

Márquez-Rivera, F., Yáñez-Sepúlveda, R., Espoz-Lazo, S., y Hinojosa-Torres, C. (2025). Observar(se) y reflexionar: Un estudio piloto para la formación de profesores de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(NE), 35-51.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.104848>

Observar(se) y reflexionar: Un estudio piloto para la formación de profesores de Educación Física

Reflect and observation: A pilot study for teacher's training of Physical Education

Francisco Márquez-Rivera

Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, Universidad Viña del Mar, Chile, <https://orcid.org/0000-0003-1635-8448>

Rodrigo Yáñez-Sepúlveda

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andres Bello, Chile, <https://orcid.org/0000-0002-9311-6576>

Sebastián Espoz-Lazo

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, <https://orcid.org/0000-0002-8513-4977>

Claudio Hinojosa-Torres

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andres Bello, Chile, <https://orcid.org/0000-0002-5662-7385>

Resumen

La formación docente se ha consolidado como eje clave para fomentar una pedagogía efectiva entre futuros educadores. En este contexto, las prácticas pedagógicas son cruciales dada su estrecha relación con la realidad profesional. Esta investigación cualitativa tuvo como propósito implementar la reflexión pedagógica basada en la observación de clases grabadas y los dominios del marco para la buena enseñanza durante el proceso de práctica profesional de estudiantes de Pedagogía en Educación Física en Chile. La muestra incluyó seis estudiantes seleccionados por criterios de intención, conveniencia y voluntariedad. A lo largo de trece talleres se analizaron grabaciones de clases prácticas, generando reflexiones guiadas. Al término de la intervención se recopilaron datos mediante entrevistas semiestructuradas con cinco preguntas abiertas, analizadas con el software Atlas.ti 24 de acuerdo con los planteamientos del análisis de discurso. Los resultados indicaron que los estudiantes logran un nivel limitado de reflexión pedagógica, además de una comprensión superficial del marco para la buena enseñanza y su relación con la formación docente. Se destaca la urgente necesidad de incorporar talleres de observación de la práctica en la formación docente para fomentar el análisis reflexivo de la práctica y fortalecer las competencias de futuros profesores.

Palabras clave: Formación docente; observación de clases; práctica profesional; reflexión pedagógica; videgrabaciones.

Abstract

Teacher training has been consolidated as a key axis to promote effective pedagogy among future educators. In this context, pedagogical practices are crucial, given their close relationship with professional reality. This qualitative research aimed to implement pedagogical reflection based on the observation of recorded classes and the domains of the framework for good teaching during the professional practice process of Physical Education Pedagogy students in Chile. The sample included six students selected by intention, convenience, and voluntariness criteria. Throughout thirteen workshops, recordings of practical classes were analyzed, generating guided reflections. At the end of the intervention, data were collected through semi-structured interviews with five open-ended questions and analyzed with Atlas.ti 24 software according to discourse analysis approaches. The results indicated that students achieve a limited level of pedagogical reflection and a superficial understanding of the framework for good teaching and its relationship with teacher training. The urgent need to incorporate practice observation workshops in teacher training to foster reflective analysis of practice and strengthen the competencies of future teachers is highlighted.

Keywords: Teacher education; lesson observation; teaching practicum; pedagogical reflection; video recordings.

Introducción

La formación docente constituye un pilar fundamental para garantizar una educación de calidad, dado que los profesores desempeñan un rol crucial en el desarrollo integral de las futuras generaciones (Barber & Mourshed, 2007). Resulta imperativo que los docentes reciban una preparación que responda a las demandas contemporáneas del sistema educativo, capacitándolos para enfrentar los desafíos actuales, tales como la adaptabilidad a los cambios sociales continuos (Córica, 2020), así como el dominio de competencias pedagógicas, sociales y emocionales (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019). Estas competencias no solo les permiten atender de manera eficaz las necesidades y expectativas de los estudiantes, sino que también facilitan la creación de entornos de aprendizaje que fomenten el desarrollo integral del alumnado (Pacheco-Salazar, 2017). Por lo tanto, la formación docente debe trascender el conocimiento académico, centrándose en el desarrollo de habilidades fundamentales para interpretar y responder a las dinámicas del aula, destacando su papel en la promoción de un aprendizaje significativo y adaptativo (Molinari, 2023).

Esta necesidad de formar docentes de calidad resonó en Chile el año 2004 cuando se promulgó la ley 19.961 que creó la Evaluación Docente, destinada a evaluar el desempeño profesional de los docentes conforme a un conjunto de criterios e indicadores asociados al saber y quehacer específico en el aula, conocido como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el que caracterizó rigurosa y detalladamente estándares de desempeño de los docentes en el aula (CPEIP, 2003). Este encuadre teórico-práctico del desempeño docente fue acompañado de una serie de evaluaciones que buscaban evaluar distintos aspectos de la práctica docente a partir de evidencia directa, utilizando cinco tareas distribuidas en tres módulos: a) portafolio; b) trabajo colaborativo; c) clase grabada. Esta última es la instancia en la que se observa cómo el docente promueve la participación de sus estudiantes, cómo desarrolla explicaciones, cómo utiliza las preguntas para enseñar, cómo retroalimenta y cómo apoya el trabajo de sus estudiantes. De las tres tareas, la clase grabada es la que ha evidenciado los resultados más descendidos en su última aplicación obligatoria (MINEDUC, 2020).

Posteriormente, el año 2016 se impulsó una reforma que se materializó en la Ley N° 20.903 y con ello la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual establece criterios y estándares para la formación inicial docente, con el propósito de asegurar que los futuros docentes

cuenten con los conocimientos y competencias necesarios para ejercer su labor. Además, realiza una actualización del MBE, donde se conjugó una asociación entre los estándares de formación docente y los desempeños relativos al MBE, logrando un alineamiento de la carrera docente desde sus inicios, durante el desempeño en los años de ejercicio y como mecanismo de estandarización de los diferentes tramos en los que puede un profesor encasillarse según su desempeño en la evaluación (Galaz et al., 2019).

En este enfoque renovado del desarrollo profesional docente, se han considerado diversos tipos de competencias, destacándose particularmente las competencias reflexivas. En este sentido, la reflexión pedagógica se ha posicionado como un eje central para los docentes, entendiéndose como el proceso mediante el cual cada profesor examina críticamente su propia práctica, con el propósito de comprenderla profundamente y mejorarla en función de las necesidades de los estudiantes y de los objetivos educativos. Para Brookfield (1995), este proceso resulta esencial, considerándolo una competencia clave para desempeñarse de manera efectiva en el aula, ya que permite la adaptación a los cambios pedagógicos que emergen en la sociedad y, con ello, facilita una respuesta adecuada a las necesidades estudiantiles.

En el ámbito educativo existe un acuerdo respecto a que la reflexión sobre la praxis pedagógica es un aspecto relevante de la profesión docente, pero ello no significa que exista absoluta claridad de su significado en este contexto y mucho menos cómo desarrollarla, evaluarla y con qué orientación epistemológica hacerlo (Foster & Fleenor, 2021). Aun así, la reflexión debe ser abordada en la formación inicial docente, ya que, a través de ella se puede aprender de la experiencia (Schön, 1998), transformándose en una herramienta que orienta permanentemente a los futuros profesores, en especial en los espacios de prácticas, donde se enfrentan directamente con la realidad profesional (Souza et al., 2020), convirtiéndose en un espacio pedagógico integral por el análisis y reflexión que realizan los estudiantes (Hirmas & Cortés, 2014), por lo que es relevante valorar la práctica profesional como un escenario de aprendizaje reflexivo, estructurado y enriquecedor para la formación de sujetos integrales (Owen et al., 2018) que responde a las necesidades del ámbito educativo en los países (Hardman et al., 2016).

En las últimas décadas, la reflexión respecto del desempeño en las prácticas profesionales ha sido considerada como un medio de desarrollo importante entre los formadores de profesores. Sin embargo, investigaciones chilenas dan cuenta que las universidades de este país no han logrado que los estudiantes de pedagogía desarrollen sistemáticamente reflexiones en relación con su quehacer docente. (Bórquez-Mella et al., 2020). De la misma forma, la evidencia sobre la observación del desempeño docente mediante video provee importantes aportes acerca de la calidad de la práctica docente, así como de sus posibilidades de enriquecimiento y transformación. El uso de clases filmadas en la formación docente no es una novedad. Ya a mediados del siglo pasado se comenzó a usar el video como herramienta para el desarrollo y mejoramiento de las destrezas didácticas (Arcavi, 2016). Según lo afirmado por Rich & Hannafin (2009) y Rosaen et al. (2008), la filmación de las clases permite extraer evidencias explícitas de prácticas de aula que estimulan el recuerdo y con ello el proceso reflexivo de los saberes que sustentan el desempeño docente. Por tanto, es necesario que esta acción de autoobservación sea instalada y fortalecida en el proceso de formación docente.

A partir de la evidencia existente, este estudio tiene como objetivo contribuir al fortalecimiento de los procesos de formación docente mediante el fomento de la reflexión pedagógica, apoyada en la observación de clases grabadas y los principios del MBE, durante el proceso de práctica profesional de estudiantes de pedagogía en Educación Física (EF). Para ello, se implementaron talleres semanales basados en la observación de clases grabadas y en los fundamentos del MBE, con el propósito de fortalecer y consolidar competencias reflexivas relacionadas con la práctica pedagógica-disciplinar a lo largo de su formación docente. Como objetivos específicos se buscó: a) evaluar el impacto de talleres basados en la observación de clases y la aplicación del MBE para el desarrollo de la reflexión pedagógica de estudiantes en práctica profesional; y b) resignificar el valor atribuido a la reflexión pedagógica como herramienta para fortalecer la formación docente.

De este modo, esta iniciativa pretende contribuir al fortalecimiento de los procesos de formación docente mediante el uso de la reflexión pedagógica sobre las prácticas de los estudiantes de pedagogía en EF, a través de talleres reflexivos guiados por los principios del MBE como marco

metodológico.

Método

Diseño de la investigación

El estudio se llevó a cabo bajo los lineamientos del enfoque cualitativo, el cual se orienta en la comprensión profunda de fenómenos sociales, con el fin de desarrollar un cuerpo organizado de conocimiento (Sandín, 2003). El diseño empleado fue el de investigación-acción (Elliot, 1996; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), específicamente en la vertiente de investigación-acción educativa, según lo definido por Rodríguez (2005). Este enfoque interviene en problemas identificados dentro de las prácticas educativas cotidianas, ofreciendo soluciones desde la propia práctica. Adicionalmente, se adoptaron los planteamientos del modelo de estudio piloto de factibilidad (Díaz-Muñoz, 2020; Fernández-Sánchez et al., 2023; Gallego-Jiménez et al., 2018), con el objetivo de que los resultados obtenidos informen decisiones fundamentadas sobre la viabilidad y el diseño de una investigación futura a mayor escala.

Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo intencionado, basado en la accesibilidad al campo de estudio (Izcara, 2014). Los criterios de inclusión establecidos fueron los siguientes: a) estudiantes de pedagogía en EF que estuvieran cursando su práctica profesional en una universidad de la región de Valparaíso, Chile; b) realización de la práctica profesional en uno de los centros designados por el estudio; c) sin restricción en cuanto a edad o género; y d) participación voluntaria. Bajo estos criterios, la muestra final estuvo compuesta por seis participantes (dos mujeres y cuatro hombres), quienes firmaron un consentimiento informado (Cañete et al., 2012), otorgando su conformidad para participar en el estudio y autorizando el uso de los datos proporcionados para los fines del mismo (Mondragon-Barrios, 2009).

Técnica e instrumento de recogida de datos

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada, concebida como una conversación orientada a comprender aspectos del mundo cotidiano desde la perspectiva de los propios sujetos (Kvale, 2011). Este enfoque se fundamenta en la necesidad de obtener información sin interferir ni manipular la realidad observada, facilitando la reconstrucción precisa de los eventos a través del estímulo del recuerdo (Keats, 2009). Como instrumento se creó un listado de preguntas abiertas no dicotómicas (García et al., 2006): a) ¿Qué percepción tiene sobre la implementación de talleres reflexivos para su formación docente?; b) ¿Cómo incorporaría usted en su práctica docente la reflexión pedagógica?; c) ¿Cuáles fueron las herramientas o actividades más valiosas para su desarrollo docente futuro?; d) ¿De qué manera la observación de clases (propias y de sus pares) le permiten identificar las necesidades de aprendizaje docente basadas en el MBE?; y e) ¿En qué aspectos cambió su forma de abordar la reflexión pedagógica luego de participar en este proyecto? El guion de preguntas se sometió a un proceso de validez de contenido (Robles & Rojas, 2015) mediante juicio de expertos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008) que debían cumplir los criterios: a) poseer grado de Doctor; b) tener desarrollo en publicaciones científicas; y c) manejo de la metodología de investigación cualitativa.

Descripción de la propuesta

En consonancia con los objetivos planteados, el estudio se enmarcó en el modelo de investigación-acción educativa (Rodríguez, 2005), que comprende las siguientes fases: a) identificación del problema; b) formulación de objetivos; c) definición del plan de acción; d) implementación de las acciones; e) evaluación de las acciones; y f) difusión de los resultados. Con este enfoque, se desarrolló una propuesta de trabajo adaptada, que abarcó la identificación del problema

(diagnóstico), la formulación e implementación de un plan de acción (planificación) y la evaluación de los resultados obtenidos (evaluación). Esta estructura permitió sintetizar la intervención en tres grandes hitos clave para su desarrollo.

En el diagnóstico realizado durante el desarrollo de la asignatura de Práctica Profesional, se observó y confirmó la limitada comprensión y uso de la reflexión pedagógica por parte de los estudiantes. Asimismo, se evidenció un dominio incipiente del MBE como estructura funcional en el desempeño docente, tanto para los docentes en formación como para aquellos en ejercicio activo. Este diagnóstico fue contrastado con las orientaciones curriculares de las prácticas profesionales, en las cuales la reflexión pedagógica se establece como un eje central del desempeño estudiantil, lo que reveló una desconexión significativa entre las expectativas curriculares y la realidad observada. Además, se constató un conocimiento superficial del MBE como documento base para la evaluación docente en el sistema escolar, lo que subrayó las carencias formativas existentes. Esta situación se torna aún más relevante cuando se considera que la filmación de una clase en terreno constituye una acción central dentro de los contenidos declarados por la evaluación docente.

En una segunda etapa, se diseñó un plan de intervención compuesto por 13 talleres, los cuales se fundamentaron en los dominios establecidos por el MBE. Se definió como eje de los talleres el uso de la reflexión pedagógica como herramienta de fortalecimiento disciplinar y pedagógico. El plan de intervención se sometió a validación de contenido (Galicia et al., 2017) mediante juicio de expertos (Viveros, 2023) definidos por los criterios: a) profesores de EF; b) que hayan participado del proceso de evaluación docente; y c) que tengan como mínimo 5 años de experiencia.

La implementación del plan de intervención comenzó con una reunión informativa dirigida a los estudiantes que habían aceptado participar en el estudio. Durante esta reunión, se presentaron los propósitos de la investigación y se procedió a la firma del consentimiento informado (Rodríguez et al., 2020), en el cual se detallaron los aspectos mencionados y los participantes aceptaron formalmente su compromiso con el estudio, comprometiéndose a no abandonarlo hasta su finalización. Posteriormente, los estudiantes se integraron en las actividades correspondientes a la práctica profesional, al mismo tiempo que asistían a los talleres semanales realizados durante el segundo semestre del año 2022.

Procedimiento de análisis

Como etapa final, se llevó a cabo la evaluación del proceso de intervención. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes participantes, con el objetivo de conocer, desde sus percepciones, la contribución de los talleres reflexivos en su proceso de práctica profesional. La información fue recolectada mediante una grabadora de voz, generando archivos de audio en formato .mp3, los cuales fueron posteriormente transcritos a texto utilizando el software Office Word (.doc). Este proceso facilita el análisis de un corpus oral al transferirlo a un formato escrito, lo que permite su legibilidad y posterior análisis (Garayzábal et al., 2019). A partir de estas transcripciones, se llevó a cabo un análisis de contenido (Bardin, 1996) mediante codificación abierta (Strauss & Corbin, 2016), utilizando el software Atlas.ti 24. Este proceso tuvo como objetivo reducir y simplificar los datos, permitiendo una visualización concreta de los temas abordados por los sujetos que participaron en la intervención (Báez, 2012), mediante la categorización y agrupamiento de las unidades de análisis encontradas.

Resultados

En el marco de este estudio, se implementa un enfoque análisis de dos fases para la presentación de los datos. La primera fase, de naturaleza analítica y descriptiva, se centra en la clasificación ordenada y la exposición minuciosa de los descubrimientos realizados. Este paso inicial sienta las bases para un entendimiento profundo del fenómeno investigado, facilitando la identificación clara de los componentes esenciales del tema de investigación. Posteriormente, la segunda fase, de enfoque interpretativo, se centra en examinar y comprender estos hallazgos con el objetivo de

desarrollar un marco teórico que ofrezca respuestas sólidas y bien fundamentadas a las metas planteadas inicialmente en la investigación.

Análisis analítico-descriptivo

Tras un exhaustivo proceso de análisis de datos, se identificó un conjunto de términos y conceptos recurrentes en las respuestas de los participantes. Estos elementos lingüísticos fueron cuantificados y organizados de acuerdo con frecuencias. Este procedimiento inicial proporciona una orientación temática preliminar para el análisis integral de los datos (Tabla 1).

Tabla 1
Distribución de frecuencias (f) de términos en los datos analizados

Palabras	f	Palabras	f
Reflexión (ivos - ar - ionos)	16	Importante	7
Taller (es)	16	Fortalezas (ecer)	7
Enseñanza	15	Clases	6
Marco	14	Desarrollo	6
Práctica	9	Docente	5
Debilidades	9	Incorporar	4
Mejor (a - arlo - ar)	9	Problema (s)	4
Dominio	7	Profundidad	3

A partir de un análisis de conglomerados temáticos (Trigueros et al., 2018), se estableció una interrelación semántica entre los términos, resultando en cuatro dimensiones que agrupan conceptos en base a su similitud de aparición o significado. Esta metodología permite una aproximación inicial a las temáticas subyacentes en los datos, preludivando un análisis más profundo que involucra la interpretación de frases y oraciones para identificar patrones temáticos más complejos (Hinojosa et al., 2020) como se visualiza en la tabla 2.

Tabla 2
Conglomerados temáticos y frecuencias totales

Palabra	f	Conglomerado	Palabra	f	Conglomerado
Enseñanza	15	Conocimiento del MBE (52)	Práctica	9	Práctica Docente (32)
Marco	14		Desarrollo	6	
Dominio	7		Clases	6	
Importante	7		Docente	5	
Criterios	6		Alumnos	4	
Profundidad	3		Planificación	2	
Debilidades	9		Formación Inicial Docente (30)	Taller (es)	
Fortalecer (zas)	7	Reflexión (ivos-onar-es)		15	
Mejor (a-arlo)	7	Sirvieron		4	
Problema (s)	4	Incorporar		4	
Desenvolverme	3	Videos		2	

El siguiente nivel de análisis involucró la creación de códigos temáticos, definidos como constructos que representan atributos esenciales de los datos textuales o visuales (Saldaña, 2009; Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2017). Este proceso culminó en la identificación de cinco códigos principales, cada uno compuesto por un número de citas, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3
Distribución total de citas por código

Código	Citas
Profundización práctica del MBE	6
Importancia del MBE	7
Talleres reflexivos sistemáticos	9
Reflexión de la práctica docente	8
Práctica docente	7

Estos códigos fueron operacionalmente definidos (Cazau, 2006), concretizando sus características y relaciones con los fenómenos observados, lo que se detalla en la Tabla 4.

Tabla 4
Definición operacional de códigos

Código	Definición operacional
Profundización práctica del MBE (PMBE) (6 citas)	Profundización que debe tener el MBE en el proceso formativo de los futuros docentes.
Importancia del MBE (IMBE) (7 citas)	Relevancia y necesidad imperativa del MBE en su práctica diaria.
Talleres Reflexivos Sistemáticos (TRS) (9 citas)	Instancia relevante en el proceso de práctica, que cumple un rol articulador entre la teoría y la praxis.
Reflexión de la Práctica Pedagógica (RPP) (8 citas)	Importancia de la reflexión pedagógica a través de un proceso sistemático y guiado durante las prácticas.
Práctica Pedagógica (PP) (7 citas)	Percepción y experiencias basadas en la Innovación llevada a cabo durante el proceso de práctica.

La investigación también abarcó la cuantificación de unidades de contenido (Porta & Silva, 2019), lo que resultó en 37 citas distribuidas entre los códigos, como se detalla en la Tabla 5. Este paso facilitó la identificación de coocurrencias y temáticas emergentes (Gómez, 2009; Penalva et al., 2015).

Tabla 5
Listado de citas en cada código por participante

	Citas	PMBE	IMBE	TRS	RPP	PP
Participante 1	7	1	2	2	1	1
Participante 2	5	0	1	1	2	1
Participante 3	7	1	2	2	1	1
Participante 4	5	1	1	0	1	2
Participante 5	6	1	1	1	2	1
Participante 6	7	2	0	3	1	1
Total	37	6	7	9	8	7

Finalmente, los códigos fueron asociados en “grupos de códigos” para una mejor organización y análisis (Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2017). La Tabla 6 presenta los grupos de códigos, sus definiciones y códigos asociados.

Tabla 6
Listado de familias, definiciones y códigos asociados

Grupo de códigos	Definición	Códigos
Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (13 citas)	Marco orientador que establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula, lo que además les permite examinar sus propias prácticas de enseñanza.	Profundización práctica del MBE (PMBE) (6 citas) Importancia del MBE en la praxis (IMBE) (7 citas)
Reflexión Pedagógica (RP) (17 citas)	Espacio reflexivo sistemático generado dentro del proceso de práctica profesional que busca la comprensión y adquisición de estándares de desempeño docente estipulados para el ejercicio profesional.	Talleres Reflexivos Sistemáticos (TRS) (9 citas) Reflexión de la Práctica Pedagógica (RPP) (8 citas)
Formación Inicial Docente (FID) (7 citas)	Proceso continuo y multidimensional que se constituye de experiencias y aprendizajes que buscan la preparación profesional de docentes en formación.	Práctica Pedagógica (PP) (7 citas)

Análisis reflexivo-interpretativo

La segunda fase del análisis se enfoca en organizar las ideas y los significados emergentes desde los hallazgos, con el objetivo principal de interpretar los resultados obtenidos y con ello elaborar una respuesta para las interrogantes del estudio. Esta etapa se organiza de acuerdo con la estructura de grupos de códigos y códigos ya establecida, garantizando así la coherencia y claridad del apartado.

En el grupo de códigos Marco para la Buena Enseñanza (MBE) se da cuenta de la poca profundización que se le otorga al marco en el proceso formativo y la importancia que realmente tiene en la preparación y desarrollo de clases, como también orientando el cumplimiento de todos los aspectos conceptuales y procedimentales con los que gestiona su quehacer un docente. Esto se refleja en el código PMBE, que demuestra la importancia de profundizar de forma práctica el MBE en el contexto escolar:

“No tenía mucho conocimiento del marco para la buena enseñanza, aunque sí le habíamos tocado en la Universidad, pero no se profundizó más allá” (P1-9:12); “En cuanto al marco de la buena enseñanza, creo que antes no lo había visto tan profundo y hoy me doy cuenta gracias a los talleres que son sumamente importantes para la realización de una clase” (P3-3:5); “Pude ver con mayor profundidad el marco de la buena enseñanza y cuando se llevó a cabo cada taller donde salía cada dominio y criterios, en donde pude reflexionar sobre cada clase y viendo que es trascendental para la labor docente” (P6:1:2).

El código IMBE pone de manifiesto la importancia que posee el MBE en el desarrollo de las clases durante el proceso de formación de los futuros docentes, así como también, lo importante que es saber implementarlo en la práctica diaria con la finalidad de demostrar un desempeño acorde al rol que tendrán en un futuro cercano:

“El marco para la buena enseñanza yo creo que a lo largo de toda carrera cuando uno egresa es importante implementarlo” (P1-3:4); “Debes realizar tu labor en base al marco de la buena enseñanza y saber desenvolverte también porque es muy amplio decir yo conozco el marco de la buena enseñanza, pero no sé cómo desenvolverme con esta

herramienta” (P4-12:15).

En el grupo de códigos Reflexión Pedagógica (RP) las temáticas dialogan en torno a lo relevante que es la reflexión y la importancia de que exista una instancia establecida para esto, como lo son talleres sistemáticos que guíen la reflexión hacia componentes esenciales del desarrollo profesional docente, que además permitan tener herramientas significativas para el ejercicio de la profesión. Lo anterior se puede observar en el código TRS, que representa un eje importante en la práctica puesto que este espacio reflexivo contribuye al crecimiento profesional de los estudiantes en formación y con esto favorecer oportunidades de aprendizaje esenciales para su praxis:

“Con estos talleres sentí el peso de que, soy yo soy una profesional o voy a ser una profesional en un semestre más y es importante, o sea, cómo te ven y cómo tú te sientes con esos conocimientos” (P1-14:18); “Hubo muchos criterios que no estuvieron presentes después de ver mi clase filmada, al momento de ir desarrollando los talleres, fui incluyendo esos criterios a mis clases y creo que eso es sumamente importante después de verlo realizado que provocaron como un cambio en el desarrollo de mi día a día y clases como docente” (P5-7:13).

En tanto el código RPP demuestra que la reflexión guiada durante la práctica pedagógica promueve en los estudiantes el aprendizaje a través de experiencias, generando un impacto en su desarrollo profesional con una mirada crítica y basada en ejes de desempeño docente que les permitirán realizar ajustes constantes en su praxis:

“Antes tenía una mirada más globalizada de lo que eran mis clases y ahora puedo especificar en dónde y en qué áreas tengo falencias y en cuáles debería mejorar” (P1-2:2); “Realizando después de cada clase una reflexión y si se está logrando o no lo que va a alcanzar en relación con respecto al marco de la enseñanza y poder mejorarlo para la siguiente clase” (P6-3:6).

En el grupo de códigos Formación Inicial Docente (FID), se aborda la temática referente a la PP y el rol que juega esta instancia en el proceso de formación, a partir de experiencias significativas y propuestas de mejora que pueden enriquecer este proceso. En este caso, el código PP hace referencia al sentimiento y percepción del proceso llevado a cabo con la innovación propuesta para el caso y lo importante que es en esta instancia generar experiencias significativas que puedan aportar herramientas en el proceso de formación:

“Lo más significativo para mí fueron las grabaciones, que igual me ponían muy nerviosa, pero bueno, es una realidad que se va a tener que afrontar en algún punto de cuando esté ejerciendo la profesión” (P1-7:12); “El que nos pudieran grabar algunas clases fue una herramienta súper buena, ya que, te ves tú realizando la clase y de otro punto de vista igual, de mi punto de vista fue más crítico y fue súper bueno el poder verme a mí haciendo la clase y tomar en cuenta mis debilidades para poder mejorar en cuanto a eso” (P3-5:12).

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo implementar la reflexión pedagógica basada en la observación de clases grabadas y los dominios del MBE durante el proceso de práctica profesional de estudiantes de pedagogía en EF en Chile. Esta intervención se propuso como una estrategia para orientar los procesos de práctica profesional de los docentes en formación, dado que, según los planteamientos de Hirmas & Cortés (2014), existe una escasez de instancias y mecanismos que permitan desarrollar de manera sistemática habilidades reflexivas en los futuros profesores.

Aunque los datos proporcionan una visión general del fenómeno, un análisis más detallado revela la valoración que los estudiantes dan a las prácticas pedagógicas y cómo la reflexión contribuye positivamente a su formación. Esto respalda las afirmaciones de Hinojosa et al. (2022), quienes sostienen que la reflexión dentro de la formación docente fortalece las habilidades didácticas y pedagógicas, consolidando así las competencias y la identidad profesional de los educadores. Estudios más recientes, como los de Machost & Stains (2023) amplían esta perspectiva al subrayar que la reflexión crítica, junto con el acompañamiento pedagógico, mejora significativamente el

desarrollo de competencias específicas en la enseñanza.

La implementación de talleres reflexivos emerge como una estrategia efectiva para influir positivamente en la formación de los docentes, destacando la relevancia otorgada al MBE y la necesidad de una mayor profundización durante las prácticas. Este enfoque es respaldado por Castellanos & Yaya (2013), quienes afirman que las actividades reflexivas mejoran la preparación y la futura calidad docente. Más recientemente, Osmanović et al. (2023) corroboran estos hallazgos, señalando que el uso de talleres reflexivos en entornos virtuales durante la pandemia contribuyó a una autoevaluación más profunda y a la mejora continua de la práctica pedagógica. Además, el MINEDUC (2008) identifica al MBE como una herramienta clave para el avance profesional, lo que refuerza Mancilla et al. (2024) planteando que el MBE es un referente esencial para la reflexión y mejora continua de las prácticas pedagógicas, orientado a establecer desempeños docentes óptimos y profesionales.

En relación con los hallazgos, los estudiantes valoran significativamente la atención detallada al MBE, señalando su importancia en la práctica educativa, aunque reconocen sus propias limitaciones en el conocimiento y análisis profundo del tema. Investigaciones actuales, como la de Verdugo et al. (2020), sugieren que la falta de formación en el uso adecuado del MBE puede limitar el potencial reflexivo de los futuros docentes, alineándose con Ponce-Ceballos et al. (2024) que sugieren que una mayor investigación en las prácticas profesionales podría enriquecer el entendimiento estudiantil de las necesidades y requerimientos que debe atender un profesor.

La observación de clases filmadas con docentes en formación resulta fundamental para la consolidación de competencias vinculadas a la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar. Este enfoque posibilita una revisión exhaustiva de la práctica pedagógica, facilitando la identificación de fortalezas y áreas de mejora. Estos hallazgos coinciden con lo propuesto por Wilkie y Liefeyth (2022), quienes destacan la alta valoración de la retroalimentación mediante video como un mecanismo eficaz para mejorar las habilidades docentes. Asimismo, Peralta et al. (2021) señalan que los profesores de EF consideran más valiosa la reflexión sobre sus propios videos en comparación con la observación de videos de otros, lo que les permite identificar áreas de mejora personal y fortalecer sus prácticas pedagógicas de manera más directa y efectiva.

Este tipo de intervenciones sigue siendo relevante, como lo demuestran estudios más recientes, como el de Güllü & Güllü (2019) que subrayan la importancia de contar con recursos audiovisuales para realizar análisis críticos de la práctica pedagógica en EF, o como Cajas et al. (2020) señalan que la práctica docente requiere de herramientas que ayuden a generar procesos de autorreflexión y reflexión con pares, lo anterior para consolidar competencias necesarias para el efectivo desempeño docente desde una perspectiva objetiva, lo que se relaciona profundamente con los hallazgos encontrados. Además, Constantinides (2023) han mostrado que la revisión de clases filmadas ha mejorado la capacidad de los estudiantes para identificar patrones pedagógicos y proporcionar lecciones más efectivas a los estudiantes.

Los hallazgos destacan el rol preponderante que cumple el MBE en la preparación y desarrollo de las clases a lo largo del ejercicio profesional docente. En esta línea, Castañeda-Meneses (2019) señala que el MBE es el referente utilizado en los procesos de evaluación de los profesores que se desempeñan en docencia de aula, orientando su quehacer pedagógico. Asimismo, Taut et al. (2011) indican que el MBE ha cobrado mayor relevancia en dichos procesos evaluativos, generando en su mayoría efectos positivos en la práctica docente.

Acuña et al. (2022) refuerzan esta perspectiva al mostrar que el MBE sigue siendo un marco esencial para la planificación y evaluación de la enseñanza, ya que proporciona una guía estructurada que permite a los docentes responder a las demandas cambiantes del contexto escolar. Desde una mirada complementaria, Salazar (2015) y Rivero & Medeiros (2023) coinciden en concebir al docente como un actor clave, encargado de organizar los contenidos y seleccionar los métodos de enseñanza adecuados para su labor pedagógica, lo que se realiza dentro de los márgenes propuestos por el MBE. En esta misma dirección, Verdugo (2016) enfatiza que las prácticas pedagógicas deben concebirse como un espacio formativo en el que el futuro docente se enfrenta a la complejidad de la realidad escolar, por lo que resulta fundamental orientar dicho proceso desde el encuadre que establece el MBE. Esta perspectiva se articula con lo planteado por

Lara et al. (2015), quienes destacan que los estudiantes de pedagogía valoran profundamente los espacios reflexivos, ya que les permiten compartir experiencias y tomar mayor conciencia sobre sus acciones durante la práctica profesional.

El desarrollo de talleres reflexivos durante la práctica profesional ha demostrado generar un impacto positivo, especialmente al facilitar la observación de clases y el reconocimiento de fortalezas y debilidades en la propia enseñanza. Lara et al. (2015) destacan que los estudiantes de pedagogía valoran profundamente estos espacios, ya que les permiten compartir experiencias y tomar mayor conciencia sobre sus acciones durante la práctica. Esta perspectiva se ve reforzada por estudios recientes como el de Kaya & Adigüzel (2023), quienes subrayan que los talleres reflexivos han cobrado mayor relevancia en el contexto actual, marcado por desafíos emergentes como la enseñanza híbrida. En esta línea, Yan (2022) también enfatiza la necesidad de fortalecer los procesos de autorreflexión, considerando que estos contribuyen de forma significativa a mejorar la calidad del proceso formativo docente.

Los resultados de este estudio evidencian la importancia central que adquiere la reflexión crítica en el desarrollo profesional docente, especialmente en cuanto a la capacidad de reevaluar, reinterpretar y reformular la práctica pedagógica. No obstante, como advierte Lara (2019), los estudiantes en formación suelen limitarse a reflexiones superficiales que no aprovechan plenamente herramientas como las bitácoras escritas, las cuales podrían enriquecer los procesos de retroalimentación y propiciar mejoras significativas en sus métodos de enseñanza. Este fenómeno pone de manifiesto la ausencia de un sistema formativo robusto que promueva la reflexividad como un instrumento pedagógico esencial.

En esta misma línea, Colomer et al. (2020) enfatizan la responsabilidad de las instituciones de educación superior en la construcción de identidades profesionales reflexivas, subrayando el papel decisivo que cumple la reflexión en la evaluación del desempeño docente. A ello se suma lo planteado por Tiainen et al. (2024), quienes sostienen que dichas instituciones deben priorizar la implementación de espacios de reflexión guiada, en los que los futuros docentes puedan analizar críticamente su desempeño mediante el uso combinado de evidencias escritas y audiovisuales, promoviendo así una mejora sostenida de sus prácticas pedagógicas.

En complemento, Lara (2023) también destaca que el fortalecimiento de la identidad reflexiva debe ser entendido como una responsabilidad institucional ineludible, especialmente en contextos donde la reflexión constituye un componente clave para el aseguramiento de la calidad del proceso formativo. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la necesidad de integrar dispositivos sistemáticos que favorezcan la autorreflexión profunda y crítica en la formación inicial docente, entendida no solo como una técnica de revisión individual, sino como una herramienta estructurante del profesionalismo pedagógico.

Finalmente, los estudiantes valoran profundamente la experiencia de observar su propio desempeño durante la práctica profesional, reconociendo la influencia del contexto de implementación y el rol del MBE como encuadre orientador del quehacer docente. Esta percepción coincide con lo planteado por Barrera & Hinojosa (2017), quienes sostienen que toda instancia formativa debe desarrollarse en condiciones que simulen, en la mayor medida posible, la complejidad de la realidad escolar. Esta necesidad de autenticidad se mantiene vigente en investigaciones recientes, como la de Adeoye et al. (2024), que subrayan la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas en contextos reales para favorecer la transferencia efectiva de aprendizajes y habilidades al ejercicio docente profesional. Así, los hallazgos de este estudio ratifican la relevancia de experiencias formativas situadas, guiadas por marcos normativos claros, como condición indispensable para consolidar una docencia reflexiva, contextualizada y profesionalmente pertinente.

Conclusiones

Como conclusión inicial es posible señalar que la implementación de talleres reflexivos (con una frecuencia semanal) inciden en la utilización de la reflexión pedagógica los docentes en formación durante su proceso de práctica, generando un espacio para mediante la reflexión permite

comprender los alcances que presenta la actualidad el sistema escolar chileno, además de reconocer la importancia del MBE para la regulación del desempeño docente.

También, esta instancia reflexiva permite a los participantes reconocer fortalezas y debilidades sobre su praxis, las que, por cierto, deben ir en un sentido aún más reflexivo y contextualizado a la realidad educativa y en sentido a los desafíos que hoy en día propone el sistema escolar. Cabe destacar, que efectivamente estos talleres se han transformado en una guía para los estudiantes teniendo como objetivo implementar una reflexión pedagógica sistemática a partir del rol orientador que tiene el MBE en el desarrollo de la formación inicial, además de permitiéndoles además conocer los indicadores establecidos para una clase filmada de la Evaluación Docente durante la realización de sus propias sesiones. Adicionalmente, estos talleres permitieron integrar la observación de clases propias y de sus pares a través de filmaciones realizadas durante el proceso, instancia muy significativa para los participantes, que en efecto permite la reflexión individual y colectiva del desempeño esperado según los estándares del MBE.

En relación con el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía en EF, la evidencia encontrada da cuenta que los docentes en formación no poseen un conocimiento acabado sobre el MBE, ya que, no logran identificar todos los criterios que se desprenden de los cuatro dominios de éste y la relación directa que tienen en la realización de sus clases. A su vez, los participantes coinciden en la importancia del marco para su quehacer docente, en la falta de profundización de éste en su proceso formativo y lo relevante de comprenderlo desde una mirada práctica junto a acciones guiadas por el docente a cargo durante la práctica pedagógica. Por esta razón, es necesario que profesores más experimentados ejerzan funciones de acompañamiento a través de instancias sistemáticas y guiadas, como talleres para los docentes en formación, con la finalidad de que éstos puedan desarrollar el pensamiento reflexivo a través del análisis de sus propias prácticas, sobre temáticas guiadas.

A partir del desarrollo de talleres reflexivos de carácter semanal, los participantes valoran que éstos permiten identificar las competencias relevantes para el proceso de práctica, desde la preparación correcta de clases hasta las retroalimentaciones que deben existir finalizada una sesión. Como consecuencia, esto les permitió ir mejorando semanalmente y reforzar aspectos débiles reconocidos por ellos mismos en su práctica pedagógica, a partir de los estándares planteados en el MBE. Al mismo tiempo, los participantes destacan a la reflexión pedagógica como un eje esencial tanto en su proceso formativo, como en su desarrollo profesional. No obstante, identifican debilidades para llevar a cabo procesos reflexivos, si bien en su bitácora de prácticas poseen un apartado que les solicita esta acción, esta no permite ahondar en aspectos fundamentales de su quehacer docente, situación que por el contrario ocurre al tener un espacio guiado para tal efecto, como lo fueron los talleres reflexivos.

Por último, dentro de los aspectos más significativos que dejó la implementación de talleres reflexivos durante el proceso de práctica profesional para los estudiantes, sin lugar a duda, fue el haberse podido visualizar a través de filmaciones, situación que les permitió analizar de forma crítica sus intervenciones, entregando una valiosa herramienta para su desarrollo profesional que posibilita una reflexión sobre sus propias prácticas bajo la perspectiva del MBE, la cual cabe destacar, deberán realizar a lo largo del ejercicio de su profesión a través del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903).

En síntesis, la formación docente debe considerar experiencias relevantes que aseguren el desarrollo de las competencias para su desempeño profesional, poniendo especial atención a las prácticas pedagógicas, ya que, este es el momento del proceso donde los estudiantes deben generar los ajustes correspondientes de su praxis de acuerdo con la realidad futura del docente. Es importante además que exista un acercamiento temprano y progresivo a la realidad que deberán enfrentar al momento de ejercer la profesión, entregando una valoración esencial al MBE durante su proceso de formación docente.

Por ello se plantea continuar con la espiral de la investigación-acción, formalizando la implementación de talleres reflexivos en la carrera de EF, ya que, ello brinda la posibilidad de reflexionar y buscar estrategias de intervención desde prácticas tempranas, para que puedan incidir en la capacidad reflexiva de los estudiantes.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, los resultados reflejan el contexto específico de profesores en formación que aún no han completado sus estudios en una carrera de pedagogía en EF en Viña del Mar, Chile, lo que podría limitar la replicabilidad de los hallazgos en otras carreras o instituciones. Además, la limitada cantidad de participantes reduce la capacidad de generalización de estos resultados. Para futuras investigaciones, sería pertinente ampliar el tamaño de la muestra y considerar variaciones demográficas que permitan obtener una comprensión más profunda y generalizable del fenómeno estudiado. Un enfoque longitudinal o con una mayor diversidad en los contextos educativos podría proporcionar una visión más sólida sobre el impacto de las variables analizadas y contribuir a la validación externa de los hallazgos actuales. Considerando lo anterior, surge la necesidad de realizar estudios similares en otras carreras de pedagogía, ya que se requiere contrastar las formas de realizar la reflexión pedagógica.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, Francisco Márquez-Rivera y Claudio Hinojosa-Torres; Metodología, Claudio Hinojosa-Torres y Sebastián Espoz-Lazo; Validación, Rodrigo Yáñez-Sepúlveda; Análisis de datos, Claudio Hinojosa-Torres y Rodrigo Yáñez-Sepúlveda; Redacción, revisión y edición, Francisco Márquez-Rivera y Sebastián Espoz-Lazo.

Referencias

- Acuña, C., Parra, J., Aguayo, G., & Díaz, C. (2022). La autoridad pedagógica: Una visión desde la formación inicial docente. *Páginas de Educación*, 15(1), 93–111. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2687>
- Adeoye, M., Prastikawati, E., & Abimbowo, Y. (2024). Empowering Learning: Pedagogical Strategies for Advancing 21st Century Skills and Quality Education. *Journal of Nonformal Education*, 10(2), 10–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.15294/jone.v10i1.1451>
- Arcavi, A. (2016). Promoviendo conversaciones entre docentes acerca de clases filmadas de Matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*. Número 15. Año 11. 385-396. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/23839>
- Báez, J. (2012). *Investigación cualitativa*. 2a. edición. Alfaomega Grupo Editor.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. 2ª edición. Ediciones AKAL.
- Barrera, M., & Hinojosa, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 54(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.2.2017.8>
- Bórquez-Mella, J., Garrido-Osses, S., & Flores-Gajardo, L. (2020). La filmación de clase en contexto de colegialidad: estrategia que favorece los procesos reflexivos respecto de la práctica pedagógica. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe1.500>
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Cajas, M., Yépez-Oviedo, D., & Velarde, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 87–101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>

- Cañete, R., Guilhem D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*, 18(1): 121-127. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>
- Castañeda-Meneses, M. (2019). Análisis de los métodos de enseñanza que usa el profesorado destacado en clases de ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.18>
- Castellanos, S., & Yaya Escobar, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 41, 2-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/32>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación-Chile. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Constantinides, P. (2023). Video-based analysis for teacher development in physical education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(6), 5-9. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.745>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Díaz-Muñoz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista chilena de radiología*, 26(3), 100-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-93082020000300100>
- Elliot, J. (1996). *La investigación-acción en educación*. Primera edición. Editorial Morata.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Fernández-Sánchez, H., Guzmán-Facundo, F., Herrera-Medina, D., & Sidani, S. (2023). Importancia del estudio piloto en un proyecto de intervención. *Index de Enfermería*, 32(1). <https://dx.doi.org/10.58807/indexenferm20233776>
- Foster, S., & Fleenor, S. (2021). *The power of Praxis: Critical thinking and reflection in teacher development*. In Research Anthology on Developing Critical Thinking Skills in Students (pp. 1272-1287). IGI Global.
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., & Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M., & Díaz-Barriga, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México: Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41(163), 156-176. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>
- Galicia, L., Balderrama, J., & Edel, R. (2017). Content validity by experts judgment: Proposal for a virtual tool. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gallego-Jiménez, M., Pedraz-Marcos, A., & Graell-Berna, M. (2018). Valor del estudio piloto en investigación cualitativa: el caso de una investigación sobre autolesiones no suicidas. *Enfermería Clínica*, 28(4), 276-277. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.02.001>
- Garayzábal, E., Queral, S., Reigosa, M., & Ridao, S. (2019). La transcripción de registros de audio en el ámbito policial y judicial español: una propuesta de criterios. *Logos*, 29 (1), 45-59. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2904>

- Güllü, A., & Güllü, E. (2019). The effect of audiovisual education on physical activity tendencies in secondary school children. *International Education Studies*, 12(3), 81. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n3p81>
- Gutiérrez-Torres, A., & Buitrago-Velandia, S. (2019). Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167–192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hardman, F., Stoff, C., Aung, W., & Elliott, L. (2016). Developing pedagogical practices in Myanmar primary schools: possibilities and constraints. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(sup1), 98–118. DOI: 10.1080/02188791.2014.906387
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Hinojosa-Torres, C., Araya-Hernández, A., Vargas-Díaz, H., & Hurtado-Guerrero, M. (2022). Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: Perspectivas y significados desde la triada formativa. *Retos*, 43, 533-543. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V43I0.89316>
- Hinojosa, C., Hurtado, M., & Magnere, P. (2020). Profesores noveles de educación física: percepciones sobre su formación docente en base al desempeño en el sistema escolar. *Retos*, 38, 396-405. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75212>
- Hirmas, C., & Cortés, I. (Eds.) (2014). *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 8-21). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Izcarra, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. Primera edición. Editorial Fontamara.
- Kaya, H., & Adigüzel, T. (2023). An E-reflective hybrid professional training for in-service teachers. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 40–2(1), 101–119. <https://doi.org/10.52597/buje.1246008>
- Keats, D. (2009). *Entrevista: guía práctica para estudiantes y profesionales*. Primera edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lara, B., Pereira, M., Alvarado, P., & Muñoz, C. (2015). Reflexión de la práctica pedagógica, a través de un portafolio electrónico, en la formación inicial docente. *Conocimiento Educativo*, 2, 11–26. <https://doi.org/10.5377/ce.v2i0.5637>
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE Life Sciences Education*, 22(2). <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>
- Mancilla, M., Álvarez, B., & Díaz, J. (2024). Prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021: un estudio de caso. *Revista Realidad Educativa*, 4(1), 62–90. <https://doi.org/10.38123/rre.v4i1.335>
- Molinari, A. (2023). Transformaciones de la formación docente inicial de la educación básica en los inicios del siglo XXI: análisis comparativo del Cono Sur. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 103–123. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37895>
- Mondragon-Barrios, L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación. *Revista de investigación clínica; Órgano del Hospital de Enfermedades de la Nutrición*, 61(1), 73. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2788237/>
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2020). *Resultados nacionales evaluación docente 2019*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14861>

- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Séptima edición. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- Osmanović Zajić, J., Maksimović, J., & Sretić, S. (2023). Reflective practice: The online teaching quality in the time of the Coronavirus pandemic. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(2), 269–288. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.269>
- Owen, S., Palekahelu, D., Sumakul, T., Sekiyono, E., & White, G. (2018). Systematic educational change and teacher skill-building in developed and developing countries: the importance of teacher peer learning groups. *Teacher Development*, 22(4), 447–463. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403370>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107–113. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- Peralta, L. R., Bennie, A., Gore, J., & Lonsdale, C. (2021). An investigation of the influence of video types and external facilitation on PE inservice teachers' reflections and their perceptions of learning: Findings from the AMPED cluster controlled trial. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 368–380. <https://doi.org/10.1177/0022487120964079>
- Ponce-Ceballos, S., Castellanos-Ramírez, J.C., & Aviña-Camacho, I. (2024). Formación universitaria a través de prácticas situadas en ambientes reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(42), 56–77. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1663>
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F., & Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé*, 23(2), 1–12. <https://doi.org/10.7764/PSYKHE.23.2.716>
- Rich, P., & Hannafin, M. (2009). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Review of Journal of Teacher Education* 60(52). <https://doi.org/10.1177/0022487108328486>
- Rivero, M., & Medeiros, M. (2023). ¿Calidad en la Formación Inicial Docente?: Análisis de los nuevos Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía. *Perspectiva Educacional*, 62(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.3-art.1248>
- Robles, P., & Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9 (18), 124- 139. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>
- Rodríguez, J. (2005). *La Investigación Acción Educativa: ¿qué es?, ¿cómo se hace?* DOXA.
- Rodríguez, A., Viñar, M., Reyno, M., De Luca, M., Sosa, M., Martínez, M., Sena, S., & Blanco, M. (2020). La ética en el encuentro. Reflexiones a partir de la instrumentación del Consentimiento Informado en investigaciones cualitativas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 252-281. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n1.12>
- Rosaen, C., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing, noticing. How does investigation of video records change how teachers reflection their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347–360. <https://doi.org/10.1177/0022487108322128>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Primera edición. Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Salazar, J. (2015). El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula. *Perspectiva Educacional*, 54(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.195>
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Primera edición. Ediciones Paidós Ibérica.
- Souza de Carvalho, R., Castillo, M., Castillo, F., Faúndez, C., Bassoli de Oliveira, A., & Matias de Souza, V. (2020). Percepciones de profesores en formación sobre las prácticas pedagógicas

- supervisadas de educación física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(3), 426-446. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.3.6643>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. 2ª reimpresión. Editorial Universitaria de Antioquia.
- Taut, S., Santelices, V., & Manzi, J. (2011). Estudios de validez de la evaluación docente. En Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (Eds.). (2011). *La evaluación docente en Chile* (pp. 157-177). Mide UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile. https://mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf
- Tiainen, O., Lutovac, S., & Korkeamäki, R. (2024). Rethinking approaches to reflection in initial teacher education. *Educational Research*, 66(3), 245-262. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2346088>
- Trigueros, C., Rivera, E., & Rivera, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas Investigación Cualitativa con Software NVivo*. Universidad de Granada & Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Verdugo, A. (2016). Análisis del eje de práctica: Hacia una formación integral del estudiante de pedagogía. *Revista CIDUI*, (3). <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/885>
- Verdugo, A., Tejada, J., & Navío, A. (2020). Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59216>
- Viveros, C. (2023). Validación por expertos de un instrumento sobre afrontamiento y competencias emocionales para estudiantes indígenas. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 448-464. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.623>
- Wilkie, B., & Liefeth, A. (2022). Student experiences of live synchronised video feedback in formative assessment. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 403-416. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1725879>
- Yan, Z., & Carless, D. (2022). Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116-1128. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>