EF del turno vespertino, con la intención de analizar el desarrollo del proyecto desde diferentes perspectivas de observación con tres sujetos que comparten contextos comunes. La descripción detallada de los datos que arrojó la investigación y su interpretación, edifican las conclusiones expuestas en el capítulo final en torno a la efectividad de la propuesta metodológica y del procedimiento para su aplicación.

El proceso indagatorio, tal como fue llevado a cabo, se expone a través de los cinco capítulos que conforman esta obra, así se encontrará que:

El primer capítulo introduce al lector en el origen y contexto de la investigación para la comprensión de las causas de la situación problemática que se enfrentó, elementos que permiten entender de qué forma se finca la elección del método de investigación que se utilizó, y a partir de los cuales se plantean la pregunta de investigación, el supuesto, el propósito y los objetivos que guiaron la indagatoria, todo lo cual constituyen los argumentos que justificaron su realización.

El segundo capítulo expone el marco teórico que sustenta la investigación, a partir del análisis de los conceptos clave identificados en el planteamiento del problema y en el propósito de la investigación, que junto con la indagación de la situación que guarda el estado del conocimiento llevó al estudio de las teorías principales y sustantivas en las que se edifica la tesis. De esta manera la exposición comienza con el planteamiento de la importancia y la razón de ser de la educación física dentro del currículo, hace un breve recorrido histórico de su función educativa y analiza el significado del concepto y de los fines de su enseñanza actual; enseguida, se realiza el análisis de la práctica educativa de la EF, de las fases que la conforman y del proceso que las caracteriza; después, se examina a la reflexión como el camino que conduce al desarrollo de la práctica

reflexiva de la enseñanza, de esta se analiza su origen, su intención y las fases que la componen; enseguida, se plantean las bases necesarias para el desarrollo de una práctica reflexiva de la EF, así se estudia y distingue a la reflexión y el razonamiento, de cuya integración de tipologías surge la propuesta para analizar la práctica educativa de los profesores.

El capítulo tercero describe en qué consistió la propuesta para coadyuvar al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza y el método de investigación sugerido para su aplicación, procedimientos que se complementaron y dieron sentido al planteamiento de esta tesis para fomentar la autorreflexión de los profesores sobre lo que hacen cotidianamente. El capítulo inicia con la exposición del método para el análisis de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa, donde se detallan las técnicas, los instrumentos y los procedimientos que lo componen. Enseguida, se muestra cómo se distinguió al método de investigación-acción colaborativa para la aplicación de la propuesta, análisis que tomó en cuenta las características de los participantes, las condiciones de la enseñanza y de la profesión, el propósito del estudio, el aspecto de la participación, de las formas de colaboración de los profesores y de la función del facilitador; luego, se hace la descripción del procedimiento para la aplicación del método de investigación, las actividades de los que intervienen y se exponen la forma y la manera cómo se analizó, organizó y expuso la información recabada por cada colaborador.

El capítulo cuarto muestra los resultados que surgen de la aplicación de la propuesta para señalar la relación que hay entre el incremento de la reflexión y del razonamiento que se dio en la práctica educativa y el desarrollo de una práctica reflexiva en la enseñanza de la EF; es decir, se analizan los resultados obtenidos con el método de análisis de la reflexión y el razonamiento de los profesores de EF colaboradores en la práctica educativa y el procedimiento para su aplicación para comprobar la eficacia de la propuesta, supuesto teórico que

sostiene la investigación. De esta forma, al principio de este capítulo se describe la influencia que ejercieron las condiciones de la profesión en el arranque de la investigación y en los primeros datos obtenidos; enseguida, se analizan los resultados para identificar: a) el tipo de reflexión, b) el tipo de razonamiento y c) el grado de reflexión que desarrollaron los docentes de EF en la práctica educativa y en cada fase que la conforma, y se comparan los resultados de los tres colaboradores para distinguir semejanzas, diferencias, e identificar posibles patrones de desarrollo comunes.

Por último, en el capítulo quinto se exponen las conclusiones a las que llevó el análisis de los resultados obtenidos por los docentes de EF colaboradores, argumentos que abren la discusión sobre los datos y su interpretación; de esta forma, en este apartado se analizan los resultados para contrastarlos con el supuesto sobre el que se finca esta investigación, y estimar entonces de qué manera un procedimiento de análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa coadyuva a fomentar la práctica reflexiva de su enseñanza. Examen que sirve para inferir y consolidar la contribución del estudio de la práctica reflexiva al ámbito pedagógico y a la formación continua de los docentes de EF.

Uso de sinónimos

Se hace el señalamiento de que, dado que algunos conceptos son continuamente requeridos en la exposición del trabajo, han sido utilizados sinónimos con la intención de agilizar la lectura del documento y dar claridad a su mensaje, tomando en cuenta que los significados de cada uno permiten la utilización indistinta de ellos en la exposición. Así tenemos que serán usados sin distinción los siguientes conceptos: “docente” y “profesor”; “práctica educativa” y “práctica de la enseñanza”; “reflexión” y “actividad reflexiva”.

CAPITULO 1. LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

1.1 La práctica educativa en la educación física

Se entiende a la “práctica” como la actividad donde se repiten acciones similares en circunstancias también similares (Schön, 1998; Ramos y Del Villar, 2005; Perrenoud, 2007), pero en contextos que no siempre son similares. A partir de este marco, se identifica a la práctica que desarrolla el profesor de Educación Física (EF) como “práctica educativa” o “práctica de la enseñanza”. La práctica educativa que realizan los docentes de EF se conforma con actividades para planear, aplicar y evaluar la enseñanza, mediante la realización de una serie de técnicas y estrategias en el intento de que los alumnos consigan llevar a cabo los propósitos educativos que plantea el programa de EF (SEP, 2011*b*).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es el órgano de gobierno que provee a los profesores de EF los programas de estudio, documentos rectores en los que se establecen los propósitos educativos que deben conseguirse, así como la forma y manera en que deben ser planteados, transmitidos y evaluados. Tal como sucede en la actualidad, los programas de estudio de la EF que se han llevado a cabo en México desde hace varias décadas, muestran en común componentes que los identifica en el grupo de los “currícula detallados”, los cuales dan información precisa sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar, por lo que “tienen la indudable ventaja de la comodidad para el profesor, que puede aplicarlos sin excesivos problemas limitándose a seguir paso a paso las instrucciones” (Coll, 1991, p. 46); de esta forma, el sistema educativo nacional basa la efectividad del trabajo de enseñanza

en la capacidad de los docentes para llevar a cabo y de forma sistemática los propósitos educativos determinados.

Se estima que la propuesta educativa que plantea el programa de EF actual para transmitir conocimientos ajustados a estándares, independientemente del contexto económico, geográfico, demográfico, cultural y social al que pertenezca la comunidad escolar, ha propiciado que los profesores realicen su práctica educativa de manera mecánica, lo cual, se considera, contribuye a impedir que los alumnos consigan desarrollar los propósitos educativos de la EF, especialmente los que se refieren al mejoramiento y conservación de la salud, aspectos que permitieron a la EF justificar su inclusión en el currículo como área básica de la educación escolar (Kirk, 1990).

Por tanto, se considera que un “deficiente” desarrollo de las actividades que conforman la práctica educativa de la EF coadyuva a que los alumnos realicen hábitos de actividad física “insuficientes”, lo que, se estima, está relacionado al auge de problemas de salud infantil presentes en la población en edad escolar, como los que señala ENSANUT (2013) al indicar estadísticamente que “Una tercera parte de la población entre 5 y 11 años de edad en el país presenta exceso de peso corporal (sobrepeso más obesidad) y esto persiste como un gran reto de salud”, lo cual llevó a México a ocupar el primer lugar mundial en sobrepeso y obesidad según reporte de UNICEF (2013).

¿Qué hacer al respecto?

Los propósitos educativos planteados en los programas de EF no los consiguen los alumnos por decreto con la sola implementación de las actividades de enseñanza que proponen y que llevan a cabo los profesores, ya sean propuestas teórico-metodológicas como las que determinan los programas “cerrados”, para eficientar la labor docente mediante el seguimiento de unos objetivos bien

definidos, o ya sea mediante las que plantean los programas “abiertos”, para la implementación de una propuesta flexible que se adapte a las necesidades y características del contexto escolar (Coll, 1991).

Se identifica que la función de los profesores como mediadores, entre lo que plantean los programas educativos y lo que llevan a la práctica en el patio, es de gran importancia para alcanzar los propósitos de la EF a partir de la observación y la reflexión de lo que acontece en su práctica de la enseñanza. A este respecto, el programa de estudio de la EF señala que “el docente debe ser un profesional reflexivo, capaz de atender las necesidades y motivaciones de los alumnos” (SEP, 2011*b*, p. 154); de esta manera, los profesores aportan soluciones prácticas e inmediatas a situaciones imprevistas que no contemplan los programas educativos, puesto que, se estima, poseen conocimientos pedagógicos y experienciales que les permiten, como señala Tardif (2004), ser capaces de producir sus “propios saberes” para actuar como mediadores entre lo que se quiere enseñar y lo que se debería enseñar, y que, como plantea el mismo autor, “lo que un “profesor debe enseñar” no constituye, por encima de todo, un problema cognitivo o epistemológico, sino una cuestión social” (2004, Pp. 11-12).

De esta forma, se considera que ante la racionalidad técnica “para lograr unos objetivos educativos no discutidos ni examinados” (Labaree en Pérez, 1999, p. 47), los docentes tienen “el poder profesional de configurar, con algún grado de originalidad, la práctica que realizan, aunque se encuentren dentro de tradiciones, instituciones que la prefiguran, directrices curriculares, etc.” (Sacristán, 1998, p. 290), es decir, los profesores de EF tienen la posibilidad de poner en marcha un raciocinio práctico el cual es resultado de utilizar los conocimientos que se adquieren con la práctica, experiencia que incrementa su habilidad para elegir qué es lo que debe hacerse ante una situación, ¿sucede así?, ¿qué pasa en la práctica educativa de los docentes de EF?

1.2 Explorar la práctica educativa de la educación física

Para reconocer cómo desarrollan los docentes de EF su práctica educativa e identificar por qué lo hacen así, se invitó a cinco profesores del contexto escolar local que laboran en ambos turnos, a participar en un estudio indagatorio donde serían observados por el investigador de este proyecto mientras realizaban su actividad de enseñanza y llevaban a cabo la autoobservación de su práctica, propuesta a la que finalmente accedieron integrarse tres: T, J y D.

Con la intención de obtener de manera precisa datos que den cuenta de la manera cómo llevan a cabo su enseñanza, se propuso a los profesores de EF colaboradores observar durante un tiempo indefinido el desarrollo de su práctica educativa en un solo grado escolar. Esta estrategia partió del supuesto de que cuando los docentes de EF son sujetos a una observación externa “preestablecida” muestran la mayoría de los conocimientos y habilidades que pueden realizar, lo cual delimita favorablemente para el investigador conocer cuáles son los que no desarrollan; en tanto que, cuando los profesores de EF son sujetos a una observación externa “inesperada” muestran los conocimientos y habilidades que realizan cotidianamente, más no los que saben desarrollar, lo cual influiría para que el investigador considere erróneamente cuáles son los conocimientos y habilidades que no saben desarrollar.

La observación de la práctica educativa tuvo además la intención de reconocer las semejanzas que tuviesen los profesores de EF en el manejo de los contenidos, las actividades y las secuencias que plantea el programa, de esta manera se procedió observar la práctica de la enseñanza del cuarto grado. Se hizo en este grado porque se considera que en este nivel educativo las condiciones psicológicas y físicas, específicas de los niños de entre 10 años de

edad (Piaget, 1976; Latapí, 2003; SEP, 2011*b*), requieren que los docentes conformen y desarrollen una práctica de la enseñanza para lograr unos aprendizajes esperados complejos, como muestran los contenidos y las actividades que plantea el programa de EF 2011 para conseguirlos (Anexo 1).

La observación de la práctica educativa en un solo grupo se llevó a cabo durante 8 semanas, después de lo cual se les planteó realizar la observación de otros grupos para estudiar cómo llevan a cabo y de manera ordinaria su enseñanza, así se realizaron otras 13 semanas de observación para completar un total de 21 semanas.

En el estudio indagatorio, realizado en el ciclo escolar 2014-2015, el investigador usó en un principio tres técnicas: observación, notas de campo y video, con las cuales recogió la información para su análisis. Conforme avanzó la exploración se consideró apropiado obtener datos que surgieran desde la perspectiva de los docentes acerca de su actividad de enseñanza, con el desconocimiento en ese momento de la riqueza de la información que los sujetos de estudio pueden aportar con su interpretación de lo que hacen. Así, se diseñaron y agregaron dos instrumentos (Anexos 2 y 3) que los profesores inscribieron en sus planes de enseñanza, de esta forma se agregó la técnica de autoobservación, la cual se describe en el tercer capítulo.

El primero de los instrumentos de autoobservación (Anexo 2), es un espacio en el que los profesores de EF registraron su estimación del grado de desarrollo que los alumnos alcanzaron sobre los propósitos que, se considera, circunscriben la enseñanza de la EF, los cuales se refieren a que los alumnos: a) identifiquen el propósito de la sesión, b) participen en las actividades y c) manifiesten actitudes favorables o positivas para el aprendizaje. El segundo instrumento de autoobservación (Anexo 3), es un espacio donde los docentes registraron su apreciación del grado de desarrollo de los elementos que conforman su práctica educativa, lo que se considera les permite percibir la forma cómo utilizan los

“saberes” que se constituyen fundamentalmente en su experiencia cotidiana de trabajo (Tardif, 2004).

1.2.2 Hallazgos de la exploración

¿Cómo fue la práctica de la enseñanza de los docentes colaboradores cuando sabían que serían observados?

Como se había señalado, en las primeras semanas de la investigación, semanas 1 a la 8, la observación de la práctica educativa se limitó a un solo grado escolar. El análisis de la información que los docentes registraron y recogieron en esta primera parte, sobre el grado de desarrollo de los propósitos y de las actividades que conforman la práctica de la enseñanza (Gráfica 2, Anexo 4; gráfica 5, Anexo 5; Gráfica 8, Anexo 6), mostró que:

- 1) Los tres docentes consideran que planearon por escrito totalmente o la mayoría de las sesiones de enseñanza, y que en la mayoría de los planes registraron total o parcialmente la información.
- 2) Los tres docentes consideran que en la mayoría de las sesiones planearon las actividades totalmente de acuerdo a las características y necesidades de sus alumnos, y que aplicaron todas las actividades que habían planteado.
- 3) En cuanto al grado de logro de los fines de la enseñanza:
Los tres docentes consideran que en la mayoría de las sesiones todos los alumnos o la mayor parte de ellos: a) identificaron el propósito de enseñanza, b) participaron en las actividades y c) mostraron una actitud favorable para el aprendizaje (Gráfica 3, Anexo 4; Gráfica 5, Anexo 5; Gráfica 8, Anexo 6).

En resumen, los profesores colaboradores consideran que en la mayoría de las sesiones, en las que fueron avisados que serían observados, han realizado totalmente las actividades que conforman la práctica educativa y han hecho ajustes necesarios para que los alumnos consiguieran los propósitos de la enseñanza, es decir, consideran que conformaron una práctica educativa eficaz.

¿Cómo fue la práctica de la enseñanza de los docentes colaboradores cuando no sabían en qué momento serían observados?

Una vez que se reconoció la forma cómo desarrollan su actividad de enseñanza con un solo grupo, donde sabían con anticipación que serían observados, se estableció previa aceptación de los colaboradores que se ampliarían las observaciones para conocer cómo realizan la práctica de la enseñanza con otros grupos, observaciones que se llevarían a cabo a partir de la semana 9 de forma aleatoria, sin advertencia del día de la visita.

El análisis de la información que los docentes recogieron en la segunda parte del estudio indagatorio, sobre el grado de desarrollo de las actividades que conformaron la práctica de la enseñanza (Gráfica 3, Anexo 4; Gráfica 6, Anexo 5; Gráfica 9, Anexo 6), mostró que:

- 4) “T” y “J” consideran que en la mayoría de las sesiones planearon totalmente por escrito el plan de enseñanza y que registraron total o parcialmente la información del plan de enseñanza, mientras que “D” señala que nunca planeó de manera formal las actividades de enseñanza ni registró la información.
- 5) “T” considera que en la mayoría de las sesiones nunca planificó las actividades de acuerdo a las necesidades de los alumnos y que totalmente o nunca aplicó las actividades que había propuesto.

“J” considera que en la mayoría de las sesiones planificó parcialmente las actividades de acuerdo a las necesidades de los alumnos y aplicó parcialmente las actividades que había planteado.

“D” considera que en la mayoría de las sesiones nunca planificó las actividades de acuerdo a las necesidades de los alumnos, ni aplicó actividades de un plan.

6) En cuanto al grado de logro de los fines de la enseñanza:

- Los tres docentes consideran que en la mayoría de las sesiones todos los alumnos o la mayor parte de ellos: a) identificó el propósito de enseñanza, b) participaron en las actividades y c) mostraron una actitud favorable para el aprendizaje (Gráfica 1, Anexo 4; Gráfica 4, Anexo 5; Gráfica 7, Anexo 6).

Resumen, los docentes colaboradores identificaron que no desarrollaron totalmente las actividades que conforman su práctica educativa, ni realizaron los ajustes necesarios para que los alumnos consiguieran los propósitos de la enseñanza, en la mayoría de las sesiones donde no fueron advertidos de la visita del investigador. Es decir, desarrollaron una práctica deficiente, insuficiencia que se mostró principalmente en la planeación, lo cual, se considera, repercute en el logro de los propósitos de enseñanza, puesto que la planeación es elemento fundamental para proyectar con mayor certidumbre la dirección de la práctica educativa (Sacristán, 1998), y además, es el documento que sustenta legalmente la labor del profesor (Aguayo, 2013).

Como se ha señalado, se observó que los profesores colaboradores no hicieron una planeación formal, es decir, no registraron la información por escrito, o la información que proveyeron fue incompleta (bitácoras “D”, “T” y “J”). En este

estudio se considera que la formalidad es la “exactitud, puntualidad y consecuencia en las acciones” como plantea la Real Academia (2014); por tanto, ésta se resuelve al presentar el plan de enseñanza por escrito, con todos los elementos que debe contener para responder a las preguntas que den información básica sobre ¿Qué se hace? ¿Para qué? ¿Para quienes? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo y quienes participan? ¿Con qué? ¿Cuánto? ¿Qué resultó?; es decir, es el aspecto descriptivo que permite identificar con facilidad y precisión la información del plan de acción para cada grado (Camacho, 2010).

De la misma manera, desde el inicio del estudio se observó que los planes de enseñanza no poseían una progresión “lógica interna” y no “guardaron coherencia” respecto de las características y necesidades del contexto (Camacho, 2010). A partir de la semana 9 esta deficiencia se incrementó (bitácoras “D”, “T” y “J”). La congruencia, del latín *congruentia* “conveniencia, coherencia, relación lógica” como plantea la Real Academia (2014), se resuelve dando un orden lógico y progresivo, en este caso a la enseñanza. La congruencia de un plan de enseñanza se da cuando los elementos que lo conforman siguen un orden, por ejemplo, partiendo de lo fácil a lo difícil, de lo sencillo a lo complejo, de forma que muestren el por qué y el para qué hacer hacia una necesidad reconocida por resolver; es, esencialmente el aspecto metodológico del plan de enseñanza, al que no se trata de dar una congruencia teórica sino “pragmática” (Sacristán, 1998).

Por otra parte, se observó al comparar las gráficas que resumen el desarrollo de la práctica de la enseñanza y el logro de los propósitos antes y después de la semana 8, que hay una relación directa entre los elementos de la práctica educativa que los docentes consideran que desarrollaron y el logro de los propósitos de la sesión que los docentes consideran que alcanzaron los alumnos; por ejemplo, se aprecia que cuando los docentes consideran que han planeado

con formalidad y congruencia reconocen también que los alumnos lograron los propósitos de la enseñanza, aunque no todas las actividades propuestas hayan respondido a las “necesidades e intereses motrices” de los alumnos (Piéron, 1999; Aguayo, 2013), y que cuando no ha sido así el aprendizaje ha sido deficiente (Anexos 4, 5 y 6).

En resumen, el estudio exploratorio mostró que los tres docentes de EF colaboradores poseen los conocimientos y habilidades necesarios para realizar una práctica de la enseñanza de forma eficaz; sin embargo, se ha reconocido que ordinariamente no llevan a cabo totalmente las actividades que la conforman, principalmente la planeación, que como identifican Piéron (1999) y Aguayo (2013) “gestionan mejor” los docentes con mayor experiencia, como es el caso de “J” en esta investigación. De esta manera se juzga que, efectivamente, la realización de una práctica educativa eficaz depende en gran medida de la importancia y del sentido que los docentes dan a su práctica de la enseñanza, porque como señala Perrenoud (2007) finalmente ellos son el “instrumento” principal de la práctica pedagógica, entonces ¿por qué los profesores realizan una práctica educativa deficiente?

1.2.3 Las condiciones de la profesión

Los datos que arroja el estudio indagatorio muestran una práctica deficiente a pesar de que los tres docentes de EF colaboradores poseen los conocimientos y habilidades necesarios para realizar una práctica de la enseñanza de forma eficaz. Esto hace suponer que la práctica de la enseñanza de los docentes de EF colaboradores está influenciada por factores que, además del currículo escolar y las características del contexto escolar y de los alumnos, potencialmente determinan la manera cómo los profesores conforman y desarrollan su actividad de enseñanza. Para aclarar esta incertidumbre se planteó inquirir ¿qué otros

factores influyen en la manera cómo los docentes conforman y desarrollan su práctica educativa?

En la actividad de enseñanza concurren factores de diversa índole: culturales, contextuales, cognitivos, institucionales, etc., que influyen en la manera como conforman la práctica educativa los profesores de EF; más, sin embargo, se infiere que los factores “institucionales” son los que influyen principalmente en la forma cómo los docentes realizan su práctica de la enseñanza (Sacristán, 1998), porque está fuera de su posibilidad controlar las condiciones que establecen e influyen en su práctica y contexto de enseñanza, a diferencia de los otros.

Entre los factores institucionales que tienen influencia en el desempeño profesional de los docentes de EF destacan tres: 1) factor administrativo, 2) factor pedagógico y 3) factor ético-profesional (Fig. 1).

Fig.1 Principales factores institucionales que delimitan la práctica educativa de los docentes de EF



Fuente: Elaboración personal

- Factor administrativo, el cual implica principalmente la obligación de los profesores para cumplir con las condiciones que establece la SEP para llevar a cabo la enseñanza (nombramiento, centro de adscripción,

horas adscritas, sueldo, número de grupos y alumnos, organización de sesiones y de actividades escolares). Su cumplimiento es vigilado por la autoridad administrativa designada en la institución educativa donde labora cada docente.

- Factor pedagógico, el cual involucra los medios que los profesores emplean para organizar la enseñanza y cumplir con los objetivos, propósitos y contenidos de enseñanza establecidos por las instituciones educativas (SEP, Dirección de Educación Física y Escuela Primaria) a donde pertenecen. Su cumplimiento es vigilado por la autoridad técnico-pedagógica que representa a la institución educativa del nivel correspondiente: supervisor, jefe de sector, director.
- Factor ético-profesional, el cual implica que los profesores asuman su labor profesional con sujeción a los valores morales y sociales que poseen, basada en una actitud reflexiva permanente. Su cumplimiento está en la autovigilancia, lo que conlleva mantener un equilibrio entre sus valores y sus intereses personales; por tanto, se identifica que el factor ético-profesional ajusta y modifica los requerimientos de los otros dos factores a las prioridades y necesidades (principalmente económicas) de los docentes; por esto, es el factor de peso que determina cómo llevan a cabo su práctica educativa (Day, 2005).

Los factores que se han señalado, influyen de manera importante en la manera cómo conforman la práctica de su enseñanza los profesores colaboradores, lo cual se explica a continuación:

1) Los factores administrativo y pedagógico determinan las condiciones laborales y pedagógicas reconocidas como “condiciones de la profesión” (Tardif. 2004), que los docentes de EF toman en cuenta al conformar su práctica educativa, dichas condiciones están establecidas en:

- El nombramiento oficial. En él se establecen las condiciones que el gobierno del Estado plantea para desempeñar el puesto de profesor de educación física.
- El programa de educación física. Es el documento rector en cuyo planteamiento metodológico se establecen las pautas para conseguir que los alumnos adquieran los aprendizajes esperados (SEP, 2011 a).
- El Programa Operativo Anual (POA) de la Dirección de Educación Física y del centro escolar donde labora. Están conformados de acuerdo al calendario escolar para llevar a cabo las diferentes actividades cívicas, deportivas y académicas programadas.
- El documento de normatividad laboral de la SEP. Este señala las condiciones que los docentes de EF deben tomar en cuenta para impartir su enseñanza. En este aspecto nos interesa describir la normatividad que se refiere a que el profesor de EF debe impartir como mínimo una sesión de una hora de enseñanza semanal para cada grupo (SEP, 2011 a), tiempo que se distribuye en la preparación del espacio y del material, la información previa que el docente da a los alumnos, el calentamiento o preparación fisiológica para el trabajo físico, el desarrollo de las actividades y estrategias encaminadas al propósito de la sesión, el cierre o vuelta a la calma y la recuperación de información para distinguir el alcance de los alumnos respecto del propósito planteado (Aguayo, 2013), proceso se realiza sistemáticamente con cada grupo durante una jornada matutina o vespertina de trabajo.

2) En cuanto al factor ético-profesional, se ha señalado que este implica la actitud reflexiva permanente de los profesores para asumir su labor de forma profesional, por tanto ajusta las condiciones de los otros dos factores a las prioridades y necesidades (principalmente económicas) de los docentes; y por tanto, se considera que es el factor de peso que determina cómo lleva a cabo su práctica

educativa, pues como señala Day “los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales” (2005, Pp. 14-15).

El estudio de los factores institucionales señalados llevó a identificar de qué manera las condiciones de la profesión que establecen influyen en la forma como los docentes de EF desarrollan su práctica de la enseñanza. A partir de ese análisis se juzga que las condiciones a las que sujetan los profesores de EF su labor propician, entre otras, dos situaciones principales que les impiden realizar su práctica educativa para atender a las necesidades de su enseñanza, como mostraron los datos de la investigación indagatoria: i) la “insuficiencia económica” y ii) el “aislamiento profesional”, situaciones que, se estima, se desarrollan de la siguiente forma:

i) La situación de “insuficiencia económica”, para solventar las necesidades básicas, motiva a los profesores de EF al igual que a docentes de otras áreas buscar acceder a una mayor carga horaria que les permita tener mayores ingresos; sin embargo, surge un problema: una mayor carga horaria requiere de un mayor esfuerzo y desgaste físico y mental. Se deduce que este problema lo resuelven administrando su desgaste físico y mental mediante una serie de acciones para ajustar las obligaciones laborales a su conveniencia, actitud que se ha denominado en esta investigación como “economía del esfuerzo”, Tardif señala a estas acciones como parte de los “resultados dinámicos de las propias transacciones insertas en el proceso del trabajo escolar” (2004, p. 14), economía del esfuerzo que en EF se identifica principalmente cuando los docentes conforman la práctica de la enseñanza de forma mecánica y rutinaria, es decir, bajo un “modelo simplificado de acción” (Tardif, 2004), que se muestra al realizar:

- Una enseñanza que contempla el seguimiento sistemático y racionalizado de los aprendizajes y contenidos del programa de EF vigente, es decir, que no considera los resultados de una evaluación continúa para llevar a cabo la planeación de la enseñanza de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos.
- Una enseñanza con actividades idénticas para los distintos grupos en las escuelas donde trabajan y que no considera las diferencias del contexto escolar.
- Un plan de enseñanza que se limita a comunicar dónde se hacen las actividades, cuándo se hacen, para quiénes se hacen, cuáles se hacen y, en ocasiones, describir con qué material se hacen; y, se olvida de informar el por qué se hacen, para qué se hacen, cómo se hacen y a qué llevó lo que se hizo.
- Actividades que permiten dirigir la sesión con poco esfuerzo para mantener a los alumnos trabajando solos, “ocupados”, y proponer actividades con el único fin de que los alumnos se muevan y se diviertan; por ejemplo, realizar juegos por equipos o competencias donde la actividad del profesor se limita a vigilar que se respetan las reglas.
- Estrategias para gastar tiempo como extender la información previa y posterior al desarrollo de las actividades (Piéron, 1999), nombrar lista, ir por material didáctico y prepararlo durante el tiempo en que se desarrollan las actividades, enviarles a tomar agua con demasiada frecuencia, darles tiempo libre al final de la sesión, etc.

Mediante estas y otras acciones los profesores de EF pueden “economizar” su esfuerzo físico y mental (Sacristán, 1998), así que no representa ninguna dificultad para ellos adecuar la práctica educativa a sus necesidades personales

o laborales, siendo conscientes, o no, de que estas argucias ocasionan el detrimento de su labor profesional.

ii) En cuanto a la “situación de aislamiento”, se considera que la propician las condiciones que establecen los factores institucionales para desarrollar la enseñanza en el contexto escolar (espacios físicos, horarios de enseñanza, trabajo burocrático, etc.), espacio educativo al que Giroux describe como una “estructura celular que aísla a la mayoría de los maestros y evita que trabajen colectivamente” (2014, p. 210). La situación de aislamiento de los docentes de EF se consolida porque su enseñanza se concibe, por gran parte de la comunidad educativa, como actividad meramente práctica que no contribuye al desarrollo intelectual y se le asocia solamente al desarrollo de la condición física, argumento que aceptan muchos profesores de EF, lo que favorece como formulan Zeichner (1995) y Kirk (1990) que tiendan a ocupar un “rol marginal” en la escuela, que les lleva a considerar que sus problemas son únicamente suyos, sin relación con los que tienen docentes de otras escuelas u otros sistemas educativos.

Asimismo, en esta situación contribuye el que los supervisores de EF realicen pocas visitas para orientar a los profesores en cuestiones técnico-pedagógicas y observar que cumplan su compromiso administrativo y pedagógico en la enseñanza. Por ejemplo, en el transcurso de la investigación indagatoria el supervisor sólo realizó dos visitas de carácter técnico-pedagógico a los docentes colaboradores, se considera que esto resulta principalmente por padecer ellos también de abrumadoras cargas de trabajo.

Una manera de acercar a los docentes de EF al trabajo colectivo para compartir experiencias de la labor educativa son las reuniones periódicas de “consejo técnico”, pero en estas reuniones generalmente se tratan solamente acuerdos en torno de la participación, organización y reglamentación de los

diferentes eventos a lo largo del ciclo escolar, y no tanto de las prácticas de la enseñanza.

Después de identificar las condiciones que establecen la manera como se conforma y realiza la práctica de la enseñanza en EF, se les preguntó a los profesores colaboradores mediante un cuestionario cómo llevan a cabo ordinariamente la planeación de su enseñanza, las respuestas que dieron ampliaron la información que se había obtenido con la autoobservación de su práctica (Anexo 7). De esta forma, el análisis en conjunto de esos datos infiere que los docentes colaboradores:

1. Conforman su plan de enseñanza llevando a cabo únicamente los aprendizajes esperados y los contenidos de enseñanza que establece el programa de EF y la guía de EF vigentes, mediante el seguimiento sistemático de los cinco bloques.
2. Distribuyen temporalmente el plan de enseñanza de cada grado en un avance consecutivo de los bloques que señala el programa, el desarrollo de un bloque se realiza en dos meses aproximadamente.
3. Sujetan las actividades de su enseñanza a los aprendizajes y contenidos que se proponen en cada bloque.
4. Registran en el plan de enseñanza información que solamente describe dónde se realiza la enseñanza, cuándo se hace, para quienes se hace y un apartado que indica el qué de la enseñanza (título del bloque, el propósito, los aprendizajes esperados, los contenidos y las actividades), y en ocasiones mencionan con qué se hace (el material didáctico). Por lo que es común que se olviden de señalar por qué se hace, para qué se hace, cómo se hace y a qué llevó lo que se hizo.

5. Plantean una práctica de la enseñanza de forma idéntica en cada una de las escuelas donde laboran, sea esta del turno matutino o vespertino, estatal o federal, pública o privada.
6. Reconocen tener problemas para planificar las sesiones: uno informó que su problema es adaptar la planeación a las verdaderas necesidades de los alumnos, otro manifestó que es falta de tiempo y desconocimiento de formas de evaluar, y, el otro argumentó que su problema es falta de tiempo y “cuadrar” sus ideas con las del programa y con las necesidades de los alumnos.

Cabe mencionar en esta parte, que los profesores de EF que participan en la investigación manifestaron en el cuestionario que las observaciones realizadas por el investigador han influido en algunos aspectos de su práctica, por ejemplo: en la manera como se dirigen a los alumnos, en su ubicación para dirigir las actividades, en reflexionar sobre su actuación, en no abusar de los recursos para controlar el grupo, en utilizar el plan de sesión, en el manejo del tiempo y en reconocer la importancia de la evaluación para dar congruencia a la enseñanza.

El estudio completo de las autoobservaciones de la práctica educativa, de los planes de enseñanza, de los registros en las notas de campo y de los resultados del cuestionario, permitió identificar que el obstáculo angular de los tres docentes para el desarrollo de una práctica educativa que responda a las necesidades de su enseñanza, se encuentra en: i) la falta de tiempo de enseñanza, ii) las formas de evaluar y iii) planear para las necesidades de los alumnos.

Se discurre que los incisos i) y ii) se refieren a aspectos técnicos de la práctica de la enseñanza que parten del “ámbito de la organización escolar” (Tardif, 2004), que en este estudio se ha señalado establecen los factores administrativo y pedagógico; y, que iii) es un factor de índole profesional.

Así, que se considera que “la falta de tiempo de enseñanza”, elemento que ha sido estudiado ampliamente por Aguayo (2013), tiene solución viable mediante una organización estratégica del tiempo que posee cada profesor; y, en cuanto a “las formas de evaluar” (Arráez, 1995; Camacho, 2010), se puede abordar este problema a través de la consulta de estudios referentes a las diferentes formas de evaluar los contenidos de la EF en edad escolar.

Por lo tanto, y acorde con los hallazgos de Aguayo (2013), se identifica que el que representa un elemento complejo es el que se refiere a planear para las necesidades de los alumnos, situación que se considera corresponde al factor ético-profesional y que, por tanto, se solventa mediante el desarrollo de una actitud crítica de los docentes sobre su enseñanza para plantear una práctica educativa congruente a las características y necesidades de los alumnos, tal como señala el programa de estudio de la EF (SEP, 2011 *b*), lo cual se consigue cuando los docentes “observan”, o sea, cuando son capaces de “examinar atentamente” lo que acontece en su enseñanza (RAE, 2014).

Resumen de este apartado

Los propósitos educativos de la EF escolar no los consiguen los alumnos por decreto, con la sola implementación de programas que determinan cómo deben realizar la práctica de enseñanza los profesores. Aunque los docentes de EF colaboradores demostraron tener los conocimientos y las habilidades necesarias para realizar una práctica educativa eficaz, que responda a las necesidades de su enseñanza y permita a los alumnos conseguir los propósitos educativos, ordinariamente la práctica de la enseñanza que realizan es deficiente, debido principalmente a que mecanizan su práctica educativa casi de forma automática, “planificación lineal” (Sacristán, 1998; Perrenoud, 2007) mediante actividades rutinarias que les permite: a) disminuir el desgaste físico, emocional y mental que propician las condiciones de la profesión, b) controlar la situación de la práctica,

reducir su ansiedad y c) cumplir con el programa (Bárcena, 1994; Sacristán, 1998; Camacho, 2010).

El estudio de la influencia de los factores institucionales administrativo y pedagógico en la forma como los profesores de EF asumen su profesión y, por tanto, en el desarrollo y resultado de su enseñanza, infiere que la realización de una práctica educativa deficiente está sujeta a la insuficiente actividad reflexiva para atender las “necesidades e intereses de los alumnos” (Ramos y Del Villar, 2005; Sacristán, 1998; Piéron, 1999), abandono de la reflexión que, se estima, comienza a manifestarse en la informalidad y la incongruencia (incoherencia) de la planificación de las actividades de enseñanza. Al respecto, Piéron señala que sólo mediante la reflexión los profesores planearán la enseñanza “a las necesidades de los alumnos, sobre los medios que más les convienen y sobre las modalidades de evaluación” (1999, p. 97), elementos que, como señala el mismo autor, requieren de “tiempo de análisis y reflexión” para que su práctica de la enseñanza se realice como un proceso de “autoaprendizaje” (Day, 2005; Perrenoud, 2007).

El estudio de la importancia de la actividad reflexiva en el desarrollo profesional de los educadores, tiene como punto de partida principalmente las aportaciones de las investigaciones de Dewey (*Cómo pensamos, 1910*) y Schön (*La formación de profesionales reflexivos, 1992; El profesional reflexivo, 1998*). A grandes rasgos ellos señalan que las habilidades y conocimientos más efectivos que los docentes poseen las más de las veces son utilizados de forma inconsciente, así cuando se pide a los profesores que expliquen cómo es que encuentran soluciones efectivas a problemas particulares que se les presentan no saben explicarlo. Los autores consideran que esto se debe a que esas habilidades y conocimientos forman parte de un saber tácito, es decir, son saberes que son adquiridos principalmente a través de la práctica ante situaciones problemáticas que surgen durante la enseñanza y a las que se debe

dar solución inmediata. De esto se deduce que si los docentes de EF son capaces de reflexionar de forma consciente sobre las acciones que realizan en la práctica educativa, realizaran una práctica reflexiva de su enseñanza, y en consecuencia a ser capaces de modificarla de acuerdo a las necesidades de su enseñanza.

En este sentido, y como se ha señalado, aunque en los programas de estudio de la EF se señala la necesidad de “reflexionar permanentemente sobre el trabajo docente que se desarrolla al implementar el programa” (SEP, 2011*b*, p. 157) y “adoptar una actitud de análisis coherente y crítica para diseñar estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje acordes con las expectativas del alumno” (SEP, 2011 *c*, p. 87), paradójicamente las condiciones de la profesión que establece la SEP configuran la forma como debe desarrollarse la práctica de los docentes, lo que limita sus acciones y propicia que lleven a cabo con insuficiente reflexión la práctica de su enseñanza (Zeichner, 1993). De esto resulta que, como muestran los estudios analizados por Piéron (1999), la mayoría de los docentes de EF llevan a cabo su práctica educativa sin tomar en cuenta las “necesidades de los alumnos”.

Aun ante esta situación, y como identifican algunos investigadores (Kirk, 1990; Carr, 1996; Tardif, 2004; Domingo, 2014), los profesores de EF tienen la posibilidad de constituir a través de la “autorreflexión” una práctica educativa que se ajuste a las necesidades de su enseñanza, con base en su capacidad para analizar el sentido que tiene su propia actividad de enseñanza. Esta vía de acción se mostró en la investigación indagatoria en el procedimiento de autoobservación que realizaron los docentes colaboradores sobre los elementos que conforman su práctica educativa, autoanálisis que, se estima, propició el desarrollo de la actividad reflexiva tal como lo muestran los datos obtenidos en la indagatoria (Anexos 4, 5 y 6). Con esto se quiere decir que una práctica educativa se vuelve “reflexiva” cuando el docente es capaz de observar el efecto de su intervención y

de desarrollar ese análisis en un ciclo de aprendizaje continuo (Villar, 2004; Perrenoud, 2007).

Sin embargo, se identifica como señala Kemmis que “los estudios adecuados sobre la reflexión deben tener acceso a las categorías de pensamiento, los compromisos y las orientaciones a la acción del actor” (en Pérez, 1999, p. 108), por lo que este estudio plantea, además, que el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza se fortalecerá si los profesores de EF llevan a cabo un análisis crítico que les lleve a entender por qué realizan su actividad de enseñanza como la hacen, lo cual se considera se puede realizar mediante el análisis del sentido formativo que dan a la enseñanza que imparten; lo que, se identifica, implica el reconocimiento de la manera como razonan para llevar a cabo su función educativa. Esto es, se identifica en este estudio que analizar la manera cómo razonan al realizar su enseñanza propiciará que los docentes de EF realicen una crítica del sentido formativo que conlleva su práctica educativa y de su congruencia con la realidad del contexto escolar donde realizan su labor.

De esta manera este estudio propone, además del desarrollo de un análisis reflexivo, que los profesores reconozcan cómo razonan al conformar, argumentar y dirigir su práctica de la enseñanza y entender por qué lo hacen así, lo que se considera les llevará a cuestionar el sentido formativo y la congruencia de la enseñanza que se les infunde a realizar, Schön lo expone de la siguiente forma: “un trabajador al servicio del público que piensa de un modo crítico sobre su práctica, puede criticar también el modelo de inatención selectiva de un gran organismo hacia los miembros más necesitados de la población que constituye su clientela” (1998, p. 294).

1.3 Problema de investigación y supuesto

Las inferencias expuestas en el apartado anterior, resultado del análisis de los argumentos descritos en este capítulo, llevaron a identificar que la tarea principal de esta investigación sería encontrar ¿de qué manera los docentes de EF pueden incrementar la reflexión y el razonamiento que desarrollan en la práctica educativa para realizar una práctica reflexiva de su enseñanza?

El supuesto que surge inmediato, a partir de los argumentos expuestos en este capítulo y específicamente en los que se esgrimieron a partir de los hallazgos que surgieron del procedimiento de autoobservación que aplicaron los docentes de EF en la investigación indagatoria, es que “un procedimiento de análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de educación física en la práctica educativa coadyuvará a fomentar una práctica reflexiva de su enseñanza”.

1.4 Objetivos del estudio

Así, el objetivo general de la investigación fue:

Constituir un método de análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de educación física en la práctica educativa para fomentar la práctica reflexiva de su enseñanza.

Para llevarlo a efecto se establecieron los siguientes objetivos particulares:

1. Distinguir las técnicas de investigación que se ajusten a las condiciones de enseñanza de los profesores de EF para constituir el método de análisis de la reflexión y el razonamiento.

2. Aplicar con los docentes de EF colaboradores el método de análisis de la reflexión y el razonamiento.
3. Analizar los datos obtenidos con la aplicación del método de análisis de la reflexión y el razonamiento, para identificar: a) el tipo de reflexión, b) el tipo de razonamiento y c) el grado de reflexión que desarrollaron los docentes de EF en la práctica educativa y en cada fase que la conforma.
4. Estimar el efecto que generó la aplicación del método de análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa, para coadyuvar a fomentar una práctica reflexiva de la enseñanza.

1.5 Delimitación

La investigación que se planteó llevar a cabo, estuvo limitada a la participación de tres docentes de EF colaboradores quienes laboran en ambos turnos, y para realizarse en el contexto de su práctica de la enseñanza en las escuelas primarias del turno vespertino. Se considera que el número de colaboradores que intervienen en la investigación representan significativamente el acontecer de una situación que se reproduce en espacios escolares similares.

Este capítulo situó el origen y contexto del estudio, expuso los factores y las causas de la situación problemática que se enfrenta e introdujo las bases que establecen el método de investigación que se llevó a cabo. Todos estos elementos constituyen los argumentos que justifican la realización de la investigación e identifican los conceptos principales del marco teórico que la sustentan, como se verá en el siguiente capítulo.

CAPITULO 2. EDUCACIÓN FÍSICA, PRÁCTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA REFLEXIVA

La descripción de la situación problemática, en el primer capítulo, mostró que la práctica educativa que llevan a cabo los docentes de EF no corresponde a las necesidades de su enseñanza, debido una deficiente actividad reflexiva, discernimiento a partir del cual se trazó la pregunta de investigación, el supuesto, propósito y objetivos que guían el estudio.

Este capítulo expone el marco teórico que sustenta la tesis, construcción teórica que parte del análisis de los conceptos clave identificados en el propósito de la investigación. El capítulo inicia con el planteamiento de la importancia y la razón de ser de la educación física dentro del currículo escolar, a continuación hace un breve recorrido histórico de su función educativa y analiza el significado del concepto y de los fines de su enseñanza actual. Enseguida se estudia a la práctica educativa de la EF y se describen las fases que la conforman. Después se examina a la reflexión como el elemento a partir del cual se genera el desarrollo de la práctica reflexiva de la enseñanza; de esta, se analiza su origen, su intención y las fases que la componen. Enseguida se expone la situación que guarda el estado del conocimiento, búsqueda de los estudios y tesis referentes al desarrollo de la práctica reflexiva en el área de EF. Al final, resultado del estudio conceptual que distingue y analiza la reflexión y el razonamiento, y sus categorías de progreso, se plantean las bases para constituir un método que coadyuve al desarrollo de una práctica reflexiva de la EF.

2.1 La educación física

Acerca de la educación, se coincide con el planteamiento que hace Coll (1991), cuando la establece como “el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada” (p. 28). Definición en la que subyace un aspecto de la educación que ha sido estudiado por algunos investigadores acerca de su función histórica como “acción arbitraria”, esto, porque atañe a un grupo de personas elegir qué es lo que conviene ser transmitido al resto del grupo humano (Perrenoud, 2007), lo que se considera la identifica, a su vez, como acción que contribuye a la “reproducción” de esquemas y patrones culturales, ideológicos y sociales (Bourdieu, 1997, 2009).

La educación como actividad reproductora se lleva a cabo cuando los profesores realizan una práctica de la enseñanza eficientista, es decir, cuando realizan su actividad educativa mediante la reproducción estandarizada de actividades cuidadosamente descritas, “taylorización del proceso de trabajo” donde cobra más importancia mostrar el cómo se realiza la práctica que conseguir los propósitos (Giroux, 2014). Enseñanza que se limita a aplicar una selección de “actividades y estrategias de enseñanza” delimitados para desarrollarse en contextos sociales particulares (Molina, 2009; Aguayo, 2013).

Fuera del planteamiento de la educación como mecanismo de reproducción cultural al servicio de un grupo dominante (Bazdresch, 2000; Giroux, 2014), pero sin dejar de lado el aspecto crítico, se conviene con Latapí (2003) cuando da a la actividad de educar un sentido de emancipación humana, y enuncia que “la finalidad de la educación es contribuir a que los seres humanos lleguen a poseer conscientemente su propia dignidad, la que les corresponde en cuanto seres humanos” (p. 91). Por otra parte, y de acuerdo con el señalamiento que hace

Bourdieu se identifica a la educación como “la condición mayor de acceso al ejercicio verdadero de los derechos del ciudadano” (2011, p. 90); de esta manera, en este estudio se señala que la educación debiera ser acción transformadora, actividad formativa con la intención de facilitar a las personas la apropiación de los conocimientos que necesita para su desarrollo personal y para utilizarlos en el ámbito de lo social, con la intención de que los saberes que adquiriera sirvan a la sociedad y no solamente a la persona (Mertz, 2010).

Sin embargo, a menudo los profesores de EF son carentes de la oportunidad de realizar reflexiones y análisis profundo entorno al “sentido formativo” de su enseñanza, el “sentido formativo” entendido en este estudio como el propósito intrínseco social, cultural o ideológico que conlleva cada acción que utilizan los profesores en la enseñanza. La limitación del análisis crítico de su actuación la propician en gran medida las condiciones de la profesión y de aislamiento profesional, como se ha mostrado en el apartado 1.2.3 del capítulo 1, condición por la que los profesores de EF dejan de ser “agentes” que faciliten el cambio de los alumnos (Kirk, 1990), para integrarse a la actividad reproductora y, como plantea Giroux (2014), lejos de ser agentes de “movilización cultural” actúan como agentes de “reproducción cultural” a partir de esquemas técnicos de enseñanza.

De acuerdo con el señalamiento que se hace, de la educación como acción arbitraria, históricamente la actividad educativa se ha llevado a cabo a través de un sistema organizado de instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, etc., con los que la sociedad intenta reproducir y mejorar la transmisión de los valores, normas y actitudes seleccionados (Bazdresch, 2000), y eficientar con ello la labor de culturización para que las personas desarrollen, a veces de forma integral, sus facultades intelectuales, físicas y emocionales; así, cuando la institución escolar asume la función de educar a la par de la familia, el docente toma directamente la responsabilidad de realizar dicha tarea (Sacristán, 1998), y específicamente en

el aspecto de la educación del cuerpo, para mantener la salud a través del movimiento, la tarea de enseñanza es encomendada dentro de la institución escolar al profesor de EF.

El planteamiento anterior sirve para identificar que a la EF desde su ingreso al contexto escolar le ha correspondido la función social de inculcar, principalmente a través de la práctica del movimiento corporal, la transmisión de un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades entorno al cuerpo, principalmente con los propósitos de fomentar y mantener la salud y la socialización de los educandos, aspectos que han contribuido a integrarla como parte del área educativa a sabiendas de que “aunque la educación física ha formado parte de la mayoría de los currícula escolares a lo largo de la historia, las razones de su permanencia han sido raramente educativas” (Kirk, 1990, p. 58), situación que ha contribuido a que se le caracterice como materia “no cognitiva” aún en su estatus actual dentro del sistema educativo, pues tradicionalmente se ha considerado a la EF como actividad educativa que no contribuye al desarrollo intelectual y se le asocia únicamente al desarrollo de capacidades y habilidades físicas. Señalamiento con el cual se está en desacuerdo, pues se considera que la EF representa bien la integración de la dualidad entre teoría y práctica.

Conocer el origen de los elementos teóricos y metodológicos que han dado significado a la EF en cada época, desde su incorporación al contexto escolar hasta la actualidad, ayuda a entender el sentido de los propósitos de estudio que se han planteado y que han permitido su permanencia en el currículo escolar, los cuales se transmiten y adquieren a través de las actividades de enseñanza que proponen los docentes de EF en su práctica, como se verá adelante.

2.1.1 La educación física escolar en México

El inicio de la EF escolar como actividad de enseñanza sistemática para la formación del cuerpo se encuentra en el “adiestramiento militar”, modelo de enseñanza cuya primacía en las instituciones educativas en el siglo XIX se mantuvo hasta las primeras décadas del siglo pasado (Eisenberg, 2007; Contreras, 2009). A partir del surgimiento de las diferentes teorías del aprendizaje en las ciencias humanas en los siglos XIX y XX, en el auge del movimiento científico, se han generado la mayoría de los principios teóricos y metodológicos utilizados en el campo de la enseñanza, hallazgos realizados principalmente desde el área de la psicología, a través de las corrientes que la conforman: conductista, de orientación cognitiva, humanista, psicogenética y sociocultural (Hernández, 1988), al tratar de responder a preguntas como ¿cuándo comenzamos a aprender?, ¿cómo aprendemos?, ¿por qué aprendemos lo que aprendemos?, ¿por qué dejamos de aprender?, etc., descubrimientos que se han incorporado a la EF para dar significado, sentido y valor pedagógico al quehacer que los docentes llevan a cabo mediante distintas estrategias didácticas como, por ejemplo, el juego (Vigotsky, 1979; Piaget, 2006).

Así, podemos distinguir que en México a partir del siglo XIX con la institucionalización de la EF en la Educación Primaria se incorporaron al currículo escolar las actividades físicas en 1875 (Molina, 2009). Desde entonces, a la par de los nuevos paradigmas educativos y de las necesidades históricas, políticas y sociales de nuestro país, han ido surgiendo los distintos modelos curriculares nacionales que reflejan los diferentes “enfoques” que la EF ha establecido en sus planes y programas, ideas culturales e ideológicas que han sido reflejadas en las actividades que han conformado la práctica educativa de los docentes de EF. Molina lo plantea de esta manera: “cada enfoque corresponde a un período determinado y está claramente delimitado por las ideas que enarbola, por las

técnicas que desarrolla y por el énfasis en las actividades físicas que se privilegian en el currículo en cada época” (2009, p.14).

De forma breve se exponen a continuación los enfoques curriculares que de acuerdo a Eisenberg (2007) y Molina (2009) se identifican en el contexto histórico de la EF escolar en México, cuyo planteamiento teórico-metodológico y sentido formativo, que han conllevado, se reconoce en su referente conceptual.

Enfoques de la EF en México:

- Gimnástico-militar. Diseño curricular que se desarrolló en las instituciones educativas al final del siglo XIX e inicio del siglo XX, cuyo propósito básico era incrementar el vigor y la fortaleza física de forma militarizada, reproduciendo patrones de movimiento de orden y disciplina. Es un método de enseñanza que permanece y se reproduce en muchas de las actividades que llevan a cabo actualmente los docentes de EF.
- Estético-deportivo. Enfoque curricular que se desarrolla en la década de los años veinte del siglo pasado, en él se incorporan las tendencias para la formación física de los países anglosajones con un propósito eminentemente deportivo; así, se introducen al programa educativo los deportes como el basquetbol, el volibol, el futbol, la natación y el atletismo, algunos de los cuales continúan desarrollándose en los programas operativos.
- Técnico-deportivo. Diseño curricular que se establece en el país después de la Segunda Guerra Mundial y cuyo auge se encuentra en la década de los sesenta, influenciado por el deporte espectáculo y por las grandes contiendas deportivas, su propósito se encamina a la formación de talento deportivo y a la competencia.

- Deportivo-recreativo. Enfoque curricular que surge en la década de los setenta a cuyo propósito, dirigido a la competencia deportiva, se incorporan las propuestas teóricas sobre la importancia del juego para el aprendizaje de los niños, principalmente desde la psicología, motivo que lleva a que se desarrollen una amplia variedad de actividades lúdicas en la EF.
- Psicomotor. Diseño curricular que se aplica en las escuelas en la década de los setenta y hasta 1988, en él se incorporan los planteamientos que surgen desde los estudios de la psicogenética, acerca del carácter evolutivo del aprendizaje y su influencia en la posibilidad de apropiación de los movimientos y gestos corporales que son interiorizados y asimilados, avance significativo que deja de lado la forma de enseñanza tradicional y que estructura en objetivos los contenidos de aprendizaje.
- Motricidad integral. Enfoque curricular cuyo referente es el programa denominado “motriz de integración dinámica” que surge en 1993, el cual tiene como principio rector formativo “el movimiento” (Eisenberg, 2007), se enfoca principalmente al desarrollo de las habilidades y capacidades físicas y motoras.
- Desde el año 2004, con el inicio de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), el actual enfoque de la EF que se desarrolla en los diferentes niveles de la Educación Básica es denominado comúnmente “programa por competencias”. De corte constructivista, entre sus propósitos destaca que los alumnos “construyan” su corporeidad, es decir, construyan su identidad a través del conocimiento del cuerpo y se reconozcan tomando conciencia de sí mismos (Aguayo, 2013). Aspecto fundamental de este enfoque es que el alumno desarrolle su “motricidad”, es decir,

reconozca sus posibilidades de movimiento y aprenda a partir de ello, de esta manera al enfoque didáctico de la EF se denomina “enfoque global de la motricidad” (SEP, 2011*b*).

Actualmente, en la práctica de la enseñanza de la EF se distinguen muchos de los elementos, caracteres, actividades y estrategias de los diversos enfoques pasados desde que la EF se institucionalizó, no importando los diferentes planteamientos y perspectivas teórico-metodológicas. Se estima que sucede así, porque todos los enfoques curriculares que ha tenido la EF comparten los mismos propósitos básicos: el mejoramiento y conservación de la salud y la “socialización” de los alumnos, mediante la realización de actividades físicas, deportivas o recreativas, aspectos que, como se ha señalado, permitieron justificar la inclusión de la EF en el currículo escolar por ser el elemento educativo con la mejor opción para desarrollar una gran cantidad de experiencias corporales (Kirk, 1990).

2.1.2 La tarea de la educación física escolar actual

Como se ha señalado los docentes de EF han llevado a efecto su tarea formativa mediante la enseñanza de conceptos, habilidades, destrezas motrices y actitudes individuales y sociales, que en cada momento histórico han representado los valores que cada sociedad concreta ha considerado convenientes de ser transmitidos (Bazdresch, 2000), por lo que estos se han enseñado y se siguen enseñando a través de los programas educativos.

El actual enfoque de la EF establecido a nivel nacional por la Secretaría de Educación Pública (SEP), es llevado a cabo en cada entidad federativa que conforma el país mediante el plan de estudios y los programas de enseñanza. El

plan de estudios está organizado por niveles de enseñanza: preescolar, primaria y secundaria. En el estado de Jalisco, la aplicación de el plan de estudios es coordinado por la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ). Dentro de esta Secretaría corresponde a la Dirección de Educación Física y Deporte (DEFyD) coordinar la enseñanza de la EF para los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

El nivel al que atañe esta investigación es al de primaria al cual se considera en este estudio, de entre los niveles educativos, como la etapa esencial para la formación de hábitos, actitudes y habilidades que servirán de soporte a lo largo de la vida escolar. Así, como plantea la SEP, la EF que se aporta en este nivel educativo “cobra renovada importancia, porque a través de sus actividades el niño logra el conocimiento y el control de su cuerpo [...] aspectos todos ellos decisivos para la eficiente participación en el proceso de los aprendizajes escolares” (SEP, 2003, p. 72).

Desde esta perspectiva la SEP proporciona una definición que describe el papel de la EF en proyecto curricular del país sobre la que los docentes de EF basan su actividad educativa: “disciplina pedagógica formativa, que tiende a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales, armónicamente en el individuo, estimulando sus habilidades motrices y perceptivas con el fin de mantener en buen funcionamiento órganos y sistemas, que darán como resultado, la conservación de la salud y el mejoramiento del vigor físico” (SEP, 2003, p. 4).

El análisis de la definición permite distinguir algunos aspectos esenciales que subyacen entre líneas y que es necesario resaltar: a) el señalamiento que se había hecho respecto a que al ser incorporada en el currículo la EF tiene una función social (Molina, 2009), b) el “movimiento” como el elemento principal implícito en toda actividad física que contribuye a la consecución de sus metas (Sáenz-López, 2009; Contreras, 2009) y c) que su propósito principal es el

desarrollo de la “corporeidad” (Aguayo, 2013). Estos aspectos generales determinan el conjunto de los “propósitos del estudio de la Educación Física para la Educación Básica” establecidos en el programa actual (SEP, 2011*b*), los cuales se considera se concentran en que los alumnos aprendan: a) conceptos e información que les sirva ahora y en su vida futura, b) prácticas y actividades, que les faciliten aprender de manera significativa esos conocimientos (Piéron, 1999), y c) a actuar de manera positiva, puesto que de una disposición adecuada para el aprendizaje, depende que la práctica y la adquisición de conocimientos sea efectiva (Aguayo, 2013).

En este estudio se ha decidido denominar a los propósitos educativos que plantea el programa de EF también como “fines de la enseñanza de la EF”, porque se considera que, además de cuestiones cognitivas, habilidades y valores, la enseñanza de la EF como acción humana con la mediación del docente transmite y reproduce en sus propósitos elementos sociales y culturales que caracterizan a la sociedad actual.

Para conseguir los fines de la enseñanza de la EF en el programa educativo vigente están trazados cinco bloques que, equivalentes a unidades de aprendizaje, contienen: i) un conjunto de aprendizajes esperados, “lo que se espera que logren los alumnos”; y, ii) contenidos de enseñanza, “elementos con los que se busca el cumplimiento de los aprendizajes esperados” (SEP, 2011*b*). Antúnez (1992) clasifica a los contenidos de enseñanza en tres grandes ámbitos: “1) hechos, conceptos y sistemas conceptuales, 2) procedimientos y 3) valores, normas y actitudes” (Pp. 62-63).

De esa forma se identifica que cada ámbito corresponde a los contenidos de enseñanza que plantea el programa de EF; así, el primer ámbito corresponde a los “contenidos conceptuales”, elementos abstractos que se identifican en una misma realidad, que presentan características iguales y están relacionados entre

sí; el segundo ámbito señala a los “contenidos procedimentales”, los cuales son un conjunto de acciones ordenadas y sistematizadas donde se despliegan las habilidades, destrezas y estrategias que desarrollan los alumnos; y, el tercer ámbito corresponde a los “contenidos actitudinales”, estos son actividades que intentan fomentar en los alumnos y alumnas la adquisición de determinadas actitudes y conductas, las cuales para su desarrollo simultáneo hacia la construcción de una sociedad democrática (Aguayo, 2013), deberían tener como sustento la promoción de los valores sociales: libertad, democracia, respeto, tolerancia, justicia, solidaridad e inclusión (Torres, 2015).

Al respecto, Antúnez (1992) indica que “un contenido será útil si sirve para reconstruir el conocimiento vulgar del alumno y desarrollar las capacidades que pretendemos en un marco determinado; será significativo si incluye los contenidos concernientes a la realidad, y será adecuado y global si se adapta a la competencia cognoscitiva de los alumnos y se relaciona con otros intereses” (p.119), lo cual se facilita cuando los alumnos encuentran sentido a los aprendizajes que han sido establecidos y cuando los contenidos que se proponen atienden realmente a “sus necesidades” (Day, 2005; Aguayo, 2013), Gimeno Sacristán lo describe así: “para que el diseño oriente realmente una práctica adecuada, tiene que considerar las peculiaridades de ésta dentro del contexto en el que se desenvuelve profesionalmente el profesor” (1998, p. 301).

Sin embargo, a pesar de las recomendaciones que varios teóricos del currículo señalan para que los planes de estudio y el contenido de los programas de enseñanza se adecuen a las necesidades, características y contexto de los alumnos (Tyler, 1973; Taba, 1974; Arnaz, 1981; Stenhouse, 1984; Coll, 1991), aún con las reformas educativas que se han planteado estos han sido estructurados una y otra vez para aplicarse de manera estandarizada en la práctica de la enseñanza de los docentes de todo el país.

2.2 La práctica educativa de la educación física

Se entiende a la “práctica” como la actividad donde se repiten acciones similares en circunstancias también similares (Schön, 1998; Ramos y Del Villar, 2005; Perrenoud, 2007). Bazdresch (2000) agrega que las acciones de la práctica se caracterizan por ser dirigidas de manera consciente con una intención y no corresponden a acciones instintivas o inconscientes. A partir de este marco, se identifica a la práctica que desarrolla el profesor de EF como “práctica educativa” o “práctica de la enseñanza”; esto es, son acciones que se realizan de manera intencional y objetiva cuyo fin es educar (Bazdresch, 2000). Minakata (en Campechano, 2001) expone que la práctica educativa es actividad, es acción que requiere la existencia de una persona cuyas características determinan su “necesidad de ser formada” y otra que le ayude a formarse; así, la práctica educativa son las acciones que realizan los profesores con la intención de llevar a cabo la enseñanza, y que debieran realizar de forma consciente.

Los docentes de EF llevan a cabo su práctica de la enseñanza aplicando el contenido del programa mediante una serie de técnicas y estrategias en el intento de que los alumnos adquieran los conceptos, habilidades y actitudes, establecidos en él. Al respecto, Antúnez plantea que “la práctica educativa no es únicamente una programación oficial-escrita-esquema, sino un proyecto en el que intervienen todos los participantes en un proceso de reflexión, acción, reflexión y regulación, y que los alumnos no son unas máquinas cuyo proceso de fabricación sea igual para todos” (1992, p. 111). En ese talante los programas de estudio de la EF en México, sobre los cuales los profesores basan su actividad educativa, señalan la necesidad de “reflexionar permanentemente sobre el trabajo docente que se desarrolla al implementar el programa” (SEP, 2011*b*, p. 157) y “adoptar una actitud de análisis coherente y crítica para diseñar estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje acordes con las expectativas del alumno” (SEP, 2011 *c*, p. 87).

En este estudio se identifica que la práctica educativa que los docentes de EF conforman y llevan a cabo se compone de tres fases principales, que en conjunto integran las actividades que realizan los docentes para planear, aplicar y evaluar la enseñanza (Fig. 2).

Fig. 2 Fases principales que conforman la práctica educativa



Diseño del autor

Descritas a grandes rasgos, son:

1. La planeación. Planificar es “anticipar el futuro”, es diseñar a partir de los medios de que se dispone, es la vía propicia para conseguir algo o realizar algo (Sacristán, 1998; Contreras, 2009). Angulo considera a la planificación como “un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y fines y construye un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad futura” (en Pérez, 1999, p. 275). De acuerdo con Sacristán (1998), Piéron (1999), Camacho (2010) y Aguayo (2013), es el momento de la práctica “preinteractivo” con los alumnos que consiste básicamente en los siguientes aspectos: a) análisis, b) determinación y c) organización, de:
 - i) Los objetivos de enseñanza
 - ii) Las unidades de aprendizaje

- iii) Los aprendizajes esperados y sus contenidos
- iv) Las actividades, los medios y los métodos para la enseñanza, y
- v) Las estrategias y los criterios de evaluación.

La actividad de planificación se concreta y redacta básicamente en cuatro niveles de desarrollo: i) el diseño del plan general de acción a partir de los propósitos educativos que plantea el programa de EF; ii) el diseño del programa de actividades para cada grado escolar; iii) el diseño del plan para cada bloque de enseñanza; y, iv) el diseño del plan de clase o plan de sesión (Camacho, 2010).

En la fase de planeación, o planificación, se concentra y muestra la información teórica y metodológica que conlleva el propósito de la enseñanza que realizan los docentes de EF, así como los aspectos que delimitan el alcance de la enseñanza que desarrollará en la práctica educativa, como resultado de las decisiones que toma al ajustar los fines de la enseñanza y sus necesidades personales a las condiciones de la profesión (Sacristán, 1998). De esta forma se comparte con Piéron (1999) el señalamiento que hace en cuanto a que, en la planeación, más que en las otras fases de la práctica educativa, se llega a identificar la diferencia entre “las recomendaciones” de los teóricos y la realidad.

2. La aplicación. Es el momento interactivo de la práctica con los alumnos (Piéron, 1999), en que se ponen en marcha los métodos, las técnicas y las estrategias de enseñanza para desarrollar los contenidos y e intentar conseguir los aprendizajes esperados. De esta manera, las actividades descritas en el plan de sesión son aplicadas para que los alumnos logren los fines de la enseñanza; es decir, las actividades de enseñanza deben

coadyuvar a que los alumnos incrementen su bagaje de conocimientos, participen de las actividades que se plantean y manifiesten una actitud favorable o positiva para el aprendizaje, cuando se logran estos fines se puede decir que la práctica educativa ha sido eficaz.

3. La evaluación. Desde la perspectiva de esta investigación, es la actividad con la que concluyen la práctica educativa los docentes y que consiste en la valoración del resultado que consiguieron mediante las actividades que conformaron y desarrollaron para la enseñanza. El planteamiento anterior muestra que la acción evaluativa no sólo sirve para determinar los alcances obtenidos por los alumnos, también permite analizar la eficacia de la práctica de la enseñanza. Tal acometida permite al docente mejorar su tarea de enseñanza, al valorar los elementos del plan que fueron llevados a la práctica y comprobar si fueron útiles (Antúnez, 1992).

Por tanto, en este estudio la evaluación contempló para los docentes especialmente la tarea de reconocer la utilidad de las actividades realizadas en la práctica educativa, tarea cuya apreciación sirve para identificar la efectividad del plan de enseñanza propuesto.

2.2.1 Conformar la práctica educativa

Los docentes de EF utilizan una serie de conocimientos y habilidades que adquieren con el estudio y con la experiencia para conformar las actividades que implementan en su práctica educativa, a estos conocimientos los teóricos de la educación les han denominado: elementos cognitivos, saberes profesionales y competencias docentes.

Así, a los conocimientos que el docente utiliza para la enseñanza Shulman les llama “elementos cognitivos”, y los coloca en siete categorías:

- Conocimientos de contenido.
- Conocimientos pedagógicos generales.
- Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.).
- Conocimientos docentes y configuración profesional propia.
- Conocimientos de los alumnos y sus características.
- Conocimientos de los contextos educativos.
- Conocimiento de fundamentos filosóficos, históricos y axiológicos.

(En Domingo, 2014, p. 68).

Desde otra perspectiva teórica, a los conocimientos esenciales para desarrollar la práctica educativa un grupo de teóricos (Sacristán, 1998; Tardif, 2004; Perrenoud, 2007; Aguayo, 2013; Domingo, 2014) los plantea y describe como “saberes profesionales”, estos, están compuestos a su vez por un grupo de saberes entre los que destacan los académicos, los pedagógicos, los disciplinarios, los curriculares y los sociales. Tardif (2004) agrega, además, que “el saber de los docentes no es un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una vez por todas” (p. 12); es decir, los saberes de los profesores de EF no son conocimientos adquiridos que permanezcan estables, sino que son saberes que se reconstruyen continuamente, principalmente a través de nuevas situaciones que, como desafíos, se presentan durante la acción de enseñanza en el patio.

En el planteamiento curricular actual, a los “elementos cognitivos” y “saberes profesionales” que los profesores de EF utilizan para llevar a cabo su práctica educativa, otro grupo de teóricos los han establecidos en una clasificación a la que denominan: “competencias profesionales” (Tardif, 2004; Sacristán, 1998; Schön, 1992; Bárcena, 1994; Domingo, 2014; Zeichner, 1995). Perrenoud los concibe como “capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para actuar en una situación compleja” (2007, p. 76), y Villar (2004) las define como “una compleja combinación de conocimientos, actitudes y destrezas que hacen posible la interpretación de situaciones para un desempeño profesional satisfactorio en situaciones concretas de trabajo” (p. 29).

Más de acuerdo con el término de “saberes”, porque se considera que el constructo conceptual identifica el dominio que los profesores poseen de los elementos necesarios para llevar a cabo la actividad de enseñanza, en adelante se conceptualiza como “saberes profesionales” a toda esa serie de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que los docentes de EF utilizan para desarrollar de forma profesional su práctica educativa (Day, 2005), es decir, para llevar a cabo las actividades educativas en congruencia con las necesidades de su enseñanza.

Con esto se quiere decir que en el desarrollo de sus saberes profesionales “el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente” (Day, 2005, p. 17).

De este planteamiento se deduce que la calidad de la enseñanza de los docentes de EF depende y se sustenta en sus saberes profesionales, así como

en su capacidad para analizar críticamente las suposiciones y creencias que tienen sobre la forma como realizan su práctica educativa, lo que, se considera, se propicia a través de un ejercicio de “autorreflexión” (Kirk, 1990; Carr, 1996; Tardif, 2004; Domingo, 2014).

2.3 La práctica reflexiva de la enseñanza

En el apartado anterior se ha señalado que el docente de EF profesional se distingue por ser capaz de desarrollar, a partir de sus saberes, un proceso de aprendizaje reflexivo “de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” (Ramos y Del Villar, 2005, p. 128), lo cual como señala Perrenoud (2007) lo convierte en un “enseñante reflexivo”, esto “porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacciones profesionales” (2007, p. 42). La idea que se transmite con base en estos argumentos es la misma que señala Perrenoud (2007): que los docentes profesionales que someten a un análisis reflexivo constante su práctica educativa son los que desarrollan una “práctica reflexiva” de su enseñanza, por tanto, la práctica reflexiva es una “actividad metacognitiva” (Sellars, 2013), pero ¿en qué consiste “reflexionar” la práctica?

La reflexión o actividad reflexiva “no es más que una deliberación interior, o sea una discusión llevada a cabo con uno mismo al igual que podría llevarse a cabo con varios interlocutores o contradictores reales o exteriores” propone Piaget (1976, p. 57). Bazdresch (2000) identifica a la actividad reflexiva de los sujetos como una “interacción” con ellos mismos para decidir cuál será su comportamiento. Por su parte, Van Manen (en Mordal, 2014) señala que reflexionar sobre lo que se hace es la capacidad de la persona para “meditar” el sentido y el significado de la actividad que realiza. Para Hegel “la autoconciencia

es la reflexión, que desde el ser del mundo sensible y percibido, es esencialmente el retorno desde el ser otro” (2015, p. 108).

De otra forma, y acorde con Kemmis (en Pérez, 1999) la reflexión es la posibilidad de “retirarse”, proceso dialéctico de mirar dentro de nuestros pensamientos y desde el exterior de la situación para analizarla y actuar en consecuencia. El mismo autor señala: “la reflexión es “meta-pensamiento” (pensamiento sobre el pensamiento) ya que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y acciones en un contexto determinado” (en Pérez, 1999, p. 97).

De acuerdo con los anteriores argumentos, se puede señalar por tanto que toda práctica educativa que los docentes de EF llevan a cabo, independientemente de su grado de complejidad, requiere del uso de su capacidad de reflexión. Yendo más lejos, Ramos y Del Villar plantean que “la reflexión podríamos entenderla como las deliberaciones de los profesores sobre la materia de enseñanza y su transformación para hacerla más asequible a los estudiantes” (2005, p. 65); esto es, los autores identifican que toda práctica educativa es resultado de una actividad reflexiva que permite a los docentes de EF transformarla para que corresponda con las necesidades de su enseñanza. Entones y de acuerdo con lo anterior, si toda práctica educativa en la EF parte de la actividad reflexiva que llevan a cabo los profesores para planificar, aplicar y evaluar las actividades de enseñanza ¿qué la distingue de ser una práctica reflexiva de la enseñanza cómo tal?

A partir del estudio de los argumentos que describen en qué consiste el acto de reflexionar, se juzga que el desarrollo de un mayor nivel o grado de consciencia en la práctica educativa propiciará que los docentes de EF desarrollen la práctica reflexiva de su enseñanza. Por el contrario, cuando los docentes realizan de forma rutinaria las actividades de enseñanza en la EF, estas tienden a realizarse

de manera mecánica, lo cual propicia que paulatinamente se realicen cada vez con menos crítica y reflexión (Van Manen, 1977), por tanto desarrollan un nivel de consciencia menor para atender a las necesidades de su enseñanza; como, por ejemplo, proponer actividades sin tomar en cuenta las características de los alumnos o del contexto escolar. De esta forma, y como identifica Zeichner (1993), los docentes sin una visión clara de los objetivos y los fines de la enseñanza tienden a reproducir prácticas educativas que hacen otros para convertirse en agentes reproductores.

Se entiende, por tanto, que para desarrollar una práctica reflexiva de la enseñanza los docentes requieren realizar las actividades educativas desde un proceso de autorreflexión y llevar a un grado mayor de consciencia los elementos que condicionan la práctica educativa (Habermas, 2012), análisis crítico que lleva paulatinamente a los profesores de EF a entender que cada actividad que realizan para los alumnos conlleva un propósito intrínseco ideológico, social y cultural (Zeichner, 1984).

De acuerdo con los señalamientos anteriores, en este estudio se identifica a la práctica reflexiva como la capacidad que tienen las personas de realizar sus actividades cotidianas de manera consciente, es “la consciencia de ser consciente” como plantea Vygotsky (2013, p. 112), a diferencia de realizar actividades de manera mecánica sin una percepción clara de su propósito. De esta manera, se entiende entonces que la práctica reflexiva se desarrolla cuando cada acto que realiza el docente de EF en su práctica de la enseñanza parte de una reflexión que, como señala Robins et al, (2003), le permite entenderse a sí mismo, a su filosofía personal y a la dinámica de lo que sucede en su clase más profundamente (en Sellars, 2013).

Plantea Perrenoud que “la práctica reflexiva puede entenderse, como la reflexión de la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de

acción” (2007, p. 30), se identifica que esta forma de práctica reflexiva aplicada en la enseñanza de la EF consiste en que los profesores realicen de manera consciente las actividades que conforman cada fase que compone la práctica educativa: i) antes de interactuar con los alumnos (planeación), ii) durante la interacción con ellos (aplicación) y iii) al final de la interacción (evaluación), lo que debería implicar tener en cuenta las necesidades de los alumnos y las características de su contexto escolar. De esta manera, el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza va más allá que sólo meditar sobre las actividades de enseñanza, plantea que el autorreflexionar conlleve a una reacción, esto es, que el análisis desencadene en una acción para responder a los requerimientos de una situación.

Este enfoque de la práctica reflexiva que plantea Perrenoud, según la clasificación que propone Zeichner (1995), responde a una “tradición desarrollista” que consiste en dar prioridad a los intereses, características y pensamientos de los alumnos. La clasificación que se menciona, propuesta por Tabachnik y Zeichner (1991), distingue cuatro tradiciones de práctica reflexiva a partir del modelo de enseñanza en los Estados Unidos, pero aplicable a los modelos de otros países; así, proponen que la educación que imparten los profesores a partir de una práctica reflexiva de la enseñanza puede ser de tipo:

a) “académica”, esta versión se distingue porque enfatiza dirigir la reflexión principalmente a encontrar formas de que los estudiantes comprendan el conocimiento, construcción de la enseñanza a partir de los saberes profesionales de los profesores;

b) “eficiencia social”, esta versión plantea dirigir de manera mecánica o reflexiva estrategias de enseñanza contenidas en un cuerpo de conocimientos que realizan terceros, particularmente ajenas a las características que componen la práctica particular de cada profesor;

c) “desarrollista”, como se había señalado la actividad reflexiva prioriza que la enseñanza responda al interés de los estudiantes y responda a sus características de desarrollo; y

d) “social reconstruccionista”, reflexión de las condiciones sociales y políticas del contexto escolar en que realizan su enseñanza y sus implicaciones para generar condiciones de equidad y justicia social (Tabachnick y Zeichner, 1991; Zeichner 1993).

Se aspira, en esta investigación, a que los docentes de EF desarrollen ésta tradición de la práctica reflexiva en su enseñanza.

Como se ha señalado hasta aquí, el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza se identifica cuando los profesores de EF llevan a cabo de manera consciente y crítica cada una de las actividades que conforman la práctica educativa (Fig. 3); lo cual, este estudio pretende propiciar mediante la autoobservación que los docentes de EF realicen de acuerdo a las fases que distingue esta investigación y conforme a las características y al propósito particular que las identifica. Así se tiene que la práctica reflexiva de la enseñanza se fomentará mediante: i) la reflexión “anterior a la acción” (Van Manen, 1995); ii) la reflexión “en la acción”; y, iii) la reflexión “sobre la acción”, (Schön, 1992, 1998).

de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz” (en Ramos, 2005, p. 22).

Por otra parte, Arráez (1995) propone que la planeación de la práctica educativa en EF, debe consistir en estructurar cotidianamente de manera “consciente y objetiva” las actividades que la conforman, para lograr los propósitos de enseñanza anteponiendo las necesidades de su enseñanza y las características del contexto escolar a los requerimientos del programa. De esta forma se entiende que conformar las actividades que contiene el plan de enseñanza requiere de un ejercicio reflexivo, que consiste en el discernimiento, discriminación, abstracción e inferencia de los elementos que convergerán en el escenario, para aclarar la situación que se enfrentará.

La planeación llevada a cabo por los profesores de EF de manera reflexiva para adecuar el programa a las características de los alumnos y a las condiciones escolares (Piéron, 1999; Day, 2005; Ramos y Del Villar, 2005; SEP, 2011), inicia con el conocimiento previo de las características, condiciones y necesidades de los alumnos y de su contexto, lo que requiere de valoraciones diagnósticas y observaciones previas objetivas (Sacristán, 1998; Piéron, 1999; Mertz, 2010; Camacho, 2010; Aguayo, 2013).

Como ha sido expuesto, la reflexión en esta fase se origina a partir del análisis de los datos existentes en un contexto particular, los cuales son indicadores que ayudan a los docentes de EF a conformar su práctica de la enseñanza. Esos primeros análisis derivan en la conclusión de una idea, la cual es la generalización del juicio y síntesis que conduce a perfeccionar el análisis. Dewey aclara este planteamiento: “la reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última” (2007, pp. 26-27).

Sin embargo, como se ha encontrado en este estudio y como exponen Arráez (1995), Sacristán (1998), Piéron (1999) y Aguayo (2013), la planeación no es siempre una actividad que los profesores de EF desarrollen con un grado total de reflexión, puesto que como suele suceder en las actividades que se vuelven cotidianas, como conducir un auto, una vez que se ha encontrado la forma de hacerla con practicidad técnica está propensa a mecanizarse y a hacerse de manera rutinaria (Sacristán, 1998).

Así, se observa que frecuentemente la planeación de los profesores de EF se limita a llevar a cabo los contenidos de enseñanza establecidos en un programa, y a realizar una actividad educativa masiva mediante diseños normativos que regulan la planificación. Esta deficiente actividad reflexiva en la planeación, ocasionada muchas veces por las condiciones de la profesión como se ha mostrado en este estudio, afecta por consiguiente al resto de las actividades que desarrollan los docentes de EF en su práctica educativa.

Por otra parte, se considera que la antigüedad en la enseñanza puede ser un factor que influya en el grado de reflexión al planear, esto porque cuanto más experiencia tienen los docentes la planeación se vuelve más eficiente, por lo que disminuyen las situaciones de sorpresa y su labor educativa se vuelve estable (Perrenoud, 2007). Así, la experiencia les permite agrupar de manera consciente, o inconscientemente, las distintas situaciones de la práctica por la regularidad con que aparecen, de manera que los profesores sintetizan de forma eficiente la estrategia posible para cada situación en su plan de enseñanza.

Como se ha señalado, la actividad reflexiva “anterior a la acción” toma forma en cada “plan de sesión”. Acorde a la propuesta de Arráez se identifica a la sesión como “el desarrollo de una acción pedagógica concreta, sobre un grupo de alumnos, en un lugar determinado y en un tiempo dado” (1995, p. 201). De esta manera, se identifica al plan de sesión como el documento que relata

previamente el acontecer de la actividad de enseñanza; así, se considera que los docentes de EF han desarrollado un mayor grado de reflexión preinteractivo, cuando las actividades que conforman para cada plan de sesión responde a la realidad de la problemática social, económica y cultural del entorno escolar (Camacho, 2010), y cuando la planeación posee las condiciones de formalidad y de congruencia mostradas en el apartado 1.2.2.

2.3.2 Reflexión “en la acción”

Es la actividad reflexiva que desarrollan los docentes mientras aplican las actividades y secuencias de enseñanza que conforman su práctica educativa (Fig. 3). Se entiende en este estudio a la reflexión “en la acción” (Schön, 1992), como la actividad reflexiva que desarrollan los docentes de EF para guiar la actividad de enseñanza en el momento de su ejecución, a partir de la información que reciben de los elementos que convergen e interactúan en su práctica educativa y de comprender cómo influyen en el aprendizaje de los alumnos.

De esta forma, la reflexión “en la acción” inicia a partir de los cuestionamientos que surgen sobre el qué hacer, cómo hacer, etc., ante una situación ciertamente problemática o de resultado incierto, cuya proyección inmediata de respuestas posibles pueden orientar a los docentes a decidir cómo continuar su práctica educativa. Perrenoud plantea que “no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso” y, también, que “reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (2007, p. 30).

Dados los argumentos anteriores, se reconoce que la actitud que asume el profesor de EF durante la acción educativa es su respuesta inmediata a la

información que recibe de la interacción de las diferentes variables presentes en su actividad de enseñanza (Piéron, 1999). Mientras actúa el docente de EF recibe constantemente información a través de sus sentidos sobre: las condiciones ambientales, las posturas y gestos de los alumnos, las propiedades de los materiales, los elementos planteados y los que aparecen y desaparecen en el contexto de la sesión, etc., la interacción de todos estos elementos implicados (variables), propicia incertidumbre en la dinámica de la práctica educativa (Schön, 1992; Bárcena, 1994).

De esta forma, las situaciones imprevistas que suceden en la práctica, generadas por la interacción del conjunto de elementos que se integran en una sesión, afectan la dinámica del grupo y deben ser resueltas de manera inmediata por los profesores, lo que ocasiona que confronten a menudo los aprendizajes y contenidos que plantea el programa de enseñanza respecto de la realidad de las situaciones de su centro escolar (Aguayo, 2013; Domingo, 2014).

Se considera, en este estudio, que el desarrollo de la actividad reflexiva de los docentes en el momento de interacción con los alumnos, no se limita al análisis de la información que reciben de los elementos presentes en la práctica, sino que involucra el análisis de su actuación y de la influencia que su persona ejerce en el momento de la actividad de enseñanza, pues sólo al ser conscientes de la importancia del papel que realizan dentro de la práctica estarán en disposición de modificar su actitud y sólo de esta forma lograrán modificar su práctica de la enseñanza, como señala Dewey “ser de verdad reflexivo es ser lógico” (2007, p. 89).

Como se ha descrito, la observación de lo que acontece en la práctica provee a los profesores de indicadores, en ese estado surge una primera idea la cual “es todo lo que en una situación dudosa o un problema sin definir nos ayuda a formar un juicio y a deducir una conclusión por medio de la anticipación de una posible

solución, y nada más que eso” (Dewey, 2007, p. 145); es decir, surgen en el docente de EF una serie de pensamientos acerca de lo que acontece en cada momento que, sin buscarlo, dan lugar a una aparición continua de ideas.

Mientras reflexionan los profesores toman consciencia de la consecuencia de cada posible acción, análisis que les llevará a inferir y elegir cuál de ellas es la más apropiada a su conveniencia para continuar con la actividad de enseñanza o, en todo caso, a encontrar una solución a un problema que se presente (Piéron, 1999; Perrenoud, 2007). Son principalmente decisiones que tienen que ver con la búsqueda de la que considera la mejor opción. Dewey describe este proceso del pensamiento reflexivo en cinco fases o aspectos:

- 1) Sugerencia
- 2) Intelectualización
- 3) La idea conductora, hipótesis
- 4) Razonamiento
- 5) Control de la hipótesis por la acción

(2007, p. 117)

La sugerencia, primera fase, se refiere a que al encontrarse ante una situación problemática en el profesor surge de inmediato la idea para actuar en consecuencia hacia su solución, esta es la propuesta, pero cuando surgen muchas ideas es necesario elegir cuál de entre ellas es la más adecuada de llevar a cabo.

La intelectualización, segunda fase, se refiere al ejercicio de reflexión que inicia cuando identifica plenamente cuál es el problema que inquieta. Si se está en la capacidad de identificar el problema es más fácil encontrar la solución.

La idea conductora o hipótesis, tercera fase, se refiere a que cada idea que surge para dar solución a una situación problemática es una sugerencia o

suposición, de esta forma la primer sugerencia surge espontanea o simplemente no surge, surge porque se presentan una serie de datos ante el profesor quien comprende el problema, acto que le lleva a plantearse una sugerencia de solución, la cual es una hipótesis. Como señala Schön “la hipótesis que mejor se resista a la refutación es la que el experimentador acepta, no obstante, solo de manera provisional ya que algún otro factor todavía por descubrir puede pasar a convertirse en la verdadera explicación” (1992, p. 73).

La cuarta fase, el razonamiento (en sentido estricto), se refiere a la capacidad que tienen los docentes de EF de analizar, reflexionar y ordenar las ideas para explicar, demostrar o transmitir algo, en este caso las hipótesis que surgen de las primeras ideas del profesor. El razonamiento se sustenta en los saberes que poseen, por lo que en ellos radica la capacidad de hacer hipótesis, supuestos que, se identifica, contribuyen a ampliar su conocimiento de forma continua.

La quinta fase se refiere a llevar a la acción la sugerencia más convincente, Schön (1992) señala que es buscar la comprobación de la hipótesis por la “experimentación”, de esta manera si los resultados del experimento coinciden con los resultados supuestos teóricamente, y si se puede establecer que en las condiciones dadas se obtendrán los resultados necesarios, entonces se está en la posición de constituir una conclusión.

Estas son las fases que Dewey considera se desarrollan a partir de la actividad reflexiva constante, la secuencia que propone no es fija, menciona el autor que una fase puede contemplar a dos a la vez, y que una puede aparecer simultánea a otra, como cuando surgen hipótesis sin aún haber analizado totalmente los indicadores que muestra la actividad. El mismo autor plantea que “el pensamiento reflexivo implica una visión del futuro, un pronóstico, una anticipación o una predicción, y que esto debería considerarse como un sexto aspecto, o fase” (2007, p. 126).

La habilidad de los docentes de EF para actuar y reflexionar de manera simultánea, con la intención de que su actividad de enseñanza se realice de manera práctica y eficaz, tiene como base diferentes saberes reunidos y mezclados en un saber tácito; es decir, la manera de conducirse ante una situación incierta es resultado de conocimientos que se internalizan y que en un momento dado de la práctica surgen de forma espontánea para ayudarles a discernir y elegir la estrategia adecuada ante un problema singular. Schön lo describe así: “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (1992, p. 37).

El conocimiento tácito surge espontáneo, sin tiempo para meditarlo ante una situación pedagógica, con la certeza de que la acción que se elige es la adecuada para resolver la circunstancia que se observa, no se cuestiona la fundamentación, ni la secuencia de conocimientos teóricos y técnicos que les han llevado a elegir tal o cual estrategia, los profesores simplemente saben que es la adecuada (Schön, 1998; Perrenoud, 2007). El saber tácito se forja día a día a través de la experiencia que se acumula con la actividad de enseñanza, esto les permite, en ocasiones, encontrar similitudes entre los problemas que suceden, lo que a su vez facilita realizar rápidamente un juicio aproximado para encontrar una solución.

Volver cotidianas en la práctica educativa las actividades y estrategias que surgen de la experiencia, muestra el desarrollo de un trabajo educativo con un alto grado de reflexión y análisis de los hechos, puesto que aunque la intervención de los profesores sea mínima en la dirección de una actividad, como para controlar el tiempo o ajustar el espacio de juego, esa acción requiere y conlleva un acto de reflexión; así, la secuencia de ideas que surgen en su pensamiento antes y durante la actividad les llevan a prever una consecuencia, inferencia que concluye la actividad de reflexión sobre un aspecto de la situación.

Muchas veces cuando durante la enseñanza se presenta un fenómeno completamente nuevo, porque “múltiples factores inciden en la dinámica de la sesión y en gran número de casos los objetivos quedan de lado, soslayados por la dinámica del contexto, la situación y las actitudes del propio docente” (Aguayo, 2013, p. 124). La actitud reflexiva intrínseca llevará a los profesores de EF a la construcción de nuevas hipótesis, que probablemente los lleven a conocer y a probar una nueva teoría, la que solamente experimentando estarán en posición de conocer para dar alcance al nuevo conocimiento y a su adquisición.

Como señala Schön “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (1998, p. 72); de esta manera, el ejercicio de experimentación convierte a los docentes en investigadores al utilizar procedimientos que no están establecidos, entonces se vuelven constructores de una nueva teoría. Aunque también las acciones de los profesores producen en ocasiones cambios inintencionados que no están planeados y resultan accidentalmente, lo que también provee de nuevos significados a las situaciones (Schön, 1998; Villar, 2004).

Los cambios inesperados, y los que resultan de la experimentación, llevan a los docentes de EF a nuevas reflexiones que los llevarán a su vez a establecer nuevas estrategias conforme los cambios se van sujetando a nuevos patrones identificados como repetitivos, con la posibilidad de convertirse en un continuo de su práctica educativa cotidiana, algo como: planeación-práctica-reflexión-ajuste-reflexión, ejercicio de un proceso que mejora su desempeño y eficacia en el trabajo y que tarde o temprano debería convertirse en un estilo de vida (Schön, 1998).

La continua adquisición de experiencias aumenta en cada ocasión el repertorio de estrategias de los docentes de EF; así mismo, se identifica que el tipo de respuesta a una situación depende de su capacidad para hacer

variaciones, combinaciones y recombinaciones de estrategias que han adquirido consciente o inconscientemente, improvisación que les permite incluso resolver una situación completamente diferente a la que han planeado, por no haberlas enfrentado anteriormente (Schön, 1998).

Esa improvisación que surge para enfrentar una situación totalmente nueva es fruto de la combinación de estrategias y de experiencias que se adoptan. La improvisación se acciona cuando los docentes de EF identifican indicadores similares a situaciones que se han presentado anteriormente en actividades que inesperadamente se vuelven problemáticas, o de las cuales el resultado esperado se vuelve incierto y salen de control, lo que los coloca en la posición de realizar una readaptación de su acción constantemente. Sin embargo, ante las condiciones de la profesión, descritas en el apartado 1.2.3, los docentes de EF corren el riesgo de estandarizar las nuevas actividades surgidas de la experiencia, y convertirlas en procedimientos que utilicen en cada sesión de enseñanza (Sacristán, 1998).

2.3.3 Reflexión “sobre la acción”

Los programas de EF establecen que los docentes deberían concluir toda sesión de enseñanza con la evaluación del resultado de las actividades que conformaron y desarrollaron en su práctica de la enseñanza (SEP, 2011b). Al respecto, esta investigación plantea que una evaluación que tiene el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos, debe considerar además la evaluación del profesor de EF sobre su actuación en la práctica; esto es, llevar a cabo una autoobservación analítica y reflexiva, a posteriori, sobre el desarrollo y alcance de su práctica de la enseñanza, que de acuerdo con Schön (1998) corresponde a realizar una reflexión “sobre la acción” (Fig. 3).

Este tipo de actividad reflexiva se dirige principalmente a valorar la utilidad de los elementos que intervinieron en el desarrollo de la práctica con la intención de mejorarla (Antúnez, 1992; Perrenoud, 2007); de esta forma, la reflexión final es la acción que sirve para evaluar e integrar el resultado de la experiencia al bagaje de los conocimientos, proceso de acumulación de saberes que sirve para resolver posibles problemas que presenten circunstancias iguales o parecidas en el futuro (Perrenoud, 2007).

Este estudio identifica que la reflexión posterior a la acción debe contemplar principalmente la autoobservación y reconocimiento de la utilidad que tuvieron las actividades propuestas en la práctica de la enseñanza, para que los alumnos logaran: a) la adquisición de conocimientos, b) la participación en las actividades y c) la manifestación de actitudes favorables para el aprendizaje. Así, llevar a cabo la reflexión de lo sucedido, al final de la práctica en cada sesión, es esencial para propiciar y motivar la actividad permanente de aprendizaje de los docentes de EF (Domingo, 2014).

Se estima, que la actividad reflexiva final es la mejor manera de definir, formalizar y concretar las propuestas que son llevadas posteriormente a la práctica; también, que la reflexión “sobre la acción” es la mejor forma de propiciar el cambio de actitud de los profesores en el planteamiento subsecuente de cada sesión de enseñanza. Esto es, sólo el análisis reflexivo que parte de las apreciaciones de los docentes sobre el desarrollo de su práctica “en la acción” y “sobre la acción” les permite reconocer los indicadores, señales o datos para poder decidir, críticamente, continuar o replantear el plan de enseñanza que se han propuesto y, yendo más lejos, puede ser el inicio que les lleve a reconocer el sentido que dan a su enseñanza.

Aquí concluye la exposición de los elementos que conforman la realización de una actividad reflexiva constante en las fases de la práctica educativa para hacer

posible la realización de una práctica reflexiva de la enseñanza. A continuación, se presentan los avances logrados por los investigadores de la práctica reflexiva en la EF, que delimitan la frontera del conocimiento en esta área de la educación, examen que lleva a plantear al final de este capítulo los elementos teóricos y metodológicos que compusieron la aportación de esta investigación para coadyuvar a fomentar una práctica reflexiva de la enseñanza de la EF.

2.4 Estudios de la práctica reflexiva en el área de EF

Desde que John Dewey publicó en 1910 “Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo”, obra donde analiza la dinámica de la actividad reflexiva y que sentó en Donald Schön (1930-1997) las bases para el estudio de la práctica reflexiva, numerosos investigadores y pensadores se han encaminado a indagar: ¿en qué consiste la práctica reflexiva?, ¿cuáles son las posturas filosóficas entorno a ello?, ¿qué diversidad de significados se le han atribuido?, ¿qué métodos y técnicas se han utilizado para fomentarla?, ¿qué instrumentos se han implementado para medirla?, ¿cómo se ha reorientado su sentido original?, etc.

Esta parte de la investigación se encaminó, entonces, a la tarea de indagar los resultados que obtuvieron los trabajos que en los últimos 10 años se dedicaron a estudiar el desarrollo de la práctica reflexiva en el área de EF, trabajos a los cuales se hizo un análisis crítico sobre los aportes teóricos y metodológicos que sustentan sus autores.

La indagatoria que parte del planteamiento suscrito en el primer objetivo del estudio, en cuanto a “distinguir con los profesores de EF las técnicas de investigación que se ajusten a las condiciones de su enseñanza para constituir un método de análisis de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa”,

se concentró en la búsqueda de los estudios publicados en sitios de internet especializados en la exposición de investigaciones científicas, como Redalyc, Dialnet, Latindex e IRESIE, entre otros. Se realizó de esta forma porque se identifica que son sitios que dan prioridad a la publicación de hallazgos relevantes, puesto que, como mencionan algunos de ellos, tienen el compromiso de publicar artículos que han sido rigurosamente examinados.

Para la búsqueda se utilizaron los identificadores que recomienda IRESIE, en su cuarta edición (2012), de esta forma en la indagatoria se usaron en primera instancia los identificadores claves: “práctica reflexiva”, “enseñanza reflexiva” y “práctica educativa”, la segunda instancia fue ubicar los estudios realizados del área educativa para lo que se utilizó como concepto llave “educación física”. A lo largo del proceso indagatorio los trabajos encontrados se clasificaron mediante un proceso de abstracción para distinguir los que representan el interés de esta investigación de acuerdo con su objetivo principal.

La primera clasificación de los hallazgos situó a los estudios de forma arbitraria en dos grupos de acuerdo a su propósito, así se reunieron en un grupo los que fincan su trabajo en un análisis descriptivo-interpretativo desde diversas posturas teóricas y, en otro, los que plantean propuestas para transformar la práctica educativa en una práctica reflexiva de la enseñanza. Se realizó de esta forma porque esta investigación tuvo el interés de distinguir y concentrarse de forma especial en el análisis detallado de los estudios que se enfocan a plantear maneras de transformar la práctica educativa de la EF.

De esta forma en el primer grupo se colocaron los estudios cuyo propósito es describir el desarrollo de la práctica reflexiva, como los de Soares (2010), Antunes (2011), Standal (2013), Ruiz y Bueno (2015) y Jiménez et al (2016), trabajos que se enfocan a analizar y definir los elementos conceptuales teóricos y metodológicos de la práctica reflexiva, así como a analizar los efectos a que conduce la enseñanza de una manera reflexiva. Algunos de los aportes de estos

estudios consisten en delimitar el uso de conceptos y términos a través del debate y el análisis.

En cuanto al segundo grupo, allí se reunieron las investigaciones cuyo propósito, se identificó, es transformar la práctica educativa en una práctica reflexiva de la enseñanza. Este conjunto de estudios reunidos se dividió a su vez en tres grupos, clasificación que arbitrariamente se hizo de acuerdo a las características de los sujetos que participan del estudio, por la importancia que implica la participación de los que colaboraron en este. Así se tuvo que las investigaciones cuyo propósito fue transformar la práctica educativa se separaron en:

- a) Las que proponen fomentar la práctica reflexiva de los estudiantes en escuelas formadoras de docentes de EF. Estudios como los de Morris (2006), Zwozdiak (2009), Colasante (2011), Lamb, Lane y Aldous (2012), López y Romero (2013), Everhart (2014), Sofo y Easter (2014), Tsangaridou (2005), Tsangaridou y Polemitou (2015) y Alonso et al (2016), tuvieron el propósito de conformar y desarrollar métodos que fomentan una actitud reflexiva en los futuros profesores de EF y buscan principalmente encontrar la manera de desarrollar el hábito de una actitud reflexiva antes de ingresar al campo laboral docente.
- b) Las que proponen fomentar una práctica reflexiva en los docentes de EF en activo. Las investigaciones de este tipo, como las de González (2009), Casey y Dyson (2009) y Calvo (2009) son escasas, lo cual se considera se debe a la dificultad que conlleva intentar transformar la práctica que los docentes han forjado a partir de su experiencia educativa, lo que requiere de un proceso que exige modificar las concepciones teóricas de acción que han conformado con técnicas y estrategias surgidas del estudio, de la experiencia y del diálogo con colegas y fundamentadas en su efectividad contextual (Day, 2005).

- c) Las que plantean analizar las experiencias de docentes experimentados y alumnos para incrementar y mejorar la enseñanza de la práctica reflexiva en el diseño curricular en las escuelas formadoras de docentes de EF. Estudios como los de Lozano (2008), Mertz (2010), Cloes (2012), Forland (2013), Hrysyk (2013) y Mordal (2014), se avocan a encontrar los mejores métodos que nacen de la experiencia y de la investigación para desarrollar la práctica reflexiva de los aspirantes a la docencia y proponerlos en el currículo de enseñanza.

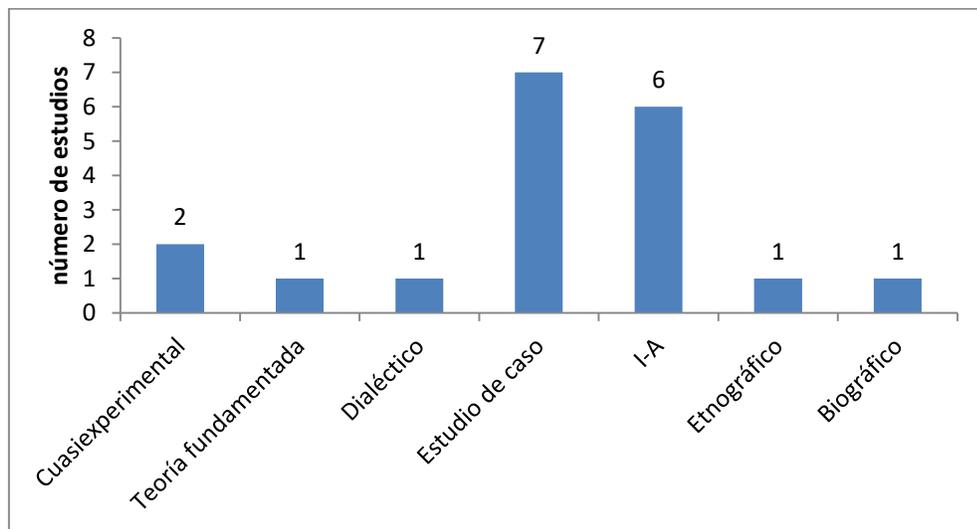
Como se observa, el número de estudios encontrados indica la vigencia de investigaciones de la práctica reflexiva en la enseñanza de la EF y muestra el interés principalmente de las instituciones formadoras de docentes por mejorar el ejercicio reflexivo de los futuros docentes y su efecto en la calidad de su enseñanza. Así, la mayoría de los estudios se han enfocado a examinar las prácticas “profesionales”, donde los candidatos a la docencia ponen a prueba sus conocimientos teóricos y prácticos. Por otra parte, y como se observa, las investigaciones que buscan desarrollar una práctica reflexiva de los docentes en activo, como esta, son las que menos se llevan a cabo.

La siguiente distinción que se hizo al grupo de estudios que buscaron transformar la práctica educativa, fue respecto del tipo de método de investigación que utilizaron, así se ubicaron las investigaciones de corte cualitativo y las de corte cuantitativo. Se encontró que la mayoría de los estudios con propósito transformador utilizaron procedimientos de investigación de tipo cualitativo, esto es, analizaron aspectos subjetivos, pensamientos o ideas que, se considera, solo es posible de reconocer e interpretar con base en: i) las actitudes que los docentes muestran durante la práctica educativa, o ii) preguntándoles (Fig. 4).

Son estudios interpretativos los que, como plantea Kemmis, “tienen como objetivo “entrar dentro” del pensamiento de la persona que reflexiona, mostrándonos cómo dicha persona percibió esa situación de la forma en que lo hizo, y (en este sentido) por qué actuó de esa forma determinada en esa situación” (en Pérez, 1999, p. 107). De esta manera, se encontró que para fomentar la práctica reflexiva Lamb, Lane y Aldous (2012) utilizaron el método de teoría fundamentada; Mertz (2010) el método dialéctico; Morris (2006), Colasante (2011), Cloes (2012), Forland (2013), Mordal (2014), Tsangaridou (2005) y Tsangaridou y Polemitou (2015) el método de estudio de caso; López y Romero (2013), Lozano (2008), Zwozdiak (2009), González (2009), Casey y Dyson (2009) y Alonso et al (2016) el método de investigación-acción; Hrysyk (2013) el método etnográfico y Calvo (2009) el método biográfico.

Estudios de tipo cuantitativo como los de Sofo y Easter (2014) y Everhart (2014) llevaron a cabo el método de investigación cuasiexperimental (Fig. 4), ambos proponen el análisis de variables cuyas relaciones fueron analizadas principalmente a través del video.

Fig. 4 Métodos utilizados para investigar la práctica reflexiva en EF



Se observó el predominio de los métodos de estudio de caso y de I-A, se hace el señalamiento que ambos coinciden en algunas técnicas para recoger la información, como la entrevista y el diario, porque dado el sentido del método buscan analizar la interacción que hay entre las personas participantes, ya que solamente a través de la exposición de experiencias comunes con personas que realizan la misma labor se generaliza la comprensión y enseñanza de esas experiencias (Elliot, 2000).

Se identificó que en las investigaciones examinadas destacan el uso de dos técnicas: la entrevista y la observación, directa o indirecta.

La entrevista, aplicada mediante técnicas grupales como el grupo focal y el seminario, fue utilizada por Morris (2006), Lozano (2008) Casey y Dyson (2009) y Mertz (2010) para comparar la actividad reflexiva que desarrollaron estudiantes de EF y profesores de EF en servicio; Zwozdiak (2009), Colasante (2011), Lamb, Lane y Aldous (2012) y Forland (2013) la usaron para incrementar la actividad reflexiva de estudiantes en escuelas formadoras de docentes; y, Hrysyk (2013), Mordal (2014) y González (2009) la llevaron a cabo para reconocer los conocimientos de docentes de universidad y profesores de EF en activo respecto de la práctica reflexiva.

La observación, directa e indirecta, fue utilizada para para fomentar autorreflexión posterior e identificar la efectividad de las estrategias que se proponen hacia el fomento de la práctica reflexiva. La observación directa fue usada en los estudios de Mertz (2010), López y Romero (2013), Lozano (2008), Morris (2006), Hrysyk (2013) y Alonso et al (2016). La observación indirecta se llevó a cabo en estudios que utilizaron el video, como los de Colasante (2011), Lamb, Lane y Aldous (2012), Cloes (2012), Everhart (2014) y Sofo y Easter (2014).

Se encontró que algunos instrumentos como el audio, que los investigadores recomiendan por la fortaleza que dan a la investigación, son poco utilizados. Así se encontró que el audio fue utilizado por Lozano (2008) para fomentar autorreflexión y transformar la práctica educativa de los alumnos de docencia durante sus prácticas profesionales, y por Casey y Dyson (2009) para el análisis posterior de la práctica educativa del docente.

Los instrumentos que más se utilizaron en las investigaciones fueron el video y el diario en cinco estudios, y el cuestionario en cuatro. Se observó además que algunas técnicas, como las notas de campo, que se consideran básicas para distinguir la actividad reflexiva que desarrollan los sujetos de estudio mediante el análisis de contenido, fueron escasamente utilizadas (tres estudios). Y todavía menos utilizadas fueron las técnicas de análisis estadístico, bibliográfico y biográfico.

Como resultado del estudio de los elementos teóricos y metodológicos que conformaron las investigaciones revisadas, se definieron los aspectos particulares que fortalecen la relevancia del método de análisis que se plantea, los que se exponen a continuación.

En cuanto al desarrollo de investigaciones en el contexto local

El estudio del estado del conocimiento mostró la ausencia, en la base de datos de sitios especializados en la investigación educativa, de publicaciones realizadas en este país sobre investigaciones entorno al desarrollo de la práctica reflexiva de la EF, lo que identifica la falta de interés de las instituciones educativas formadoras de docentes de EF privadas y estatales para realizar estudios, o para hacer publicaciones, de esta área del conocimiento. Este

aspecto propició llevar a cabo la investigación del desarrollo de la práctica reflexiva de la enseñanza de la EF en un contexto diferente.

En cuanto al aspecto procedimental

El análisis de las conclusiones que exponen los autores de los estudios en los apartados para las discusiones, mostró que la mayoría de las técnicas y los instrumentos de investigación utilizados fueron efectivos para propiciar la autorreflexión de los docentes de EF, experiencias que amplían el conocimiento de procedimientos eficaces. En este sentido, esta investigación no pretendió limitarse a corroborar la efectividad de los instrumentos en un contexto diferente, aspecto que en sí mismo aporta y enriquece al campo del conocimiento para el desarrollo de la práctica reflexiva en la enseñanza de la EF.

De esta forma, en esta investigación sólo algunas de esas recomendaciones (principalmente instrumentales) fueron llevadas a cabo dadas las peculiaridades que distinguen el estudio, las cuales fueron determinadas principalmente por las características:

- i) de los sujetos de investigación: tres docentes en activo, que participan como colaboradores y que se ubican en distinta etapa de su desarrollo profesional (Álvarez, 2013); y
- ii) de las condiciones de la profesión, determinadas por los factores: administrativo, pedagógico y ético-profesional.

A partir de estas características, la investigación debió considerar que los profesores colaboradores:

- a) Carecen de tiempo suficiente para hacer registros profundos y para llevar a cabo análisis vastos de situaciones espontáneas que surgen “en la acción”, puesto que los docentes cuentan con un margen de tiempo escaso de transición entre las sesiones de enseñanza (Piéron, 1999),

aproximadamente entre 5 y 3 minutos que se utilizan ordinariamente en preparar el material didáctico de cada siguiente sesión.

- b) Carecen de tiempo suficiente para manejar instrumentos electrónicos de grabación de forma autónoma y recabar información que les permita realizar un análisis minucioso posterior “sobre la acción”; y
- c) Carecen de tiempo posterior a la práctica para compartir con un experto, colega o amigo experiencias, o ideas, que ayuden a incrementar la reflexión (Ramos y Del Villar, 2005).

Al respecto de la falta de tiempo para el análisis y reflexión de la actividad de enseñanza, regularmente la división del tiempo de una sesión contempla: a) el tiempo que requiere la preparación, ubicación y recolección del espacio y del material, y b) el tiempo efectivo de práctica de la enseñanza (Piéron, 1999), que contempla el desarrollo de las actividades y estrategias encaminadas: al intercambio de información previa entre el docente y los alumnos, al calentamiento o preparación fisiológica para el trabajo físico, al propósito de la práctica educativa, al cierre o vuelta a la calma y al intercambio de información para distinguir y recuperar el alcance de los alumnos respecto del propósito planteado, (Aguayo, 2013; Arráez, 1995; Camacho, 2010; Contreras, 2009).

De esta manera, en la hora de enseñanza, que como mínimo establece la SEP, los docentes utilizan frente a grupo entre 50 y 53 minutos; dejando el resto, 7 a 10 minutos, para utilizarlo en regresar al grupo al aula, preparar el material didáctico, descansar e ir por el siguiente grupo; así, se observa que el espacio de tiempo que queda entre las sesiones no es tiempo sin acción.

Es importante mencionar que para los docentes que laboran en el turno vespertino la situación es aún más complicada. La SEP, establece para las escuelas vespertinas la gestión de medio tiempo, es decir, señala realizar las

actividades educativas con un total de 22.5 horas semanales, y específicamente para el desarrollo de la sesión de EF establece como mínimo una hora semanal (Plan de estudios 2011. Educación básica. SEP). Como se ha mostrado los tres docentes que participan en la investigación utilizan en sus horarios el tiempo mínimo por grupo.

A partir de estos antecedentes, las técnicas y los instrumentos que se planteó utilizar en esta investigación debieron tener las siguientes características:

- Ser accesibles para ser aplicadas en cualquier contexto de enseñanza.
- Ser prácticas en su manejo para la recuperación de información útil de manera sistemática e inmediata en el breve espacio de tiempo que hay entre cada sesión, y para la estimulación de la “reflexión en la acción” (Schön, 1983) durante jornadas de trabajo integradas por tres o cuatro sesiones diarias.
- Estar diseñadas para que el docente recabe información de manera autónoma.

Son aspectos que determinan, por tanto, el tipo de técnicas y de instrumentos de investigación que se utilizaron, como se verá en el siguiente capítulo.

En cuanto al propósito de estudio

La revisión de las investigaciones identificó que la mayoría de ellas estudian cómo fomentar el análisis reflexivo y la toma de consciencia de los profesores de EF sobre las acciones que realizan, así como desarrollar una práctica reflexiva que dé prioridad a los intereses, características y pensamientos de los alumnos en la enseñanza, a partir de sus saberes profesionales siguiendo una tradición

desarrollista (Zeichner, 1995). Esto es, casi todos los investigadores llevan a cabo la indagación con categorías de análisis que distinguen las formas o tipos de reflexión que desarrollan los docentes de EF: para “deliberar consigo mismo” (Piaget, 1976), para “meditar” el sentido y el significado de la actividad que realizan (Van Manen, en Mordal 2014) y para “retirarse” y mirar dentro de los pensamientos y desde el exterior de la situación para analizarla y actuar en consecuencia (Kemmis, en Pérez, 1999).

De esta forma se encontró que casi todos los estudios plantearon observar cómo y en qué medida los métodos, las técnicas y los instrumentos que proponen impulsan la actividad reflexiva de estudiantes y docentes para generar con ello el desarrollo de una práctica reflexiva, más no su emancipación. Esto es, proponen el seguimiento de procesos que no plantean el desarrollo del conocimiento y la madurez intelectual de los profesores de EF mediante la ilustración que propicia el análisis crítico de la función docente (Habermas, 2012).

Entre las investigaciones encontradas se reconoció que dos autores: Hrysyk (2013) de la Universidad Estadual de Londrina y González (2009) de la Universidad de Valladolid, el primero mediante un procedimiento de investigación etnográfico y el segundo con un método biográfico, plantearon propiciar el desarrollo de una práctica crítico-reflexiva incrementando el nivel de actividad reflexiva del docente y favoreciendo el desarrollo de su formación crítica. Ambas propuestas llevaron a cabo el análisis de la práctica a partir de elementos que tomaron de la pedagogía crítica y de la práctica reflexiva.

En ese mismo sentido, esta investigación planteó fortalecer el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza al propiciar que los docentes de EF realizaran el análisis crítico del sentido formativo de su enseñanza, pues acorde con el señalamiento que hace Habermas:

“La transformación sólo puede proceder de un cambio en la situación de la conciencia misma, es decir, el influjo práctico de una teoría que no trate ya de manipular mejor cosas y procesos cosificados, sino que, a través de los conceptos penetrantes de una crítica tenaz, impulse el interés de la razón en la independencia y la madurez, en la autonomía de la acción y la liberación del dogmatismo” (2012, p. 290).

De esta forma, este estudio propuso coadyuvar al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza mediante un procedimiento que, basado en la identificación del tipo y grado de reflexión que desarrollan los profesores de EF en su práctica educativa, permita indagar en la forma cómo razonan al llevar a cabo su enseñanza, ya que se identifica al razonamiento como un pensamiento de mayor complejidad cuyo desarrollo, se considera, permitirá a los docentes reconocer cuál es el sentido formativo de la enseñanza que llevan a cabo y a entender por qué dirigen su enseñanza como lo hacen, análisis crítico de mayor profundidad que, por consiguiente, se estima incrementará el “progreso en su autonomía” (Habermas, 2012).

Se discurre de esta forma que el pensamiento crítico de los docentes de EF se propicia cuando son capaces de indagar y reconocer cómo razonan al llevar a cabo su actividad de enseñanza, es decir, cuando distinguen la forma cómo argumentan y justifican internamente su práctica de la enseñanza, lo cual como se ha señalado pertenece al desarrollo de un pensamiento de mayor nivel de complejidad. Giroux aclara lo anterior al indicar que “los intereses subyacentes a formas específicas de conducta pueden llegar a ser claros una vez que la naturaleza de esa conducta es interpretada por la persona que la exhibe” (2014, Pp. 146-147); de esta manera, se pretende que los profesores cuestionen el sentido formativo de la enseñanza que se les infunde a realizar al reconocer el razonamiento que predomina en la manera como realizan su práctica educativa, lo que se identifica contribuirá a fortalecer el desarrollo de una práctica reflexiva de su enseñanza.

2.5 El razonamiento en la práctica de la enseñanza

El análisis realizado al final del apartado anterior en cuanto al propósito del estudio, primeros argumentos para distinguir los diferentes niveles de complejidad que hay entre la reflexión y el razonamiento, llevó a inferir que en la forma como reflexionan los profesores de EF en su práctica educativa se distingue la manera como razonan para llevarla a cabo; esto es, se considera en esta investigación que el grado o nivel de reflexión que los docentes de EF desarrollan en su práctica educativa muestra cómo argumentan y llevan a cabo la “acción humana” de enseñar.

Se plantea de esta forma porque como identifica Kant la razón “es la facultad de inferir, es decir, de juzgar mediatamente” (2012, p. 225), puesto que se considera a la reflexión, “deliberación interior” (Piaget, 1976,) o capacidad de la persona para “meditar” (Van Manen en Mordal, 2014) y “ordenar las ideas”, como una actividad del pensamiento en cuyo nivel de desarrollo de análisis crítico se constituye y sustenta el razonamiento; esto porque se identifica al razonamiento como la capacidad para explicar y demostrar el conocimiento con coherencia ante una realidad o situación (Dewey, 2007).

Hegel plantea la distinción entre los diferentes niveles de complejidad del pensamiento al señalar que “la autoconsciencia es la reflexión” (2015, p. 108), y que “la conciencia, lo mismo que la autoconsciencia, es en sí propiamente razón” (p. 206); esto es, la conciencia percibe la realidad, la autoconsciencia plantea su explicación y el razonamiento es la certeza de la conciencia (Hegel, 2015), “consciencia de ser consciente” como plantea Vygotsky (2013).

Se identifica, de esta manera, que el razonamiento constituye una actividad del pensamiento de mayor complejidad que distingue un proceso

interno de “argumentación ligado discursivamente” (Habermas, 2012). De esta forma, se reconoce a la reflexión como la actividad del pensamiento que sustenta la manera de razonar de los docentes de EF para actuar con congruencia en consecuencia a una situación dada. Por último, señala Kant que “la razón es la condición permanente de todos los actos voluntarios por los cuales el hombre se manifiesta” (2012, p. 321), se comprende, por tanto, que en las decisiones que toman al llevar a cabo las acciones de enseñanza los profesores muestran el razonamiento que desarrollan, mismo que, aunque no represente su concepción de la forma como deben dirigir la enseñanza, reproducen y demuestran en sus registros y en su actuación (Sacristán, 1998).

Como plantea Kemmis “los estudios adecuados sobre la reflexión deben tener acceso a las categorías de pensamiento, los compromisos y las orientaciones a la acción del actor” (en Pérez, 1999, p. 108), así, se considera que cuando los docentes de EF tienen conciencia de la manera como razonan, incrementan el análisis crítico de lo que hacen. Se identifica, de esta forma, que el desarrollo de la reflexión y el razonamiento de los docentes favorece que realicen la crítica de su práctica, pero que razonar conlleva además a entender el sentido formativo de la enseñanza que llevan a cabo y de su congruencia con la realidad; y por tanto, propicia que los profesores actúen como agentes de “movilización cultural” lejos de ser agentes de “reproducción cultural” (Giroux, 2014). Schön lo expone de la siguiente forma: “un trabajador al servicio del público que piensa de un modo crítico sobre su práctica, puede criticar también el modelo de inatención selectiva de un gran organismo hacia los miembros más necesitados de la población que constituye su clientela” (1998, p. 294).

Así, este estudio estima que el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza se fortalece al fomentar que los profesores indaguen por qué conforman, argumentan y dirigen su práctica educativa como lo hacen; es decir,

“observar” de manera crítica cada una de las actividades de enseñanza que realizan más allá de un interés cognitivo, para “identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar, y descubrir los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas” (Giroux, 2014, p. 191).

Una vez mostrado cómo la reflexión, actividad del pensamiento, sustenta a otra actividad del pensamiento de mayor complejidad en cuyo sentido intrínseco, se considera, es posible entender cuál es el interés subyacente en la práctica de la enseñanza que conforman y desarrollan los profesores de EF, se expone a continuación cómo se integraron en esta investigación las diferentes formas para el análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa, y dar sustento al método que se planteó constituir.

2.6 Formas de análisis de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa de la educación física

Como se ha hecho patente los docentes de EF, al igual que cualquier persona, reflexionan y razonan mientras realizan sus actividades aún sin ser conscientes de ello y que, por tanto, cuando los profesores llevan a cabo de manera consciente las actividades que conforman su práctica educativa se entiende que desarrollan una práctica reflexiva de su enseñanza. Así, una práctica reflexiva de la enseñanza se desarrolla cuando los docentes son conscientes de los elementos que confluyen y conforman el contexto de su enseñanza: antes, durante y al final de su práctica, de lo cual se infiere que la reflexión que los profesores desarrollan en cada fase que conforma la práctica educativa es

diferente, porque cada momento de la práctica (planeación, acción y evaluación) tiene un propósito distinto.

Así, y antes de proponer la forma como los profesores de EF pueden llegar a ser conscientes de la manera cómo reflexionan y razonan en su práctica educativa para fomentar su desarrollo, fue necesario definir con qué categorías o elementos de análisis los profesores de EF pueden reconocer y afirmar que han desarrollado en un grado mayor su capacidad de reflexión y de razonamiento.

2.6.1 Tipología de la reflexión

Estudiar y clasificar la actividad reflexiva que los profesores de EF usan en la enseñanza conlleva una dificultad especial por ser una actividad subjetiva y, por tanto, sujeta a interpretación. Se mostró en el estado del conocimiento que al momento los estudios que han intentado fomentar el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza de la EF, han planteado transformar la práctica educativa de los sujetos participantes mediante el autoanálisis del resultado de la actividad reflexiva; así, los investigadores han propuesto diferentes técnicas e instrumentos de registro y recolección de la información para intentar identificar y analizar qué meditan los docentes mientras realizan su actividad de enseñanza.

La mayoría de esos estudios optó por observar, de manera directa o indirecta, la práctica de los profesores para preguntarles después: qué hicieron y qué dejaron de hacer, por qué lo hicieron o dejaron de hacerlo y qué opinan de lo que hicieron o dejaron de hacer. Todas las investigaciones examinadas para propiciar la autorreflexión utilizaron procedimientos de análisis y tipos de clasificación parecidos.

Se observó también, en el apartado 2.4, que la mayor parte de los investigadores, entre los que se encuentran: Mertz (2010), Morris (2006), González (2009), Colasante (2011), Cloes (2012), Forland (2013), Mordal (2014), Lozano (2008), Calvo (2009), Hrysyk (2013) y Everhart (2014), concluyeron su estudio comprobando la eficacia del método o las técnicas propuestas para fomentar la reflexión mediante una sola contrastación inicial y final de la información obtenida. El resto de los investigadores analizaron la información recogida a través de diferentes instrumentos, mostrando las diferentes maneras como reflexionan los docentes de EF en la práctica de la enseñanza para confirmar su propuesta, en una secuencia como la que se muestra a continuación.

Una vez obtenida la información, para identificar el desarrollo de la actividad reflexiva los investigadores analizaron los registros distinguiendo mediante categorías o clasificaciones las diferentes formas como los profesores reflexionan, lo cual llevaron a cabo mediante:

- i) tipologías y dimensiones de elaboración propia para categorizar la actividad reflexiva,
- ii) clasificaciones de la reflexión tomando como base las fases de la teoría de la práctica reflexiva de Schön: “en la acción” y “sobre la acción”, o,
- iii) la integración de la propuesta de análisis que plantean con la teoría de la práctica reflexiva de Schön, mostrando con ello el desarrollo de la reflexión.

De esta manera se identificó que Tsangaridou (2005) propone identificar el cambio en la actividad reflexiva de acuerdo a la propuesta de Schön: “en la acción” y “sobre la acción”; Tsangaridou y Polemitou (2015) plantean distinguir cuál es el tipo de reflexión más recurrente de los alumnos en su práctica profesional a partir de una tipología propia conformada por cuatro categorías;

Lamb, Lane y Aldous (2012) para identificar el incremento en el nivel de reflexión “sobre la acción” proponen un proceso que distingue seis dimensiones que clasifican la reflexión que surge en la práctica de los estudiantes; Sofo y Easter (2014) proponen analizar y comparar la actividad reflexiva “sobre la acción” y “anterior a la acción”; Zwozdiak (2009) propone una tipología de análisis de 9 dimensiones de desarrollo de la práctica reflexiva de docentes y sus alumnos, y un análisis de tres dimensiones de reflexión: descriptiva, comparativa, crítica; López y Romero (2013) proponen identificar el desarrollo de tres fases de aprendizaje reflexivo en la práctica de los alumnos en una escuela formadora de docentes de EF; Casey y Dyson (2009) plantean el análisis en tres niveles de reflexión: “en la acción”, “sobre la acción” y con la observación de un compañero; y, Alonso et al (2016), proponen clasificar e identificar los errores más comunes en la práctica de la enseñanza para que los estudiantes a docencia mejoren su desarrollo profesional, mediante un proceso que parte de dos categorías principales que se subdividen en 20 subcategorías de análisis.

La tipología de la reflexión utilizada en esta investigación no se asemeja a las encontradas, porque el propósito y objetivos distinguen que en ella intervienen docentes con experiencia, en activo y que actuarán con autonomía en la recogida de la información, por lo que la propuesta de análisis de la reflexión no es contrastable con la que hacen los otros estudios, a excepción de la crítica que se puede hacer acerca del uso de las técnicas e instrumentos en los que se coincide.

Al indagar sobre estudios de la práctica educativa en la educación física y sobre la formación docente, en una de las obras examinadas se encontró una tipología diferente a la que utilizó cualquiera de las investigaciones descritas, es una forma de análisis planteada por Ramos y Del Villar (2005) que, a nuestro parecer, facilita la comprensión de cómo desarrollan su actividad reflexiva los docentes de EF, la cual consiste en analizar la información que registran los profesores para

identificar el tipo de reflexión que usan al exponer las actividades de enseñanza que realizaron en su práctica educativa.

La tipología reflexiva que proponen Ramos y Del Villar para la EF, categoriza “las diferentes formas utilizadas por el profesor para manifestar sus pensamientos, ideas, hechos creencias, etc.,” (p. 88), de esta forma concretan la manera como el docente de EF reflexiona en:

“5 tipologías de reflexión diferentes:

T. descriptivas (TID): declaraciones donde el sujeto narra fielmente lo sucedido en la clase, no existen análisis, ni juicios, ni valoraciones por parte del profesor.

T. explicativa (TIE): declaraciones donde el profesor establece relaciones de causa-efecto en relación con su forma de proceder en el aula. El docente elabora una argumentación para justificar el porqué de sus decisiones.

T. valorativa (TIV): declaraciones donde aparecen juicios positivos o negativos sobre algún hecho acontecido en el aula. Así mismo se recogerían aquí las frases dedicadas a reconocer errores o éxitos del profesor durante la clase.

T. propositiva resolutoria (TIR): declaraciones donde el profesor sugiere alternativas de solución ante un problema acontecido en la clase.

T. propositiva optimizadora (TIO): declaraciones donde el sujeto reconoce y se plantea alternativas de acción que podrían ser igual de validas que las utilizadas (variantes) o que incluso podrían mejorar su práctica, todo ello sin la necesidad de que exista un problema previo que justifique dicha alternativa” (Ramos y Del Villar, 2005, p. 88).

Se decidió adoptar esta clasificación porque se considera que las características de las tipologías de análisis que los autores plantean se adaptan bien al propósito de esta investigación, al proponer categorías que permiten distinguir y reconocer el desarrollo de la reflexión en las actividades que conforman las diferentes fases de la práctica educativa: anterior a la acción (planeación), en la acción (aplicación) y sobre la acción (evaluación), para observar, de ser así, las modificaciones que sucedan específicamente en alguna de las fases, lo que demostraría que se ha reflexionado con mayor grado de profundidad, es decir,

mayor nivel de consciencia en la práctica educativa que permite identificar que se ha desarrollado una práctica reflexiva de la enseñanza.

Los autores consideran, asimismo, que en la combinación de algunas de las cinco tipologías de la reflexión se pueden distinguir cuatro diferentes “niveles reflexivos” que desarrollan los docentes (Ramos y Del Villar, 2005, p. 89), lo cual realizan mediante cuatro formas de relación entre las tipologías propuestas de la siguiente forma:

Nivel 1: T. Descriptiva

Nivel 2: T. Explicativa o T. Valorativa

Nivel 3: T. Explicativa más T. Valorativa

Nivel 4: T. Resolutiva o T. Optimizadora; o, T. Propositiva más Nivel 2; o, T. Propositiva más Nivel 3.

Al respecto, el interés de esta investigación es distinguir el grado de reflexión que desarrollan los docentes en la práctica educativa mediante las categorías de reflexión que proponen los autores, pero, sin llevar a cabo las relaciones entre las tipologías tal como lo plantean. Esto porque se juzga que la connotación que identifica a cada tipología es suficiente para entender su intensión dentro de la práctica de la enseñanza, lo cual es posible de identificar en el diccionario de la RAE (2014), lo que presupone, por tanto, que a cada tipología la caracteriza un nivel o grado distinto de reflexión, y además, porque se estima que las categorías de reflexión tal como las presentan los autores corresponden al desarrollo de reflexiones que van de menor a mayor grado de profundidad. Esto muestra además, y tal como sucede, que las categorías que corresponden a los niveles de mayor grado de reflexión se complementan con las categorías anteriores, las cuales indican niveles de reflexión de menor grado. Así, esta investigación planteó llevar a cabo el análisis de la reflexión con las cinco categorías que

proponen Ramos y Del Villar, considerando con ello cinco niveles o grados de reflexión.

2.6.2 Tipología del razonamiento

Se planteó en el apartado 2.5, que una práctica reflexiva de la enseñanza se fortalece si, además de reconocer cómo reflexionan mientras realizan su práctica, los docentes de EF realizan un análisis crítico que les permita entender cuál es el propósito formativo que subyace en su práctica educativa, lo que se identifica se propicia al llevar a cabo el análisis del razonamiento que desarrollan en su práctica educativa; esto es, cuando distinguen cómo argumentan mentalmente para juzgar y decidir qué acciones llevan a cabo al dirigir su práctica de la enseñanza.

Se infiere, de esta forma, que cuando los profesores “observan” de manera crítica cómo razonan al desarrollar su práctica educativa están en la posibilidad de entender por qué lo hacen así, lo que les permitirá entonces “identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar, y descubrir entonces los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas” (Giroux, 2014, p. 191).

Para indagar cómo razonan los profesores de EF e intentar entender por qué lo hacen así, y entonces actuar en consecuencia, se requiere establecer formas de análisis que identifiquen los tipos de razonamiento posibles en cuya clasificación los docentes sean capaces de reconocer cuál es su manera particular de razonar al desarrollar su práctica educativa.

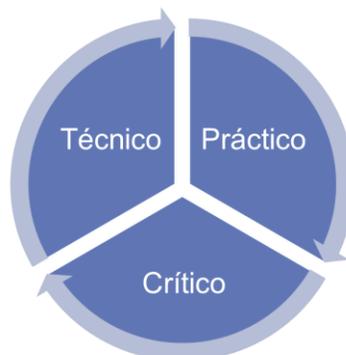
Uno de los estudios del razonamiento que plantea una forma de clasificarlo se encuentra en Aristóteles (384 a. C - 322 a. C), quien según Carr señala que a saber existen:

“Tres clases de acción humana: *theoria* (acción contemplativa que tiene como objetivo el descubrimiento de la verdad), *poiesis* (acción instrumental gobernada por fines pre-determinados) *poiesis* y *praxis* (acción moral informada, en y a través de la cual se realizan acciones éticas), y las tres formas de razonamiento apropiadas a ellas: *episteme* (razonamiento teórico), *techné* (razonamiento técnico que sigue reglas metódicas) y *phronesis* (razonamiento práctico basado en el juicio sabio y prudente)”, (en Méndez, 2007, p. 40).

En la idea de Aristóteles, Jürgen Habermas (1973) distingue tres categorías del conocimiento, a partir de las cuales Carr (1996) y Kemmis (en Pérez, 1999) plantean una clasificación del razonamiento en la que distinguen “tres amplias formas de razón basadas en el modo que se relacionan pensamiento y acción” (Kemmis, en Pérez, 1999, p. 98): la razón técnica o instrumental, la razón práctica y la razón teórica o especulativa.

Esta misma clasificación la utiliza Van Manen (1977), quien también se basa en el trabajo de Habermas (1973), él concibe estos tres niveles de reflectividad en el área de la enseñanza, en el que “cada uno afecta a distintos criterios para elegir entre cursos de acción alternativos” (en Zeichner y Liston, 1987; en Ramos y del Villar, 2005). Así, se concibe que los docentes de EF tienen la capacidad de usar en su práctica educativa, como acción humana, y de forma alternada cualquier tipo de razonamiento: técnico, práctico o crítico (Fig. 5).

Fig. 5. Tipos de razonamiento



Fuente: Tipos de razonamiento según Carr (1996) y Kemmis (1999)

Se discierne que los docentes de EF usan de manera cotidiana en su práctica de la enseñanza cualquiera de los tipos de razonamiento, y que el resultado de ejercer uno u otro de ellos con mayor preponderancia tiene como base el cúmulo de saberes que reúnen a lo largo de la vida. Se considera, entonces, que a partir de los saberes adquiridos el profesorado de EF tiene la posibilidad de desarrollar un razonamiento con el que “revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente” (Day, 2005, p. 17).

Sin embargo, se identifica que diferentes factores que interactúan en la práctica de los docentes (sociales, culturales, contextuales, cognitivos, institucionales, etc., señalados en el apartado 1.2.3), influyen en la preponderancia del desarrollo de uno u otro tipo de razonamiento sobre los otros en su enseñanza. En este estudio se ha dado mayor énfasis en mostrar la influencia que ejercen los factores institucionales administrativo y pedagógico

mediante las condiciones de la profesión que estructuran, en la forma de razonar de los profesores de EF al llevar a cabo su práctica educativa.

Como se ha señalado, se discurre que en la forma como conforman, llevan a cabo y evalúan su práctica educativa, los docentes de EF muestran una manera de razonamiento que, a su vez, identifica y distingue la manera como participan y contribuyen en la educación de la sociedad, lo que se considera determina el “sentido formativo de la enseñanza” que desarrollan: técnico, práctico o crítico. Se entiende al “sentido formativo”, en este estudio, como el propósito intrínseco social y cultural que contiene cada acción que se utiliza en la enseñanza, es decir, se identifica que cada actividad educativa o acción de enseñanza está condicionada por una carga ideológica (Habermas, 2012), y coadyuva a incrementar un “capital cultural” que, como plantea Bourdieu, los docentes en las escuelas contribuyen a reproducir (1997, 2011).

De esta forma tenemos que:

1) El razonamiento técnico, al que Aristóteles llama “poiesis”, es el que el profesor usa cuando actúa siguiendo unas normas y utilizando unos medios establecidos que se aprenden y se reproducen sin modificación sustancial, sin crítica, para hacer realidad “algo” específico una y otra vez (Carr, 1996; Kemmis y Elliot, en Pérez, 1999). Zeichner y Liston (1987) señalan además que en esta categoría del razonamiento ningún elemento que integra la práctica educativa ni del contexto escolar son tratados como “problemáticos”.

Con la “poiesis” se llevan a cabo acciones que persiguen producir un objeto específico, por tanto, se sabe de antemano qué es lo que se va a producir antes de actuar, sin ambigüedades. La poiesis surge del “conocimiento que Aristóteles denominó “*techne*”, que nosotros llamaríamos ahora "conocimiento técnico" o "maestría técnica" (Carr, 1996, p. 95.); de forma simple, la *techne* es

el razonamiento que se necesita en “la fabricación habilidosa de obras y en el dominio firme de tareas objetualizadas” (Habermas, p. 50).

2) El razonamiento práctico, que Aristóteles denomina “*phronesis*”, es el que desarrolla la persona cuando en la consecución de un objetivo determinado considera que actúa en razón de hacer algo “bien”, señala Carr que “el razonamiento práctico no es un método para determinar *cómo* hacer algo, sino para decidir qué *debe* hacerse” (1996, p. 98). Este tipo de razonamiento se basa en la comprensión de la situación y por tanto en la “aceptación o rechazo” a normas de acción planteadas (Habermas, 2012), las que se efectúan en razón de los medios de que dispone, del contexto, de su “conocimiento profesional” (Schön, 1992), y de sus principios éticos y morales, los cuales antepone al fin que se busca para tomar una decisión respecto de lo que considera que es mejor.

Así, en esta forma de razonamiento los docentes llevan a cabo cada acción sin seguir al pie de la letra un programa establecido, pues vincula el compromiso y el valor que dan al “fin educativo” (Zeichner y Liston, 1987). Carr también plantea que “para Aristóteles, la *phronesis* es la virtud intelectual suprema y característica indispensable de la práctica. El *phronimos* -el sabio práctico- es el hombre que ve las peculiaridades de su situación práctica a la luz de su significación ética, y actúa en consecuencia sobre esta base” (1996, p. 100).

3) Al tercer tipo de razonamiento Aristóteles le llama “*theoria*”, Kemmis plantea que “según Aristóteles, el razonamiento “científico” (*theoria*) se ocupa en exclusiva de cuestiones intelectuales” (en Carr, 1996, p. 29), Habermas (1973) añade, en este sentido, que puesto que teorizar es “reproducir artificialmente procesos naturales”, para llevar a cabo una interpretación de la naturaleza, de la acción humana y de la sociedad de manera reflexiva y crítica, cuyo interés es la emancipación de la persona, se trata de entonces de un “razonamiento crítico”.

El planteamiento anterior lo complementa Habermas al señalar que este tipo de razonamiento tiene su base en la experiencia práctica, pues “busca elevar

el saber práctico inmerso en la tradición al nivel de la conciencia reflexiva y, mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de lo que, en esa tradición, se ha pensado, dicho y hecho hasta entonces” (en Carr, 1996, p. 97), razonamiento crítico que lleva al docente a incorporar aspectos éticos y morales a cada acción que realiza en la práctica educativa (Zeichner y Liston, 1987). De esta forma, se identifica que el razonamiento teórico que plantea Aristóteles, es un “razonamiento crítico” que señala Habermas (1973); así, en adelante este estudio se refiere al razonamiento crítico como aquel que usan los profesores para argumentar la realidad de manera reflexiva y crítica, argumentos que surgen de la experiencia práctica.

Por tanto, dado que “la clasificación es el modo más simple de discriminar simultáneamente los elementos de un conjunto y agruparlos en subconjuntos, o sea, el modo más simple de analizar y sintetizar” (Bunge, 2013, p, 67), para estudiar las formas de razonamiento que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa esta investigación utilizó las que señalan Kemmis y Carr y las planteó para configurar las que se ha denominado “tipología del razonamiento”. Se proyecta esta conformación de categorías porque, se estima, permite el estudio y análisis crítico del sentido formativo de la enseñanza que como actividad humana pueden desarrollar los profesores de EF desde un razonamiento técnico, práctico o crítico, dentro de un sistema educativo que plantea reproducir de forma detallada conceptos, habilidades y actitudes.

Así se distingue que los docentes de EF efectúan:

a) Un razonamiento técnico, cuando llevan a cabo su práctica educativa para ejecutar de manera lineal un propósito y reproducir de forma estandarizada actividades de enseñanza establecidas en el programa hacia el logro de unos fines determinados con eficiencia, “saber hacer” (Ramos y Del Villar, 2005), al utilizar unos medios establecidos y las destrezas que poseen principalmente para “mantener el control” de la situación de enseñanza (Elliot en Pérez, 1999).

b) Un razonamiento práctico, cuando realizan su práctica educativa de acuerdo a las necesidades de su enseñanza, pues conocedores de los medios que poseen y del contexto de su práctica adecuan el programa y deciden qué actividad realizar a partir de lo que moralmente consideran que es mejor, al anteponer las necesidades de los alumnos a los aprendizajes que les han señalado seguir (Ramos y Del Villar, 2005).

c) Un razonamiento crítico, cuando la práctica educativa que llevan a cabo resulta de someter a un juicio analítico, reflexivo y moral la pertinencia de lo que tradicionalmente realizan (Elliot en Pérez, 1999), por lo que las actividades y secuencias que deciden llevar a cabo están planteadas a partir de una argumentación que parte de su experiencia y saber profesional para responder a las expectativas de los alumnos y las necesidades de su enseñanza.

2.7 Una propuesta para el análisis de la reflexión y del razonamiento

El examen de las clasificaciones tipológicas propuestas en esta investigación, de la reflexión de Ramos y Del Villar (1995) y del razonamiento constituida a partir del planteamiento que hace Carr (1996) y Kemmis (1999), identificó que ambas categorizaciones se complementan tal como se había planteado en el apartado 2.5, puesto que como se había mostrado el tipo de reflexión, o sea el grado o nivel de autoconsciencia que los docentes de EF desarrollan en una actividad, distingue la profundidad con que se lleva a cabo el proceso interno de análisis, discernimiento y argumentación, o sea el tipo de razonamiento que desarrollan para actuar en consecuencia.

Así, el tipo de razonamiento que desarrollan y promueven los docentes de EF en su práctica educativa identifica el diferente grado o nivel de reflexión que

lo sustenta, y de la misma manera, el tipo de reflexión o actividad reflexiva que usan al desarrollar su labor pedagógica identifica el diferente grado o nivel de razonamiento con que asumen su práctica educativa. Se estima que esta integración de tipologías permite al facilitador y a los docentes colaboradores de EF reconocer y comprender el sentido formativo, intrínseco de la enseñanza, que desarrollan y que promueven en la educación de los alumnos a través su práctica educativa.

De esta forma, en este estudio las categorías de ambas tipologías se integraron para conformar en una síntesis los aspectos principales que permita identificar, en los registros, cómo reflexionan y por tanto cómo razonan, o, cómo razonan y por tanto cómo reflexionan los profesores de EF, lo cual distingue el sentido formativo de la enseñanza que desarrollan y promueven en su práctica educativa. Así las cinco tipologías de la reflexión y las tres tipologías del razonamiento se integraron en una síntesis informativa (Fig. 6) de la siguiente manera:

Fig. 6. Tipos de razonamiento y categorías de reflexión que los distinguen



Fuente: Tipologías de la reflexión de Ramos y Del Villar (1995) y la del razonamiento, propuesta a partir del planteamiento que hacen Carr (1996) y Kemmis (1999).

Como se observa en la figura 6:

1. Se identifica que el docente de EF desarrolla razonamientos de tipo técnico cuando se infiere que sus reflexiones se realizan para describir o explicar una actividad, o para valorar el resultado de ella. Se juzga lo anterior pues se considera que el uso de este tipo de reflexiones al conformar, desarrollar o evaluar la práctica educativa, muestra que esta ha sido dirigida para el logro eficaz de unos fines determinados y la producción de una enseñanza específica mediante las destrezas que se poseen, es un “saber hacer” (Ramos y Del Villar, 2005).
2. Se identifica que el profesor de EF desarrolla razonamientos de tipo práctico cuando se deduce que sus reflexiones se realizan para proponer una actividad de manera resolutive. Se juzga lo anterior pues se considera que el uso de este tipo de reflexiones al conformar, desarrollar o evaluar la práctica educativa, muestra que aunque esta fue enfocada al logro de propósitos preestablecidos, las actividades que la componen han sido modificadas o adecuadas a las necesidades de su enseñanza, con decisiones que toma a partir de los medios de que dispone, de las características del contexto escolar, de los conocimientos profesionales que posee y de lo que moralmente considera que es mejor; es decir, antepone las necesidades de su enseñanza a los fines establecidos (Ramos y Del Villar, 2005).
3. Se identifica que el docente de EF desarrolla razonamientos de tipo crítico cuando se infiere que sus reflexiones se realizan para proponer una actividad de manera optimizadora. Se juzga lo anterior pues se considera que el uso de este tipo de reflexiones al conformar, desarrollar o evaluar la práctica educativa, muestra que plantea la realización de variantes debido a que somete a un juicio analítico, reflexivo y moral cada actividad de enseñanza, al juzgar la pertinencia de lo que tradicionalmente realiza para decidir qué acciones debe llevar a cabo.

La integración de ambas tipologías en un procedimiento de análisis, tal como se plantea, permitirá a los profesores de EF identificar de qué manera reflexionan y razonan en su práctica de la enseñanza, lo que posibilita entender por qué lo hacen así.

En resumen, este capítulo distinguió que la educación física forma parte del currículo escolar y los docentes de EF son los encargados de transmitir los fines de su enseñanza a través de la práctica educativa. Como parte del sistema escolar, la EF reproduce modelos de enseñanza a través de planes y programas cuyos propósitos no siempre son adecuados para resolver los problemas de cada contexto escolar. Los profesores de EF tienen la posibilidad de conformar su práctica educativa para adecuarla a las necesidades de su enseñanza mediante los saberes profesionales que poseen, lo cual se considera se consigue mediante un ejercicio de reflexión de la práctica; de esta manera, llevar a cabo de manera consciente la práctica educativa es desarrollar una práctica reflexiva de su enseñanza, lo cual los coloca en la posibilidad de hacer un análisis crítico del sentido formativo intrínseco en su enseñanza.

Se identificó que el desarrollo de la actividad reflexiva en cada fase de la práctica educativa corresponde a las fases de la práctica reflexiva que plantea Donald Schön y otros teóricos “anterior a la acción”, “en la acción” y “sobre la acción”; de esta forma, muchas investigaciones para el desarrollo de la práctica reflexiva han llevado a efecto el planteamiento de Schön para lo cual proponen diferentes métodos de investigación, técnicas e instrumentos, así como formas para clasificar y categorizar el desarrollo de la reflexión.

Esta investigación plantea que el desarrollo de la práctica reflexiva de la EF, como propone Schön, mediante el análisis de la reflexión se fortalece con el

análisis del razonamiento, porque al razonar los docentes muestran su capacidad para explicar y demostrar algo con coherencia ante una realidad o situación, más allá de la sola meditación. Así, esta investigación propuso constituir un método de análisis de la reflexión y el razonamiento, mediante el estudio de la clasificación de las tipologías de la reflexión de Ramos y Del Villar (1995) y la del razonamiento constituida a partir del planteamiento que hacen Carr (1996) y Kemmis (1999), para coadyuvar al desarrollo de la práctica reflexiva de la enseñanza en la EF, cuyo procedimiento se expone en el siguiente capítulo.

CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO

El segundo capítulo mostró, a partir del análisis de los conceptos clave identificados en el propósito de la investigación y de los hallazgos de las investigaciones que se han realizado en este campo educativo, los argumentos que sustentan la tesis para el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza de la EF, mediante el estudio y examen: de la práctica reflexiva, de los diferentes métodos para su investigación, de las técnicas e instrumentos para fomentarla y de los procedimientos de análisis que se utilizan para identificar su desarrollo.

Como señala Habermas “las pretensiones de veracidad sólo cabe comprobarlas en contextos de acción” (2012, p. 34), así, en este capítulo se describen: el método propuesto para coadyuvar al desarrollo de una práctica reflexiva y el procedimiento que se utilizó en su aplicación. Ambos métodos se complementan y dan sentido al planteamiento de esta tesis para fomentar la autorreflexión, constituyéndose en vía que contribuye a la formación crítica de los docentes de EF.

3.1 Un método para el análisis de la reflexión y del razonamiento

El propósito de esta investigación partió del supuesto de que un procedimiento de análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de educación física en la práctica educativa coadyuva a que realicen una práctica reflexiva de su enseñanza, propuesta que converge con el señalamiento que hacen Piéron (1999) y Ramos y Del Villar (2005) acerca de que el fomento de la actividad reflexiva permite que se desarrolle un “análisis de la práctica educativa

diferente”, lo que posibilita a los profesores “observar” cada una de las actividades de enseñanza para “identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar, y descubrir los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas” (Giroux, 2014, p. 191); es decir, esta tesis pretende con su propuesta contribuir a que los docentes de EF identifiquen el porqué de lo que realizan, para entender entonces cuál es el sentido formativo intrínseco en su enseñanza.

Bunge indica que “un método es un procedimiento para tratar un conjunto de problemas” y que “cada clase de problemas requiere un conjunto de métodos o técnicas especiales” (2013, p. 7). En este sentido, y sujetos al planteamiento que hace el primer objetivo de la investigación para “distinguir con los profesores de EF las técnicas de investigación que se ajusten a las condiciones de su enseñanza para constituir un método de análisis de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa”, a partir del estudio: de los resultados obtenidos con el procedimiento de autoobservación que realizaron los profesores de EF colaboradores mostrado en el apartado 1.2, del análisis de los resultados obtenidos por los investigadores de la práctica reflexiva descritos en el apartado 2.4, y de las aportaciones que hacen Day (2005) y Ramos (2005) sobre las investigaciones que han llevado a cabo propuestas de autoobservación y autoregistro con la participación de docentes principiantes y expertos, se seleccionaron las técnicas de investigación que se exponen a continuación.

3.2 Técnicas para el análisis de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa

Las técnicas de investigación que conformaron el método de análisis de la reflexión y el razonamiento, sujetas a las condiciones y características de la investigación, establecidas en el apartado 2.4, fueron: 1) observación, en las modalidades de a) autoobservación, y b) observación participante; y, 2) análisis de contenido.

Las técnicas fueron aplicadas por los docentes con autonomía de acuerdo a las necesidades particulares de su práctica y de las características del contexto de su enseñanza, por lo que tuvieron la posibilidad de registrar información:

- Durante la actividad de enseñanza
- Inmediatamente al concluir la sesión de enseñanza y
- Posterior a la práctica de la enseñanza en un espacio “donde los profesores, una vez liberados de los condicionantes de la situación práctica, manifiestan sus reflexiones sobre cada una de las clases impartidas” (Ramos y Del Villar, 2005, p.131).

A continuación se exponen las características que tuvieron las técnicas de investigación, con la descripción a detalle: del espacio en que están inscritas, del momento de su aplicación, de las actividades que sujetaron al análisis y de las fases de reflexión que examinan a partir del orden temporal de su aplicación para el análisis inmediato y posterior (Fig. 10).

3.2.1 Autoobservación

La observación indica Angrosino “es el arte de fijarse en un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrarlo con finalidad científica” (2014, p. 80), por su parte

Piéron señala que “es un método de recopilación de datos en condiciones naturales de actividad” (1999, p.33). De esta manera, en este trabajo se planteó a la observación como la técnica de investigación que, mediante diferentes instrumentos, desarrollaron los profesores de EF para examinar y recopilar información sobre las actividades que realizan en la enseñanza, de cuyo análisis se pretendió inferir e identificar el tipo de reflexión y de razonamiento que usaron en su práctica educativa.

Derivada de la técnica de observación, la autoobservación tuvo como objetivo que los docentes colaboradores recopilaran información sobre lo que acontece en su práctica de la enseñanza, acción que, se considera, fomenta la autorreflexión y “permite la autocorrección inmediata de prácticas no exitosas o incongruentes” (Bazdresch, 2000, p. 60), pues se identifica aquí, como señala Zepler, que “el autoanálisis asegura la continuidad del crecimiento profesional” (en Pérez, 1999, p. 358). Se entiende entonces a la técnica de autoobservación como el procedimiento indagatorio que llevaron a cabo los docentes de EF colaboradores y que consistió en el registro de sus apreciaciones sobre el desarrollo y consecuencias de los elementos y actividades que conformaron su práctica educativa (Sacristán, 1998). Como describe su nombre, es un método que se realiza de manera autónoma, esto, porque se considera que para llevar a cabo el desarrollo de una práctica reflexiva es necesario estimular la autonomía del profesor de EF (Day, 2005; Domingo, 2014).

El planteamiento para utilizar la técnica de autoobservación en el desarrollo de la práctica reflexiva se fortalece con las consideraciones descritas en el apartado 1.2.2, referente a que los profesores que colaboran en este estudio llevan a cabo su práctica educativa desde una condición de aislamiento profesional, bajo una supervisión laxa y relajada de sus coordinadores, o jefes inmediatos, que no circunscribe: a) un acompañamiento técnico-pedagógico continuo, b) un análisis compartido a través de la observación de la práctica y c)

un diálogo crítico que mejore su actividad profesional. Todas estas son acciones que forman parte de las estrategias que investigadores de la enseñanza reflexiva en la EF como Kirk (1990), Piéron (1999) y Ramos y Del Villar (2005) recomiendan para ayudar al docente, principalmente al que está en proceso de formación, a realizar una reflexión crítica que conlleva a desarrollar una práctica reflexiva de su enseñanza.

Como se ha señalado, en este estudio la técnica de autoobservación tuvo la intención de que los profesores de EF recabaran y registraran información en la que reconocieran los factores que influyen y condicionan la manera como constituyen y desarrollan su práctica de la enseñanza, puesto que como indica Giroux “los intereses subyacentes a formas específicas de conducta pueden llegar a ser claros una vez que la naturaleza de esa conducta es interpretada por la persona que la exhibe” (2014, Pp. 146-147), lo que permitió hacer una interpretación cercana de la forma como reflexionan y razonan, que “condiciona” su actuar antes, durante y al final de su enseñanza (Elliot, en Pérez, 1999), puesto que como plantea Delgado “la autoobservación conduce a los más altos niveles de certeza y a la comprensión del sentido de las acciones de los sujetos” (2007, p. 154).

Vygotsky señala que “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema” (2013, p.147), en esto radica la importancia de los registros que surgen de la autoobservación. Acorde con este planteamiento, se considera que los registros de los profesores de EF, donde relatan lo que acontece en su actividad de enseñanza, permiten conocer y entender los elementos subjetivos que no se aprecian en la observación de la práctica de la enseñanza, así como inquirir qué les lleva a decidir las acciones

que llevan a cabo (Piéron, 1999); esto es, a los datos “invisibles” de la práctica el investigador solamente puede acceder al preguntar directamente a los docentes de EF y al analizar sus registros, para entonces intentar entender qué tipo de reflexión y de razonamiento desarrollaron en su práctica educativa: “anterior a la acción”, “en la acción” y “sobre la acción”.

De los estudios encontrados al momento en el estado del conocimiento, ninguno hizo referencia directa al uso de la autoobservación; sin embargo, el análisis del aspecto metodológico de ellos da por sentado que debió realizarse en las investigaciones de Colosante (2011), Lamb, Lane y Aldous (2012), Cloes (2012), Everhart (2014) y Sofo y Easter (2014), donde los participantes hicieron un análisis crítico de su práctica mediante registros de video, y en los de Casey y Dyson (2009), González (2009), Hrysyk (2013), López y Romero (2013) y Tsangaridou y Polemitou (2015) en el que los sujetos del estudio redactaron un diario de práctica para su análisis posterior.

En esta investigación la técnica de autoobservación que realizaron los profesores de EF consistió en la utilización de cinco instrumentos para recabar la información: a) tres inscritos en el plan de sesión: el cuadro de observaciones, las preguntas generadoras y la guía de preguntas, y b) dos que se complementan: el portafolio y el diario, todos los cuales se describen a continuación.

3.2.2 Cuadro de observaciones

Equivalente a registros de campo, el cuadro de observaciones es un espacio inscrito en cualquier parte del formato del plan de clase donde los docentes de EF registraron información durante la práctica de la enseñanza, o inmediatamente al final de la sesión, de acciones significativas que observaron

en el transcurso de las actividades sobre: los incidentes, ajustes, modificaciones o resultados de las acciones que realizaron para mejorar la enseñanza, cuya reflexión influyó en la dirección posterior de la práctica y de la sesión.

Se identifica que este instrumento fomenta la reflexión “en la acción”, porque al realizar un registro los docentes han meditado la importancia de un fenómeno extraordinario que sucedió en la práctica, información que consideran pertinente conservar y transmitir para mejorar la enseñanza (Bitácoras T, J y D). Como se ha señalado, en el cuadro de observaciones se realizaron registros inmediatos en cuyo análisis se identificó el tipo de reflexión y de razonamiento que desarrollaron “en la acción”.

Los registros de campo para identificar el desarrollo de la actividad reflexiva han sido utilizados en los estudios de Tsangaridou (2005) y Morris (2006) con el método de estudio de caso, Mertz (2010) con el método dialéctico y en el de González (2009) con el método biográfico. En los tres primeros, los registros fueron realizados por investigadores que observaron la práctica de enseñanza de estudiantes de escuelas formadoras, y en el de González (2009) el propio autor fue el sujeto de la investigación. En esta investigación se planteó que los profesores, sujetos de la investigación, registraran sus apreciaciones de eventos relevantes que sucedieron en la práctica, lo que se considera dio mayor certeza a los resultados que se obtuvieron del análisis de los registros para identificar el tipo de reflexión y de razonamiento que los docentes utilizaron “en la acción”.

3.2.3 Preguntas generadoras

Al igual que un cuestionario de preguntas abiertas que permite a las personas encuestadas expresarse de forma libre y con sus propias palabras (Belmonte,

2002), las preguntas generadoras inscritas en la parte posterior del plan de clase son cuatro interrogantes que se debían responder inmediatamente al final de la sesión. El cuestionario de preguntas abiertas ha sido utilizado en la investigación de la práctica reflexiva por Colasante (2011) y Everhart (2014) para dirigir entrevistas estructuradas y semiestructuradas con estudiantes de escuelas formadoras de docentes de EF, la primera mediante el método de estudio de caso y la segunda con el método cuasiexperimental.

Hacia el desarrollo de la actividad reflexiva, Sellars (2013) propone un modelo de preguntas diseñadas para estimular el “pensamiento centrado” basado en la organización de “componentes básicos de la reflexión” de Kolb (1994), son tres preguntas generadoras: i) qué, ii) entonces qué y iii) ahora qué. Se identifica que las preguntas están dirigidas a propiciar la reflexión “sobre la acción”, de esta manera la primera pregunta es abierta y deja a la persona decidir sobre qué reflexionar, la segunda busca el análisis e interpretación personal de la experiencia para ser discutido y la tercera conlleva a tomar una decisión, esta forma de fomentar la reflexión “reconoce a la práctica reflexiva como una actividad metacognitiva” (Sellars, 2013, p. 11).

Con una intención semejante a la que propone el modelo de preguntas de Sellars, en este estudio se plantearon cuatro preguntas, que se muestran enseguida, dirigidas a fomentar la reflexión de los docentes de EF; lo cual, se considera, es posible identificar a partir del análisis del tipo de reflexión y de razonamiento que realizaron “en la acción” y “sobre la acción”:

- i) ¿Qué actividades del plan de clase modifiqué? ¿Por qué?
- ii) ¿Qué actividades modificaría si volviera a repetir esta sesión? ¿Por qué?

Se juzga que los cuestionamientos del inciso “i” fomentaron la reflexión de los docentes de EF mediante el análisis de las acciones que realizaron durante

la sesión para intentar que los alumnos: a) identificaran el propósito de la sesión, b) participaran en las actividades propuestas para conseguirlo y c) manifestaran actitudes favorables para el aprendizaje. Por tanto, se considera que en los registros que proveen las respuestas a las preguntas del inciso “i” se identifica el tipo de actividad reflexiva y de razonamiento que los docentes desarrollaron “en la acción”.

En cuanto a las preguntas del inciso “ii”, se considera que estas fomentaron la actividad reflexiva de los profesores mediante el análisis del resultado de las acciones realizadas durante la práctica para lograr el propósito de enseñanza propuesto en el plan de sesión. Por tanto, se considera que en los registros que proveen las respuestas a las preguntas del inciso “ii” se identifica el tipo de actividad reflexiva y de razonamiento que los docentes desarrollaron “sobre la acción”.

Las preguntas están estructuradas con sencillez, lo que permite su lectura rápida y el registro de respuestas concisas que den información del desarrollo y del resultado de las actividades que plantearon los profesores en su práctica de la enseñanza, así como de sus consideraciones para mejorarla.

3.2.4 Guía de preguntas

Semejante a un cuestionario de preguntas cerradas en donde se elige la respuesta de entre alguna de las alternativas que se proponen dentro del mismo cuestionario (Belmonte, 2002), es una técnica utilizada con poca frecuencia en el estudio de la práctica reflexiva. Ha sido utilizado por Zwozdiak (2009) con un método de I-A y Colasante (2011) y Cloes (2012) con el método de estudio de caso, todos con estudiantes en escuelas formadoras de docentes.

En esta investigación el cuestionario se llevó a cabo mediante una guía de preguntas inscrita en la parte posterior del plan de enseñanza, el cual consiste en un cuadro que contiene una lista de preguntas cerradas para fomentar la reflexión de los docentes al final de la actividad de enseñanza. Son cuestionamientos que propician el análisis sobre la conformación, desarrollo y resultado, de las actividades y secuencias propuestas en la práctica de la enseñanza. Este estudio considera que los datos que surgen de las respuestas permiten identificar el grado o nivel de reflexión que los docentes desarrollaron en la práctica educativa.

Fig. 7. Guía de preguntas inscrito en el plan de sesión

N°	Desarrollo de la práctica educativa (actividades)	Totalmente	Parcialmente	Nunca
1	¿El plan de clase contiene la información que describe cada elemento, actividad y secuencia que conforma la sesión?			
2	¿Las actividades, materiales y secuencias fueron adecuados a las características y necesidades de los alumnos?			
3	¿Los alumnos identificaron el propósito de enseñanza?			
4	¿Los alumnos participaron en las actividades propuestas?			
5	¿Los alumnos manifestaron actitudes favorables para el aprendizaje durante las actividades?			
6	¿Las actividades, materiales y secuencias utilizados fueron los mismos que se establecen en el plan de clase?			
7	¿El propósito alcanzado al final fue el mismo que se planteó en el plan de clase?			

Fuente: Diseño propio

Como se observa el instrumento lo conforman dos secciones, la primera sección está compuesta por dos columnas, la primera columna señala el número que identifica a cada pregunta y la segunda columna con el título de “Desarrollo de la práctica educativa” muestra las preguntas que el profesor debe contestar; la segunda sección está compuesta por tres columnas con los títulos de “totalmente”, “parcialmente” y “nunca”, que corresponden a las respuestas cerradas en una escala con orden descendente de izquierda a derecha, en esas columnas los docentes emitieron su apreciación colocando una marca en alguna de las celdas ubicadas para ese fin.

Por ejemplo, la pregunta 1 que cuestiona sobre la actividad realizada para dar formalidad al plan de enseñanza dice: ¿El plan de clase contiene la información que describe cada elemento, actividad y secuencia que conforman la sesión?, entonces el docente señalará su consideración sobre el desarrollo de ese aspecto. Se juzga que la respuesta que elige es el grado de desarrollo que considera alcanzó en las actividades que conforman la práctica educativa, lo que se considera indica a su vez el grado de reflexión que desarrolló al momento de conformar o efectuar esas actividades; así, si los docentes consideran que parcialmente han obtenido el resultado de una actividad, se identifica que ha sido así porque que han reflexionado de forma parcial al momento de conformarla o de desarrollarla.

De esta forma se plantea que:

- Las preguntas 1 y 2 son cuestionamientos que intentan fomentar la reflexión de los docentes de EF sobre las actividades de enseñanza que realizaron antes de interactuar con los alumnos mediante el análisis: 1) de la elaboración y registro de las actividades y secuencias que conforman su plan de clase para darle formalidad y coherencia; y 2) de las actividades y los materiales en congruencia con las características y las necesidades de los alumnos.

Por lo que se considera que la respuesta a ambas preguntas permite identificar el grado de reflexión que desarrollaron los docentes “anterior a la acción”, para llevar a cabo la planeación.

- Las preguntas 3, 4 y 5 son cuestionamientos que intentan fomentar la reflexión de los profesores mediante el análisis de las actividades de enseñanza que realizaron durante la sesión para que los alumnos: 3) identificaran el propósito establecido para la sesión, 4) participaran en las actividades propuestas para conseguirlo y 5) manifestaran actitudes favorables para el aprendizaje.

Se estima que la respuesta a estas tres preguntas permite identificar el grado de reflexión que desarrollaron los docentes “en la acción”, a partir de la aplicación de acciones que llevaron a cabo para lograr los fines de la enseñanza.

- Las preguntas 6 y 7 son cuestionamientos que intentan fomentar la actividad reflexiva de los docentes mediante el análisis: 6) de los ajustes o modificaciones realizadas sobre las actividades, materiales y secuencias propuestos en un principio para lograr los fines de la enseñanza; y 7) de las acciones realizadas para ajustar o modificar el propósito de enseñanza propuesto en el plan de sesión.

Por tanto se considera que la respuesta a ambas preguntas permite identificar el grado de reflexión que desarrollaron los docentes “sobre la acción” a partir del análisis que hicieron sobre el alcance que tuvieron en la enseñanza los elementos, actividades y secuencias que conformaron su plan de sesión.

3.2.5 El portafolio

También llamado “carpeta docente”, o “carpeta de aprendizaje”, es un instrumento para recoger información que no ha sido utilizado en investigaciones para fomentar la actividad reflexiva en EF. En la indagación del estado del conocimiento se encontraron dos estudios, el realizado por Bozu (2009) para la recolección de evidencias y el llevado a cabo por Domingo (2008) como instrumento de evaluación para reunir evidencias del desarrollo de la reflexión de docentes en formación, ambos fueron realizados en áreas distintas a la EF.

En este estudio el portafolio es un instrumento que utilizaron los profesores colaboradores para recolectar los planes de sesión y para habituarse a organizar

la información que surge al conformar, aplicar y evaluar las actividades de enseñanza. Al facilitador el instrumento sirvió para contrastar su contenido con la información que obtuvo de la observación de las prácticas.

3.2.6 El diario

Es un instrumento con el que se fomentó la reflexión de los docentes de EF “sobre la acción” al realizar informes de lo que percibieron en el contexto de su práctica educativa (Ramos y del Villar, 2005). Lytle y Cochran-Smith señalan que los diarios “son un registro escrito de la práctica, sirven para proporcionar a los profesores un modo de revivir, analizar y evaluar sus experiencias en el tiempo y en relación con otras estructuras de referencia más amplia” (en Pérez, 1999, p. 324); por otra parte, Zabalza expone que “los diarios se convierten en recursos de reflexión sobre la propia práctica y, por tanto, en instrumentos de desarrollo y mejora de uno mismo y de la práctica profesional que ejerce” (2004, p. 11).

Estos aspectos que identifican la fortaleza del diario para fomentar la reflexión posterior a la práctica educativa, han sido aprovechados en las investigaciones desarrolladas por Tsangaridou y Polemitou (2015) con un método de estudio de caso; Hrysyk (2013) con un método etnográfico; Casey y Dyson (2009) y López y Romero (2013) con el método de I-A; y, González (2009) con un método biográfico. Todos los investigadores mencionados coinciden en sus conclusiones al señalar que el uso del diario de prácticas permitió al docente reflexionar de forma crítica y autocrítica sobre su práctica.

En este estudio el diario proporcionó al investigador y a los profesores de EF información que les permitió reconocer:

- a) El tipo de reflexión y de razonamiento que los docentes de EF desarrollaron en el análisis de su práctica educativa “anterior a la acción”,

a partir de los registros que describen las acciones que realizaron para conformar los elementos, las actividades y las secuencias de su plan de sesión.

b) El tipo de actividad reflexiva y de razonamiento que los profesores desarrollaron en el análisis de su práctica educativa “en la acción”, a partir de los registros que describen las acciones que realizaron durante la sesión para intentar que los alumnos logaran los fines de la enseñanza.

c) El tipo de reflexión y de razonamiento que los docentes desarrollaron en el análisis de su práctica educativa “sobre la acción”, a partir de los registros que describen sus consideraciones sobre el resultado de las actividades y secuencias que conformaron su planeación educativa, y de las acciones que realizaron durante la sesión para intentar que los alumnos logaran los fines de la sesión.

3.2.7 La observación participante

Derivada de la técnica de observación, es la técnica de indagación llevada a cabo por el investigador de forma directa e indirecta para observar la práctica educativa que realizaron los docentes, con la finalidad de analizar el procedimiento de autoobservación que llevaron a cabo y “verificar” la información que recogieron (Piéron 1999), así como de inferir e identificar el tipo de actividad reflexiva y de razonamiento que desarrollaron los docentes de EF al realizar su práctica de la enseñanza, hallazgos que se compartieron mensualmente con los colaboradores con la intención de coadyuvar a fomentar su reflexión.

Ramos y Del Villar (2005) señalan el uso de la técnica de observación participante como estrategia formativa de la actitud crítica y reflexiva en los programas de escuelas formadoras de docentes de EF; así, se encontró en el estado del conocimiento que esta técnica ha sido utilizada para la formación de

estudiantes reflexivos por Mertz (2010) con el método de investigación dialéctico, Morris (2006) con el método de estudio de caso, Hrysyk (2013) con el método etnográfico y Alonso et al (2016) con el método de I-A. Al momento se ha encontrado que la investigación de Casey y Dyson (2009) en el Reino Unido, es la única que ha utilizado la observación participante en docentes de EF en activo con el método de I-A.

Se reconoce, como señala Angrosino, que “el investigador que es participante-como-investigador se integra de manera más plena en la vida del grupo que estudia y está más comprometido con las personas” (2014, Pp. 80-81); sin embargo, se trató de evitar en la medida de lo posible que la participación del investigador influyera en la actitud de los docentes durante su práctica, ocupando para ello espacios alejados del campo de acción, al tomar en cuenta como plantea Delgado que “el observador participante modifica con su presencia los cursos de acción y las motivaciones de los actores cuya cosmovisión natural-relativa pretende comprender” (2007, p. 150).

Entender que la presencia del facilitador, como observador participante, puede afectar el contexto de la enseñanza y, por tanto, la actitud que asumen los profesores que colaboran durante la sesión, planteó la necesidad de verificar y analizar la correspondencia entre la información que recogieron los profesores y la obtenida por el investigador mediante una triangulación de instrumentos. De la misma forma, es necesario reconocer que la interpretación de los registros que proveyeron los docentes colaboradores pudo ser influenciada por los saberes y los intereses que posee el investigador (Aguayo, 2013).

Aclarado el aspecto de que la observación participante puede afectar el desarrollo de la práctica de los docentes, se señala que con esta técnica el investigador intentó:

- Reconocer el tipo de reflexión y de razonamiento, así como el grado de actividad reflexiva que los profesores de EF desarrollaron en la autoobservación de su práctica de la enseñanza: “anterior a la acción”, “en la acción” y “sobre la acción”.
- Evaluar la efectividad de las técnicas e instrumentos que conformaron el método de análisis de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa.

La información obtenida mediante la observación participante se recabó a través de dos instrumentos: notas de campo y video, descritos a continuación.

3.2.8 Notas de campo

Es un instrumento para el registro escrito de información donde el investigador describe lo que observó en el desarrollo de la práctica educativa. Pocos estudios aluden al uso de las notas de campo en la investigación de la práctica reflexiva en EF: Mertz (2010) en un estudio que utilizó el método dialéctico y Tsangaridou (2005) y Morris (2006) en investigaciones con el método de estudio de caso, los tres fueron realizados con estudiantes de escuelas formadoras de profesores de EF.

En este trabajo el investigador utilizó las notas de campo para dar énfasis al estudio del tipo de actividad reflexiva “en la acción” que, considera, desarrollaron los docentes colaboradores al intentar que los alumnos logaran los fines de la enseñanza.

3.2.9 El video

Es un instrumento que fue utilizado para recoger información de la actividad de enseñanza de los docentes de EF mediante la observación indirecta. Aún con la fortaleza que representa la posibilidad de retomar el análisis de la experiencia de la práctica a través de imágenes, el video ha sido poco utilizado en las investigaciones que buscan fomentar el desarrollo de la práctica reflexiva en EF.

Su uso en investigaciones como las de Lamb, Lane y Aldous (2012) con el método de teoría fundamentada, Colasante (2011) y Cloes (2012) con el método de estudio de caso y Sofo y Easter (2014) y Everhart (2014) en estudios con el método cuasiexperimental, ha sido especialmente dirigido a fomentar el desarrollo de la reflexión de estudiantes mediante la revisión de sus prácticas.

En este estudio, por las consideraciones que se han descrito al final del apartado 2.4, este instrumento fue utilizado únicamente con el propósito de respaldar y dar soporte a la actividad de análisis que llevó a cabo el investigador.

3.2.10 Análisis de contenido

Como se había mencionado, Vygotsky señala que “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (2013, p. 147), desde este planteamiento, el análisis de contenido es la técnica de investigación que consistió en la revisión y el análisis de la información recabada por los docentes de EF colaboradores para inferir e identificar el tipo y grado de reflexión y el tipo de razonamiento que desarrollaron en la autoobservación de su práctica educativa. Propuesta que coincide con las ideas de Ramos y del Villar quienes identifican “al grado de reflexión de una declaración como “la profundidad con que es tratado el tema de debate por el hablante”, lo que supone un grado mayor o menor de reflexión sobre el mismo” (2005, p. 88); desde esta misma

perspectiva, Piéron (1999) recomienda en las investigaciones cuyo objeto sea la planificación de la enseñanza el análisis de los registros de documentos para recopilar datos.

El análisis de contenido, en esta investigación, se enfocó exclusivamente a la revisión y estudio de la información escrita que recabaron los profesores de EF, porque se considera que su participación en el análisis de su práctica de la enseñanza da mayor validez a la investigación, pues como señala Kemmis “la validez solo está garantizada por la reflexión del actor: para ser “objetivamente” válidas deben ser verificadas “subjetivamente”, es decir, deben ser verificadas como auténticas por el actor” (en Pérez, 1999, p.108). De acuerdo con este planteamiento, se juzga entonces que los estudios sobre el desarrollo de la reflexión en la práctica de los docentes, que intentan ser objetivos, deben ser participativos, es decir, deben involucrar la colaboración de los sujetos del estudio.

Vygotsky señala que “para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones” (2013, p.173). Desde esta idea, la tarea de análisis de contenido tuvo a su vez la intención de conocer qué es lo que los docentes de EF piensan acerca de lo que hacen y de tratar de entender por qué lo hacen, cuestionamientos que se planteó el investigador para identificar en los registros el tipo y grado de reflexión y el tipo de razonamiento que desarrollaron en el análisis de su práctica educativa.

El estudio del estado del conocimiento mostró que el análisis de contenido ha sido poco utilizado como técnica de investigación de la actividad reflexiva en EF; así, se encontró su uso por Tsangaridou y Polemitou (2015) con un método de estudio de caso, Lamb, Lane y Aldous (2012), con un método de teoría fundamentada, Alonso et al (2016) en un método de I-A y Hrysyk (2013) con un

método etnográfico; los tres primeros realizados con estudiantes de escuelas formadoras de docentes y el cuarto con profesores de EF.

La técnica de análisis del contenido se llevó a cabo en esta investigación conforme al planteamiento que establece el tercer objetivo del estudio, para identificar en los datos obtenidos con la aplicación del método propuesto:

- 1) El tipo de reflexión y de razonamiento que desarrollaron los docentes de EF en el análisis de su práctica educativa y en cada fase que la conforma.
- 2) El grado de reflexión que desarrollaron los docentes colaboradores en el análisis de su práctica educativa y en cada fase que la conforma.

Examen que, se considera, ayuda constatar el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza.

3.3 Procedimiento para la aplicación del método de análisis de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa

La siguiente sección expone y detalla el procedimiento de investigación que se resolvió usar para identificar las consecuencias que tuvo la aplicación del método de análisis de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa de los docentes de educación física.

3.3.1 Participantes y su contexto escolar

Antes de iniciar la exposición del método que siguió la investigación, es necesario reconocer los elementos básicos que forman parte del contexto de enseñanza de los docentes de EF y la influencia que ejercen en la manera como conforman y

desarrollan su práctica educativa, aspectos que intervinieron en la configuración de la propuesta metodológica que plantea esta investigación. De esta forma, se presenta como primera parte una descripción general de las características de los sujetos de estudio, de su contexto escolar y de los medios de que disponen para la enseñanza.

Como se había descrito en el primer capítulo, en esta investigación participaron tres docentes de EF del estado de Jalisco que laboran en el nivel de primaria en el turno vespertino, pertenecientes al mismo sector, los cuales fungieron como colaboradores. Con los participantes se concertó que la investigación no afectaría su relación laboral en las escuelas donde trabajan y que su colaboración sería confidencial, por lo que el investigador asumió el compromiso de manejar con discreción sus nombres durante el proceso, de esta forma a los colaboradores se les identificó por seudónimos:

- “D” es del sexo femenino con 26 años de edad, tiene dos años prestando su servicio profesional docente en la SEP, estudió una licenciatura en EF, labora 40 horas semanales adscritas en tres escuelas: dos del turno matutino y una en el vespertino, en la escuela donde se realiza la investigación tiene adscritas 20 horas, ahí atiende 11 grupos con un total de 356 alumnos, hombres y mujeres.
- “J” es del sexo masculino con 38 años de edad, tiene cuatro años prestando su servicio profesional docente en la SEP, estudió una licenciatura en EF, labora 48 horas semanales adscritas en cuatro escuelas: dos del turno matutino y dos en el vespertino, en la escuela donde se realiza la investigación tiene adscritas 14 horas, ahí atiende 7 grupos con un total de 222 alumnos, hombres y mujeres.

- “T” es del sexo masculino con 32 años de edad, tiene 8 años prestando su servicio profesional docente en la SEP, estudió una licenciatura y una maestría en EF, labora 42 horas semanales adscritas en tres escuelas: dos del turno matutino y una en el vespertino, en la escuela donde se realiza la investigación tiene adscritas 15 horas, ahí atiende 12 grupos con un total de 452 alumnos, hombres y mujeres.

Las escuelas donde se llevó a cabo el estudio pertenecen al turno vespertino, dos dependen del presupuesto del gobierno estatal y una del gobierno federal, se encuentran en lugares aledaños a la ciudad de Guadalajara que en principio fueron grandes terrenos baldíos y llanos; después, como sucede en las grandes ciudades, esos espacios físicos fueron absorbidos por la mancha urbana y se convirtieron en asentamientos irregulares de viviendas que no contaban con servicios como el agua potable y la electricidad. Con el paso del tiempo, estas colonias se han transformado en zonas con una gran densidad de población y cuentan con los servicios básicos: drenaje, electricidad y agua potable (INEGI, 2016).

La escuela donde labora “D” está situada en la colonia Agua Blanca, cuenta con los servicios públicos de agua, drenaje, energía eléctrica, teléfono e internet, trabajan ahí un director, dos intendentes y 11 profesores que atienden un número igual de grupos, para llevar a cabo la enseñanza de la EF cuenta con dos canchas de basquetbol y un patio de ceremonias techado de 10 x 30 metros y material didáctico básico (pelotas de plástico, balones de basquetbol, volibol y futbol, paliacates, cuerdas, red de volibol, colchonetas, conos, aros, etc.).

La escuela donde labora “J” está situada en la colonia Parques de Santa Cruz, cuenta con los servicios públicos de agua, drenaje, energía eléctrica, teléfono e internet, trabajan ahí un director, dos intendentes, otro docente de EF y 16 profesores para atender a un número igual de grupos. Para llevar a cabo la

enseñanza de la EF cuenta con una cancha de basquetbol techada, un patio de ceremonias de aproximadamente 20 x 20 metros, un patio pequeño de 10 x 15 metros y material didáctico básico (pelotas de plástico, balones de basquetbol, futbol, volibol, conos, aros, bastones, paliacates, etc.).

La escuela donde labora “T” está situada en la colonia El Vergel, cuenta con los servicios públicos de agua, drenaje, energía eléctrica, teléfono e internet, trabajan ahí un director, un intendente y 12 profesores que atienden un número igual de grupos. Para llevar a cabo la enseñanza de la EF cuenta con una cancha de basquetbol, un pequeño espacios con juegos y material didáctico básico (pelotas de plástico, costalitos rellenos de semillas, balones de basquetbol, volibol, aros, paliacates, bastones, conos, aros, etc.).

3.3.2 Método de investigación

Dado que el objetivo general del estudio planteó que los docentes de EF hicieran el análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan en su práctica educativa a partir de la autoobservación, el método que se eligiera para llevar a cabo la investigación debía considerar su colaboración en la recolección y análisis de la información, es decir, que el procedimiento para comprobar la hipótesis debía realizarse a partir de las apreciaciones e interpretaciones de los “sujetos afectados” (Habermas, 2012), procedimiento que se fue gestando desde el estudio exploratorio como muestra el apartado 1.3. Estas condiciones colocaron a la investigación para ser realizada desde un diseño fenomenológico e interpretativo, sin embargo, y como muestran los primeros hallazgos en la indagación exploratoria, en esta investigación no hubo oposición a realizar análisis “cuantitativo”, cuando se requirió realizarlo, para dar explicaciones concretas de las posibles causas del fenómeno estudiado.

Como se señaló, el planteamiento del proceso metodológico debía facilitar el análisis del docente de EF de su práctica como elemento de transformación, sobre este punto Habermas indica que “en la autorreflexión metódicamente posibilitada y provocada coinciden finalmente conocimiento y emancipación” (2012, p. 20), argumento con el que coincide Kemmis al señalar que “los estudios interpretativos de la reflexión pueden provocar la autorreflexión, pero no están basados en la autorreflexión; pueden persuadir, pero no imponerse” (en Pérez, 1999, p. 107).

Se requirió entonces identificar el método de investigación cuyas características propiciaran el desarrollo de la actividad reflexiva de los docentes que participan en el estudio, para que a través del análisis crítico de sus actividades educativas, es decir, para que mediante la “teorización” que surge del análisis de su propia práctica (Carr, 1996; Kemmis y McTaggart, 1992), reconocieran el sentido formativo de su actividad de enseñanza. Se considera que el ejercicio reflexivo hace al profesor consciente de la trascendencia de su trabajo y lo coloca en la disyuntiva de asumir su papel como “técnico” o como “profesional” de la enseñanza (Tardif, 2004; Perrenoud, 2007; González, 2009), carácter de su práctica educativa que se identifica repercute en el aprendizaje de los alumnos. Estos elementos situaron al estudio para ser realizado desde un enfoque crítico interpretativo.

Se encontró que el método de investigación que parte desde el enfoque crítico interpretativo, en cuyo proceso se asume que la práctica educativa es un “fenómeno complejo” desde la perspectiva de quienes la realizan (Elliot, 2000; Kirk, 1990), y que por tanto requiere que los que participan en el estudio tomen conciencia del sentido de las acciones que se ponen en la práctica, hagan reflexión crítica de las decisiones que adoptan, de los efectos que producen y de la actitud que asuman, es el de Investigación-Acción (I-A), por lo que se decidió usarlo.

Además, se consideró que este método se acercaba más al propósito del estudio porque plantea que los docentes de EF realicen ajustes y modificaciones de su práctica, lo cual requiere que experimenten y reflexionen para entonces hacer reajustes y modificaciones en las líneas de acción que se propongan (Kemmis, en Pérez, 1999; Ramos y Del Villar, 2005). Así mismo, el procedimiento de I-A propone que los sujetos del estudio actúen, intervengan en la construcción y diseño del proceso y no se limiten a actuar como descriptores y ejecutores de propuestas extrañas a su práctica ordinaria.

3.3.3 La investigación-acción para coadyuvar a una práctica reflexiva en la educación física

El origen de la I-A se remonta a los años cuarenta del siglo pasado y se reconoce al psicólogo social Kurt Lewin (1850-1947) como uno de los primeros investigadores que llevó a cabo esta propuesta. La I-A fue reconocida en aquel entonces como un proceso de investigación que podía reunir a la teoría y la práctica para resolver “problemas sociales” y a partir de ello muchos científicos sociales la han utilizado y perfeccionado (Carr, 1996). La I-A es una propuesta de investigación que realizan las personas sobre su mismo trabajo para “mejorarlo individualmente y en lo colectivo” (Kemmis y McTaggart, 1992), esta condición da a la I-A el sentido del estudio de casos, porque solamente a través de la exposición de experiencias comunes con personas que realizan la misma labor se generaliza la comprensión y enseñanza de esas experiencias (Elliot, 2000).

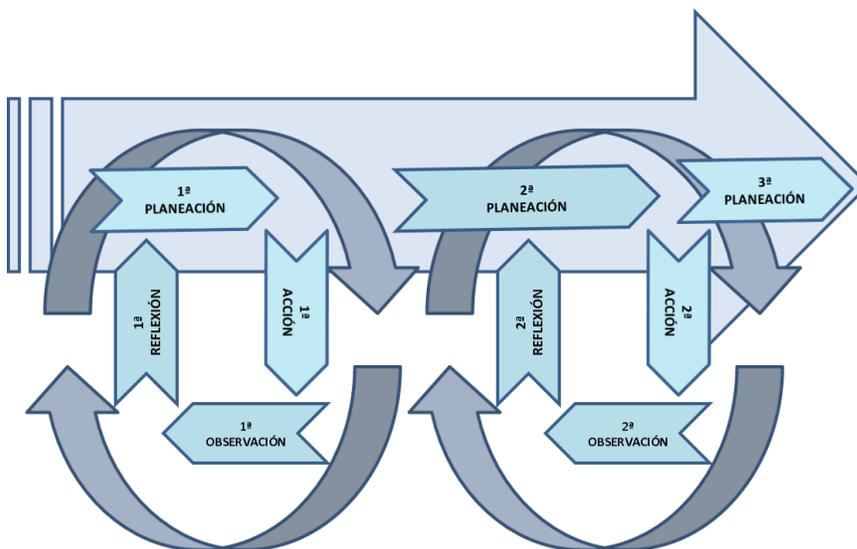
En el área educativa la I-A es reconocida como una forma de generar cambios sociales a partir de la investigación que los profesores realizan en sus aulas sobre actividades que parten desde su propia experiencia (Carr, 1996), con el fin de estudiar y analizar: el currículo, su desarrollo personal, los programas

educativos, etc. (Latorre, 2003). En la I-A tal como plantean Kemmis y McTaggart “el grupo decide trabajar conjuntamente sobre una preocupación temática. Los miembros del grupo deciden donde afrontarán, en un momento determinado, la lucha por un cambio educativo. Se trata de una decisión relativa al punto en que es posible hacer impacto” (1992, p. 12-13).

La I-A que se planteó realizar en este estudio consistió, tal como propone Lewin (1946), en ejecutar una serie de pasos: “planeación, acción, observación y reflexión”, en un proceso continuo de indagación (Latorre, 2003), con el objetivo de dar origen a una “replanificación” (Kemmis y McTaggart, 1992). Se siguió un proceso, como lo plantea Elliot (2000), que se modificó continuamente a partir de las reflexiones que se hicieron y las acciones que se decidieron emprender, para reiniciar desde la propuesta que surgió de cada nueva reflexión (Fig. 8).

En esta investigación el ciclo del proceso de I-A se inició después de haber llevado a cabo el estudio exploratorio expuesto en el primer capítulo, lo que permitió identificar los factores comunes que afectan el desarrollo de una actividad reflexiva en la enseñanza de los tres docentes, datos iniciales que a su vez sirvieron para mostrar los cambios que sucedieron en el proceso del estudio (Elliot, 2000; Latorre, 2003).

Fig. 8. Fases de la investigación-acción



Fuente: Diseño a partir del modelo de Kemmis (1989)

Como se observa en la imagen anterior (Fig. 8), el proceso de la I-A consiste en llevar a cabo y de forma sistemática una serie de momentos, pasos o fases, que se describen a continuación:

1ª. Fase de planeación.

Paso con que inicia la investigación-acción, en este estudio consistió en el diseño del proceso de aplicación del método propuesto, a partir de los medios de que se dispone, para comprobar la tesis que plantea esta investigación. El planteamiento llevado a cabo en este estudio fue flexible en cuanto a que las técnicas e instrumentos que se propusieron, aún con las consideraciones que el investigador hizo para realizarse en espacios y momentos que creyó convenientes, pudieron ser adaptadas a las circunstancias espaciales y temporales que se juzgaron adecuadas (Kemmis y McTaggart, 1992).

2ª. Fase de acción.

Descrita en el objetivo número dos, fue la puesta en marcha de las técnicas y los instrumentos de investigación que se plantearon. Su aplicación, momento clave pero no el más importante, representa la esencia del planteamiento de la I-A: llevar a la práctica acciones y arriesgarse experimentar las propuestas que surgen de los supuestos (Kemmis y McTaggart, 1992); así, en contraste con otros métodos de investigación cualitativos, la I-A plantea la puesta en acción inmediata de las propuestas para hacer adaptaciones, ajustes o modificaciones que mejoren el desarrollo del proceso hacia la consecución del propósito de la investigación (Latorre, 2003), es decir, es flexible ante los cambios que puedan suceder (Kemmis y McTaggart, 1992).

3ª. Fase de observación.

Siguiente paso en la investigación, es el momento de cuyo desarrollo depende obtener la categoría de investigación (Latorre, 2003), Labor que consistió en las acciones que desarrollaron los profesores de EF colaboradores para recoger la información que les permitió identificar el alcance de las actividades planteadas y llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos con las técnicas e instrumentos de investigación, para identificar: a) el tipo de reflexión, b) el tipo de razonamiento y c) el grado de reflexión que desarrollaron en la práctica educativa y en cada fase que la conforma.

4ª. Fase de reflexión.

Es el momento que concluye un ciclo de estudio en un proceso de I-A, paso de cuya tarea de interpretación, mediante el análisis de los resultados, se obtuvieron las evidencias que originaron las propuestas de acciones que se desarrollaron para llevar a cabo, o no, ajustes o modificaciones en el siguiente ciclo de estudio (Latorre, 2003). Así, esta fase última de la I-A, en esta investigación consistió en estimar el efecto que generó la aplicación del

método de análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa, para coadyuvar a fomentar una práctica reflexiva de la enseñanza. Como plantean Kemmis y McTaggart: “la reflexión pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica” (1992, p. 19).

A partir de la propuesta de Lewin, estudiosos de la I-A como Kemmis y McTaggart (1992), Elliot (2000), Latorre (2003) y Carr (1996) han planteado diversas formas de desarrollar la I-A, y, en todas, el propósito es el mismo: avocarse a la solución de problemas prácticos que puedan ser arreglados invariablemente mediante actividades prácticas, Pérez Gómez lo describe de forma clara así: “un simple análisis epistemológico nos indicaría lo que a estas alturas debería estar registrado como obvio: que los problemas prácticos solo tienen resolución en la práctica y que los planteamientos teóricos nos ayudan a comprender las situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas” (1999, p. 7), y como lo expone Zeichner “se pasa por alto el hecho de que las teorías siempre se elaboran a través de prácticas, y que las prácticas reflejan siempre determinados compromisos teóricos” (1995, Pp. 388-389).

En el proceso de este estudio se integraron algunas de las propuestas comunes de los teóricos de la I-A, sin embargo, el planteamiento central que dirigió esta investigación partió desde la propuesta de Elliot quien describe a la I-A como “reflexión relacionada con el diagnóstico” (2000, p. 23), y quien señala, además, que no hay razón para que esta forma de hacer investigación no se haga con la misma “rigurosidad” que exige el método científico, lo cual se planteó realizar en este estudio desde la investigación exploratoria.

Cuando Elliot en 1987 escribió “La investigación-acción en educación”, acerca de que la investigación en la docencia debe realizarse de manera reflexiva por ser una disciplina “ineludiblemente teórica”, se considera que este señalamiento se refiere a que el propósito de la investigación educativa es modificar las prácticas de los docentes para hacerlas eficaces a partir del reconocimiento que ellos hagan de las teorías que dan sentido y significado a su práctica de la enseñanza (Carr, 1996); de esta manera, el proceso de I-A que se planteó para este estudio, propuso modificar la actividad de enseñanza de los profesores involucrados a partir de la reflexión crítica que hicieran al reconocer la manera como realizan su práctica educativa y entender el sentido formativo intrínseco de su labor de enseñanza. Con ello esta investigación pretendió, a partir del análisis de la práctica, que los docentes de EF reconocieran las teorías que convergen y dan sentido a cada acción que realizan (Latorre, 2003), esto es, intentó propiciar su entendimiento para motivarlos a plantear y llevar a cabo estrategias con el fin de mejorar la situación que comparten (Kemmis y McTaggart, 1992; Latorre, 2003; Pérez, 1994).

Se encontró en el estado del conocimiento que algunas investigaciones que llevaron a cabo el método de I-A para fomentar la práctica reflexiva en la EF, sobre todo las que siguen la tradición de investigación educativa de los Estados Unidos, desarrollaron el método de I-A como un conjunto de procedimientos y técnicas que buscaba incrementar la eficiencia para la resolución de problemas de manera sistemática; así, por ejemplo, los estudios cuasiexperimentales realizados por Sofo y Easter (2014) en la Southeast Missouri State University y Brett y Kimberly Everhart (2014) en la Lock Haven University of Pennsylvania, indagaron cómo medir de forma externa a través de cuestionarios, análisis estadísticos y software, el grado de reflexión que desarrollan los futuros docentes, y dejaron de lado el estudio del efecto que ocasionó el reconocimiento

y comprensión de la actividad reflexiva de quienes participaron en el estudio (Carr, 1996).

A pesar de la tendencia a utilizar la I-A como un método de pasos administrativa y técnicamente estructurados, el cual critica Carr (1996), se encontró que la mayoría de las investigaciones para el desarrollo de la práctica reflexiva en EF, como las realizadas por Casey y Dyson (2009) en la University of Auckland, la de Lamb, Lane y Aldous (2012) en la University of East Anglia y la de Alonso et al (2016) en la Universidad de León, siguen la tradición que plantean los teóricos que surgen en la Gran Bretaña y retoman el planteamiento original de la I-A para establecerlo como método de investigación con el que los docentes pueden desarrollar su actividad reflexiva, a partir de formas sistemáticas de reflexión que parten de lo que sucede en el aula para aclarar y solucionar de manera práctica aspectos de la docencia (Carr, 1996; Kemmis y McTaggart, 1992).

3.3.4 El modelo de I-A colaborativo

Cuando en este estudio se decidió realizar el procedimiento de investigación-acción, se identificó que éste debía ser encauzado hacia la participación de un grupo de docentes de EF que llevaran a cabo su actividad educativa en un “contexto común” y compartieran una misma situación problemática (Kemmis y McTaggart, 1992; Latorre, 2003; Pérez, 1994), lo cual significa que en el proceso del estudio todos los involucrados debían aportar elementos para identificar el problema, para compartir propuestas a los demás y llevarlas a cabo, y para identificar y comprender los resultados de esas acciones; con lo cual, el fenómeno debía ser descrito y explicado por ellos en el lenguaje común de su campo de trabajo. Estas condiciones señalaron, por tanto, que la I-A propuesta para este estudio debía ser “colaborativa”, porque planteó indagar lo que sucede

desde la posición común de quienes están en contacto con el problema (Kemmis, en Pérez, 1999), propuesta difícil de llevar a cabo por las condiciones de aislamiento, de días laborales y de horarios diferentes en que desarrollan su labor de enseñanza los docentes de EF.

Ante el problema de programar reuniones entre los colaboradores para intercambiar información, ideas y estrategias de acción, esta investigación propuso que la condición de colaboración se desarrollaría con la ayuda del investigador, quien tendría la labor de comunicar puntualmente a cada profesor colaborador las experiencias individuales, las vicisitudes, pormenores, resultados y, especialmente, las observaciones que se realizaron entorno al objeto de estudio, mediante la distribución de la información escrita que ellos proporcionaron (Pérez, 1994). Esta estrategia resolvió la imposibilidad de los profesores colaboradores para reunirse a compartir información y, además, como plantean Kemmis y McTaggart (1992), Latorre (2003) y Ramos y Del Villar (2005), aportó elementos que enriquecieron la investigación al documentar a través de los registros el desarrollo del ejercicio de reflexión, análisis crítico y deliberación individual de lo que sucedió en su práctica educativa.

La actividad de registrar sus interpretaciones sobre la forma como llevan a cabo su práctica de la enseñanza y el ejercicio de leer las experiencias de los otros, propició que cada colaborador reconociera los cambios que sucedían en su práctica, puesto que en los registros que hicieron se muestra la transformación de sus prácticas educativas, especialmente sobre el lenguaje que usaron para describirlas, explicarlas y justificarlas (Kemmis, en Pérez, 1999); ya que, como plantea Suárez, los registros de los docentes permiten identificar cómo se desarrollan y ponen a prueba “nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los actores educativos cuando los hacen y transitan”, (en Sverdlick, 2007, p. 72).

En el relato a través de los escritos se muestra parte de la forma de pensar del docente pues, como se había mencionado anteriormente, Vygotsky señala que “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema” (2013, p. 147); de esta manera, mediante los registros escritos los que participaron en la investigación pudieron aproximarse a comprender la manera como los demás planean, organizan, ejecutan, observan y reflexionan en torno al desarrollo de su práctica de la enseñanza, con la posibilidad de encontrar en el trabajo del otro aportaciones para el trabajo propio. Fue la posibilidad de identificarse en las palabras de otros, sentir que comparten las experiencias de la profesión en la práctica cotidiana, que forman parte de un grupo con características especiales, que comparten un problema y que son colaboradores en la solución del mismo, a través de la interpretación que surge desde las propuestas y las actividades que conforman su práctica (Kemmis en Pérez, 1999).

3.3.5 El facilitador en el proceso de I-A

Como mostró el apartado 3.3.1 los profesores de EF involucrados en el estudio realizan sus labores en distintos centros escolares, lo que afecta el procedimiento de I-A colaborativo necesario para su desarrollo, descrito en el apartado anterior, ante estas circunstancias se planteó que el investigador en este estudio actuaría de enlace entre los profesores de EF. Este tipo de función en un procedimiento de I-A Elliot (2000) la expone como de “agente facilitador” externo, el mismo autor señala que “el agente externo como facilitador del proceso de “investigación-acción de primer orden” es también un agente interno como formador de profesores dedicado a la “investigación-acción de segundo orden” (2000, p. 319).

Se entiende con esto que la actuación del facilitador fue la de un asesor crítico, función a la que, se considera, sólo es posible acceder si se poseen los saberes profesionales del área común de los profesores colaboradores, lo cual permite al investigador hacer intervenciones, propuestas y sugerencias de carácter teórico, metodológico y práctico que ayuden a los participantes a definir el problema, a organizar las ideas, a estimular la actividad reflexiva para que analicen críticamente el desarrollo y efecto de las actividades que realizan, a observar que el proceso se desarrolle conforme a los objetivos planteados, a interpretar el resultado, a comprender la importancia de su actividad de enseñanza y a analizar el resultado de las decisiones que se realizan o que no se asumen; de esta forma, la función del investigador en este estudio se identifica en adelante como de “facilitador” (Elliot, 2000; Pérez, 1994).

La actuación del facilitador, en congruencia con el planteamiento de la I-A, debe ser la de un “investigador reflexivo” (Schön, 1998), a través de una negociación democrática que evite direccionar y “controlar” el pensamiento de los profesores de EF colaboradores para estimular su actividad reflexiva (Elliot, 2000; Pérez, 1994), para implicar sus puntos de vista en la investigación y para que generen sus propias teorías a partir del análisis crítico de su actividad de enseñanza. Desde esta última condición, el estudio planteó el retiro paulatino del facilitador del contexto escolar de los colaboradores, conforme estos sistematizaban la aplicación de los instrumentos de investigación y mejoraban su habilidad para recabar la información de acuerdo al procedimiento establecido (Fig. 9); es decir, en cuanto fueron capaces de asumir la función de investigadores de su práctica.

Al respecto, de que los docentes de EF colaboradores indaguen desde su práctica educativa, se resalta como plantea Karen Zepler (en Pérez, 1999) que “el hincapié que se hace en el desarrollo de la capacidad de razonamiento de los

profesores, más que en proporcionarle resultados esenciales para aplicar, resulta valioso porque es poco probable que la investigación produzca leyes aplicables universalmente y las que se producen tan solo serán aplicadas de manera selectiva” (p. 357).

Se considera, además, que el análisis crítico que desencadena el proceso de la I-A afecta el aspecto ético-profesional del profesor de EF, para colocarlo en la posición de asumir con mayor énfasis su compromiso social, lo cual se identifica en la práctica educativa que constituye y plantea. De esta forma, si las actividades de enseñanza se desarrollan de manera sistemática y operativa es porque están planteadas de manera técnica, en tanto que, si se conforman de acuerdo a las necesidades de los alumnos y de su contexto es porque están planteadas de manera ética (Elliot, 2000). Con esto se quiere decir que cuando los docentes de EF se encuentran frente a un problema que son incapaces de resolver de acuerdo al objetivo que habían planteado, e intervienen para resolverlo de manera práctica en lugar de dejarlo pasar están actuando de manera ética, ya que se han preocupado más por el aprendizaje de los alumnos que por conseguir objetivos preconcebidos (Pérez, 1994).

3.3.6 Descripción del proceso de I-A colaborativa en el estudio

El procedimiento de investigación realizado para comprobar la eficacia del método de análisis de la reflexión y el razonamiento se llevó a cabo en congruencia con la serie de pasos que componen el proceso de I-A: planeación, acción, observación y reflexión (Fig. 9). Se realizó de esa manera porque se encontró que las fases de la práctica educativa, propuestas en esta investigación para aplicar el método de análisis, coinciden con los pasos que plantea la I-A y, además, porque ambas propuestas metodológicas tienen la intención de

promover la transformación del docente de EF en agente de “movilización cultural (Giroux, 2014), lo cual se identifica en:

- i) la participación de cada profesor de EF sobre su mismo trabajo para “mejorarlo individualmente y en lo colectivo” (Kemmis y McTaggart, 1992),
- ii) las formas de colaboración del grupo con la intervención de un facilitador y
- iii) el carácter crítico que “provoca la autorreflexión” (Kemmis, en Pérez, 1999), mediante la “teorización” que surge del análisis de su propia práctica (Carr, 1996; Kemmis y McTaggart, 1992), sin los cuales no se podría poner a prueba la validez de los supuestos y del proceso, pues como plantea Perry (1996) el proyecto de investigación-acción “enfatisa la práctica y produce resultados de reflexiones que incluyen conocimiento proposicional, práctico y experiencial (a nivel de grupo y a nivel personal)”, lo cual muestran los resultados.

A partir de estos criterios se exponen a continuación y de forma detallada la secuencia de pasos que conformaron el estudio (Fig. 9).

Fig. 9. Secuencia de las fases del proceso de I-A en el estudio

Objetivos	Acciones	Actor	Técnicas de investigación	Técnicas p/recabar información	Aplicación
1. Distinguir las técnicas de investigación que se ajusten a las condiciones de enseñanza de los profesores de EF para constituir el método de análisis de la reflexión y el razonamiento.	Constituir con los profesores colaboradores, el método de análisis de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa y llevar a cabo el primer paso de la I-A.	Facilitador	Observación participante	Notas de campo Video	Sep 2014 – Jun 2015
		Docente colaborador	Autobservación	Instrumentos de análisis Cuestionario	Sep 2014 – Jun 2015

<p>2. Aplicar con los docentes de EF colaboradores el método de análisis de la reflexión y el razonamiento.</p>	<p>Realizar la segunda fase del proceso de I-A para la aplicación de las técnicas de investigación.</p>	<p>Docente colaborador</p>	<p>Autobservación</p>	<p>Preguntas generadoras Cuadro de observaciones Guía de preguntas Portafolio Diario</p>	<p>c/sesión Sep – Dic 2015</p>
<p>3. Analizar los datos obtenidos con la aplicación del método de análisis de la reflexión y el razonamiento, para identificar: a) el tipo de reflexión, b) el tipo de razonamiento y c) el grado de reflexión que desarrollaron los docentes de EF en la práctica educativa y en cada fase que la conforma.</p>	<p>Realizar el tercer paso del proceso de I-A para identificar y clasificar el tipo de reflexión y de razonamiento que los docentes de EF usaron en la práctica educativa.</p>	<p>Docente colaborador</p>	<p>Observación participante</p>	<p>Notas de campo Video</p>	<p>c/visita Sep – Dic 2015</p>
<p>4. Estimar el efecto que generó la aplicación del método de análisis de la reflexión y del razonamiento que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa, para coadyuvar a fomentar una práctica reflexiva de la enseñanza.</p>	<p>Realizar la cuarta fase del proceso de I-A para reflexionar y contrastar los resultados que se obtuvieron.</p>	<p>Docente colaborador Facilitador</p>	<p>Análisis de contenido</p>	<p>Preguntas generadoras Cuadro de observaciones Guía de preguntas Portafolio Diario</p>	<p>c/sesión Sep – Dic 2015</p>
<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p>Análisis de contenido</p>	<p>Portafolio Diario Preguntas generadoras Cuadro de observaciones Guía de preguntas Portafolio Diario</p>	<p>c/semana Sep – Dic 2015</p>
<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p>Al terminar la investigación</p>

Indagatoria y fase de planeación: Objetivo 1.

La fase de planeación momento inicial de la investigación para el desarrollo del método de análisis de la práctica educativa y paso con que inicia la investigación-acción (Fig. 9), tuvo como partida:

- a) La investigación exploratoria de la situación problemática, durante el ciclo escolar 2014-2015.
- b) La construcción del marco teórico a partir del análisis de los conceptos clave identificados en el propósito de la investigación.
- c) La indagación del estado del conocimiento para “esquematizar los límites del conocimiento práctico y experiencial que existía al inicio del proyecto de investigación-acción” (Perry, 1996, p. 41), lo cual ayudó a distinguir las técnicas de investigación que constituyeron el método para el análisis de la reflexión y del razonamiento.
- d) La planeación del procedimiento metodológico del estudio que se refiere a la organización temporal del conjunto de actividades que conforman el estudio y a la aplicación de las técnicas de investigación.

Fase de Acción: Objetivo 2.

La siguiente etapa en la investigación, segunda fase de la I-A, consistió en la aplicación de las técnicas de investigación. Como se observa (Fig. 9) en esta fase los profesores de EF realizaron la técnica de autoobservación mediante el cuadro de observaciones, preguntas generadoras, guía de preguntas, el portafolio y el diario para recoger información; y, por su parte, el facilitador aplicó la técnica de observación participante en el mismo período.

Fase de Observación: Objetivo 3.

La siguiente fase, que corresponde al tercer paso de la I-A, consistió en analizar el contenido de la información recabada para identificar y clasificar el tipo de reflexión y de razonamiento que los profesores de EF desarrollaron en la práctica educativa. Como se muestra en la Figura 10, la tarea de análisis por parte de los docentes colaboradores se realizó en dos momentos:

a) Inmediato, donde recogieron y analizaron la información al final de cada sesión.

b) Posterior, donde recogieron y analizaron la información al final de cada semana.

Mientras, el facilitador de igual forma realizó el estudio y análisis los fines de semana (Fig. 9).

Fase de Reflexión: Objetivo 4.

El cuarto objetivo del estudio, que corresponde a la cuarta fase de la I-A, consistió en la contrastación e interpretación de los resultados que se obtuvieron para estimar el efecto que generó la aplicación del método de análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa.

3.3.7 Procedimientos

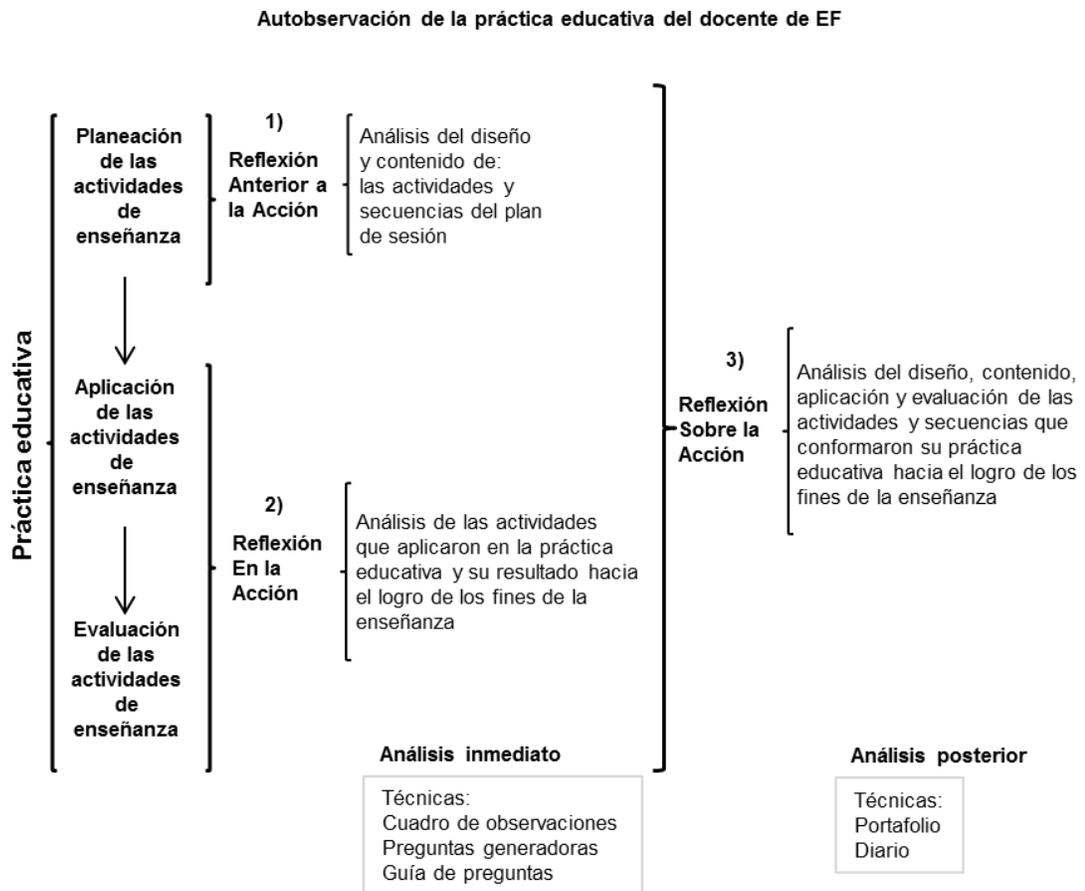
La aplicación de las técnicas de investigación, mostradas en el apartado 3.2, correspondió al desarrollo del segundo paso de la I-A: “acción”, que como se había señalado se realizó en congruencia con el planteamiento del segundo objetivo de la investigación, el cual señala “Aplicar con los docentes de EF colaboradores el método de análisis de la reflexión y el razonamiento”.

Se había considerado llevar a cabo la investigación durante todo el ciclo escolar 2015-2016, sin embargo, se identificó que la información recogida en los primeros cuatro meses, proporcionaba evidencia suficiente sobre los tipos de reflexión y de razonamiento que desarrollan los profesores de EF en su práctica educativa, así como para identificar su grado de desarrollo; por tanto, y después de consultar con los asesores de tesis y de seminario de investigación, se informó a los docentes de EF colaboradores que se aplicaría esa determinación (Figura 9, Anexos 8, 9 y 10).

3.3.8 Del profesor de EF colaborador

La siguiente imagen (Fig. 10), describe el procedimiento que realizaron los docentes de EF colaboradores, mediante las técnicas que se han descrito, para llevar a cabo el análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan en la práctica educativa.

Fig. 10. Procedimiento de autoobservación de la práctica educativa en EF



Fuente: Propia

De acuerdo con el esquema, en la investigación los docentes colaboradores realizaron la autoobservación de su práctica educativa en las tres fases que, se identifica, conforman el desarrollo de una práctica reflexiva: **1) “anterior a la acción”, 2) “en la acción” y 3) “sobre la acción”**.

Como se ha expuesto, en la práctica educativa los profesores de EF llevan a cabo como primera fase la planeación de la enseñanza (Fig. 2), tal como se observa es un procedimiento preinteractivo con los alumnos (Fig. 10). De esta forma, en la investigación se fomentó la actividad reflexiva de los docentes de EF “anterior a la acción”, mediante el análisis que hicieron: i) de las actividades y secuencias que conformaron plan de sesión, ii) del tipo de reflexión y de razonamiento que desarrollaron para elegirlos, y iii) de las respuestas que dieron a la guía de preguntas.

Para sistematizar el análisis de la reflexión “anterior a la acción” se propuso llevar a cabo estas actividades en cada sesión (Fig. 9). Se planteó de esta manera porque, al igual que señalan Ramos y Del Villar (2005), en las declaraciones escritas que contiene el plan de enseñanza se identifica el tipo de reflexión que desarrollan los profesores de EF y porque cada plan de sesión se estructura desde un tipo de actividad reflexiva diferente (Sacristán, 1998; Aguayo, 2013).

De igual forma, el estudio proyectó que los profesores de EF realizaran la autoobservación de las actividades de enseñanza durante su aplicación y evaluación. La investigación planteó fomentar el desarrollo de la reflexión de los docentes de EF de lo que aconteció “en la acción”, a partir del análisis: a) de las actividades que conformaron la actividad de enseñanza, b) del tipo de reflexión y de razonamiento que desarrollaron al llevarlas a cabo, y c) de su resultado hacia el logro de los fines de la enseñanza. Esto, mediante los tres instrumentos

inscritos en el plan de sesión, por tanto, se planteó que esta actividad se llevara a cabo en cada sesión.

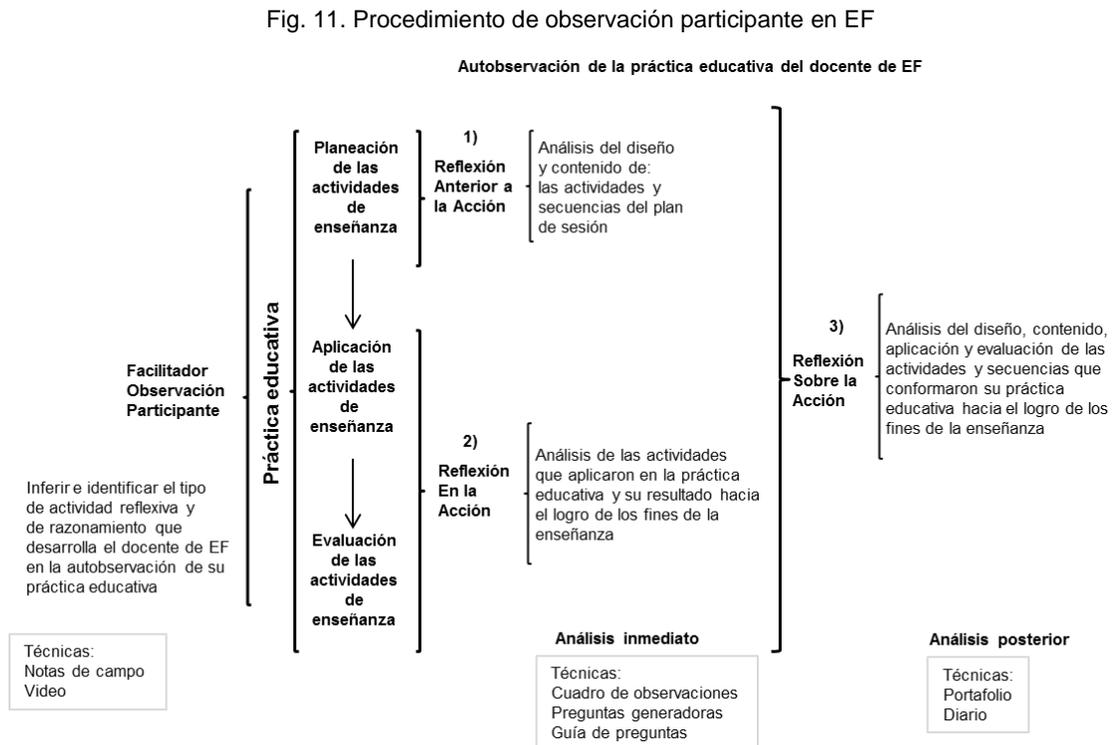
La actividad de autoobservación de los docentes concluyó con el análisis de su práctica educativa al final de la sesión, apreciaciones que se registraron en un diario fuera del contexto escolar “donde los profesores, una vez liberados de los condicionantes de la situación práctica, manifiestan sus reflexiones sobre cada una de las clases impartidas” (Ramos y Del Villar, 2005, p.131). La investigación planteó fomentar el desarrollo de la reflexión de los docentes “sobre la acción” mediante el análisis de la planeación, aplicación y evaluación de las actividades de enseñanza que constituyeron la práctica educativa. Se propuso a los profesores de EF que llevaran a cabo esta actividad el día posterior a la última jornada realizada en cada semana.

Como se observa en la parte inferior del esquema (Fig. 10), hay dos momentos para el análisis: “inmediato” y “posterior”, determinados por la diferente temporalidad con que recogieron la información. Se planteó hacerlo de esta manera porque se considera que la diferente temporalidad de la aplicación de los instrumentos influye en la apreciación y análisis de los docentes respecto de una misma actividad de referencia; es decir, el análisis de la actividad de enseñanza “en la acción” está determinado por la “urgencia” con que se realiza el procesamiento de la información, pues son los requerimientos de la propia práctica los que determinan el tipo de reflexión que utiliza (Sacristán, 1998), en tanto que el análisis de la actividad de enseñanza “sobre la acción” permite al docente llevar a cabo un análisis de mayor profundidad, que el que permite el “escaso tiempo” entre las sesiones de enseñanza en el análisis inmediato y que sirve para resolver problemas de manera inmediata (Piéron, 1999).

De esta manera, la actividad de autoobservación para el análisis de la reflexión y el razonamiento **1) “anterior a la acción”** y **2) “en la acción”** constituyen el “análisis inmediato” de la práctica educativa, que realizaron los docentes en cada sesión; en tanto, la actividad de autoobservación para el análisis de la reflexión y el razonamiento **3) “sobre la acción”** constituye el “análisis posterior” de la práctica educativa, que realizaron los docentes al final de la jornada.

3.3.9 Del facilitador

El siguiente esquema (Fig. 11), expone el procedimiento que el facilitador efectuó mediante la técnica de observación participante.



Fuente: Propia

Como se aprecia, el facilitador llevó a cabo la observación participante: a) de forma directa, registrando información mediante la técnica de notas de campo, y b) de forma indirecta, mediante la técnica de video, esto para registrar información de la práctica educativa después de estudiar la información que proveyeron los profesores de EF colaboradores. La observación participante tuvo la finalidad de inferir e identificar el tipo de reflexión, el tipo de razonamiento y el grado de reflexión que los docentes de EF desarrollaron en la autoobservación de su práctica educativa: 1) “Anterior a la Acción”, 2) “En la Acción” y 3) “Sobre la Acción”.

Se había señalado que parte de la función del investigador fue enlazar la comunicación entre los docentes de EF colaboradores para facilitar la información que surgió de la autoobservación realizada por cada uno, aspecto de la colaboración integrado al proceso metodológico de la I-A que complementa el propósito del estudio para fomentar el desarrollo de la práctica reflexiva de su enseñanza.

3.3.10 Procedimiento para el análisis de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa

Se había señalado que la técnica de análisis de contenido responde al planteamiento del tercer objetivo de la investigación para identificar:

- 1) El tipo de reflexión que desarrollaron los docentes de EF en su práctica educativa y en cada fase que la conforma.
- 2) El tipo de razonamiento que desarrollaron los docentes colaboradores en su práctica educativa y en cada fase que la conforma.
- 3) El grado de reflexión que desarrollaron los docentes colaboradores en su práctica educativa y en cada fase que la conforma.

En cuyo análisis se constata el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza, como se verá en el siguiente capítulo.

Existen diferentes formas de llevar a cabo el análisis de contenido en la información recabada, lo cual depende de los conocimientos, la habilidad y el tiempo de que dispone el investigador, así que dependerá de él determinar el procedimiento que utilizará en esta actividad. A continuación, se muestra el proceso de análisis de contenido llevado a cabo en esta investigación sobre la información que cada profesor de EF proveyó. La exposición se despliega conforme a los pasos que requirió el tratamiento de los datos, lo cual demandó el diseño de diferentes formatos para dividir, ordenar y medir la información de manera práctica.

La información que proveyó de forma escrita cada docente de EF, fue transcrita para su organización y uso a formato electrónico de Microsoft Word, y colocada en archivos diferentes para identificar de manera práctica a su autor y al instrumento de procedencia.

El primer paso para el análisis de la información registrada en cada instrumento, fue distinguir y resaltar con diferentes colores, las frases que a consideración del investigador hacen referencia a cada uno de los momentos que constituyen la práctica reflexiva: 1) “**A**nterior a la **A**cción” (AA), 2) “**E**n la **A**cción” (EA) y 3) “**S**obre la **A**cción” (SA), así las declaraciones que muestran el uso de la reflexión y el razonamiento “**A**nterior a la **A**cción” (AA) fueron subrayadas en verde, las que identifican la reflexión y el razonamiento “**E**n la **A**cción” (EA) en amarillo y las que reconocen la reflexión y el razonamiento “**S**obre la **A**cción” (SA) en rojo.

El siguiente paso fue reunir y agrupar las frases resaltadas del mismo color en cada instrumento, en un formato diseñado con el programa Excel de Windows

al que se denominó “cuadros para clasificar la tipología de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa” (Fig. 12). Este fue el formato principal utilizado para dividir, ordenar y medir semanalmente el resultado del análisis de la información proporcionada por cada docente en los dos momentos: “inmediato” o “posterior”.

De esta forma los “cuadros para clasificar la tipología de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa” se utilizaron:

a) para el análisis de la información recogida de forma inmediata, a partir del estudio de los registros que realizaron los docentes de EF en el cuadro de observaciones, en las preguntas generadoras y en la guía de preguntas; y

b) para el análisis de la información recogida de forma posterior, a partir del estudio de los registros que realizaron los profesores de EF en el diario.

Fig. 12. Cuadros para clasificar la tipología de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa, en el análisis inmediato o posterior

Análisis tipológico de la reflexión y el razonamiento “Anterior a la Acción” (AA)

Registros	Tipo de reflexión docente					Tipo de razonamiento		
Frase	TID	TIE	TIV	TIR	TIO	TEC	PRAC	CRIT
-“Esta clase la aproveche para juntar los dos grupos ya que eran pocos y la salida se iba hacer antes de lo normal y un grupo no alcanzaría a tener clase”								

Análisis tipológico de la reflexión y el razonamiento “En la Acción” (EA)

Registros	Tipo de reflexión docente					Tipo de razonamiento		
Frase	TID	TIE	TIV	TIR	TIO	TEC	PRAC	CRIT
-“En la actividad de 4to grado de “ponchados” chocaron (alumnos) en 2 ocasiones, por lo que tuve que cambiar los círculos de orientación en la cancha”								

Análisis tipológico de reflexión y el razonamiento “Sobre la Acción” (SA)

Registros	Tipo de reflexión docente					Tipo de razonamiento		
Frase	TID	TIE	TIV	TIR	TIO	TEC	PRAC	CRIT
-“El grupo de 1ºB en la mayoría de las actividades se mostró más inquieto y por ello no lograban concentrarse en las actividades y conseguir un mejor resultado en sus desempeños”								

Fuente: Diseño propio

Como se observa, el formato está constituido por tres cuadros que colocados en orden descendente corresponden a cada uno de los momentos que constituyen la práctica reflexiva de la enseñanza, como se plantea: 1) “**A**nterior a la **A**cción” (AA), 2) “**E**n la **A**cción” (EA) y 3) “**S**obre la **A**cción” (SA), a partir de los cuales se desarrolló el análisis de la información.

En el orden de los tres momentos a continuación se describe la función de los cuadros:

- 1) El primero de los cuadros sirve para distinguir los tipos de reflexión y de razonamiento realizados en el momento “**A**nterior a la **A**cción” (AA), en él se transcriben los registros hechos por el docente que, a consideración del investigador, aluden a actividades del pensamiento preinteractivas de la actividad de enseñanza, como muestra el ejemplo (Fig. 12):

-“Esta clase la aproveche para juntar los dos grupos ya que eran pocos y la salida se iba hacer antes de lo normal y un grupo no alcanzaría a tener clase” (Diario de clase “J”, semana 4).

- 2) El segundo cuadro sirve para distinguir los tipos de reflexión y de razonamiento realizados en el momento “**E**n la **A**cción” (EA), a él se trasladaron los registros del docente que, a consideración del investigador, aluden a actividades del pensamiento realizadas por él durante la actividad de enseñanza, como se muestra en el ejemplo (Fig. 12):

-“En la actividad de 4to grado de “ponchados” chocaron (alumnos) en 2 ocasiones, por lo que tuve que cambiar los círculos de orientación en la cancha” (Diario de clase “T”, semana 1).

- 3) El tercer cuadro sirve para distinguir los tipos de reflexión y de razonamiento realizados en el momento “**S**obre la **A**cción” (SA), en él se transcribieron los registros del docente que, a consideración del

investigador, aluden a actividades del pensamiento hechas al final de la actividad de enseñanza, como se observa en el ejemplo (Fig. 12):

-“El grupo de 1°B en la mayoría de las actividades se mostró más inquieto y por ello no lograban concentrarse en las actividades y conseguir un mejor resultado en sus desempeños” (Diario de clase “D”, semana 1).

Como se observa, cada uno de los cuadros para la clasificación tipológica (Fig. 12): “AA”, “EA” o “SA”, consta de tres secciones principales, cuya descripción (de izquierda a derecha) es la siguiente:

- a) La primera sección con el título: “Registros” corresponde a una columna donde se transcriben las “frases” registradas por el docente en los diferentes instrumentos, considerando la temporalidad de la reflexión aludida para su ubicación en el cuadro que corresponda a “AA”, “EA” o “SA”.
- a) La segunda sección con el título de: “Tipo de reflexión docente”, se constituye de cinco columnas correspondientes a las cinco tipologías de la reflexión docente, el investigador señaló con un signo en una o más de ellas, para identificar el tipo de reflexión al que considera alude la frase que registró el docente; donde:
 - TID, indica que la reflexión del profesor ha sido para describir la actividad.
 - TIE, señala que la reflexión del docente ha sido para explicar y justificar la actividad.
 - TIV, indica que la reflexión del profesor ha sido para valorar la actividad.
 - TIR, señala que la reflexión del docente ha sido para proponer una actividad y solucionar un imprevisto.

- TIO, indica que la reflexión del profesor ha sido para proponer una actividad que optimiza la enseñanza.
- b) La tercera sección con el título de: “Tipo de razonamiento”, se conforma de tres columnas correspondientes a las tres tipologías del razonamiento, el investigador señaló con un signo en una de ellas, para identificar el tipo de razonamiento al que considera alude la frase que ha registrado el profesor a partir del tipo de reflexión que previamente señaló, donde:
- TEC, indica que el razonamiento del profesor ha sido de tipo técnico, pues la frase analizada corresponde a un tipo de reflexión que alude a la realización de una descripción, explicación o valoración de la actividad de enseñanza.
 - PRAC, señala que el razonamiento del docente ha sido de tipo práctico, pues la frase analizada corresponde a un tipo de reflexión que alude a la realización de una propuesta resolutoria de la actividad de enseñanza; y
 - CRIT, indica que el razonamiento del profesor ha sido de tipo crítico, pues la frase analizada corresponde a un tipo de reflexión que alude a la realización de una propuesta para optimizar la actividad de enseñanza.

3.3.11 Clasificación de la información

Se señaló en el apartado 3.3.8, que el procedimiento para identificar en los registros el tipo de reflexión y de razonamiento desarrollado en la práctica educativa, distingue realizar el análisis de la información recogida en dos momentos: inmediato y posterior, los cuales están determinados por la temporalidad de la aplicación de los instrumentos de investigación (Fig. 10). De

esta manera, en el análisis “inmediato” se estudian y clasifican los registros que muestran el contenido del plan de sesión y la información que obtenida mediante el cuadro de observaciones y las preguntas generadoras. Mientras que en el análisis “posterior” se estudian y clasifican los registros obtenidos del diario.

Clasificación de la información obtenida en el “análisis inmediato”

Para distinguir en la información obtenida en el “análisis inmediato” (Fig. 13), el tipo de reflexión y de razonamiento que desarrolló el docente de EF, se procedió de la siguiente manera:

Fig. 13. Ejemplo de clasificación de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa en el “análisis inmediato”

Análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento “Anterior a la Acción” (AA)

Registros Frase	Tipo de reflexión docente					Tipo de razonamiento		
	TID	TIE	TIV	TIR	TIO	TEC	PRAC	CRIT
“Propósito, aprendizajes y contenidos iguales a los que propone el programa vigente”	X					X		

Análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento “En la Acción” (EA)

Registros Frase	Tipo de reflexión docente					Tipo de razonamiento		
	TID	TIE	TIV	TIR	TIO	TEC	PRAC	CRIT
“Les cuesta trabajar en equipos y parejas”	X					X		
“No pude integrar a las actividades a una alumna”			X			X		
“mi mano habla... Por falta de material y para aprovechar evaluar la velocidad y fuerza en piernas y abdomen”		X		X			X	

Análisis tipológico de reflexión y del razonamiento “Sobre la Acción” (SA)

Registros Frase	Tipo de reflexión docente					Tipo de razonamiento		
	TID	TIE	TIV	TIR	TIO	TEC	PRAC	CRIT
“la actividad de los abrazos a un juego de encantados, ya que no se vieron muy motivados con el de los abrazos”		X		X			X	

Paso 1

Se discrimina la información principal del contenido del plan de sesión: el propósito, los aprendizajes esperados y los contenidos de enseñanza. Para evitar

transcribir todos los datos del plan de clase y hacer eficiente el análisis, el facilitador resumió en dos frases el origen del grupo de conocimientos que sustenta el plan de enseñanza, de esta manera se distingue que:

- Si el propósito, los aprendizajes esperados y los contenidos de enseñanza del plan de clase “son” los mismos que plantea el programa, se hizo un señalamiento como el siguiente: “Propósito, aprendizajes y contenidos iguales a los que propone el programa vigente”.
- En tanto que, si el propósito, los aprendizajes esperados y los contenidos de enseñanza del plan de clase “no son” los mismos que plantea el programa, se hace un registro como el siguiente: “Propósito, aprendizajes y contenidos distintos a los que propone el programa vigente”; o quizás, “Aprendizajes y contenidos diferentes a los que propone el programa pero con mismo propósito”.

Como muestra la Figura 13 la frase que describe el sustento del plan de sesión, como fue señalado arriba, está inscrita en el primer cuadro de análisis que corresponde al de “Análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento “Anterior a la Acción” (AA) porque los registros del plan de sesión identifican la reflexión y el razonamiento que los docentes desarrollaron “anterior a la acción” para plantear las actividades y secuencias que conforman su plan de sesión. A continuación se señala en la segunda sección, del cuadro, el tipo de reflexión al que el investigador infiere alude la frase y en consecuencia se señala, en la tercera sección, el tipo de razonamiento al que juzga pertenece la frase.

Paso 2

Se examina la información que el docente de EF registró en el cuadro de observaciones inscrito en el plan de sesión, cada frase es trasladada a la primera

columna del cuadro de clasificación de la reflexión y del razonamiento al que el investigador considera corresponde la temporalidad de la reflexión, como muestra la Figura 13: “AA”, “EA” o “SA”. A continuación se señala en la segunda sección, del mismo cuadro, el tipo de reflexión al que el investigador infiere alude la frase y en consecuencia se señala en la tercera sección el tipo de razonamiento al que estima pertenece. Los siguientes registros fueron trasladados al ejemplo que presenta la Fig.13:

T: “Les cuesta trabajar en equipos y parejas”. “No pude integrar a las actividades a una alumna”. (Bitácora “T”, semana 5, 28 de septiembre, segunda sesión).

En este registro “T” identifica que la actividad resultó complicada para integrar a los alumnos en trabajo colaborativo y reconoce su preocupación para integrar al trabajo a todos los alumnos. El análisis del registro muestra que las reflexiones del docente fueron dirigidas a describir y valorar el alcance de su enseñanza, por tanto ha desarrollado un razonamiento de tipo técnico.

Otros ejemplos de los registros de los colaboradores en el cuadro de observaciones:

J: “Los alumnos participaron adecuadamente siguiendo las instrucciones por imitación, algunos se observa que tienen identificada bien su lateralidad izquierda – derecha, adelante atrás”. (Bitácora “J”, semana 4, 23 de septiembre, primera sesión).

En este registro “J” reconoce que la actividad fue adecuada al propósito de enseñanza así como que la mayoría de los alumnos no han desarrollado completamente una capacidad coordinativa. El análisis del registro muestra que las reflexiones del docente fueron dirigidas a describir su enseñanza sin llegar a valorarla, por tanto ha desarrollado un razonamiento de tipo técnico.

D: “En la actividad los alumnos propusieron distintas formas de producir ritmos con su cuerpo”. (Bitácora “D”, semana 12, 18 de noviembre, primera sesión).

En este registro “D” identifica que la actividad fue adecuada al propósito de enseñanza. El análisis del registro muestra que la reflexión del docente fue dirigida a describir su enseñanza, por tanto ha desarrollado un razonamiento de tipo técnico.

Paso 3

Se analiza la información que el docente provee a partir de la primera pregunta generadora y su complemento, la frase es transcrita al segundo cuadro (Fig. 13), correspondiente al “Análisis tipológico de la reflexión y el razonamiento “En la Acción” (EA)”, porque se considera que las respuestas a esta preguntas identifican la actividad reflexiva y el razonamiento que los docentes desarrollaron “en la acción”. A continuación se señala en la segunda sección, del mismo cuadro, el tipo de reflexión al que el investigador considera alude la frase y en consecuencia se señala en la tercera sección el tipo de razonamiento al que estima pertenece. El siguiente registro fue trasladado al ejemplo que presenta la Fig. 13:

i) ¿Qué actividades del plan de clase modifiqué? ¿Por qué?
“mi mano habla...”. “Por falta de material y para aprovechar evaluar la velocidad y fuerza en piernas y abdomen”.
(Bitácora “J”, semana 7, 13 de octubre).

El análisis de este registro muestra que la reflexión del docente fue dirigida a explicar y justificar su actuar, así como dar solución a un problema; por tanto, ha desarrollado un razonamiento práctico.

Otros ejemplos de los registros de los colaboradores a la primera pregunta de generadora:

i) ¿Qué actividades del plan de clase modifiqué? ¿Por qué?
“todos para uno y uno para todos”, “para aumentar la dificultad, los retos, pues el primero lo resolvían con facilidad”.
(Bitácora “T”, semana 8, 19 de octubre).

i) ¿Qué actividades del plan de clase modifiqué? ¿Por qué?
“Ninguna”, “solo hice algunos cambios a la hora de algunas actividades, tomaba mucho en cuenta sus propuestas encaminadas y las encaminaba al propósito de la clase, para que de esa manera realizaran lo que ellos les gustaba pero enfocado al propósito”.
(Bitácora “D”, semana 11, 1 de noviembre).

El análisis de ambos registros muestra que la reflexión de los docentes fue dirigida a explicar y justificar su actuar, así como dar solución a un problema; por tanto, han desarrollado un razonamiento práctico.

Paso 4

Se analiza la información que el docente provee a partir de la segunda pregunta generadora y su complemento. La frase es transcrita a la primera sección del tercer cuadro (Fig. 13), correspondiente al “Análisis tipológico de la reflexión y el razonamiento “**Sobre la Acción**” (SA)”, porque se considera que los registros que proveen las respuestas a estas preguntas identifican la actividad reflexiva y el razonamiento que los docentes desarrollaron “sobre la acción”. A continuación se señala en la segunda sección, del mismo cuadro, el tipo de reflexión al que el investigador infiere alude la frase y en consecuencia se señala en la tercera sección el tipo de razonamiento al que estima pertenece. El siguiente registro fue trasladado al ejemplo que presenta la Fig. 13:

ii) ¿Qué actividades modificaría si volviera a repetir esta sesión? ¿Por qué?
“la actividad de los abrazos a un juego de encantados”, “ya que no se vieron muy motivados con el de los abrazos”.
(Bitácora “J”, semana 7, 13 de octubre).

El análisis de este registro muestra que la reflexión del docente fue dirigida a explicar y justificar su actuar, así como a dar solución a un problema; por tanto, ha desarrollado un razonamiento práctico.

Otros ejemplos de los registros de los colaboradores a la segunda pregunta generadora:

ii) ¿Qué actividades modificaría si volviera a repetir esta sesión? ¿Por qué?
“la gran carrera”, “duraban mucho tiempo inactivo, por lo que se mencionaban de dos números a la vez y finalmente de tres”.
(Bitácora “T”, semana 8, 19 de octubre).

El análisis de este registro muestra que la reflexión del docente fue dirigida a explicar y exponer la realización de una variante para optimizar la actividad; por tanto, ha desarrollado un razonamiento crítico.

ii) ¿Qué actividades modificaría si volviera a repetir esta sesión? ¿Por qué?
“La actividad de cierre”, “ya que a ellos les cuesta trabajo estar de una manera pasiva trabajando”.
(Bitácora “D”, semana 11, 1 de noviembre).

El análisis de este registro muestra que la reflexión del docente fue dirigida a exponer que da solución a un problema; por tanto, ha desarrollado un razonamiento práctico.

Clasificación de la información obtenida del “análisis posterior”

Para distinguir en la información obtenida en el “análisis posterior” (Fig. 14), el tipo de reflexión y de razonamiento que desarrolló el docente de EF en la práctica educativa, se procede de la siguiente manera:

Fig. 14. Ejemplo de clasificación de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa en el “análisis posterior”

Análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento “Anterior a la Acción” (AA)

Registros	Tipo de reflexión docente					Tipo de razonamiento		
Frase	TID	TIE	TIV	TIR	TIO	TEC	PRAC	CRIT
“En esta ocasión me permito iniciar mencionando que es semana donde hay reuniones en la escuela para entregar calificaciones y son días con mayores distractores, de padres de familia, ruidos, directivos y maestros, por lo que representa una exigencia mayor mantener la atención y participación de los alumnos”		X				X		

Análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento “En la Acción” (EA)

Registros	Tipo de reflexión docente					Tipo de razonamiento		
Frase	TID	TIE	TIV	TIR	TIO	TEC	PRAC	CRIT
“Con tercer grado, aunque la consigna era que cada alumno eligiera su velocidad propia, se estaban saltando una parte de la preparación, tuve que intervenir para prevenir lesiones”		X		X			X	

Análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento “Sobre la Acción” (SA)

Registros	Tipo de reflexión docente					Tipo de razonamiento		
Frase	TID	TIE	TIV	TIR	TIO	TEC	PRAC	CRIT
“En 1ºA fue muy ameno encontrar tantas propuestas de animales para imitarlos y cambié el discurso de jungla por una invitación al zoológico, lo que a diferencia del turno matutino les agradó y motivó al proponer y realizar”		X			X			X

Paso 5

Se examina la información que el docente provee en el diario, en seguida el investigador analiza cada frase para identificar la temporalidad a la que considera alude la reflexión (“AA”, “EA” o “SA”) y marca o resalta cada una con un color determinado (por ejemplo las declaraciones de la reflexión y el razonamiento “Anterior a la Acción” (AA) en verde, las de “EA” en amarillo y las de “SA” en rojo); después, cada frase es trasladada a la primera sección del cuadro de análisis al que se considera corresponde el momento de la reflexión (Fig. 14).

A continuación, el investigador señala en la segunda sección del mismo cuadro, el tipo de reflexión al que infiere alude la frase y en consecuencia señala en la tercera sección el tipo de razonamiento al que estima pertenece. El ejemplo

descrito en la Figura 14, muestra eventos descritos en el Diario de clase de “T”, semana 11, 9 al 13 de noviembre:

T: “En esta ocasión me permito iniciar mencionando que es semana donde hay reuniones en la escuela para entregar calificaciones y son días con mayores distractores, de padres de familia, ruidos, directivos y maestros, por lo que representa una exigencia mayor mantener la atención y participación de los alumnos”.

El análisis de este registro muestra que la reflexión del docente fue dirigida a dar una descripción de la práctica; por tanto, ha desarrollado un razonamiento técnico.

T: “Con tercer grado, aunque la consigna era que cada alumno eligiera su velocidad propia, se estaban saltando una parte de la preparación, tuve que intervenir para prevenir lesiones”

El análisis de este registro muestra que la reflexión del profesor fue dirigida a explicar que dio solución a un problema que se presentó durante la actividad; por tanto, ha desarrollado un razonamiento práctico.

T: “En 1°A fue muy ameno encontrar tantas propuestas de animales para imitarlos y cambié el discurso de jungla por una invitación al zoológico, lo que a diferencia del turno matutino les agradó y motivó al proponer y realizar”

El análisis de este registro muestra que la reflexión del docente fue dirigida a explicar que ha propuesto una variante para optimizar y mejorar su actividad educativa; por tanto, ha desarrollado un razonamiento crítico.

3.3.12 Procedimiento para resumir semanalmente los resultados del análisis “inmediato” o “posterior”

Se utilizó el programa Excel de Windows 7 para ordenar, estudiar y describir de forma práctica, los resultados obtenidos del análisis “inmediato” y “posterior” del tipo de reflexión y de razonamiento en la práctica educativa, lo cual se llevó a cabo en un formato (Fig. 15) que consta de dos cuadros, correspondientes

sucesivamente al análisis “inmediato” y “posterior”. De esta manera, en el primer cuadro fueron reunidos los valores que resultaron de la clasificación del tipo de reflexión y de razonamiento en el análisis “inmediato” (Fig. 13); y, en el segundo fueron reunidos los valores que resultaron de la clasificación del tipo de reflexión y de razonamiento en el análisis “posterior” (Fig. 14).

Fig. 15. Formato que resume semanalmente los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza, en el análisis inmediato o posterior

Semana 11. Resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **inmediato**

Actividad Reflexiva	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRA C	%	CRI T
AA	12	21.4	0	0	0	0	0	0	0	0	12	34.2	0	0	0	0
EA	0	0	12	21.4	3	5.3	7	12.5	2	3.5	3	8.5	7	20	2	5.7
SA	0	0	10	17.8	3	0.05	4	7.1	3	5.3	5	14.2	3	8.5	3	8.5
AA+ EA+ SA	12	21%	22	39%	6	11%	11	20%	5	9%	20	57%	10	29%	5	14%

Semana 11. Resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **posterior**

Actividad Reflexiva	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRA C	%	CRI T
AA	0	0	4	12.1	4	12.1	3	9.0	3	9.0	2	10.5	3	15.8	3	15.8
EA	0	0	4	12.1	1	3.0	3	9.0	2	6.0	0	0.0	3	15.8	2	10.5
SA	1	3.03	3	9.0	2	6.0	0	0	3	9.0	3	15.8	0	0.0	3	15.8
AA+ EA+ SA	1	3%	11	33%	7	21%	6	18%	8	24%	5	26%	6	31%	8	42%

Se observa que cada cuadro consta de tres secciones principales, de izquierda a derecha:

a) La primera sección con el título: “Actividad Reflexiva”, corresponde a una columna donde están inscritos los tres momentos de la reflexión en la práctica educativa: “AA”, “EA” y “SA”, y además un espacio inferior en esta sección donde se encuentra la denominación “AA+EA+SA”, el cual señala que se debe realizar la sumatoria de los valores de cada tipo de reflexión y de cada tipo de razonamiento en todos los momentos de la actividad reflexiva.

b) La segunda sección con el título de “Tipo de reflexión docente” se conforma de cinco columnas (tipologías de la reflexión), a ellas se han agregado respectivamente columnas secundarias para indicar el porcentaje de cada tipo de reflexión respecto de los otros en cada momento. En los espacios que corresponden a cada tipo de reflexión se indicará con número la frecuencia con que fue señalado de acuerdo al momento de la actividad reflexiva: “AA”, “AE” o “SA”, que señala el cuadro de clasificación correspondiente (Fig. 12).

c) La tercera sección con el título de “Tipo de razonamiento”, como se había expuesto se conforma de tres columnas (tipologías del razonamiento), de la misma forma a ellas se han agregado respectivamente columnas secundarias para indicar el porcentaje de cada tipo de razonamiento respecto de los otros en cada momento. En los espacios que corresponden a cada tipo de razonamiento se registra con número la frecuencia con que fue señalado de acuerdo al momento de la actividad reflexiva: “AA”, “AE” o “SA”, que señala el cuadro de clasificación correspondiente (Fig. 12).

Procedimiento:

Para reunir los valores que resultaron de la clasificación del tipo de reflexión y de razonamiento en la práctica educativa, en el análisis “inmediato” o “posterior”, en el “Formato que resume semanalmente los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza” (Fig. 15), y exponer de esa forma el desarrollo de cada tipo de reflexión y de razonamiento en cada momento que conforma la práctica reflexiva, como se muestra en el resumen semanal de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza, descritos en los Anexos 8, 9 y 10, se realizó lo siguiente:

Paso 1

Se suman los registros semanales de los cuadros de la clasificación del tipo de reflexión y de razonamiento en la práctica educativa: “AA”, “EA” o “SA”, “inmediato” o “posterior” (Fig. 13 y 14), y el resultado de la sumatoria de cada tipo de reflexión y de razonamiento es anotado en el “Formato que resume semanalmente los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza” (Fig. 15,): 1) en el espacio al que corresponde el momento: “AA”, “EA” o “SA”, y 2) de acuerdo al análisis que pertenezca: “inmediato” o “posterior”.

Paso 2

Como fue señalado, en el espacio inferior de la sección “Actividad Reflexiva”, está un espacio que señala “AA+EA+SA”, esto indica que debe hacerse la sumatoria vertical del total de los valores registrados en cada tipo de reflexión y en cada tipo de razonamiento, de todos los momentos (Fig. 15).

Paso 3

Se calcula el porcentaje de desarrollo semanal de cada tipo de reflexión y de razonamiento, respecto de los otros y de acuerdo al momento, dato que se registra en las columnas secundarias que se agregaron. Esta operación facilita el análisis de los datos y la configuración de graficas o esquemas para la interpretación de los resultados.

3.3.13 Procedimiento para exponer el desarrollo mensual de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa

El cuadro de análisis para resumir el desarrollo mensual de la reflexión y el razonamiento (Fig. 16) es similar al que resume el desarrollo semanal (Fig. 15), solamente cambia la primera sección, en ella se coloca como título el momento

de la actividad reflexiva a que atañe: “AA”, “EA” o “SA”, y se añade el subtítulo que señala la semana a la que pertenecen los registros:

Fig. 16. Formato que resume mensualmente los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza, en el análisis inmediato o posterior

Noviembre. Resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **inmediato**

Actividad reflexiva AA	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento						
	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	12	63.1	0	0	0	0	0	0	0	0	12	63.1	0	0	0	0	
12	3	16	0	0	0	0	0	0	0	0	3	15.7	0	0	0	0	
13	4	21	0	0	0	0	0	0	0	0	4	21.0	0	0	0	0	
Total	19	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	19	100%	0	0%	0	0%	

Actividad reflexiva EA	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento						
	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	12	34.2	3	8.5	7	20	2	5.71%	3	15.7	7	37	2	10.5	
12	0	0	3	9	2	6	0	0	1	2.85%	2	10.5	0	0	1	5.2	
13	0	0	1	2.8	0	0	3	8.5	1	2.85%	0	0	3	16	1	5.2	
Total	0	0%	16	46%	5	14%	10	29%	4	11%	5	26%	10	53%	4	21%	

Actividad reflexiva SA	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT
10	0	0	0	0	0	0	0	0%	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	10	30.3	3	.09	4	12.1	3	9.0	5	27.7	3	16.6	3	16.6
12	0	0	3	9	2	6.0	0	0	1	3.0	2	11.1	0	0	1	5.5
13	0	0	3	9.0	0	0	3	9.0	1	3.0	0	0	3	17	1	5.5
Total	0	0%	16	48%	5	15%	7	21%	5	15%	7	39%	6	33%	5	28%

Procedimiento:

Para reunir los valores mensuales de cada tipo de reflexión y de razonamiento en la práctica educativa, en el en el análisis “inmediato” o “posterior”, se realizó lo siguiente:

Paso 1

Ubicar en los cuadros del “Formato que resume semanalmente los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad

reflexiva de la enseñanza” (Fig. 15). El registro de la sumatoria semanal de cada tipo de reflexión y de cada tipo de razonamiento, de cada momento: “AA”, “EA” o “SA”, en el análisis “inmediato” o “posterior”, se anota en el “Formato que resume mensualmente los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza” (Fig. 16).

Como muestra el ejemplo (Fig. 16), los registros de la sumatoria de cada tipo de reflexión y de razonamiento que corresponden al momento “AA” de cada semana (10, 11, 12, 13) en los cuadros del “Formato que resume semanalmente los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza”, del análisis “inmediato” o “posterior” (Fig. 15), se anotan al formato (Fig. 16) en el cuadro que corresponde al momento de la actividad reflexiva “AA”, como muestra el resumen mensual de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza, descritos en los Anexos 8, 9 y 10. De la misma forma los que corresponden al momento “EA” de cada semana son transcritos al cuadro que señala al momento de la actividad “EA” y lo mismo se hace con los que corresponden al momento de la actividad “SA” al cuadro que lo identifica.

Paso 2

En la parte inferior de la sección que identifica a las semanas, se encuentra un espacio que señala “total” (Fig. 16), esto indica que debe hacerse la sumatoria total de los valores registrados de cada tipo de reflexión y de razonamiento, y de su porcentaje, en cada momento.

Paso 3

Se calcula el porcentaje de desarrollo mensual de cada tipo de reflexión y de razonamiento, respecto de los otros y de acuerdo al momento, dato que se registra en las columnas secundarias que se agregaron. Esta operación facilita

el análisis de los datos y la configuración de graficas o esquemas para la interpretación de los resultados.

3.3.14 Procedimiento para exponer el desarrollo de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa durante la investigación

Para exponer el desarrollo de cada tipo de reflexión y de razonamiento en cada momento de la práctica educativa durante la investigación, se realizó el mismo procedimiento utilizado para exponer el desarrollo mensual en un formato similar (Fig. 17), únicamente en el espacio que corresponde a “Semana” es colocado el título de “Mes”:

Fig. 17. Formato que resume los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación, en el análisis inmediato o posterior

Resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación. Análisis **inmediato**

ARAA	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
SEP	6	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	100%	0	0%	0	0%
OCT	21	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	21	100%	0	0%	0	0%
NOV	19	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	19	100%	0	0%	0	0%
DIC	18	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	18	100%	0	0%	0	0%

AREA	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
SEP	0	0%	3	43%	0	0%	3	43%	1	14%	0	0%	3	75%	1	25%
OCT	2	6%	19	54%	2	6%	12	34%	0	0%	12	50%	12	50%	0	0%
NOV	0	0%	16	46%	5	14%	10	29%	4	11%	5	26%	10	53%	4	21%
DIC	0	0%	14	45%	4	13%	9	29%	4	13%	5	28%	9	50%	4	22%

ARSA	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
SEP	0	0%	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%	4	100%	0	0%	0	0%
OCT	0	0%	12	44%	2	8%	1	4%	12	44%	8	38%	1	5%	12	57%
NOV	0	0%	16	48%	5	15%	7	21%	5	15%	7	39%	6	33%	5	28%
DIC	2	6%	12	39%	4	13%	4	13%	9	29%	5	28%	4	22%	9	50%

Procedimiento:

Paso 1

Del formato para el análisis mensual (Fig. 16), se transcribe el registro del “total” de los valores de cada tipo de reflexión y de razonamiento, inscrita en el espacio correspondiente al momento: “AA”, “EA” o “SA”, en el análisis “inmediato” o “posterior”, y es anotado en el recuadro que corresponde al mes en el “Formato que resume los resultados de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación” (Fig. 17), correspondiente al momento: “AA”, “EA” o “SA”, en el análisis “inmediato” o “posterior”.

Paso 2

Se calcula el porcentaje de desarrollo de cada tipo de reflexión y de razonamiento, respecto de los otros y de acuerdo al momento, dato que se registra en las columnas secundarias que se agregaron, como se muestra en el resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación, descritos en los Anexos 8, 9 y 10. Esta operación facilita el análisis de los datos y la configuración de graficas o esquemas para la interpretación de los resultados.

3.3.15 Procedimiento para estimar el grado de desarrollo de la reflexión en la práctica educativa

Se había señalado que a partir de la información recabada por los docentes en la guía de preguntas (Fig. 7), se infirió el grado de desarrollo de la reflexión en la práctica educativa. Como muestra el siguiente ejemplo que corresponde a la sesión número 14 del docente “T” en diciembre:

N°	Desarrollo de la práctica educativa (actividades)	Totalmente	Parcialmente	Nunca
1	¿El plan de clase contiene la información que describe cada elemento, actividad y secuencia que conforma la sesión?	X		
2	¿Las actividades, materiales y secuencias fueron adecuados a las características y necesidades de los alumnos?	X		
3	¿Los alumnos identificaron el propósito de enseñanza?		X	
4	¿Los alumnos participaron en las actividades propuestas?	X		
5	¿Los alumnos manifestaron actitudes favorables para el aprendizaje durante las actividades?	X		
6	¿Las actividades, materiales y secuencias utilizados fueron los mismos que se establecen en el plan de clase?		X	
7	¿El propósito alcanzado al final fue el mismo que se planteó en el plan de clase?		X	

Procedimiento:

Para ordenar, medir y describir, mensualmente los datos que resultaron de la autoobservación del docente mediante este instrumento, fue utilizado el programa Excel de Windows 7 y se diseñó el siguiente formato (Fig. 18).

Fig. 18. Formato para el registro mensual de las respuestas en la guía de preguntas

"T" diciembre		Número de sesión																	
	Actividad de análisis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	información en planeación	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
2	Actividad para enseñanza	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
3	identificación del propósito	t	t	p	t	t	t	p	t	t	t	t	t	t	p	t	p	t	t
4	participación constante	t	p	t	t	p	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
5	ambiente social de aprendizaje	t	t	t	t	t	p	p	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
6	coherencia de Actividad de enseñanza	p	p	p	p	t	p	p	p	t	p	p	p	t	p	p	p	p	p
7	congruencia con el propósito inicial	t	t	p	t	t	t	p	t	t	p	t	t	t	p	t	t	p	t

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

Paso 1

Como se observa, el formato es un cuadro conformado por dos secciones:

La primera sección con el título de “Actividad de análisis” está compuesta por dos columnas, la primera señala el número de la actividad y la segunda identifica las que, se considera, son actividades centrales en el desarrollo de la práctica educativa, en esta sólo se muestran los conceptos principales que corresponden a las preguntas establecidas en la “guía de preguntas” (Fig. 7), y en el mismo orden descendente.

La segunda sección con el título de “Número de sesión” la compone una serie de columnas numeradas que corresponden a las sesiones de enseñanza de un mes, en cuyo plan el profesor haya registrado las respuestas a la guía de preguntas. En los espacios de esas columnas, en orden descendente, se anota el registro que el docente ha realizado en la guía de preguntas. Para ello, en la parte izquierda inferior del cuadro, se encuentran los valores que corresponden a las respuestas cerradas de la guía de preguntas; así, cuando en la sesión número “X” el docente ha señalado en la guía de preguntas que tal actividad se realizó “totalmente”, se coloca el símbolo “t” en el espacio correspondiente para indicarlo.

Paso 2

Se diseñó un formato (Fig. 19) para resumir los datos del cuadro de registro mensual (Fig. 18) de acuerdo al momento de la actividad reflexiva del docente, al que se considera atañe cada una de las preguntas en la guía y su respuesta: “AA”, “EA” o “SA”.

Fig. 19. Formato para clasificar las preguntas y el número de respuestas de acuerdo al momento de la actividad reflexiva

“T”
diciembre

momento	Actividad de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1 información en planeación	18		
	2 Actividad para enseñanza	18		
EA	3 identificación del propósito	15	3	
	4 participación constante	16	2	
	5 ambiente social de aprendizaje	16	2	
SA	6 coherencia de Actividad de enseñanza	3	15	
	7 congruencia con el propósito inicial	13	5	

Como se observa, al cuadro lo conforman tres secciones, de izquierda a derecha:

La primera sección, es una columna con el título “Momento”, que indica el momento: “AA”, “EA” o “SA”, al que se considera corresponde la pregunta en la actividad reflexiva.

La segunda sección, es una columna con el título “Actividad de análisis”, como se había expuesto esta identifica a las actividades que se desarrollan en la práctica, a través de los conceptos principales que corresponden a las preguntas que establecidas en la guía de preguntas. De esta manera, las actividades de análisis 1 y 2, correspondientes a las preguntas 1 y 2, identifican el grado de reflexión que desarrollaron “Anterior a la Acción” o “AA”; las actividades de análisis 3, 4 y 5, correspondientes a las preguntas 3, 4 y 5, reconocen el grado de reflexión que desarrollaron “En la Acción” o “EA”; y, las actividades de análisis 6 y 7, correspondientes a las preguntas 6 y 7, identifican el grado de reflexión que desarrollaron “Sobre la Acción” o “SA” (Fig. 7).

La tercera sección, está compuesta por tres columnas tituladas “totalmente”, “parcialmente” y “nunca”, ellas indican el espacio para registrar con

número la suma de valores iguales (sean “total”, “parcial” o “nunca”) de cada actividad de análisis que el docente señaló en el cuadro de registro mensual (Figura 18). Así, el número que muestra el resultado de la suma de cada valor: “total”, “parcial” o “nunca” de cada actividad de análisis, es anotado en el espacio correspondiente.

Paso 3

Se diseñó un tercer formato para hacer un resumen mensual de la información obtenida mediante la guía de preguntas (Fig. 20), que facilita la exposición, análisis y entendimiento de los datos obtenidos de las respuestas del docente.

Fig. 20. Formato para estimar mensualmente el grado de desarrollo de la reflexión en la práctica educativa de acuerdo a los valores obtenidos y su porcentaje comparativo

(mes)

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	36	100%	0	0%	0	0%
EA	47	87.03%	7	12.96%	0	0%
SA	16	44.44%	20	55.55%	0	0%
suma:	99	79%	27	21%	0	0%

Como se observa, mantiene el mismo orden del cuadro para el registro mensual de las respuestas (Fig. 18) y del cuadro para clasificarlas de acuerdo al momento de la actividad reflexiva (Fig. 19). En este cuadro es eliminada la columna que señala la actividad de análisis para identificar solamente el momento de actividad reflexiva al que corresponden: “AA”, “EA” o “SA”, y se añaden tres columnas para indicar el porcentaje de desarrollo que cada momento mantiene en relación con los otros, valor que se estima representa a su vez el grado de desarrollo de la reflexión usado al llevar a cabo las actividades que constituyen cada fase de la práctica educativa.

De esta manera, el procedimiento es sumar los valores de las preguntas que pertenecen al mismo momento de la actividad reflexiva en el cuadro para clasificar las preguntas y el número de respuestas (Fig. 19), resultados que se trasladan y registran en el cuadro que estima el grado de desarrollo de la reflexión en la práctica educativa (Fig. 20) en la columna que corresponde: “totalmente”, “parcialmente” o “nunca”, y se hace un cálculo del porcentaje de cada valor, en cada momento de la actividad reflexiva, para comparar su relación y grado de desarrollo respecto de los otros valores.

Paso 4

Se suman los valores de todos los momentos de la actividad reflexiva, indicado por la línea final en el cuadro de análisis (Fig. 20), para determinar finalmente el porcentaje general de cada valor y estimar así el grado de desarrollo de la reflexión en cada mes.

Paso 5

Se diseñó un formato (Fig. 21) para reunir y sumar los valores de cada momento de la actividad reflexiva de cada mes y, de esta manera, hacer una estimación del grado de desarrollo de la reflexión en cada momento de la práctica educativa en el estudio.

Fig. 21. Formato para el análisis mensual del grado de actividad reflexiva en cada momento de la práctica educativa

Mes	momento	totalmente	%	Parcialmente	%	Nunca	%
sep	AA	8	100%	0	0%	0	0%
oct	AA	39	92.85%	3	7.14%	0	0%
nov	AA	35	92.10%	3	7.89%	0	0%
dic	AA	36	100%	0	0%	0	0%
	suma:	118	95.16%	6	4.83%	0	0%

Paso 6

Finalmente, se diseñó un formato (Fig. 22) donde se reúnen las sumas de todos los valores de las fases de la práctica educativa de cada mes para determinar el porcentaje general de cada valor y estimar así el grado general de desarrollo de la reflexión en el estudio.

Fig. 22. Formato para el análisis del grado de desarrollo de la reflexión en el estudio

Mes	Momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%	Total:
sep	todos	26	92.85%	2	7.14%	0	0%	100%
oct	todos	104	70.74%	43	29.25%	0	0%	100%
nov	todos	105	78.94%	28	21.05%	0	0%	100%
dic	todos	99	78.57%	27	21.42%	0	0%	100%
	suma:	334	77%	100	23%	0	0%	100%

En resumen, en este capítulo se mostraron las técnicas e instrumentos de investigación que conformaron el método de análisis de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa de la EF, así como los procedimientos de aplicación para recabar información. Se expuso también, cómo el método de investigación-acción colaborativa sirvió de marco para la aplicación de la propuesta metodológica, así como la correspondencia de ambos procedimientos al partir desde un enfoque crítico interpretativo que plantea la reflexión crítica y la toma de conciencia del sentido formativo de las acciones que ponen en práctica los docentes de EF. El capítulo concluye con la descripción detallada del tratamiento de la información recogida mediante la técnica de análisis de contenido, a partir de la propuesta descrita en el apartado 2.7. En el siguiente capítulo se da cuenta de los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta para el análisis de la reflexión y el razonamiento.

CAPITULO 4. RESULTADOS

En el capítulo tercero se describió de forma detallada: a los elementos que conforman el método para el análisis de la reflexión y del razonamiento, al proceso del método de investigación-acción sugerido para su aplicación y al procedimiento para la aplicación de las técnicas y los instrumentos propuestos en el estudio. Todo en conjunto da sentido al planteamiento de esta tesis para fomentar la autorreflexión de los profesores de EF sobre lo que hacen cotidianamente, con el propósito de coadyuvar a que desarrollen una práctica reflexiva de su enseñanza.

Este capítulo muestra los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta, consiste en la exposición de los datos que resultan de la contrastación e interpretación de la información que recogieron los profesores de EF en el procedimiento de autoobservación de la práctica educativa (Fig. 10), acorde a la tercera fase o momento de la I-A: “observación”, que como se había señalado, se realizó en congruencia con el planteamiento que señala el tercer objetivo de la investigación: “Analizar los datos obtenidos con la aplicación del método de análisis de la reflexión y el razonamiento, para identificar: a) el tipo de reflexión, b) el tipo de razonamiento y c) el grado de reflexión que desarrollaron los docentes de EF en la práctica educativa y en cada fase que la conforma”.

4.1 Inicio de la investigación y su influencia en los primeros datos

Es pertinente señalar que en las tres primeras semanas del ciclo escolar la práctica educativa de los docentes de EF estuvo sujeta, casi totalmente, al desarrollo de una serie de lineamientos institucionales, actividades

condicionadas a su enseñanza, por lo que fueron analizadas conforme al tratamiento propuesto.

Las actividades de inicio escolar están sujetas al programa operativo anual que establece la DEFYD y cada centro escolar donde laboran los docentes de EF. Así, de acuerdo con el calendario escolar del ciclo 2015-2016 la primera semana laboral, del 17 al 21 de agosto, las actividades de los profesores colaboradores consistieron en reuniones por zonas con los supervisores de EF para conocer los lineamientos normativos, laborales y pedagógicos que se desarrollarían en el ciclo escolar. La segunda semana, del 24 al 28 de agosto, acudieron a las escuelas en que trabajan a integrarse a los trabajos de organización de consejo técnico escolar, para establecer la organización del calendario, de las actividades comunes, etc. La tercer semana (primera frente a grupo) los tres docentes de EF colaboradores T, J y D, la dedicaron: a planear las actividades del ciclo escolar, a organizar los horarios de los grupos, el material, etc., y, especialmente, a la aplicación de pruebas homogéneas para el diagnóstico de los alumnos, que la DEFyD les solicitó realizar en cada una de las escuelas donde laboran.

En el entendimiento de estos antecedentes y de su influencia en los datos que surgen en las primeras tres semanas, a continuación, se presentan los resultados individuales y generales obtenidos con la aplicación de la propuesta, a partir de los cuales se deducen los hallazgos principales en esta investigación.

4.2 Resultados del análisis de la reflexión y del razonamiento que desarrollaron en la práctica educativa los tres docentes de EF colaboradores

Se había indicado que, dadas las características de las técnicas y de los instrumentos de investigación, los docentes de EF recogieron y analizaron la

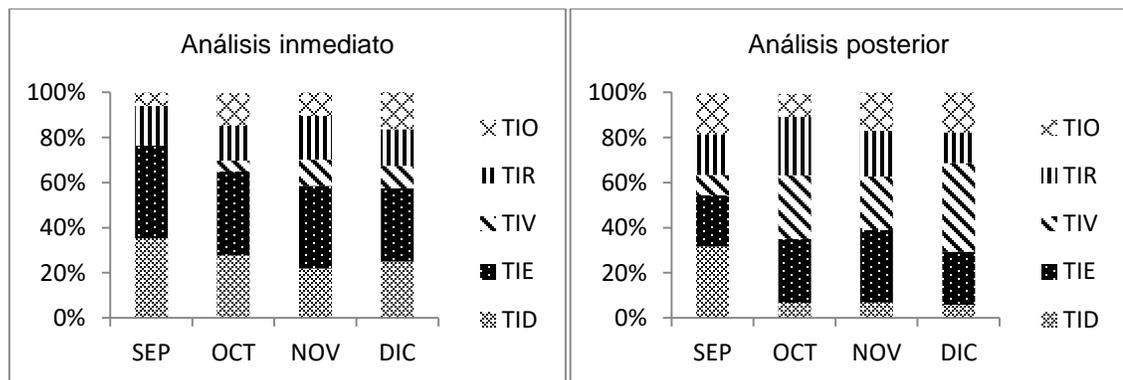
información en dos momentos: inmediato y posterior, por lo que el resultado de ambos procedimientos se muestra reunido en cada figura y no evita llevar a cabo un examen comparativo.

4.2.1 Tipología de la reflexión y del razonamiento que desarrollaron los docentes de EF en el análisis de su práctica educativa:

- En cuanto a “T”

El estudio de los resultados semanales y mensuales del análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento de “T” en la práctica educativa (Anexo 8), identificó la disminución constante de reflexiones en las que describe las actividades que planteó (TID) y, en consecuencia, el incremento progresivo de reflexiones en las que explica (TIE) y valora (TIV) el resultado de las modificaciones (TIR) y variantes realizadas en la enseñanza (TIO), como se muestra (Fig. 23).

Fig. 23. Desarrollo tipológico de la reflexión de T en el análisis de su práctica educativa

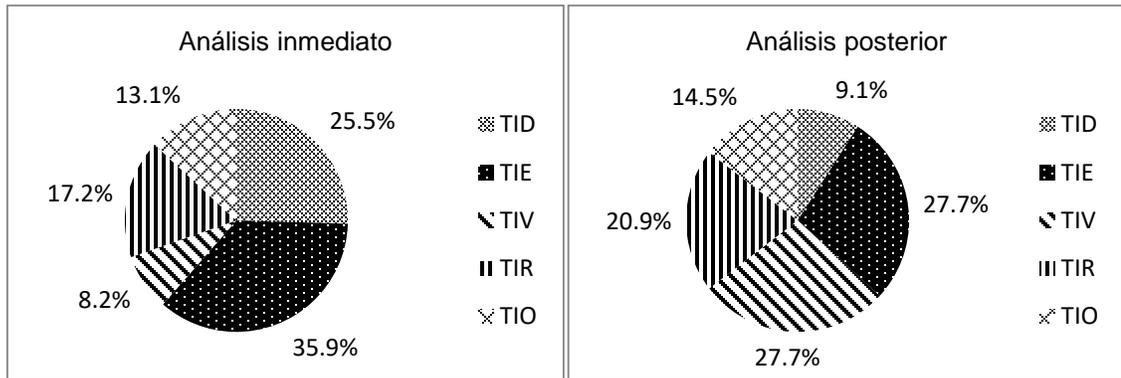


Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutive). TIO (tipología propositiva optimizadora).

En síntesis (Fig. 24), los resultados muestran que en el análisis inmediato y posterior prevalecieron reflexiones en las que describe (TID) explica (TIE) y

valora (TIV) el resultado de las actividades de enseñanza propuestas, y en las que expone las modificaciones realizadas en la práctica (TIR).

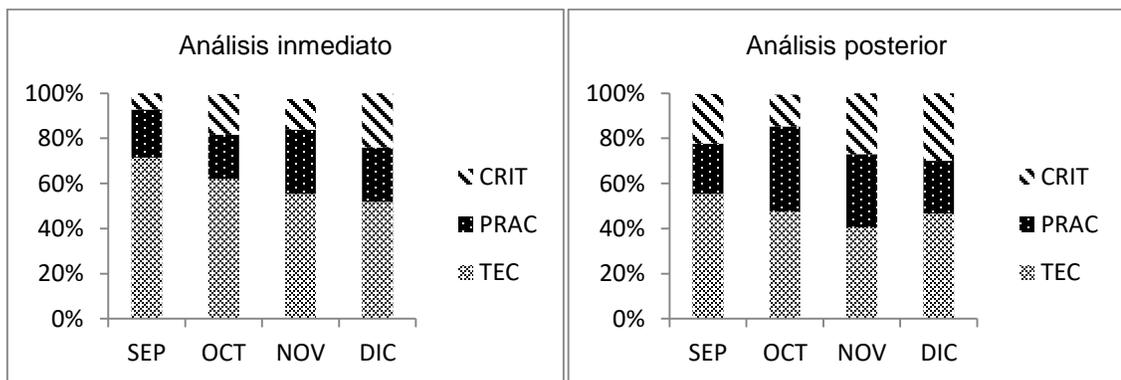
Fig. 24. Tipología de la reflexión desarrollada por T en la investigación



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutive). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten reconocer en el análisis inmediato y posterior la disminución paulatina de actividades reflexivas que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC), y, por tanto, el desarrollo paulatino de reflexiones donde se reconoce el uso, principalmente, de razonamientos de tipo práctico (PRAC) y crítico (CRIT), como se muestra (Fig. 25).

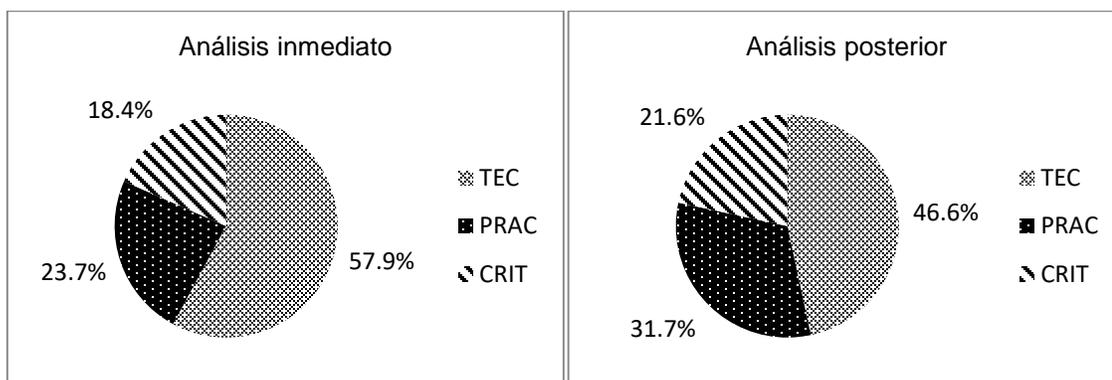
Fig. 25. Desarrollo tipológico del razonamiento de T en el análisis de su práctica educativa



Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

Sin embargo, en resumen, el estudio identificó el predominio de reflexiones que distingue el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) en el análisis de la práctica de la enseñanza (Fig. 26), debido principalmente al uso prevalente de razonamientos de tipo técnico en su actividad reflexiva “anterior a la acción” (Fig. 36) y “sobre la acción” (Fig. 40).

Fig. 26. Tipología del razonamiento desarrollado por T en la investigación

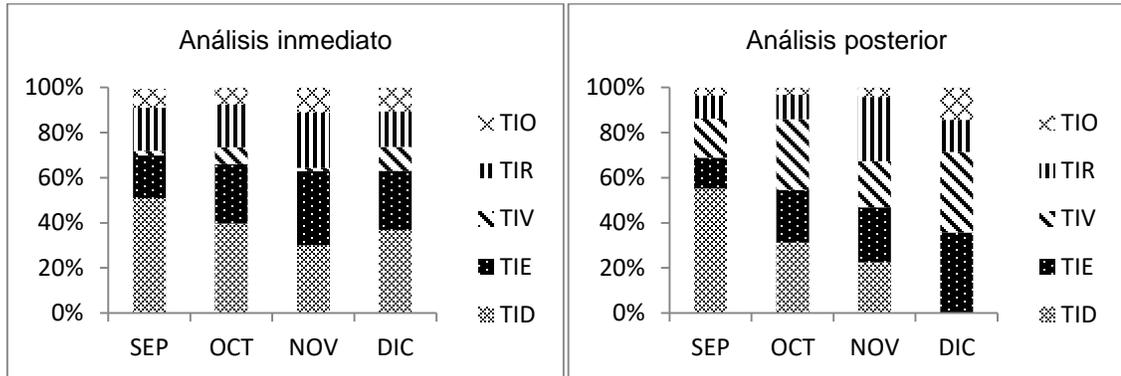


Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

- En cuanto a “J”

El estudio de los resultados semanales y mensuales del análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento de “J” (Anexo 9), identificó la disminución paulatina de reflexiones en las que describe las actividades de enseñanza que planteó (TID) y, en consecuencia, el incremento paulatino de reflexiones en las que explica (TIE) y valora (TIV) el resultado de las modificaciones (TIR) y variantes realizadas en la enseñanza (TIO), como se muestra (Fig. 27).

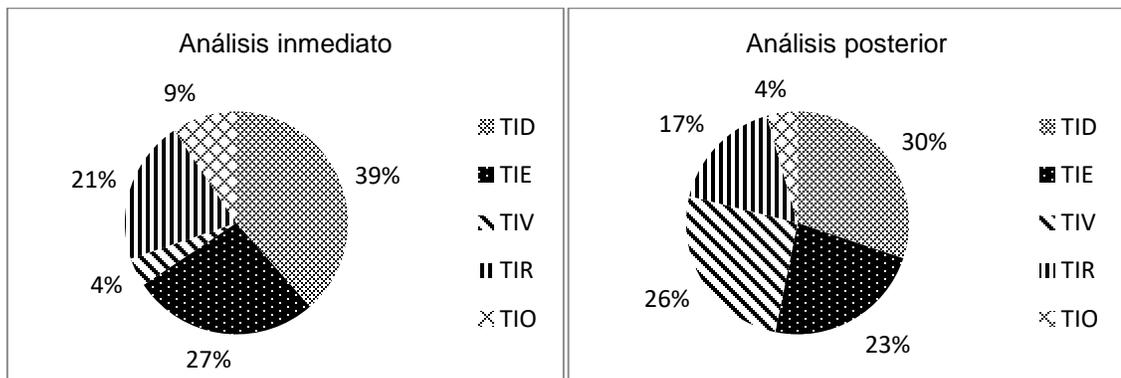
Fig. 27. Desarrollo tipológico de la reflexión de J en el análisis de su práctica educativa



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutive). TIO (tipología propositiva optimizadora).

En síntesis (Fig. 28), los resultados muestran que en el análisis inmediato y posterior predominaron reflexiones en las que describe (TID), explica (TIE) y valora (TIV) el resultado de las actividades de enseñanza propuestas, y en las que muestra las modificaciones realizadas en su actividad de enseñanza (TIR).

Fig. 28. Tipología de la reflexión desarrollada por J en la investigación

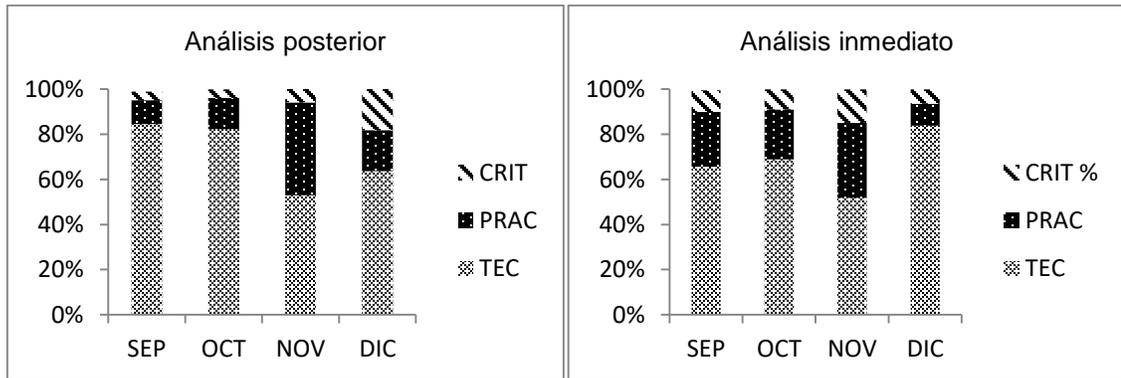


Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutive). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten identificar, en los registros del análisis inmediato y posterior, el descenso paulatino de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC), y, en consecuencia, el desarrollo de reflexiones que

reconocen el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC) y crítico (CRIT), como se muestra (Fig. 29).

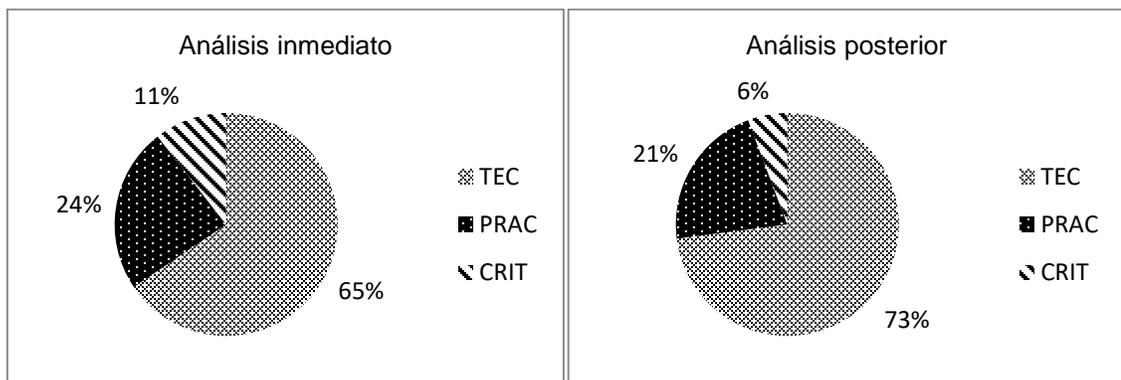
Fig. 29. Desarrollo tipológico del razonamiento de J en el análisis de su práctica educativa



Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

Sin embargo, en resumen, el estudio identificó el predominio de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) en el análisis de la práctica de la enseñanza (Fig. 30), debido principalmente a la prevalencia del uso de razonamientos de tipo técnico en su actividad reflexiva “anterior a la acción” (Fig. 42) y “sobre la acción” (Fig. 46).

Fig. 30. Tipología del razonamiento desarrollado por J en la investigación

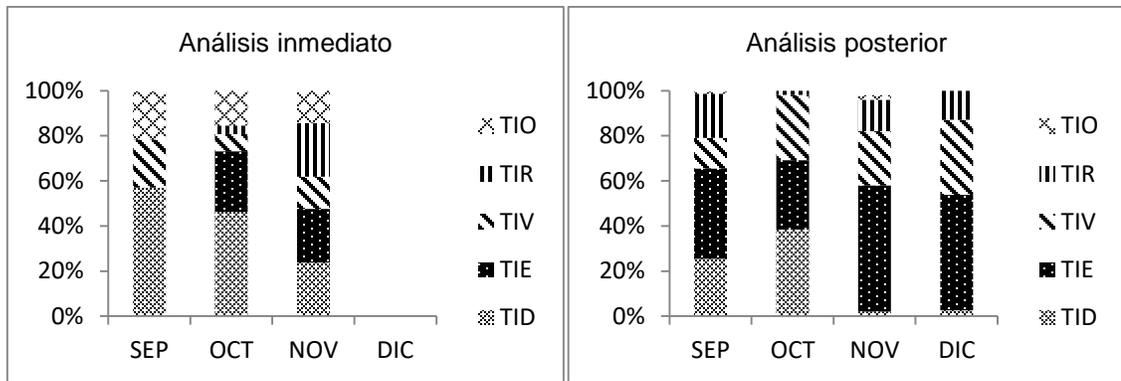


Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

- En cuanto a “D”

El estudio de los resultados semanales y mensuales del análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento de “D” en la práctica educativa (Anexo 10), identificó la disminución paulatina de reflexiones en las que describe las actividades de enseñanza que planteó (TID), y, en consecuencia, el incremento de reflexiones en las que explica (TIE) y valora (TIV) el resultado de las actividades, modificaciones (TIR) y variantes realizadas (TIO), como se muestra (Fig. 31).

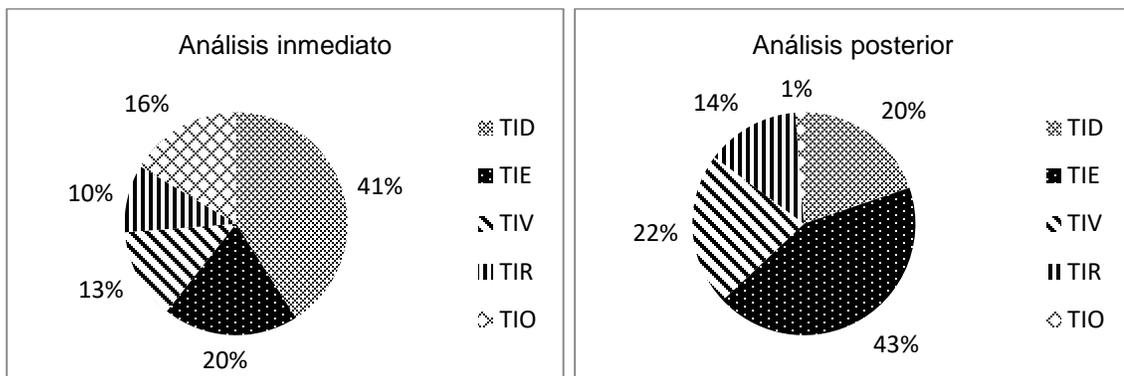
Fig. 31. Desarrollo tipológico de la reflexión de D en el análisis de su práctica educativa



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutoria). TIO (tipología propositiva optimizadora).

En síntesis (Fig. 32), los resultados muestran que en el análisis inmediato y posterior predominaron las reflexiones en las que describe (TID), explica (TIE) y valora (TIV) el resultado de las actividades de enseñanza propuestas, y las modificaciones realizadas en su actividad de enseñanza (TIR).

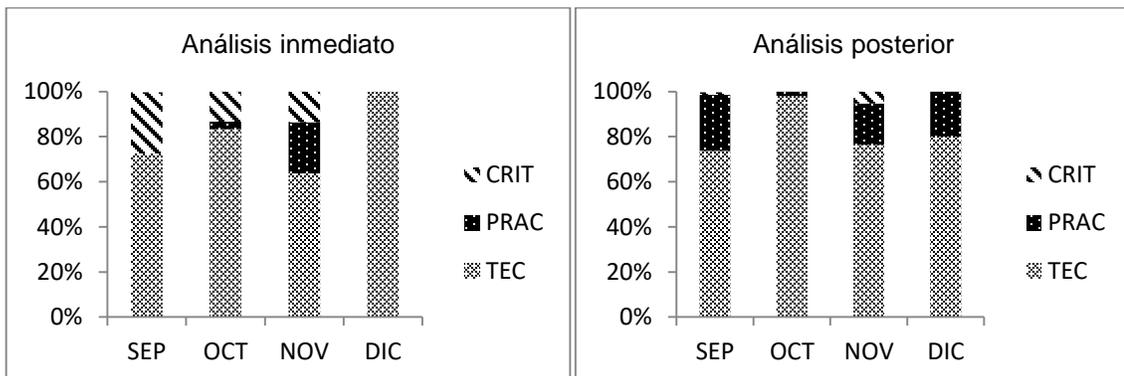
Fig. 32. Tipología de la reflexión desarrollada por D en la investigación



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutive). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten identificar en los registros del análisis inmediato y posterior, el predominio de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) (Fig. 33), debido principalmente a la prevalencia del uso de razonamientos de tipo técnico en la actividad reflexiva “anterior a la acción” (Fig. 48) y “sobre la acción” (Fig. 52).

Fig. 33. Desarrollo tipológico del razonamiento de D en el análisis de su práctica educativa

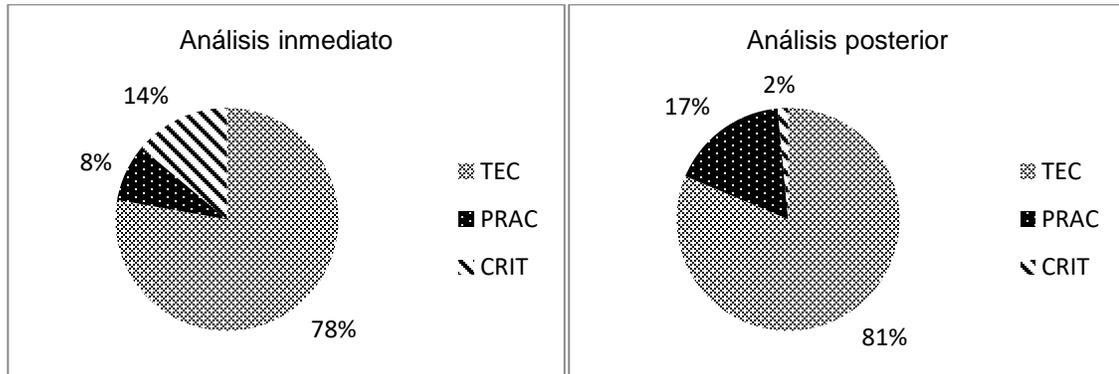


Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

En resumen, el estudio mostró el desarrollo intermitente de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC) y crítico (CRIT) en el

análisis de la práctica de la enseñanza (Fig. 34), debido principalmente al uso de razonamientos de tipo práctico y crítico en la actividad reflexiva “en la acción” (Fig. 50) y “sobre la acción” (Fig. 52).

Fig. 34. Tipología del razonamiento desarrollado por D en la investigación



Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

4.2.2 Análisis comparativo de la tipología de la reflexión y del razonamiento que desarrollaron los docentes colaboradores:

Los resultados que arrojó el estudio de la información que proveyeron los tres profesores colaboradores en el análisis inmediato y posterior, identificó en común la disminución paulatina de reflexiones en las que se limitaban a describir las actividades propuestas para la enseñanza (TID), y, en consecuencia, el incremento de reflexiones en las que explican (TIE) y valoran (TIV) el resultado de las actividades de enseñanza. Además, se observó el incremento de reflexiones en las que plantean modificaciones ante situaciones imprevistas que se presentan durante la práctica de la enseñanza (TIR), e incluso para la optimización y mejoramiento de su práctica educativa (TIO), al proponer la realización de variantes y actividades distintas a las que estaban planteadas en un principio (Fig. 23, 27, 31).

Lo que significa que desarrollaron paulatinamente reflexiones que identificaban el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC), para describir o explicar una actividad de enseñanza, o para valorar el resultado de ella, hacia reflexiones que reconocen el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC) y crítico (CRIT), para proponer una actividad de enseñanza de manera resolutive o de manera optimizadora (Fig. 25, 29, 33).

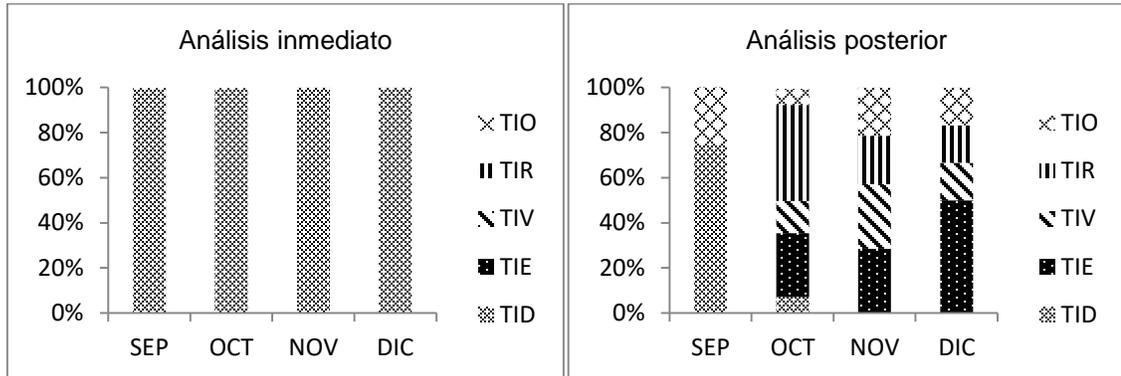
4.2.3 Análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento en las fases que conforman la práctica educativa

- En cuanto a “T”

Sobre los tipos de reflexión y de razonamiento que mostró “T” en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza (Anexo 8), se identificó que:

En la reflexión “anterior a la acción” (AA), planeación de las actividades de enseñanza, en el análisis inmediato “T” mostró la prevalencia de reflexiones en las que describe las actividades de enseñanza que realizaría. Mientras que en el análisis posterior mostró el incremento paulatino, y de manera constante, de reflexiones en las que explica (TIE), justifica y valora (TIV) por qué decidió plantear las actividades que llevó a cabo en su práctica educativa (Fig. 35).

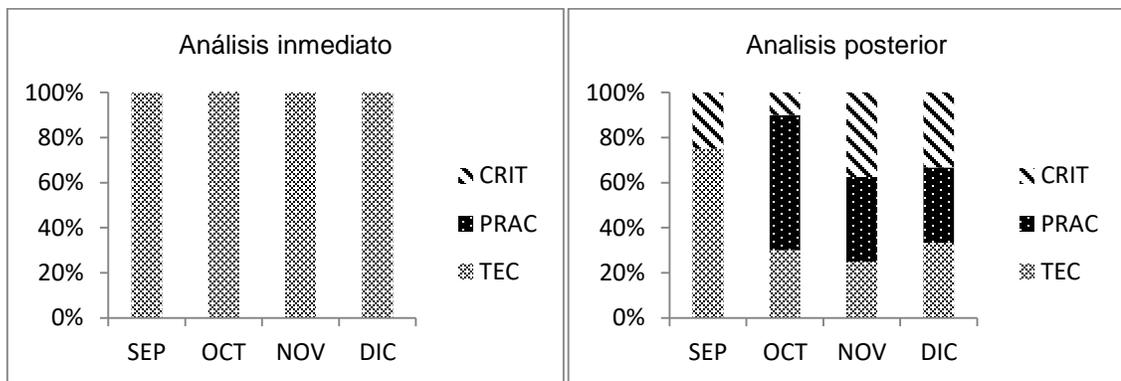
Fig. 35. Tipología de la reflexión desarrollada por T “anterior a la acción”



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutive). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten reconocer que en el análisis inmediato de “T” predominan, principalmente, reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC). Mientras que en el análisis posterior presenta el desarrollo paulatino de reflexiones que reconocen el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) hacia reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC) y crítico (CRIT) (Fig. 36).

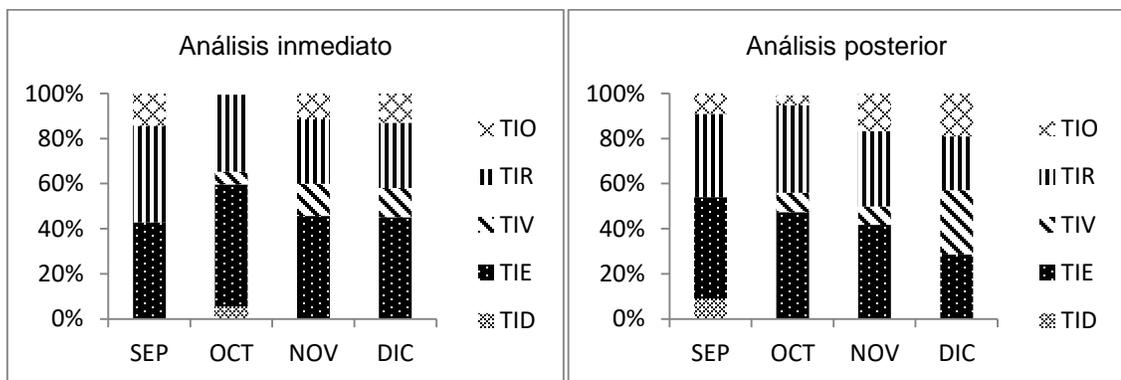
Fig. 36. Tipología del razonamiento desarrollado por T “anterior a la acción”



Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

En la reflexión “en la acción” (EA), aplicación de las actividades de enseñanza, en el análisis inmediato y posterior de “T” se reconoció principalmente la disminución de reflexiones en las que describe las actividades planteadas (TID), hacia el incremento constante de reflexiones en las que explica, justifica (TIE) y valora (TIV), el resultado de las modificaciones (TIR) y variantes (TIO) que realizó ante situaciones imprevistas que se presentaron durante su actividad de enseñanza (Fig. 37).

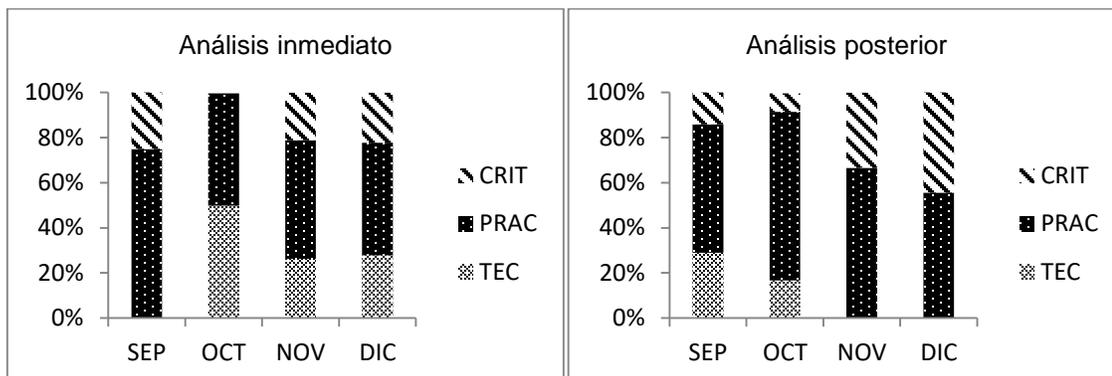
Fig. 37. Tipología de la reflexión desarrollada por T “en la acción”



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutive). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten reconocer que en el análisis inmediato y posterior “T” mostró el desarrollo y prevalencia de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC) y el incremento de reflexiones que reconocen el uso de razonamientos de tipo crítico (CRIT) (Fig. 38).

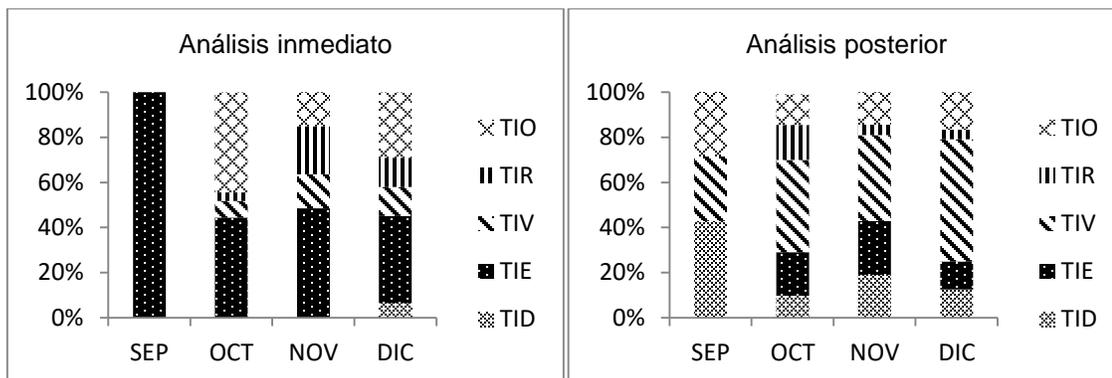
Fig. 38. Tipología del razonamiento desarrollado por T “en la acción”



Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

En la reflexión “sobre la acción” (SA), evaluación de la práctica de la enseñanza, en el análisis inmediato de “T” se identificó, principalmente, el desarrollo progresivo y de manera constante de reflexiones en las que explica y justifica las actividades, variantes y modificaciones que llevó a cabo en su práctica de la enseñanza (TIE), mostrando las causas que le llevaron a plantearlas. Mientras que en el análisis posterior presentó, principalmente, el incremento y predominio de reflexiones en las que valora el resultado de las decisiones que llevó a cabo en su práctica educativa (Fig. 39).

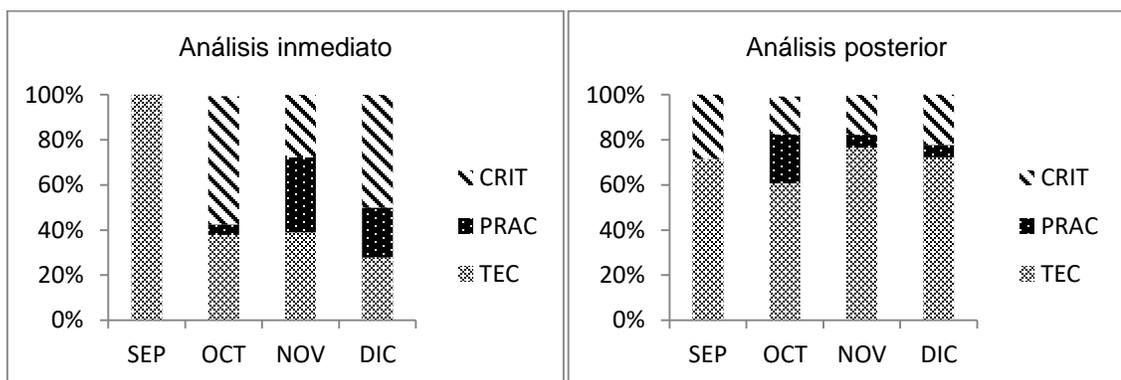
Fig. 39. Tipología de la reflexión desarrollada por T “sobre la acción”



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutoria). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten reconocer en el análisis inmediato el descenso paulatino de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) y el desarrollo de reflexiones que reconocen el uso de razonamientos de tipo crítico (CRIT). Mientras que en el análisis posterior presentó el desarrollo y predominio de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) (Fig. 40).

Fig. 40. Tipología del razonamiento desarrollado por T “sobre la acción”



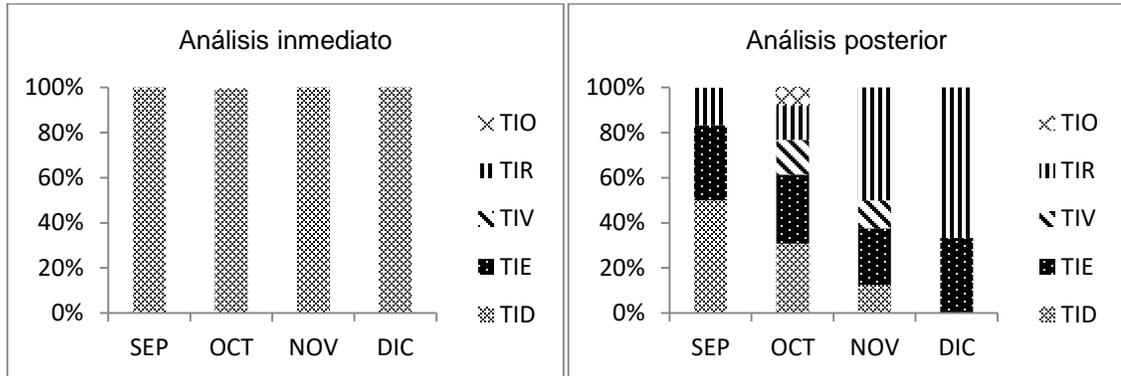
Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

- En cuanto a “J”

Sobre los tipos de reflexión y de razonamiento que mostró “J” en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza (Anexo 9), se identifica que:

En la reflexión “anterior a la acción” (AA), planeación de las actividades de enseñanza, en el análisis inmediato “J” mostró que prevalecieron reflexiones en las que describe lo que realizaría en su práctica educativa (TID). Mientras que en el análisis posterior expuso el incremento paulatino de reflexiones en las que, principalmente, valora (TIV), explica y justifica (TIE) las circunstancias que le llevaron a proponer las modificaciones, los ajustes o improvisaciones (TIR), que llevó a cabo en la enseñanza (Fig. 41).

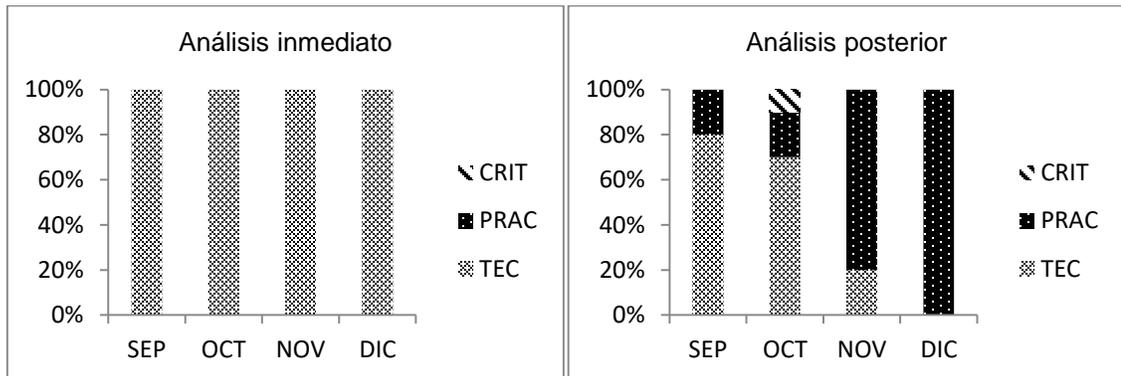
Fig. 41. Tipología de la reflexión desarrollada por J “anterior a la acción”



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutoria). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten reconocer que en el análisis inmediato “J” mostró principalmente el predominio de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC). Mientras que en el análisis posterior presentó el incremento paulatino de reflexiones que reconocen el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC) (Fig. 42).

Fig. 42. Tipología del razonamiento desarrollado por J “anterior a la acción”

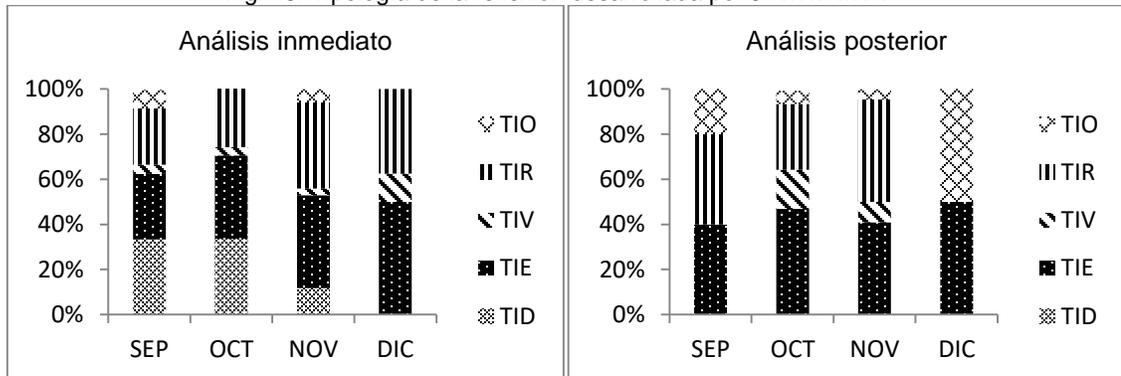


Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

En la reflexión “en la acción” (EA), aplicación de las actividades de enseñanza, en el análisis inmediato y posterior “J” mostró, principalmente, el descenso de

reflexiones en las que describe las actividades planteadas (TID), y el incremento de reflexiones en las que explica y justifica (TIE) las circunstancias que le llevaron a proponer las modificaciones (TIR) y variantes (TIO) que realizó durante la actividad de enseñanza ante situaciones imprevistas (Fig. 43).

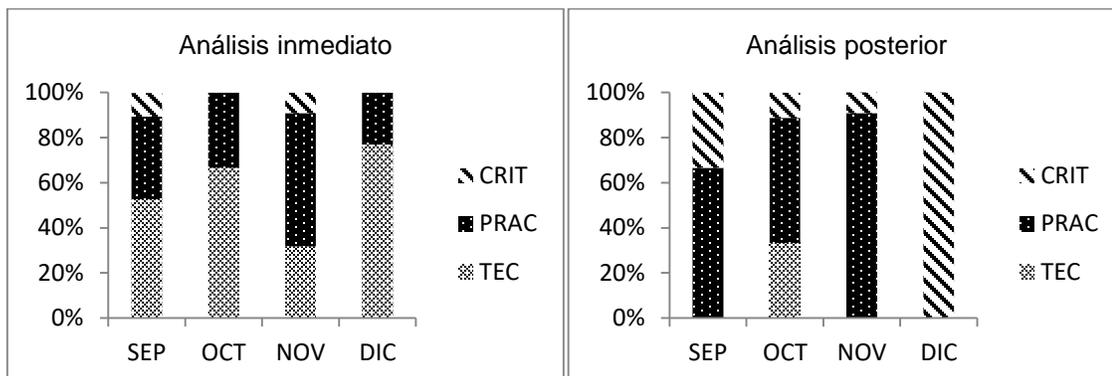
Fig. 43. Tipología de la reflexión desarrollada por J “en la acción”



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutive). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten reconocer que en el análisis inmediato “J” mostró el desarrollo de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) hacia el incremento de reflexiones que reconocen el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC). Mientras que en el análisis posterior predomina, principalmente, el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC) y el incremento constante de los de tipo crítico (CRIT) (Fig. 44).

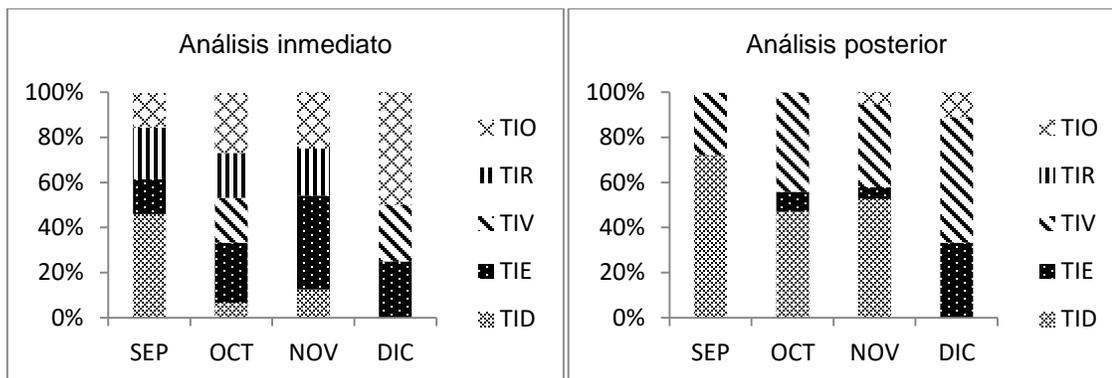
Fig. 44. Tipología del razonamiento desarrollado por J “en la acción”



Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

En la reflexión “sobre la acción” (SA), evaluación de las actividades de enseñanza, en el análisis inmediato “J” mostró principalmente el incremento, de manera constante, de reflexiones para optimizar y mejorar su práctica educativa (TIO), y en las que explica y justifica por qué (TIE) propone la realización de variantes a los contenidos, secuencias didácticas o actividades, diferentes a los establecidos. Mientras que en el análisis posterior presentó, principalmente, el incremento progresivo de reflexiones en las que valora el resultado de las decisiones que llevó a cabo (TIV) (Fig. 45).

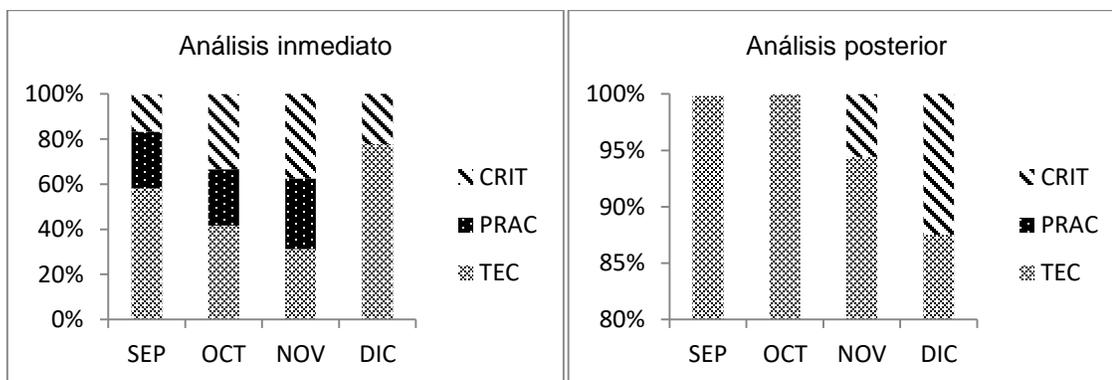
Fig. 45. Tipología de la reflexión desarrollada por J “sobre la acción”



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutoria). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten reconocer que en el análisis inmediato y posterior “J” mostró, principalmente, el desarrollo de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) hacia el incremento constante de los de tipo crítico (CRIT), (Fig. 46).

Fig. 46. Tipología del razonamiento desarrollado por J “sobre la acción”



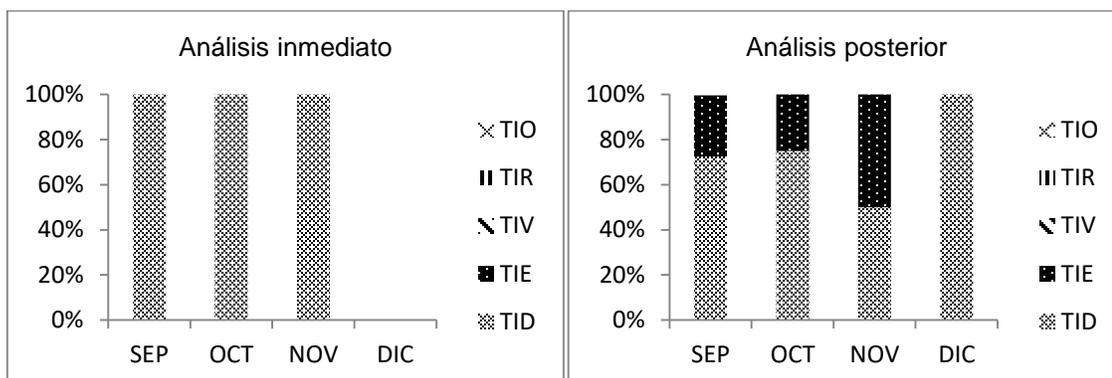
Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

- En cuanto a “D”

Sobre el desarrollo de la tipología de la reflexión y del razonamiento que “D” mostró en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza (Anexo 10), se identifica que:

En la reflexión “anterior a la acción” (AA), planeación de las actividades de enseñanza, en el análisis inmediato “D” mostró, principalmente, el desarrollo de reflexiones en las que describe lo que realizaría en su práctica educativa (TID). Mientras que el análisis posterior presentó, además, el desarrollo de reflexiones en las que explica (TIE), justifica y valora (TIV) las actividades que llevaría a cabo (Fig. 47).

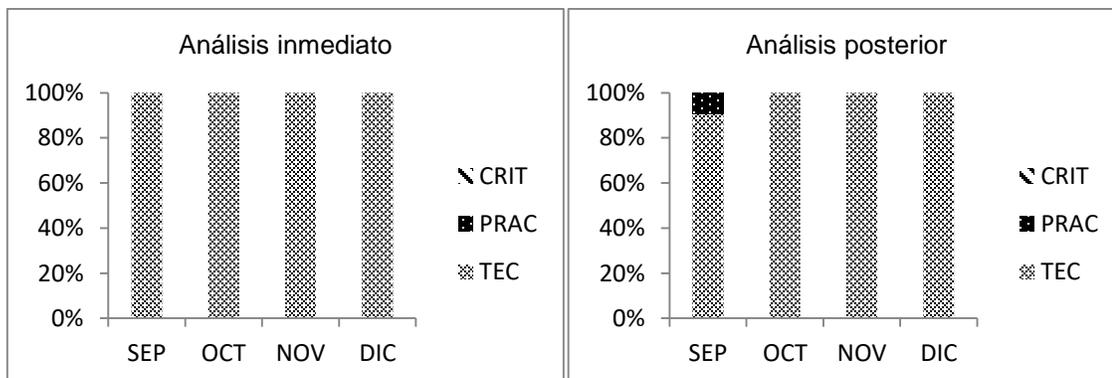
Fig. 47. Tipología de la reflexión desarrollada por D “anterior a la acción”



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutoria). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten reconocer que en el análisis inmediato y posterior “D” desarrolló, principalmente, reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) (Fig. 48).

Fig. 48. Tipología del razonamiento desarrollado por D “anterior a la acción”

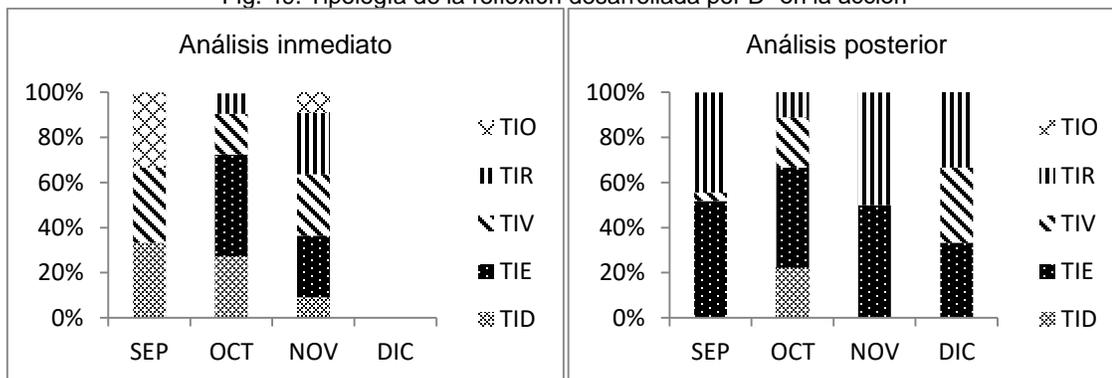


Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

En la reflexión “en la acción” (EA), aplicación de las actividades de enseñanza, los registros del análisis inmediato y posterior muestran que “D” desarrolló, principalmente, reflexiones en las que explica (TIE) y valora (TIV) el resultado de

las modificaciones (TIR) y variantes (TIO) que realizó ante situaciones imprevistas que se presentaron durante su actividad de enseñanza (Fig. 49).

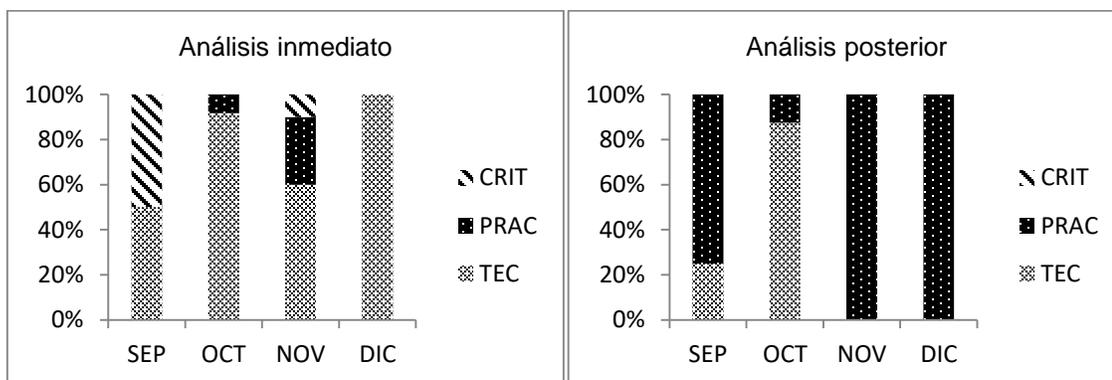
Fig. 49. Tipología de la reflexión desarrollada por D “en la acción”



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutive). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten reconocer que en el análisis inmediato “D” mostró, principalmente, la prevalencia de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC). Mientras que en el análisis posterior predominó el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC (Fig. 50).

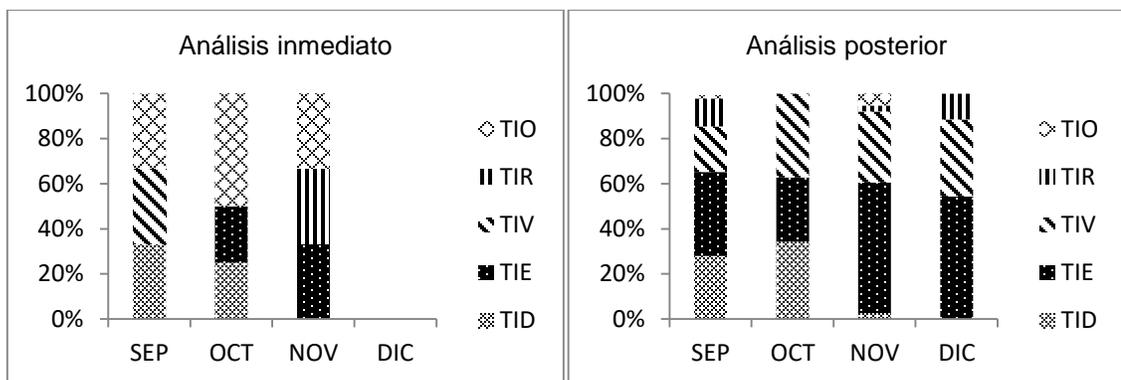
Fig. 50. Tipología del razonamiento desarrollado por D “en la acción”



Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

En la reflexión “sobre la acción” (SA), evaluación de las actividades de enseñanza, en el análisis inmediato “D” mostró el desarrollo paulatino, principalmente, de reflexiones para optimizar y mejorar su práctica educativa (TIO) al proponer la realización de variantes a los aprendizajes, contenidos, secuencias didácticas o actividades. Mientras que en el análisis posterior presentó, principalmente, el desarrollo de reflexiones en las que explica, justifica (TIE) y valora (TIV) su actuar y el resultado de las decisiones que llevó a cabo (Fig. 51).

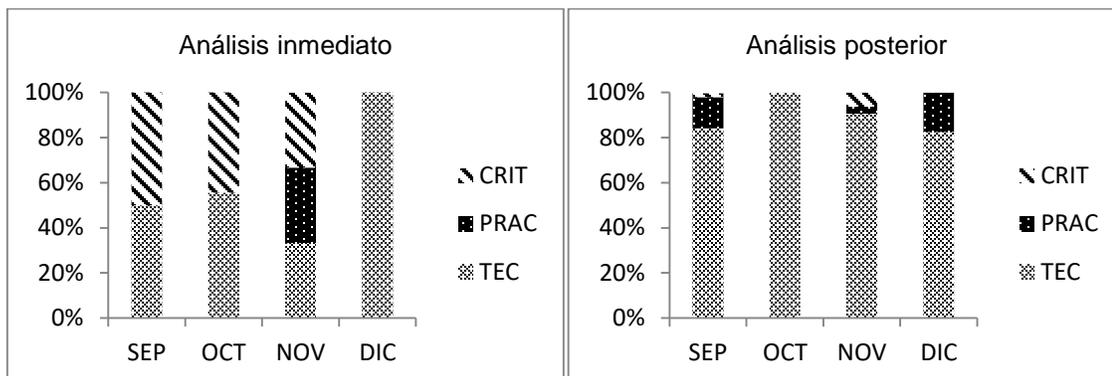
Fig. 51. Tipología de la reflexión desarrollada por D “sobre la acción”



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutoria). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Estos datos permiten reconocer que en el análisis inmediato y posterior “D” mostró principalmente el desarrollo de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) hacia reflexiones en las que se reconoce el uso razonamientos de tipo práctico (PRAC) y crítico (CRIT) (Fig. 52).

Fig. 52. Tipología del razonamiento desarrollado por D “sobre la acción”



Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

4.2.4 Análisis comparativo de la tipología de la reflexión y del razonamiento que desarrollaron los docentes en las fases que conforman la práctica educativa:

El estudio de los resultados identificó que:

En la actividad reflexiva “anterior a la acción” (AA), en el análisis inmediato los tres docentes mostraron de manera constante reflexiones en las que se limitan a describir (TID) las actividades de enseñanza propuestas (Fig. 35, 41 y 47). Lo que permite reconocer en los tres docentes el desarrollo, en mayor medida y de manera constante, de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC) (Fig. 36, 42 y 48). En tanto que, en el análisis posterior “T” y “J” mostraron el descenso de reflexiones en las que describen las actividades de enseñanza, y, el desarrollo paulatino de reflexiones de mayor complejidad, en las que valoran (TIV) el resultado de las actividades de enseñanza, las modificaciones (TIR) y las variantes (TIO) propuestas. Solamente “D” mostró el desarrollo, de manera constante, de reflexiones de tipo descriptiva (TID) en el

análisis de la práctica educativa. Estos datos permiten reconocer que “T” y “J” mostraron el desarrollo constante de reflexiones en que se reconoce el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC) y crítico (CRIT), y, “D” presentó de manera constante reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC).

En la actividad reflexiva “en la acción” (EA), en el análisis inmediato y posterior los tres docentes mostraron, en mayor medida, el desarrollo de reflexiones en las que explican y justifican (TIE) las modificaciones (TIR) y variantes (TIO) realizadas durante la enseñanza, y en las que valoran (TIV) el resultado de su actuación (Fig. 37, 43 y 49). Estos datos muestran que desarrollaron en mayor medida reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo práctico (PRAC) (Fig. 38, 44 y 50).

En la actividad reflexiva “sobre la acción” (SA), en el análisis inmediato los tres docentes mostraron el desarrollo constante de reflexiones en las que explican y justifican (TIE) las actividades y variantes (TIO) realizadas en la práctica educativa. Mientras que en el análisis posterior los tres docentes mostraron, principalmente, el desarrollo constante de reflexiones en las que valoran (TIV) y explican (TIE) el resultado de las actividades llevadas a cabo (Fig. 39, 45 y 51). Estos datos permiten reconocer, en el análisis inmediato y posterior, el desarrollo paulatino de reflexiones que identifican el uso de razonamientos de tipo técnico (TEC), hacia el incremento de reflexiones en que se reconoce el uso de razonamientos de tipo crítico (CRIT) (Fig. 40, 46 y 52).

4.2.5 Análisis del grado de reflexión que los docentes de EF desarrollaron en la práctica educativa

El estudio de los resultados semanales y mensuales del grado de desarrollo de la reflexión en la práctica educativa de los tres docentes (Anexos 8, 9 y 10), de acuerdo al procedimiento descrito en el punto 3.3.15, del tercer capítulo, que parte de los datos que proveyó la guía de preguntas (Fig. 7), encontró que:

En cuanto al grado de reflexión que se considera desarrolló “T” en la práctica educativa (Fig. 53), el estudio de los registros (Anexo 8) mostró que:

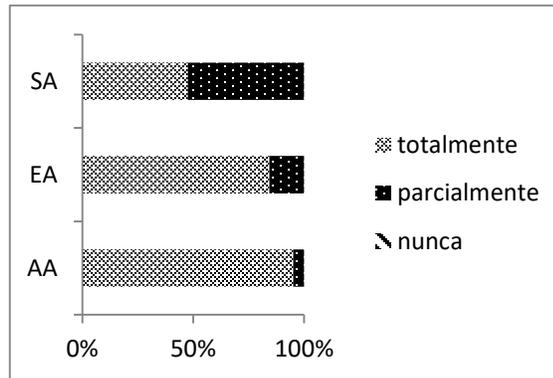
Desarrolló, en proporción, totalmente una actividad reflexiva “anterior a la acción” (AA), puesto que considera que ha registrado total o parcialmente los elementos, actividades y secuencias que conformaron sus planes de clase para darles formalidad y coherencia; así mismo, que las actividades y los materiales que planteó fueron total o parcialmente adecuados a las características y las necesidades de los alumnos.

Desarrolló, en proporción, totalmente una actividad reflexiva “en la acción” (EA), puesto que juzga que con las acciones que efectuó en las sesiones logró total o parcialmente que los alumnos identificaran el propósito, participaran en las actividades y manifestaran actitudes favorables para el aprendizaje.

Desarrolló, en proporción, parcialmente una actividad reflexiva “sobre la acción” (SA), puesto que considera que realizó parcial o totalmente las actividades, con los materiales y secuencias propuestas en un principio para lograr los fines de la práctica educativa, con lo que alcanzó parcial o totalmente el propósito de enseñanza propuesto en los planes de sesión, así como la falta de tiempo para hacer una valoración y retroalimentación de la enseñanza al final

de la sesión, por lo que alcanzó total o parcialmente el propósito de enseñanza propuesto en los planes de sesión.

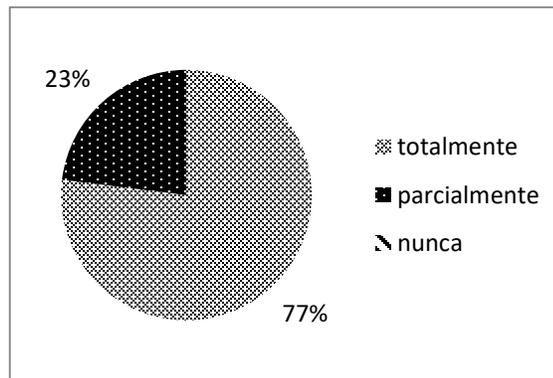
Fig. 53. Actividad reflexiva de T en las fases de su práctica educativa



Significado de siglas: AA (Anterior a la Acción). EA (En la Acción). SA (Sobre la Acción).

El promedio de los resultados en las tres fases de reflexión (AA, EA y SA) muestra que “T” realizó la mayoría de las acciones en su práctica educativa totalmente de manera reflexiva (Fig. 54).

Fig. 54. Promedio del grado de reflexión de T en la práctica educativa



En cuanto al grado de reflexión que se considera desarrolló “J” en la práctica educativa (Fig. 55), el estudio de los registros (Anexo 9), mostró que:

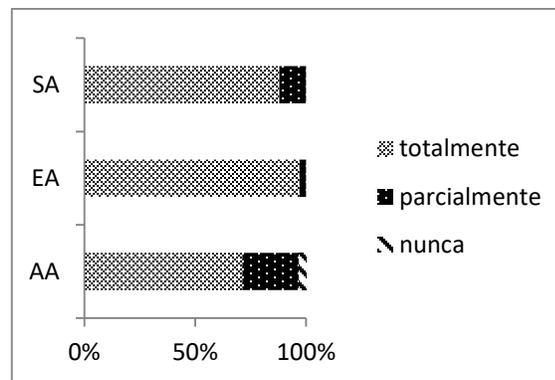
Desarrolló, en proporción, totalmente una actividad reflexiva “anterior a la acción” (AA), puesto que considera que registró total o parcialmente los

elementos, actividades y secuencias que conformaron sus planes de clase para darles formalidad y coherencia; así mismo, que las actividades y los materiales planteados fueron totalmente adecuados a las características y las necesidades de los alumnos.

Desarrolló, en proporción, totalmente una actividad reflexiva “en la acción” (EA), puesto que juzga que con las acciones que efectuó en las sesiones logró totalmente que los alumnos identificaran el propósito, participaran en las actividades y manifestaran actitudes favorables para el aprendizaje.

Desarrolló, en proporción, totalmente una actividad reflexiva “sobre la acción” (SA), puesto que considera que realizó parcialmente las actividades, con los materiales y secuencias propuestas en un principio para lograr los fines de la práctica educativa, con lo que alcanzó totalmente el propósito de enseñanza propuesto en los planes de sesión.

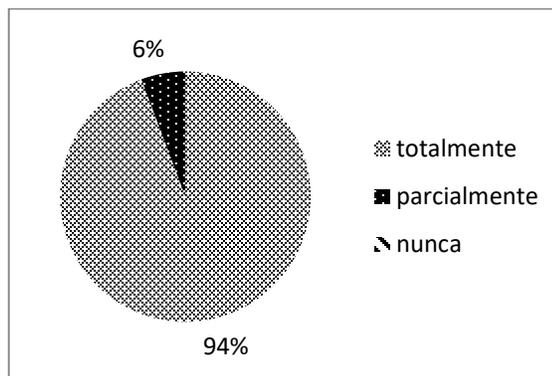
Fig. 55. Actividad reflexiva de J en las fases de su práctica educativa



Significado de siglas: AA (Anterior a la Acción). EA (En la Acción). SA (Sobre la Acción).

El promedio de los resultados en las tres fases de reflexión (AA, EA y SA) muestra que “J” desarrolló la mayoría de las acciones en su práctica educativa totalmente de manera reflexiva (Fig. 56).

Fig. 56. Promedio del grado de reflexión de J en la práctica educativa



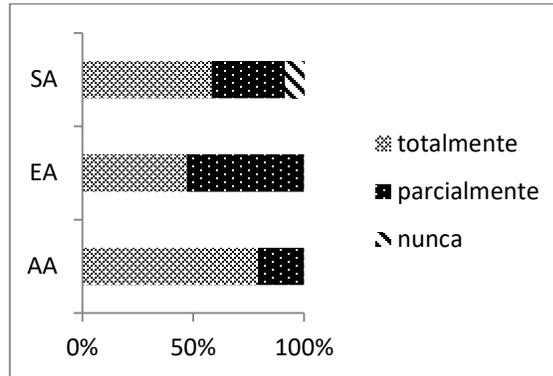
En cuanto al grado de reflexión que se considera desarrolló “D” en la práctica educativa (Fig. 57), el estudio de los registros (Anexo 10), mostró que:

Desarrolló, en proporción, totalmente una actividad reflexiva “anterior a la acción” (AA), puesto que considera que registró total o parcialmente los elementos, actividades y secuencias que conformaron sus planes de clase para darles formalidad y coherencia; así mismo, que las actividades y los materiales planteados fueran total o parcialmente adecuados a las características y las necesidades de los alumnos.

Desarrolló, en proporciones semejantes, total y parcialmente, una actividad reflexiva “en la acción” (EA), puesto que juzga que con las acciones que efectuó en las sesiones logró parcial o totalmente que los alumnos identificaran el propósito, participaran en las actividades y manifestaran actitudes favorables para el aprendizaje.

Desarrolló, en proporción, totalmente una actividad reflexiva “sobre la acción” (SA), puesto que juzga que realizó total, parcialmente o nunca, las actividades, con los materiales y secuencias propuestas en un principio para lograr los fines de la práctica educativa, con lo que alcanzó total, parcialmente o nunca, el propósito de enseñanza propuesto en los planes de sesión.

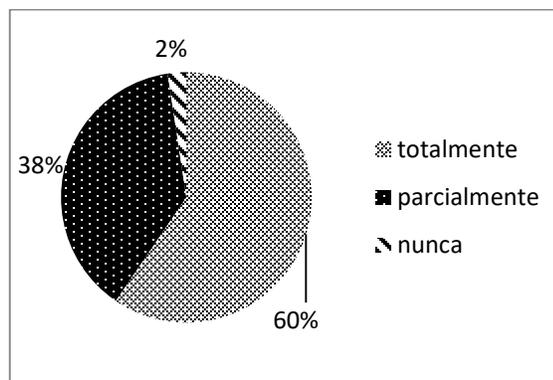
Fig. 57. Actividad reflexiva de D en las fases de su práctica educativa



Significado de siglas: AA (Anterior a la Acción). EA (En la Acción). SA (Sobre la Acción).

El promedio de los resultados en las tres fases de reflexión (AA, EA y SA) muestra que “D” desarrolló la mayoría de las acciones en su práctica educativa totalmente de manera reflexiva (Fig. 58).

Fig. 58. Promedio del grado de reflexión de D en la práctica educativa



4.2.6 Análisis comparativo del grado de reflexión que los docentes de EF desarrollaron durante la investigación

En cuanto al grado de reflexión que desarrollaron en cada una de las fases de la práctica reflexiva (Fig. 53, 55 y 57):

En la actividad reflexiva “anterior a la acción” (AA), el estudio de los registros identificó que los tres profesores registraron en promedio totalmente los elementos, actividades y secuencias que conformaron sus planes de clase para darles formalidad y coherencia; así mismo, que las actividades y los materiales planteados fueran total o parcialmente adecuados a las características y las necesidades de los alumnos.

En la actividad reflexiva “en la acción” (EA), el estudio de los registros mostró que consideran que con las acciones que efectuaron en las sesiones lograron total o parcialmente que los alumnos identificaran el propósito, participaran en las actividades y manifestaran actitudes favorables para el aprendizaje.

En la actividad reflexiva “sobre la acción” (SA), el estudio de los registros reconoció que realizaron parcial o totalmente las actividades, con los materiales y secuencias propuestas en un principio para lograr los fines de la práctica educativa, con lo que alcanzaron parcial o totalmente el propósito de enseñanza propuesto en los planes de sesión, así como la falta de tiempo para hacer una valoración y retroalimentación de la enseñanza al final de la sesión, por lo que alcanzaron total o parcialmente el propósito de enseñanza propuesto en los planes de sesión.

El promedio de los resultados en las tres fases de la reflexión (AA, EA y SA) muestra que los tres docentes realizaron la mayoría de las acciones en su práctica educativa totalmente de manera reflexiva (Fig. 54, 56 y 58).

En resumen, en este capítulo se han expuesto y detallado los resultados obtenidos por los tres docentes de EF a partir de la aplicación de la propuesta metodológica y del procedimiento para su aplicación. El estudio de los resultados, de acuerdo a la forma descrita en el apartado 3.3.10 del tercer capítulo, permitió

identificar el tipo de reflexión y de razonamiento que desarrollaron los profesores en el análisis de su práctica educativa y en las fases que la conforman, así como el grado de reflexión que desarrollaron durante la investigación, hallazgos que permitieron estimar la efectividad de la propuesta para coadyuvar al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza, con la discusión de los resultados que de forma extensa se lleva a cabo en el capítulo 5.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5.1 Introducción

El estudio exploratorio, expuesto en el primer capítulo, llevó a los docentes de EF colaboradores en esta investigación a identificar que aunque poseen los conocimientos y las habilidades necesarias realizan una práctica educativa que no responde a las necesidades de su enseñanza, esto, debido principalmente a que sistematizan las actividades educativas mediante una “planificación lineal” (Sacristán, 1998; Perrenoud, 2007), situación que propician las “condiciones de la profesión” que establecen las instituciones educativas en las que desarrollan su labor profesional (Tardif, 2004), mostradas en el apartado 1.2.3.

Paradójicamente, aunque los programas de EF que proporciona la Secretaría de Educación Pública señalan la necesidad de “adoptar una actitud de análisis coherente y crítica para diseñar estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje acordes con las expectativas del alumno” (SEP, 2011 c, p. 87), las condiciones que establecen las instituciones de educación básica en sus diferentes niveles limitan la capacidad de análisis de los docentes colaboradores que afecta su enseñanza.

Esto llevó a inferir que las deficiencias de los profesores de EF para estructurar una práctica que atienda las “necesidades e intereses de los alumnos” (Ramos y Del Villar, 2005; Sacristán, 1998; Piéron, 1999), se debe en gran medida a un insuficiente análisis crítico de su actividad de enseñanza. De esto se dedujo que si los docentes de EF tienen la capacidad de analizar de forma crítica las acciones que realizan en la práctica ejecutarán una actividad de enseñanza más eficiente.

Se considera que el análisis crítico de la práctica educativa es factible cuando los profesores de EF son capaces de observar el efecto de su intervención y de desarrollar ese análisis en un ciclo de aprendizaje continuo (Villar, 2004; Perrenoud, 2007), lo que infiere la necesidad de fomentar una actitud reflexiva de manera constante en su enseñanza que los haga capaces de modificarla de acuerdo a las necesidades educativas, lo que significa, por tanto, desarrollar una práctica reflexiva de su enseñanza.

Sin embargo, se identificó además como señala Kemmis que “los estudios adecuados sobre la reflexión deben tener acceso a las categorías de pensamiento, los compromisos y las orientaciones a la acción del actor” (en Pérez, 1999, p. 108), lo que, se discurre, es posible propiciar cuando los profesores de EF son capaces de indagar y reconocer cómo razonan al llevar a cabo su actividad de enseñanza, es decir, cuando distinguen la forma cómo argumentan y justifican internamente su práctica de la enseñanza. Análisis crítico del sentido formativo intrínseco de su enseñanza sólo posible mediante el desarrollo de un pensamiento de mayor nivel de complejidad que, se identificó, implica el reconocimiento del tipo de razonamiento que usan para llevar a cabo su función educativa. Schön lo expone de la siguiente forma: “un trabajador al servicio del público que piensa de un modo crítico sobre su práctica, puede criticar también el modelo de inatención selectiva de un gran organismo hacia los miembros más necesitados de la población que constituye su clientela” (1998, p. 294).

Así la tarea de esta investigación radicó en identificar ¿de qué manera los docentes de EF pueden incrementar la reflexión y el razonamiento que desarrollan en la práctica educativa para realizar una práctica reflexiva de su enseñanza? Así este estudio planteó el supuesto de que “un procedimiento de análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de educación física en la práctica educativa coadyuvará a fomentar una práctica

reflexiva de su enseñanza”. Dadas las formas como se fue gestando el estudio para llevarlo a cabo se planteó un procedimiento de I-A, y la investigación se ajustó a las fases o pasos que lo componen.

La construcción del marco teórico, expuesta en el segundo capítulo, que surge a partir del análisis de los conceptos clave identificados en el planteamiento del problema y en el propósito de la investigación, llevó al estudio de las teorías principales y sustantivas sobre las que se edifica la tesis que, junto con la indagación de la situación que guarda el estado del conocimiento, sirvió para reconocer la frontera del conocimiento teórico y práctico, al momento de iniciar el proyecto de investigación-acción que se planteó.

El estudio teórico identificó que toda práctica educativa, que los docentes de EF llevan a cabo, independientemente de su grado de complejidad requiere del uso de su capacidad de reflexión; así, lo que distingue que una práctica educativa se realice como una práctica reflexiva de la enseñanza es el mayor grado de consciencia que se utiliza al llevarla a cabo, “consciencia de ser consciente” plantea Vygotsky (2013).

Como expone Habermas “la autorreflexión lleva a consciencia aquellos determinantes de un proceso de formación que condicionan ideológicamente una praxis presente de la acción y de la aprehensión del mundo” (2012, p. 33), lo que posibilita un proceso de conocimiento y emancipación, como señala el mismo autor. Así, se identificó que el desarrollo de una práctica reflexiva es un proceso paulatino que implica a los profesores de EF llevar a cabo el análisis crítico de su enseñanza, y a entender que cada actividad que realiza para los alumnos conlleva un propósito intrínseco social y cultural (Zeichner, 1984).

De esta forma, el desarrollo de una actitud reflexiva por parte de los docentes de EF se fincó en su capacidad para reconocer y analizar cuál es el

objeto de su actividad reflexiva al realizar su práctica educativa, distinguiendo cómo se desarrolla en cada una de las fases de la práctica reflexiva como proponen Schön (1992, 1998) y Van Manen (1995): “anterior a la acción”, “en la acción” y “sobre la acción”.

Se había señalado, a partir de las inferencias realizadas en los apartados 1.3, 2.5 y 2.6, que una práctica reflexiva de la enseñanza se muestra en el nivel o grado de reflexión y de razonamiento que desarrollan los profesores de EF en su práctica de la enseñanza; así, esta tesis juzgó que al realizar el análisis de la reflexión y el razonamiento en las fases de la práctica reflexiva mostradas, se coadyuva a que los profesores de EF desarrollen una práctica educativa de forma reflexiva. Para llevar a cabo la investigación de este supuesto, se planteó identificar el grado de reflexión y de razonamiento utilizando como categorías de análisis las tipologías de la reflexión de Ramos y Del Villar (1995) y la del razonamiento, que se propone en este estudio, constituida a partir del planteamiento que hacen Carr (1996) y Kemmis (1999).

El marco metodológico, expuesto en el tercer capítulo, muestra las técnicas e instrumentos de investigación que, a partir de la autoobservación de la práctica educativa, conformaron el método de análisis de la reflexión y el razonamiento de los docentes de EF para coadyuvar al desarrollo de la práctica reflexiva de la enseñanza, proceso que fue supervisado a través de la técnica de observación participante por parte del investigador.

El método de investigación-acción colaborativo fue el procedimiento utilizado para llevar a cabo la aplicación del método de análisis de la reflexión y del razonamiento, esto, porque corresponde con el propósito de la investigación al partir desde un enfoque crítico interpretativo y plantear que los docentes hicieran reflexión crítica y tomaran conciencia del sentido de las acciones que ponen en práctica; de esta forma, los objetivos del estudio coincidieron con las

características del método de I-A y con las fases de la práctica reflexiva, para que los profesores de EF colaboradores realizaran el procedimiento de autoobservación de la reflexión y el razonamiento en la práctica educativa.

Por su parte, la participación del investigador como agente externo fue de facilitador del proceso colaborativo de I-A entre los involucrados. El tratamiento de la información recogida, para identificar el desarrollo de la práctica reflexiva, se realizó mediante la técnica de análisis de contenido a partir del planteamiento descrito en el apartado 2.7, llevando a cabo de esta manera el segundo objetivo del estudio en correspondencia con la segunda fase de la I-A: “acción”.

Concluida la aplicación de la propuesta, acorde a la tercera fase o momento de la I-A: “observación”, en el cuarto capítulo se expuso el resultado del análisis de la información obtenida de acuerdo al planteamiento que señala el tercer objetivo de la investigación: “Analizar los datos obtenidos con la aplicación del método de análisis de la reflexión y el razonamiento, para identificar: a) el tipo de reflexión, b) el tipo de razonamiento y c) el grado de reflexión que desarrollaron los docentes de EF en la práctica educativa y en cada fase que la conforma”.

El análisis de los datos, de acuerdo a los procedimientos descritos en el apartado 3.3.10, confirmó lo que los teóricos plantean y que los investigadores de la práctica reflexiva en la EF reunidos en el estado del conocimiento han encontrado: que en los registros de los docentes de EF se identifican las diferentes maneras como reflexionan al llevar a cabo la práctica de su enseñanza. De esta forma, el cuarto capítulo expone y detalla los tipos de reflexión, los tipos de razonamiento y el grado de reflexión que desarrollaron los profesores de EF en las fases que conforman la práctica reflexiva, hallazgos que sirvieron para estimar la efectividad de la propuesta.

Este quinto capítulo está dedicado a la exposición de las conclusiones que surgieron del estudio de los resultados obtenidos en el trabajo de análisis de los docentes de EF colaboradores. Este espacio corresponde a la realización de la cuarta fase del procedimiento de I-A: “reflexión” y al cuarto objetivo de la investigación: “Estimar el efecto que generó la aplicación del método de análisis de la reflexión y el razonamiento que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa, para coadyuvar a fomentar una práctica reflexiva de la enseñanza”.

Así, en este apartado los resultados del análisis se contrastan con el supuesto sobre el que se finca esta investigación para estimar entonces la efectividad del método de análisis de la reflexión y el razonamiento que usan los docentes de EF en la práctica educativa, y coadyuvar a que desarrollen una práctica reflexiva de la enseñanza.

5.2 Conclusiones de la contribución del método de análisis de la reflexión y el razonamiento al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza

El estudio de los resultados obtenidos infiere que la propuesta metodológica para el análisis de la reflexión y el razonamiento que usan los docentes de EF en su práctica educativa contribuyó a fomentarlos, lo que, se considera, coadyuvó al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza. En otras palabras, las evidencias muestran que la aplicación del método de análisis incrementó el nivel de reflexión y de razonamiento de los docentes de EF en la práctica educativa que distingue el desarrollo de una práctica reflexiva de su enseñanza. Las afirmaciones anteriores se basan en los aspectos relevantes, vistos en el apartado 4.2, que muestran los resultados de la aplicación de la propuesta.

Las deducciones que llevan al reconocimiento de estos eventos, en la práctica educativa de los profesores de EF, surgen del estudio de los resultados que, a partir de las categorías proyectadas en el apartado 2.7, muestran el desarrollo: a) de la actividad reflexiva, mediante la tipología que proponen Ramos y Del Villar (2005) y b) del razonamiento, mediante la tipología que propone este estudio a partir del planteamiento que hacen Carr (1996) y Kemmis (1999).

De esta manera, al estudiar los datos que resumen mensualmente el desarrollo de la tipología de la reflexión (Fig. 23, 27, 31), del razonamiento (Fig. 25, 29, 33) y del grado de actividad reflexiva (Fig. 54, 56, 58), de los tres profesores de EF, se identifica el desarrollo paulatino de reflexiones que parten de razonamientos de tipo técnico hacia formas de razonamiento de tipo práctico y crítico (Habermas, 1973; Van Manen, 1977; Carr, 1996; Kemmis, en Carr, 1996). Es decir, los resultados muestran que los docentes de EF realizaron progresivamente con un grado mayor de consciencia las actividades educativas. Como señala Habermas “la autorreflexión conduce a la intelección por medio del hecho de que algo previamente inconsciente se hace consciente de una forma rica en consecuencias desde un punto de vista práctico” (2012, p. 33); esto es, los docentes de EF reflexionaron y prestaron mayor atención a los elementos que conforman y confluyen en su práctica educativa, lo que, como sugiere Perrenoud (2007) identifica el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza.

De forma más precisa, los datos muestran que en el transcurso de la investigación, con la aplicación del método de análisis, los profesores desarrollaron paulatinamente y de forma dinámica reflexiones que van de la descripción, la explicación y la valoración del resultado de las actividades de enseñanza, al desarrollo de reflexiones dirigidas a modificarlas, e incluso a plantear la realización de variantes para mejorar su práctica educativa (Carr, 1996), a través de propuestas resolutorias y optimizadoras en su actividad educativa. En otras palabras, los docentes de EF transformaron su práctica

educativa mediante “la racionalidad lógica de las acciones a fin de constituir una racionalidad pertinente a la educabilidad de las acciones” (Bazdresch, 2000, p. 96). Esto es, el análisis de la práctica más allá que describir, explicar y valorar lo que acontece en la actividad de enseñanza, llevó a una reacción para responder a los requerimientos de la situación, lo que constituye desarrollar una práctica reflexiva de la enseñanza.

Así, sin dejar de plantear los elementos técnicos ineludibles que parten del carácter organizacional, racional y eficientista de los programas para la producción de una enseñanza específica (Habermas, 2012; Carr, 1996; Kemmis y Elliot, en Pérez, 1999), dirigida a conformar y desarrollar una práctica educativa a partir de las destrezas que poseen para lograr unos propósitos determinados (Pérez, 1999), los docentes de EF desarrollaron una práctica reflexiva de su enseñanza que surge del análisis de los medios de que disponen, de las características del contexto escolar, de los “conocimientos profesionales” que poseen (Schön, 1992, Perrenoud, 2007), y de someter a un juicio analítico y moral la pertinencia de cada actividad que conforman y desarrollan, al anteponer las necesidades de su enseñanza a lo que tradicionalmente “se ha pensado, dicho y hecho hasta entonces” (Habermas, en Carr, 1996).

Se considera que la aplicación del método propuesto propició que los profesores de EF desarrollaran una práctica reflexiva que Zeichner (1995) describe de carácter “desarrollista”, donde la actividad reflexiva prioriza que la enseñanza responda al interés de los estudiantes y responda a sus características de desarrollo, lo cual, de cualquier forma, se identifica en esta investigación como paso fundamental para el desarrollo de una práctica reflexiva de carácter “social reconstruccionista”, donde, de acuerdo con el mismo autor, en la reflexión interviene el análisis de las condiciones sociales y políticas del contexto escolar en que realizan su enseñanza y sus implicaciones para generar condiciones de equidad y justicia social (Zeichner, 1991, 1993), modelo de

práctica reflexiva de la enseñanza que se aspiró desarrollaran los docentes de EF involucrados en este estudio, al plantear el análisis del razonamiento que usan en la práctica educativa.

5.2.1 Desarrollo de la práctica reflexiva de la enseñanza en las fases que la conforman

El procedimiento de autoobservación de la práctica educativa, descrito en la figura 10, planteó el estudio por separado de cada fase que la conforma porque, así como la práctica de la enseñanza tiene un propósito general en cada sesión, cada fase que la compone tiene a su vez un propósito específico en la enseñanza que las distingue de las otras, puesto que de manera particular cada fase se compone de “acciones similares” que se realizan en “circunstancias similares” (Schön, 1998; Ramos y Del Villar, 2005; Perrenoud, 2007).

De esta forma, y acorde al señalamiento hecho en el apartado 2.3, el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza se identifica cuando los profesores de EF llevan a cabo de manera consciente y crítica cada una de las actividades que conforman la práctica educativa (Fig. 3). Por tanto, y de acuerdo a lo que establece el objetivo 3 de esta investigación, se identificó el desarrollo de la reflexión y el razonamiento en la planeación, la aplicación y la evaluación de la enseñanza de los tres docentes colaboradores. Estas deducciones parten del estudio de los resultados descritos en el apartado 4.2.3, mostrados a continuación:

Reflexión anterior a la acción. En las actividades de enseñanza “pre-interactivas” (Sacristán, 1998; Piéron, 1999; Camacho, 2010; Aguayo, 2013) los profesores de EF colaboradores mostraron el desarrollo paulatino de su actividad

reflexiva “anterior a la acción” (Van Manen, 1995). Aunque en esta fase de la práctica reflexiva se observó que en los tres docentes de EF predominan reflexiones que parten principalmente de razonamientos de tipo técnico para describir, explicar y valorar las actividades de enseñanza planteadas, los resultados (Fig. 35, 41, 47, 36, 42, 48) y los registros (bitácoras “T”, “J” y “D”) indican que incrementaron paulatinamente el nivel de complejidad de su actividad reflexiva y de razonamiento para elegir de manera “consciente y objetiva” las actividades que conformaron su planeación (Arráez, 1995). Esto es, los docentes de EF desarrollaron paulatinamente un mayor grado de reflexión pre-interactivo (Fig. 53, 55, 57), lo cual se identifica de forma concreta en las modificaciones y cambios que realizaron en la conformación de su plan de sesión para que poseyera las condiciones de formalidad y de congruencia (Anexo 11), mostradas en el apartado 1.2.1, como se expone:

- “T” dejó de reunir en un plan de clase lo que corresponde a tres sesiones, e hizo planes de cada sesión de forma particular; además, agregó elementos al plan de sesión que proporcionan información necesaria para comprender el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, elementos que facilitaron su lectura y permitieron identificar la coherencia en la secuencia de enseñanza.
- “J” dejó de presentar en un plan de sesión el avance programático de dos instituciones distintas, e hizo planes de cada sesión de forma particular, actualizó su planeación y ya no utilizó planes que correspondían al ciclo anterior; además, amplió la información que describe a las actividades de enseñanza y modificó la distribución de los elementos que contiene el plan, lo que le dio claridad, todo lo cual permitió identificar la coherencia en la secuencia de enseñanza.
- “D” dejó de improvisar y presentó planes de sesión en formato electrónico, estructurados con los elementos necesarios para exponer

la información que permite identificar la coherencia en la secuencia de la enseñanza.

Reflexión en la acción. En las actividades de enseñanza “interactivas” con los alumnos (Piéron, 1999), los docentes de EF colaboradores mostraron el desarrollo paulatino de su actividad reflexiva “en la acción” (Schön, 1992, Perrenoud, 2007). El estudio identifica que en esta fase de la práctica reflexiva las reflexiones de “T” (Fig. 37 y 38), y de “J” (Fig. 43 y 44) partieron principalmente de razonamientos de tipo práctico, mientras que en “D” partieron de actividades reflexivas que identifican razonamientos de tipo técnico (Fig. 49 y 50).

Así, aunque en diferente grado de desarrollo, los tres docentes mostraron principalmente que la finalidad en las actividades interactivas fue adecuarlas o ajustarlas hacia el logro de los “fines de la enseñanza”, puesto que los resultados muestran el incremento de la actividad reflexiva para reorganizar lo que estaban haciendo mientras lo estaban haciendo (Schön, 1992), y dar respuesta inmediata a la información que recibieron de la interacción de las diferentes variables presentes en su actividad de enseñanza (Piéron, 1999), que propician incertidumbre en la dinámica de la práctica educativa (Schön, 1992; Bárcena, 1994); lo que, se considera, ocasionó que confrontaran a menudo los aprendizajes y los contenidos que plantea el programa de enseñanza respecto de la realidad de las situaciones de su centro escolar (Aguayo, 2013; Domingo, 2014), y llevar a cabo procedimientos no establecidos que experimentaron y registraron en los instrumentos en el transcurso de la investigación (bitácoras “T”, “J” y “D”).

Reflexión sobre la acción. En las actividades de enseñanza post-interactivas al final de la sesión (evaluación), los profesores de EF colaboradores mostraron el

desarrollo paulatino de su actividad reflexiva “sobre la acción” (Schön, 1998). Durante la investigación en esta fase de la práctica reflexiva se identifica el predominio de reflexiones que identifican razonamientos de tipo técnico; sin embargo, el análisis detallado de los datos (Fig. 39, 45, 51, 40, 46 y 52) y de los registros en los distintos instrumentos (bitácoras “T”, “J” y “D”), permite reconocer el desarrollo paulatino de la reflexión y el razonamiento de los tres docentes en el transcurso de la investigación, puesto que se identifica el incremento paulatino de su reflexión y análisis que van de la descripción, explicación y justificación de las actividades de enseñanza, hacia la valoración de la utilidad que tuvieron las actividades, las modificaciones y las variantes propuestas en el desarrollo de su práctica de la enseñanza (Antúnez, 1992; Perrenoud, 2007), para que los alumnos logaran: a) adquirir conocimientos, b) participar en las actividades y c) manifestar actitudes favorables para el aprendizaje respecto del propósito planteado.

5.3 Conclusiones sobre el método de investigación y su contribución al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza

El planteamiento de esta investigación para llevar a cabo el método de I-A colaborativa con docentes de EF en activo desde un enfoque crítico interpretativo, es distinto al que han propuesto otros estudios que han utilizado un procedimiento de I-A para coadyuvar al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza en la EF. En el estudio del estado del conocimiento, descrito en el apartado 2.4, se encontró que: López y Romero (2013), Lozano (2008), Zwozdiak (2009), González (2009), Casey y Dyson (2009) y Alonso et al (2016), llevaron a cabo el método de I-A de dos formas: como un conjunto de pasos administrativa y técnicamente estructurados para la resolución de problemas de manera

sistemática (Carr, 1996), o como un método que desarrolla la actividad reflexiva a partir de formas sistemáticas de reflexión que parten de lo que sucede en el aula para aclarar y solucionar de manera práctica aspectos de la docencia (Carr, 1996; Kemmis y McTaggart, 1992).

Esta investigación planteó el método de I-A colaborativo como marco procedimental para aplicar el método de análisis, esto es, planteó que los profesores de EF, quienes comparten un contexto común, trabajaran “en conjunto” (Kemmis y McTaggart 1992) para desarrollar una práctica reflexiva de la enseñanza a partir de los cambios que genera la investigación de la práctica educativa desde su propia experiencia (Carr, 1996). De esta forma, en el procedimiento de I-A planteado en este estudio se involucró a los docentes de EF como colaboradores para llevar a cabo la autoobservación y la “teorización” que surge del análisis de su propia práctica (Habermas, 2012; Carr, 1996; Kemmis y McTaggart, 1992), puesto que, como señala Kemmis (en Pérez, 1999): “los estudios interpretativos de la reflexión pueden provocar la autorreflexión, pero no están basados en la autorreflexión; pueden persuadir, pero no imponerse” (p. 107). Esto es, el ejercicio reflexivo intenta hacer conscientes a los profesores de la trascendencia de su trabajo para colocarlos en la disyuntiva de asumir su papel como “técnicos” (González, 2009), o como “profesionales” de la enseñanza (Tardif, 2004; Perrenoud, 2007).

El método de I-A colaborativo requiere de reuniones entre los que participan para el intercambio de resultados de la experiencia y definir el seguimiento del trabajo, sin embargo, las condiciones de la profesión de los docentes de EF colaboradores dificultaron que se reunieran periódicamente a intercambiar experiencias. Ante esta problemática, para realizar el procedimiento de I-A de manera colaborativa y llevar a cabo el intercambio de experiencias entre los profesores de EF, se planteó la intermediación del investigador como “facilitador” de la información que surgió (Elliot, 2000), tal como está descrito en

el apartado 3.3.4. Hasta donde se conoce, esta forma de participación del investigador no ha sido desarrollada anteriormente en investigaciones para el desarrollo de la práctica reflexiva en la educación física.

La actuación que llevó a cabo el investigador como facilitador, tal como plantean Kemmis y McTaggart (1992), Latorre (2003) y Ramos y Del Villar (2005), aportó elementos que enriquecieron la investigación al documentar y compartir a los profesores de EF colaboradores los registros que muestran el desarrollo del ejercicio de la reflexión y del razonamiento (Bitácoras “T”, “J” y “D”), análisis crítico y deliberación individual de lo que sucedió en la práctica educativa a cada uno, pues como señala Vygotsky “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema” (2013, p. 147).

De esta manera, dejar a los docentes de EF llevar a cabo el registro de sus apreciaciones, para identificar en ellos los tipos de reflexión y de razonamiento que usan “en la acción” educativa, dio mayor certeza a los resultados del análisis, que la que podría dar la interpretación y análisis de la práctica educativa desde una visión externa.

5.4 Conclusiones sobre el problema de investigación

Si bien las conclusiones expuestas en los apartados 5.2 y 5.3 mostraron que la propuesta metodológica y el procedimiento para su aplicación contribuyeron a fomentar la reflexión y el razonamiento de los profesores de EF colaboradores y, por tanto, coadyuvaron al desarrollo de una práctica reflexiva de su enseñanza, se identifica que en el transcurso de la investigación los docentes de EF colaboradores han continuado la realización de una “planificación lineal”

(Sacristán, 1998; Perrenoud, 2007), para llevar a cabo los propósitos del programa de EF y reproducir de forma estandarizada los aprendizajes esperados hacia el logro de unos fines determinados con eficiencia (Fig. 35, 41, 47, 36, 42 y 48).

Esto es, los profesores de EF continuaron desarrollando una reflexión “anterior a la acción” (Van Manen, 1995) que identifica el uso de razonamientos de tipo técnico (Carr, 1996; Kemmis y Elliot, en Pérez, 1999) al plantear acciones de enseñanza establecidas institucionalmente y ajenas al contexto escolar, lo que propició que las destrezas que poseen se utilizaran principalmente para “mantener el control” de la situación de enseñanza (Elliot en Pérez, 1999).

Se reconoce, como se había señalado en el apartado 1.2.2, que esto se debe a que los docentes de EF ajustan las obligaciones laborales que adquieren con las condiciones de la profesión (Tardif, 2004) a sus necesidades personales, principalmente las de carácter económico, mediante una actitud que se ha denominado “economía del esfuerzo”, que consiste principalmente en la planeación masiva de tareas y actividades para:

- i) disminuir el desgaste físico, emocional y mental
- ii) resolver los posibles problemas que se pueden presentar durante la sesión
- iii) controlar la situación de la práctica, iv) reducir su ansiedad y
- iv) v) cumplir con el programa (Bárcena, 1994; Sacristán; 1998; Camacho, 2010).

Se identifica que la economía del esfuerzo la propician el aislamiento profesional y el carácter racionalista y eficientista de los programas de enseñanza (Pérez, 1999). Como plantea Schön “La racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica” (1998, p. 40), de ahí que los docentes de EF, tal como se encontró en esta investigación, continuamente se sitúan en la disyuntiva entre proseguir al pie de la letra los programas preestablecidos o ajustarlos y

adecuarlos inmediatamente en su actividad de enseñanza, a partir de su experiencia práctica (Sacristán, 1998; Aguayo, 2013).

5.5 Contribuciones al estudio de la práctica reflexiva

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que el análisis y estudio de los tipos de razonamiento que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa, mediante la clasificación tipológica que se propone (técnico, práctico o crítico) constituida a partir del planteamiento que hacen Carr (1996) y Kemmis (1999) quienes se basan en el trabajo de Habermas (1973), quien retoma el planteamiento filosófico de Aristóteles (384 a. C - 322 a. C), contribuyó a propiciar el análisis crítico de la actividad educativa, lo que, se estima, coadyuvó al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza (Anexo 12). Así también, los resultados obtenidos muestran que el análisis tipológico del razonamiento clarifica y consolida los hallazgos hechos mediante el análisis tipológico de la reflexión para el desarrollo de la práctica reflexiva de la enseñanza de la EF.

De esta manera, el estudio y análisis del razonamiento de los profesores de EF en la práctica educativa, abre un espacio de investigación para entender por qué conforman, argumentan, justifican y llevan a cabo la “acción humana” de enseñar como lo hacen, lo que, se identifica, muestra el sentido formativo que dan a la enseñanza que desarrollan: técnico, práctico o crítico. Esto es, se considera que el análisis del razonamiento que desarrollan en la práctica de la enseñanza propicia que los docentes de EF identifiquen y distingan la manera como participan y contribuyen en la educación de la sociedad, al reconocer el propósito intrínseco social y cultural que contiene su acción educativa, es decir, la carga ideológica (Habermas, 2012), y el “capital cultural” que, como plantea Bourdieu, contribuyen a reproducir en las escuelas (1997, 2011).

Se reconoce que esta forma de análisis, que surge del estudio de la correspondencia entre los tipos de reflexión que desarrollan los docentes de EF en la práctica educativa y los tipos de razonamiento que representan para dirigir la actividad humana de enseñar, contribuyó al desarrollo de la práctica reflexiva en el campo educativo de la EF desde una tradición que Zeichner denomina “social reconstruccionista” (1991, 1993), la cual consiste en desarrollar una postura autocrítica, para generar condiciones de equidad y justicia social en un sistema educativo que reproduce de forma detallada conceptos, habilidades y actitudes, mediante la observación y el entendimiento de la poca o nula relación que existe entre la práctica educativa que conforman y desarrollan los profesores de EF, a partir de los contenidos educativos establecidos en los programas de estudio, respecto de las condiciones contextuales del lugar en que realizan su enseñanza.

Así, la propuesta de esta investigación, para coadyuvar al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza, agregó investigar desde la autoobservación cómo los docentes infieren y juzgan mediatamente (Kant, 2012), para reconocer a partir de una clasificación denominada “tipologías del razonamiento” por qué conforman, argumentan, justifican y dirigen su práctica educativa como lo hacen. Esto es, alentó a los docentes de EF a realizar el análisis crítico de su enseñanza para “identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar, y descubrir los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas” (Giroux, 2014, p. 191), y propiciar que surja su interés para actuar como agentes de “movilización cultural” lejos de ser agentes de “reproducción cultural” (Giroux, 2014). Es decir, este estudio planteó que al reconocer el tipo de razonamiento que predomina en la forma como realizan su actividad educativa los profesores de EF colaboradores cuestionarían el sentido formativo de la enseñanza que, como acción humana,

se les infunde a realizar para “reproducir” esquemas y patrones culturales, ideológicos y sociales (Bourdieu, 2009).

Por otra parte, llevar a cabo una investigación que plantea desde un procedimiento de I-A colaborativa como desarrollar una práctica reflexiva de la enseñanza en la EF con docentes en activo, constituye una forma, hasta donde se conoce, que no se había realizado en México. El estudio del estado del conocimiento mostró la ausencia, en la base de datos, de publicaciones sobre investigaciones en el campo de la práctica reflexiva de la EF realizadas México, lo que identifica la falta de interés de las instituciones educativas privadas y estatales formadoras de docentes de EF para realizar investigaciones en esta área de estudio. Ante esta realidad esta investigación contribuye a consolidar el estudio de la práctica reflexiva en el campo de la educación física, puesto que presenta una propuesta no realizada antes en el país, a partir de las características de los docentes de EF colaboradores y del contexto escolar en que se realiza.

En otro talante, mediante el método de análisis propuesto se encontró que el nivel de reflexión y de razonamiento que desarrollaron los profesores de EF guarda relación con el cúmulo de saberes profesionales que poseen. Los resultados muestran que el nivel académico y la experiencia profesional que poseen los profesores de EF colaboradores están relacionados a los tipos de reflexión y de razonamientos que mostraron en el análisis. Lo anterior se comprende porque los saberes, conocimientos o competencias, que adquieren los docentes no permanecen estables, sino que son “saberes que se reconstruyen” continuamente (Tardif, 2004), principalmente a través de nuevas situaciones que se presentan “en la acción” de enseñanza en el patio.

De esta forma se encontró que el docente con mayor nivel académico, “T”, desarrolló de manera paulatina y constante reflexiones de tipo valorativo, resolutorio y optimizador (Fig. 23) que identifican razonamientos de tipo crítico y práctico (Fig. 25). En tanto que el docente con mayor experiencia en la actividad pedagógica, “J”, desarrolló de manera paulatina y constante reflexiones de tipo valorativo (Fig. 27) que reconocen razonamientos de tipo práctico (Fig. 29). Mientras que el docente con menor experiencia en la enseñanza, “D”, desarrolló de manera paulatina, aunque no de manera constante, reflexiones de tipo explicativo (Fig. 31) que identifican razonamientos de tipo técnico (Fig. 33).

5.6 Recomendaciones para estudios posteriores

Esta investigación se llevó a cabo con la colaboración de tres docentes de EF que realizan su labor de enseñanza de tiempo completo en escuelas primarias del turno vespertino, para incrementar el número de experiencias y de evidencias que fortalezcan el estudio de la práctica reflexiva de la enseñanza en la EF, fuera de lo que producen los académicos en los centros de investigación, en las escuelas superiores y en las universidades (Zeichner, 1995), y contribuir con propuestas que surgen de la práctica cotidiana, se recomienda explorar el resultado de su aplicación: a) con un mayor número de colaboradores, b) con mayor tiempo de aplicación del método de análisis y c) en contextos escolares diferentes,

En cuanto a los instrumentos de autoobservación propuestos en la investigación estos pueden ser adaptados o modificados de acuerdo a las condiciones, necesidades o habilidades de los profesores, para servir como instrumento de auto-supervisión o de supervisión externa de la actividad de enseñanza. De tal forma que la información que se obtenga con ellos ofrezca

datos de mayor precisión y menor ambigüedad que faciliten su interpretación. Puesto que su importancia radica en que los docentes pueden recoger información útil de forma práctica que pueda ser analizada con las categorías de análisis que se proponen.

Así se menciona que, sobre los instrumentos inscritos en el plan de sesión, los profesores de EF señalaron que les costó tiempo acostumbrarse a realizar los registros al final de cada clase, porque no estaban habituados a hacerlo y por la falta de organización en los tiempos libres que hay entre sesión y sesión (Anexo 12 y Bitácoras “T”, “J” y “D”). De esta manera, se recomienda que no debe determinarse al docente de EF como llevar a cabo la aplicación de los instrumentos que corresponden al análisis inmediato, sino dejar a su decisión y a su habilidad decidir el momento para hacerlo, siempre y cuando todavía los eventos relevantes de cada sesión continúen presentes en la memoria a corto plazo. Esto, porque se reconoce que existen dificultades para realizar registros al terminar la clase, debido al escaso tiempo que hay entre las sesiones, ya que en ese breve espacio de tiempo se llevan a cabo actividades como organizar el material, el espacio de trabajo e ir por el grupo de alumnos.

Sobre el instrumento para el análisis posterior, en ocasiones no se logró que los profesores colaboradores realizaran registros en el diario al final de la semana como estaba planteado, indicaron que les costó tiempo adaptarse a realizarlo por no estar acostumbrados y porque no eran conscientes de la libertad para registrar las cuestiones que les interesan (Anexo 12), por lo que en ocasiones hicieron registros en días posteriores. De cualquier forma, el escaso número de incidentes que se menciona en las bitácoras no afectó el resultado general que muestra los tipos de reflexión y de razonamiento que los docentes de EF desarrollaron en su práctica educativa.

La búsqueda de los estudios que se han realizado para el desarrollo de la práctica reflexiva se limitó a los que han sido publicados en internet, una futura

investigación podría indagar sobre trabajos realizados en México que no se hayan publicado y se encuentren en diferentes universidades que cuentan con formación educativa en el área de educación física.

El método que se plantea abre el espacio para realizar nuevas indagaciones que amplíen el conocimiento de la práctica reflexiva en el campo de la educación física. Este estudio identifica de gran importancia motivar a otros docentes a realizar una reflexión crítica de su práctica educativa, a partir del método de análisis que se presenta y del procedimiento de investigación-acción para su aplicación, al plantear a los docentes de EF una forma práctica de incorporar la investigación a su desarrollo profesional, mediante la elección de procedimientos y técnicas de investigación que se ajusten a sus condiciones y habilidades. También, a partir de las experiencias que se han descrito en los registros, los profesores de EF pueden reconocer situaciones problemáticas similares a las que suceden en su práctica particular para tratar de resolverlas (Elliot, 2000; Kemmis y McTaggart, 1992; Sverdlick, 2007), y de esta manera proponer nuevas estrategias para indagar y teorizar sobre los elementos que se desarrollan en la educación física “desde” su práctica.

REFERENCIAS

- AGUAYO ROUSELL, H. (2013). *Las Prácticas Escolares de los Educadores Físicos. La perspectiva Comprensiva de la Investigación Educativa*. México: Ediciones D.D.S.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente*. España: La Muralla.
- ALONSO, M.C., y otros. (2016). Errores en la intervención didáctica de profesores de educación física en formación: perspectiva de sus compañeros en sesiones simuladas. *Retos*, número 29, 2016 (1º semestre). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5400876>.
- ANGROSINO, M. (2014). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. España: Morata.
- ANTUNES, F., KRONBAUER, C., KRUG, H. (2011). A relevância das experiências no processo reflexivo de professores... de educação física. *XVI Seminario interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensao*. Recuperado de http://www.unicruz.edu.br/16_seminario/artigos/saude/A%20RELEV%C3%82NCIA%20DAS%20EXPERI%C3%82NCIAS%20NO%20PROCESSO%20REFLEXIVO%20DE%20PROFESSORES...%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA.pdf
- ANTÚNEZ, S. et al. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. España: Graó.
- ARNAZ, J. A. (1981). *La planeación curricular*. México: Editorial Trillas.
- ARRÁEZ MARTÍNEZ, J. M. et al. (1995). *Aspectos básicos de la educación física en primaria. Manual para el maestro*. España: Wanceulen.
- BÁRCENA ORBE, F. (1994). *La Práctica reflexiva en Educación*. España: Editorial Complutense.
- BAZDRESCH PARADA, M. (2000). *Transformar la práctica*. México: Editado por la SEJ.
- BELMONTE NIETO, M. (2002). *Enseñar a investigar. Orientaciones prácticas*. España: Mensajero.
- BISQUERRA ALCINA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa. Capítulo XIV La Investigación Evaluativa*. España: La Muralla.
- BORSOTTI, C. A. (2007). *Temas de Metodología de La Investigación en Ciencias Sociales Empíricas*. España: Miño y Dávila Editores.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

- BOURDIEU, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BOZU, Z., y IMBERNON MUÑOZ, F. (2009). La carpeta docente como andamiaje para la formación de una práctica reflexiva en los profesores universitarios noveles. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Núm 2, maig 2009. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/search/advancedResults>.
- BUNGE, M. (2013). *La investigación científica*. México: Siglo XXI editores.
- CALVO GONZÁLEZ, G. (2009). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: Análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y su propia práctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 14, enero-junio, 2009, pp. 139-166. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2817/1/TESIS309-130521.pdf>.
- CAMACHO COY, H. (2010). *Pedagogía y didáctica de la educación física*. Colombia: Ed. Kinesis.
- CAMPBELL, D. T., y STANLEY, J. C. (1995). *Diseños Experimentales y cuasi-experimentales en la Investigación Social*. Argentina: Amorrortu.
- CAMPECHANO, J. et al. (2001). *Entorno a la intervención de la práctica educativa*. México: Editado por el gobierno del estado de Jalisco.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- CASEY, A., y DYSON, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *EUROPEAN PHYSICAL EDUCATION REVIEW Volume 15(2):175–199:345222*. Recuperado de <http://epe.sagepub.com/content/15/2/175.abstract>.
- CLOES, M., y MOUTON, A. (2012). Students' and Staff's Opinions about the Reflective Practice Process Implemented in a Preservice Physical Education Teacher Programme. *Asian journal of exercise and sport science 2012, volume 9, number 1*. Recuperado de <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/125575>.
- COLASANTE, M. (2011). Using video annotation to reflect on and evaluate physical education pre-service teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology, 2011, 27(1)*. Recuperado de <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/983>.
- COLL, C. (1991). *Psicología y Currículum*. México: Editorial Paidós.
- CONTRERAS JORDÁN. O. R. (2009). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. España: INDE.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. España: Narcea.
- DEWEY, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.

- DIETRICH, M., et al. (2004). *Metodología General del Entrenamiento Infantil y Juvenil*. España: Paidotribo.
- DOMINGO ROGET, A. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo. *Tesis doctorales en red*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/9346>.
- DOMINGO ROGET, A., y GÓMEZ SERÉS, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. España: Narcea.
- DOMINGO ROGET, A. (2013). *Práctica Reflexiva para Docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. España: Publicia.
- EISENBERG WIEDER, R. (2007). *Corporeidad, Movimiento y Educación Física 1992-2004*. México: Grupo Ideograma Editores.
- ENSANUT. (2013). Resultados Nacionales. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Recuperado de <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.pdf>.
- ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 2018. Capítulo III "México Con Educación De Calidad"*. México: Gobierno de la República.
- EVERHART, B., y EVERHART, K. (2014). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *The Educational Collaborative. Vol 4. num. 2*. Recuperado de <http://community.lhup.edu/beverhar/articles/Software-based%20self-reflection%20of%20preservice%20teaching%20performance.pdf>.
- FORLAND STANDAL, Ø., MORDAL MOEN., K., y FUSCHE MOE, V. (2013). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review 2014, Vol. 20(2) 165–178*. Recuperado de <http://epe.sagepub.com/content/early/2013/11/21/1356336X13508687>.
- GIROUX, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
- GONZÁLEZ VÍLLORA, S., GIL MADRONA, P., CONTRERAS JORDÁN, O. R., y GONZALEZ MARTÍ, I. (2009). Estableciendo nuevas competencias en el profesorado de Educación Física desde su propia práctica: la enseñanza comprensiva en la iniciación del voleibol. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. n.º 50/4 – 25 de septiembre de 2009. Didáctica de la Expresión Corporal, Universidad de Castilla-La Mancha*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/3188.htm>.
- HABERMAS, J. (1973). *Theory and practice*. USA. Beacon Press Boston.
- HABERMAS, J. (2012). *Teoría y praxis*. Estudios de filosofía social. España: Tecnos.
- HEGEL, G. W. F. (2015). *Fenomenología del espíritu*. Vigésimo segunda reimpresión. México: Fondo de cultura económica.
- HERNANDEZ ROJAS, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.

- HERNANDEZ SAMPIERI, R., y otros. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HRYSYK VIEIRA, T. (2013). Pedagogia histórico-crítica, a prática crítico-reflexiva e a educação física: um olhar sobre possíveis relações. *Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Educação Física na Educação Básica) – Universidade Estadual de Londrina*. Recuperado de http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=2660.
- INSTITUTO DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA Y GEOGRÁFICA (INEGI). (2016). Sistema de consulta de información sociodemográfica por colonias de Jalisco, 2010. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/contenido/PoblacionVivienda/colonias/>.
- JIMÉNEZ CÓRDOBA, T., y otros. (2016). Educación física cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos, número 29, 2016 (1º semestre)*. © Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464049>.
- KANT, M. (2012). *Crítica de la razón pura*. Décimo quinta edición. México: Ed. Porrúa.
- KEMMIS, S., y McTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. España: Editorial Laertes.
- KIRK, D. (1990). *Educación física y currículum. Introducción crítica*. España: Editado por la Universidad de Valencia.
- LAMB, P., LANE, K., y ALDOUS, D. (2012). Enhancing the spaces of reflection: A buddy peer-review process within physical education initial teacher education. *European Physical Education Review*. Recuperado de <http://epe.sagepub.com/content/19/1/21.full.pdf+html>.
- LATAPÍ SARRE, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LATORRE, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- LATORRE, A., DEL RINCON, D., y ARNAL, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. España: Ediciones Experiencia.
- LATORRE ROMAN, P. A., y HERRADOR SANCHEZ, J. (2003). *Prescripción del Ejercicio para la Salud en la Edad Escolar. Aspectos Metodológicos, Preventivos e Higiénicos*. España: Paidotribo.
- LÓPEZ GUTIÉRREZ, C. J., y ROMERO CEREZO, C. (2013). La investigación acción en la formación del profesorado de educación física: estudio de casos durante la intervención docente en el prácticum. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2 VII Edición. Agosto Año III, 2013*. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/256707707_LA_INVESTIGACION_ACCION_EN_LA_FORMACION_DEL_PROFESORADO_DE_EDUCACION_FISICA_ESTUDIO_DE_CASO_S_DURANTE_LA_INTERVENCION_DOCENTE_EN_EL_PRCTICUM.

- LOZANO PINO, J. (2008). La investigación acción mejora la formación inicial del profesorado de educación física. *Universidad de Extremadura*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048590>.
- MCMILLAN, J., y H. SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación Educativa*. España: Pearson.
- MÉNDEZ PARDO, A., y MÉNDEZ PARDO, S. (2007). *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr*. México: UNICACH.
- MERTZ DOS SANTOS, R. M., y ARANDA CAMPOY, T. J. (2010). Formación docente reflexiva: perspectivas interdisciplinarias en educación física. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 133-144. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1165>.
- MOLINA GÓMEZ, D. (2009). *El sueño del cuerpo perfecto. Génesis de la educación física*. México: Editado por la Universidad Pedagógica Nacional.
- MORDAL-MOENA, K., y GREEN, K. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 2014 Vol. 19, No. 4, 415-434. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2012.670114#.VSMIOdyG91Y>.
- MORRIS MEADOWS, W. (2006). Reflective practice with in a physical education teacher education program. *University of Alberta (Canada)*, 2006. Recuperado de http://books.google.com.mx/books/about/Reflective_Practice_Within_a_Physical_Ed.html?id=pvmL_w9-MbMC&redir_esc=y.
- PÉREZ GÓMEZ, A. et al. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. España: Akal.
- PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar La Práctica Reflexiva en El Oficio de Enseñar*. México: Editorial Grao.
- PERRY, C. (1996). Cómo escribir una tesis doctoral-PhD/DPhil. *Facultad de Negocios de la Universidad de Queensland del Sur, en Toowoomba (Australia)*. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/uvs/cirured/escribir_una_tesis_doctoral_1.pdf.
- PIAGET, J. (1976). *Seis estudios de psicología*. España: Barral editores.
- PIAGET, J. (2006). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- PIÉRON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. España: INDE.
- RAMÍREZ RAMÍREZ, A. (2014). *La estadística y la investigación educativa*. México: Editado por la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.
- RAMOS MONDÉJAR, L. A., y DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. (2005) *La enseñanza de la educación física. Análisis de las primeras experiencias docentes*. España: Síntesis.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española. Vigésimotercera edición*. Recuperado de <http://www.rae.es/>.

- RUIZ OMEÑACA, J. V., y BUENO RUIZ, D. (2015). La educación física como práctica reflexiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 20, N° 205, junio de 2015. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd205/la-educacion-fisica-como-practica-reflexiva.htm>.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1994). *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*. España: Gymnos.
- SACRISTÁN, G. J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- SANTOIANI, F., y STRIANO, M. (2006). *Modelos Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza*. México: Siglo XXI.
- SCHÖN, A. D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós. 1992.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- SEJ. (2015). *Estadística Educativa 2014*. Recuperado de <http://indicadores.sej.gob.mx/publicaciones/Ini2014-2015/index.htm>.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. España: Morata.
- SELLARS, M. (2013). *Reflective practice for teachers*. USA: SAGE Publications Ltd.
- SEP. (2003). *Antología de educación física. Programa nacional de carrera magisterial*. México: Editado por la SEP.
- SEP. (2011 a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Primera edición*. México: Editado por la SEP.
- SEP. (2011 b). *Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria Cuarto Grado*. México: Editado por la SEP.
- SEP. (2011 c). *Educación Física en Educación Básica: actualidad didáctica y formación continua de docentes*. México: Editado por la SEP.
- SERRANO GARCÍA, J. y TROCHE HERNÁNDEZ, P. (2001). *Teorías psicológicas de la educación*. México: UAEM.
- SOARES JUNIOR, N. E. (2010). O professor reflexivo e a produção sobre formação de professores em educação física. *Motrivivência Ano XXII, N° 35, P. 301-315 Dez./2010*. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2010v22n35p301/18099&prev=search>.
- SOFO, S., y EASTER, B. (2014). Developing Reflective Practice in Preservice Teachers: Influence of a Data-Based Intervention. *American International Journal of Contemporary Research*. Recuperado de http://www.aijcrnet.com/journals/Vol_4_No_6_June_2014/6.pdf.
- STANDAL, F y MOE, V.F. (2013). Reflective practice in physical education and physical teacher education: A review of the literature since 1995. *Quest Volume 65, Issue 2, 2013*.

Recuperado de
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2013.773530#.VTU1TNJ_Oko.

- SVERDLICK, I. (Comp.). (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Argentina: Noveduc.
- TABA H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Argentina: Ediciones Troquel.
- TABACHNICK, B. R. y ZEICHNER, K. M. (1991). Reflections on reflective teaching. *En B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (Eds.), Issues and practices in inquiry-oriented teacher education (pp. 1-18)*. New York: Falmer Press. Recuperado de https://www.academia.edu/25661806/Reflections_on_Reflective_Teaching.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea Ediciones.
- TORRES, J. L. (2015). *El desafío colectivo*. México: Amate.
- TORRES, J. L. (2011). *Juegos Motores*. México: Amate.
- TSANGARIDOU, N., y POLEMITOU, I. (2005). Classroom teachers' reflections on teaching physical education. *Journal of teaching in physical education, 2005, 24, 24-50*. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/jtpe-back-issues/JTPEVolume24Issue1January/ClassroomTeachersReflectionsonTeachingPhysicalEducation>.
- TYLER, R. (1973). *Principios Básicos Del Currículo*. Argentina: Troquel.
- UNICEF México. (2013). Salud y Nutrición. El doble reto de la malnutrición y la obesidad. Recuperado de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/17047.htm>.
- VAN MANEN, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Vol. 6, No. 3, (pp. 205-228)*. Recuperado de <http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf>.
- VAN MANEN, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. Teachers and teaching: theory and practice. *Vol. 1, No. 1, (pp. 33-50)*. Recuperado de <http://www.maxvanmanen.com/on-the-epistemology-of-reflective-practice-2/>.
- VELÁSQUEZ, R. (2009). "Hacia una Nueva Definición del Concepto "Política Pública". *Revista Desafíos, Bogotá (Colombia), (20): 149-187, semestre I de 2009*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359633165006>.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. España: Editorial Crítica.
- VIGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. España: Editorial Paidós.
- VYGOTSKY, L. S. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- VILLAR, E. C. (coord.). (2004). *La formación de docentes investigadores*. España: Díada editorial.

- WEISS, C. (1978). *Investigación Evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Editorial Trillas.
- WITTRUCK, M. C. (Comp.). (1989). *La Investigación De La Enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. España: Paidós.
- ZABALZA, M. A. (2004). *Diarios de Clase*. España: Narcea.
- ZEICHNER, K. M., y GRANT, C. A. (1984). On becoming a reflective teacher. *University of Wisconsin*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/303383026_On_Becoming_a_Reflective_Teacher.
- ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P. (1987). Teaching student teacher to reflect. *Harvard Educational Review*. 56(1), 23-48. Recuperado de https://www.academia.edu/25587541/Teaching_Student_Teachers_to_Reflect.
- ZEICHNER, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Conferencia presentada en el 11° University of Wisconsin Reading Symposium "Factors Related to Reading Performance", Milwaukee*. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>.
- ZEICHNER, K. M. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos en la enseñanza y en la formación del profesorado. Volver a pensar la educación. (Vol. II)*. España: Morata.
- ZWOZDIAK-MYERS, P. (2009). An analysis of the concept reflective practice and an investigation into the development of student teachers' reflective practice within the context of action research. *Brunel University Research Archive (BURA)*. Recuperado de <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/4316>.

ANEXOS

Anexo 1. Programa de EF para cuarto grado

Programa de EF por competencias vigente para cuarto grado SEP

	TITULO	COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	CONTENIDO
BLOQUE 1	NO HACEN FALTA ALAS, SALTANDO ANDO	EXPRESIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES	Identifica el salto y los desplazamientos como elementos implícitos en la mayoría de los juegos y deportes que práctica en su contexto escolar y social.	Reconocimiento de formas creativas de manipulación de objetos y las posibilidades motrices que manifiestan sus compañeros. ¿De cuántas maneras se pueden manipular objetos?
			Adapta sus habilidades a las circunstancias para incrementar sus posibilidades motrices.	Demostración de un manejo adecuado de objetos e implementos, al usar diferentes formas de desplazamiento. ¿Mejoro mi equilibrio al saltar y manipular objetos? Realización de diversas actividades lúdicas que, en su ejecución, le permiten favorecer la competencia motriz. ¿Quién puede lanzar, atrapar, saltar, correr, etc., cómo lo hago?
			Actúa de manera propositiva durante las actividades y en su vida diaria para fortalecer su bagaje motriz.	Manifestación de una actitud de independencia motriz que le permita trasladar lo aprendido a su vida cotidiana, ya sea en el juego, el estudio o al compartir el tiempo libre con sus amigos y familiares. Esto lo aprendí en la escuela... ¿En cuáles acciones de la vida diaria necesitas utilizar las habilidades motrices?

	TITULO	COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	CONTENIDO
BLOQUE 2	PENSEMOS ANTES DE ACTUAR	CONTROL DE LA MOTRICIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN CREATIVA	Identifica el sentido del juego para anticiparse a trayectorias, a partir de sus capacidades y habilidades motrices.	Reconocimiento de la importancia de diseñar estrategias de juego y aplicarlas en juegos modificados y cooperativos. Anticiparse en el juego, elaborar una estrategia. ¿Qué es una estrategia y para qué se usa en los juegos?
			Propone diversas alternativas de solución a los problemas que enfrenta en los juegos motores para determinar cuál es la mejor estrategia.	Manejo de las capacidades físicomotrices en beneficio de la actuación estratégica durante los juegos, asociando el pensamiento y la acción. ¿Cómo incorporas tus capacidades físicomotrices al juego?
			Muestra seguridad al expresarse durante las actividades, generando alternativas que contribuyen a la resolución de los conflictos que se presentan.	Proposición de alternativas que favorezcan la solución de los conflictos durante las actividades. Solucionar conflictos, tEA de todos. ¿Por qué hacemos las cosas siempre de un modo si las podemos hacer de muchas maneras?

	TITULO	COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	CONTENIDO
--	--------	-------------	----------------------	-----------

BLOQUE 3	EDUCANDO AL CUERPO PARA MOVER LA VIDA	MANIFESTACIÓN GLOBAL DE LA CORPOREIDAD	Identifica distintas posturas que se utilizan durante las acciones en relación con el espacio y las formas de ejecutarlas.	Diferenciación de los factores que determinan fundamentalmente el equilibrio en la realización de diversas actividades. ¿Qué es el equilibrio? ¿Cómo lo utilizo? ¿Para qué sirve tener equilibrio?
			Mantiene la verticalidad en posiciones estáticas y en movimiento, en forma individual y de conjunto, para explorar diferentes posibilidades.	Realización de ejercicios de equilibrio dinámico en diferentes trayectorias, con cambios de apoyo, variando la base de sustentación, en desplazamientos con obstáculos y portando objetos. ¿De cuántas maneras me puedo desplazar variando las velocidades y posturas del cuerpo? ¿Cómo puedes mantener el equilibrio? ¿Cómo lo usas en la vida diaria?
			Ayuda a sus compañeros en las actividades al proponer e intercambiar ideas para conseguir el resultado establecido.	Realización de ejercicios de equilibrio estático de balanceos sobre varios apoyos, con movimientos de otras partes del cuerpo que generen desequilibrios, con diferentes bases de apoyo, ojos abiertos/cerrados y portando objetos sobre la cabeza. ¿En reposo me puedo equilibrar? ¿Cuáles son las superficies de apoyo que puedes utilizar?
				Socialización de opiniones en las sesiones para comentar sus experiencias sobre la práctica y los resultados que se busca alcanzar. Mis experiencias y las de mis compañeros.

	TITULO	COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	CONTENIDO
BLOQUE 4	COOPERAR Y COMPARTIR	EXPRESIÓN Y DESARROLLO DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES	Identifica la importancia de la cooperación en el desarrollo de juegos y actividades de su vida diaria.	Reconocimiento del sentido de cooperación y colaboración en la solución de tEAs individuales y de grupo. Diferencias entre cooperación y colaboración. ¿De cuántas maneras podemos cooperar en el juego?
			Establece acuerdos con sus compañeros a partir de asumir diversos roles en los juegos y las actividades para desarrollar su capacidad de negociación.	Realización de actividades que fomenten el sentido cooperativo entre los compañeros, en acciones individuales y grupales. ¿En qué aspectos de la vida se necesita cooperar con los demás? ¿Cómo cooperas en tu familia y en el lugar donde vives para solucionar problemas?
			Colabora en la realización de los juegos y las actividades a partir del reconocimiento de la participación y la diversión.	Reflexión sobre las actitudes que se asumen en los juegos y las actividades que favorecen la participación y colaboración. Uno para todos y todos para uno.

	TITULO	COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	CONTENIDO
BLOQUE 5	LOS JUEGOS DE ANTES SON DIAMANTES	CONTROL DE LA MOTRICIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN CREATIVA	Identifica la diversidad cultural a partir de los juegos de su región y del país, así como los cambios que han tenido.	Reconocimiento de juegos tradicionales y autóctonos, así como su complejidad de ejecución, sus reglas y formas de jugarlos. ¿Qué diferencia hay entre uno y otro tipo de juego? ¿Cuáles son los juegos de mi región? ¿Conoces juegos de otros estados?
			Adapta sus desempeños motrices en juegos tradicionales y autóctonos, reconociendo las características que tiene cada uno.	En nuestra región, ¿cómo se practica cada juego tradicional? Comparación de los juegos que realizaban nuestros padres con los que practicaban nuestros antepasados y los que jugamos en la actualidad. ¿A qué jugaban nuestros padres cuando eran niños?

				¿Cómo podemos modificar nuestros juegos para hacerlos tradicionales?
			Muestra empatía hacia la diversidad para consolidar aprendizajes relacionados con la identidad cultural mediante los juegos autóctonos y tradicionales.	Participación en juegos tradicionales y autóctonos que favorezcan el respeto a la diversidad. La utilidad de jugar: los valores en el contexto lúdico. ¿Dónde podemos encontrar información sobre los juegos autóctonos?

Anexo 2. Instrumento de autoobservación de logro de la actividad de enseñanza

Propósito	Práctica	Actitud
¿Qué proporción de alumnos <i>no</i> identificó el propósito de la sesión? () todos () la mayoría () algunos () ninguno	¿Qué proporción de alumnos <i>no</i> participó en las actividades propuestas? () todos () la mayoría () algunos () ninguno	¿Qué proporción de alumnos <i>no</i> mostró actitudes positivas durante la sesión? () todos () la mayoría () algunos () ninguno

Instrumento de autoobservación sobre el nivel de logro de los fines de la actividad de enseñanza

Anexo 3. Instrumento de autoobservación de la práctica educativa

Elementos de la práctica docente	Totalmente	Parcialmente	Nunca
¿Utilicé el plan de clase escrito?			
¿Registré en el plan de clase la información necesaria que identifique los elementos que intervienen en mi enseñanza?			
¿Las actividades que desarrollé en la sesión fueron las mismas que establecí en el plan de clase?			
¿Consideré mis observaciones previas para estructurar las actividades de hoy?			
¿Las actividades fueron adecuadas a las características de los alumnos y del contexto?			
¿Indiqué a los alumnos el propósito de la sesión?			

Instrumento de autoobservación sobre el grado de desarrollo de los elementos que conforman la práctica de la enseñanza

Anexo 4. Resultados de la autoobservación de “T” en la fase indagatoria

Autoobservación de "T" del nivel de logro de los aprendizajes esperados

Semana	Fecha	Grupo	Ident. Prop	Partic.	Act. Posva
2	10/09/2014	4A	T	T	T
3	17/09/2014	4A	LM	LM	LM
4	24/09/2014	4A	LM	T	T
5	01/10/2014	n			
6	08/10/2014	4A	LM	T	T
7	15/10/2014	n			
8	22/09/2014	n			
9	29/10/2014	4A	A	T	A
10-a		n			
10-b		n			
10-c		n			
11-a	11/11/2014	5A	N	N	N
11-b	11/11/2014	2A	N	N	N
12-a	18/11/2014	5A	LM	LM	LM
12-b	18/11/2014	2A	LM	LM	LM
12-c	18/11/2014	2B	A	LM	LM
13-a	26/11/2014	4A	LM	T	LM
13-b	26/11/2014	3B	T	LM	T
13-c	26/11/2014	3A	T	T	T
14-a	03/12/2014	4A	T	T	LM
14-b	03/12/2014	4B	LM	T	LM
15					
16					
17-a	21/01/2015	4B	LM	T	LM
17-b	21/01/2015	3A	T	T	T
18					
19					
20					
21	22/04/2015	3A	LM	T	T

Simbología:

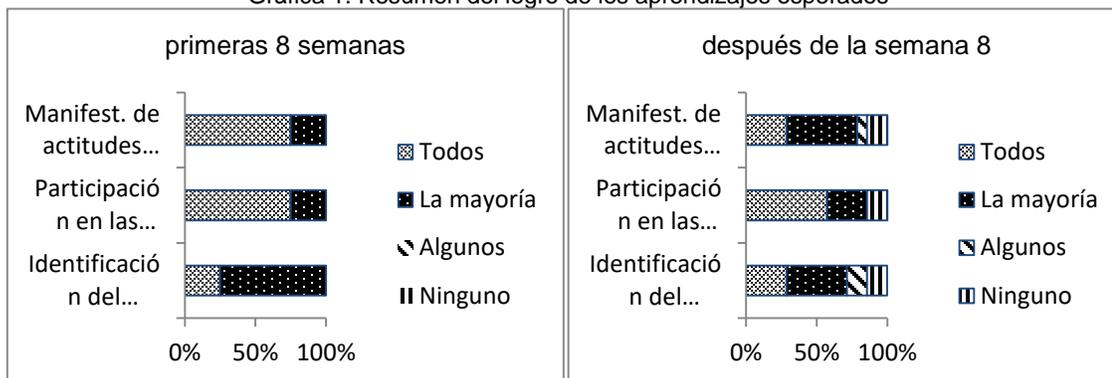
T para el docente todos los alumnos lograron el fin

LM la mayoría logró el fin

A algunos lograron el fin

N nadie logró el fin.

Gráfica 1. Resumen del logro de los aprendizajes esperados



Instrumento de autoobservación del nivel de desarrollo de los elementos que conforman la práctica de la enseñanza de "T"

Semana	Fecha	Planifica	Registra inf.	Plan y Neces	Plan=Acción	Act. Adec	Ind. Propós.
2	10/09/2014	T	T	T	T	T	T
3	17/09/2014	T	P	T	T	T	T
4	24/09/2014	T	T	T	T	T	T
5	01/10/2014						
6	08/10/2014	T	T	T	P	T	T
7	15/10/2014						
8	22/09/2014						
9	29/10/2014	T	T	T	P	T	T
10-a							
10-b							
10-c							
11-a	11/11/2014	T	P	N	N	N	N
11-b	11/11/2014	T	P	N	N	N	N
12-a	18/11/2014	N	N	N	N	T	P
12-b	18/11/2014	N	N	N	N	T	P
12-c	18/11/2014	N	N	N	N	T	T
13-a	26/11/2014	T	P	P	T	T	T
13-b	26/11/2014	T	P	T	T	T	T
13-c	26/11/2014	T	P	T	T	T	T
14-a	03/12/2014	T	P	T	T	T	T
14-b	03/12/2014	T	P	T	T	T	T
15							
16							
17-a	21/01/2015	T	N	P	P	T	T

17-b	21/01/2015	T	P	N	P	T	T
18							
19							
20							
21	22/04/2015	T	P	P	P	P	T

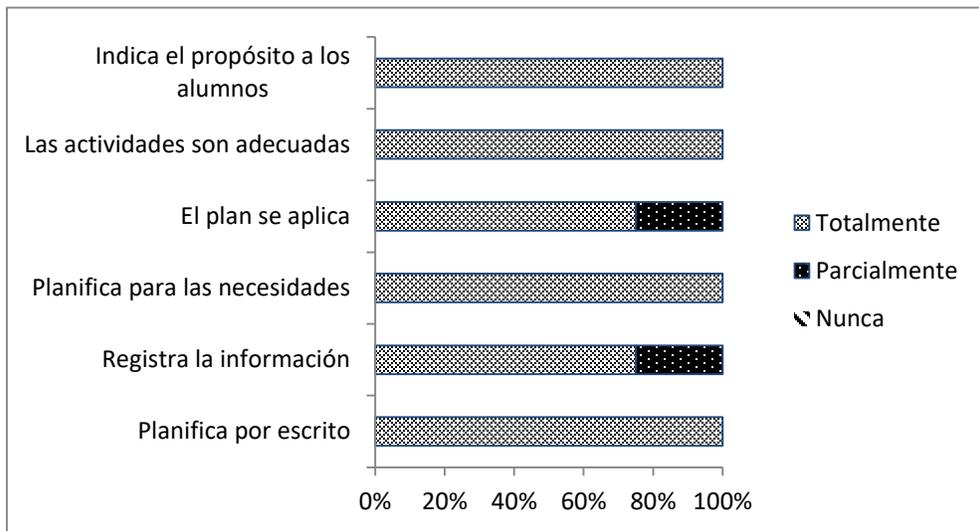
Simbología:

T significa que esa actividad se realizó totalmente,

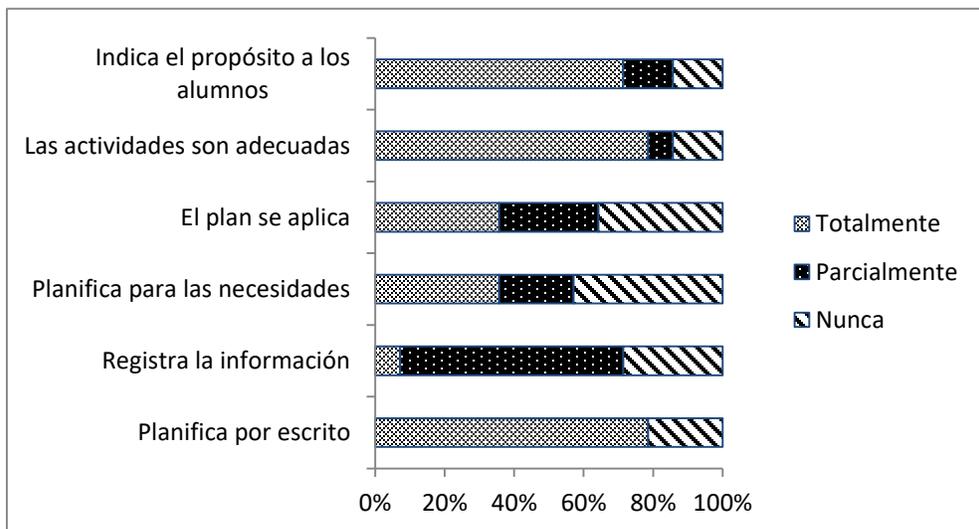
P significa que se realizó parcialmente y

N significa que nunca se realizó

Gráfica 2. Resumen del desarrollo de la práctica de "T" en las primeras 8 semanas



Gráfica 3. Resumen del desarrollo de la práctica de "T" después de la semana 8



Anexo 5. Resultados de la autoobservación de “J” en la fase indagatoria

Autoobservación de “J” del nivel de logro de los aprendizajes esperados

Semana	Fecha	Grupo	Ident. Prop	Partic.	Act.Posva
2	11/09/2014	4B	T	T	T
3	18/09/2014	4B	T	T	LM
4	25/09/2014	n			
5	02/10/2014	4B	LM	T	LM
6	09/10/2014	4B	LM	LM	LM
7	16/10/2014	4B	T	T	T
8	23/10/2014	4B	T	T	LM
9	28/10/2014	5A	A	T	LM
10-a	04/11/2014	3A	T	T	T
10-b	04/11/2014	5A	LM	T	T
10-c	04/11/2014	3B	A	LM	LM
11	13/11/2014	n			
12-a	20/11/2014	5A	LM	LM	LM
12-b	20/11/2014	4A	LM	LM	LM
12-c	20/11/2014	6A	T	T	T
12-d	20/11/2014	6B	T	T	T
13-a	25/11/2014	3B	T	T	T
13-b	25/11/2014	3A	T	T	T
13-c	25/11/2014	5A	T	T	T
14	04/12/2014	n	N	N	N
16-a	15/01/2015	5A	T	LM	T
16-b	15/01/2015	4A	LM	T	T
17					
18					
19					
20-a	05/03/2015	4A	T	T	T
20-b	05/03/2015	6A	T	T	T
21	23/04/2015	6	LM	T	LM

Simbología:

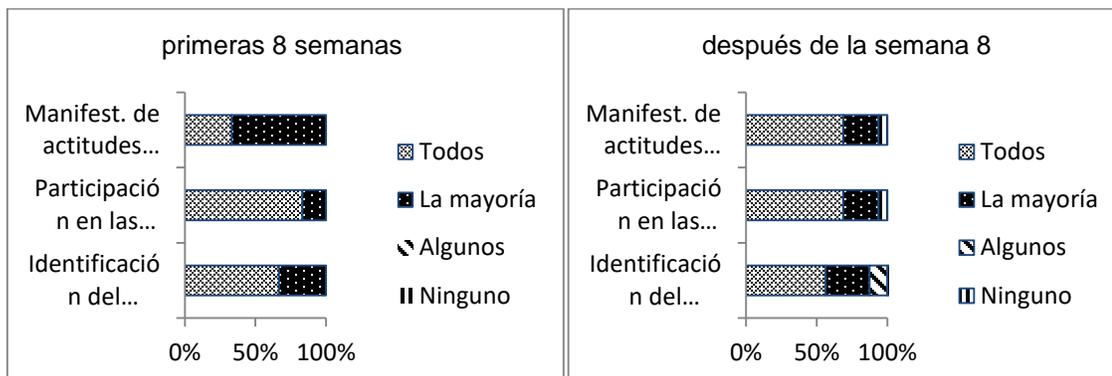
T para el docente todos los alumnos lograron el fin

LM la mayoría logró el fin

A algunos lograron el fin

N nadie logró el fin.

Gráfica 4. Resumen del logro de los aprendizajes esperados



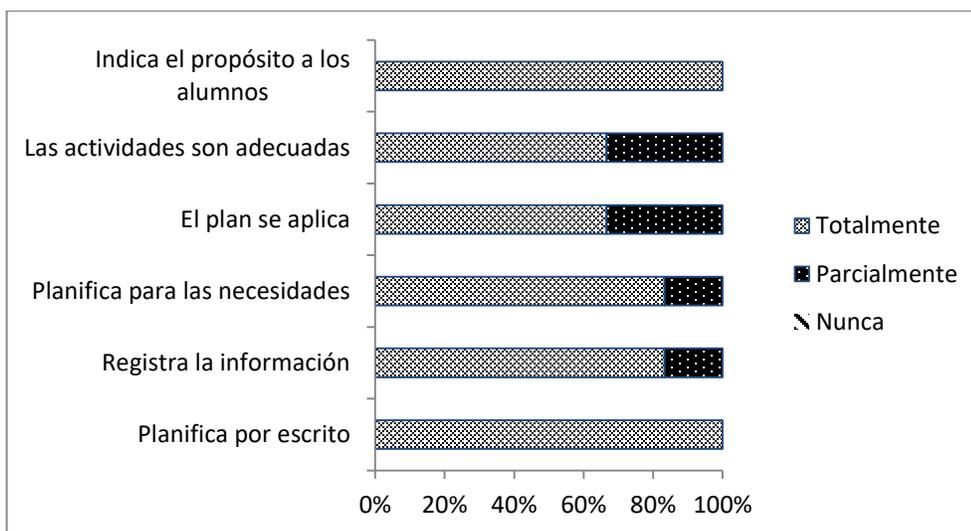
Instrumento de autoobservación del nivel de desarrollo de los elementos que conforman la práctica de la enseñanza de "J"

Semana	Fecha	Planifica	Registra inf.	Plan y Neces.	Plan=Acción	Act. Adec.	Ind.Propós.
2	11/09/2014	T	P	P	P	T	T
3	18/09/2014	T	T	T	T	T	T
4	25/09/2014						
5	02/10/2014	T	T	T	T	T	T
6	09/10/2014	T	T	T	T	P	T
7	16/10/2014	T	T	T	T	T	T
8	23/10/2014	T	T	T	P	P	T
9	28/10/2014	N	N	N	N	T	P
10-a	04/11/2014	P	P	T	P	T	T
10-b	04/11/2014	P	P	P	P	T	T
10-c	04/11/2014	P	P	P	P	T	P
11	13/11/2014						
12-a	20/11/2014	T	P	P	P	P	T
12-b	20/11/2014	T	P	T	T	T	T
12-c	20/11/2014	P	P	P	P	T	T
12-d	20/11/2014	P	P	P	P	T	P
13-a	25/11/2014	P	T	P	P	T	T
13-b	25/11/2014	P	T	P	P	T	T
13-c	25/11/2014	P	P	P	P	P	T
14	04/12/2014	T	P	N	N	N	N
16-a	15/01/2015	T	T	T	T	T	T
16-b	15/01/2015	P	T	T	P	T	T
17							
18							

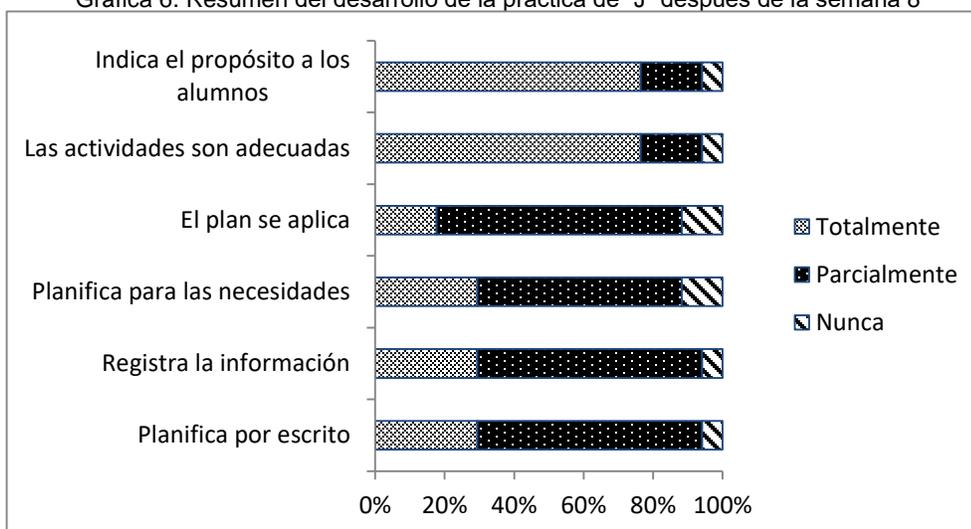
19							
20-a	05/03/2015	P	P	P	P	T	T
20-b	05/03/2015	T	T	T	T	T	T
21	23/04/2015	P	P	P	P	P	T

Simbología:
T significa que esa actividad se realizó totalmente,
P significa que se realizó parcialmente y
N significa que nunca se realizó

Gráfica 5. Resumen del desarrollo de la práctica de "J" en las primeras 8 semanas



Gráfica 6. Resumen del desarrollo de la práctica de "J" después de la semana 8



Anexo 6. Resultados de la autoobservación de “D” en la fase indagatoria

Autoobservación de “D” del nivel de logro de los aprendizajes esperados

Semana	Fecha	Grado	Ident. Prop	Partic.	Act. Favored
2	09/09/2014	4A	LM	T	LM
3	19/09/2014	4A	LM	LM	LM
4	23/09/2014	4A	T	LM	LM
5	30/09/2014	4A	LM	LM	LM
6	07/10/2014	4A	T	T	T
7	14/10/2014	4A	A	LM	LM
8	21/10/2014	4A	A	LM	T
9	30/10/2014	2A	N	LM	LM
10-a	06/11/2014	2A	N	LM	LM
10-b	06/11/2014	3A	A	LM	LM
10-c	06/11/2014	3B	A	T	T
11-a	12/11/2014	1AB	LM	LM	T
11-b	12/11/2014	2A	LM	LM	LM
12	19/11/2014	1AB	T	LM	LM
13-a	27/11/2014	2A	LM	T	LM
13-b	27/11/2014	3A	T	LM	LM
14	02/12/2014	n			
16-a	13/01/2015	6A	T	T	LM
16-b	13/01/2015	4A	A	LM	T
17	20/01/2015	6A	LM	LM	LM
18					
19					
20-a	03/03/2015	6A	LM	LM	LM
20-b	03/03/2015	4A	T	T	T
21	21/04/2015	6	T	LM	T

Simbología:

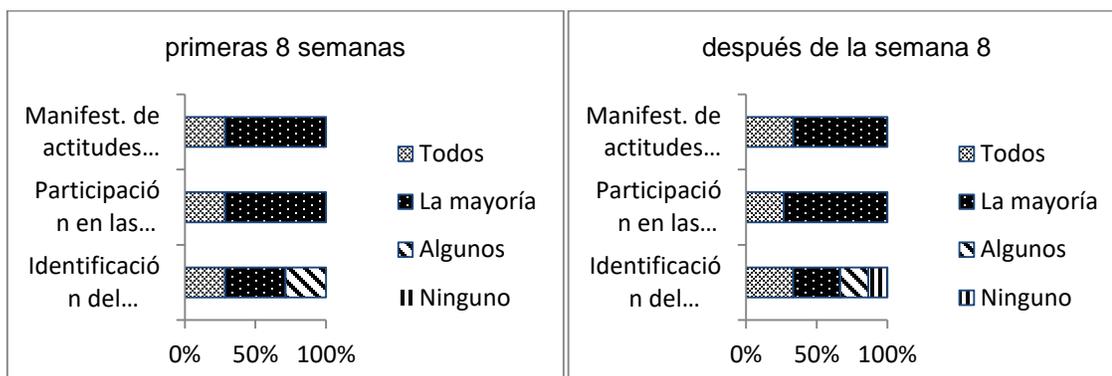
T para el docente todos los alumnos lograron el fin

LM la mayoría logró el fin

A algunos lograron el fin

N nadie logró el fin.

Gráfica 7. Resumen del logro de los aprendizajes esperados



Instrumento de autoobservación del nivel de desarrollo de los elementos que conforman la práctica de la enseñanza de "D"

Semana	Fecha	Planifica	Registra inf.	Plan y Neces.	Plan=Acción	Act. Adec.	Ind.Propós.
2	09/09/2014	N	N	N	N	T	T
3	19/09/2014	T	P	T	T	T	T
4	23/09/2014	T	P	P	T	T	T
5	30/09/2014	T	P	T	T	T	T
6	07/10/2014	T	P	T	P	T	T
7	14/10/2014	T	P	N	N	T	T
8	21/10/2014	T	P	T	T	T	T
9	30/10/2014	N	N	N	N	T	N
10-a	06/11/2014	N	N	N	N	T	N
10-b	06/11/2014	N	N	N	N	T	N
10-c	06/11/2014	N	N	N	N	T	P
11-a	12/11/2014	N	N	N	N	T	N
11-b	12/11/2014	N	N	N	N	T	N
12	19/11/2014	N	N	N	N	T	T
13-a	27/11/2014	N	N	N	N	T	N
13-b	27/11/2014	N	N	N	N	T	N
14	02/12/2014						
16-a	13/01/2015	N	N	N	N	T	N
16-b	13/01/2015	N	N	N	N	T	N
17	20/01/2015	N	N	N	N	T	P
18							
19							
20-a	03/03/2015	T	P	P	P	P	P

20-b	03/03/2015	T	P	P	T	T	T
21	21/04/2015	N	N	N	N	P	T

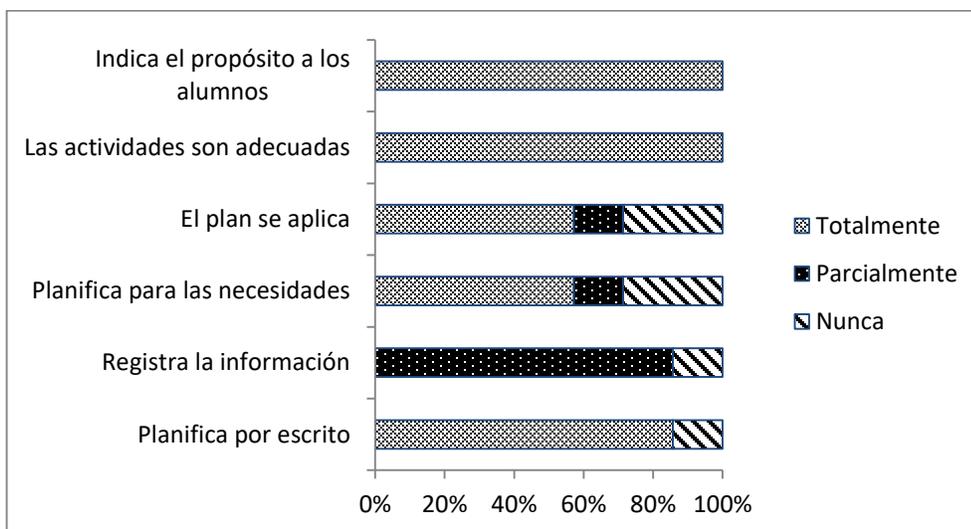
Simbología:

T significa que esa actividad se realizó totalmente,

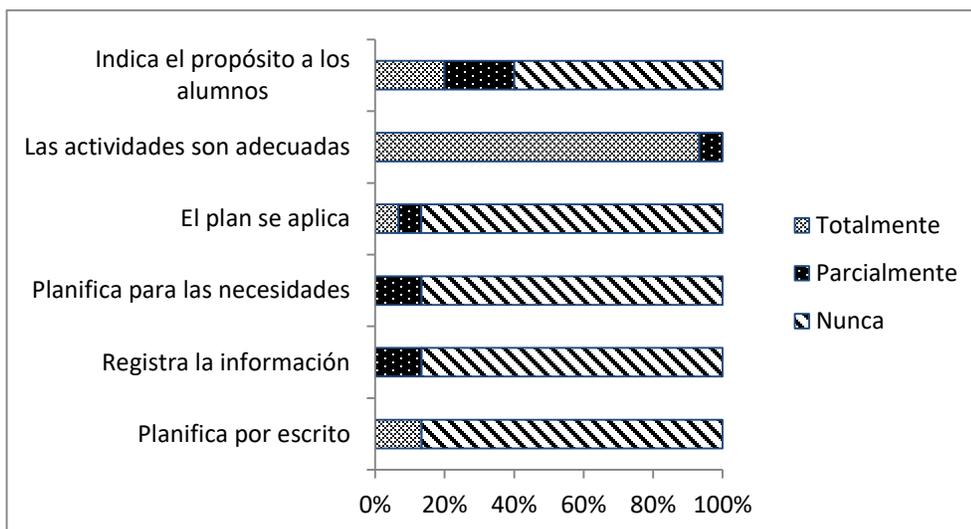
P significa que se realizó parcialmente y

N significa que nunca se realizó

Gráfica 8. Resumen del desarrollo de la práctica de “D” en las primeras 8 semanas



Gráfica 9. Resumen del desarrollo de la práctica de “D” después de la semana 8



Anexo 7. Cuestionario y respuestas de los tres docentes

Guadalajara, Jalisco. Enero de 2015

Este cuestionario tiene la intención de conocer la forma en que llevas a cabo la planificación de tu enseñanza.

Registra las respuestas en la parte inferior y posterior de esta hoja, no olvides anotar el número de la pregunta en cada respuesta.

1. ¿Cuál consideras que es la intención de planificar la educación física escolar?
2. ¿Cómo planificas las sesiones de educación física de un ciclo escolar?
3. ¿Qué elementos tomas en cuenta al momento de planificar las sesiones de educación física?
4. ¿A cuáles de esos elementos das más importancia al planificar las sesiones? ¿Por qué?
5. ¿Cuál consideras que es la información relevante que debe tener un plan de clase? ¿Por qué?
6. ¿Qué problemas tienes para planificar las sesiones de educación física?
7. ¿Alguna de las observaciones realizadas en el estudio ha influido en tu práctica docente? Si es afirmativo ¿Cuál?

Respuestas de "D", tomadas el día 20 de enero de 2015

1. ¿Cuál consideras que es la intención de planificar la educación física escolar?

D: para llevar una secuencia de los aprendizajes y un control de lo que se quiere construir en los alumnos, y sobre todo una herramienta que te facilite el trabajo.

2. ¿Cómo planificas las sesiones de educación física de un ciclo escolar?

D: trato de planificar por bloque en mi propio formato tomando como base las necesidades de mis alumnos y los programas de estudio, pero en ocasiones por mis tiempos la planificación es al día, e incluso no hay planificación.

3. ¿Qué elementos tomas en cuenta al momento de planificar las sesiones de educación física?

D: el bloque, el grado, propósito, actividades, aprendizajes, contenidos, método, evaluación, estrategias y tiempo.

4. ¿A cuáles de esos elementos das más importancia al planificar las sesiones? ¿Por qué?

D: al aprendizaje esperado, propósito, actividades y evaluación.

Porque para que tu clase tenga una intención hacia tus alumnos debes de plantear y saber lo que vas a trabajar y que las actividades te ayuden a cumplir esos propósitos porque después venga la evaluación y comprobar que tus alumnos aprendieron algo.

5. ¿Cuál consideras que es la información relevante que debe tener un plan de clase? ¿Por qué?

D: propósitos, aprendizajes esperados, evaluación y actividades.

Porque es un proceso saber qué vamos a construir, por medio de qué y si se logró.

6. ¿Qué problemas tienes para planificar las sesiones de educación física?

D: tiempo para hacerlo... y conocer herramientas de evaluación.

7. ¿Alguna de las observaciones realizadas en el estudio ha influido en tu práctica docente? Si es afirmativo ¿Cuál?

D: sí, a cambiar mi manera de dirigirme como al colocarme en lugares estratégicos.

Respuestas de "T", tomadas el día 21 de enero de 2015

1. ¿Cuál consideras que es la intención de planificar la educación física escolar?

T: trabajar sobre una dirección bien definida disminuyendo la improvisación.

2. ¿Cómo planificas las sesiones de educación física de un ciclo escolar?

T: por bloques y sesiones.

3. ¿Qué elementos tomas en cuenta al momento de planificar las sesiones de educación física?

T: aprendizajes esperados, contenidos, título del bloque, descripción de las actividades.

4. ¿A cuáles de esos elementos das más importancia al planificar las sesiones? ¿Por qué?

T: aprendizajes esperados y contenidos.

5. ¿Cuál consideras que es la información relevante que debe tener un plan de clase? ¿Por qué?

T: intención pedagógica, aprendizajes, contenidos y descripción de las actividades.

Para lograr lo esperado de la sesión o valorar que tanto se logró, o si existe la necesidad de replantear lo aplicado.

6. ¿Qué problemas tienes para planificar las sesiones de educación física?

T: adaptarla a las verdaderas necesidades de los alumnos.

7. ¿Alguna de las observaciones realizadas en el estudio ha influido en tu práctica docente? Si es afirmativo ¿Cuál?

T: sí.

- *Mayor reflexión sobre mi práctica docente*
- *Buscar una sesión más dinámica con explicaciones sobre la marcha*
- *No abusar de recursos como el silbato o de reunirlos cada vez que se daba una explicación*
- *Mayor apoyo al utilizar el plan de sesión durante el desarrollo de la misma*

Reflexión sobre lo que fue el desempeño de los alumnos pero falta continuidad de lo registrado.

Respuestas de "J", tomadas el día 27 de enero de 2015

1. ¿Cuál consideras que es la intención de planificar la educación física escolar?

J: Tener una estructura del trabajo docente para dar un seguimiento y obtener resultados para la calidad educativa.

2. ¿Cómo planificas las sesiones de educación física de un ciclo escolar?

J: Las planifico en base a la guía de educación física, donde se dan los elementos del ciclo escolar y hacer las modificaciones de acuerdo a las características de cada grupo.

3. ¿Qué elementos tomas en cuenta al momento de planificar las sesiones de educación física?

J: Propósitos, objetivos, actividades de la secuencias de la sesión y observaciones.

4. ¿A cuáles de esos elementos das más importancia al planificar las sesiones? ¿Por qué?

J: A las actividades y a los propósitos.

5. ¿Cuál consideras que es la información relevante que debe tener un plan de clase?
¿Por qué?

J: El propósito de cada sesión, su intención y la aplicación de las actividades.

6. ¿Qué problemas tienes para planificar las sesiones de educación física?

J: Tiempo para realizarlas y cuadrar mis ideas con las del programa de educación física y las necesidades de cada grupo.

7. ¿Alguna de las observaciones realizadas en el estudio ha influido en tu práctica docente? Si es afirmativo ¿Cuál?

J: Si, el manejo del tiempo y el seguimiento de cada sesión.

Planificar en base a las necesidades del grupo (pruebas diagnósticas).

Anexo 8. Resultados del análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento, y del grado de desarrollo de la reflexión de “T” en la práctica educativa

Análisis inmediato

Resumen semanal de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **inmediato**

Septiembre

Semana	Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
		TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
1	AA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	AA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	AA	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	AA	1	0.08	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.11	0	0	0	0
	EA	0	0	3	0.25	0	0	3	0.25	1	0.08	0	0	3	0.33	1	0.11
	SA	0	0	4	0.33	0	0	0	0	0	0	4	0.44	0	0	0	0
AA+EA+SA		6	0.35	7	0.41	0	0	3	0.18	1	0.06	10	0.71	3	0.21	1	0.07

Octubre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
5	AA	2	0.25	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.25	0	0	0	0
	EA	1	0.13	1	0.13	2	0	0	0	0	0	4	0.5	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0.13	1	0.13	0	0	1	0.13
6	AA	5	0.28	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0.31	0	0	0	0
	EA	1	0.06	5	0.28	0	0	2	0.11	0	0	4	0.25	2	0.13	0	0
	SA	0	0	3	0.17	0	0	0	0	2	0.11	3	0.19	0	0	2	0.13
7	AA	6	0.27	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0.33	0	0	0	0
	EA	0	0	6	0.27	0	0	3	0.14	0	0	3	0.17	3	0.17	0	0
	SA	0	0	3	0.14	0	0	1	0.05	3	0.14	2	0.11	1	0.06	3	0.17
8	AA	3	0.21	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.33	0	0	0	0
	EA	0	0	3	0.21	0	0	3	0.21	0	0	0	0	3	0.33	0	0
	SA	0	0	2	0.14	1	0	0	0	2	0.14	1	0.11	0	0	2	0.22
9	AA	5	0.24	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0.33	0	0	0	0
	EA	0	0	4	0.19	0	0	4	0.19	0	0	1	0.07	4	0.27	0	0
	SA	0	0	4	0.19	0	0	0	0	4	0.19	1	0.07	0	0	4	0.27
AA+EA+SA		23	0.28	31	0.37	4	0	13	0.16	12	0.14	41	0.62	13	0.2	12	0.18

Noviembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
10	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	AA	12	0.21	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0.34	0	0	0	0
	EA	0	0	12	0.21	3	0	7	0.13	2	0.04	3	0.09	7	0.2	2	0.06
	SA	0	0	10	0.18	3	0	4	0.07	3	0.05	5	0.14	3	0.09	3	0.09
12	AA	3	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.33	0	0	0	0
	EA	0	0	3	0.2	2	0	0	0	1	0.07	2	0.22	0	0	1	0.11
	SA	0	0	3	0.2	2	0	0	0	1	0.07	2	0.22	0	0	1	0.11
13	AA	4	0.25	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0.33	0	0	0	0
	EA	0	0	1	0.06	0	0	3	0.19	1	0.06	0	0	3	0.25	1	0.08

	SA	0	0	3	0.19	0	0	3	0.19	1	0.06	0	0	3	0.25	1	0.08
AA+EA+SA		19	0.22	32	0.37	10	0	17	0.2	9	0.1	31	0.55	16	0.29	9	0.14

Diciembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
14	AA	7	0.23	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0.33	0	0	0	0
	EA	0	0	5	0.16	2	0	3	0.1	2	0.06	2	0.1	3	0.14	2	0.1
	SA	1	0.03	5	0.16	1	0	1	0.03	4	0.13	2	0.1	1	0.05	4	0.19
15	AA	7	0.22	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0.33	0	0	0	0
	EA	0	0	5	0.16	2	0	3	0.09	2	0.06	2	0.1	3	0.14	2	0.1
	SA	0	0	6	0.19	1	0	2	0.06	4	0.13	1	0.05	2	0.1	4	0.19
16	AA	4	0.24	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0.33	0	0	0	0
	EA	0	0	4	0.24	0	0	3	0.18	0	0	1	0.08	3	0.25	0	0
	SA	1	0.06	1	0.06	2	0	1	0.06	1	0.06	2	0.17	1	0.08	1	0.08
AA+EA+SA		20	0.25	26	0.33	8	0	13	0.16	13	0.16	28	0.52	13	0.24	13	0.24

Resumen mensual de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **inmediato**

Actividad reflexiva AA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	1	17	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
	2	1	17	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
	3	3	50	0	0	0	0	0	0	0	0	3	50	0	0	0	0
	4	1	17	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
oct	5	2	10	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	0	0	0	0
	6	5	24	0	0	0	0	0	0	0	0	5	24	0	0	0	0
	7	6	29	0	0	0	0	0	0	0	0	6	29	0	0	0	0
	8	3	14	0	0	0	0	0	0	0	0	3	14	0	0	0	0
	9	5	24	0	0	0	0	0	0	0	0	5	24	0	0	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11	12	63	0	0	0	0	0	0	0	0	12	63	0	0	0	0
	12	3	16	0	0	0	0	0	0	0	0	3	16	0	0	0	0
	13	4	21	0	0	0	0	0	0	0	0	4	21	0	0	0	0

dic	14	7	39	0	0	0	0	0	0	0	0	7	39	0	0	0	0
	15	7	39	0	0	0	0	0	0	0	0	7	39	0	0	0	0
	16	4	22	0	0	0	0	0	0	0	0	4	22	0	0	0	0
Total		64	100	0	0	0	0	0	0	0	0	64	100	0	0	0	0

Actividad reflexiva EA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	3	43	0	0	3	43	1	14	0	0	3	75	1	25
oct	5	1	2.8	1	3	2	6	0	0	0	0	4	17	0	0	0	0
	6	1	2.8	5	14	0	0	2	6	0	0	4	17	2	8	0	0
	7	0	0	6	17	0	0	3	9	0	0	3	13	3	13	0	0
	8	0	0	3	9	0	0	3	9	0	0	0	0	3	13	0	0
	9	0	0	4	11	0	0	4	11	0	0	1	4	4	17	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11	0	0	12	34	3	9	7	20	2	6	3	16	7	37	2	11
	12	0	0	3	9	2	6	0	0	1	3	2	11	0	0	1	5
	13	0	0	1	3	0	0	3	9	1	3	0	0	3	16	1	5
dic	14	0	0	5	16	2	6	3	10	2	6	2	11	3	17	2	11
	15	0	0	5	16	2	6	3	10	2	6	2	11	3	17	2	11
	16	0	0	4	13	0	0	3	10	0	0	1	6	3	17	0	0
Total		2	2	52	48	11	9	34	31	9	8	22	34	34	52	9	14

Actividad reflexiva SA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Me s	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRA C	%	CRI T	%
sep	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	4	100	0	0	0	0	0	0	4	100	0	0	0	0
oct	5	0	0	0	0	1	4	0	0	1	4	1	5	0	0	1	5

	6	0	0	3	11	0	0	0	0	2	7	3	14	0	0	2	10
	7	0	0	3	11	0	0	1	4	3	11	2	10	1	5	3	14
	8	0	0	2	7	1	4	0	0	2	7	1	5	0	0	2	10
	9	0	0	4	15	0	0	0	0	4	15	1	5	0	0	4	19
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11	0	0	10	30	3	9	4	12	3	9	5	28	3	17	3	17
	12	0	0	3	9	2	6	0	0	1	3	2	11	0	0	1	6
	13	0	0	3	9	0	0	3	9	1	3	0	0	3	17	1	6
dic	14	1	3	5	16	1	3	1	3	4	13	2	11	1	6	4	22
	15	0	0	6	19	1	3	2	6	4	13	1	6	2	11	4	22
	16	1	3	1	3	2	6	1	3	1	3	2	11	1	6	1	6
Total	2	2	44	46	11	12	12	13	26	27	24	39	11	18	26	43	

Resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación. Análisis **inmediato**

Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
AA	64	24	0	0	0	0	0	0	0	0	64	34	0	0	0	0
EA	2	1	52	19	11	4	34	13	9	3	22	12	34	18	9	5
SA	2	1	44	16	11	4	12	4	26	10	24	13	11	6	26	14
AA+EA+SA	68	25	96	36	22	8	46	17	35	13	110	58	45	24	35	18

Análisis posterior

Resumen semanal de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **posterior**

Septiembre

Semana	Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
		TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
1	AA	2	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.4	0	0	0	0
	EA	0	0	1	0.2	0	0	1	0.2	0	0	0	0	1	0.2	0	0
	SA	1	0.2	0	0	0	0	0	0	1	0.2	1	0.2	0	0	1	0.2
2	AA	1	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	1	0.3	1	0.3	0	0	0	0	0	0	2	0.5	0	0	0	0
	SA	1	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
3	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	EA	0	0	2	0.4	0	0	2	0.4	0	0	0	0	2	0.7	0	0
	SA	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
4	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0	0	0	1	0.2
	EA	0	0	1	0.1	0	0	1	0.1	1	0.1	0	0	1	0.2	1	0.2
	SA	0	0	0	0	2	0.3	0	0	1	0.1	2	0.3	0	0	1	0.2
AA+EA+SA		7	0.3	5	0.2	2	0.1	4	0.2	4	0.2	10	0.6	4	0.2	4	0.2

Octubre

Semana	Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
		TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
5	AA	0	0	1	0.1	0	0	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	0	0
	EA	0	0	2	0.1	0	0	0	0	1	0.1	1	0.1	0	0	1	0.1
	SA	2	0.1	3	0.2	3	0.2	0	0	2	0.1	5	0.5	1	0.1	2	0.2
6	AA	0	0	1	0.1	1	0.1	1	0.1	0	0	1	0.1	1	0.1	0	0
	EA	0	0	2	0.1	1	0.1	2	0.1	0	0	1	0.1	2	0.2	0	0
	SA	0	0	1	0.1	4	0.2	3	0.2	2	0.1	3	0.2	3	0.2	2	0.2
7	AA	0	0	0	0	0	0	2	0.1	1	0.1	0	0	2	0.2	1	0.1
	EA	0	0	1	0.1	1	0.1	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	0	0
	SA	0	0	3	0.2	4	0.2	2	0.1	2	0.1	4	0.3	2	0.2	2	0.2
8		0	0	0	0	1	0.1	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	0	0
		0	0	2	0.2	0	0	2	0.2	0	0	0	0	2	0.3	0	0
		1	0.1	2	0.2	2	0.2	2	0.2	0	0	3	0.4	2	0.3	0	0
9	AA	1	0	2	0.1	0	0	1	0	0	0	2	0.1	1	0.1	0	0
	EA	0	0	4	0.2	0	0	4	0.2	0	0	0	0	4	0.2	0	0
	SA	2	0.1	1	0	8	0.3	1	0	1	0	10	0.5	1	0.1	1	0.1
AA+EA+SA		6	0.1	25	0.3	25	0.3	23	0.3	9	0.1	30	0.5	24	0.4	9	0.1

Noviembre

Semana	Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
		TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
10	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	AA	0	0	4	0.1	4	0.1	3	0.1	3	0.1	2	0.1	3	0.2	3	0.2
	EA	0	0	4	0.1	1	0	3	0.1	2	0.1	0	0	3	0.2	2	0.1
	SA	1	0	3	0.1	2	0.1	0	0	3	0.1	3	0.2	0	0	3	0.2

12	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	4	0.3	0	0	3	0.2	1	0.1	0	0	3	0.3	1	0.1
	SA	0	0	2	0.1	5	0.3	1	0.1	0	0	6	0.5	1	0.1	0	0
13	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	2	0.2	1	0.1	2	0.2	1	0.1	0	0	2	0.3	1	0.1
	SA	3	0.3	0	0	1	0.1	0	0	0	0	4	0.6	0	0	0	0
AA+EA+SA		4	0.1	19	0.3	14	0.2	12	0.2	10	0.2	15	0.4	12	0.3	10	0.3

Diciembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
14	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	3	0.2	4	0.2	3	0.2	3	0.2	0	0	3	0.3	3	0.3
	SA	1	0.1	1	0.1	3	0.2	1	0.1	0	0	4	0.4	1	0.1	0	0
15	AA	0	0	3	0.2	1	0.1	1	0.1	1	0.1	1	0.1	1	0.1	1	0.1
	EA	0	0	2	0.1	2	0.1	1	0.1	1	0.1	0	0	1	0.1	1	0.1
	SA	2	0.1	0	0	4	0.2	0	0	0	0	6	0.5	0	0	0	0
16	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	1	0.1	0	0	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	0	0
	SA	0	0	2	0.1	6	0.4	0	0	4	0.3	3	0.4	0	0	4	0.5
AA+EA+SA		3	0.1	12	0.2	20	0.4	7	0.1	9	0.2	14	0.5	7	0.2	9	0.3

Resumen mensual de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **posterior**

Actividad reflexiva AA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	2	50	0	0	0	0	0	0	0	0	2	50	0	0	0	0
	2	1	25	0	0	0	0	0	0	0	0	1	25	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	25	0	0	0	0	1	25
oct	5	0	0	1	7	0	0	1	7	0	0	0	0	1	10	0	0
	6	0	0	1	7	1	7	1	7	0	0	1	10	1	10	0	0

	7	0	0	0	0	0	0	2	14	1	7	0	0	2	20	1	10
	8	0	0	0	0	1	7	1	7	0	0	0	0	1	10	0	0
	9	1	7	2	14	0	0	1	7	0	0	2	20	1	10	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11	0	0	4	29	4	29	3	21	3	21	2	25	3	38	3	38
	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
dic	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	15	0	0	3	50	1	17	1	17	1	17	1	33	1	33	1	33
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		4	11	11	29	7	18	10	26	6	16	9	36	10	40	6	24

Actividad reflexiva EA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	0	0	1	9	0	0	1	9	0	0	0	0	1	14	0	0
	2	1	9	1	9	0	0	0	0	0	0	2	29	0	0	0	0
	3	0	0	2	18	0	0	2	18	0	0	0	0	2	29	0	0
	4	0	0	1	9	0	0	1	9	1	9	0	0	1	14	1	14
oct	5	0	0	2	9	0	0	0	0	1	4	1	8	0	0	1	8
	6	0	0	2	9	1	4	2	9	0	0	1	8	2	17	0	0
	7	0	0	1	4	1	4	1	4	0	0	0	0	1	8	0	0
	8	0	0	2	9	0	0	2	9	0	0	0	0	2	17	0	0
	9	0	0	4	17	0	0	4	17	0	0	0	0	4	33	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11	0	0	4	17	1	4	3	13	2	8	0	0	3	25	2	17
	12	0	0	4	17	0	0	3	13	1	4	0	0	3	25	1	8
	13	0	0	2	8	1	4	2	8	1	4	0	0	2	17	1	8
dic	14	0	0	3	14	4	19	3	14	3	14	0	0	3	33	3	33
	15	0	0	2	10	2	10	1	5	1	5	0	0	1	11	1	11
	16	0	0	1	5	0	0	1	5	0	0	0	0	1	11	0	0
Total		1	1	32	40	10	13	26	33	10	13	4	10	26	65	10	25

Actividad reflexiva SA	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
------------------------	---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------------------	--	--	--	--	--

Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	1	14	0	0	0	0	0	0	1	14	1	14	0	0	1	14
	2	1	14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14	0	0	0	0
	3	1	14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	2	29	0	0	1	14	2	29	0	0	1	14
oct	5	2	4	3	6	3	6	0	0	2	4	5	12	1	2	2	5
	6	0	0	1	2	4	8	3	6	2	4	3	7	3	7	2	5
	7	0	0	3	6	4	8	2	4	2	4	4	10	2	5	2	5
	8	1	2	2	4	2	4	2	4	0	0	3	7	2	5	0	0
	9	2	4	1	2	8	16	1	2	1	2	10	24	1	2	1	2
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11	1	5	3	14	2	10	0	0	3	14	3	18	0	0	3	18
	12	0	0	2	10	5	24	1	5	0	0	6	35	1	6	0	0
	13	3	14	0	0	1	5	0	0	0	0	4	24	0	0	0	0
dic	14	1	4	1	4	3	13	1	4	0	0	4	22	1	6	0	0
	15	2	8	0	0	4	17	0	0	0	0	6	33	0	0	0	0
	16	0	0	2	8	6	25	0	0	4	17	3	17	0	0	4	22
Total		15	15	18	17	44	43	10	10	16	16	56	67	11	13	16	19

Resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación. Análisis **posterior**

Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
AA	4	2	11	5	7	3	10	5	6	3	9	6	10	7	6	4
EA	1	0	32	15	10	5	26	12	10	5	4	3	26	18	10	7
SA	15	7	18	8	44	20	10	5	16	7	56	38	11	7	16	11
AA+EA+SA	20	9	61	28	61	28	46	21	32	15	69	47	47	32	32	22

Análisis semanal y mensual del grado de desarrollo de la reflexión de “T” en la práctica educativa

Análisis septiembre

	Actividad de análisis	Número de sesión							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	información en planeación	t	t	t	t				
2	Actividad para enseñanza	t	t	t	t				
3	identificación del propósito	t	t	t	t				
4	participación constante	t	t	t	t				
5	ambiente social de aprendizaje	t	t	t	t				
6	coherencia de Actividad de enseñanza	p	p	t	t				
7	congruencia con el propósito inicial	t	t	t	t				

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento	Actividad de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1 información en planeación	4		
	2 Actividad para enseñanza	4		
EA	3 identificación del propósito	4		
	4 participación constante	4		
	5 ambiente social de aprendizaje	4		
SA	6 coherencia de Actividad de enseñanza	2	2	
	7 congruencia con el propósito inicial	4		

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	8	100%	0	0%	0	0%
EA	12	100%	0	0%	0	0%
SA	6	75%	2	25%	0	0%
suma:	26	93%	2	7%	0	0%

Análisis octubre

		Número de sesión																				
Actividad de análisis		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	información en planeación	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
2	Actividad para enseñanza	t	p	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	p	p	t	t
3	identificación del propósito	p	p	t	t	p	p	p	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
4	participación constante	t	p	p	p	t	t	t	t	p	t	t	t	t	t	p	t	t	t	t	t	t
5	ambiente social de aprendizaje	t	p	t	t	t	p	p	t	p	p	p	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
6	coherencia de Actividad de enseñanza	t	p	t	t	t	p	p	p	t	t	p	p	p	p	p	p	p	t	p	p	p
7	congruencia con el propósito inicial	p	p	t	t	p	p	p	t	t	t	t	t	t	p	t	p	p	t	t	p	p

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento	Actividad de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1 información en planeación	21		
	2 Actividad para enseñanza	18	3	
EA	3 identificación del propósito	16	5	
	4 participación constante	16	5	
	5 ambiente social de aprendizaje	15	6	
SA	6 coherencia de Actividad de enseñanza	7	14	
	7 congruencia con el propósito inicial	11	10	

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	39	92.85%	3	7.14%	0	0%
EA	47	74.60%	16	25.39%	0	0%
SA	18	42.85%	24	57.14%	0	0%
suma:	104	71%	43	29%	0	0%

Análisis noviembre

		Número de sesión																			
Actividad de análisis		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1	información en planeación	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
2	Actividad para enseñanza	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	p	p	t	t	t	t	t	t	t	p

3	identificación del propósito	p	t	t	t	t	t	p	t	t	t	t	t	t	p	t	t	p	t
4	participación constante	t	t	t	t	t	p	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
5	ambiente social de aprendizaje	t	p	t	t	t	p	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
6	coherencia de Actividad de enseñanza	p	t	p	p	p	t	p	p	p	p	p	p	t	t	t	p	t	p
7	congruencia con el propósito inicial	p	t	p	p	t	t	p	t	t	t	t	t	t	p	t	t	p	t

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento		Actividad de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1	información en planeación	19		
	2	Actividad para enseñanza	16	3	
EA	3	identificación del propósito	16	3	
	4	participación constante	18	1	
	5	ambiente social de aprendizaje	17	2	
SA	6	coherencia de Actividad de enseñanza	6	13	
	7	congruencia con el propósito inicial	13	6	

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	35	92.10%	3	7.89%	0	0%
EA	51	89.47%	6	10.52%	0	0%
SA	19	50%	19	50%	0	0%
suma:	105	79%	28	21%	0	0%

Análisis diciembre

		Número de sesión																	
Actividad de análisis		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	información en planeación	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
2	Actividad para enseñanza	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
3	identificación del propósito	t	t	p	t	t	t	p	t	t	t	t	t	p	t	p	t	t	
4	participación constante	t	p	t	t	p	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	
5	ambiente social de aprendizaje	t	t	t	t	t	p	p	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	
6	coherencia de Actividad de enseñanza	p	p	p	p	t	p	p	p	t	p	p	p	t	p	p	p	p	
7	congruencia con el propósito inicial	t	t	p	t	t	t	p	t	t	p	t	t	t	p	t	t	p	

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento		Actividad de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1	información en planeación	18		
	2	Actividad para enseñanza	18		
EA	3	identificación del propósito	15	3	
	4	participación constante	16	2	
	5	ambiente social de aprendizaje	16	2	
SA	6	coherencia de Actividad de enseñanza	3	15	
	7	congruencia con el propósito inicial	13	5	

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	36	100%	0	0%	0	0%
EA	47	87.03%	7	12.96%	0	0%
SA	16	44.44%	20	55.55%	0	0%

suma: 99 79% 27 21% 0 0%

Análisis general de los momentos de la práctica educativa

Mes	momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
sep	AA	8	100%	0	0%	0	0%
oct	AA	39	92.85%	3	7.14%	0	0%
nov	AA	35	92.10%	3	7.89%	0	0%
dic	AA	36	100%	0	0%	0	0%

suma: 118 95.16% 6 4.83% 0 0%

Mes	momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
sep	EA	12	100%	0	0%	0	0%
oct	EA	47	74.60%	16	25.39%	0	0%
nov	EA	51	89.47%	6	10.52%	0	0%
dic	EA	47	87.03%	7	12.96%	0	0%
		157	84.40%	29	15.59%	0	0%

Mes	momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
sep	SA	6	75%	2	25%	0	0%
oct	SA	18	42.85%	24	57.14%	0	0%
nov	SA	19	50%	19	50%	0	0%
dic	SA	16	44.44%	20	55.55%	0	0%
		59	47.58%	65	52.41%	0	0%

Anexo 9. Resultados del análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento, y del grado de desarrollo de la reflexión de “J” en la práctica educativa

Análisis inmediato

Resumen semanal de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **inmediato**

Septiembre

Semana	Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
		TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
1	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	SA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
2	AA	4	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	5	0.3	0	0	5	0.3	1	0.1	2	0.1	5	0.3	1	0.1
	SA	2	0.1	0	0	0	0	0	0	2	0.1	2	0.1	0	0	2	0.1
3	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	SA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
4	AA	6	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0.3	0	0	0	0
	EA	8	0.3	2	0.1	1	0	1	0	1	0	8	0.3	2	0.1	1	0
	SA	2	0.1	2	0.1	0	0	3	0.1	0	0	3	0.1	3	0.1	0	0
AA+EA+SA		24	0.5	9	0.2	1	0	9	0.2	4	0.1	27	0.7	10	0.2	4	0.1

Octubre

Semana	Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
		TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
5	AA	2	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.3	0	0	0	0
	EA	1	0.1	3	0.3	0	0	2	0.2	0	0	2	0.3	2	0.3	0	0
	SA	0	0	0	0	2	0.2	0	0	0	0	2	0.3	0	0	0	0
6	AA	4	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0.3	0	0	0	0
	EA	5	0.3	2	0.1	1	0.1	3	0.2	0	0	5	0.3	3	0.2	0	0
	SA	0	0	0	0	1	0.1	1	0.1	3	0.2	0	0	1	0.1	3	0.2
7	AA	3	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.3	0	0	0	0
	EA	3	0.2	3	0.2	0	0	1	0.1	0	0	5	0.4	1	0.1	0	0
	SA	0	0	3	0.2	0	0	2	0.1	0	0	1	0.1	2	0.2	0	0
8	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
9	AA	2	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	2	0.3	0	0	1	0.1	0	0	1	0.2	1	0.2	0	0
	SA	1	0.1	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	1	0.2	0	0	1	0.2
AA+EA+SA		21	0.4	14	0.3	4	0.1	10	0.2	4	0.1	31	0.7	10	0.2	4	0.1

Noviembre

Semana	Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
		TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
10	AA	3	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.3	0	0	0	0
	EA	4	0.3	1	0.1	0	0	2	0.1	0	0	4	0.3	2	0.2	0	0
	SA	1	0.1	2	0.1	0	0	1	0.1	1	0.1	1	0.1	1	0.1	1	0.1
11	AA	4	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	6	0.3	0	0	6	0.3	0	0	1	0.1	6	0.4	0	0
	SA	0	0	4	0.2	0	0	2	0.1	2	0.1	1	0.1	2	0.1	2	0.1
12	AA	3	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.3	0	0	0	0

	EA	0	0	3	0.2	0	0	3	0.2	0	0	0	0	3	0.3	0	0
	SA	0	0	3	0.2	0	0	2	0.1	1	0.1	0	0	2	0.2	1	0.1
13	AA	5	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	4	0.2	1	0.1	2	0.1	2	0.1	2	0.1	2	0.1	2	0.1
	SA	2	0.1	1	0.1	0	0	0	0	2	0.1	3	0.2	0	0	2	0.1
AA+EA+SA		22	0.3	24	0.3	1	0	18	0.2	8	0.1	28	0.5	18	0.3	8	0.1

Diciembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
14	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
15	AA	7	0.4	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	4	0.2	1	0.1	3	0.2	0	0	4	0.2	3	0.1	0	0
	SA	0	0	1	0.1	1	0.1	0	0	2	0.1	5	0.2	0	0	2	0.1
16	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
AA+EA+SA		7	0.4	5	0.3	2	0.1	3	0.2	2	0.1	26	0.8	3	0.1	2	0.1

Resumen mensual de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **inmediato**

Actividad reflexiva AA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	4	40	0	0	0	0	0	0	0	0	4	40	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	6	60	0	0	0	0	0	0	0	0	6	60	0	0	0	0
oct	5	2	18	0	0	0	0	0	0	0	0	2	17	0	0	0	0
	6	4	36	0	0	0	0	0	0	0	0	4	33	0	0	0	0
	7	3	27	0	0	0	0	0	0	0	0	3	25	0	0	0	0
	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0
	9	2	18	0	0	0	0	0	0	0	0	2	17	0	0	0	0

nov	10	3	20	0	0	0	0	0	0	0	0	3	19	0	0	0	0
	11	4	27	0	0	0	0	0	0	0	0	5	31	0	0	0	0
	12	3	20	0	0	0	0	0	0	0	0	3	19	0	0	0	0
	13	5	33	0	0	0	0	0	0	0	0	5	31	0	0	0	0
dic	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	0	0	0	0
	15	7	100	0	0	0	0	0	0	0	0	7	78	0	0	0	0
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	0	0	0	0
Total		43	100	0	0	0	0	0	0	0	0	47	100	0	0	0	0

Actividad reflexiva EA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	5	21	0	0	5	21	1	4	2	11	5	26	1	5
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	8	33	2	8	1	4	1	4	1	4	8	42	2	11	1	5
oct	5	1	4	3	11	0	0	2	7	0	0	2	10	2	10	0	0
	6	5	19	2	7	1	4	3	11	0	0	5	24	3	14	0	0
	7	3	11	3	11	0	0	1	4	0	0	5	24	1	5	0	0
	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0
	9	0	0	2	7	0	0	1	4	0	0	1	5	1	5	0	0
nov	10	4	12	1	3	0	0	2	6	0	0	4	18	2	9	0	0
	11	0	0	6	18	0	0	6	18	0	0	1	5	6	27	0	0
	12	0	0	3	9	0	0	3	9	0	0	0	0	3	14	0	0
	13	0	0	4	12	1	3	2	6	2	6	2	9	2	9	2	9
dic	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	23	0	0	0	0
	15	0	0	4	50	1	13	3	38	0	0	4	31	3	23	0	0
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	23	0	0	0	0
Total		21	23	35	38	4	4	29	31	4	4	41	55	30	40	4	5

Actividad reflexiva SA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0

	2	2	15	0	0	0	0	0	0	2	15	2	17	0	0	2	17
	3	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0
	4	2	15	2	15	0	0	3	23	0	0	3	25	3	25	0	0
oct	5	0	0	0	0	2	13	0	0	0	0	2	17	0	0	0	0
	6	0	0	0	0	1	7	1	7	3	20	0	0	1	8	3	25
	7	0	0	3	20	0	0	2	13	0	0	1	8	2	17	0	0
	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0
	9	1	7	1	7	0	0	0	0	1	7	1	8	0	0	1	8
nov	10	1	4	2	8	0	0	1	4	1	4	1	6	1	6	1	6
	11	0	0	4	17	0	0	2	8	2	8	1	6	2	13	2	13
	12	0	0	3	13	0	0	2	8	1	4	0	0	2	13	1	6
	13	2	8	1	4	0	0	0	0	2	8	3	19	0	0	2	13
dic	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	0	0	0	0
	15	0	0	1	25	1	25	0	0	2	50	5	56	0	0	2	22
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	0	0	0	0
Total	10	18	17	30	4	7	11	20	14	25	24	49	11	22	14	29	

Resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación. Análisis **inmediato**

Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
AA	43	22	0	0	0	0	0	0	0	0	47	27	0	0	0	0
EA	21	11	35	18	4	2	29	15	4	2	41	24	30	18	4	2
SA	10	5	17	9	4	2	11	6	14	7	24	14	11	6	14	8
AA+EA+SA	74	39	52	27	8	4	40	21	18	9	112	65	41	24	18	11

Análisis posterior

Resumen semanal de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **posterior**

Septiembre

Semana	Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
		TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
1	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	4	0.7	0	0	2	0.3	0	0	0	0	6	1	0	0	0	0

2	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	1	0.2	0	0	1	0.2	0	0	0	0	1	0.2	0	0
	SA	3	0.5	0	0	1	0.2	0	0	0	0	4	0.8	0	0	0	0
3	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
4	AA	3	0.2	2	0.1	0	0	1	0.1	0	0	4	0.3	1	0.1	0	0
	EA	0	0	1	0.1	0	0	1	0.1	1	0.1	0	0	1	0.1	1	0.1
	SA	5	0.3	0	0	2	0.1	0	0	0	0	7	0.5	0	0	0	0
AA+EA+SA		16	0.6	4	0.1	5	0.2	3	0.1	1	0	22	0.8	3	0.1	1	0

Octubre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
5	AA	0	0	0	0	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	0	0	0	0
	EA	0	0	2	0.1	0	0	2	0.1	0	0	0	0	2	0.1	0	0
	SA	5	0.3	2	0.1	5	0.3	0	0	0	0	12	0.8	0	0	0	0
6	AA	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	2	0.4	0	0	2	0.4	0	0	0	0	4	0.8	0	0	0	0
7	AA	1	0.1	2	0.2	0	0	1	0.1	0	0	2	0.2	1	0.1	0	0
	EA	0	0	1	0.1	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	0	0	0	0
	SA	2	0.2	0	0	3	0.3	0	0	0	0	5	0.6	0	0	0	0
8	AA	1	0.1	2	0.1	0	0	1	0.1	1	0.1	1	0.1	1	0.1	1	0.1
	EA	0	0	3	0.2	1	0.1	2	0.1	1	0.1	0	0	2	0.2	1	0.1
	SA	4	0.2	0	0	3	0.2	0	0	0	0	5	0.5	0	0	0	0
9	AA	1	0.1	0	0	1	0.1	0	0	0	0	2	0.2	0	0	0	0
	EA	0	0	2	0.2	1	0.1	1	0.1	0	0	2	0.2	1	0.1	0	0
	SA	3	0.3	1	0.1	2	0.2	0	0	0	0	6	0.5	0	0	0	0
AA+EA+SA		20	0.3	15	0.2	20	0.3	7	0.1	2	0	42	0.8	7	0.1	2	0

Noviembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
10	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	AA	0	0	0	0	1	0	2	0.1	0	0	0	0	2	0.2	0	0
	EA	0	0	5	0.2	1	0	6	0.3	0	0	0	0	6	0.5	0	0
	SA	2	0.1	0	0	3	0.1	0	0	1	0	4	0.3	0	0	1	0.1
12	AA	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0	0	0
	EA	0	0	3	0.2	0	0	3	0.2	0	0	0	0	3	0.3	0	0
	SA	5	0.4	0	0	2	0.1	0	0	0	0	7	0.6	0	0	0	0
13	AA	0	0	2	0.1	0	0	2	0.1	0	0	0	0	2	0.2	0	0
	EA	0	0	1	0.1	1	0.1	1	0.1	1	0.1	0	0	1	0.1	1	0.1
	SA	3	0.2	1	0.1	2	0.1	0	0	0	0	6	0.6	0	0	0	0
AA+EA+SA		11	0.2	12	0.2	10	0.2	14	0.3	2	0	18	0.5	14	0.4	2	0.1

Diciembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
14	AA	0	0	1	0.1	0	0	2	0.1	0	0	0	0	2	0.2	0	0
	EA	0	0	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1
	SA	0	0	3	0.2	5	0.4	0	0	1	0.1	7	0.6	0	0	1	0.1
15	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AA+EA+SA		0	0	5	0.4	5	0.4	2	0.1	2	0.1	7	0.6	2	0.2	2	0.2

Resumen mensual de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **posterior**

Actividad reflexiva AA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	3	50	2	33	0	0	1	17	0	0	4	80	1	20	0	0
oct	5	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0	1	10	0	0	0	0
	6	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	0	0

	7	1	8	2	15	0	0	1	8	0	0	2	20	1	10	0	0
	8	1	8	2	15	0	0	1	8	1	8	1	10	1	10	1	10
	9	1	8	0	0	1	8	0	0	0	0	2	20	0	0	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11	0	0	0	0	1	13	2	25	0	0	0	0	2	40	0	0
	12	1	13	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20	0	0	0	0
	13	0	0	2	25	0	0	2	25	0	0	0	0	2	40	0	0
dic	14	0	0	1	33	0	0	2	67	0	0	0	0	2	100	0	0
	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		8	27	9	30	3	10	9	30	1	3	12	55	9	41	1	5

Actividad reflexiva EA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	1	20	0	0	1	20	0	0	0	0	1	33	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	1	20	0	0	1	20	1	20	0	0	1	33	1	33
oct	5	0	0	2	12	0	0	2	12	0	0	0	0	2	22	0	0
	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7	0	0	1	6	1	6	0	0	0	0	1	11	0	0	0	0
	8	0	0	3	18	1	6	2	12	1	6	0	0	2	22	1	11
	9	0	0	2	12	1	6	1	6	0	0	2	22	1	11	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11	0	0	5	23	1	5	6	27	0	0	0	0	6	55	0	0
	12	0	0	3	14	0	0	3	14	0	0	0	0	3	27	0	0
	13	0	0	1	5	1	5	1	5	1	5	0	0	1	9	1	9
dic	14	0	0	1	50	0	0	0	0	1	50	0	0	0	0	1	100
	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		0	0	20	43	5	11	17	37	4	9	3	13	17	71	4	17

Actividad reflexiva SA	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
------------------------	---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------------------	--	--	--	--	--

Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	4	22	0	0	2	11	0	0	0	0	6	33	0	0	0	0
	2	3	17	0	0	1	6	0	0	0	0	4	22	0	0	0	0
	3	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	0	0
	4	5	28	0	0	2	11	0	0	0	0	7	39	0	0	0	0
oct	5	5	15	2	6	5	15	0	0	0	0	12	38	0	0	0	0
	6	2	6	0	0	2	6	0	0	0	0	4	13	0	0	0	0
	7	2	6	0	0	3	9	0	0	0	0	5	16	0	0	0	0
	8	4	12	0	0	3	9	0	0	0	0	5	16	0	0	0	0
	9	3	9	1	3	2	6	0	0	0	0	6	19	0	0	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11	2	11	0	0	3	16	0	0	1	5	4	22	0	0	1	6
	12	5	26	0	0	2	11	0	0	0	0	7	39	0	0	0	0
	13	3	16	1	5	2	11	0	0	0	0	6	33	0	0	0	0
dic	14	0	0	3	33	5	56	0	0	1	11	7	88	0	0	1	13
	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		39	49	7	9	32	40	0	0	2	3	74	97	0	0	2	3

Resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación. Análisis **posterior**

Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
AA	8	5	9	6	3	2	9	6	1	1	12	10	9	7	1	1
EA	0	0	20	13	5	3	17	11	4	3	3	2	17	14	4	3
SA	39	25	7	4	32	21	0	0	2	1	74	61	0	0	2	2
AA+EA+SA	47	30	36	23	40	26	26	17	7	4	89	73	26	21	7	6

Análisis semanal y mensual del grado de desarrollo de la reflexión de “J” en la práctica educativa

Análisis septiembre

		Número de sesión									
elementos de análisis		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	información en planeación	p	p	p	p	t	t	t	t	t	t
2	elementos para enseñanza	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
3	identificación del propósito	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
4	participación constante	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
5	ambiente social de aprendizaje	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
6	coherencia de elementos de enseñanza	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
7	congruencia con el propósito inicial	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento		elemento de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1	información en planeación	6	4	
	2	elementos para enseñanza	10		
EA	3	identificación del propósito	10		
	4	participación constante	10		
	5	ambiente social de aprendizaje	10		
SA	6	coherencia de elementos de enseñanza	10		
	7	congruencia con el propósito inicial	10		

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	16	80%	4	20%	0	0%
EA	30	100%	0	0%	0	0%
SA	20	100%	0	0%	0	0%
suma:	66	94%	4	6%	0	0%

Análisis octubre

		Número de sesión										
elementos de análisis		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	información en planeación	n	n	t	t	t	t	p	p	t	t	t
2	elementos para enseñanza	t	t	p	t	t	t	t	t	p	t	t

3	identificación del propósito	t	t	t	t	t	t	t	t	p	t	t
4	participación constante	t	t	t	t	t	t	t	t	p	t	t
5	ambiente social de aprendizaje	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
6	coherencia de elementos de enseñanza	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
7	congruencia con el propósito inicial	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento		elemento de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1	información en planeación	7	2	2
	2	elementos para enseñanza	9	2	
EA	3	identificación del propósito	10	1	
	4	participación constante	10	1	
	5	ambiente social de aprendizaje	11		
SA	6	coherencia de elementos de enseñanza	11		
	7	congruencia con el propósito inicial	11		

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	16	72.72%	4	18.18%	2	9.09%
EA	31	93.93%	2	6.06%	0	0%
SA	22	100%	0	0%	0	0%
suma:	69	89.6%	6	7.8%	2	2.6%

Análisis noviembre

	noviembre	Número de sesión							
	elementos de análisis	1	2	3	4	5	6	7	8
1	información en planeación	p	p	p	t	t	t	t	p
2	elementos para enseñanza	t	p	t	p	p	t	t	t
3	identificación del propósito	t	p	t	t	t	t	t	t
4	participación constante	t	t	t	t	t	t	t	t
5	ambiente social de aprendizaje	t	t	t	t	t	t	t	t
6	coherencia de elementos de enseñanza	t	p	p	p	p	p	p	p
7	congruencia con el propósito inicial	t	t	t	t	t	t	t	p

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento		elemento de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1	información en planeación	4	4	
	2	elementos para enseñanza	5	3	
EA	3	identificación del propósito	7	1	
	4	participación constante	8		
	5	ambiente social de aprendizaje	8		
SA	6	coherencia de elementos de enseñanza	1	7	
	7	congruencia con el propósito inicial	7	1	

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	9	56.25%	7	43.75%	0	0%
EA	23	95.83%	1	4.16%	0	0%
SA	8	50%	8	50%	0	0%
suma:	40	71%	16	29%	0	0%

Análisis diciembre

	diciembre	Número de sesión							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	información en planeación	p	p	t	t				
2	elementos para enseñanza	t	t	t	t				
3	identificación del propósito	t	t	t	t				
4	participación constante	t	t	t	t				
5	ambiente social de aprendizaje	t	t	t	t				
6	coherencia de elementos de enseñanza	t	t	t	t				
7	congruencia con el propósito inicial	t	t	t	t				

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento		elemento de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1	información en planeación	2	2	
	2	elementos para enseñanza	4		
EA	3	identificación del propósito	4		
	4	participación constante	4		
	5	ambiente social de aprendizaje	4		
SA	6	coherencia de elementos de enseñanza	4		
	7	congruencia con el propósito inicial	4		

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	6	75%	2	25%	0	0%
EA	12	100%	0	0%	0	0%
SA	8	100%	0	0%	0	0%
suma:	26	93%	2	7%	0	0%

Análisis general de los momentos de la práctica educativa

Mes	momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
sep	AA	16	80%	4	20%	0	0%
oct	AA	16	72.72%	4	18.18%	2	9.09%
nov	AA	9	56.25%	7	43.75%	0	0%
dic	AA	6	75%	2	25%	0	0%
suma:		47	71.21%	17	25.75%	2	3%

Mes	momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
sep	EA	30	100%	0	0%	0	0%
oct	EA	31	93.93%	2	6.06%	0	0%
nov	EA	23	95.83%	1	4.16%	0	0%
dic	EA	12	100%	0	0%	0	0%
suma:		96	96.96%	3	3.03%	0	0%

Mes	momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
sep	SA	20	100%	0	0%	0	0%
oct	SA	22	100%	0	0%	0	0%
nov	SA	8	50%	8	50%	0	0%
dic	SA	8	100%	0	0%	0	0%
suma:		58	87.87%	8	12.12%	0	0%

Anexo 10. Resultados del análisis tipológico de la reflexión y del razonamiento, y del grado de desarrollo de la reflexión de “D” en la práctica educativa

Análisis inmediato

Resumen semanal de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **inmediato**

Septiembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
1	AA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	AA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	AA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	AA	2	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.3	0	0	0	0
	EA	2	0.2	0	0	2	0.2	0	0	2	0.2	2	0.3	0	0	2	0.3
	SA	1	0.1	0	0	1	0.1	0	0	1	0.1	1	0.1	0	0	1	0.1
AA+EA+SA		8	0.6	0	0	3	0.2	0	0	3	0.2	8	0.7	0	0	3	0.3

Octubre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
5	AA	2	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.3	0	0	0	0
	EA	1	0.1	1	0.1	1	0.1	1	0.1	0	0	2	0.3	1	0.1	0	0
	SA	1	0.1	1	0.1	0	0	0	0	0	0	2	0.3	0	0	0	0
6	AA	2	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.3	0	0	0	0
	EA	2	0.3	1	0.1	0	0	0	0	0	0	3	0.4	0	0	0	0
	SA	1	0.1	0	0	0	0	0	0	1	0.1	1	0.1	0	0	1	0.1
7	AA	3	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.3	0	0	0	0

	EA	0	0	3	0.3	1	0.1	0	0	0	0	4	0.4	0	0	0	0
	SA	0	0	1	0.1	0	0	0	0	3	0.3	0	0	0	0	3	0.3
8	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
9	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
AA+EA+SA		12	0.5	7	0.3	2	0.1	1	0	4	0.2	25	0.8	1	0	4	0.1

Noviembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
10	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
11	AA	3	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	3	0.2	3	0.2	3	0.2	0	0	3	0.3	3	0.3	0	0
	SA	0	0	2	0.1	0	0	2	0.1	1	0.1	0	0	2	0.2	1	0.1
12	AA	1	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	1	0.3	0	0	0	0	0	0	1	0.3	1	0.3	0	0	1	0.3
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0	1	0.3
13	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
AA+EA+SA		5	0.2	5	0.2	3	0.1	5	0.2	3	0.1	14	0.6	5	0.2	3	0.1

Diciembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
14	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
15	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0

16	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	SA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
AA+EA+SA		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	1	0	0	0	0

Resumen mensual de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **inmediato**

Actividad reflexiva AA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	1	20	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20	0	0	0	0
	2	1	20	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20	0	0	0	0
	3	1	20	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20	0	0	0	0
	4	2	40	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40	0	0	0	0
oct	5	2	29	0	0	0	0	0	0	0	0	2	22	0	0	0	0
	6	2	29	0	0	0	0	0	0	0	0	2	22	0	0	0	0
	7	3	43	0	0	0	0	0	0	0	0	3	33	0	0	0	0
	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	0	0	0	0
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	0	0	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
	11	3	75	0	0	0	0	0	0	0	0	3	50	0	0	0	0
	12	1	25	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
dic	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0
	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0
Total		16	100	0	0	0	0	0	0	0	0	23	100	0	0	0	0

Actividad reflexiva EA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	2	33	0	0	2	33	0	0	2	33	2	50	0	0	2	50
oct	5	1	9	1	9	1	9	1	9	0	0	2	17	1	8	0	0

	6	2	18	1	9	0	0	0	0	0	0	3	25	0	0	0	0
	7	0	0	3	27	1	9	0	0	0	0	4	33	0	0	0	0
	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	0	0
	11	0	0	3	27	3	27	3	27	0	0	3	30	3	30	0	0
	12	1	9	0	0	0	0	0	0	1	9	1	10	0	0	1	10
	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	0	0
dic	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0
	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0
Total	6	21	8	29	7	25	4	14	3	11	22	76	4	14	3	10	

Actividad reflexiva SA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	1	33	0	0	1	33	0	0	1	33	1	50	0	0	1	50
oct	5	1	13	1	13	0	0	0	0	0	0	2	22	0	0	0	0
	6	1	13	0	0	0	0	0	0	1	13	1	11	0	0	1	11
	7	0	0	1	13	0	0	0	0	3	38	0	0	0	0	3	33
	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	0	0	0	0
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	0	0	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
	11	0	0	2	33	0	0	2	33	1	17	0	0	2	33	1	17
	12	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0	1	17
	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
dic	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0
	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0
Total	3	18	4	24	1	6	2	12	7	41	11	55	2	10	7	35	

Resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación. Análisis **inmediato**

Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
AA	16	26	0	0	0	0	0	0	0	0	23	32	0	0	0	0
EA	6	10	8	13	7	11	4	7	3	5	22	31	4	6	3	4
SA	3	5	4	7	1	2	2	3	7	11	11	15	2	3	7	10
AA+EA+SA	25	41	12	20	8	13	6	10	10	16	56	78	6	8	10	14

Análisis posterior

Resumen semanal de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **posterior**

Septiembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
1	AA	2	0.1	2	0.1	0	0	0	0	0	0	3	0.2	1	0.1	0	0
	EA	0	0	3	0.2	0	0	2	0.1	0	0	1	0.1	2	0.1	0	0
	SA	4	0.2	3	0.2	0	0	3	0.2	0	0	4	0.3	3	0.2	0	0
2	AA	3	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.1	0	0	0	0
	EA	0	0	6	0.1	1	0	7	0.1	0	0	1	0	7	0.2	0	0
	SA	9	0.2	7	0.1	11	0.2	4	0.1	0	0	24	0.6	4	0.1	0	0
3	AA	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0
	EA	0	0	1	0.1	0	0	1	0.1	0	0	0	0	1	0.2	0	0
	SA	1	0.1	3	0.4	0	0	0	0	0	0	4	0.7	0	0	0	0
4	AA	2	0.1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0.1	0	0	0	0
	EA	0	0	4	0.1	0	0	2	0.1	0	0	2	0.1	2	0.1	0	0
	SA	4	0.1	11	0.4	2	0.1	1	0	1	0	16	0.6	1	0	1	0
AA+EA+SA		26	0.3	41	0.4	14	0.1	20	0.2	1	0	62	0.7	21	0.2	1	0

Octubre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
5	AA	3	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.2	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	6	0.4	4	0.3	3	0.2	0	0	0	0	13	0.8	0	0	0	0
6	AA	1	0.1	1	0.1	0	0	0	0	0	0	2	0.2	0	0	0	0

	EA	0	0	2	0.2	2	0.2	0	0	0	0	4	0.4	0	0	0	0
	SA	1	0.1	0	0	4	0.4	0	0	0	0	5	0.5	0	0	0	0
7	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	1	0.1	1	0.1	0	0	0	0	0	0	2	0.3	0	0	0	0
	SA	1	0.1	2	0.3	3	0.4	0	0	0	0	6	0.8	0	0	0	0
8	AA	2	0.1	1	0.1	0	0	0	0	0	0	3	0.2	0	0	0	0
	EA	1	0.1	1	0.1	0	0	1	0.1	0	0	1	0.1	1	0.1	0	0
	SA	4	0.3	2	0.1	3	0.2	0	0	0	0	9	0.6	0	0	0	0
9	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0
AA+EA+SA		20	0.4	16	0.3	15	0.3	1	0	0	0	50	1	1	0	0	0

Noviembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
10	AA	0	0	1	0.3	0	0	0	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	1	0.3	0	0	2	0.5	0	0	0	0	3	0.8	0	0	0	0
11	AA	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0
	EA	0	0	1	0.1	0	0	1	0.1	0	0	0	0	1	0.2	0	0
	SA	1	0.1	1	0.1	2	0.3	0	0	1	0.1	3	0.5	0	0	1	0.2
12	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	4	0.2	0	0	4	0.2	0	0	0	0	4	0.3	0	0
	SA	0	0	7	0.4	3	0.2	1	0.1	1	0.1	7	0.5	1	0.1	1	0.1
13	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	1	0.1	0	0	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	0	0
	SA	0	0	8	0.5	5	0.3	0	0	0	0	11	0.9	0	0	0	0
AA+EA+SA		1	0	28	0.6	12	0.2	7	0.1	2	0	29	0.8	7	0.2	2	0.1

Diciembre

		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Semana	Momento	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
14	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	10	0.5	8	0.4	2	0.1	0	0	12	0.9	2	0.1	0	0

15	AA	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0	0	0
	EA	0	0	1	0.1	1	0.1	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	0	0
	SA	0	0	8	0.4	4	0.2	2	0.1	0	0	6	0.6	2	0.2	0	0
16	AA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	EA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SA	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
AA+EA+SA		1	0	20	0.5	13	0.3	5	0.1	0	0	20	0.8	5	0.2	0	0

Resumen mensual de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza. Análisis **posterior**

Actividad reflexiva AA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	2	18	2	18	0	0	0	0	0	0	3	27	1	9	0	0
	2	3	27	0	0	0	0	0	0	0	0	3	27	0	0	0	0
	3	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	0	0	0	0
	4	2	18	1	9	0	0	0	0	0	0	3	27	0	0	0	0
oct	5	3	38	0	0	0	0	0	0	0	0	3	38	0	0	0	0
	6	1	13	1	13	0	0	0	0	0	0	2	25	0	0	0	0
	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	8	2	25	1	13	0	0	0	0	0	0	3	38	0	0	0	0
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
nov	10	0	0	1	50	0	0	0	0	0	0	1	50	0	0	0	0
	11	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50	0	0	0	0
	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
dic	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	15	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		15	75	5	25	0	0	0	0	0	0	19	95	1	5	0	0

Actividad reflexiva EA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	0	0	3	11	0	0	2	7	0	0	1	6	2	13	0	0

	2	0	0	6	22	1	4	7	26	0	0	1	6	7	44	0	0
	3	0	0	1	4	0	0	1	4	0	0	0	0	1	6	0	0
	4	0	0	4	15	0	0	2	7	0	0	2	13	2	13	0	0
oct	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	6	0	0	2	22	2	22	0	0	0	0	4	50	0	0	0	0
	7	1	11	1	11	0	0	0	0	0	0	2	25	0	0	0	0
	8	1	11	1	11	0	0	1	11	0	0	1	13	1	13	0	0
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
nov	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11	0	0	1	8	0	0	1	8	0	0	0	0	1	17	0	0
	12	0	0	4	33	0	0	4	33	0	0	0	0	4	67	0	0
	13	0	0	1	8	0	0	1	8	0	0	0	0	1	17	0	0
dic	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	15	0	0	1	33	1	33	1	33	0	0	0	0	1	100	0	0
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	2	4	25	49	4	8	20	39	0	0	11	35	20	64	0	0	

Actividad reflexiva SA		Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
Mes	Semana	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
sep	1	4	6	3	5	0	0	3	5	0	0	4	7	3	5	0	0
	2	9	14	7	11	11	17	4	6	0	0	24	42	4	7	0	0
	3	1	2	3	5	0	0	0	0	0	0	4	7	0	0	0	0
	4	4	6	11	17	2	3	1	2	1	2	16	28	1	2	1	2
oct	5	6	17	4	11	3	9	0	0	0	0	13	37	0	0	0	0
	6	1	3	0	0	4	11	0	0	0	0	5	14	0	0	0	0
	7	1	3	2	6	3	9	0	0	0	0	6	17	0	0	0	0
	8	4	11	2	6	3	9	0	0	0	0	9	26	0	0	0	0
	9	0	0	2	6	0	0	0	0	0	0	2	6	0	0	0	0
nov	10	1	3	1	3	2	5	0	0	1	3	3	9	0	0	1	3
	11	0	0	7	18	3	8	1	3	1	3	7	22	1	3	1	3
	12	0	0	6	16	2	5	0	0	0	0	8	25	0	0	0	0
	13	0	0	8	21	5	13	0	0	0	0	11	34	0	0	0	0
dic	14	0	0	10	29	8	23	2	6	0	0	12	52	2	9	0	0
	15	0	0	8	23	4	11	2	6	0	0	6	26	2	9	0	0

	16	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0
Total	31	18	75	44	50	29	13	8	3	2	131	89	13	9	3	2	

Resumen de la tipología de la reflexión y del razonamiento en los tres momentos de la actividad reflexiva de la enseñanza durante la investigación. Análisis **posterior**

Momento	Tipo de reflexión docente										Tipo de razonamiento					
	TID	%	TIE	%	TIV	%	TIR	%	TIO	%	TEC	%	PRAC	%	CRIT	%
AA	15	6	5	2	0	0	0	0	0	0	19	10	1	1	0	0
EA	2	1	25	10	4	2	20	8	0	0	11	6	20	10	0	0
SA	31	13	75	31	50	21	13	5	3	1	131	66	13	7	3	2
AA+EA+SA	48	20	105	43	54	22	33	14	3	1	161	81	34	17	3	2

Análisis semanal y mensual del grado de desarrollo de la reflexión de “D” en la práctica educativa

Análisis septiembre

	Elemento de análisis	Sesión									
		1	2								
1	información en planeación	t	t								
2	elementos para enseñanza	t	t								
3	identificación del propósito	p	p								
4	participación constante	t	p								
5	ambiente social de aprendizaje	p	t								
6	coherencia de elementos de enseñanza	t	p								
7	congruencia con el propósito inicial	t	t								

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento		elemento de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1	información en planeación	2		
	2	elementos para enseñanza	2		
EA	3	identificación del propósito		2	
	4	participación constante	1	1	
	5	ambiente social de aprendizaje	1	1	
SA	6	coherencia de elementos de enseñanza	1	1	
	7	congruencia con el propósito inicial	2		

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	4	100.00%	0	0.00%	0	0.00%
EA	2	33.33%	4	66.66%	0	0.00%
SA	3	75.00%	1	25.00%	0	0.00%
suma:	9	64%	5	36%	0	0.00%

Análisis octubre

	Elemento de análisis	Sesión						
		1	2	3	4	5	6	7
1	información en planeación	t	t	t	t	p	p	p
2	elementos para enseñanza	t	t	t	p	t	t	t
3	identificación del propósito	t	t	t	t	t	t	t
4	participación constante	t	t	t	p	t	p	t
5	ambiente social de aprendizaje	p	p	p	p	t	p	t
6	coherencia de elementos de enseñanza	t	p	t	p	p	n	n
7	congruencia con el propósito inicial	t	t	t	t	t	t	t

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento		elemento de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1	información en planeación	4	3	
	2	elementos para enseñanza	6	1	
EA	3	identificación del propósito	7		
	4	participación constante	5	2	
	5	ambiente social de aprendizaje	2	5	
SA	6	coherencia de elementos de enseñanza	2	3	2
	7	congruencia con el propósito inicial	7		

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	10	71.42%	4	28.57%	0	0.00%
EA	14	66.66%	7	33.33%	0	0.00%
SA	9	64.28%	3	21.42%	2	14.28%
suma:	33	67%	14	29%	2	4%

Análisis noviembre

		Sesión						
	elemento de análisis	1	2	3				
1	información en planeación	t	t	t				
2	elementos para enseñanza	t	p	t				
3	identificación del propósito	p	p	p				
4	participación constante	p	p	p				
5	ambiente social de aprendizaje	t	p	p				
6	coherencia de elementos de enseñanza	t	t	p				
7	congruencia con el propósito inicial	p	p	p				

Valores:

t: significa que esa actividad se realizó totalmente,

p: significa que se realizó parcialmente y

n: significa que nunca se realizó

momento		elemento de análisis	totalmente	parcialmente	nunca
AA	1	información en planeación	3		
	2	elementos para enseñanza	2	1	
EA	3	identificación del propósito		3	
	4	participación constante		3	
	5	ambiente social de aprendizaje	1	2	
SA	6	coherencia de elementos de enseñanza	2	1	
	7	congruencia con el propósito inicial		3	

momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
AA	5	83.33%	1	16.66%	0	0.00%
EA	1	11.11%	8	88.88%	0	0.00%
SA	2	33.33%	4	66.66%	0	0.00%
suma:	8	38%	13	62%	0	0.00%

Análisis diciembre

No presentó registros en el plan de sesión para identificar el nivel de desarrollo de la actividad reflexiva anterior a la acción, en la acción y sobre la acción de la actividad de enseñanza.

Análisis general de los momentos de la práctica educativa

Mes	momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
sep	AA	4	100.00%	0	0.00%	0	0.00%
oct	AA	10	71.42%	4	28.57%	0	0.00%
nov	AA	5	83.33%	1	16.66%	0	0.00%
dic	AA	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
suma:		19	79%	5	21%	0	0%

Mes	momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
sep	EA	2	33.33%	4	66.66%	0	0.00%
oct	EA	14	66.66%	7	33.33%	0	0.00%
nov	EA	1	11.11%	8	88.88%	0	0.00%
dic	EA	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
suma:		17	47%	19	53%	0	0%

Mes	momento	totalmente	%	parcialmente	%	nunca	%
sep	SA	3	75.00%	1	25.00%	0	0.00%
oct	SA	9	64.28%	3	21.42%	2	14.28%
nov	SA	2	33.33%	4	66.66%	0	0.00%
dic	SA	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
suma:		14	58.3%	8	33.3%	2	8.3%

<p>PLANACIÓN DIDÁCTICA. Ciclo Escolar 2015-2016 Grado y Grupo: 3° A & B Profesor: Jorge Alberto Jacobo Cortes Bloque II: "AMA TU RITMO Y RIMA TUS ACCIONES" Semana: 7 @ 11 de Octubre del 2015</p>	
<p>Sección: Primaria Menor Bloque: I Profesor: Jorge Alberto Jacobo Cortes Competencia: La corporeidad como manifestación global de la persona.</p>	<p>Grado y Grupo: 5° A & B Semanas: 27 al 31 de Octubre del 2014</p>
<p>Intención pedagógica: Que El Alumno Acceda, Se Responda, Nombres A Diferentes Tipos De Estimulos Sensoriales Y De Movimiento Se Orientación Espacial Con Base En El Desarrollo De Su Lateralidad, Poderse Del Movimiento Global A Segmentario</p>	<p>Tema, Reto ó Contenido: REALIZAR ACTIVIDADES PROPIAS Y DESIGNADAS DE RITMO.</p>
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS: Responder Sensorialmente A Estimulos Externos Para Ubicarse Distinguir Diferentes Formas De Desplazamiento *Identifica Diferentes Ritmos Para Estimular La Orientación Y Memoria Auditiva</p>	<p>Propósitos: Continuar con la propuesta de resolución de problemas que impliquen el dominio de sus habilidades motrices básicas</p>
<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. SE SUGIERE: Observar su desempeño motriz al relacionarse con el medio. Conocer qué habilidades motrices se han consolidado en su bagaje motor.</p>	<p>ESTRATEGIAS Y/O MATERIALES Comparar sus desempeños motores con los de sus compañeros y contrar temas de juego participativo e incluyente. Valorar los procesos del juego dirigido. Reconocer y valorar los desempeños motores para valorar participar en actividades físicas y juegos colectivos.</p>
<p>Sesión 1: evaluar Estiramiento dirigido Circuito de balance. Los alumnos realizaran un circuito donde tengan que soportar su cuerpo y equilibrar el mismo, pasando por una barra de equilibrio, colgarse de un pasamanos, saltar aros, rodar en una colchoneta, correr y reptar. Terminaran con el juego de jalar la cuerda donde veran la importancia de las fuerzas y el equilibrio.</p>	<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. SE SUGIERE: Observación del estado físico de salud anotación del desempeño de la capacidad física</p>
<p>Sesión 2: manipular aros Materiales: aros y pelotas "No te equivoques amigo". Por parejas, uno se coloca detrás del otro imitando toda acción que éste realice durante un lapso de tiempo. Se les da un implemento por alumno, para realizar diferentes acciones: Aros, manipular libremente durante 2 minutos, después ir agregando movimientos de lo fácil a lo complejo con 10 movimientos diferentes e indicar que cada acción realizada correctamente es un punto. 1.- rodar 2 cuadros (5mts.), 2.- rodar y saltar para caer adentro de él. 3.- hacerlo rodar y que regrese. 4.- lanzar arriba verticalmente y atrapar 5.- lanzar arriba horizontalmente y atrapar 6.- lanzar arriba y atrapar 7.- lanzar disco para llegar lo lejos posible 8.- lanzar disco para aterrizarlo en un punto 9.- lanzar disco para aterrizarlo en un punto 8. Uno del compañero. 9.- lanzamiento de prohibición a objetivo de insertar. 10.- lanzamiento a objetivo para derribar. 10 pases... Formar 3 equipos equitativos donde se explique el juego y las reglas. Juego tradicional observando las aptitudes y actitudes frente del juego.</p>	<p>Sesión 1: <u>Patla, Volador + 2012, Doble</u> De tin marín... Participar en juegos de elección, sistemas de estimular la coordinación segmentaria con versos rítmicos y convivir con los temas campaleros. Hacer juegos de elección o de escoger e inventar otros juegos para escoger hacer Pajillas y Rayuela</p>
<p>Observaciones:</p>	<p>Observaciones: Viernes 31 Consejo Técnico Escolar</p>

<p>CENTRO ESCOLAR MÉXICO PLANACIÓN DIDÁCTICA EDUCACIÓN FÍSICA PRIMARIA CICLO ESCOLAR 2014-2015</p>	
<p>Sección: Primaria Menor Bloque: I Profesor: Jorge Alberto Jacobo Cortes Competencia: La corporeidad como manifestación global de la persona.</p>	<p>Grado y Grupo: 5° A & B Semanas: 27 al 31 de Octubre del 2014</p>
<p>Propósitos: Continuar con la propuesta de resolución de problemas que impliquen el dominio de sus habilidades motrices básicas</p>	<p>Tema, Reto ó Contenido: Voy de cacería extraña y de tin marín...</p>
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS: Comparar sus desempeños motores con los de sus compañeros y contrar temas de juego participativo e incluyente. Valorar los procesos del juego dirigido. Reconocer y valorar los desempeños motores para valorar participar en actividades físicas y juegos colectivos.</p>	<p>ESTRATEGIAS Y/O MATERIALES Pelotas, palacasales Cuerda, varas espaciales, caracoles, marcadores</p>
<p>VALORACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. SE SUGIERE: Observación del estado físico de salud anotación del desempeño de la capacidad física</p>	<p>Sesión 1: <u>Patla, Volador + 2012, Doble</u> De tin marín... Participar en juegos de elección, sistemas de estimular la coordinación segmentaria con versos rítmicos y convivir con los temas campaleros. Hacer juegos de elección o de escoger e inventar otros juegos para escoger hacer Pajillas y Rayuela</p>
<p>Observaciones:</p>	<p>Observaciones: Viernes 31 Consejo Técnico Escolar</p>

Plan de sesión de “D” al final de la investigación:

PLAN CLASE NIVEL PRIMARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA MAESTRA: EMELINA DEYRA TORRES JIMENEZ										FECHA: 18/NOV/15			
BLOQUES	1	2x	3	4	5	COMPETENCIA	MANIFESTACIÓN GLOBAL DE LA CORPOREIDAD	EXPRESIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES	X	SECUENCIA	1	2X	3
	DESCUBRIMIENTO DE MI CUERPO									SESION	1X	2	3
										GRADOS			
										1	2	3X	4
										EJES PEDAGÓGICOS			
										La corporeidad como el centro de la acción educativa.			
										El papel de la motricidad y la acción motriz.			
										La educación física y deporte en la escuela.			
										El tacto pedagógico y el profesional reflexivo.			
										Valores, género e interculturalidad.			
INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA					PROPÓSITO					ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN			
Propone movimientos para la producción de diversos ritmos, de manera individual y colectiva.					Que los alumnos sean capaces de proponer y ejecutar movimientos para la producción de ritmos.					X Ludo y sociomotricidad.			
										Promoción de la salud.			
										Competencia motriz.			
CONTENIDOS										ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS			
¿Cómo me muevo a diferentes ritmos?										MÉTODO DIDÁCTICO			
INICIO										Juego paradójico las cuatro esquinas, en el cual los alumnos deberán reaccionar y cambiar de esquina o lugar con los demás compañero y evitar quedar sin lugar, previo al cambio los alumnos junto con el profesor deberán proponer movimientos en los cuales haya reproducciones de ritmos.			
DESARROLLO										<ul style="list-style-type: none"> - A las estatuas de marfil, en donde los alumnos deberán producir ritmo por medio de movimiento que se realizaran a la hora de la canción. - Por equipos deberán e intentaran hacer una representación de algunos movimientos que tengan producciones de ritmos, de tal manera que se vea organizado y con ellos ver la creatividad de los alumnos. 			
CIERRE										Realizar estiramientos de las partes del cuerpo de manera individual y relajación en los alumnos.			
MATERIAL					OBSERVACIONES								
					GRUPO A		GRUPO B						
Conos.					En la actividad los alumnos propusieron Distintas formas de producir ritmos con su Cuerpo.								
DIRECTOR:										MAESTRO:			

Anexo 12. Cuestionario final

Guadalajara, Jalisco. Diciembre de 2015

El siguiente cuestionario tiene la intención de que compartas tus perspectivas, como colaborador en esta investigación, respecto de los distintos aspectos que se desarrollan en nuestro estudio.

Por favor escribe tus respuestas al final de las preguntas y numerándolas para identificarlas. Gracias.

Clave colaborador: “T”

1. ¿Qué aspectos en el proceso de la investigación se te ha dificultado llevar a cabo?
2. ¿Por qué ha sido así?
3. ¿Qué sugerencia tienes al respecto?
4. ¿Qué aspectos de la investigación han influido en tu práctica educativa?
5. ¿Por qué ha sido así?
6. ¿Qué sugerencia tienes al respecto?
7. De los registros que se te han compartido de los otros colaboradores ¿Qué aspectos de su práctica de enseñanza han llamado tu atención?

1.
 - Los registros al finalizar la clase.
 - El diario.
- 2.- Porque no estaba habituado a realizarlos, y por no saber específicamente que aspectos tenía que contemplar en los mismos, pero eso quedó despejado al confirmarse que se está en plena libertad sobre lo que se quiera registrar y/o reflexionar.
- 3.- Ninguna entiendo que son muy útiles para la investigación.
- 4.-
 - Compartir con alguien más sobre mi labor docente.
 - Hacerme consciente sobre mi forma de impartir la clase y de situaciones que se presentan en los alumnos como consecuencia de mi práctica docente.
 - El ser observado por un profesional de la misma asignatura y con gran experiencia.
 - Que se graben algunas de las sesiones.
 - Observarme en videos de cómo me desplazo en las sesiones, que palabras repito demasiado, mi postura, la ubicación que guardo, como me dirijo a los alumnos.
 - Conocer diferentes maneras de cómo planean compañeros de Educación Física así como distintas actividades que no conocía.
 - Reflexionar sobre las frases que escribo.
 - Dejar registro de la gran cantidad de veces que se modifican las actividades, dando como resultado mayor movimiento en la sesión y de mayor agrado para los alumnos.
- 5.- Porque he encontrado mayores herramientas para mantener a los alumnos activos, con interés por las sesiones, que les sea significativo para lo que se pretendía del objetivo de la clase, hacer más recurrente la toma de propuestas de lo que a ellos (alumnos) realmente desean experimentar y que tiene que ver con lo que se había planeado.

Porque mi reflexión antes, en, y después de la sesión se ha habituado y fortalecido en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje.

Porque mi actuación en general al impartir las sesiones de Educación Física es más consciente tanto corporal, cognitiva y emocionalmente al entender la trascendencia de la misma.

Porque queda un registro que puedo consultar para ir creando una serie de secuencias que fueron creadas, aplicadas, modificadas y mejoradas de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Porque el conocer un punto de vista externo promueve reflexión y cambio de lo que cotidianamente se venía haciendo creyendo que era lo mejor, desconociendo otras formas para el mejoramiento de la didáctica y práctica de la educación física.
- 6.- Qué mas docentes se dieran la oportunidad de experimentar estos procesos enriquecedores que propician la reflexión sobre la propia práctica.
- 7.- La diferente interpretación o las variantes encontradas a un mismo juego.

La manera en que redactan sus propósitos y los elementos que toman en cuenta en su planeación.

El siguiente cuestionario tiene la intención de que compartas tus perspectivas, como colaborador en esta investigación, respecto de los distintos aspectos que se desarrollan en nuestro estudio.

Por favor escribe tus respuestas al final de las preguntas y numerándolas para identificarlas. Gracias.

Clave colaborador: "J"

8. ¿Qué aspectos en el proceso de la investigación se te ha dificultado llevar a cabo?
 9. ¿Por qué ha sido así?
 10. ¿Qué sugerencia tienes al respecto?
 11. ¿Qué aspectos de la investigación han influido en tu práctica educativa?
 12. ¿Por qué ha sido así?
 13. ¿Qué sugerencia tienes al respecto?
 14. De los registros que se te han compartido de los otros colaboradores ¿Qué aspectos de su práctica de enseñanza han llamado tu atención?
-
1. Creo que el llevar a cabo el registro de las observaciones de la clase al termino de la misma y el diario que ya me estoy adaptando a realizarlo.
 2. Por no habituarme, ya que al término de la clase tiene uno que ir por otro grupo y se te pasa el registrar, y al termino de la jornada ya no registraste los datos.
 3. Creo que es cuestión personal de sincronizar el tiempo para realizarlo.
 4. Considero que mi práctica se ha convertido más reflexiva y profesional, soy más consciente de las actividades que planeo tratando de hacer que mis clases sean productivas y creo que estoy aprendiendo a ser más organizado.
 5. Lo he visto en mis planeaciones de años anteriores y las que hoy realizo, creo que he mejorado en ese aspecto, veo en mis alumnos más compromiso y gusto por la clase y se han adecuado a la dinámica del "PORQUE" realizar una clase les gusta escuchar y preguntan el propósito de la clase o de que se trata lo que hacemos...
 6. Mas que sugerencia sería un comentario positivo hacia esta investigación, que a pesar de no entender totalmente, hoy me ha hecho cambiar mi forma de trabajar y la gente que está a mi alrededor lo reconoce; espero y que esto en lo que estamos colaborando, ayude a otros colegas para que les fortalezca, ayude y mejore su práctica educativa por el bien profesional de ellos y de todo la educación de nuestro país.
 7. Pues me ha llamado la atención que yo creía que teníamos cosas muy diferentes y descubro que hay muchas cosas en común... Son muy profesionales en lo que hacen, que uno es muy protocolario y apegado a los programas de sep, y el otro colega es más práctico y se nota que les gusta lo que hacen y al igual que yo buscan mejorar día a día.

El siguiente cuestionario tiene la intención de que compartas tus perspectivas, como colaborador en esta investigación, respecto de los distintos aspectos que se desarrollan en nuestro estudio.

Por favor escribe tus respuestas al final de las preguntas y numerándolas para identificarlas. Gracias.

Clave colaborador: "D"

1. ¿Qué aspectos en el proceso de la investigación se te ha dificultado llevar a cabo? R: El elaborar planeaciones es algo con lo que no he cumplido al 100%, ya que me cuesta trabajo organizarme en mis tiempos y elaborar plan clase de cada sesión, solo cumplo con algunas y no con todas en su totalidad, mas sin embargo trato de dar mi clase con actividades orientadas a los planes y programas de estudio, pero lamentablemente no las plasmo en mi formato de planeación y por consecuencia no hay una evaluación de la sesión. El llevar al día mi diario me cuesta trabajo ya que no estoy acostumbrada a realizar ese instrumento pero siempre cumplo con él a destiempo.
2. ¿Por qué ha sido así? R: Quizá aún no me he organizado en mis tiempos para darle el tiempo a cada situación, es necesario darle la importancia que se merece a mi trabajo.
3. ¿Qué sugerencia tienes al respecto? R: Mi sugerencia es para mí misma y ponerme a trabajar en ello, para así poder desempeñarme de una mejor manera durante mi clase y dar buenos resultados.
4. ¿Qué aspectos de la investigación han influido en tu práctica educativa? R: Hacer la evaluación de cada sesión es algo que no hacía, diseñar un formato de planeación y el sentir que alguien me observa durante mis sesiones es algo a lo que no estoy acostumbrada y a la fecha es algo que aún no puedo pasar desapercibido y siento como que mi clase y yo misma no dan un buen desempeño.
5. ¿Por qué ha sido así? R: Porque no estoy acostumbrada a ello.
6. ¿Qué sugerencia tienes al respecto? R: No darle importancia al sentirme observada y enfocarme a mi clase para tener un mejor desempeño.
7. De los registros que se te han compartido de los otros colaboradores ¿Qué aspectos de su práctica de enseñanza han llamado tu atención? La manera en que planean y los elementos que toman en cuenta.