



Claves

Reflexión y promoción de la práctica pedagógica en el aula rural y urbana chilena

*Reflection and promotion of pedagogical practice
 in the Chilean rural and urban classroom*

MARCO VILLALTA-PAUCAR* | CECILIA ASSAEL-BUDNIK**
 SERGIO MARTINIC-VALENCIA*** | JÉSSICA REBOLLEDO-ETCHEPARE****

El objetivo del artículo es analizar el proceso de reflexión de la práctica pedagógica en la interacción de aula de profesoras en distintos contextos socioculturales. Se empleó metodología mixta en nueve profesoras de educación primaria de escuelas urbanas y rurales de Chile, quienes participaron en un programa de Acompañamiento a la Reflexión de la Práctica (ARP) para mejorar los tipos de intercambios verbales y criterios de mediación de la teoría de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) en el aula. Las profesoras autofilmaron sus clases, reportaron la experiencia y participaron en entrevistas de investigación. Se encontró que los intercambios y criterios EAM cambiaron significativamente entre el pre y post ARP, con diferencias entre las aulas urbanas y rurales; la reflexión transitó del nivel simple al más complejo. En conclusión, la reflexión está asociada a mejorar los niveles de elaboración de la experiencia en el aula mediante la promoción de intercambios con criterios EAM.

Palabras clave

Mediación pedagógica
 Salón de clases
 Educación rural
 Educación urbana
 Práctica pedagógica
 Educación primaria

Recepción: 30 de abril de 2024

Aceptación: 12 de diciembre de 2024

eLocation: e61717

 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61717>


Claves

The aim of the article is to analyze the process of reflection on pedagogical practice classroom interaction of female teachers in different sociocultural contexts. A mixed methodology was used in nine female elementary school teachers from urban and rural schools in Chile, who participated in a program Accompanying the Reflection of the Practice (ARP) to enhance the types of verbal exchanges and mediated learning experience theory (MLE) mediation criteria in the classroom. The teachers self-filmed their classes, reported on the experience, and participated in research interviews. It was found that the MLE exchanges and criteria changed significantly between pre- and post-ARP, with differences between urban and rural classrooms; reflection moved from the simple to the more complex level. In conclusion, reflection is associated with improving the levels of elaboration of the experience in the classroom by promoting exchanges with MLE criteria.


Keywords

*Pedagogical mediation
 Classroom
 Rural education
 Urban education
 Pedagogical practice
 Primary education*

* Profesor titular de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Líneas de investigación: análisis de la conversación en sala de clase; resiliencia y educación; cultura escolar; inclusión y reflexión de la práctica profesional. CE: marco.villalta@usach.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-7553-925X>

** Directora del Programa de Pedagogías Interfacultades de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Líneas de investigación: aprendizaje mediado; inclusión y diversidad educativa; prácticas pedagógicas interculturales. CE: cassael@uc.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-8782-7320>

*** Profesor titular del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Aysén (Chile). Líneas de investigación: interacciones en el aula y prácticas docentes; uso del tiempo y evaluación de políticas educativas. CE: sergio.martinic@uaysen.cl.

 <https://orcid.org/0000-0003-2587-2414>

**** Investigadora del proyecto FONDECYT 1240814, Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Líneas de investigación: reflexión de la práctica pedagógica; desarrollo rural; políticas sociales. CE: jessica.rebolledo@usach.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-6135-6575>

INTRODUCCIÓN¹

La reflexión de la práctica pedagógica es un proceso que articula teoría y práctica con el fin de orientar la acción docente (Domingo, 2013; Sepúlveda *et al.*, 2017). Se considera un aspecto central en la formación inicial y la labor docente y constituye un tema de interés actual para la comunidad científica (Jarauta y Medina, 2023; Lizana y Muñoz, 2022). Los modelos descritos en la literatura especializada coinciden en que la práctica reflexiva es una competencia que puede ser aprendida y estudiada desde diversas perspectivas (Derobertmasure, 2012; Lizana y Muñoz, 2022; Perrenoud, 2011) y que da sentido a la acción de promover una educación para el bien común en el encuentro con el otro (Guzmán-Rodríguez *et al.*, 2023; Sepúlveda *et al.*, 2017).

El estudio pionero de Phillip Jackson (2010), de mediados del siglo pasado, sobre la vida cotidiana en las aulas, las describía como lugares activos, constituidos por cientos de intercambios entre alumnos —y entre ellos con el profesor— orientados hacia la instrucción y el control del flujo del diálogo y la participación de los estudiantes. Esta dinámica dialogal, habitual en las aulas, se vio interrumpida cuando la población entró en confinamiento por el COVID-19, lo que se convirtió en una fuente de preocupación, malestar y desafío para la reflexión de la práctica pedagógica, así como para reconstruir, valorar y promover los diálogos cara a cara que la tecnología no puede reemplazar (Álvarez-Álvarez y Lavín-Aja, 2023; Gonzalez *et al.*, 2022; Kovacs *et al.*, 2021; Montecinos *et al.*, 2020). La reflexión de la práctica pedagógica es una tarea y al mismo tiempo un desafío en la actualidad.

La práctica reflexiva se refiere a la experiencia directa e implica un esfuerzo cognitivo sistemático, tanto individual como colectivo, a través de un diálogo interno y con otros en contextos socioculturales específicos. En la tarea de atender la diversidad cultural, la práctica reflexiva es una forma, si no la única, de promover una educación inclusiva en el aula heterogénea. En tal sentido, la práctica reflexiva requiere ser promovida y acompañada en una relación colaborativa de pares, pues no hay patrón de acción previo a ser supervisado, ni saber experto a ser transmitido; existe la preocupación y el interés por fomentar una educación inclusiva que, parafraseando a Nancy Fraser (2008), favorezca el cambio social para redistribuir la autoestima, respetar las diferencias y promover la participación de todas las identidades en el aula.

¿Qué nexos hay entre el “decir” reflexivo y el “hacer” interactivo en la clase?, ¿qué elementos del contexto sociocultural pueden estar asociados a la práctica reflexiva?, ¿cuáles son las condiciones favorables al proceso de reflexión de la práctica pedagógica? Éstas son las preguntas orientadoras del estudio, cuyo objetivo es analizar el proceso de reflexión de la práctica peda-

¹ Estudio patrocinado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) N° 1200106 y 1240814 del Gobierno de Chile.

gógica en la interacción de aula de profesoras en distintos contextos socio-culturales. Las preguntas del estudio abordan el proceso de reflexión de la práctica pedagógica como una construcción situada.

En este estudio, llevado a cabo con profesoras chilenas en escuelas de nivel primario de contextos socioculturales urbanos y rurales, se aborda el acompañamiento en la reflexión de la práctica pedagógica en el aula; para ello los aportes teóricos e investigativos se consideran como insumos para favorecer la autonomía reflexiva de las profesoras sobre los sucesos que acontecen en el salón de clase. Ni la teoría define la práctica, ni la realidad por sí sola educa. Ambos saberes —los de la teoría y los de la realidad— se confirman, renuevan y transforman en la reflexión de la práctica acerca de la interacción comunicativa cotidiana en las aulas.

La recontextualización de la práctica pedagógica

La práctica pedagógica en el aula tiene relación con el contexto social amplio, el cual ofrece los principios simbólicos que son recontextualizados a la realidad de las aulas. En la perspectiva del sociólogo británico Basil Bernstein (1988; 1998), la recontextualización es una regla intrínseca del dispositivo pedagógico, concepto que refiere al conjunto de reglas que hacen posible la cultura —el potencial de significados—, faculta su reproducción y transformación y “participa esencialmente en la distribución de las diversas formas de conciencia y en las limitaciones que se le imponen” (Bernstein, 1998: 58).

La recontextualización, a través de la interacción cotidiana, se apropia de discursos, conocimientos y saberes sociales para constituir el discurso pedagógico. Es la pedagogización del conocimiento. Este aspecto es relevante para comprender el carácter de trasmisión, transformación cultural y autonomía que tienen las organizaciones educativas, misma que se pone de manifiesto en las diversas interacciones dialogales que se dan en las aulas y son descritas por la literatura.

Desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural de Lev Vygotsky, la interacción pedagógica se define por los andamiajes o acciones del profesor para acercar el saber cultural a los estudiantes. En el campo de la sociología es lo que Bernstein denomina recontextualización (Bernstein, 1998). Hay complementariedad entre la perspectiva de Bernstein y la de Vygotski para comprender la relación entre el contexto cultural y las prácticas pedagógicas que configuran los sucesos en el aula (Daniels, 2016; Khan, 2021).

Interacción pedagógica y mediación del aprendizaje

La interacción pedagógica en el aula es una práctica que requiere competencias del docente para construir la ecología dialógica adecuada (Hadjipanteli

y Vrikki, 2023) que haga posible conversaciones orientadas a lograr resultados en los estudiantes; la literatura especializada identifica estas formas de participación en los diálogos como aquéllas que implican hacer y responder preguntas, comunicar, razonar sus propias opiniones, establecer síntesis de diversas contribuciones en la clase y adoptar una perspectiva metacognitiva de la interacción (Howe *et al.*, 2019). Todas estas actividades implican y promueven diversos tipos de participación de los estudiantes.

Desde la perspectiva socio-histórica cultural de Lev Vygotsky (2001), el profesor es el mediador de la cultura para el estudiante; el lenguaje orientado al otro —el diálogo— es el instrumento de mediación semiótica que promueve en el estudiante la apropiación de los saberes y significados culturales y, junto con ello, el desarrollo cognitivo (Khan, 2021; Montealegre, 2016; Wertsch y Tulviste, 1992). En tal sentido, Feuerstein *et al.* (1988; 2015) investigan diversos contextos sociales y reconocen aspectos de la participación del educador en el diálogo educativo que favorecen en los educandos la predisposición a aprender. Este autor enriquece el proceso de mediación al proponer la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), que considera mediaciones de tipo universal, inherentes a toda relación educativa mediada; y mediaciones diferenciadoras, referidas a aquéllas que son específicas de las diversidades del contexto y de los educandos.

Los criterios EAM proveen un marco analítico para la comprensión del valor educativo de las distintas interacciones verbales en el aula, pues a través de los criterios universales y diferenciadores ha sido posible reconocer y estudiar los diálogos en el aula en consideración de cada contexto sociocultural. Estas investigaciones han encontrado que los educadores que incorporan en sus intervenciones dialogales los criterios de la teoría EAM favorecen la construcción de confianza para el aprendizaje (Ozkose-Biyik y Meskill, 2015; Poehner e Infante, 2015, 2019); y que los criterios EAM participan en estructuras de diálogo en el aula con diversos niveles de participación de los estudiantes en la interacción educativa según diversos contextos educativos (Poehner e Infante, 2019; Villalta *et al.*, 2018; 2021).

Reflexión de la práctica pedagógica en la interacción en el aula

La práctica reflexiva del profesorado está estrechamente vinculada a las interacciones dialogales que promueve o inhibe en su clase. En tal sentido, la reflexión de la práctica aporta y se sostiene en la autonomía profesional e institucional sobre su práctica (De Oliveira *et al.*, 2023; Gairín, 2023; Godinho *et al.*, 2023). En una perspectiva interaccional, la reflexión de la práctica puede ser considerada un tipo de diálogo consigo mismo y con otros respecto al proceso, resultados y sentido de la acción situada en coordenadas socioculturales.

El estudio de la práctica reflexiva ha dado lugar a diversos corpus de conocimiento y propuestas formativas; los autores más citados en la literatura científica iberoamericana del periodo 2016-2020 son Donald Schön y Fred Korthagen, considerados, en algunos casos, pioneros en la temática (Lizana y Muñoz, 2022). Schön (1998) propone la práctica reflexiva como conocimiento para la profesionalización sustentado en la investigación en contexto práctico; mientras que Korthagen (2010) propone el enfoque realista, que coloca a la acción en situaciones educativas reales como inicio para estimular la reflexión sobre las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, así como sus interrelaciones.

Hay otros modelos de estudio y promoción de la reflexión de la práctica, como el de aprendizaje experiencial de David Kolb, de reflexión crítica de Zeichner, de investigación-acción de Stenhouse y el modelo de práctica reflexiva para docentes de Angels Domingo Roget, entre otros (Derobertmeasure, 2012; Domingo, 2013). Estos modelos convergen en señalar que la reflexión tiene niveles de complejidad (Bruno y Dell'Aversana, 2017; Salinas *et al.*, 2018).

Una propuesta para caracterizar los niveles de reflexión de la práctica es la de Antoine Derobertmeasure (2012), quien recoge analíticamente diversas perspectivas y permite incorporar datos emergentes de la diversidad de contextos (Martinic *et al.*, 2024). Derobertmeasure propone tres niveles de la reflexión que van de menor a mayor complejidad: nivel 1, descriptivo, referido al relato de sucesos en el aula; nivel 2, argumentativo, que moviliza interpretaciones de los hechos y las personas implicadas en los sucesos en el aula; y nivel 3, propositivo, que refiere a los aprendizajes y orientaciones futuras de la práctica pedagógica.

Por su parte, el desarrollo tecnológico ha permitido llevar la realidad interactiva de las aulas a la conciencia reflexiva de la acción. Así, el análisis de los registros de filmación o de autofilmación de clase se ha utilizado con éxito para mejorar la conciencia acerca de la acción y la introducción de cambios en el aula (Gröschner *et al.*, 2015; Vasalampi *et al.*, 2021; Villalta *et al.*, 2022a). La reflexión de la práctica pedagógica en la interacción en el aula implica fortalecer la autonomía sobre la misma; los saberes de la investigación al respecto son insumos para que los docentes se enriquezcan a partir de categorías conceptuales que les permitan describir, interpretar y proyectar la acción.

La transformación de las aulas hacia una educación inclusiva de la diversidad requiere de la reflexión autónoma de la práctica pedagógica sobre la interacción en el aula, inserta en una ecología institucional y sociocultural.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio cualitativo de casos (Stake, 2013) que permitió el examen detallado de entornos reales y contextos acotados (Brennan y King, 2022) enfocado a describir el proceso de reflexión de la práctica y las clases

reales en el aula heterogénea. De modo complementario se integraron procedimientos cuantitativos que aportaran a la comprensión del fenómeno complejo de estudio (Moscoso, 2017).

Participantes y contextos

Participaron 9 profesoras de educación primaria que trabajan en escuelas ubicadas en contexto urbano (6) y rural (3), de tres regiones de Chile. Las participantes tienen entre 7 y 23 años de experiencia docente y sus edades fluctúan entre 32 y 59 años. Las escuelas participantes en el estudio tienen opciones pedagógicas de atención educativa a la diversidad, mismas que se expresan en la implementación de programas de inclusión educativa de la diversidad étnica a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB); de inclusión de la diversidad cognitiva, a través del Programa de Integración Escolar (PIE) y, en las escuelas urbanas, en programas específicos de atención a la población migrante.

Tanto las escuelas urbanas como las rurales laboran en sectores de alta vulnerabilidad social. Las tres escuelas rurales se ubican en la región de la Araucanía (2) y en la región de Aysén (1), en los sectores de mayor índice de vulnerabilidad social del país y con población de ascendencia mapuche; se habla español y mapudungun; las aulas son multigrado, esto es, en el aula asisten niños de primero y segundo grado. Las edades de los niños fluctúan entre 6 y 8 años y la mayoría de ellos son de ascendencia mapuche y bilingües; en estas escuelas participan entre 5 y 12 niños máximo en cada aula. Las tres escuelas urbanas se ubican en la región Metropolitana (2) y en la región de Aysén (1); son de administración pública y en sus aulas, especialmente en la región Metropolitana, participan entre 30 y 45 alumnos, la mayoría de ellos migrantes de diversas nacionalidades latinoamericanas como Venezuela, Colombia, Perú y Bolivia (Cuadro 1).

Cuadro 1. Descripción de las participantes por zona, región y experiencia docente en aula

N	Profesora	Zona	Región	Experiencia docente
1	A	R	De la Araucanía	Baja
2	C	U	Metropolitana	Alta
3	G	U	Metropolitana	Alta
4	K	R	Aysén	Baja
5	P	U	Metropolitana	Baja
6	PA	U	Aysén	Alta
7	PI	U	Metropolitana	Baja
8	R	U	Metropolitana	Alta
9	Y	R	De la Araucanía	Baja

Nota: profesora=sigla anonimizada del nombre de la profesora; zona: R=sector rural, U=sector urbano; experiencia docente: baja=14 años o menos, alta=15 años o más.

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de producción de información

Las técnicas de producción de información fueron: 1) programa de acompañamiento a la reflexión de la práctica pedagógica en el aula; 2) relato de trabajo en el aula y autofilmación de clase; 3) grupos focales; y 3) entrevista de seguimiento.

El programa de acompañamiento a la reflexión de la práctica pedagógica en el aula (ARP) tuvo el objetivo de retroalimentar la reflexión autónoma de la práctica pedagógica en el aula de las profesoras de educación básica. Para promover la reflexión se ofrecieron elementos de análisis de la conversación con la unidad de análisis denominada *intercambio*, que es la unidad mínima conversacional compuesta por intervenciones temáticamente interdependientes de interlocutores diferentes, en este caso, profesora y estudiante (Villalta *et al.*, 2018) y criterios de la teoría de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) de Feuerstein *et al.* (2015) para caracterizar la calidad del apoyo afectivo y motivacional de la profesora en la interacción en las aulas (Tabla 2).

El programa de acompañamiento a la reflexión de la práctica (ARP) inició con una sesión presencial para ofrecer los elementos conceptuales del análisis de la conversación (AC) y la teoría de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) con el fin de promover el diálogo sobre el trabajo de reflexión autónomo acerca del trabajo en sus aulas. La participación en el programa de acompañamiento habilitó a las profesoras para acceder a un diplomado en acompañamiento a la reflexión de la práctica otorgado por la universidad patrocinadora como una forma de valorizar el tiempo dedicado a la experiencia. El programa ARP se organiza en dos momentos formativos y una actividad de seguimiento que se describen a continuación:

1. El momento semipresencial (MS) se llevó a cabo de junio a diciembre del 2022. Previo a iniciar ARP se filmó una clase real completa de cada profesora, en la asignatura de Lenguaje. El MS consideró 5 horas cronológicas semanales de trabajo autónomo de las profesoras y sesiones quincenales con todo el grupo de participantes vía plataforma electrónica Zoom, las cuales se realizaron al terminar la jornada laboral en sus escuelas.

En las sesiones vía Zoom se trabajaron elementos teóricos y prácticos, y para ello se revisaron ejemplos de interacciones en aula con criterios AC y EAM. Se ofrecieron lecturas complementarias para que las profesoras pudieran profundizar en los temas en sus horas no presenciales. En el trabajo autónomo ellas producían quincenalmente la autofilmación de segmentos de 5 a 8 minutos de sus clases y relato de la experiencia junto a un breve análisis de las clases en el que aplicaban las categorías AC y EAM.

Para la producción de los relatos sobre el trabajo en aula se señalaron, sólo como elemento orientador, cinco preguntas: 1) describe tu clase reciente según como la recuerdes; 2) ¿cómo elegiste la actividad para esta clase?; 3) menciona los obstáculos que puedan estar dificultando la participación y el aprendizaje de todos los niños; 4) de aquello que hiciste en la clase, ¿qué consideras que hiciste para que hubiera mayor participación de todos en la clase y mayor acceso al aprendizaje?; y, 5) si tuvieras que realizar la clase nuevamente, ¿qué cambiarías, y qué mantendrías?

2. El momento presencial (MP) fue una jornada de cuatro días intensivos realizada en enero de 2023, cuando finalizó el primer momento (MS) y el año escolar. El MP se realizó fuera de las escuelas, en una sede universitaria regional del extremo sur de Chile, con servicio de alojamiento y alimentación. En el MP cada participante presentó su experiencia de trabajo en aula, dialogó acerca de la experiencia de las demás participantes y se promovió la escucha de las experiencias respecto a sus relatos, así como de las formas de caracterizar sus clases y sus diversos aprendizajes al respecto. Se realizaron tres grupos focales para evaluar la experiencia. Al finalizar el MP se solicitó a cada participante un relato síntesis de los trabajos producidos en el MS que integraran la experiencia del MP.
3. La actividad de seguimiento (SEG) se realizó al tercer y noveno mes de finalizado el MP. Consistió en la visita a las profesoras en sus escuelas para filmar sus clases y realizar entrevistas en las que ellas describieran y analizaran libremente sus clases. Adicionalmente, al noveno mes de finalizado el MP se les solicitó el envío de un relato de clase y autofilmación de la misma. En los Cuadros 2A y 2B se detallan los intercambios y criterios de mediación.

Cuadro 2A. Tipos de intercambios

1. <i>Expositivo</i> . El tema central es la trasmisión de contenidos curriculares
2. <i>Co-formado</i> . El tema central es evaluar el dominio de un contenido curricular
3. <i>Regulativo</i> . El tema central es ordenar la participación de los estudiantes en la clase
4. <i>Explicativo</i> . El tema central es lograr la comprensión de un contenido o procedimiento por parte del estudiante. Lo puede iniciar el estudiante
5. <i>Cooperativo</i> . El tema central es la generación de nueva información por parte del estudiante para completar una actividad curricular definida
6. <i>Colaborativo</i> . El tema central es la reflexión que hace el estudiante de su propio actuar para resolver o abordar un tema o problema que no tiene procesos ni respuestas predefinidas

Fuente: adaptado de Villalta *et al.* (2018; 2021).

Cuadro 2B. Criterios de mediación

Criterios de mediación universales
1. <i>Intencionalidad y reciprocidad</i> . La profesora motiva al estudiante a implicarse en la experiencia de aprendizaje al explicar los objetivos y adaptar estímulos
2. <i>Significado</i> . La profesora añade un valor personal, emocional o cultural al tema a tratar en la clase
3. <i>Transcendencia</i> . La profesora va más allá de la situación específica que aborda y amplía la experiencia a situaciones curriculares o extracurriculares relacionadas
Criterios de mediación diferenciadores
1. <i>Desafío</i> . La profesora anima a que los estudiantes enfrenten situaciones nuevas y complejas
2. <i>Competencia</i> . La profesora ayuda a desarrollar una imagen positiva y el sentimiento de capacidad en sus estudiantes a través del reconocimiento explícito del logro
3. <i>Compartir</i> . La profesora desarrolla un sentimiento de “nosotros”. Para ello, incentiva la participación de todos los estudiantes y fomenta estrategias de trabajo colaborativo
4. <i>Individualización y diferenciación psicológica</i> . La profesora focaliza en las diferencias y necesidades particulares de cada alumno/a
5. <i>Pertenencia</i> . La profesora promueve que las y los estudiantes se sientan parte de un grupo, para ello hace hincapié en los objetivos y reglas compartidas, en los deberes y derechos como parte de ese grupo, en torno a un bien común
6. <i>Regulación y autocontrol</i> . La profesora fomenta la autorregulación de sus alumnos/as
7. <i>Alternativa optimista</i> . La profesora invita a los alumnos/as a explorar diferentes alternativas de solución frente a problemas nuevos y desafiantes
8. <i>Planificación</i> . La profesora explicita y/o estimula que los alumnos/as tengan claros los objetivos a alcanzar y los procedimientos necesarios para ello
9. <i>Ser humano como entidad cambiante</i> . La profesora explicita al estudiantado la capacidad de cambio del ser humano y para ello revisa con ellos sus propios avances en el tiempo

Fuente: adaptado de Villalta *et al.* (2018; 2021).

Todo el proceso de la investigación se ciñó a procedimientos éticos que rigen la investigación social, a través de autorizaciones, consentimientos y asentimiento informado, cuyos protocolos de acción fueron validados por un comité de ética acreditado en Chile.

Análisis de datos

Se empleó análisis de contenido temático cualitativo (Mayring, 2014) de los relatos de experiencia realizados por las profesoras en los momentos del proceso de acompañamiento de la práctica, así como en el seguimiento. Los datos textuales fueron categorizados de acuerdo con los niveles de la reflexión que propone Derobertmasure (2012): 1) *descriptivo*, relata la práctica como una realidad objetiva que verifica sus características y toma conciencia de su existencia, condiciones y consecuencias; 2) *argumentativo*, toma distancia de su práctica real para interpretarla y legitimarla según contexto, saberes previos u objetivos; y 3) *propositivo*, centrado en el futuro, en un próximo ciclo de experiencia práctica sustentado en acciones realizadas.

Los datos de los relatos y las entrevistas fueron segmentados en referencias textuales según como correspondían a alguno de los niveles de reflexión (descriptivo, argumentativo y propositivo). En cada nivel fueron agrupados en categorías emergentes de acuerdo con los elementos temáticos en común que abordaban, tomando como criterio semiótico los elementos sintácticos y pragmáticos que compartían las referencias textuales. Se utilizó el programa NVivo para realizar el análisis.

Los registros de filmación previos y posteriores al programa ARP fueron abordados con las categorías de análisis de intercambio y mediaciones en el aula (Cuadros 2A y 2B) (Villalta *et al.*, 2021), con el apoyo del *software* Videograph para delimitar las unidades de intercambio y criterios EAM en las clases. El análisis de la asociación entre los tipos de diálogo y el periodo de registro por zona urbana y rural se abordó con el estadístico no paramétrico Chi-cuadrado; el análisis de las casillas se realizó con residuos tipificados ($z=\pm 1.96$, para cada casilla, calculado entre las frecuencias observadas y esperadas, donde el valor z reporta la fuerza positiva/negativa de la asociación en la casilla); la fuerza de toda la asociación se calcula con el estadístico v de Cramer, donde el valor $\leq .10$ =nula asociación; $\leq .29$ =débil asociación; $\geq .30$ =asociación de fuerza moderada; y $\geq .50$ =asociación fuerte.

RESULTADOS

La interacción en el aula y los criterios EAM

En junio del 2022 se filmaron clases reales en segundo año básico al grupo de profesoras que después participaron en el programa de acompañamiento a la reflexión de prácticas (ARP). Entre abril y mayo del 2023, al finalizar el programa, se volvieron a filmar las clases reales a las mismas profesoras y los mismos grupos de estudiantes, que iniciaban tercer año básico.

Los resultados indican que las estructuras de intercambio variaron entre el año 2022 y 2023 (Tabla 1); la distribución de los intercambios está asociada significativamente al año del registro: en las aulas rurales [Chi-cuadrado (5, $N=251$)=23,819, $p<.001$], con fuerza de asociación moderada (v de Cramer=.308); y en las urbanas [Chi-cuadrado (5, $N=565$)=17,616, $p<.003$] con fuerza de asociación débil (v de Cramer=.177). El análisis de las casillas a través de residuos tipificados o corregidos indica que en el 2023 los intercambios regulativos y cooperativos en las aulas rurales fueron más frecuentes, y disminuyeron los intercambios explicativos, en tanto que, para ese mismo año, en las aulas urbanas aumentaron los intercambios co-formados y disminuyeron los intercambios expositivos, comparados con el año 2022.

Tabla 1. Intercambio en clases reales por año 2022 y 2023 de aulas rurales y urbanas

Sector	Intercambios	2022		2023		Total
		N	Residuo corregido	N	Residuo corregido	N
Rural	Expositivo	28	-0.7	31	0.7	59
	Co-formado	62	0.0	59	0.0	121
	Regulativo	4	-2.6	14	2.6	18
	Explicativo	29	3.8	7	-3.8	36
	Cooperativo	3	-2.1	10	2.1	13
	Colaborativo	3	1.0	1	-1.0	4
	Total	129		122		251
Urbano	Expositivo	106	3.1	89	-3.1	195
	Co-formado	63	-2.5	106	2.5	169
	Regulativo	46	0.1	55	-0.1	101
	Explicativo	10	-1.9	24	1.9	34
	Cooperativo	27	1.1	24	-1.1	51
	Colaborativo	4	-1.5	11	1.5	15
	Total	256		309		565

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Criterios de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) por intercambio en clases reales de aulas rurales y urbanas

EAM	Expositivo		Co-formado		Regulativo		Explicativo		Cooperativo		Colaborativo		Total
	N	Residuo corregido	N	Residuo corregido	N	Residuo corregido	N	Residuo corregido	N	Residuo corregido	N	Residuo corregido	
Intencionalidad	17	2.9	4	-1.1	2	-0.9	1	0.5	0	-1.6	0	-1.4	24
Significado	4	1.6	1	-0.3	0	-0.9	0	-0.4	0	-0.6	0	-0.6	5
Trascendencia	1	-2.1	2	-0.2	0	-1.2	0	-0.5	4	4.5	2	2.0	9
Desafío	4	0.7	2	0.2	0	-1.1	0	-0.5	0	-0.8	1	0.9	7
Competencia	2	-0.2	2	0.8	0	-0.9	0	-0.4	1	1.1	0	-0.6	5
Compartir	6	-1.6	10	2.6	0	-2.0	0	-0.9	1	-0.5	4	2.6	21
Individualización	1	-1.4	3	1.4	1	0.2	0	-0.4	1	0.9	0	-0.7	6
Pertenencia	0	-0.9	0	-0.6	0	-0.4	0	-0.2	1	3.6	0	-0.3	1
Regulación y autocontrol	7	-1.3	4	-0.9	10	4.9	1	0.6	0	-1.5	0	-1.4	22
Planificación	7	1.7	0	-1.9	2	0.6	1	1.5	0	-0.9	0	-0.9	10
Total	49		28		15		3		8		7		110

Fuente: elaboración propia.

Los intercambios están asociados significativamente a los criterios de EAM observados (Tabla 2) [Chi-cuadrado (45, n=110)=100,276, $p<.001$] con fuerza de asociación moderada (v de Cramer=.43). El análisis de las casillas indica

que el criterio EAM universal *intencionalidad* se da con más fuerza en los intercambios de tipo expositivo —especialmente en las aulas urbanas—; el criterio EAM universal *trascendencia* es frecuente en los intercambios cooperativos y colaborativos; en tanto que el criterio EAM diferenciador *compartir* está presente en los intercambios co-formados y colaborativos, el EAM diferenciador *pertenencia* se encuentra presente en los intercambios cooperativos y el EAM diferenciador *regulación y autocontrol* es más frecuente en los intercambios regulativos —particularmente en las aulas urbanas—.

En síntesis, desde el año 2022 al 2023 las profesoras rurales transitaron hacia una práctica de aula en la cual favorecieron intercambios cooperativos en la participación de los estudiantes, donde fueron más frecuentes los criterios de mediación de *trascendencia*, ampliar la experiencia de aprendizaje, así como la mediación diferenciadora *pertenencia*, esto es, promover el sentido de grupo y comunidad. Mientras tanto, las profesoras de aulas urbanas transitaron hacia diálogos *co-formados* en los que fue más frecuente la mediación diferenciadora del *compartir*, esto es, promover la socialización de experiencias y la cooperación. A continuación, se presentan los resultados del proceso ARP en que participaron las profesoras entre los registros 2022 y 2023.

Contexto del programa de acompañamiento a la reflexión de la práctica (ARP)

Durante el año 2022, el calendario escolar en Chile se desarrolló al mismo tiempo que el proceso de desconfinamiento debido a la pandemia por COVID-19, con uso de mascarillas en todos los espacios escolares y alertas por brotes de contagios en las escuelas. La vida cotidiana en las escuelas tuvo que adaptarse con clases “híbridas”. Especialmente en las aulas urbanas de la región Metropolitana, las profesoras hicieron simultáneamente clases presenciales y *online*, de manera que trabajaron con grupos reducidos de asistencia intermitente; es decir, las clases se realizaban con grupos de 10 estudiantes, quienes ingresaban por turnos hasta cubrir el total de participantes: alrededor de 45 estudiantes por aula. En las escuelas rurales las profesoras trabajaron con el grupo total de alumnos (entre 5 y 12 por aula), con el uso constante de mascarilla y complementado con visitas domiciliarias a los estudiantes que no podían asistir.

El año escolar estuvo fuertemente impactado por lo que se puede llamar el efecto postpandemia: niños que venían por primera vez a las aulas y requerían especial atención por parte de las profesoras; licencias médicas de profesores afectados por COVID-19 que debían ser cubiertas por las profesoras que estaban sanas, con alta incertidumbre de mantenerse libres del contagio; alta deserción de los niños por motivos de enfermedad o migración de los padres. Estas condiciones de sobrecarga de trabajo e incertidumbre sobre la situación de salud afectaron la participación de las profesoras en el proceso

de acompañamiento a la reflexión de la práctica, de manera que el número de filmaciones y reflexiones proyectadas se redujo.

A pesar de ello, la participación de las profesoras en el proceso de diálogo vía Zoom se desarrolló con regularidad, aunque no fue ese el caso para los reportes y autofilmaciones. No obstante lo anterior, se contó con 123 registros de información (Tabla 3).

Tabla 3. Registros del estudio, reportes de reflexión, filmación zona, entrevista y grupos

Registros	Rural	Urbano	Total
R1	3	6	9
R2	3	6	9
R3	3	6	9
R4	3	5	8
R5	3	5	8
R6	3	3	6
rfinal	3	6	9
Seguimiento	3	6	9
Filmaciones	20	33	53
Grupo focal			3
Total	44	76	123

Nota: R1=primer reporte, R2=segundo reporte; R3=tercer reporte...; rfinal: reporte de reflexión del segundo momento del programa ARP. Filmación=registro de clase al inicio y al final del programa ARP, más las auto filmaciones de cada profesora. Seguimiento=entrevista a cada profesora al finalizar el proceso ARP. Grupo focal=tres grupos focales realizados con todas las participantes en el momento presencial del programa.

Fuente: elaboración propia.

Los datos presentados (Tabla 3) ponen en evidencia diferentes trayectorias para la reflexión de la práctica entre las profesoras. No todos los reportes de reflexión aluden a clases filmadas. Las profesoras trabajaron sus relatos de reflexión comúnmente fuera del horario de la escuela, pues las contingencias cotidianas de la vida escolar no favorecían la calidad de tiempo necesario para la pausa reflexiva.

Dentro de cada nivel de reflexión de la práctica —descriptivo, argumentativo y propositivo— se construyeron subcategorías emergentes provenientes del análisis de contenido de los reportes de reflexión. En los cuadros que siguen se especifica la definición de cada subcategoría y un ejemplo en cada caso. Las citas de las profesoras se realizan señalando la zona urbana/rural, la sigla que anonimiza el nombre y la fecha de recolección del dato (día, mes, año).

El primer nivel de reflexión es el descriptivo, en el que se identificaron tres subcategorías emergentes (Cuadro 3).

Cuadro 3. Subcategorías emergentes del nivel de reflexión *descriptivo*

Gestión de contenidos. Declara acciones relacionadas con la gestión de contenidos que desarrollan el objetivo de la clase: "...objetivo: aprender la técnica para realizar un resumen y usarlo como una estrategia de conceptualización..." (rural, A, 03.11.2022)

Participación. Declara acciones referidas a la gestión del grupo, roles y comportamientos de estudiantes y propias, favorables al desarrollo de las actividades educativas: "posibilito que cada niño o niña pueda hacer su aporte al grupo" (urbano, G, 24.10.2022)

Dificultades. Declara dificultades o conflictos observados en la gestión de aula, de contenidos, en las condiciones que necesita para realizar su tarea: "procesos que son sistemáticos que se ven interrumpidos si la asistencia es intermitente..." (rural, K, 11.01.2023)

Fuente: elaboración propia.

El segundo nivel de la reflexión es el argumentativo, de mayor interpretación de la acción. En este nivel se definieron cinco subcategorías emergentes (Cuadro 4).

Cuadro 4. Subcategorías emergentes del nivel de reflexión *argumentativo*

Interpretativo. Expresa razones subyacentes a las situaciones de las y los estudiantes y propias que explican la acción, tales como la importancia de rutinas, normas o desarrollo de hábitos: "el orden también es un aprendizaje que se va adquiriendo con el tiempo, es un hábito que se debe reforzar" (urbano, P, 11.01.2023)

Normativo. Referencia a conceptos, modelos o teorías sustantivas que explican las actividades en la clase, tales como metodologías y estrategias específicas: "el tema del error como aprendizaje quizás uno eso no lo hace tanto, entonces ahora soy más consciente de que también tengo que incorporarlo a clases" (urbano, PA, 03.10.2023)

Pragmático. Sustenta la acción como necesaria para llegar al objetivo de la clase: "para que hubiese mayor participación en la clase, expuse material visual, ya que se hace más atractivo para los y las estudiantes y facilita el aprendizaje..." (urbano, C, 23.08.2022)

Relacional. Compara situaciones con la perspectiva personal, con los estudiantes, el cambio en el tiempo: "no podía haber comunicación con ella, /.../, sacaba los libros, los botaba, y ahora, a estas alturas del año es comunicativa, juega, nos va [a] abrazar y está leyendo" (rural, Y, 23.11.2023)

Trabajo en equipo. Argumenta sus acciones sustentado en los acuerdos en el trabajo en equipo: "...lo que más valoro es el trabajo en equipo y la disposición de todos los actores del proceso educativo..." (rural, A, 11.01.23)

Fuente: elaboración propia.

El nivel más alto de la reflexión es el de tipo propositivo, aquél que da cuenta de aprendizajes para la acción futura. En este nivel se definen cinco subcategorías emergentes (Cuadro 5).

Cuadro 5. Subcategorías emergentes del nivel de reflexión *propositivo*

Aprender de la experiencia. Analiza críticamente la experiencia práctica como recurso que sustenta una acción próxima: “aprendí a escuchar, a que esa información que ellos (los estudiantes) me dan yo la puedo enriquecer, voy sacando lo mejor de ellos, voy aprendiendo de ellos...” (urbano, R. 13.10.2023)

Capacitación. Diversificar las estrategias y potenciar capacidades para el logro del aprendizaje y participación en el aula (ejemplo: autoconocimiento de la profesora, buscar cursos, reforzar o mejorar las estrategias en uso): “nos hace bien reflexionar sobre lo que uno está haciendo y mirarlo desde afuera, porque igual uno mira desde afuera lo que está haciendo, cuando uno está reflexionando y mira el video” (urbano, PI, 05.11.2023)

Conocer a los estudiantes. Propone conocer a los niños y las familias, así como tener altas expectativas para promover la participación: “se debe tener presente conocer a los estudiantes a sus familias y entorno, [así como las] herramientas con las cuales disponen para el desenvolvimiento del proceso y llegar con apoyo adecuado” (urbano, G, 15.01.2023)

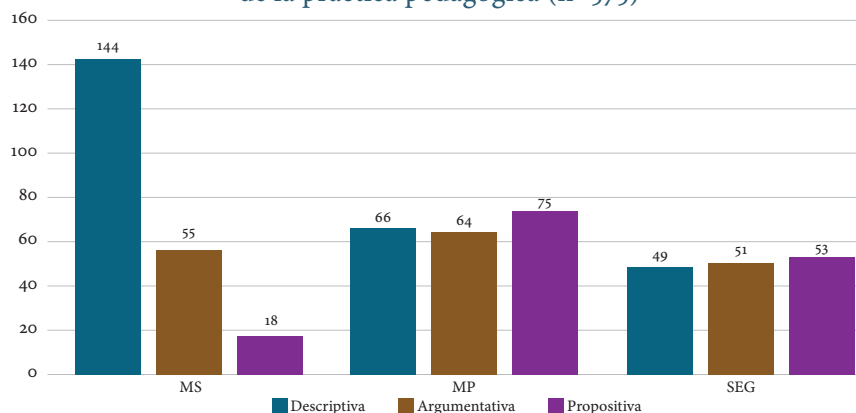
Redes. Propone trabajar en equipo con la familia y la comunidad para mejorar las acciones y resultados de aprendizaje: “es fundamental el trabajo en equipo, estar en sintonía con el equipo de aula, con la familia, con las autoridades académicas” (rural, A, 11.01.2023)

Relaciones significativas. Relacionar la práctica pedagógica con experiencias propias y de los estudiantes de modo que se favorezca la participación: “yo estudié en esa escuela. Entonces yo los voy motivando y tengo esa cercanía con ellos, con sus familias, todo, y me pasa lo mismo. Yo les digo, si yo pude salir de aquí, llegué a la universidad, ustedes igual pueden” (rural, PA, 11.01.2023).

Fuente: elaboración propia.

Los niveles de reflexión se observan en todas las profesoras participantes, pero varía la distribución de las referencias textuales en los tres momentos del proceso de acompañamiento a la reflexión de la práctica (ARP) en el proceso general (Gráfico 1).

Gráfico 1. Referencias de niveles de reflexión de la práctica pedagógica (n=575)

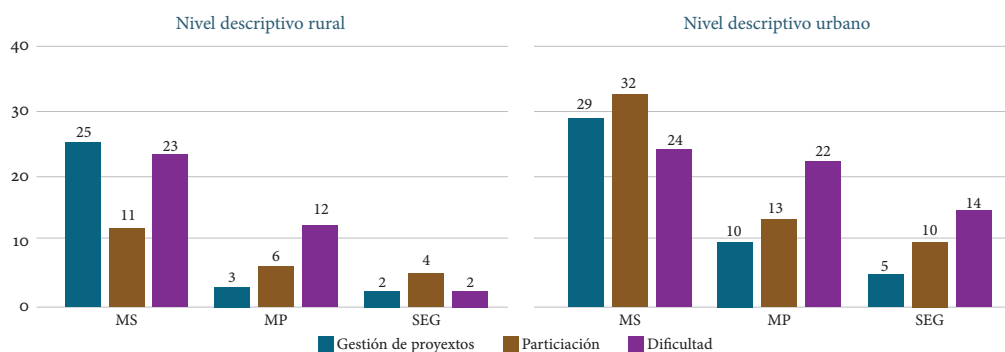


Nota: MS: momento semipresencial del reporte 1 a 6; MP: momento presencial, que se expresa en reporte de reflexión; SEG: actividad de seguimiento a través de entrevista.

Fuente: elaboración propia.

En todas las profesoras se observan referencias de nivel descriptivo, que son las que dominan en el primer momento semipresencial (MS) y tienden a disminuir en los otros dos momentos. Se observa que las referencias de nivel propositivo tienden a aumentar en el segundo momento (MP) y en el seguimiento (SEG), comparado con los otros momentos. A continuación se abordan las distribuciones de las referencias por nivel y contexto sociocultural urbano y rural.

Gráfico 2. Referencia de niveles de reflexión *descriptivo* de la práctica pedagógica en aulas



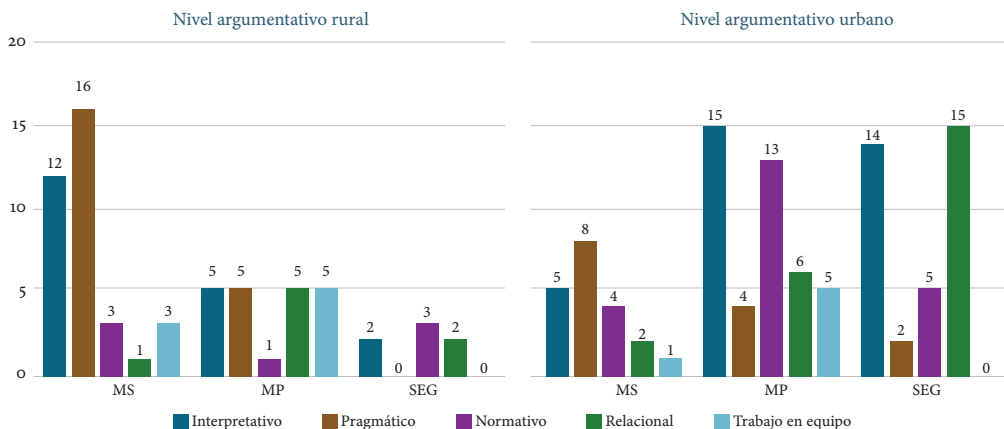
Nota: MS: momento semipresencial del reporte 1 a 6; MP: momento presencial, que se expresa en el reporte de reflexión; SEG: actividad de seguimiento a través de entrevista.

Fuente: elaboración propia.

En el nivel *descriptivo* las diferencias entre contexto urbano y rural se observan en la distribución de las referencias (Gráfico 2). Las profesoras rurales tienden a declarar gestión de contenidos en el primer momento y dificultades en los dos primeros momentos, comparado con las otras categorías, referidas principalmente a la asistencia a clases: “un obstáculo sigue siendo trabajar con la incertidumbre de la asistencia de los estudiantes, pienso las clases para la mayoría, pero de pronto me encuentro con escenarios en los que nuevamente asisten pocos estudiantes” (MS, rural, K, 17.10.2022); mientras que en el tercer momento (SEG) los relatos valoran la participación: “mis niños son muy cercanos, participativos, muy participativos, es un curso que tiene mucha personalidad, es un muy buen curso, les va bien, ya todos saben leer...” (SEG, rural, Y, 23.11.2023).

En tanto, las profesoras urbanas transitan de declarar mayoritariamente la participación: “durante la clase traté de atender al mayor grupo de niños, les gustó salir a la pizarra” (MS, urbano, R, 18.06.2022), hacia declarar dificultades respecto a la atención a cada niño: “yo termino agotadísima, muy agotada con ese niño...” (SEG, urbano, G, 4.10.2023); “hay niños que saben mucho y niños que saben muy poco ¿ya? Entonces ahí es difícil, es difícil hacer como una media...” (SEG, urbano, PH, 5.10.2023).

Gráfico 3. Referencias de niveles de reflexión *argumentativo* de la práctica pedagógica en aulas urbana y rural



Nota: MS: momento semipresencial del reporte 1 a 6; MP: momento presencial, que se expresa en reporte de reflexión; SEG: actividad de seguimiento a través de entrevista.

Fuente: elaboración propia.

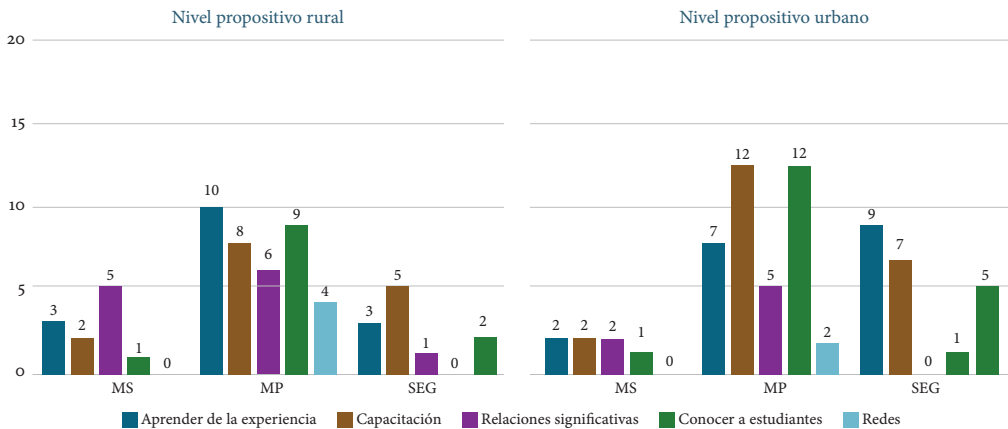
En el nivel *argumentativo* (Gráfico 3) en el primero momento (MS) las profesoras rurales destacan las referencias interpretativas: “iniciar con la narración de un cuento fue de gran utilidad, ya que por medio de él todos se lograron conectar con las actividades...” (MS, rural, Y, 18.06.2022); y pragmáticas: “para dar mayor participación a todos, como es un grupo pequeño trato de responder uno a uno sus inquietudes” (rural, K, 13.08.2022); mientras que en el SEG se concentran en la valoración normativa, esto es, en una teoría que oriente la acción: “darle un nombre hace sentido y uno reflexiona sobre algo específico, porque tener un sustento teórico de lo que uno hace es super importante, porque en pedagogía se da mucho eso que uno actúa por instinto...” (SEG, rural, K, 09.11.2023).

Las profesoras urbanas tienden a aumentar el conjunto de referencias argumentativas de tipo interpretativas: “...ya tenemos una rutina de trabajo; con la experiencia de Nicolás se aplicó la misma rutina, claro que a veces funciona y a veces se va a las pailas”² (SEG, urbano, G, 4.10.2023); y relacionales: “antes quizás no me daba tanto el tiempo al comenzar la clase de establecer como las normas en sí, o sea, claro, una las nombraba, pero ahora me tomo más el tiempo para decir cómo deben comportarse, cómo deben participar...” (SEG, urbano, K, 5.10.2023).

En este nivel la subcategoría trabajo en equipo es de poca presencia en comparación con las otras subcategorías y ya no se observa en el SEG. En este nivel las profesoras rurales tienden a argumentar su práctica desde la propia experiencia que requiere ser teorizada, en tanto que las profesoras urbanas transitan desde las decisiones prácticas a la interpretación de situaciones y a establecer comparaciones en el tiempo.

² Chilenismo: “se va a las pailas” significa que no funciona.

Gráfico 4. Referencia de niveles de reflexión *propositivo* de la práctica pedagógica en aulas urbana y rural



Nota: MS: momento semipresencial del reporte 1 a 6; MP: momento presencial, que se expresa en reporte de reflexión; SEG: actividad de seguimiento a través de entrevista.

Fuente: elaboración propia.

En el nivel *propositivo* se observa una tendencia a aumentar las referencias en el segundo momento (MP) y decaer al final (SEG), en todas las profesoras (Gráfico 4). Las docentes rurales destacan de modo constante la subcategoría aprender de la experiencia: “debíamos ser capaces de aprender sobre nuestra práctica, observar nuestras clases con responsabilidad y conocimiento” (MP, rural, A. 14.01.2023) y la capacitación, que emerge desde el segundo momento: “las funciones cognitivas y las habilidades, /./, esas dos cosas yo creo que son fundamentales, porque resumen de cierta forma lo que uno debe desarrollar en el aula” (SEG, rural, K, 09.11.2023).

Las profesoras urbanas mantienen la misma tendencia de las profesoras rurales, pero en ellas se observa el aumento de la subcategoría redes, ya que valoran compartir experiencias para mejorar la toma de decisiones en el aula: “compartir experiencias con otros docentes, no sólo de la región, sino también de otras partes del país. Sin dudas, el hecho de compartir enriquece la práctica pedagógica” (SEG, urbano, P, 8.11.2023).

En el nivel *propositivo* todas las profesoras inician el proceso con la subcategoría conocer a los estudiantes; las profesoras rurales destacan también la experiencia pedagógica y de relaciones construidas en el tiempo y transitan hacia la búsqueda o asimilación de estrategias didácticas, en tanto que las profesoras urbanas siguen un proceso similar y sostienen la importancia del trabajo en redes, en el sentido de compartir con otras profesoras la experiencia pedagógica para mejorar la propia acción.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio confirma la asociación entre los tipos de diálogo o intercambio en el aula y los criterios de la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) reportado en otros estudios (Ozkose-Biyik y Meskill, 2015; Villalta *et al.*, 2021; 2018). Las interacciones y mediaciones en el aula son situadas, esto es, recontextualizadas a las condiciones de realización y formas de conciencia de la acción, elementos que configuran el dispositivo pedagógico (Bernstein, 1998), al tiempo que reconocen los elementos de significado de la cultura con que los profesores orientan su acción en el aula (Khan, 2021).

Las investigaciones sobre la reflexión de la práctica en la formación inicial de profesores indican que ésta es mayoritariamente de nivel descriptivo (Correa *et al.*, 2014; Ruffinelli, 2017). No obstante, la reflexión de la práctica no puede prescindir de la descripción de la misma (Derobertmeasure, 2012; Domingo, 2013; Perrenoud, 2011). Este estudio confirma una presencia mayoritaria de práctica reflexiva de nivel descriptivo cuando no se dan las condiciones de tiempo, espacio y diálogo cara a cara, de retroalimentación y reelaboración de la experiencia directa en aula; en cambio, cuando se dan estas condiciones, la reflexión avanza hacia niveles más complejos. La reflexión de la práctica está impregnada de contexto y experiencia.

El presente estudio ofrece evidencias que indican que la reflexión sobre la práctica hace que las docentes sean más conscientes de su papel en la promoción de la participación y el compromiso escolar (Vasalampi *et al.*, 2021), y que la autofilmación de las clases contribuye a que sean más conscientes de la propia acción y mejoramiento de la misma (Gröschner *et al.*, 2015; Villalta *et al.*, 2022b). Asimismo, este estudio avanza en la caracterización del proceso de reflexión en dos condiciones o momentos de acompañamiento: semipresencial y presencial.

Se observa que, en el momento presencial (MP) del proceso de acompañamiento hubo mayor cantidad de referencias a la reflexión de la práctica respecto al primer momento semipresencial (MS) y el seguimiento (SEG); y, además, hubo más referencias de nivel reflexivo propositivo, el más exigente respecto a la revisión de la experiencia. El momento presencial (MP): 1) contó con más de un diálogo de retroalimentación entre pares; 2) las participantes tuvieron la oportunidad de dialogar presencialmente con sus compañeras la experiencia de registrar la clase, así como sus dudas y certezas al respecto; y 3) se dio en un momento y lugar —cuando ya no tenían clases presenciales y en una sede universitaria regional con las condiciones necesarias para el trabajo y contacto con la naturaleza— que les permitió abordar la carga cognitiva que implica reflexionar la propia acción. Son condiciones para el mejor enriquecimiento y apropiación de categorías complejas para pensar la propia práctica, que se mantuvieron incluso en el momento de seguimiento (SEG).

El proceso de reflexión transitó de niveles descriptivos hacia los niveles argumentativo y propositivo; los tres niveles estuvieron presentes en todo el proceso, el cual, necesariamente, es interdependiente del contexto. De este modo, se trata de una dinámica donde los distintos niveles de reflexión se influyen y necesitan mutuamente. Siempre se va a necesitar un nivel descriptivo en cualquier proceso interpretativo o propositivo. El estudio es un aporte a esta discusión.

En las profesoras de aulas rurales la reflexión de nivel descriptivo se enriqueció desde declaraciones sobre lo que hacían en la clase —que en el presente estudio denominamos gestión de contenidos— hacia declarar las dificultades observadas —que denominamos dificultades—, esto último comúnmente vinculado a la poca asistencia de los estudiantes. El nivel de reflexión argumentativo se enriqueció desde sustentar la acción con lo que “funciona” —que denominamos pragmático— hacia reconocer regularidades conceptuales que le den sustento —que denominamos normativo—. El nivel de reflexión propositivo, por su parte, se enriqueció de postular las claves pedagógicas en el afecto y cercanía —que denominamos relaciones significativas— hacia buscar e incrementar el saber pedagógico con otras experiencias formativas —que denominamos capacitación—.

En el caso de las profesoras de aulas urbanas el proceso reflexivo de nivel descriptivo inicialmente sirvió para declarar lo importante y evidente de la participación de los niños —que denominamos participación— y se enriqueció con el reconocimiento de los problemas para la gestión de la clase —dificultades—. El nivel argumentativo se enriqueció desde lo que denominamos como argumentación pragmática, hacia aquella disposición a ponerse en el lugar del otro para argumentar la propia acción —que denominamos interpretativo— y a tener una perspectiva histórica de los cambios que permiten argumentar la acción —que denominamos relacional—. El nivel propositivo de la reflexión se enriqueció desde una escasa disposición a valorar la propia práctica hacia la valoración de la misma como recurso de profesionalización —que denominamos aprender de la experiencia— junto con la disposición a buscar recursos que incrementen el saber pedagógico.

Los datos del presente estudio invitan a pensar que la práctica pedagógica debe transitar de las acciones tradicionales de enseñar que asumen alumnos homogéneos, hacia consolidarse como una profesión que innova desde la revisión activa de su experiencia, esto es, fundarse en la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. La reflexión de la práctica tiene un impacto en la mejora de la misma. La utilización de herramientas como la autofilmación puede contribuir a la toma de conciencia de la propia acción y su mejora. Las condiciones institucionales y culturales, así como el tiempo y el espacio para el diálogo y la retroalimentación, son factores clave que influyen en el nivel de reflexión de la práctica pedagógica. Además, es importante destacar la importancia del apoyo y acompañamiento en contextos de pequeños grupos para fortalecer la práctica docente.

El estudio subraya la importancia del contexto y de la interacción. Los docentes desarrollan su actividad en relación con su medio, que es lo que constituye el contexto situacional de la acción. Se demuestra que la autoobservación de las clases y la reflexión crítica genera una capacidad reflexiva que abre nuevas oportunidades de conocimiento y de acción. Los cambios observados en las prácticas e interacciones con sus estudiantes pueden explicarse por la capacidad reflexiva desarrollada en los contextos de interacción en los que participaron. Es posible afirmar que el diplomado constituye un efecto de comunidad de aprendizaje, más que un convencimiento cognitivo y conceptual del cambio.

Esta estrategia, basada en la reflexión y el diálogo entre pares, puede producir conflictos cognitivos que detonen una reestructuración del pensamiento en la práctica. Esto es más efectivo como estrategia de cambio. La autoobservación plantea problemas reales que favorecen la reflexión y el cambio. No se trata de teoría y luego práctica; se trata, más bien, de una reflexión en la práctica.

Es necesario crear condiciones institucionales que fomenten la reflexión y autonomía pedagógica, así como promover prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes a las realidades de las aulas. Esto es especialmente relevante en escuelas que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad social.

Gran parte de los estudios de reflexión de la práctica han asociado los procesos reflexivos a las creencias y epistemologías que tiene el profesor como sujeto individual. En este artículo se propone una dirección diferente: la reflexión no es sólo individual, sino que es un proceso situado, en diálogo con otros —en el sentido presencial o simbólico— y que se realiza en el marco de una cierta tradición o cultura profesional e institucional.

La reflexión se realiza desde el aprendizaje previo y en diálogo con las pautas y estructuras de la cultura profesional e institucional en la cual se realiza. El proceso del diplomado y el acompañamiento descrito generó un espacio protegido de diálogo, conflicto cognitivo y reflexión muy directamente relacionado con los contextos escolares y los problemas reales de la práctica.

El presente estudio tiene limitaciones que deben ser consideradas. El número reducido de casos y las circunstancias particulares del proceso—periodo de desconfinamiento por motivo de la pandemia— no permite generalizar las conclusiones; no es posible controlar todas las variables contextuales que pudieron influir en el cambio de las interacciones en las aulas de un año a otro e incluso en las formas de reflexionar la propia práctica; en consecuencia, en contextos reales de trabajo es recomendable no dar por sentado el efecto de la reflexión en la práctica pedagógica para toda situación. Es recomendable que futuros estudios profundicen y confirmen el proceso de reflexión de la práctica pedagógica y sus nexos con la práctica misma, tomando en cuenta las trayectorias personales y profesionales que las hacen culturalmente pertinentes, de manera que se pueda aportar a las políticas públicas para promover prácticas pedagógicas sensibles a las realidades culturales y contextuales de las aulas.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-Álvarez, Carmen y Carmen Lavín-Aja (2023), “El afrontamiento del COVID-19 en los centros educativos rurales en España (curso 2020-2021)”, *Perfiles Educativos*, vol. 45, núm. 181, pp. 8-22. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60797>
- BERNSTEIN, Basil (1988), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (Cristián Cox, ed.), Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- BERNSTEIN, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- BRENNAN, Aoife y Fiona King (2022), “Teachers’ Experiences of Transformative Professional Learning to Narrow the Values Practice Gap Related to Inclusive Practice”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 52, núm. 2, pp. 175-193. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764x.2021.1965092>
- BRUNO, Andreina y Giuseppina Dell’Aversana (2017), “Reflective Practice for Psychology Students: The use of reflective journal feedback in higher education”, *Psychology Learning & Teaching*, vol. 16, núm. 2, pp. 248-260.
- CORREA, Enrique, Philippe Chaubet, Simon Collin y Colette Gervais (2014), “Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 1, pp. 71-86. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- DANIELS, Harry (2016), “Learning in Cultures of Social Interaction”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 34, núm. 2, pp. 315-328. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.252801>
- DE OLIVEIRA, Terezinha Marisa, Luiz Henrique Amaral y Carmem Lúcia Costa Amaral (2023), “A prática pedagógica reflexiva em questão: Estudo de caso de uma escola brasileira”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 36, núm. 2, e23027. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.24860>
- DEROBERTMASURE, Antoine (2012), *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*, Tesis de Doctorado en Ciencias Psicológicas y de la Educación, Universidad de Mons-Hainaut (Francia).
- DOMINGO, Àngels (2013), *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*, Saarbrücken, Publicia.
- FEUERSTEIN, Reuven, Louis Falik y Refael Feuerstein (2015), *Changing Minds and Brains. The legacy of Reuven Feuerstein. Higher thinking and cognition through mediated learning*, Nueva York, Teachers College Columbia University.
- FEUERSTEIN, Reuven, Yaacov Rand y John Rynders (1988), *Don't Accept Me as I Am: Helping "retarded" people to excel*, Nueva York, Springer.
- FRASER, Nancy (2008), “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, *Revista de Trabajo*, vol. 4, núm. 6, pp. 83-99.

- GAIRÍN Sallán, Joaquín (2023), “Práctica profesional basada en evidencias y organizaciones que aprenden”, *Perfiles Educativos*, vol. 45, núm. 180, pp. 122-138. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60983>
- GODINHO Soares, Renata, Caroline Pugliero Coelho, Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa, Pedro Ribeiro Mucharreira, Phillip Vilanova Ilha y Raquel Ruppenthal (2023), “Professional Profile and Needs of Basic Education Teachers: Envisioning nurturing communities of practice”, *Acta Scientiae*, vol. 25, núm. 5, pp. 59-85. DOI: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.7459>
- GONZALEZ, Blas, Jesús Moreno Parra y Moisés Mañas Olmo (2022), “La inclusión educativa durante la escuela post-COVID desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica”, *Aula Abierta*, vol. 51, núm. 2, pp. 191-200. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.191-200>
- GRÖSCHNER, Alexander, Tina Seidel, Katharina Kiemer y Ann-Kathrin Pehmer (2015), “Through the Lens of Teacher Professional Development Components: The ‘dialogic video cycle’ as an innovative program to foster classroom dialogue”, *Professional Development in Education*, vol. 41, núm. 4, pp. 729-756. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.939692>
- GUZMÁN-Rodríguez, Rosa Julia, Natalia María Hernández y Angie Jimena-Salgado (2023), “School as a Welcoming Structure: Early childhood participation in reflective research”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 21, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.E5>
- HADJIPANTELI, Angela y Maria Vrikki (2023), “Conceptualising Teacher Dialogic Artistry: A nexus of pedagogical dispositions and language qualities”, *Frontiers in Education*, vol. 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1205501>
- HOWE, Christine, Sara Hennessy, Neil Mercer, Maria Vrikki y Lisa Wheatley (2019), “Teacher-Student Dialogue during Classroom Teaching: Does it really impact on student outcomes?”, *Journal of the Learning Sciences*, vol. 28, núm. 4-5, pp. 462-512. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- JACKSON, Philip (2010), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- JARAUTA Borrasca, Beatriz y José Luis Medina Moya (2023), “Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 75, núm. 3, pp. 103-118. DOI: <https://doi.org/10.13042/bordon.2023.94634>
- KHAN, Sonia (2021), “The Process of Subject Content Transformation as Examined through Psychological and Sociological Perspectives: A study conducted in Oxfordshire, England”, *Cultural-Historical Psychology*, vol. 17, núm. 2, pp. 65-75. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170207>
- KORTHAGEN, Fred (2010), “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 83-101.
- KOVACS, Helena, Caroline Pulfrey y Emilie-Charlotte Monnier (2021), “Surviving but not Thriving: Comparing primary, vocational and higher education

- teachers' experiences during the COVID-19 lockdown”, *Education and Information Technologies*, vol. 26, núm. 6, pp. 7543-7567. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10616-x>
- LIZANA Verdugo, Alexis Antonio y Marisol Rebeca Muñoz Cruz (2022), “Análisis bibliométrico sobre la práctica reflexiva en la formación de profesores”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 48, núm. 3, pp. 163-181. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300163>
- MARTINIC Valencia, Sergio, Marco Antonio Villalta Paucar y Cecilia Assael Budnik (2024), “Reflexión pedagógica y cultura escolar de escuelas chilenas en contextos de pandemia”, *Revista Iberoamericana ConCiencia*, vol. 9, núm. 1, pp. 174-200. DOI: <https://doi.org/10.32654/conciencia.9-1.10>
- MAYRING, Philipp (2014), *Qualitative Content Analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*, Klagenfurt (Austria), en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> (consulta: 3 de noviembre de 2023).
- MONTEALEGRE, Rosalía (2016), “Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo”, *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 19, núm. 1, pp. 271-283.
- MONTECINOS, Carmen, Gonzalo Muñoz, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y José Weistein (2020), “La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19”, en: <https://ciae.uchile.cl/biblioteca/documentos/la-voz-de-los-directores-y-directoras-en-la-tesis-covid-19> (consulta: 2 de octubre de 2023).
- MOSCOSO, Javier (2017), “Mixed Methods in Education Research: Towards a reflexive use”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47, núm. 164, pp. 632-649. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- OZKOSE-Biyik, Cagri y Carla Meskill (2015), “Plays Well with Others: A study of EFL learner reciprocity in action”, *TESOL Quarterly*, vol. 49, núm. 4, pp. 787-813. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.205>
- PERRENOUD, Philippe (2011), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- POEHNER, Matthew y Paolo Infante (2015), “Mediated Development: Inter-psychological activity for L2 education”, *Language and Sociocultural Theory*, vol. 2, núm. 2, pp. 161-183. DOI: <https://doi.org/10.1558/lst.v2i2.26982>
- POEHNER, Matthew y Paolo Infante (2019), “Mediated Development and the Internalization of Psychological Tools in Second Language (L2) Education”, *Learning Culture and Social Interaction*, vol. 22, 100322 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100322>
- RUFFINELLI, Andrea (2017), “Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa”, *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 1, pp. 97-111.
- SALINAS, Álvaro, Tamara Rozas y Pablo Cisternas (2018), “El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 161, pp. 87-106. DOI: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2018.161.58402>

- SCHÖN, Donald (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- SEPÚLVEDA, Carmen, Victor Brunaud y Carla Guiñez (2017), *Acompañamiento para la reflexión en prácticas pedagógicas. Guía práctica para la observación y retroalimentación*, Santiago de Chile, Ediciones UCSH.
- STAKE, Robert (2013), “Estudios de casos cualitativos”, en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 154-197.
- VASALAMPI, Kati, Riitta-Leena Metsäpelto, Jenni Salminen, Marja-Kristiina Lerkkanen, Marja Mäensivu y Anna-Maija Poikkeus (2021), “Promotion of School Engagement through Dialogic Teaching Practices in the Context of a Teacher Professional Development Programme”, *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 30, 100538. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100538>
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio, Cecilia Assael Budnik y Andrea Baeza Reyes (2018), “Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 160, pp. 101-119. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58496>
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio, Sergio Martinic-Valencia y Cecilia Assael-Budnik (2022a), “Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 86, pp. 95-118, en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/12270> (consulta: diciembre de 2024).
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio, Cecilia Assael, Jo Lebeer y Ariel Segovia (2022b), “Conversación y mirada en aulas urbanas y rurales de primer grado”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 48, núm. 4, pp. 137-155. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000400137>
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio, Cecilia Assael-Budnik, Ana Esther Delgado-Vásquez, William Torres-Acuña y Jo Lebeer (2021), “Effect of Mediated Learning in Teacher-Child Interactions in Urban and Rural Primary School Classrooms: An exploratory study”, *Language and Sociocultural Theory*, vol. 8, núm. 2, pp. 239-262. DOI: <https://doi.org/10.1558/lst.18173>
- VGOTSKY, Lev Semiónovic (2001), *Obras escogidas - II: Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- WERTSCH, James V. y Peeter Tulviste (1992), “L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology”, *Developmental Psychology*, vol. 28, núm. 4, pp. 548-557. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.548>