



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**PROCESOS REFLEXIVOS ENTRE DOCENTES MIENTRAS
DISCUTEN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DE SUS ESTUDIANTES, UN ESTUDIO DE CASO.**

POR

ESTRELLA ESMERALDA RIFFO VALENZUELA

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado académico de Magíster en Educación, mención Currículum Escolar

Profesor guía:

Dr. Rodrigo Fuentealba Jara

Octubre, 2016
Santiago, Chile

©2016, Estrella Esmeralda Riffo Valenzuela

Se autoriza la reproducción de esta tesis, solo con fines académicos, por cualquier medio, siempre que la presente obra sea citada en nota y bibliografía correspondiente.

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo a mi amado esposo y mis hijas, quienes siempre manifestaron su apoyo ante el desafío que me propuse en mi vida profesional.

Gracias por ser parte de mis días y noches y por comprender que

detrás de los logros primero están los sacrificios.

AGRADECIMIENTOS

Citando las palabras de Edgar Morin : “Una nueva conciencia empieza a surgir: el hombre, enfrentado a las incertidumbres por todos los lados, es arrastrado hacia una nueva aventura. Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento.” A través de estas palabras quisiera agradecer a todos quienes de alguna forma me apoyaron en este camino hacia el conocimiento.

A mi esposo, mis hijas

A mi madre y hermana Elizabeth

A los académicos y profesor guía que participaron en mi formación profesional y que fueron fomentando nuevos saberes en mí.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
INDICE DE FIGURAS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
1.1. Justificación de la investigación	6
1.2. Problema de investigación	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	17
2.1. El paradigma reflexivo	17
2.2. Posturas en el paradigma reflexivo	22
a.- John Dewey	22
b.- Donald Schön	25
c.- Otros autores	27
2.3. El proceso reflexivo	31
a.- Fases del pensamiento reflexivo por John Dewey	32
b.- Proceso reflexivo según Donald Schön	34
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	38
3.1. Pregunta investigación	38
3.2. Objetivos de investigación	38
3.3. Enfoque metodológico	39
3.4. Enfoque epistemológico	42
3.5. Métodos de investigación: El estudio de caso único	44
3.6. Contextualización del caso	46
3.7. Selección de la muestra	47
3.8. Justificación de la muestra	50
3.9. Técnicas de recogida de información	51
3.10. Técnica de análisis de la información	54
a. Análisis del contenido	54
b. Fases del análisis del contenido	55
3.11. Programa de análisis cualitativo Atlas-ti 7.0	59
3.12. Criterio de rigor	60

3.13. Cuadro síntesis fases de la investigación	62
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	63
4.1. Del texto de campo	63
4.2. Categorías y códigos emergentes	64
4.3.- Análisis descriptivo de los datos	68
a.- Los detonantes reflexivos	68
b.- Los diálogos reflexivos	71
4.4.- Análisis interpretativo de los datos	80
a.- Análisis del elemento detonante reflexivo	81
b.- Análisis de los diálogos	86
c.- Análisis de los diálogos reflexivos	89
d.- Análisis de los diálogos irreflexivos	102
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	109
5.1.- Correspondiente al primer objetivo específico de la investigación: de los componentes que originan o detonan los procesos reflexivos.	110
a.- De los detonantes reflexivos.	
5.2.- Correspondiente al segundo objetivo específico: Componentes que estructuran los procesos reflexivos.	113
5.3. Los diálogos irreflexivos	116
5.4.- Correspondiente al tercer objetivo específico: De la actuación docente en los procesos reflexivos observados.	119
GLOSARIO	124
BIBLIOGRAFÍA	125
ANEXOS	

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.- Esquema exploratorio del proceso reflexivo por Donald Schön.	34
Figura 2.- Gráfico del universo muestral	48
Figura 3.- Cuadro descriptivo de códigos.	67
Figura 4.- Tabla de conceptualización de los Detonantes Reflexivos.	69
Figura 5.- Red de códigos detonantes reflexivos.	70
Figura 6.- Conceptualización códigos emergentes	75
Figura 7.- Gráfico diálogo reflexivo correspondiente a reunión 3 hito 4.	76
Figura 8.- Gráfico diálogo irreflexivo R2H2	77
Figura 9.- Gráfico diálogo reflexivo R3H4 y diálogo irreflexivo R2H2	78
Figura 10.- Gráfico de contraste con hitos reflexivos R4H7, R3H5 y R3H4 y hito irreflexivos R2H2	87
Figura 11.- Gráfico comparativo entre hitos irreflexivos, y uno reflexivos	103

RESUMEN

Esta investigación indagó en prácticas Docentes, y observó las conversaciones pedagógicas de Profesores cuando se reúnen a discutir y planificar la enseñanza. Estudio realizado desde un posicionamiento del Paradigma Reflexivo, teoría basada en una forma de pensar y reflexionar la realidad en el campo profesional y que cobra importancia en las prácticas pedagógicas por ser estas de naturaleza fenomenológica donde las situaciones de trabajo son complejas y únicas. Tomando en cuenta las características de esta teoría y el quehacer pedagógico es que el estudio buscó comprender ¿Cómo reflexionan los Docentes la enseñanza cuando se ven enfrentados a desafíos propios del quehacer pedagógico?. Por lo tanto, y bajo un diseño cualitativo se analizaron conversaciones de reuniones pedagógicas en donde los Docentes discutieron los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los principales hallazgos dieron a conocer que los Docentes cuando discuten la enseñanza lo hacen a través de estructuras conversacionales de tipo reflexivas compuestas por ricos elementos que aportan a la resolución de problemas pedagógicos en contexto. Sin embargo, se observó que la mayor tendencia en los diálogos pedagógicos fueron de carácter irreflexivos. Lo que plantea desafíos en la formación docente en cuanto a la adquisición de habilidades reflexivas para el siglo XXI.

Palabras claves: práctica reflexiva, procesos reflexivos, conversaciones pedagógicas quehacer pedagógico.

ABSTRACT

The research wanted to enquire into the pedagogical practicum, and it observed the pedagogical conversation of some teachers in the moments that they were gathered in order to discuss and plan the teaching. The study was developed into the Reflective Paradigm theory which is based in a way to reflect and think about the pedagogical work in a professional context, at the same time it was considered worthy to the pedagogical action because of its phenomenological characteristics, complexity and particular situations in the pedagogical practicum. Taking into account this theory and the characteristics of the pedagogical work too, this study wanted to increase the knowledge of How teachers reflect teaching when they have coped with pedagogical work challenges?. Therefore, and under a qualitative study pedagogical conversations of the teachers were analyzing in the moments that they discuss the teaching and learning process. Main results of the study showed that when teachers discuss teaching they do it through a reflective conversation structure which is configured under important reflective components that are useful in the reflective process in order to resolve pedagogical problems in the context. Nevertheless and in addition, was possible to observe too, teachers' conversations are more inclined to adopt unreflective conversations structures. This observation lay out challenges in teacher education with respect to reflective skills to the XXI century.

Key words: Reflective practicum, reflective processes, pedagogical conversation, pedagogical work.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación abordó un estudio de caso cuyo propósito fue observar las prácticas docentes de un grupo de profesoras en un contexto escolar de enseñanza media. El fenómeno observado se enfocó en las conversaciones pedagógicas que las Profesoras mantuvieron en reuniones de carácter pedagógico donde ellas discutieron y planificaron la enseñanza de sus alumnos. A través de esta observación del fenómeno buscó responder a la pregunta de investigación ¿cómo reflexionan los docentes del siglo XXI la enseñanza cuando se ven enfrentados a desafío propios de su quehacer pedagógico?. Pregunta que tiene su génesis en la valorización de ciertas competencias y habilidades reflexivas en el quehacer pedagógico contextual, con el objetivo de enfrentar los desafíos de la enseñanza del siglo XXI, tomando en cuenta los diferentes cambios que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas. Cambios que como consecuencia han transformado la forma de comprender y llevar a cabo la enseñanza en los contextos escolares (Domingo y Gómez, 2014), y que a su vez han generado nuevas necesidades en el campo del profesional de la educación, asunto que es posible apreciar cuando vemos que los requerimientos de la enseñanza se han hecho más complejo cada vez, y que estos responden hoy en día a una descentralización de los procesos pedagógicos y un replanteamiento de las funciones que se requiere del profesional de la educación (Domingo y Gómez, 2014). Así, antes estos nuevos desafíos, donde los procesos se han complejizado parece menester que los profesionales de la Educación caminen al lado y en post de las transformaciones de la sociedad, desarrollando competencias y habilidades que les permitan desempeñarse de la mejor forma en su campo laboral y atender las diversas situaciones que se presentan a diario en el acto de la enseñanza, comprendiendo por lo demás que el quehacer pedagógico se caracteriza por su carácter complejo, único y muchas veces incierto a la hora de llevar a cabo la enseñanza.

Tomando en cuenta lo antes dicho el presente estudio se propuso comprender y levantar información en cuanto a procesos reflexivos que se puedan ver reflejados en el quehacer pedagógico cotidiano de los Profesores tomando en cuenta la teoría del Paradigma Reflexivo como base del marco teórico. Por lo demás, el foco de interés en observar las prácticas docentes recae en la concepción de considerar al Profesor como un actor clave en lo que se refiere a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en los contextos escolares, ya que es el Profesor que diariamente se ve enfrentado a la enseñanza en permanente contacto con sus alumnos y por lo tanto es el agente que más influencia tiene en este proceso, una misión por cierto de carácter complejo y noble donde el Profesor juega uno de los papel principal, sino el principal, y por lo tanto amerita que continuamente se esté formado al Profesor con el objetivo de entregarle todas las herramientas posibles para que pueda llevar a cabo la enseñanza de la mejor forma en esta sociedad.

Con respecto a este tema hoy en día se han puesto atención a diversas competencias y habilidades que el Docente del siglo XXI debiera tener para enfrentar los desafíos de la nueva sociedad (Pérez Gómez, 2010), una de ellas refiere a una competencia de carácter reflexiva y crítica que apunta al desarrollo de hábitos de observación, de investigación, una forma de pensar la realidad, un actuar proactivo frente al quehacer pedagógico donde la autonomía no es un privilegio sino que parte del actual profesional del profesor en la toma de decisiones del campo de las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, el estudio quiere observar y comprender cómo reflexionan los Docentes su actuar pedagógico, desde el prisma reflexivo, con el objetivo de levantar información en cuanto a esta teoría. Teoría que por lo demás se ha ido introduciendo en diversos documentos ministeriales nacionales (Mineduc, 2001;2008;2012) en donde se ha señalado la importancia que hoy en día tienen los futuro Profesores de desarrollar habilidades y actitudes personales para enfrentar la enseñanza y los contextos escolares, actitudes como: trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, disposición al cambio,

proactividad, reflexión sobre las prácticas y su inserción en el sistema educacional de forma continua. Habilidades que se sustentan en el desarrollo y aprendizaje de una competencia reflexiva.

Por lo tanto, el preguntarse ¿cómo reflexionan los docentes del siglo XXI la enseñanza cuando se ven enfrentados a desafío propios de su quehacer pedagógico?, tiene gran valor a la hora de mejorar la enseñanza en el sistema educacional. Toda vez que esto signifique la búsqueda permanente de diversas herramientas como metodologías, habilidades y capacidades al servicio de nuestro Docentes con el objetivo de fortalecer su quehacer pedagógico en la compleja misión de llevar a cabo la enseñanza.

Ahora con el ánimo de contextualizar el quehacer pedagógico y comprender el campo laboral de los Docentes, diversos estudios (Dewey, 1989; Contreras, 1997; Perrenoud, 2004; Zeichner, 1995), han mostrado que el acto de la enseñanza es de carácter complejo y particular, en donde por lo demás declaran que el sólo conocimiento técnico o científico que adquiere el Profesor en su formación es incapaz de llegar a la resolución de situaciones problemáticas que ocurren en las prácticas pedagógicas cotidianas, ya que muchos de los dilemas que los profesionales enfrentan en su quehacer no están precisamente en los libros aprendidos, sino que este conocimiento debe ser reestructurado, adaptado, reflexionado para que sea efectivo y significativo en contexto (Schön, 1998). Por lo tanto y tomando en cuenta estas características complejas que presenta el quehacer del Profesor, sabio fue el padre del pensamiento complejo Edgar Moran cuando dijo: *“Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento”* (1999, p.42), haciéndonos consciente de que la sociedad ya no es la misma sino que se ha complejizado y que es menester que el campo de la enseñanza en todas sus dimensiones atienda a estos cambios, desarrollando un tipo

de conocimiento que esté basado más en el saber pensar en medio de la incertidumbre antes que el saber hacer con modelos prefijados.

Por lo tanto y en una búsqueda por enfrentar los desafíos de esta nueva era, en cuanto al quehacer pedagógico se refiere, en forma creciente las miradas se han vuelto a las zonas prácticas de los profesionales, su quehacer, en búsqueda de respuestas para la resolución de los problemas in situ. De la misma forma este estudio ha querido ir en búsqueda de la comprensión de cómo reflexionan los Docente tomando cuando se ven enfrentados a desafíos propios de su quehacer pedagógico. Paradigma que tiene que ver con una racionalidad en la práctica, una visión de cómo pensar y reflexionar la realidad en el contexto profesional, desarrollando un conocimiento específico (Schön, 1992) desde la práctica, una habilidad para detenerse y cuestionar la realidad en forma reflexiva y crítica.

Para llevar a cabo la presente investigación se utilizó la técnica del análisis de casos, la muestra corresponde a reuniones de coordinación de un subsector de un grupo de profesoras del nivel escolar de la enseñanza media. La técnica que se empleó para la recolección de la información fue principalmente la grabación llegando a la transcripción de los audios, datos que fueron analizados e interpretados a través de la técnica de análisis del contenido, a través el programa cualitativo Atlas-ti 7.0 herramienta cualitativa tecnológica que facilito la interpretación de los datos a través de las unidades hermenéuticas.

El análisis de los datos se basó en las diferentes conversaciones pedagógicas o diálogos que mantuvieron las profesoras en las reuniones de coordinación. A través de este análisis fue posible crear códigos y categorías de forma inductiva las que dieron paso a la existencia de estructuras conversacionales que dieron forma a dos tipos de diálogos que aparecieron entre las profesoras, dándoles el nombre éstos como: *diálogos*

reflexivos y diálogos irreflexivos. El hallazgo de estos diálogos fueron de gran interés para el estudio, ya que el análisis mismo de cada estructura entregó interesante información en cuanto a cómo reflexionan las Docentes su quehacer pedagógico en la muestra. Por lo demás, la revisión y análisis de los datos observó importantes diferencias en cuanto al comportamiento que se registraron entre los diálogos reflexivos e irreflexivos, dando cuenta que ambas estructuras avanzan en caminos diferentes y persiguen propósitos diferentes en las conversaciones pedagógicas, siendo el diálogo reflexivo la interacción conversacional más significativa en cuanto a la enseñanza se refiere, ya que proporciona instancias reflexivas y críticas entre las profesoras y moviliza el pensamiento hacia la resolución de la situación problemáticas pedagógicas que se plantea, por lo demás se observó que es este tipo de dialogo otorga oportunidades significativas en el desarrollo del conocimiento pedagógico del Docente tanto de forma colectiva como individual. Ahora y en forma contradictoria a lo que se espera en las conversaciones pedagógicas en conjunto, se observó además, que existe una mayor tendencia a la conversación de tipo irreflexiva antes que reflexiva entre las profesoras. Comportamiento del fenómeno que pudiese ser explicado de diferentes formas, sin embargo se llega a la comprensión de una necesidad de preparar, formar y dotar al Docentes de competencias reflexivas para que pueda crear instancias de prácticas reflexivas en forma consciente, acción que podría ayudar al profesional de la educación a enfrentar los desafíos de la enseñanza de mejor forma y permanecer en un constante desarrollo profesional.

I.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.- Justificación de la Investigación.

Cuando observamos la sociedad en que hoy vivimos nos damos cuenta que las necesidades de ésta han cambiado vertiginosamente ante cambios tecnológicos y un mundo que se ha conectado de forma globalizada teniendo como su principal elemento el conocimiento (Miranda, 2004). Estas transformaciones por ende han demandado a los diferentes campos profesionales el desarrollo de nuevas competencias y habilidades que permitan dar solución a los desafíos del siglo XXI. Frente a este escenario el campo de la educación no ha estado al margen de estas demandas por lo que ha debido ir en búsqueda de diversas políticas que respondan a la concepción de nuevos currícula y nuevas formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Gómez, 2010) con el objetivo de avanzar en la era del conocimiento de una mejor forma. Es así que estas transformaciones han conllevado a las políticas educacionales a reformularse en diferentes ámbitos siendo una de estas la descentralización de la actividad docente y por ende el replanteamiento de las funciones del profesional de la educación con el propósito de cumplir los fines de la educación que es la enseñanza (Domingo y Gómez, 2014). El Profesor, hoy en día ha sido visualizando como un agente clave en la mejora del sistema educativo ya que tiene una influencia directa en los procesos de la enseñanza y lo que ocurre en este ámbito. De hecho uno de los reconocidos documentos de la literatura educacional internacional de la época conocida como el informe Mckinsey & Co. (2008), dejó en claro cuán importante es la labor y/o el quehacer del Profesor en el sistema educacional bajo la consigna “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus Docentes”, consigna que ha trascendido a través de los años en el campo educacional y nos ha ayudado a ver el valor que tiene el quehacer y/o práctica

Docente en los sistemas educativos y a mirar el desarrollo profesional docente como un elemento clave para la mejora del aprendizaje y enseñanza de nuestros estudiantes.

Con el objetivo de conceptualizar algunos términos que son recurrentes en el estudio presente diremos que cuando nos referimos a los conceptos: práctica docente, práctica pedagógica o quehacer Docente, estos conceptos serán comprendidos como toda labor u acción que desarrolla el Profesor en el contexto escolar para llevar a cabo la enseñanza, y que esta será comprendida desde todas sus dimensiones y no se enmarca exclusivamente al trabajo pedagógico que se lleva a cabo dentro del aula sino que se extiende a ámbitos propios de la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, a ámbitos administrativos, organizacionales, técnicos y otros (ej. enseñar en el aula, tener reuniones pedagógicas para planificar y discutir la enseñanza con sus pares o superiores, organizar la enseñanza a solas y en forma colectiva, juntarse con los alumnos, conversar con los apoderados, organizar material para llevar a cabo la enseñanza, etc.) que sean propios para que la acción de la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos se lleve a cabo.

Luego de conceptualizar estos términos, diremos que cuando nos aproximamos a los espacios del quehacer pedagógico diversos autores han concordado que la labor Docente se caracteriza por ser complejas, variadas y particulares en sí misma por lo tanto este quehacer pedagógico difícilmente puede ser llevado a cabo bajo patrones establecidos o pre planificados, sino que la actividad docente y el objetivo que mueve a esta, que es la enseñanza, tiene rasgos de incertidumbre en lo que se pueda esperar será esta hasta que se llevé a cabo (Perronoud, 2004; Pérez Gómez, 2010; Schön, 1998), siendo necesario el desarrollo de habilidades y capacidades en el Docente que le ayuden a enfrentar de buena forma los desafíos que presenta el quehacer pedagógico.

Autores como Liston y Zeichner (2003) y Contreras (1997) han descrito el quehacer Docente de la siguiente manera:

“...con frecuencia, los profesores tienen que hacer frente a situaciones conflictivas en las que no están claras las acciones u opciones que adoptar. En realidad, el aula puede describirse con bastante exactitud como un punto en el que confluyen conflictos que se centran a veces en las opciones docentes, el desarrollo del currículum, las directrices administrativas, las preocupaciones de los padres, las diferencias culturales y las desigualdades socioeconómicas. Para que los profesores puedan afrontar estos conflictos sin basarse ciegamente en la autoridad ni en intereses especiales, han de ser capaces de discernir las razones adecuadas de sus acciones educativas” (Liston & Zeichner, 2003, p. 64).

“La experiencia concreta de la educación excede la delimitación oficial de objetivos, para enfrentar a los docentes ante el hecho de los intereses y las necesidades de aquéllos con quienes trabaja. Y ello les sitúa inevitablemente ante conflictos y responsabilidades morales, ante la necesidad de encontrar una respuesta entre las exigencias de la Administración, los intereses de la comunidad y las necesidades de los alumnos y alumnas. Ante situaciones de esta naturaleza, el modelo de experto técnico no dispone de respuestas, porque, como señala Welker (1991), en cuestiones de moralidad nadie es un experto” (Contreras, 1997 p.75).

Tomando en cuenta lo dicho y lo observado por estos autores, la búsqueda permanente de herramientas, metodologías, habilidades y capacidades que permitan al Docente movilizarse y actuar en medio de la complejidad e incertidumbre del quehacer pedagógico o práctica docente se justifica toda vez que esto signifique enfrentar de mejor manera los desafíos propios que presenta la misma enseñanza en los diferentes contextos escolares.

Por consiguiente la Educación se ha presentado como un desafío de esta nueva era del conocimiento, y con respecto a lo mismo el sociólogo y antropólogo francés Edgar Morin (1999) en su obra “Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro” hace unos años visualizó esta problemática y manifestó que:

“Una nueva conciencia empieza a surgir: el hombre, enfrentado a las incertidumbres por todos los lados, es arrastrado hacia una nueva aventura. Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento.” (p.42).

Edgar Morin (1999), mirando las características de la nueva era, ya había previsto una cierta necesidad de educar en la complejidad y para la complejidad, comprendiendo que es indispensable superar la visión de un universo que obedece al orden impecable, como manifiesta el autor, remplazándola por una donde el universo es complejo e incierto, lo que se resume en un bucle de orden <-> desorden <-> organización, y que implica que el ser humano aprenda a “saber, entonces esperar lo inesperado y trabajar para lo improbable” (p. 41). Si esto lo transferimos al quehacer del profesional de la educación, entonces su formación debería estar forjada en estos principios para enfrentar los desafíos de la educación del siglo XXI con el ánimo de encontrar el ajuste necesario en la acción pedagógica. Consecuentemente con lo anterior a través del tiempo y en forma progresiva, se ha ido fortaleciendo y forjando una nueva visión de cómo formar a los profesionales de la educación bajo la concepción del Paradigma Reflexivo (Dewey, 1989; Schön, 1998; Zeichner, 1995) un paradigma que sienta sus bases de acción en medio de la complejidad, con una racionalidad en la práctica, entendiendo como racionalidad “una forma de pensar la realidad; la cual es el producto de una actividad del sujeto, en algunos casos preponderantemente cognitiva, que da cuenta de su relación con lo que considera es la realidad, y la manera de conocerla” (Sotelengo y Delgado, 2005, p.36). Así este modelo se enfoca en el desarrollo de un hábito del pensamiento reflexivo

que conlleva al desarrollo de prácticas reflexivas en el contexto profesional. Por lo demás sus orígenes se cimientan en el constructivismo centrándose en procesos formativos de los individuos antes que los resultados, siendo una de sus génesis la problematización de lo que ocurre en el contexto y el conocimiento que se genera a partir de la praxis (Domingo y Gómez, 2014; Schön, 1998).

Por lo tanto y tomando en cuenta los desafíos del quehacer pedagógico del siglo XXI y las características complejas y particulares de la enseñanza en el quehacer pedagógico es que se ha considerado de gran valor aproximarse y observar las prácticas docentes desde el posicionamiento del Paradigma Reflexivo con el objetivo de indagar y levantar información en habilidades y capacidades reflexivas que pudieran servir al docente para enfrentar los desafíos de su quehacer el cual es la enseñanza.

2.- Problema de Investigación.

Las concepciones del paradigma reflexivo no ha estado muy ajeno a nuestro contexto educacional y lentamente éste se ha ido incorporando en la diversa literatura educacional donde se puede reconocer en su lectura conceptos que tienen sus orígenes en la teoría del Paradigma Reflexivo. Por ejemplo en el documento Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (Mineduc, 2012) se dice que:

“Se espera que, al egresar, el futuro profesional esté preparado para enfrentar un entorno cambiante, para ello, debe desarrollar habilidades y actitudes personales tales como capacidad de trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y proactividad” (p.15)

En cuanto a los estándares pedagógicos uno de ellos manifiesta que:

“Estándar 10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional” (p.18)

Con respecto al Marco para la Buena Enseñanza [MBE] (Mineduc, 2008) en el dominio D menciona que:

“Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.....” (p.10)

“Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo” (pg.10).

Y por último el proyecto ministerial Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente [FFID], (Mineduc, 2001) muestra como conceptos del paradigma reflexivo adquirieron eco e importancia en el desarrollo profesional Docente a la hora de llevar a cabo la enseñanza, manifestando que; *“el mejoramiento consiste en una actualización en la concepción pedagógica sustentada en la investigación-acción, en la reflexión, orientada a producir un profesional autónomo con capacidad para tomar decisiones...”* (pg. 7).

Por lo tanto, los documentos presentes en sus conceptualizaciones han tocado de una u otra forma concepciones propias del paradigma reflexivo dando a conocer la necesidad que tienen nuestros Profesores de adquirir capacidades y habilidades reflexivas y críticas frente a su labor pedagógica y el contexto en donde trabaja, una actuación que por lo demás implica un conocimiento específico tanto de la teoría como la práctica.

Por consiguiente y tomando en cuenta los cambios y necesidades de la sociedad del conocimiento, las nuevas visiones y paradigmas de la literatura especializada internacional y más tardíamente la nacional (Cornejo, 2003), han abierto focos de interés con respecto a los espacios prácticos de los Docentes, y su formación tanto inicial como continua, fomentando el desarrollo de una capacidad del pensamiento reflexivo y/o crítico en la labor pedagógica, una formación que prepare para lo inesperado a la hora de llevar a cabo la enseñanza, para ganar un hábito del pensamiento reflexivo y el cultivo de una autodisciplina en la profesión como diría Dewey (1898); para obtener una capacidad para reflexionar en y sobre la acción como diría Schön (1998); o para desarrollar una habilidad investigativas en la praxis, como diría Stenhouse (2007).

Ahora y tomando en cuenta las concepciones de la presente investigación nos aproximaremos a los espacios prácticos pedagógicos con el objetivo de percibir la importancia o significado que pudiera tener el Paradigma Reflexivo en el actuar y quehacer Docente. En primer lugar y para llevar a cabo esta aproximación se realizó la lectura de una amplia gama de literatura especializada, mencionada en los siguientes párrafos, que diera cuenta del quehacer Docente sus características y visiones desde diferentes ángulos de vista en lo que respecta al quehacer pedagógico, lo que tuvo como resultado el vislumbrar algunos nudos críticos que complican el actuar Docente en los contextos escolares. Dilemas que convergen en tres escenarios de desencuentro para el Docente a la hora de enfrentar y tomar decisiones cuando se lleva a cabo la enseñanza.

El primer escenario tiene que ver con el perfil que se le ha dado al profesional de la educación tanto en documentos ministeriales (Mineduc, 2001,2008,2010) como en la literatura especializada en donde se describe al Docente como un profesional reflexivo con una cierta autonomía, capaz de saber cómo deben organizarse los contenidos curriculares de acuerdo a la enseñanza que quiere lograr, capaz de reconocer las diversas necesidades de sus educandos e implementando las modificaciones y ajustes necesarios

en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, un profesional que analiza y critica las estrategias que se llevan a cabo, que diagnostica, evalúa y analiza constantemente los resultados y los efectos que estos tienen sobre el aprendizaje de sus estudiantes, capaz de llevar a cabo no solo trabajos y reflexiones individuales sino que extiende su comprensión y discusión a trabajos colaborativos, postulándolo como un profesional con una capacidad reflexiva, crítica e investigativa del efecto de los resultados de su trabajo (Avalos, B. 2006; Cornejo, J. 2003, Mineduc, 2008; Mineduc, 2012), un profesional capaz de reflexionar sobre su práctica y el trabajo relacionado con sus pares y la comunidad de aprendizaje donde se desenvuelve (Noguera, Fuentealba, Osandón, Portales & Quiroga, 2002; Domingo & Gómez, 2014), con una capacidad observadora e investigativa (Stenhouse, 2007; Schön, 1998) propias de un profesional. Como es posible observar en estas descripciones, el perfil del Profesor apunta a una formación para el siglo XXI con capacidades y habilidades que parecen aceptables y necesarias considerando los desafíos permanentes de la enseñanza.

Sin embargo, un segundo escenario se vislumbra cuando el profesional de la educación baja a los contextos escolares a desempeñarse como profesional de la educación. Y esta visión tiene que ver con lo que las instituciones escolares esperan del actuar del Profesor. Ya hemos mencionado algunas habilidades y capacidades que un Profesor debiera tener para llevar a cabo la enseñanza, según la literatura mencionada anteriormente, sin embargo y a pesar del perfil delineado en los documentos, la realidad que se configura en las instituciones escolares, en cuanto al actuar Docente, pareciera que se aleja de este marco ya que las instituciones no se muestran alineadas con las conceptualizaciones de los que debiera ser un Profesor del siglo XXI, manifestándose así visiones contradictorias en el contexto escolar entre lo que la letra dice *debe ser* el profesional de la educación y lo que las instituciones educacionales dicen *debe hacer* el Docente (Avalos B. 2006, 2014; Cornejo, J. 2003). Al respecto, tanto la literatura especializada como trabajos empíricos han dado a conocer que la figura del Docente en

las instituciones escolares, generalmente, se acerca más al del *Profesor Ejecutor o Consumidor* del conocimientos que es elaborado por diseñadores expertos. Esta visión paradójicamente da a conocer que las instituciones escolares no espera que el Docente tenga un actuar reflexivo y/o crítico, que tome decisiones en cuanto a asuntos curriculares y/o éticos-morales, sino más bien se espera que el Docente realice una tarea de implementación de la intención curricular del experto que la diseñó sin mayores cambios en esta (Avalos, 2014), en otras palabras podemos entender que se espera que las funciones del Profesor se orienten a la ejecución y reproducción de un diseño externo antes que en un modelo propio con un significado intrínseco, fomentándose así una práctica de características técnica en torno al conocimiento de terceros, dejando a un lado la autonomía y la práctica reflexiva y crítica que es más apropiada a la actuación de un profesional.

Esta contradicción que se presenta entre lo que dice la letra *debe ser* y el *debe hacer* el Profesor en las instituciones escolares, es de gran valor a la hora de observar las prácticas pedagógicas ya que pudiese ser un elemento que problematiza la acción y el quehacer Docente en las culturas escolares a la hora de comprender cómo reflexionan los Docentes la enseñanza de sus estudiantes.

Ahora y luego de ser consciente de las visiones planteadas, donde por un lado se perfilan al Docente como profesional de la educación con ciertas habilidades y capacidades y por otro lado las instituciones escolares parecieran estar esperan a un ejecutor del conocimiento de terceros (Avalos B. 2014; Cornejo, J. 2003) es que y con el ánimo de comprender aún más la actuación Docente se quizó incursionar más allá en el campo de las prácticas docentes, búsqueda que condujo a la visualización de otro escenario en el campo de las prácticas pedagógicas en el contexto escolar. La literatura especializada no sólo dio cuenta de la acción ejecutora o transmisora que se le ha atribuido al Docente desde las instituciones escolares, sino que otro escenario de

contradicción se pudo vislumbrar en sus prácticas pedagógicas, la cual tiene que ver una cierta autonomía que el Docente ejerce a la hora de llevar a cabo la enseñanza. Al aproximarnos a las prácticas pedagógicas de la literatura especializada, esta revisión dio cuenta que el docente no sigue linealmente la prescripción curricular, sino que más bien el Profesor realiza una reconstrucción de ésta, desarrollando un actuar que se orienta a la reconstrucción del conocimiento en la práctica (Noguera et al. 2002; Guzmán, M.A. 2002; Avalos, B., 2006) en otras palabras podemos decir que el Docente reflexiona sobre su práctica y por lo tanto toma decisiones sobre lo que será su quehacer pedagógico, reformulando la enseñanza haciendo de ella una experiencia más significativa y cercana tanto para el mismo como para sus estudiantes. Por lo demás, estudios a nivel nacional y latinoamericano¹ han mostrado que los docentes a través de sus prácticas pedagógicas han construido un pensar y un actuar pedagógico del *qué enseñar y cómo*, y a medida que sus experiencias de enseñanza han sido favorables o desfavorables ellos dejan o toman la intencionalidad curricular. Con respecto a lo último Avalos, B. (2006)², ha dado cuenta de modos de actuar en las practicas docentes, estas han sido divididas en una aceptación pasiva, por un lado, que dice de un cumplimiento de la letra pero no el espíritu; una aceptación creativa, que manifiesta una relación entre lo viejo y lo nuevo adaptada al contexto escolar; y una resistencia a la reforma, donde el docente no lleva a cabo el currículo ya que no le encuentra sentido y por lo tanto tiende a validar lo antiguo. Así mismo Guzmán, M.A., (2002)³ ha podido develar escenarios de autonomía curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el Docente a partir de un nivel pre-activo, que es el escenario teórico y pre-escrito

¹-MINEDUC, 2004. Implementación curricular en el aula: Lenguaje Y Comunicación Primer Ciclo Básico NB1 y NB2. Seguimiento a la Implementación Curricular.

-Avalos, B. (junio, 2000). El Desarrollo Profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

² Avalos, B. (mayo, 2006). Currículum y desarrollo profesional docente. Ponencia presentada en el contexto de la segunda reunión del comité intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

³ Guzmán, M.A. (2002)“Interacciones emergentes; Una mirada desde su configuración curricular” Tesis doctoral, proyecto Fondecyt N°2.000.070.

curricular, llega a un nivel interactivo y más significativo el cual tiene que ver más con un rol de co-constructor de la enseñanza, una construcción o conocimiento que nace desde la práctica y que es enriquecido por las diversas interacciones que se viven en la praxis. Así mismo, en los estudios de Pinto y otros, (2002)⁴ se ha visto que en la intención del Docente de contextualizar el diseño curricular en sus planificaciones, el Profesor cambian el orden de los objetivos, proponen otros que complementan o modifican la intención del programa de estudio y reconstruyen la estructura de los mismos, la secuencia e incluso cambia la presencia o ausencia de los contenidos seleccionados oficialmente.

Entonces, ante los mencionados escenarios de contradicción que se han expuesto a la luz de la literatura especializada y donde el Profesor es el principal actor de estos escenarios, es que parece interesante el estudio que se lleva a cabo para descubrir cómo se moviliza ese perfil reflexivo con una cierta autonomía en el quehacer del Profesor en el contexto escolar. Por otro lado, observar lo que diversos estudios han visto en el actuar Docente en cuanto a la intencionalidad de reflexionar y/o pensar la enseñanza en contexto, ejerciendo una cierta autonomía para modificar y/o adaptar lo pre-escrito con el objetivo de resignificar la propia práctica pedagógica y así llevarla a cabo, adoptando una intencionalidad hacia la práctica y pensamiento reflexivo, un camino hacia la toma de decisiones y autonomía profesional.

Es así que y a la luz de estos escenarios de desencuentro en el actuar y quehacer Docente, es que parece de gran valor para el desarrollo profesional Docente indagar en las prácticas Docentes y comprender ¿cómo reflexionan los Docentes del siglo XXI, cuando se ven enfrentados a desafíos propios de su quehacer pedagógico?, tomando en cuenta los múltiples factores que pudieran influir en su quehacer pedagógico.

⁴Pinto R. y Otros. (2002) "Desarrollo curricular en la unidad educativa: un estudio comparativo de los principales factores que intervienen en los procesos de contextualización de los planes y programas de estudio" Proyecto Fondecyt 2003-2005 N°1.030.922.

II.- MARCO TEÓRICO

1.- El Paradigma Reflexivo.

El movimiento del paradigma reflexivo ha adquirido importancia en el campo de la enseñanza en diferentes países y se ha visto como un elemento que fomenta el desarrollo profesional docente. Paradójicamente esta corriente reflexiva ha surgido como una reacción contra la mirada técnica y desprofesionalizante que se le ha otorgado al actuar pedagógico, cuando se señala al Profesor como un ejecutor o transmisión del conocimiento de experto, adoptando una posición pasiva frente al currículum y la enseñanza (Perrenoud, 2004; Zeichner, 1982), por lo tanto y desde esa visión el paradigma reflexivo apunta a reformular el rol y actuar del Profesor en el campo de la enseñanza, bajo una concepción de una *racionalidad en la práctica* fomentando, competencias reflexivas y críticas frente al quehacer pedagógico siempre complejo e incierto.

Por otro lado, la connotación de la *racionalidad en la práctica*, se vincula a una forma de pensar y reflexionar la realidad del sujeto-profesor en la dimensión del quehacer pedagógico, actuar que adquiere significado para el Docente, en cuanto la enseñanza se caracteriza por su naturaleza praxiológica y fenomenológica (Cabrera, 2009; Marrero, 1995; Perrenoud, 2004) donde las situaciones tienden a ser inesperadas, inciertas con presencia de dilemas valorativos que requieren un pensamiento y actuar reflexivo crítico para comprender y ajustar el problema contingente que se presenta en situaciones particulares y poco claras (Schön, 1998; Zeichner, 1982). Es allí, entonces donde el pensamiento reflexivo, la práctica reflexiva, los procesos reflexivos adquieren relevancia única en el quehacer de los profesionales de la educación ya que se convierte en un elemento fortalecedor en la toma de decisiones. Por consiguiente, podemos entender que la filosofía del paradigma reflexivo tiene como plataforma la comprensión

de los fenómenos que se configuran en las prácticas profesionales *in situ*, en otras palabras la problematización del contexto es la génesis del proceso reflexivo (Schön, 1998) desde donde el *profesional reflexivo* comienza a ajustar el desajuste de la acción de la enseñanza en un contexto escolar específico.

Por otro lado y desde un enfoque constructivista podríamos decir que el paradigma reflexivo fomenta y promueve el desarrollo de un aprendizaje significativo del Docente a lo largo de su carrera, ya que éste considera el bagaje de experiencias que el docente ha ido adquiriendo a través de su profesión y la propia reflexión que debe llevar a cabo en su quehacer cotidiano, construyendo una permanente construcción y reconstrucción de su propio conocimiento en la praxis (Domingo & Gómez, 2014; Schön, 1998), en sí concibe el aprendizaje del sujeto-profesor en un proceso permanente de reconstrucción conceptual y una reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación que subyacen del quehacer diario a la luz de reflexiones de las personas, objetos, ideas y contextos que rodean al Docente (Schön, 1998; Pérez Gómez, 2010). En otras palabras propone un modelo abierto en un proceso de permanente aprendizaje y elaboración que se enriquece en sí mismo con el ejercicio profesional Docente en un contexto donde la actividad praxiológica es dinámica y fluida (Saneugenio & Escantrela, 2000; Perrenoud, 2004) de interacciones con el otro. Por lo que la práctica reflexiva sienta sus bases en un modelo constructivista, teoría del desarrollo que como ya sabemos fue desarrollada por el psicólogo Lev Vygotsky (2001) y que se basa en una perspectiva sociocultural, la cual toma en cuenta el desarrollo del aprendizaje no sólo desde el ser individual y situaciones descontextualizadas y aisladas sino que se extiende a un ámbito social, cultural e histórico, desde donde el ser humano toma parte y se desarrolla en él. A partir de Vygotsky, diferentes autores han tomado esta premisa y han manifestado que el aprendizaje no es exclusivamente universal sino que éste es situado y toma en cuenta contextos socioculturales específicos, con ciertas culturas y tradiciones que influirán en el aprendizaje personal del individuo (Kaye, 1982 como se

citó en Domingo y Gómez, 2014). El paradigma reflexivo recoge esta modo de concebir el aprendizaje, social e histórico pero también tomando en cuenta que éste no sólo debe ser concebido desde la individualidad sino que debe extenderse a un trabajo colaborativo que sea capaz de ayudar al otro a llevar a cabo la gran misión del oficio de enseñar; entonces la práctica reflexiva es también una constante interacción con el otro.

Por consiguiente y tomando en cuenta las características del Paradigma Reflexivo es posible comprender que este modelo tiene elementos de gran valor para la formación y el desarrollo del Profesor del siglo XXI, modelos que fomentan una participación activa antes que pasiva en el quehacer Docente, el desarrollo de una habilidad observativa e indagativa que permite cuestionar la realidad compleja y avanzar hacia la resolución de problemas, una habilidad para tomar decisiones en medio de la incertidumbre, pero por sobre todo fomenta el desarrollo profesional de forma continua a través del quehacer Docente en una construcción y reconstrucción de su propio conocimiento gracias a los diferentes situaciones que se presentan en la realidad y a las diversas interacciones humanas que se producen en el contexto de trabajo.

Como ya se ha mencionado el paradigma reflexivo nace como una respuesta a la racionalidad técnica, la cual por décadas ha influido en el actuar del profesional en general. Esta racionalidad técnica enfoca su interés en las ciencias y la tecnología, con el propósito de beneficiar a la humanidad y al movimiento industrial que surgió en la época, por lo que la racionalidad técnica pasó a configurar una epistemología positivista de la práctica o quehacer del profesional (Perrenoud, 2004; Schön, 1998). Sin embargo, en el siglo XX, entre los años 1963 y 1982, la sociedad comenzó a vivir una crisis de legitimidad en las profesiones, esto ocurrió cuando se fue consciente de los fracasos que vivían las profesiones y la incapacidad que estas tenían para ayudar a la sociedad a solucionar diferentes problemas y cumplir con los objetivos planteados por ésta. Esta situación, colocó en jaque mate el actuar de las profesiones, y la sociedad se volvió más

consciente de las limitaciones que tenía la racionalidad técnica, abriéndose paso así a la búsqueda de nuevas formas de generar conocimiento. Como consecuencia de esta crisis se abrió un sendero hacia el mundo del “*practicum*” o de los espacios de las prácticas profesionales (lugares donde se ve plasmado el quehacer pedagógico) con una mirada de interés hacia lo que ocurría en estas zonas de las prácticas profesionales in situ, buscando una nueva fuente de respuesta a los problemas que no podían ser resueltos sólo con una mirada técnica e instrumentalista (Schön, 1998). En cuanto a lo mencionado el académico Schön (1992), habiendo profundizado en estudios que observaron las prácticas profesionales, señala que:

“en la variada topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica... el práctico debe elegir. ¿Tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?” (p.17).

En este ejemplo Schön nos trata de mostrar la epistemología del modelo tradicional como es el positivista y el moderno reflexivo. Y nos señala que por décadas la formación técnica ha persistido, donde los profesionales, en este caso el profesional de la educación, es formado e instruido para resolver problemas desde un conocimiento técnico y disciplinario, desde la resolución de problemas ficticios en una sala de clase, sin embargo cuando el Profesor baja al contexto escolar real, entonces las cosas cambian, las situaciones son mucho más confusas de lo que parecían en la sala de clases y los fenómenos se presentan de variadas formas y tipos. De ahí que nace una mirada diferente, una necesidad de formar en

capacidades y habilidades que ayuden al profesional de la educación a enfrentar y estar preparados para los desafíos del siglo XXI.

Por lo tanto, la relevancia que tiene este estudio es comprender y analizar como reflexionan los Profesores de hoy en día con el objetivo de rescatar ciertas capacidades y habilidades reflexivas que pudiesen ser útiles en el quehacer cotidiano del Profesor con el objetivo de resolver los problemas diarios de la enseñanza de la mejor forma y disfrutar de ella.

Como ya se ha dicho esta corriente ha cobrado una creciente importancia en el ámbito de la educación en cuanto reconoce al Profesor como un profesional de la educación que debe asumir un rol activo en la formulación de objetivos y fines de su propio quehacer pedagógico, dar sentido a sus prácticas y adquirir un poder de decisión que lo conduzca a la resolución de problemas (Contreras, 1997; Hargreaves & Fullan, 2012; Liston & Zeichner, 2003; Perrenoud, 2004). Consecuentemente con esto, esta postura plantea que la producción de conocimiento de lo que debiera ser una buena práctica pedagógica no es propiedad exclusiva de las instituciones educacionales de nivel superior, sino que el Docente también puede desarrollar teorías llegando a ser un constructor de un conocimiento específico y profesional.

Sin embargo, y para evitar confusiones Zeichner (2010), fue muy claro y planteó que el reconocimiento de la producción de un conocimiento en la práctica no desmerece por ningún motivo, la producción del conocimiento científico y académico, el cual es igualmente valioso e importante en los saberes y ejecución del actuar del buen Profesor, pero es menester y de suma importancia comprender que existe otro tipo de conocimiento que proviene de las tierras bajas y pantanosas, como describió Schön (1992), un conocimiento basado en las buenas prácticas o quehacer del arte de enseñar,

donde el *Profesor Reflexivo* es capaz de conectar adecuadamente la teoría y la práctica, a través del desarrollo de habilidades que le permiten observar, diagnosticar, analizar y evaluar en forma reflexiva y crítica, diversas dimensiones de la enseñanza, así como ser consciente de elementos internos del propio ser, de elementos externos como la cultura de la institución escolar y presiones educacionales externas como políticas educacionales. Por lo demás un profesor reflexivo será capaz de modificar sus hábitos de enseñanza si es necesario para lograr su principal meta que es la enseñanza en una actitud de justicia social asumiendo las responsabilidades y consecuencia de sus acciones que a diferencia de un Profesor irreflexivo (aquel que no sigue criterios del paradigma reflexivo) esta actitud se ve limitada o sin efecto alguno en su actuar. (Perrenoud 2005; Zeichner, 1995).

2.- Posturas en el Paradigma Reflexivo.

La corriente reflexiva ha sido abordada por diferentes autores, quienes a través de sus diversos enfoques han ayudado, hoy en día, al camino de la comprensión, conceptualización e internalización de los conceptos del “pensamiento reflexivo”, “profesional reflexivo”, y “práctica reflexiva” y por lo tanto a una toma de conciencia de sus orígenes y sentido de ser.

a.- John Dewey

El filósofo, pedagogo, psicólogo y académico estadounidense John Dewey fue uno de los primeros e influyente exponente del paradigma reflexivo de mitad del siglo XX, y fue él quien publicó una serie de literatura relacionada al *pensamiento reflexivo*, conectándola con la esfera de la enseñanza y las actividades pedagógicas. Su propuesta avanza hacia el desarrollo de un pensamiento reflexivo del Profesor el cual se basa en un componente principalmente cognitivo e individual. Los trabajos de Dewey (1989) tiene sus aportes en la comprensión de las fases lógicas del pensamiento con el objetivo de

hacerlas conscientes en las propias prácticas pedagógicas centrándose en lo que acontece en la praxis y los fenómenos que ocurren en las prácticas pedagógicas (Dewey, 1989).

La propuesta de Dewey se enfoca en establecer un hábito del pensamiento y el cultivo de una autodisciplina en la profesión, con el propósito de involucrarse en una acción inteligente y como medio para lograr la mejora social. Para Dewey, la mejor manera de pensar del ser humano se traduce en un “*Pensamiento Reflexivo*”, un tipo de pensamiento que mira y controla la situación problemática, se detiene para analizarla y se responsabiliza de la situación con todas sus consecuencias (Dewey, 1989). Para Dewey la Educación debe sentar sus bases en una amplia consciencia de lo que se hace, debe ser cuidadosa en los hábitos del pensamiento. Este pensamiento se caracteriza por ser una sucesión de cosas que se piensan, ante una situación inesperada o incierta y que amerita *para y mirar*, pero estas no sólo implican una secuencia de ideas, sino una “con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron” (Dewey, 1989 p.22), ordenando el desajuste de los hechos en cuestión para llegar a la resolución del problema. Por lo tanto, este pensamiento no es simplemente una cadena de pensamientos alborotados y descontrolados sobre un asunto X, sino que tiene que ver más bien con una estructura controlada del pensamiento sobre un asunto.

Otro de los elementos característicos y de gran valor que proviene del pensamiento reflexivo tiene que ver con el desarrollo de la habilidad en la *investigación y la indagación* de los hechos, por lo tanto éste pensamiento no solo se basa en una creencia ciega sino que la habilidad para cuestionar lo que se da por hecho. Ahora cuando conceptualizamos una *creencia*, podemos decir que esta tiene que ver con la certeza de una cosa, “algo que trasciende y al mismo tiempo certifica su valor”, se acepta o se rechaza (Dewey, 1989 p.24) sin nada más que decir. Sin embargo el pensamiento

reflexivo cuestiona esta creencia y recurre a la *investigación* de la situación en cuestión con el objetivo de encontrar los fundamentos sobre los que se sostiene dicha creencia para no desvirtuar la realidad.

Sin embargo, el autor también nos advierte de un estado irreflexivo que carece de la esencia de la reflexividad o el pensamiento reflexivo en un individuo, señalando que es posible caer en un estado de perplejidad y detención por la complejidad de una situación y aún usar su experiencia anterior para dar sugerencias sin que esta persona sea lo suficientemente crítica de la idea que propone, por lo tanto no indaga, no investiga o no se sumerge en un “acto de caza ya sea por pereza e indiferencia mental, sea por impaciencia” (Dewey, 1989 p.30), este tipo de pensamiento es considerado como un pensamiento defectuoso y no cumple con las características del “pensamiento reflexivo” que conduce a la resolución real de los problemas, por lo tanto es un pensamiento irreflexivo.

En efecto el autor nos señala que a pesar de nuestra naturaleza pensante y reflexiva, propia del ser humano, también puede haber otros hábitos que atrofian el pensamiento reflexivo; como es el malestar al juicio, la rutina, la pereza, que anulan al pensamiento reflexivo y no lo deja desarrollarse sino que lo adormece. De ahí que podríamos suponer que si bien es cierto que una de las características esenciales del ser humano y nos califica como tal, es nuestra esencia reflexiva, por otro lado pareciera menester “*educar*”, este hábito, para no caer en un tipo de pensamientos defectuoso o rutinario en las prácticas profesionales diarias.

Por lo tanto y tomando en cuenta el quehacer docente, la evidencia empírica nos señala que es posible encontrar dicho estado irreflexivo en el actuar de algunos Profesores, ya sea como consecuencia de ciertas tradiciones arraigadas en las instituciones escolares que dicen cómo se deben hacer las cosas, fomentando formas

rutinarias de concebir los procesos de enseñanza o por juicios, donde el docente que no ha adquirido una habilidad para cuestionar la tradición y reflexionar sobre su actuar, muchas veces cae en una actitud acrítica frente al proceso de enseñanza convirtiéndose en un mero transmisor de las intenciones curriculares de terceros, perdiendo los objetivos, fines y consecuencias que afectan su quehacer (Contreras, 1997; Perrenoud, 2004; Zeichner, 2010), por lo tanto en este punto vemos la gran necesidad de cultivar y no solo de cultivar sino que *educar* esta herramienta o hábito reflexivo en nuestros Docentes, hábito que no se presenta como una mera reflexión sino que se extiende a la comprensión crítica de la acción.

b.- Donald Schön

Como respuesta a la propuesta de John Dewey el filósofo y académico Donald Schön (1992) puso su acento en “*las practicas reflexivas*” o *reflective practicum*, resaltando los procesos que los profesionales llevan a cabo en su quehacer profesional mediante un pensamiento metacognitivo y de intuición que da cuenta en gran parte que el éxito del profesional depende de una habilidad para manejar las situaciones complejas, únicas y de incertidumbre que se presentan, en el quehacer pedagógico en general (Avalos, 2011; Schön, 1992; Perrenoud, 2004) para Schön (1998), las zonas prácticas (refiriéndose a los lugares donde el Profesor se mueve para llevar a cabo la enseñanza) adquieren gran importancia a la hora de reflexionar y actuar.

Schön (1992) en sí, nos presenta un modelo donde se pueden identificar tres ámbitos de la acción reflexiva: el conocimiento *en* la acción; la reflexión *en* la acción y la reflexión *sobre* la acción. En el primero se refiere a un tipo de conocimiento que es tácito o implícito, el cual todos poseemos y se basa en nuestras experiencias. El origen de este conocimiento se encuentra en un saber hacer de carácter práctico que hemos adquirido en el transcurso de nuestra vida y conforma nuestro repertorio de acciones

tanto cotidianas como profesionales ya que es producto de las repeticiones de las situaciones que sirven de base para la toma de decisiones. En otras palabras podríamos decir que en la práctica se presentan situaciones tipo, llamadas casos, las cuales se dan una y otra vez y que se van familiarizando con otras desarrollando un repertorio o bagaje de conocimiento profesional, imágenes y técnicas, que provee al práctico una experticia y por lo tanto es menos objeto del elemento sorpresa. También identificamos en éste conocimiento *en la acción* el saber proposicional de carácter teórico y que corresponde al cumulo de aprendizajes que hemos adquirido del estudio científico y académico y que lo hacemos propio en nuestras acciones profesionales.

Por otro lado, en la vida profesional hay ocasiones en que el conocimiento *en la acción* queda limitado para la solución de ciertas situaciones de carácter sorprendidas, no rutinarias, no planificadas, complejas e inesperadas, situaciones que no están en el repertorio del conocimiento tácito, académico o técnico que uno posee. Por lo tanto, en estos casos es imprescindible el manejo de unas habilidades para la observación, para diagnosticar, diseñar, aplicar y evaluar, en otras palabras una competencia reflexiva que se active al momento que el profesional se ve enfrentado a un estado crítico o poco usual siendo capaz de *parar* y reflexionar *en y sobre* la acción con el ánimo de pensar en lo que está haciendo, en un análisis crítico de su propia práctica.

Este tipo de actuar cuando se hace en forma consciente, vendría a convertirse en lo que Schön (1992, 1998) denomina una destreza artística que el profesional controla y pone en acción en un proceso crítico-reflexivo de la acción, donde el profesional será capaz de mirar el problema inicial generando nuevos significados, imágenes y conocimientos que lo llevaran a comprobaciones de sus propias teorías.

Con respecto a la reflexión *en la acción* diversas investigaciones que realizó Schön (1998) en el campo profesional dieron cuenta de la importancia que tiene esta capacidad

de reflexionar. Esta habilidad reflexiva se detona cuando la actividad del docente ha sido interrumpida bruscamente por una situación sorpresa o inesperada, por lo que el repertorio de conocimiento del profesional esto es, el conocimiento *en* la acción, es incapaz de resolver lo que está ocurriendo en el momento. Por lo tanto, el profesional que ha sido formado en el paradigma del practico reflexivo (the reflective practitioner), será capaz de poner en práctica una habilidad para la observación y detención para mirar la situación, en otras palabras para encuadrar la situación como una foto y mirarla críticamente, con el objetivo de diagnosticar y analizar la situación y reestructurar su conocimiento e imágenes, adaptando nuevas estrategia para ponerlas en funcionamiento en la acción.

Pero el proceso reflexivo no es un camino que termina en la reflexión *en* la acción, sino que se extiende en una reflexión *sobre la acción*, la cual mira a la reflexión *en* la acción y hace explicita las acciones de las estrategias, los supuestos, los modelos o el problema implícito de la reflexión en la acción y los somete a juicio y reflexión en una tarea continua de reconstrucción del conocimiento.

La postura reflexiva de Schön (1998) se caracteriza además por el carácter mediador que tiene donde el practicante aprende a mirar sus propias prácticas y reflexionar con el otro, un tercero experto (maestro, guía, par) que le ayuda a desarrollar la capacidad para juzgar en sabiduría, postura que lo diferencia de Dewey (1989) en cuando el autor se enfoca en la lógica del pensamiento reflexivo, en un trabajo metacognitivo individual.

c.- Otros autores

A partir de estos autores y otros el paradigma reflexivo tomó un gran auge en el mundo de la educación, y diversos autores de la época han explorado e investigado los

contextos escolares y sus problemáticas conectando el paradigma reflexivo a diferentes ámbitos de la actividad escolar. Uno de estos ámbitos tiene que ver con la importancia de reflexionar sobre la justicia social en el campo de la enseñanza, toda vez que dicha práctica reflexiva no se limita a pensar en qué y cómo llevar a cabo la enseñanza sino que se extiende a un acto ético y moral social, que tiene consecuencias personales; relacionadas con el desarrollo social y emocional del estudiante y las propias relaciones sociales, consecuencias académicas; toda vez que comprende los efectos de la enseñanza en el desarrollo intelectual de los estudiantes y por último, consecuencias políticas; vinculadas con los efectos acumulativos de las experiencias escolares en las oportunidades de vida del estudiante (Liston & Zeichner, 2003; Zeichner, 1995) y que marcaran un antes y un después.

Consecuentemente con lo anterior es importante, también, comprender que los Docentes están insertos en un contexto más amplio de influencias, una cultura escolar con ciertas determinaciones donde no siempre son los Profesores los que toman las decisiones en una institución escolar, por lo tanto las habilidades del Profesor también deberán mediar con las estructuras de las instituciones. Sin embargo cuando el docente conoce su capacidad reflexiva, de elaboración de conocimiento profesional y las estructuras que condicionan su actuar pedagógico ello también es una oportunidad para el desarrollo de sus propias competencias profesionales (Giroux, 1990b como se citó en Contreras, 1997) a fin de ir adquiriendo la figura de un verdadero experto o profesional de la educación capaz de tomar decisiones en forma individual y colectiva para llevarlas a cabo en justicia social.

Siguiendo los planteamientos señalados, y considerando ciertas habilidades que deberían desarrollar los profesionales de la educación, Hargreaves & Fullan (2012), delinean tres grandes competencias que serían significativas en el desarrollo profesional docente. Estas están representadas en una fórmula simbólica del Capital Profesional:

$PC=f(HC, SC, DC)$ donde HC es capital humano y tiene que ver con el desarrollo del conocimiento y las habilidades que el profesional desarrolla en su vida académica y experiencial, un capital individual; el SC es capital social, el cual está asociado a la cantidad y calidad de las interacciones que se producen entre las personas y como estas afectan el desarrollo del conocimiento y la información de ciertos hábitos en el contexto; y por último tenemos el componente DC que es el capital para la toma de decisiones. Este Capital está en directa relación con la postura del paradigma reflexivo ya que asume “*una habilidad para juzgar un asunto y juzgarlo bien, tiene que ver con tomar decisiones en situaciones poco favorables, inciertas cuanto la evidencia o las reglas no están claras*” (Hargreaves & Fullan, 2012 p.93), una habilidad que debe estar orientada por una *competencia reflexiva*. Por lo demás, los autores expresan que esta habilidad es enriquecida aún más en la colectividad, en la práctica social, haciéndola parte del quehacer diario del profesor y cuando esta práctica llega a ser más estructurada y sistemática se funda en una investigación-acción diseñada para resolver problemas sociales.

Consecuentemente Pérez Gómez (2010) en su literatura también enfatiza la necesidad que tiene el profesional de la educación en sumergirse en los contextos escolares desde su formación inicial para desarrollar habilidades profesionales pedagógicas capaces de enfrentar los diferentes desafíos que se presentan en la labor del docente, como es liderar los procesos de aprendizajes de sus alumnos, diagnosticar situaciones, proponer, etc. en otras palabras *aprender a reflexionar* sobre sus acciones. Y sólo así, como expresa Pérez; “el practicum se convierte, pues, en el crisol que precipita el desarrollo de las cualidades profesionales del docente al situar su capacidad de comprensión y actuación en los complejos contextos reales de interacción educativa: las aulas y las escuelas” (Pérez Gómez, 2010 p.121). Por lo tanto, y tomando en cuenta las características de los contextos escolares y el quehacer del Profesor el autor propone que la estrategia más adecuada para formar al docente en un pensamiento y actuar

reflexivo, es a través del proceso de la investigación-acción, que es la estrategia donde el docente aprende a través de sus prácticas, mirando sus prácticas en forma reflexiva y crítica formando así una “plataforma de comprensión, diagnóstico, planificación, actuación y valoración de la propia práctica” (Pérez Gómez 2010, p.122),

A nivel nacional José Cornejo (2002) en un trabajo en conjunto con el Mineduc y al interiorizarse en los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), dio cuenta que la práctica reflexiva es un elemento fundamental para los grupos de Docentes ya que ésta se desarrolla como un proceso metacognitivo que evidencia el quehacer del Profesor tanto en forma individual como colectiva y por lo tanto el desarrollo profesional docente se incrementa en la medida que existan oportunidades de trabajo colaborativo entre los pares. Por otro lado Avalos A. (2011) manifiesta que la reflexión es una mediación entre el yo y el otro que adquiere la forma de una *narración e interacción* que moviliza al otro en busca de una mejora de las prácticas y una transformación del sujeto.

Estos últimos autores Cornejo (2002) y Avalos A. (2011), han tocado un punto que tiene mucho sentido en el quehacer del docente y es que el contexto escolar se caracteriza por tener una amplitud de espacios donde las interacciones humanas fluyen, comprendiendo las interacciones humanas como intercambios de ideas, percepciones, pareceres, etc. entre dos o más personas. Por consiguiente, y como ya se ha mencionado, no podemos dejar de lado y admitir que el conocimiento adquirido no es solo adquirido desde la individualidad del profesional, sino que también de las diversas interacciones sociales que existen en estos contextos, las cuales vienen a jugar un rol fundamental en el aprendizaje y la adquisición de nuevos saberes y competencias para el docente, pues es a través de la interacción social, la confrontación de puntos de vista y la sinergia que se presenta entre los grupos sociales, como son los profesionales de la educación, que los saberes y habilidades son desarrolladas y perfeccionadas entre sí. Por lo que podemos concluir que el pensamiento reflexivo es de carácter individual pero cuando

hablamos de práctica reflexiva esta tiene una connotación colectiva, un dialogar, hablar y reflexionar con el otro. Asunto que cobra importancia en la investigación misma, ya que el presente estudio se centra en la observación de los diálogos o conversaciones pedagógicas que sostiene un grupo de Profesoras en reuniones pedagógicas y serán esos diálogos, esas interacciones conversacionales, los contrastes que se puedan producir en ellas, en si el trabajo colectivo pedagógico que se desarrolla entre las Docentes en esos espacios prácticos, lo que dotaran a la investigación de ricos elementos o datos que servirán para comprender como reflexionan las Docentes en medio de su quehacer pedagógico. Por otro lado, la teoría del paradigma reflexivo como nuestro marco referencial es la lupa para mirar el fenómeno, principalmente la teoría que nos aporta este paradigma a través de sus principales exponentes como Dewey (1989) y Schön (1992;1998) los cuales nos aportan de conocimiento en cuanto a los procesos reflexivos, su visión y teorización.

3.- El Proceso Reflexivo.

Luego de haber conceptualizado el paradigma reflexivo y dar a conocer sus orígenes, parece interesante, ahora, mostrar ciertos esquemas o modelos que hacen del pensamiento reflexivo y la práctica reflexiva más visibles. En esta ocasión daremos a conocer dos estructuras que han sido formuladas por Dewey (1989) y Schön (1992)

Desde el enfoque de Dewey (1989), el cual fomenta el hábito de un pensamiento reflexivo, o un pensamiento inteligente, como él le llama, para enfrentar los desafíos que viven los Profesores en sus prácticas, el autor nos da a conocer como este pensamiento se desarrolla en medio de la necesidad situada. Primero que todo, Dewey nos hace conscientes de que el pensamiento reflexivo tiene un origen, y nos hace saber que este origen no es de combustión espontánea sino que algo tiene que provocarlo, su origen tiene su génesis en una situación problema, en la confusión, en la duda, o simplemente

en la sorpresa, la cual produce la detención de la acción, una detención que no es pasiva sino que la preside una operación de caza, de búsqueda, de investigación, dando origen a un proceso reflexivo que se irá desarrollando y madurando para llegar a una hipótesis, la cual será comprobada en la acción. Ahora John Dewey (1989) ha conceptualizado el desarrollo del pensamiento reflexivo en una construcción de cinco fases.

a.- Fases del pensamiento reflexivo por John Dewey.

Sugerencia: Cuando el problema se presenta, nace una pregunta que necesita una respuesta, y la detención se presenta, pero nuestra tendencia a seguir adelante propone, por lo tanto, una idea o una sugerencia en un modo de acción vicario o anticipado nace. Sin embargo a la luz de los hechos observados nuevamente pueden que exista una nueva detención y una nueva sugerencia ocurre. Los resultados de esta indagación comprueban y corrigen la inferencia propuesta o sugieren una nueva. Esta continua interacción entre, por un lado, los hechos desvelados por la observación y, por otro, las propuestas de solución y los métodos de tratamiento de las condiciones sugeridos, continúa hasta que una solución sugerida satisface todas las condiciones del caso y no entra en conflicto con ningún aspecto del mismo aún por descubrir.

Intelectualización: Es difícil poder imaginar comenzar con un problema prefabricado, por lo tanto si supiéramos de antemano cuál es la dificultad y en dónde reside, el trabajo de reflexión sería mucho más fácil de lo que es. Como se suele decir con acierto, una pregunta bien formulada esta ya medio respondida. Por eso sabemos exactamente cuál es el problema cuando encontramos una salida y logramos resolverlo. Por lo tanto, en esta fase es indispensable una habilidad de observación o exploración detallada y análisis de los datos y hechos del problema para vencer una sugerencia bloqueada, en otras palabras una intelectualización de la situación.

Idea conductora, hipótesis: Las ideas para resolver el problema tienen lugar en forma espontánea, viene de manera automática a la mente, salta, no hay control directo de esta ocurrencia. Por lo tanto el elemento intelectual tiene que ver con “qué hacemos con ella”, “cómo la utilizamos después de haberse presentado como una idea”. Esta idea espontánea es posible controlarla, gracias a que ya hemos definido el problema y por lo tanto tendremos una mejor idea de qué clase de solución será la más apropiada.

Los hechos y datos plantean el problema ante nosotros, y la comprensión del problema corrige, modifica, expande la sugerencia original, de esta manera la sugerencia se convierte en una hipótesis.

Razonamiento: Los hechos regulan la formación de sugerencia, ideas, hipótesis y plantean posibles soluciones. Las ideas, se irán desarrollando de diferentes formas y serán diferentes a la original, y el curso que tome dependerá de nuestra expertis y experiencias previas. En casos complejos existen grandes cadenas de razonamiento en que una idea lleva a otra, se conectan para llegar a una posible solución. La cantidad de eslabones que el razonamiento ha experimentado depende del conocimiento, experiencia previa, educación especializada y también del estado cultural y científico de la época y lugar. Razonar ayuda a ampliar el conocimiento, mientras que al mismo tiempo depende de lo ya conocido y de las facilidades existentes para comunicar conocimiento y convertirlo en un recurso público y abierto.

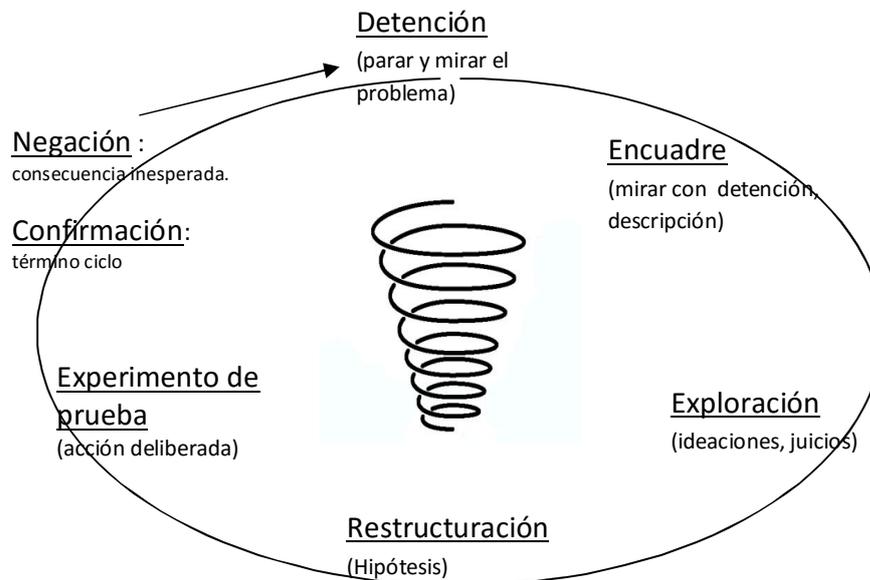
Comprobación de hipótesis: La fase final es una comprobación por la acción manifiesta para dar corroboración experimental, o comprobación, a la idea conjetural. Si se comprueba que los resultados experimentales coinciden con los resultados teóricos, o racionalmente deducidos, y si hay alguna razón para creer que únicamente las condiciones en cuestión producirían esos resultados, la confirmación es tan poderosa que induce a una conclusión. Por supuesto, no siempre existe la confirmación. En este caso el poseer el hábito de la actividad reflexiva está en que ese fracaso no es un mero

fracaso, es instructivo. La persona que realmente piensa, aprende casi tanto de los fracasos como de los éxitos, así es posible pensar el fracaso como una etapa del éxito.

Estas cinco fases mencionadas por Dewey, refieren al desarrollo de un hábito del pensamiento reflexivo, un pensamiento inteligente donde el profesional es capaz de detenerse en medio de un conflicto o situación sorpresa, parar y analizar lo que pasa creando diseños de solución que se irán renovando según el análisis de los datos e información recogida, con el ánimo de llegar a un diseño final que deben ser comprobados en la acción.

Por otro lado, el académico Donald Schön, en una observación permanente de las prácticas profesionales en contexto, también dio cuenta de ciertas fases que eran propias del proceso reflexivo.

b.- Proceso reflexivo según Donald Schön



(Figura 1: Esquema exploratorio del proceso reflexivo por Donald Schön (1992; 1998). Adaptado por la tesista)

Este esquema nos muestra el proceso reflexivo que Schön (1992; 1998) percibió cuando los profesionales discutían su quehacer con el otro, ya sea con un par o alguien que estuviera sobre este profesional. El proceso reflexivo que se configuró se inicia con la acción de parar, una fase de *parar* para mirar la situación problemática con el ánimo de solucionar el problema establecido, por lo tanto el profesional reflexivo buscará alejar la mirada para comprender la situación como también cambiarla. Luego avanzará a una fase de encuadre, mirar la situación como en una foto, para identifica con mayor detalle los datos e información que ésta puede proporcionar, avanzando a una fase exploratoria donde el profesional a través de la emisión de juicios e ideaciones, pasará a una fase de reestructuración del problema para luego proponer una hipótesis, esta hipótesis debe ser verificada en terreno para su confirmación o refutación del diseño planteado. Si el diseño propuesto funciona el ciclo reflexivo se completa, si por otro lado es refutado, entonces comenzará un nuevo ciclo reflexivo para llegar a la comprensión de la nueva situación con el ánimo de ajustar el desajuste en contexto.

Según este modelo, cuando el profesional reflexivo atiende a un caso, lo trata como único y no bajo prescripciones o técnicas estandarizadas, sino que este será analizado a través de un proceso reflexivo desde la praxis, donde la premisa es que la acción reflexiva se aprende reflexionando *en y sobre* la acción, lo que da pie para una conversación con la situación convirtiéndose en un proceso investigativo de la acción. De todas maneras y cualquiera sea el resultado que arroje la comprobación de la hipótesis, la acción reflexiva desarrollará un nuevo conocimiento en el profesional ya que la experiencia que emanó del mundo de las prácticas permite la construcción y reconstrucción de nuevos saberes que se mueven en forma de espiral en un aprendizaje permanente en el profesional.

La aproximación a estos modelos reflexivos, tanto de Dewey (1989) como Schön (1998), han aportado un valioso conocimiento al estudio de caso, ya que estos procesos

delineados por los autores han permitido acercarse a la pregunta y objetivo de investigación de una forma más concreta y clara y nos han ayudado a la visualización de diferentes elementos que servirán en el estudio para representar y/o caracterizar tipos de procesos de carácter reflexivo que se puedan presentar en las interacciones conversacionales o diálogos de los Docentes y diferenciarlos de otros con el objetivo de profundizar en el fenómeno y analizar como reflexionan los Docentes la enseñanza de sus alumnos.

En estos esquemas o estructuras de procesos reflexivos John Dewey dio énfasis al desarrollo del hábito de un pensamiento reflexivo, una forma de pensar que el Profesor debería tener en su quehacer y avanzar en ella para desarrollarla. Esta pensamiento, dice el autor, es controlado y consciente y se puede visualizar a través de ciertas fases o etapas como son: la sugerencia, la intelectualización, la hipótesis, el razonamiento y por último el comprobar la hipótesis concebida, procesos que ayudarían a comprender y enfrentar situaciones complejas en terreno. Por otro lado Donald Schön, quien a través de sus estudios y trabajos realizados en el campo de diferentes tipos de profesionales abrió un umbral hacia las zonas de las prácticas de los profesional dando cuenta de lo valioso que son estos espacios praxiológicos para el desarrollo del conocimiento del Profesional, un conocimiento que no proviene de tercero, sino que se genera en el mismo quehacer del practicante, una de las particularidades el paradigma reflexivo. Para esto Schön (1998-1992), y al igual que Dewey (1989), al observar las prácticas profesionales también percibió un tipo de estructura dialógica que se daba en las conversaciones, identificando en ellas ciertas fases, que conducían a un actuar reflexivo y crítico y por consiguiente a la toma de decisión o comprobación de la hipótesis planteada en el proceso, permitiendo al profesional avanzar en su labor de mejor forma. El describió el proceso reflexivo en seis fases comenzando con una detención de la acción, esto es cuando el problema se presenta, así comienza un análisis de la situación problema, a lo cual siguen las fases de encuadre, exploración,

restauración, experimento de prueba y comprobación de la hipótesis las que constituyen modos de pensar lo que está ocurriendo y diseñar una solución al problema, todas fases que dan vida a un proceso reflexivo en medio del quehacer profesional.

Por consiguiente y habiendo realizado un camino de conceptualización del paradigma reflexivo, a través de los apartados del marco teórico, mostrado sus orígenes, fundamentado la incidencia que esta capacidad reflexiva pueda tener en el quehacer Docente y visualizado procesos reflexivos a través de modelos o estructuras reflexivas que autores como Schön (1998) y Dewey (1989) nos han proporcionado, la investigadora del presente estudio se posiciona sobre esta plataforma para observar, escuchar, leer e interpretar el fenómeno del estudio con el ánimo de explorar el fenómeno del estudio.

III. MARCO METODOLÓGICO

1. Pregunta de Investigación.

- ¿Cómo reflexionan los Docentes del siglo XXI la enseñanza cuando se ven enfrentados a desafíos propios de su quehacer pedagógico?

2. Objetivos de Investigación.

Objetivo General:

- Analizar los diálogos o conversaciones pedagógicas que se llevan a cabo al interior de reuniones de coordinación, donde los Docentes discuten y planifican el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos en contexto escolar y caracterizar procesos reflexivos que se vislumbren en sus conversaciones.

Objetivos Específicos:

- 1.- Caracterizar los elementos que originan o detonan el proceso reflexivo, en los diálogos de los docentes, cuando se reúnen a planificar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.
- 2.- Distinguir los componentes que estructuran el proceso reflexivo en los diálogos de los docentes cuando se reúnen a discutir y planificar el aprendizaje de sus alumnos.
- 3.-Vislumbrar actuaciones reflexivas de los Docentes cuando ellos se reúnen para discutir y planificar la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

3. Enfoque Metodológico.

Tomando en cuenta la pregunta, el objetivo que dirige la investigación, y el carácter inductivo que este estudio ha llevado a cabo para observar el fenómeno se ha privilegiado un *enfoque metodológico interpretativo*. Este enfoque de investigación se convierte en una herramienta eficaz para comprender los fenómenos del ámbito educacional ya que según Albert (2007) se preocuparía por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales, facilitando el acercamiento al ser humano y así su observación desde su propio contexto en forma natural. En este método el investigador tiene una posición privilegiada para observar, y por lo tanto comprender e interpretar el fenómeno, ya que es el propio investigador que está autorizado para participar de la realidad del sujeto observado y a partir de esta posición, tanto el sujeto como el investigador se ven retroalimentados mutuamente, logrando la obtención de datos de gran importancia a partir de ese momento específico (Albert, 2007).

Estas características cobran importancia en el presente estudio, ya que tanto la pregunta como el objetivo general de investigación ha movilizó a la investigadora a introducirse, de forma pasiva, en el contexto escolar para observar y poner atención a los diálogos o conversaciones pedagógicas que el grupo de Profesoras observado sostuvo en reuniones de coordinación para planificar y discutir la enseñanza de sus alumnos. Por lo tanto la posición privilegiada que otorga este método para comprender e interpretar el fenómeno, desde su contexto y las técnicas de corte cualitativo que se permite trabajar, ayudaron a la comprensión e interpretación de los datos que surgieron en el transcurso de las observaciones realizadas en el contexto.

Como ya se ha mencionado la presente investigación pondrá atención a los diálogos o conversaciones pedagógicas que las Docentes llevaron a cabo en sus

reuniones pedagógicas, con el objetivo de identificar hitos reflexivos y sus características cuando discuten la enseñanza. Consecuentemente el enfoque interpretativo facilitó la comprensión y también dio paso a la interpretación de los diálogos que se desarrollaron en medio de las reuniones pedagógicas pudiendo ser analizadas a través de las diferentes técnicas cualitativas que este enfoque permite al investigador. Por otro lado, el lenguaje en el enfoque interpretativo juega un rol preponderante ya que como manifiesta González (2000); *“el comportamiento humano no se reduce a mera conducta, sino que deviene acción. La acción humana es justamente la conducta de una significación subjetiva”* (pg. 232) por lo tanto es en el lenguaje donde los fenómenos sociales pueden legitimarse, mediante la interpretación por parte del observador y confiriendo un sentido a la conducta de la acción humana. Según Ibáñez (1986) el lenguaje es un instrumento clave y mediador para la comprensión de las interacciones humanas y éste no solo es un mero instrumento para investigar a la sociedad sino que es el objeto de estudio para llegar a la comprensión de lo observado.

En el presente estudio, el lenguaje o los diálogos pedagógicos de las Docentes han pasado a ser objeto de estudio, sin ellos no sería posible la comprensión del fenómeno observado y la interpretación de estos.

Es así que podemos decir que la posición interpretativa se caracteriza por los diversos elementos que juegan un papel preponderante en las investigaciones sociales y sobre todo del ámbito educacional. Los autores Lincoln y Guba (1985) plasmaron estas características a través de ciertos axiomas que dejan bastante claro las riquezas que este enfoque entrega al campo de la investigación.

- a) Un ambiente natural. Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.

- b) El instrumento humano. En este paradigma, el sujeto humano es el instrumento de investigación por antonomasia. Puesto que no resulta factible idear un instrumento no humano capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto.
- c) Utilización del conocimiento tácito. Junto al conocimiento de tipo proposicional, el conocimiento tácito ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objeto de indagación.
- d) Métodos cualitativos. Estos métodos se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que se ha de trabajar.
- e) Análisis de los datos de carácter inductivo. El investigador interpretativo prefiere el análisis inductivo porque este procedimiento ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de una realidad plural y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados.
- f) Teoría fundamentada y enraizada. Se supone que la teoría se conforma progresivamente, enraizada en el campo y en los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación.
- g) Resultados negociados. El investigador naturalista prefiere negociar los significados y las interpretaciones con los sujetos humanos que configuran la realidad investigada contrastando con ellos su propia visión del proceso.
- h) El informe tiene la forma de estudio de casos. No se trata de un informe de carácter técnico. Esto significa que ha de recoger, entre otros aspectos, una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicaciones con los sujetos.
- i) Interpretación ideográfica. Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y depender del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes.
- j) Criterios especiales para la confiabilidad. Las especiales características de la investigación interpretativa exigen unos criterios diferentes para valorar la confianza que merece la investigación. Frente a los conceptos convencionales de validez, fiabilidad y objetividad la investigación interpretativa se propone demostrar que merece credibilidad hacia el proceso que pone en marcha y hacia los resultados que dicho proceso genera (Lincoln y Guba, 1985. pgs.39-43).

Todas estas características del enfoque interpretativo proporcionaron herramientas eficaces a la presente investigación ya que permitió profundizar e interpretar las relaciones humanas, las conversaciones de las profesoras, su actuar a través de sus conversaciones, que de por cierto son estructuras complejas, únicas y dinámicas sobre todo cuando nos referimos al quehacer Docente. En este sentido este enfoque permitió una aproximación a la realidad desde el mismo campo de investigación, en un ambiente natural y contextual, siendo de gran valor para la comprensión e interpretación de la investigadora.

4. Enfoque epistemológico.

Cuando se habla de fenómenos educacionales, lo primero es comprender, que la Educación es un ámbito muy diferente al mundo científico, ya que nos interesa comprender fenómenos que tienen que ver con el ser humano, un ser que para comprenderlo se deben abordar múltiples disciplinas, como son la psicología, la sociología y la filosofía entre otras y si bien es cierto que el mundo científico apela a la investigación cuantitativa para dar respuesta a los fenómenos que también ocurre con seres vivos, la conducta humana se escapa a los comportamiento de otras especies ya que adquiere dimensiones más complejas (Colás, 1994). Por consiguiente y conforme a la pregunta y objetivo de investigación que dirigen el presente estudio, donde las prácticas o quehacer de los Profesores a través de sus diálogos son el objeto de observación, y las cuales se destacan por sus ricas interacciones que fluyen desde las imágenes, percepciones e interpretaciones de los mismos Docentes y donde las variables no se pueden manipular ni controlar sino que los hallazgos nacen del análisis de los datos en curso, estas son las conversaciones pedagógicas en reuniones de coordinación, es que fue necesario adoptar un *enfoque cualitativo* con un diseño de teoría fundamentada emergente.

El diseño de teoría fundamentada principalmente trabaja bajo procedimientos sistemáticos cualitativos con el propósito de general teoría que explique conceptualmente una acción o una interacción y por lo general se remite a casos locales (Hernández, R., Fernández, C. & Baptista Ma, 2010). Ahora las bases de este diseño se fundamentan principalmente en que la teoría surge de los datos que proporciona la misma investigación antes que en estudios previos, por lo tanto la teoría revisada se convierte sólo en un marco de referencia ya que serán los procesos cualitativos que se lleven a cabo, los que darán comprensión al fenómeno observado. Por lo demás el desarrollo de los conceptos e hipótesis de una teoría se irán construyendo a lo largo de la investigación, en forma dinámica antes que una cosa ya acabada (Ruiz, 2003).

Este diseño surge como una crítica hacia la forma tan reglista y estructurada en los procedimientos de categorización que desarrollaron Strauss y Corbin (1990) y señala que el “armazón” que tradicionalmente se desarrollada fomentaba más a categorías preconcebidas que emergentes. Es así que una de las características del diseño emergente es que la codificación se destaca por ser abierta desde donde van emergiendo diferentes categorías las cuales se irán conectando, cruzando y contractando entre sí con el propósito de que la teoría surja naturalmente de los datos y puedan ser explicada (Hernández, R., Fernández, C. & Baptista Ma, 2010).

Por consiguiente este diseño cualitativo equipó al presente estudio de las herramientas necesarias para llevar a cabo la observación del fenómeno, permitiendo que los datos entregados por la realidad observada, estas son las conversaciones pedagógicas in situ, hablaran por si mismas en forma inductiva convirtiéndose en el principal material cualitativo desde donde las diversas codificaciones y las categorizaciones fueron surgiendo de forma emergente a lo largo del análisis del trabajo investigativo para dar origen a los hallazgos y el levantamiento de la información.

5. Método de Investigación: El estudio de caso único.

Tomando en cuenta las características principales que el estudio de caso único aporta a la investigación en cuanto a diseño y metodología, es que este método se ha considerado apropiado para llevar a cabo el presente estudio. Esta metodología se adopta principalmente cuando el fenómeno a investigar tiene un interés en sí mismo. Además la esencia de este método es que se enfoca en la comprensión de un caso en particular y único, que no necesita ser generalizado. El estudio de caso estudia principalmente tanto a personas como programas, en cuanto a las personas puede ser un individuo o un grupo de personas y en cuanto al estudio podría transcurrir un día o un año pero mientras se esté concentrado en él, se está realizando un estudio de caso (Stake, 1998). Gil (1994), en cuanto a lo mismo se refirió al estudio de caso como sigue:

“Por otro lado, el comienzo y término de un proceso investigativo abarca una serie de pasos más o menos comunes que el investigador debe recorrer para llegar a sus conclusiones. Para esto el estudio de casos facilita al investigador una serie de técnicas de recolección de información las cuales pueden serla cadena verbales producidas en una entrevista, en una reunión, en un contacto interpersonal, o en documentos escritos, las conductas y sucesos recogidos en las notas de campo. También son datos cualitativos las fotografías, las filmaciones, las grabaciones realizadas en los contextos estudiados y que aportan al investigador información sobre ellos. Los objetos, su distribución, su uso,...constituyen fuentes de datos cualitativos” (pgs.29-30)

Estas características y la esencia de esta metodología aportan a la investigación en curso gran valor tomando en cuenta que el estudio quiere observar las prácticas Docente de un grupo pequeño de Profesoras en un contexto escolar específico y en un plazo determinado de observación para la comprensión de este. Por lo tanto este diseño permitió de buena forma aproximarse al fenómeno de forma particular y única sin una

intención de generalizar los resultados sino que más bien comprender el caso en sí mismo a través de la inducción y la observación de la realidad, utilizando métodos cualitativos desde donde las categorías se manifestaron proporcionando la comprensión de lo observado.

Por otro lado podemos agregar que este método es un instrumento investigativo que abarca muchas concepciones como lo manifiestan diferentes autores cuando dicen que;

- “El estudio de casos es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto” (Yin, 1979, p.13).
- “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de casos no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender el caso” (Stake, 1998, p.17).
- “es una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particulares, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez Serrano, 1994, p.83).

Ahora y tomando en cuenta la naturaleza de la investigación, la cual tiene que ver con la comprensión del Paradigma Reflexivo en las prácticas Docentes, es posible decir que este estudio es concebido como uno de los pocos trabajos que intentan este acercamiento y visualización en prácticas docentes de nuestro país. Por otro lado, y a pesar de ser un estudio de caso único, donde la intención no es generalizar, su valor radica en la aproximación que este estudio tiene hacia un conocimiento específico en cuanto al paradigma reflexivo, el cual ha cobrado una creciente importancia tanto en la

literatura especializada internacional y menos en la nacional en donde no ha sido mayormente abordada.

6. Contextualización del Caso.

Este estudio se llevó a cabo en un Establecimiento educacional que pertenece a una fundación católica de asistencia y obra social ubicada en la zona de Santiago sur. El establecimiento sustenta diversos proyectos educacionales tanto de enseñanza básica como media, y tienen como objetivo apoyar a niños y jóvenes pertenecientes a familias en riesgo social de la misma comuna. Por lo demás este establecimiento atiende particularmente a una población femenina otorgándoles enseñanza Media Técnica Profesional (EMTP) en las especialidades de: Servicio de Alimentación, Atención de Párvulos y Vestuario y Confección Textil.

La modalidad curricular de la EMTP, propone una educación técnica profesional de mando medio que está orientada a preparar alumnos y alumnas para iniciar una vida laboral. Consecuentemente su currículo está articulado para desarrollar competencias laborales propias de cada especialidad y también para enseñar los contenidos de la formación general dispuesta en el Currículum Nacional y así dar herramientas cognitivas para que el alumno pueda seguir estudios post-media, si así lo desea. Por otro lado, la EMTP para llevar a cabo su plan de estudio se divide en dos ciclos; el primero que comprende los 1° y 2° años medios, donde se lleva a cabo el plan curricular nacional común, orientado a una formación general en el país. El segundo ciclo que comprende los 3° y 4° año medio, el cual se enfoca principalmente en asignaturas propias del área de especialidades, por lo que el plan de formación general (sector de Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Historia y Geografía, Biología e Inglés) se ve reducido para dar paso a los módulos de la formación técnica profesional (Mineduc, 2009).

El contexto escolar donde se desarrolló la investigación tiene la siguiente

estructura administrativa: la directora, 47 docentes entre el plan general y técnico profesional, 7 administrativo y personal de servicio. Por lo demás, este liceo atiende a una comunidad escolar de 770 alumnas de 1° a 4° medio, estudiantes que provienen principalmente de la comuna de Puente Alto, pero también de otros sectores aledaños a la misma.

7. Selección de la Muestra.

La selección de una muestra tiene directa relación con la finalidad de la investigación, por lo tanto en un análisis cuantitativo la muestra buscará generalizar y universalizar sus hallazgos, para esto la muestra busca casos que representen al colectivo en general y trabaja con muestreos probabilísticos. Por el contrario los análisis cualitativos se focaliza en profundizar en un individuo, un grupo o una situación específica, y así el muestreo no apunta a generalizar los hallazgos sino más bien su foco de interés se encuentra en profundizar en el caso o la situación, tiene un sentido hacia la sabiduría vertical y no horizontal buscando la validez interna más que la externas (Ruiz, 2003).

Como ya se ha mencionado el presente estudio se basa en un diseño cualitativo, donde el objetivo que se persigue es precisamente profundizar en el caso único de una forma inductiva para llegar a la comprensión del fenómeno sin un interés en la generalización de los resultados. Sin embargo y debido al fenómeno observado y los sujetos participantes, los hallazgos podrían ser significativos y trasladados a otras situaciones de las prácticas pedagógicas Docentes.

Por lo demás se ha optado por un *muestreo no probabilístico o intencional*. Este tipo de muestreo se caracteriza porque los sujetos de la muestra no son elegidos al azar o siguiendo leyes probabilística, sino que el muestreo es intencionado ya que se centra

más en la calidad de la información que pueden proporcionar dicha muestra, y así resaltar los procesos y situaciones de un grupo social en particular (Ruiz, 2003). En este sentido la muestra no solo fue intencionada sino que se consideró la homogeneidad de las características, tal como se consideraron el acceso a un contexto específico de educación en un momento temporal específico. (Hernández et al., 2010).

Estas características ayudaron a orientar el muestreo seleccionado, el cual correspondió a cuatro profesoras del sector de aprendizaje Lenguaje y Comunicación, de las cuales una de ellas cumple el rol de coordinadora. Este grupo tiene la particularidad que se reúne periódicamente en reuniones de coordinación para discutir y planificar la enseñanza de sus alumnas en el sector de aprendizaje mencionado, por lo demás todas ellas pertenecen a un contexto escolar específico del sector Santiago sur.

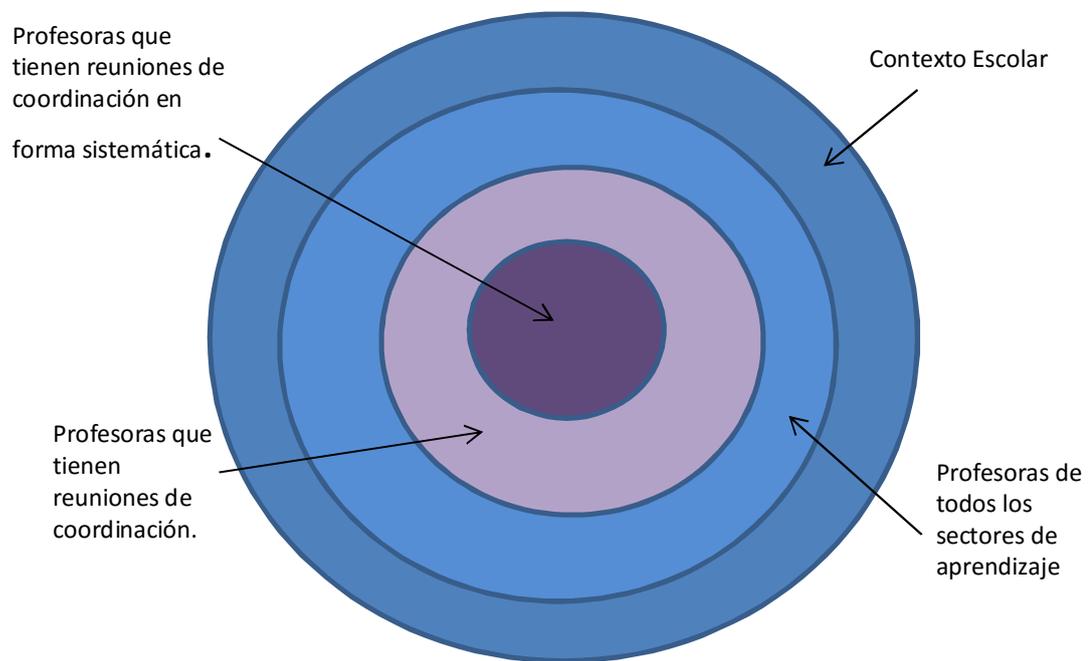


Figura N° 2 Grafico del universo muestral. Diseño propio.

Considerando que el objetivo de investigación se enfoca en querer analizar las conversaciones que las docentes mantienen en reuniones pedagógicas con el propósito de vislumbrar procesos reflexivos y caracterizarlos, se ha privilegiado intencionar la muestra, esto es elegir a Docentes que cumplan con ciertos criterios para llevar a cabo el estudio y su teorización. Los criterios fueron los siguientes.

- 1.- Ser Docentes y realizar clases en el aula en cualquier nivel del contexto escolar donde se lleva a cabo la investigación.
- 2.- Sostener reuniones pedagógicas de un sector de aprendizaje determinado cualquiera fuera éste.
- 3.- Sostener reuniones pedagógicas en forma sistemática en el tiempo.
- 4.- No importa el tipo de enseñanza o el subsector de aprendizaje.

Como es posible apreciar en el esquema y los criterios de selección de la muestra, el estudio buscó reunir a Profesores que estén involucrados directamente con la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos de un contexto escolar. Este criterio fue tomado ya que el estudio buscó principalmente aportar en el desarrollo profesional docente y fortalecer las prácticas pedagógicas de los Profesores a través del levantamiento de información en cuanto a competencias y habilidades reflexivas. El tipo de asignatura no fue relevante en la selección de la muestra ya que se dio una relevancia total a que los Docentes mantuvieran conversaciones pedagógicas con un foco de interés total en su sector de aprendizaje cualquiera fuera éste, esto con el objetivo de analizar como reflexionan los Docentes la enseñanza tomando en cuenta todas las dificultades que se presentan en el quehacer pedagógico de su sector.

8. Justificación de la Muestra.

La muestra que se logró estudiar esta compuestas por una coordinadora (denominada en las transcripciones por CC) y tres docentes, toda ellas del sector de aprendizaje Lenguaje y Comunicación (quienes están denominadas en las transcripciones como P1, P2 y P3). El proceso de selección en el contexto escolar comienza con presentar el proyecto de investigación a la directora del establecimiento educacional y obtener su autorización para llevar a cabo el estudio con las Docentes. La autorización para trabajar en el contexto escolar no presentó mayor dificultad ya que algún tiempo atrás la investigadora presente fue Profesora en ese mismo lugar, por lo que la relación de confianza y respeto ya estaban presentes. Luego de este paso se procedió a averiguar qué tipo de reuniones se llevaban a cabo en el establecimiento, se pudo constatar que se llevaban a cabo dos tipos de reuniones pedagógicas en forma sistemática, una pertenecían a las del grupo pedagógico técnico, llamadas reuniones de GPT donde los docentes de todos los sub-sectores de la enseñanza y directivos se juntaban, una vez por semana, para discutir diversas situaciones del ámbito pedagógico, extendiéndose a ámbitos técnicos, administrativo y organizacionales, características que se apartaban de lo que se quería observar, que eran sólo discusiones de la enseñanza de un sector de aprendizaje. Luego se verifico de otro tipo de reuniones que se llevaban a cabo, las llamadas “Reuniones de coordinación de Departamento”, estas se caracterizaban por ser reuniones donde los docentes de un mismo sector de aprendizaje se reunían, en forma sistemática, una vez por semana para planificar y discutir la enseñanza de sus estudiantes de un sector de aprendizaje específico. Estas últimas llamaron el interés para el estudio de caso ya que cumplían con los criterios preestablecidos. Sin embargo se pudo corroborar que no todos los sectores de aprendizajes estaban autorizados para mantener estas reuniones de coordinación, y que estas prácticas pedagógicas habían sido sólo reservada para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Ciencias, (este último abarca el sector de matemáticas, y biología).

Cabe destacar que en el pasado los sectores de Inglés e Historia y Geografía también contaban con estos espacios interactivos conversacionales pero nuevas directrices institucionales los suspendieron definitivamente dejando el privilegio sólo a los sectores mencionados.

Considerando estas dos alternativas que quedaban el estudio opto por elegir al grupo de profesoras del sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, ya que el grupo de profesoras de Ciencias no contaban en ese momento con coordinadora y las reuniones que realizaban eran intermitentes, factor que dejo fuera a este grupo. Por último se habló con cada una de las profesoras se les explico el proyecto de investigación y se obtuvo su consentimiento para trabajar con ellas sin mayores problemas. De esta forma la investigadora asistió a las reuniones de coordinación, donde las Docentes se juntaban una vez por semana, en la recolección de la información se prefirió la observación no participante, por lo tanto la investigadora estuvo presente en las reuniones grabando y tomando notas de campo en cuatro reuniones en un periodo de un mes.

9. Técnicas de Recogida de Información.

La Observación:

Para llevar a cabo el estudio fue preciso que la investigadora estuviera presente en cada una de las reuniones como un observador pasivo. Estas reuniones tuvieron una duración de 1.00 hr a 1.19 hrs aproximadamente cada una, la frecuencia de las reunión fueron una vez por semana durante un mes, en total se grabaron cuatro conversaciones, sin embargo la penúltima no fue grabada ya que las profesoras con anterioridad avisaron que tendrían una actividad extra programática, esa actividad llegado el día se suspendió y la investigadora no fue avisada a tiempo.

Tomando en cuenta que una de las características de la investigación cualitativa es que esta es inductiva, hemos tomado como fuente de recogida de datos para el presente estudio la observación pasiva, donde fue posible realizar, también, notas de campo y realizar registros de grabación de las interacciones conversacionales que se desarrollaron en las cuatro reuniones de coordinación observadas, todo esto previo permisos y autorizaciones pertinente por parte del director del establecimiento educacional y de los docentes participantes. La presencia de la investigadora trato de ser lo menos invasora en el contexto natural de las reuniones desarrolladas, ya que ella acomodo el aparato de grabación con anterioridad y luego se sentó a una distancia prudente para tomar notas. Esto porque es indispensable que el campo de observación sea lo menos interferido posible ya sea por aparatos tecnológicos o interferencia del observador cuando nos referimos a episodios en que se quiera conocer el contexto natural tal cual es (Flick, 2004). Estas reuniones fueron llevadas a cabo en una sala apartada para el desarrollo de las mismas, donde se disponía de una mesa y sillas apropiadas para las conversaciones, las docentes se sentaron alrededor de la mesa para comenzar su discusión y planificación de la enseñanza, el lugar era tranquilo sin mayores ruidos externos.

Al igual que el hablar y escuchar, la observación es una destreza que se sistematiza metodológicamente y aplica a los diseños cualitativos, esta puede llegar a ser una poderosa herramienta para la búsqueda de los objetivos del investigador. Cuando observamos no solo utilizamos nuestro sentido visual sino que también incluimos la audición, el tacto y el olfato, (Flick, 2004) por lo tanto todo nuestro ser está sumergido en la observación como principal fuente de recogida de información del fenómeno. Sin embargo una observación científica se diferencia de las observaciones que realizamos en forma cotidiana en que las primeras son intencionadas y sistemáticas con el fin de comprender el fenómeno (Ruiz, 2003). Así la observación en el campo de la investigación intenta captar todo lo que puede para una mayor comprensión del fenómeno observado y para eso se vale de lo que está a su alcance para lograr su

objetivos; desde la visión hasta la fotografía, la grabación acústica o filmación, pero nunca usar algún elemento que pueda transformar la realidad (Ruiz, 2003).

La técnica de observación tiende a crear un lazo comunicativo entre el investigador y el fenómeno observado, pero esta comunicación no es verbal sino que adquiere sentido cuando el investigador-observador está alerta de todo lo que el campo de investigación pueda entregar y es a través de esta técnica que será posible la interpretación de lo que va sucediendo en el campo, obteniendo de esta forma un conocimiento que antes no se tenía, el que se va profundizando y recreando una visión completa de la realidad (Ruiz, 2003).

Según Flick, (2004) algunas fases que podemos seguir en el proceso de observación son las siguientes:

- La selección de un entorno, es decir, dónde y cuándo se pueden observar los procesos y las personas interesantes;
- La definición de lo que se debe documentar en la observación y en cada caso;
- La formación de los observadores para estandarizar estos enfoques;
- Las observaciones focalizadas que se concentran cada vez más en aspectos que son relevantes a la pregunta de investigación.
- Observaciones selectivas, que se pretende que capten deliberadamente sólo los aspectos centrales;
- El final de la observación, que se ha alcanzado la saturación teórica, es decir, cuando más observaciones nos proporcionan conocimiento adicional. (p. 151)

Estas características en el estudio que se llevó a cabo tuvieron valor en la medida que la técnica de observación pasiva permitió a la investigadora ser partícipe del contexto observado pero sin influir en él, fue posible escuchar las conversaciones de las Docentes, pero no como diálogos planos y sin significado sino que fue posible percibir en ellas emociones, como alegrías, rabias, frustraciones, satisfacción, etc cuando ellas discutían

la enseñanza de sus alumnos lo que convirtió al registro de grabación más cercano y significativo para la interpretación de los datos.

La grabación:

El medio que se utilizó en el estudio para registrar las conversaciones pedagógicas observadas de las Profesoras fue la grabación. La utilización de aparatos tecnológicos hace que la documentación registrada adquiera un carácter de independencia en las percepciones del investigador y de los sujetos en estudio. Este uso permite registrar los contextos en su forma natural y por lo tanto se acerca más al contexto real. En el uso de grabaciones se recomienda grabar lo que se está indagando y que se limite a la recogida de información que las preguntas y marco teórico requiere. Sin embargo, es de relevancia considerar que el utilizar la grabación como herramienta para obtener información pudiese generar cierta intimidación a los participantes, en este sentido es de relevancia poder transparentar desde el inicio la utilización de esta herramienta y el objetivo de esta a los participantes (Flick, 2004).

10. Técnica de Análisis de la Información.

a.- Análisis de contenido:

Tomando en cuenta que tanto el ver (Observar) como el hablar (entrevista) son técnicas para recoger información, también es menester una técnica para analizarla e interpretarla. El Análisis de Contenido se presenta como una de las técnicas más tradicionales en los análisis para trabajos investigativos, y ésta no es otra cosa que un método para leer e interpretar toda clase de contenidos de toda clase de documentos como textos tanto propios o ajenos, un texto espontáneo o preparado previamente, en si

cualquier documentos escritos aunque no exclusivamente. Una de las características que tienen los textos escritos es que a diferencia de cuando la información sólo se observa o escucha, es que los escritos permanecen en forma física y quedan apartados del propio autor, por lo tanto es menester que sean interpretados sin que se involucre la opinión o percepción de quien los creó (Ruiz, 2003) o sea del origen del texto. Otras de las características que tiene esta técnica es que permite interpretar la información en forma sistemática, objetiva y válida, transformándose así en el instrumento que ayuda a la interpretación de los datos que el campo mismo de lo investigado proporciona y provee una lectura científica y viable de interpretar. Por otro lado, el análisis de contenido posee un sentido simbólico e interpretativo, ya que permite interpretar y reinterpretar los fenómenos que se están dando en el contexto estudiado a través de la conducta humana (Ruiz, 2003).

Por lo tanto y debido a las bondades que presenta esta técnica de análisis, y el objetivo de investigación que persigue el estudio, el análisis de contenido se convirtió en la técnica adecuada para el análisis de los datos. Los audios de las conversaciones una vez transcritas fueron de gran utilidad a la hora de observar el fenómeno, analizarlo e interpretarlo, pudiendo avanzar en análisis más profundos e interpretaciones que da la lectura repetida y sistemática de los datos.

b.- Fases del Análisis de Contenido.-

La técnica de análisis de contenido se basa principalmente en un sistema de codificaciones y categorizaciones que comienzan a partir del texto de investigación. Ahora la recolección de datos y el análisis es un proceso cualitativo y ambos pueden ir en paralelo, ya que no sigue una estandarización sino que será construido desde un diseño propio. Ya una vez con los datos obtenidos se hace la construcción de un megatexto o texto de campo, que servirá para crear el texto de investigación donde será

posible llevar a cabo un texto llamado interpretativo provisional y donde se trabajaran las codificaciones y categorizaciones (Ruiz, 2003). La técnica de este análisis permite llevar a cabo procesos de codificaciones las cuales son unidades relevantes de análisis del texto con significado cuya característica principal es que estas son asignadas a unidades de una categoría o a varias de ellas transformando el texto a un material más significativo e interpretativo. Este proceso de codificación como proceso de categorización siempre debe seguir un camino deductivo teniendo como marco la teoría y el objetivo que se busca en la investigación (Cabrera, 2009).

Por lo demás, la categorización se debe considerar como un proceso sistemático que involucra la reducción de las unidades de registro que se han realizado a un número menor con el objetivo de captar mejor el contenido del texto de campo. Por lo tanto esta técnica es un método bastante efectivo para recoger información, analizarla y luego concluir en una teoría o generalización desde los datos que se proveen. Ahora cuando se comienza este proceso analítico uno debe tener en claro los siguientes pasos previos como se indica en Ruiz (2003).

b.1. La definición del universo: Se considera como la realidad que será objeto de estudio, esta puede ser un libro entero, un periódico, un registro auditivo, un registro visual, etc.

b.2. La definición de las unidades de registro: estas son conceptualizadas como segmentos del contenido de los mensajes los cuales serán ubicados en una o más categorías, como por ejemplo palabras del texto, los conjunto de palabras o frases (respecto de las cuales se indagara su forma sintáctica, sus parámetros o patrones, etc), y los temas (de los que se analizará su presencia, importancia, asociación, actitudes expresadas, etc.). También y según Berg en Ruiz (2003) tenemos las palabras, caracteres (personas o personajes), Items (conjunto del texto de campo), conceptos

(ideas o conjuntos de ideas) y símbolos semánticos (metáforas, figuras literarias) son otros elementos que podrían convertirse en unidades de análisis o códigos. Estas unidades podrán ser seleccionadas por separado o en diferentes combinaciones.

b.3. Definir las categorías de análisis: Este paso representa el nivel donde serán categorizadas las unidades de análisis, en otras palabras se procede a reducir el número de unidades de registro en clases o categorías, ahora el criterio que se adopte para llevar a cabo esta reducción pueden ser variados sin embargo este cobra valor cuando el investigador aplica a este unas reglas de sistematización para captar mejor lo que el texto tiene que decirnos. Algunos criterios que se deben seguir según Ruiz (2003, p.206) son:

- Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo con un criterio único.
- Cada serie de categorías ha de ser exhaustiva, de modo que no quede ningún dato sin que pueda ser incluido en alguna de las categorías establecidas.
- Las categorías de cada serie deben ser mutuamente excluyentes, de modo que un dato no pueda ser incluido en más de una categoría.
- Las categorías deben ser significativas.
- Las categorías deben ser claras, no ambiguas y consistentes consigo misma.
- Las categorías se diferencian según el lenguaje.

Tomando en cuenta los procesos de codificación y categorización y la importancia de estos es importante observar y tener en cuenta que el análisis de contenido principalmente trabaja con textos escritos que a medida que avanza el análisis estos van transformándose debido a la interpretación sistemática que comprende el trabajo analítico que se realiza gracias a las categorizaciones.

Los textos que podemos encontrar en el análisis de contenido son los siguientes (Ruiz, 2003 p.198):

b.4. El texto de Campo: Tras el examen de campo, el investigador elabora un primer documento o conjunto de documentos que puede ser denominado el Texto de Campo. Este consiste en un conjunto de notas, fichas y documentos relativos a la visita de campo. Es un texto confuso, desordenado, lleno de repeticiones, ambigüedades y enigmas.

b.5. Texto de investigación: A partir del Texto de Campo el investigador elabora un segundo texto a base de sus notas. En él se advierte una primera sistematización, codificaciones y se introducen primeras categorizaciones de la información extraída del campo, se añaden interpretaciones personales del investigador, comparaciones, correcciones, recisiones y matizaciones.

b.6. Texto interpretativo provisional: El investigador recrea su texto de investigación y lo transforma en un documento provisional de trabajo en el que el contenido central lo constituye su interpretación de lo que ha captado y cree haber aprendido de la realidad. Refleja su experiencia personal de la experiencia social. Representa su definición de la situación, su interpretación refleja y su versión científica de la realidad social.

b.7. El informe final: Es compartido con otros investigadores, asimila las críticas e introduce pactos antes de su redacción final. El investigador lo presenta en sociedad como Informe Final y desde ese momento, el texto provisional se convierte en un texto cuasi público, en un Informe Científico remitido y oficialmente al lector.

Tomando en cuenta las características y virtudes que el análisis de contenido otorga a los diseños investigativos cualitativos, esta técnica de análisis fue de gran utilidad a la hora de interiorizarse y profundizar en las conversaciones pedagógicas observadas, ya que una vez realizadas las transcripciones de los diálogos estos fueron ingresados al ordenador cualitativo Atlas.Ti 7.0.- donde en primera instancia se crearon

los documentos primarios o unidades hermenéuticas y trabajar sobre ellos con una gran variedad de herramientas de codificación y categorización que el programa ofrece logrando un trabajo más seguro y confiable.

11.- Programa de Análisis Cualitativo Atlas.Ti 7.0:

El software Atlas.Ti 7.0, fue escogido para llevar a cabo el análisis de los datos, y se eligió principalmente por la tecnología que ofrece a los procesos cualitativos de la investigación, por ser un programa moderno y actualizado para el análisis y luego la interpretación de los datos. Por otro lado, ayuda y facilita enormemente al investigador el control de las codificaciones y categorizaciones que se deben realizar, un trabajo arduo si se realiza de forma manual, sobre todo cuando hay una gran cantidad de material que analizar, Atlas.Ti permite manejar gran cantidad de documentos y la administración de gran cantidad de códigos y categorías en diversos archivos y documentos internos. Atlas.ti 7.0 posee una variedad de herramientas que ofrece al investigador para facilitar el trabajo interpretativo y la construcción de la teoría. alguna de estas herramientas es el archivo o recipientes de cualquier documento que el investigador necesite analizar como son: documentos escritos, grabaciones, videos, fotos, pdf, etc., los que una vez ingresados al programa se convertirán en “Unidades Hermenéuticas” (UH). El trabajo comienza cuando los documentos son cargados a la UH y comienza su codificación que es la base de todo lo demás, algo importante de destacar es que las reglas de codificación las establece el investigador, por lo tanto siempre existirá un trabajo deductivo e interpretativo. Cuando los documentos son cargados estos se pueden desplegar en la pantalla para el trabajo de codificación y categorización, las que se realizan directamente en los documentos. La UH mantiene una ruta a los datos de origen y almacena los códigos, familias de códigos, vista de red y otros elementos que se asocian en el transcurso del trabajo interpretativo por esta razón

el programa permite realizar una visualización facilitadora a la hora de cruzar información y realizar conteos de información.

12.- Criterio de rigor:

A lo largo de un trabajo investigativo se pretende realizar un proceso de calidad que cumpla las metodologías que el estudio necesita. Con respecto a esto diferentes autores del área han delineado una serie de criterios que apuntan a establecer un paralelo entre la confiabilidad, validez y objetividad en investigaciones cuantitativas, lo que ha provocado que estos criterios sean aceptados por unos y rechazados por otros. Por otro lado esto ha ocasionado que en el ámbito de las investigaciones cualitativas se quieran trasladar las preocupaciones del mundo positivista. Esto quizá corresponda a la llamada crisis de la representación donde a mediados de los 80' se buscaban estos criterios de validez, fiabilidad y objetividad donde se ponía en sospecha que los investigadores cualitativos puedan capturar la experiencia vivida en los agentes sociales, sin embargo ya en la década de los 70' el diseño cualitativo comienza a resurgir tomando fuerza en la sociedad comprendiendo que esta metodología se orienta a describir fenómenos sociales y educativos, valorizando profundamente los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva del propio agente social (Albert, 2007). Por lo tanto los criterios de rigor que emergen de este diseño tienen otra fundamentación. Algunos de ellos son: la observación persistente, la triangulación, juicio crítico de colegas, recogida de material de adecuación referencial, etc.

Con el fin de demostrar que el presente estudio se ha realizado de una forma pertinente atendiendo a los criterios de rigor, se ha utilizado en ella dos técnicas principalmente, la observación persistente y el juicio crítico de colegas.

La observación persistente: Hace referencia al hecho de que el investigador permanezca de forma prolongada en el campo donde se realiza la investigación, permitiendo esto un enfoque más directo e intenso de los aspectos relevantes o característicos (Albert, 2007 p.153).

Con respecto al estudio de caso, se puede decir que la investigadora realizó observaciones de las reuniones pedagógicas en cuatro oportunidades en un periodo de un mes, pero previamente a esta acción estuvo conversando con las docentes y la directora del establecimiento, por lo demás la investigadora ha permanecido por un buen periodo de tiempo en el campo de la investigación ya que anteriormente trabajaba en ese contexto, por lo tanto eso permitió una mayor familiarización con el lenguaje propio del establecimiento y su funcionamiento.

Juicio crítico de colegas: Consiste en someter a juicio de otros colegas las interpretaciones o conocimiento que se obtienen.

Con el ánimo de validar el proceso de análisis se procedió a recurrir a una psicóloga educacional, con experiencia en el contexto escolar y universitario para realizar un sondeo de validación tanto en la metodología de códigos, categorizaciones y el análisis de la investigación. Esta opinión de experto se encuentra en el anexo 04 .

13.- Cuadro síntesis fases de la investigación

Fase	Estrategia	Resultados
Exploratoria documental	<u>Búsqueda de literatura y documentos.</u> -Lectura y análisis de literatura y documentación relevante para comprender el tema a trabajar.	- Elaboración de una base de datos apropiada para desarrollar un marco teórico y conceptual.
Sensibilización	<u>Negociación de la entrada al campo de investigación.</u> -Contactos y entrevistas con la directora del establecimiento escolar. -Contactos y permisos con las profesoras participantes del estudio.	- Permisos para realizar el estudio - Diseño del trabajo investigativo
Recolección de información.	<u>Implementación de técnicas de recolección de información</u> -Observación pasiva. -Grabación de las reuniones.	- Inicio del trabajo de campo en el centro educacional - Recolección de información. - notas de campo.
Trabajo de análisis del estudio	<u>Análisis y selección de técnicas para la interpretación de la información recogida.</u> -Selección y análisis de documentos -Técnica de análisis utilizada: Análisis de contenido. -Software utilizado: Atlas-ti 7.0	-recogida y clasificación de los documentos. -codificación y categorización de los documentos primarios.
Producción de textos finales	<u>Formalización del estudio</u> -Discusión y revisión de los resultados obtenidos.	-Redacción del texto final y conclusiones del estudio.

IV.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Este capítulo tiene como propósito interpretar los resultados del análisis de los datos los cuales fueron obtenidos a la luz de la observación del fenómeno en el campo de investigación, en este caso se puso atención a las conversaciones que se llevaron a cabo en reuniones pedagógicas de coordinación de un grupo de Docente en un establecimiento escolar específico. Consecuentemente con los objetivos del estudio el foco de atención se concentró en saber cómo reflexionan los Docentes cuando se reúnen a discutir y planificar la enseñanza de sus alumnos, por lo tanto fueron las conversaciones pedagógicas que surgieron en cada una de las reuniones las que enriquecieron la investigación con los datos necesarios para comprender el fenómeno y dar forma al proceso de análisis de contenido en todas sus etapas.

1. Del Texto de Campo.

Como ya se mencionó anteriormente el análisis de los datos se llevó a cabo con la metodología de análisis de contenido, utilizando el ordenador cualitativo Atlas.Ti 7.0, cuya tecnología permitió analizar en profundidad las interacciones conversacionales de las profesoras y por lo tanto interpretar el fenómeno buscado, haciendo posible el desarrollo de un cuerpo significativo de códigos y categorías que fueron emergiendo de forma inductiva de los mismos datos bajo un análisis profundo.

El primer paso que se dio una vez recogida la información del campo, fue la transcripción de cada una de las conversaciones que se produjeron en las reuniones de coordinación observada. Luego, estos escritos fueron ingresados y cargados al programa Atlas.Ti 7.0 creando unidades hermenéuticas (UH) que son los documentos o archivos donde se guardan los escritos para luego comenzar el proceso de análisis. En primera instancia se crearon cuatro UH las que contenían los archivos de las cuatro

transcripciones (correspondiente a las cuatro reuniones observadas), pero luego de múltiples lecturas y análisis del contenido de dichas conversaciones, fue posible detectar que en los diálogos pedagógicos, las Profesoras generalmente se referían a más de un tema en una reunión y que cada tema generaba procesos de diálogos diferentes tanto reflexivos como irreflexivos, según el análisis realizado a lo largo del estudio. Por lo tanto y habiendo observado esta característica se tomó la decisión de crear UH por separado y que abarcará cada tema, las cuales fueron nombradas como Hitos conversacionales N° 1,2,3,4,5,6 y 7 (ver glosario) así fue posible crear siete UH por separado, para luego trabajar en cada una de ellas con la codificación y categorización emergentes. Luego todos los hitos conversacionales fueron analizados como un texto por lo que fue necesario cruzar datos entre las siete UH a lo largo del análisis lo que permitió leer el contenido tanto manifiesto como latente y crear teoría desde de las parte hacia el todo.

2. Categorías y Códigos Emergentes.

Del texto de campo nos dirigimos al trabajo del texto de investigación, en esta etapa fue posible a través de la lectura múltiple y del análisis identificar unidades de registro significativos a lo largo del texto lo que ayudo a la construcción de los primeros pasos para organizar los datos. Lo primero que se realizó fue un trabajo de inmersión en la lectura de cada UH, (en total siete hitos conversacionales), esta lectura global dio cuenta que la conversación pedagógica del hito R3H4 (reunión 3°, hito4) configuraba un interesante y dinámico proceso, al cual se le llamo “diálogo reflexivo” proveniente de la conversación que mantuvieron las Profesoras en la reunión. Por lo tanto, y observando la dinámica que manifestó este hito, se decidió iniciar la codificación y categorización con éste para luego seguir con los demás. Seguido lo que aconteció fue que el hito analizado fue mostrando ciertos elementos significativos que emergieron del mismo análisis visualizando en los diálogos de las Docentes estructuras reflexivas al momento

de discutir y planificar el aprendizaje de sus alumnos. Consecuentemente con lo observado y los elementos que surgieron del hito R3H4, se dieron los primeros pasos para llevar a cabo una codificación y categorización sistematizada, de forma emergente, la que ayudó a la investigadora a visualizar situaciones significativas en cuanto a la configuración de procesos reflexivos y el significado de estos en las prácticas pedagógicas, situación que cobró valor y significado para la investigadora tomando en cuenta lo que se observaba y el marco referencial desde donde se miraba. Desde allí comenzó un trabajo inductivo e interpretativo donde el texto por primera vez habló, los códigos emergieron y a su vez fueron analizados y ubicados en categorías, las cuales fueron configurando una estructura interpretativa de la realidad presente, esto a su vez ayudo a organizar diferentes conceptualizaciones y así dar cuerpo, significado y entendimiento a los datos, los que fueron abriendo paso a la visualización de los objetivos planteados.

Ahora con el ánimo de comprender el sistema de códigos y categorías diseñado por la autora de la tesis se presenta a continuación un cuadro descriptivo donde se da a conocer el cuerpo de códigos y categorías que fueron emergiendo del análisis mismo y que ayudo a la visualización de procesos tanto reflexivos como irreflexivos entre las Docentes en reuniones pedagógicas.

A través del análisis de los datos y respecto al primer objetivo específico, que busca saber cómo se inician los procesos reflexivos que fueron identificados en las conversaciones de las profesoras, se puede decir que fue posible visualizar ciertos elementos que las Profesoras utilizaron en forma inconsciente, los cuales dieron inicio a procesos de carácter reflexivos. Estos elementos fueron categorizados como “Detonantes Reflexivos” ya que estos elementos daban pie para movilizar y detonar diversos procesos reflexivos en las conversaciones pedagógicas.

Ahora y tomando en cuenta el orden secuencial en que fueron encontrados los hallazgos se puede decir que lo primero que se vio en el estudio al llevar a cabo el análisis de los datos fueron estructuras que se organizaron en torno a ciertos temas pedagógicos tratados por las profesoras, como respuesta al segundo objetivo específico del estudio. Una de estas estructuras conversacionales y la más significativa fue el de los “Diálogos Reflexivos” (ver glosario), por lo tanto estas estructuras fueron los primeros hallazgos, la visualización de la existencia de un tipo de diálogo reflexivo dentro de las conversaciones de las Profesoras. Luego de haber vislumbrado este tipo de diálogo la pregunta se enfocó en cómo se inician o detonan estos tipos de diálogos, lo que ayudó a la búsqueda de elementos detonantes que se explicaran más adelante.

La presencia de estas estructuras reflexivas en la conversación pedagógica de las profesoras despertó el interés de la investigadora y a través de un conocimiento previo en cuanto al Paradigma Reflexivo, el marco referencial construido, los aportes de diferentes autores como Schön (1992) y Dewey (1989) y el contexto escolar de trabajo de la autora es que fue posible visualizar este tipo de estructuras reflexivas en las conversaciones pedagógicas de las profesoras, por lo demás se puede decir que estas estructuras son ricas en diferentes elementos que la componen los que la califican para ser del tipo reflexivas. El estudio de estos elementos es de gran interés ya que logran acciones para llegar a la comprensión y resolución de ciertos problemas pedagógicos, y al mismo tiempo este intercambio de información y reflexión ayudaría al desarrollo profesional del Docente. Por otro lado, también el análisis de los datos permitió visualizar que no todas las conversaciones pedagógicas constituían Diálogos Reflexivos, sino que habían algunas conversaciones que no seguían con esta dinámica de reflexión y resolución de problema, sino que seguían otros intereses, por lo tanto este tipo de conversaciones se categorizó como *Diálogos Irreflexivos*, las cuales no tienen que ver con que el los docentes no piensen o reflexionen sino más bien a que este tipo de

diálogos no mantienen el dinamismo reflexivo de los Diálogos Reflexivos y el camino que recorre es diferente del primero.

Cuadro descriptivo de objetivos, códigos y categorías.

Objetivo General	Objetivos Específicos	Códigos	Categorías y sus Conceptualizaciones.
1. Analizar los diálogos o conversaciones pedagógicas que se llevan a cabo al interior de reuniones de coordinación, donde los Docentes discuten y planifican el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos en contexto escolar y caracterizar procesos reflexivos que se vislumbren en sus conversaciones.	1.1.- Caracterizar los elementos que originan o detonan el proceso reflexivo, en los diálogos de los Docentes cuando se reúnen a planificar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento del Problema • Propuesta Detonante • Pregunta introspectiva • Pregunta prospectiva. 	Detonantes Reflexivos: Recurso lingüístico que moviliza el pensamiento y que se traduce en la exposición de eventos problemáticos o relevantes y/o preguntas específicas. Estos componentes tienen la característica de abrir procesos reflexivos. Los detonantes reflexivos pueden ser de dos tipos: detonantes reflexivos iniciales y detonantes reflexivos colaboradores.
	1.2.- Distinguir los componentes que estructuran el proceso reflexivo en los diálogos de los Docentes cuando se reúnen a discutir y planificar el aprendizaje de sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • (+Códigos de los Detonantes Reflexivos) • Descripción de la situación. • Propuesta anticipada • Emisiones de Juicios • Diálogo Justicia Social • Toma Consciencia (TC)-reflexión retrospectiva. • Toma Consciencia (TC)-reflexión sobre el diálogo. • Diseño final. 	Diálogo Reflexivo: Estructura conversacional que mantiene una secuencia de componentes conversacionales e intenciones y que tiene como característica el pensamiento crítico y reflexivo frente a un problema o hecho.
		<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento Tema. • Pregunta informativa. • Diálogo informativo. • Pregunta requerimiento. • Diálogo respuesta al requerimiento. • Diálogo explicativo • Diseño final 	Diálogos Irreflexivos: Estructura conversacional que mantiene una secuencia conversacional y/o e intenciones que no generan una interacción conversacional del tipo reflexiva, sino que mantiene un tipo de dialogo informativo o explicativo, y generalmente se mueve en diálogos unidireccionales.

(Figura N°3. Cuadro descriptivo de códigos y categorías. Diseño propio)

3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS

a.- De los detonantes reflexivos.

Una vez encaminado el proceso de análisis a través de la codificación y categorización de las conversaciones pedagógicas a lo largo del estudio, estos fueron dando cuenta de la presencia de diferentes estructuras dialógicas o conversaciones. En esta búsqueda por comprender cómo reflexionan los Docente, los primeros hallazgos fue la visualización de dos tipos de estructuras en las conversaciones pedagógicas de las Docentes las cuales se les categorizó como: y *Diálogos Irreflexivos*. Ahora y ante la presencia de estas dos estructuras conversacionales, la más significativa en cuanto al quehacer pedagógico se refiere fueron los Diálogos Reflexivos, por el dinamismo y el camino que persigue. Por lo tanto, se quizó incursionar en cómo estos diálogos comienzan, ver si hay factores en común que detonen este tipo de diálogos y al revisar estos Diálogos Reflexivos fue de interés tomar consciencia que estos tienen como característica principal la presencia de ciertos componentes que fueron categorizados como *Detonantes Reflexivos* los cuales adquieren gran importancia ya que éstos actuaron como combustores o detonantes de los procesos reflexivos que se configuran en las interacciones conversacionales cuando las Docentes se reunieron a planificar y discutir la enseñanza de sus alumnos. Por lo tanto, la presencia o el uso de estos Detonantes Reflexivos, en una conversación determinada permitió el inicio de un dialogo reflexivo el cuál siempre estuvo seguido de un abanico de componentes o elementos que alimentaron y retroalimentaron la conversación reflexiva. Así, estas características permitió la existencia de una línea principalmente de reflexiones, de exploración de la situación, de toma de consciencia y de creación de modelos que apuntaron a la resolución de los temas planteado por las Profesoras, un quehacer que tiene característica de trabajo colaborativo con un aprendizaje individual.

A continuación se muestra una tabla de conceptualizaciones de la categoría *Detonantes Reflexivos*. En ella se quiere dar a conocer como se han conceptualizado los códigos pertenecientes a esta categoría y por otro lado el comportamiento de estos en algunas de las unidades de registros de las unidades hermética (UH).

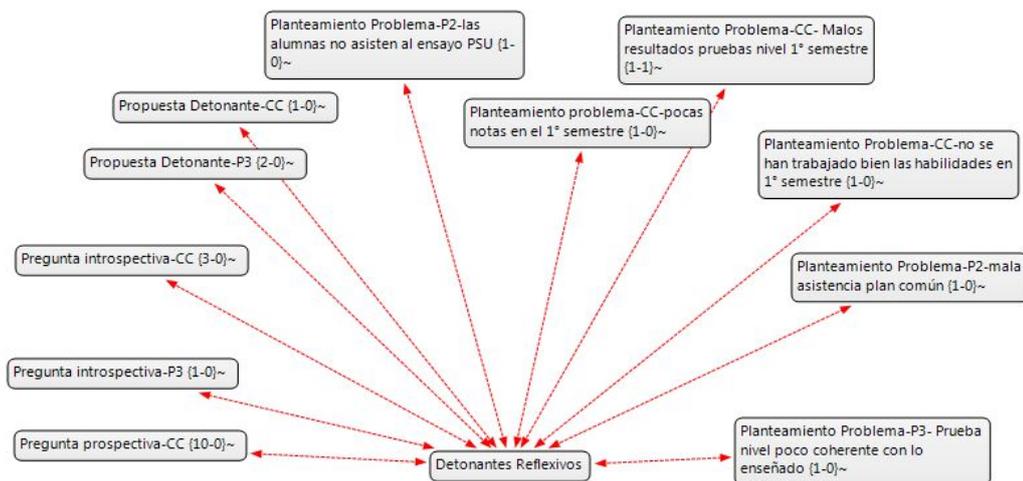
Cuadro descriptivo Detonantes Reflexivos.

Detonantes Reflexivos	Conceptualización	Ejemplos:
Planteamiento de un problema	Acción dialógica de identificar, plantear o dar a conocer una situación problemática al grupo donde se interactúa.	CC: ¿vinieron el sábado? P2: vinieron todas las profes que tenían que venir, pero no vinieron las niñas. P3: había como por niñas dos profes.
Propuesta detonante	Idea que se da a conocer al grupo y que tiene la fuerza suficiente para movilizar el pensamiento del grupo.	P3: yo siento que, aunque yo no estoy en el nivel de los 3º y 4º, siento que debería haber un trabajo que sea más continuo, en el sentido... a propósito que no vienen, ligar obligadamente. Por ejemplo una clase que sea de contenido, clase siguiente trabajo de aplicación, toda la clase de aplicación, contenido y siguiente aplicación e ir sumando notas. No acumular tantas notas para una prueba de unidad, porque si no eternamente, se diluye en el tiempo, después que no vienen, es como una manera de ligarlas a que vengan. CC: mmm P3: porque ahí, se encadena ese como... para que vengan,.... CC: mmm
Pregunta introspectiva	Tipo de preguntas que invitan a reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas, a revisar las acciones y responsabilidades que el sujeto como profesor tiene frente a la enseñanza.	CC: Entonces, ¿qué hacer?. ¿Qué hacer nosotros como profesores? . Porque, o sea si las niñas se pusieron de acuerdo para no venir a rendir un ensayo PSU. Algo está pasando. ¿Qué no estamos haciendo?, ¿Qué creen ustedes?.... CC: y ¿Cómo podemos nosotros revertir esa situación? , desde nosotros, así desde P1, P2, P3, CC.
Pregunta Prospectiva	Tipo de preguntas que invitan a reflexionar sobre posibles acciones que se llevarán a cabo para la resolución del problema, en otras palabras a movilizarse, buscar diseños, estrategias ya sea en forma individual o colectiva.	CC: Considerando, entonces, dentro de la planificación, el día del taller de lectura, ¿cómo vamos a trabajar?... , a lo mejor....., destinar una clase para el trabajo de vocabulario en clases. Enseñarles a buscar palabras en el diccionario, porque hay algunas que nos saben.

(Figura 4: Tabla conceptualización de los Detonantes Reflexivos. Diseño propio)

En esta otra figura se grafica la categoría Detonante Reflexivos con una red de códigos que fueron emergieron de los datos analizados en las diferentes unidades de registro. Cada uno de estos códigos pertenece a una unidad de registro de las conversaciones de las profesoras, códigos que fueron visualizados en sólo en los Diálogos Reflexivos.

Red de códigos perteneciente a la categoría Detonantes Reflexivos.



(Figura 5: Red de códigos detonantes reflexivos del estudio. Adaptado por la tesista)

El hallazgo de los Detonantes Reflexivos tuvieron gran importancia en la comprensión de cómo se inician los diálogos reflexivos, ya que fue posible visualizar elementos importantes que favorecieron el inicio de estos diálogos, elementos que a pesar que las docentes los utilizaban de forma inconsciente, (tomando la palabra *inconsciente* como desconocimiento de los elementos utilizados para los procesos reflexivos), tuvieron un efecto positivo en el desarrollo del dialogo.

b.- De los diálogos reflexivos.

El primer paso en este análisis fue dividir las cuatro reuniones pedagógicas en siete hitos conversacionales con el propósito de ver más detalladamente lo que ocurría en cada tema tratado. Cada tema fue llamado *Hito Conversacional* (ver glosario), los cuales fueron separados e identificados por número de reunión (R) y el número de hito (H), quedando como sigue: R1H1, R2H2, R2H3, R3H4, R3H5, R4H6 y R4H7 (ver todos los gráficos de estos hitos en anexo 1). Una vez divididas las conversaciones en hitos, estos fueron nuevamente analizados uno por uno y en este análisis fue posible vislumbrar como estas estructuras dialógicas fueron adquiriendo diferentes formas y estructuras, conformando así los *Hitos Reflexivos* y los *Irreflexivos* y por lo tanto *Diálogos Reflexivos e Irreflexivos*. El análisis realizado dio como resultado que de los siete hitos se consideraran cuatro de carácter irreflexivo y tres de carácter reflexivos, según ciertos criterios adoptados por la investigadora los que se explican principalmente en la figura N° 6.

También fue posible observar que la diferencia de estos diálogos se caracterizó principalmente por la presencia o ausencia de la categorización *Detonantes Reflexivos* en los diálogos.

Luego de la evidencia de este hallazgo, esto es la existencia de dos tipos de diálogos unos reflexivos y otros irreflexivos, nos introduciremos, en primera instancia, en el análisis de la estructura de los Diálogos Reflexivos, con el objetivo de avanzar en la comprensión y conceptualización de estos elementos para luego avanzar en la comprensión de los diálogos irreflexivos.

A continuación se mostrará una tabla donde se muestra los diferentes códigos que emergieron de los análisis tanto de los diálogos reflexivos como irreflexivos. Por lo

demás se muestra los códigos emergentes, las conceptualizaciones de ellos como un trabajo realizado por la investigadora, y algunos ejemplos desde los diálogos mismos de las Profesoras. La columna “mayor presencia en diálogos”, quiere decir que este código se encontró preferentemente en el diálogo indicado por la sigla D.R. como diálogo reflexivo y D.I. como diálogo irreflexivo.

Códigos	Mayor presencia en diálogos:	Conceptualización	Ejemplos
Descripción de la situación	D.R.	Acción de describir o contar la situación que se está analizando, se relatan hechos, se informa de datos, etc.	<p>P3: había como por niñas dos profes. P2: de hecho compartimos turnos, como para poder hacer algo... íbamos a hacer primero 4 turnos.... Ah!, tu no estabas. La P3 no estaba. No, ya... íbamos a hacer cuatro turnos. No sé ... de las 11 a las 11.30, de las 12 a las 12.30... CC: simbólico. P2: después dijimos; ya no, porque eso de entra y sale de la sala, eso igual provoca distracción, así que lo dejamos de a dos. De las 11.00 hasta las 12.00. y de las 12.00 a las 13.00 entro la P3 con la Carola y mientras tanto yo me quede....., nosotras dos nos quedamos en la sala del comedor. CC: ¿en una sala? P2: sí, si habían 15 niñas.... Ah!, 14, la número 15 llego tarde, llego como a la prueba de Lenguaje.</p>
Propuesta anticipada	D.R.	Acción de proponer diseños estratégicos para la resolución del problema, sin embargo esta propuesta se considera anticipada ya que se lleva a cabo sin ninguna o poca información del problema o se realiza en medio del diálogo, no siendo un diseño resolutivo final aún.	<p>CC: que triste.... ¿Qué hacemos para revertir esa situación? P3: yo escuche así como.... P2: amenazarlas. Con nota.</p>
Diálogo justicia social	D.R.	Tipo de diálogo donde la discusión es de tipo ético-moral, enfocándose al bienestar de los alumnos.	<p>CC: y eso tiene que ver con nuestro discurso, o sea, darles la importancia a que rindan la PSU, a que sigan estudios superiores. A partir de nuestro discurso, tiene que salir el -Uds., pueden, Uds. deben, Uds. se lo deben a sí mismas, no se queden con lo que nosotros le damos.... Vayan más allá, constrúyanse un futuro mejor- Porque lo más probable que en sus casas, escuchen con que 4º medio ya es suficiente. Porque lo más probable es que los papas tampoco les puedan pagar mucho más. Pero no saben que si tienen un puntaje de 650 puntos, van a optar a becas en que pueden terminar pagando 0 de la carrera, pero eso no lo saben y como no lo saben no se</p>

			motivan y como no se motivan no hacen ningún esfuerzo.
Emisiones de juicios	D.R. D.I.	Acción de dar a conocer percepciones individuales que las profesoras tienen de los estudiantes, el currículum, la institución educacional u otros sujetos relacionados al ámbito educacional.	P1: porque el 4º C, su excusa fue que les avisaron el miércoles como a última hora y no se habían programado para venir el sábado. CC: ¡tienen tanto que dejar de lado!... tienen que cambiar sus actividades entonces... (expresión en forma irónica), porque están copadas. P1: esa era su excusa.
Toma Consciencia (TC) Reflexión sobre el diálogo	D.R.	Acción de darse cuenta de ciertas situaciones que no habían sido consideradas antes y que debido a las interacciones e intercambios conversacionales que se producen en las reuniones, estas son develadas y pasan a ser de un pensamiento inconsciente a consciente.	P3: yo siento que, aunque yo no estoy en el nivel de los 3º y 4º, siento que debería haber un trabajo que sea más continuo, en el sentido... a propósito que no vienen, ligar obligadamente. Por ejemplo una clase que sea de contenido, clase siguiente trabajo de aplicación, toda la clase de aplicación, contenido y siguiente aplicación e ir sumando notas. No acumular tantas notas para una prueba de unidad, porque si no eternamente, se diluye en el tiempo, después que no vienen, es como una manera de ligarlas a que vengan. CC: mmmj P3: porque ahí, se encadena ese como.... para que vengan,.... CC:mmm P3: como ligar, aplicación, materia, aplicación, materia, y luego ver si se suman dos, y responde también a un proceso, una evaluación de proceso. P2: sí, por eso no faltan a la especialidad, porque les pasa eso. P3: claro, es un poco... copiar el modelo de la especialidad, justamente.
Toma Consciencia (TC) Reflexión retrospectiva	D.R.	Acción de darse cuenta de ciertas situaciones que fueron vividas en la práctica pedagógica y que debido a las interacciones e intercambios conversacionales que se producen en las reuniones, estas son develadas y pasan a ser de desconocidas a conocidas al colectivo y de un pensamiento inconsciente a consciente.	CC: eso mismo estaba pensando yo. O sea, si trabajamos... es que ése es un mea culpa nuestro, y me estoy dando cuenta ahora que lo dice la P3. Hemos trabajado todo el semestre con comprensión explícita y vamos y le tiramos 6 preguntas que no hemos trabajado. P2: bueno no lo hemos hecho en otro tipo de pruebas, pero siempre los resultados son malos, justamente en ese tipo de habilidades. CC: pero no lo hemos trabajado... P3: porque aquí aparece como si hubiéramos trabajado, análisis, inferencia, comprensión y vocabulario durante el semestre, entonces debiera haber mayor cantidad de... CC: o sea, el doble de preguntas explícitas y una de cada una de las otras... considerando el nivel. P2: porque explícito, lo que trabajamos este semestre está todo bien...
Planteamiento tema	D.I.	Acción de exponer un tema (generalmente de tipo administrativo) al grupo que no se caracteriza por ser problemático.	CC: veamos, veamos, porque Adela me dice que las entrega compaginadas, pero yo prefiero que nosotros nos hagamos cargo, una para que no se sature Carola, y además para ver que no haya errores, para que cada una revise si su prueba si está bien hecha,... ¿ya? Mantenga la estructura que se supone debiera tener.

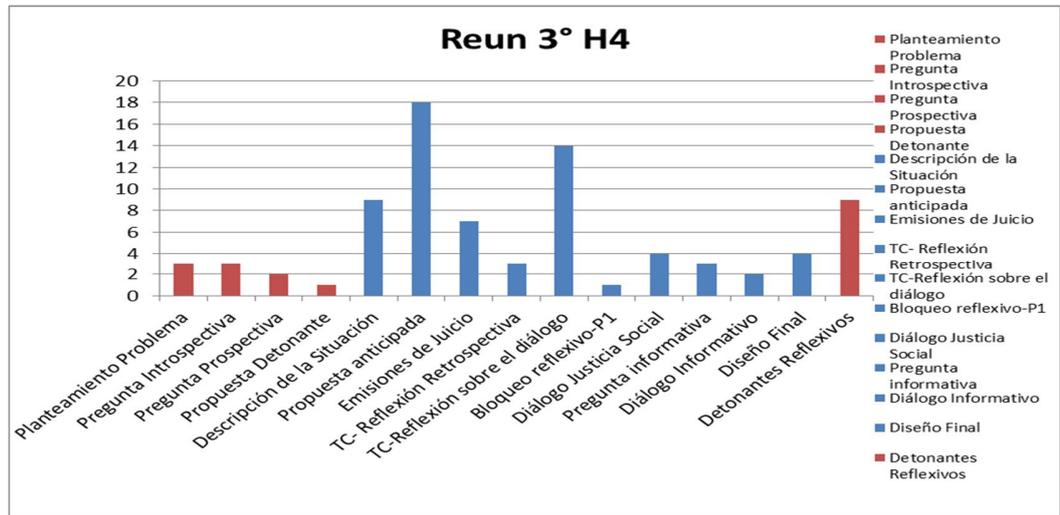
Bloqueo	D.R.	Acción de quedar sin respuesta ni opinión, frente a un detonante reflexivo.	CC: y ¿Cómo podemos nosotros revertir esa situación?, desde nosotros, así desde P1, P2, P3, CC. P1: no se... la verdad que a mí no se me ocurre nada.
Pregunta informativa	D.I.	Tipo de pregunta que requiere información.	CC: ¿ya, y para cuando se termina la unidad entonces? CC: ¿la primera o la segunda semana?
Diálogo informativo	D.I.	Diálogo que generalmente lo origina una pregunta informativa. Se caracteriza por informar de lo que se pregunta y generalmente se desarrolla en forma unidireccional.	CC: ¿ya, y para cuando se termina la unidad entonces? P2: tendríamos que terminarla de vuelta de vacaciones. CC: ¿la primera o la segunda semana? P2: como por ahí. CC: La primera semana de agosto. Es que acuérdate que nos queda tres unidades todavía. P2: sí, nos queda lírica. CC: lírica, Dramática P2: Dramática. CC: y textos no literarios.
Pregunta requerimiento	D.I.	Tipo de pregunta que solicita algo.	Es una planilla Excel, que tiene las columnas, con los nombres de todas las niñas, y hay que anotar los resultados. No traje ninguna para que lo vieran, pero, en la portada de cada prueba, digamos de cada niña, está el nombre de la niña, el evaluador y después está el resultado de fluidez, el vocabulario y el de comprensión y esos datos hay que traspasarlos ¿ya?. ¿Quién puede hacerse cargo de qué curso? , así como para pasar eso, por todo un primero A, si tú te haces cargo.
Diálogo respuesta al requerimiento	D.I.	Diálogo que se origina por una pregunta requerimiento. Se caracteriza por responder a lo requerido y generalmente se desarrolla en forma unidireccional.	Es una planilla Excel, que tiene las columnas, con los nombres de todas las niñas, y hay que anotar los resultados. No traje ninguna para que lo vieran, pero, en la portada de cada prueba, digamos de cada niña, está el nombre de la niña, el evaluador y después está el resultado de fluidez, el vocabulario y el de comprensión y esos datos hay que traspasarlos ¿ya?. ¿Quién puede hacerse cargo de qué curso? , así como para pasar eso, por todo un primero A, si tú te haces cargo. P2 : Yo me hago cargo, pero cuantos cursos se requieren, no sé, ¿cuántos cursos son? CC: son 10. son 10 cursos Los primeros y los segundos medios. P2: ya entonces cuatro. P1: yo no sé, los primeros, no sé P2: yo hago el primero A o B o CC: ya P2: Cualquier hago, total en realidad.. CC: Ya P3: Cualquier cosa, segundo A y B CC: Ya P1: Yo puedo hacer los C, primero C y segundo C. CC: Ya, entonces, Tania primero C y segundo C
Diálogo explicativo	D.I.	Diálogo que se caracteriza por dar declarar algo recurriendo a la instrucción,	CC: ya!, pero la idea es esa. O sea que no sea un método que después puedan ocupar, pero que sea algo relacionado con lo mismo.

		explicación o ejemplificación.	<p>P3: ya</p> <p>CC: Ya que diga esta es la información con la que se van a encontrar. -qué es lo que tienen que seleccionar- tiene que seleccionar esto, esto y esto.</p> <p>P3: ya</p> <p>CC: y dejarles bien en claro que esto no se va a ocupar en la investigación.</p> <p>P3: Claro, que no se puede ocupar.</p> <p>P2: pero yo creo que los 2° están más grandes, quizás en primero podrían copiar, pero los segundos ya están más grandes</p> <p>P1: si</p>
Diseño final	D.R. D.I.	Es un diseño estratégico final, que luego de haberse recabado todos los antecedentes, datos y hechos de la situación problemática, ha sido aceptado por el grupo para que se lleve a cabo.	<p>CC: ya... una de las causas... sería la percepción de relajo de la sede Gabriela, la sensación de inutilidad del plan común (susurros) ¡qué fuerte!...</p> <p>Ya, entonces para motivar sería; asistencia obligatoria en el ensayo PSU con nota, motivarlas con nota.</p> <p>P2: motivarlas por la fuerza.</p> <p>CC: exacto, que tengan una motivación intrínseca y extrínseca</p>

(Figura N°6. Conceptualización códigos emergentes. Adaptado por la tesista)

Los códigos observados fueron emergiendo a medida que se fue avanzando inductivamente en proceso de análisis de los datos y ayudaron a dar cuerpo a la investigación y las categorías tanto de los Diálogos Reflexivos como Diálogos Irreflexivos. Ahora para una mayor comprensión de estos procesos tanto reflexivos como irreflexivos, fue posible crear un gráfico a partir de las codificaciones que muestra la dinámica de un *Dialogo Reflexivo* correspondiente al hito R3H4 de las conversaciones donde el eje horizontal corresponde a los códigos emergentes y el eje vertical muestra la mayor o menos frecuencia de los códigos.

Dialogo Reflexivo R3H4



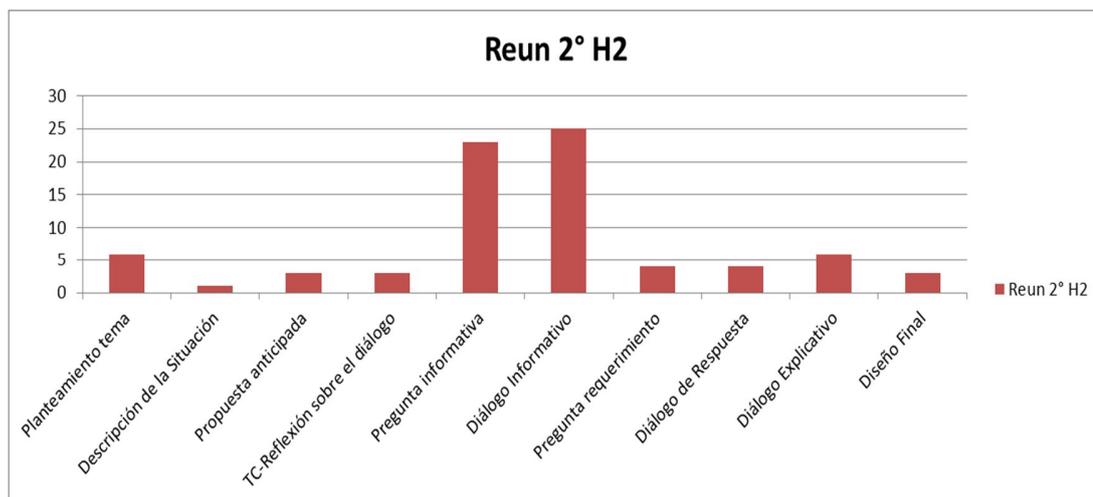
(Figura 7: Gráfico diálogo reflexivo correspondiente a Reunión 3° Hito 4)

Como es posible apreciar en la figura N°7, el hito R3H4 (ver diálogo en anexo 2) tiene presencia de cuatro detonantes reflexivos: *Planteamiento problema*, *propuesta detonante*, *pregunta introspectiva* y *prospectiva*, la presencia de detonantes reflexivos es característico en los diálogos reflexivos. Este hito fue considerado del tipo reflexivo ya que presentó una dinámica hacia la comprensión y resolución del problema planteado. Este proceso, en la conversación de las docentes, fue iniciado con un detonante, que en este caso fue el “planteamiento del problema”, seguido de una serie de componentes que fueron dibujando una conversación con características reflexiva y crítica frente al problema. Los códigos que fueron emergiendo en esta conversación, se dieron de forma natural en el diálogo de las docentes y fueron alimentando gradualmente el dialogo reflexivo. Los principales códigos fueron: *descripción de la situación*, *propuesta anticipada*, *emisiones de juicios*, *toma de consciencia (TC) reflexión retrospectiva*, *TC-reflexión sobre el diálogo*, *bloqueo reflexivo*, componentes que ayudaron a que el grupo de profesoras miraran el problema de diferentes ángulos, tomaran consciencia de ciertas

situaciones y propusieran diseños para la solución del problema. Ahora y según los hitos conversacionales observados la dinámica de diálogos reflexivos se caracteriza por la existencia de diferentes componentes, como los códigos ya nombrados en el eje horizontal del gráfico, los cuales fortalecen a la conversación de las docentes, generando una sinergia conversacional de tipo reflexivo y crítico en relación al tema expuesto.

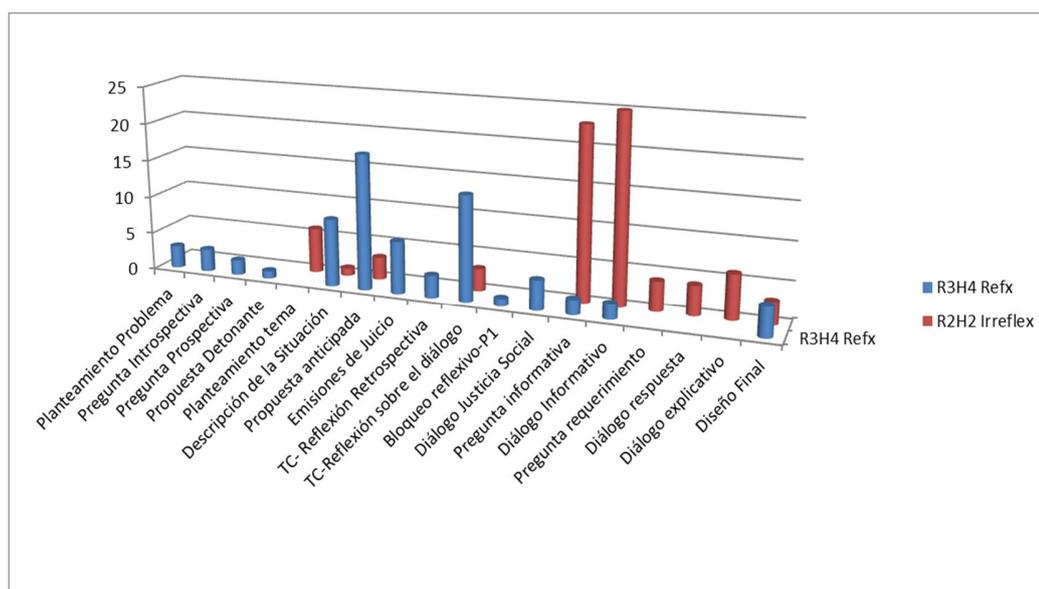
Por el contrario cuando una interacción dialógica se abre con elementos que no pertenecen a los *Detonantes Reflexivos*, su estructura cambia mostrando un ciclo más bien de conversación unidireccional, donde el diálogo se concentra principalmente entre dos personas, y donde se elevan y priorizan componentes de tipo descriptivo, informativo y explicativo, como lo podemos observar en la figura N°8 (ver dialogo en anexo 3), donde el eje horizontal corresponde a los códigos emergentes y el eje vertical muestra la mayor o menos frecuencia de los códigos.

Dialogo Irreflexivo R2H2



(Figura 8: Gráfico diálogo irreflexivo R2H2)

Ahora para apreciar las diferencias que presentan las configuraciones de ambos tipos de diálogos se recrea en la siguiente figura el diálogo reflexivo R3H4, de color azul, en contraste con el diálogo irreflexivo R2H2 de color rojo.



(Figura 9: Gráfico diálogo reflexivo R3H4 y diálogo irreflexivo R2H2).

Este gráfico mixto nos muestra la dinámica de ambos tipos de diálogos en forma paralela. Aquí se ve como el diálogo reflexivo R3H4, marca presencia con componentes como los “detonantes reflexivos” los que dan paso a una serie de componentes característicos de estos diálogos como son: *descripción de la situación, propuestas de diseño, toma de consciencia, emisiones de juicio*, etc. elementos que ayudan al grupo de Profesoras a mantener un pensamiento reflexivo y crítico con el ánimo de buscar un diseño o una propuesta final para la resolución del problema.

Por el contrario el hito R2H2, configuró otra estructura, comenzando primero con un elemento que planteó un tema x, de carácter administrativo-organizacional, y con ausencia de detonantes reflexivos. Esta estructura siguió una configuración orientada no precisamente a la resolución de un problema sino que más bien a la toma de acuerdos en asuntos organizativos y/o administrativos, lo que se podrá explicar de mejor forma en el siguiente apartado. Por lo tanto, a diferencia de este último el diálogo reflexivo pareció ir a la saga de la comprensión y resolución del problema expuesto, mientras que el diálogo irreflexivo persiguió la información, el acuerdo de datos, fechas y contenidos sin mayor análisis, dibujando un diálogo más bien de tareas informativas y descriptivas.

Una vez revisadas las figuras que se han configurado a partir de los hitos conversacionales o diálogos reflexivos e irreflexivos y gracias al proceso de análisis en profundidad, la contrastación de las estructuras dialógicas emergentes y el cruce de información fue posible vislumbrar una rica información de los mismos datos en conjunto y que refiere al actuar pedagógico del Docente, a ciertas necesidades de los Profesores como profesionales de la educación y a la importancia que adquiere la presencia de intercambios conversacionales de tipo reflexivo entre los docentes como prácticas habituales en las prácticas pedagógicas.

4.- ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS DATOS.

Después de haber profundizado en las conceptualizaciones de los códigos y categorías de las estructuras dialógicas analizadas, nos introduciremos en la comprensión y la interpretación de los datos, aquí las palabras de Gadamer cobran vida cuando dice que; todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en medio de un lenguaje que pretende dejar hablar y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su interprete (Gadamer, 1996).

Tomando en cuenta que los datos han sido recogidos desde un ambiente natural y una actuación genuina de los sujetos observados, han sido estos mismos los que nos han llevado a la comprensión de la realidad donde el fenómeno está inserto. El presente estudio buscó comprender cómo reflexionan los docentes el aprendizaje de sus alumnos en esta época, para ello se analizó el fenómeno a través de las conversaciones pedagógicas que un grupo de profesoras sostuvieron, mirada que estuvo fundamentada principalmente en la teoría del “Paradigma Reflexivo”. Por otro lado, es importante tomar en cuenta que el estudio observó las prácticas docentes, específicamente reuniones de coordinación, desde un ambiente natural, por lo tanto las docentes no han sido preparadas ni tampoco inducidas en programas formativos de prácticas reflexivas. Por consiguiente el caso adquiere un valor genuino en cuanto vemos la realidad de un contexto escolar y es significativo en cuanto nos ayuda a ver la realidad de la actuación pedagógica de nuestros docentes y sus problemáticas en el campo laboral. Este estudio por lo demás avanza hacia una percepción o mirada crítica en cuanto a las necesidades y problemáticas que los Profesores enfrentan en su quehacer pedagógico diario, cómo ellos enfrentan estas problemáticas desde sus conocimientos, experiencias e imágenes y cómo reflexionan su quehacer pedagógico a diario. Por otro lado diremos que no se pretende generalizar los resultados de la investigación sino más bien quiere comprender una realidad en particular, sin embargo y considerando que la observación del estudio refiere a las prácticas docentes en un tema de interés para el quehacer pedagógico, este

podría tener factores e interpretaciones que pudieran aportar valiosa información en el área de la formación docente tanto inicial como continua.

a.- Análisis del Elemento Detonante Reflexivo.

Primero que todo y debido a la función que cumplen los *detonantes reflexivos* en la estructura de los diálogos reflexivos se procederá a la comprensión y análisis de los mismos. Como ya hemos aprendido diremos que los *detonantes reflexivos* son recursos que movilizan el pensamiento reflexivo de un grupo. Los Detonantes Reflexivos fueron visualizados en el estudio al momento que el Docente realizó ciertas acciones específicas en la conversación, como por ejemplo, cuando relató algunas situaciones problemáticas y/o relevantes al grupo, cuando realizó propuesta interesante y por ultimo cuando en medio de la conversación alguna profesora recurrió a cierta clase de preguntas. Por lo que se pudo observar que los Detonantes Reflexivos buscaban la comprensión de una situación o hecho. Ahora cuando emerge un detonante en el dialogo, éste moviliza el pensamiento del grupo y la primera acción es una cierta detención en la conversación, pero ésta no es una detención pasiva, sino más bien una detención activa y decimos activa porque luego encadena una serie de elementos convirtiendo la conversación en dinámica y reflexiva, un dialogo que busca la comprensión de la situación problemática. Por lo tanto, esta acción da pie a un proceso reflexivo o dialogo reflexivo que se enfoca principalmente en mirar el problema desde diferentes ángulos; lo describe, emite juicios, se produce una toma de consciencia de ciertas actuaciones, planteamiento de hipótesis y finalmente creación de diseños para la resolución del problema, asunto que puede visualizarse en la figura 7, correspondiente a la estructura conversacional reflexiva R3H4 (dialogo completo anexo 2).

Para llegar a una mejor comprensión de lo expresado en palabras, a continuación se podrá apreciar algunos segmentos con significado de las unidades hermenéuticas en

donde se puede visualizar la existencia de elementos Detonantes Reflexivos que emergieron de las conversaciones del hito R3H4, (hito completo en anexo 2).

Hito R3H4:

1

CC: ¿vinieron el sábado? (las profes levantan la mano y se ríen).

P2: vinieron todas las profes que tenían que venir, pero no vinieron las niñas. (se ríen)

P3: había como por niñas dos profes.

CC: Simbólico.

Planteamiento
Problema

2

P2: sí, si habían 15 niñas.... Ah!, 14, la número 15 llego tarde, llego como a la prueba de Lenguaje.

CC: que triste.... ¿Qué hacemos para revertir esa situación?

Pregunta Prospectiva

3

CC: y ¿Cómo podemos nosotros revertir esa situación?, desde nosotros, así desde P1, P2, P3, CC.

Pregunta introspectiva

4

CC: ¿Qué más podemos hacer nosotros?, en aula.

Pregunta introspectiva

5

P3: yo siento que, aunque yo no estoy en el nivel de los 3° y 4°, siento que debería haber un trabajo que sea más continuo, en el sentido... a propósito que no vienen, ligar obligadamente. Por ejemplo una clase que sea de contenido, clase siguiente trabajo de aplicación, toda la clase de aplicación, contenido y siguiente aplicación e ir sumando notas. No acumular tantas notas para una prueba de unidad, porque si no eternamente, se diluye en el tiempo, después que no vienen, es como una manera de ligarlas a que vengan.

CC: mmmj

P3: porque ahí, se encadena ese como.... para que vengan,....

CC:mmm

P3: como ligar, aplicación, materia, aplicación, materia, y luego ver si se suman dos, y responde también a un proceso, una evaluación de proceso.

Propuesta Detonante

En estos segmentos fue posible observar dos clases de detonantes que cooperaron en el desarrollo de los diálogos reflexivos. Por una parte los análisis permitieron identificar un grupo de detonantes, que fueron categorizados como “Detonantes Reflexivos Iniciales” (DRI) (ver glosario) y que corresponden a los elementos llamados: “planteamiento problema y propuesta detonante”. En el estudio se observó que la característica principal de éstos detonantes es iniciar o dar origen a un proceso reflexivo y fortalecer la reflexión en una interacción conversacional. Lo que se pudo observar en los segmentos mostrados arriba. Ahora y como ya se dicho anteriormente, los Detonante Reflexivos se dividen en dos grupos, el primer grupo llamado Detonantes Reflexivos Iniciales (DRI), son los encargados de iniciar un proceso reflexivo tal como se puede apreciar en el segmento 1 de más arriba. En esta interacción conversacional la coordinadora realizó la siguiente pregunta –CC: *¿vinieron el sábado?*, y la profesora P2 responde: *vinieron todas las profes que tenían que venir, pero no vinieron las niñas-* cuando la coordinadora realizó esta pregunta a las Profesoras no sólo la podemos interpretar, que es para averiguar si vinieron el sábado o no, sino que su pregunta también se extiende a averiguar por lo que ocurrió en esa actividad y los resultados de esta, actividad pedagógica que correspondió al ensayo PSU de las alumnas de NM4, y que se realiza frecuentemente en la escuela. Luego las Profesoras P2 y P3 respondieron a su pregunta, realizando primero que todo una descripción de lo ocurrido, pero a su vez lo que realmente estaba pasando en la acción de describir es que se daba a conocer hechos y datos del problema que surgió en esa actividad, desde el relato de las profesoras. En otras palabras se recurrió a la acción de plantear el problema. Así una vez planteado el problema de la situación pedagógica el foco de atención se dirigió a ese problema. Así, a partir del detonante “planteamiento del problema” el desarrollo de la conversación se volvió dinámica y rica en percepciones, interpretaciones e imágenes de las profesoras, la conversación se transforma en un trabajo colaborativo con el objetivo de la resolución del problema. Dinámica que fue impulsada o abierta por un Detonante Reflexivo.

Ahora, en este hito R3H4 el problema expuesto tuvo que ver con la actitud que tomaron las alumnas a la convocatoria de la actividad ensayo PSU, la cual fue realizada un día fuera del horario de clases. La actitud de las alumna fue negativa y de rechazo, por lo que muy pocas estudiantes asistieron, y esto a pesar del esfuerzo que hicieron las profesoras para entusiasmarlas con anterioridad, según sus relatos. Por lo que en la reunión de coordinación esta situación fue considerada como problemática y de interés para el grupo de Docentes del sector de aprendizaje, lo que motivó a las Profesoras a parar y mirar el problema, a discutir y reflexionar sobre lo que paso ese día, sus causas, tratar de entender la situación en una dinámica rica de interacciones conversacional, en contrastes de ideas, percepciones y planteamientos de diseños. Así vemos como en forma espontánea este dialogo pedagógico de las profesoras ha tomado rasgos de práctica reflexiva sobre la misma práctica, como lo diría Schön (1998) una reflexión sobre el conocimiento en la acción, donde el origen de la reflexión es la problematización contextual, un elemento que si está bien orientado puede generar una rica y significativa sinergia en un grupo de Docentes.

Otro Detonante Reflexivo Inicial que surgió fue el llamado “propuesta detonante”. La actuación de este detonante muchas veces se presenta como rediseños de propuestas que se hicieron anteriormente pero que hasta el momento de la conversación han fracasado o se han manejado en forma errónea y no han logrado los resultados esperados, por lo tanto una nueva propuesta surge en la conversación. Con respecto a esta dinámica, en el segmento 5 de más arriba, podemos observar que la profesora P3, toma consciencia de una situación y emite su opinión de la situación realizando una propuesta al grupo. La docente percibe que la estrategia de enseñanza puede ser mejorada, para eso ella recurre a su experiencia en la práctica para realizar una nueva propuesta, en otras palabras la fuente de conocimiento que utilizó proviene de sus experiencias pasadas, de un conocimiento adquirido en sus prácticas pedagógicas, y nos podemos dar cuenta de esto cuanto leemos la transcripción del H3R4 y se da cuenta que

ella está asociando esa estrategia de aprendizaje a una ya utilizada por las especialidades del plan técnico que se dictan en el liceo (vestuario, alimentación y párvulo). Esta profesora ha observado que las prácticas pedagógicas de las profesoras del programa técnico profesional han funcionado con buenos resultados y seguramente quiere replicarlas en su sector de aprendizaje. Esta propuesta, la cual es un Detonante Reflexivo, realizada por la profesora P3 en el segmento 5, movilizó el pensamiento del grupo y dinamizó la reflexión de la conversación y por ende dio paso a un nuevo proceso reflexivo que se transforma en un nuevo diálogo reflexivo y colaborativo entre las Docentes (diálogo R3H4, anexo 2).

Un segundo grupo que podemos identificar como Detonantes Reflexivos son las llamadas preguntas tanto “Prospectiva como Introspectiva” y que llamaremos “Detonantes Reflexiones Colaboradores” (DRC) (ver glosario), las cuales se caracterizaron por fortalecen los diálogos reflexivos durante la conversación, manteniendo una línea de detención y reflexión continua a través de la discusión. A su vez los *DRC*, tienen la característica de fortalecer los procesos reflexivos generando una rica interacción conversacional entre las Docentes, con mira a buscar la comprensión de la situación y la solución de esta, comportándose como un colaborador del proceso reflexivo inicial. Con respecto a esto si observamos la unidad de segmento 2 señalada más arriba, podemos apreciar que la “pregunta prospectiva” de la coordinadora hizo movilizar el pensamiento de las docentes en búsqueda de diseños o estrategias que podrían desarrollar para superar la situación problema. Por otro lado el segmento 3 y 4 donde se muestra el surgimiento de “preguntas introspectivas”, estas preguntas orientaron a las profesoras a realizar una revisión de sus propias prácticas y desde un cuestionamiento personal ellas buscaron diferentes soluciones que pudieran ser de ayuda a la resolución del problema.

Por lo tanto, a través de esta mirada de los Detonantes Reflexivos, podemos decir que la visualización de estos, en otras palabras la toma de consciencia de la existencia de estos elementos en las conversaciones pedagógicas de grupos de profesores podrían resultar de gran significado cuando se quiere entrar en un tema de interés o profundizar en un tema pedagógico que necesita ser resuelto.

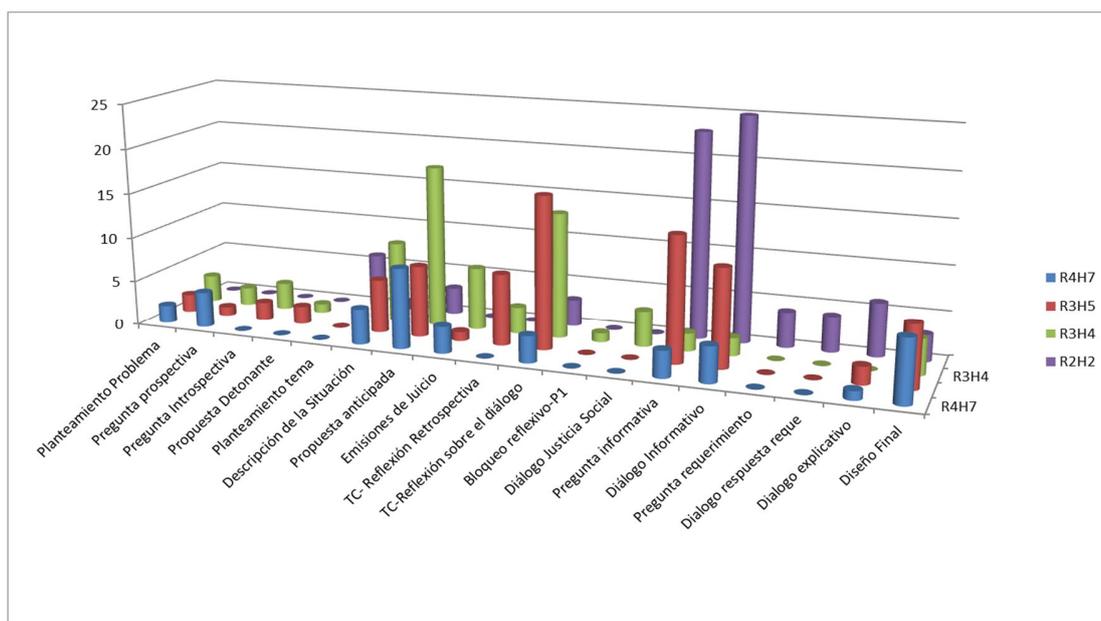
b.- Análisis de los Diálogos.-

Como ya se ha mencionado, el análisis de las cuatro reuniones observadas fueron divididas en siete hitos conversacionales, de estos siete hitos sólo tres fueron identificados como hitos conversacionales reflexivos. Esta tendencia llama la atención y despierta la curiosidad de la investigadora, porque como ya se ha manifestado en la literatura especializada, el quehacer docente se presenta como complejo y dinámico, donde a menudo se existen situaciones de incertidumbre y particularidades propias del contexto escolar que deben ser resueltos (Avalos, 2006; Contreras, 1997; Gímeno, 1986; Liston & Zeichner, 2003; Marrero, 1995; Pérez Gómez, 2010, Perrenoud, 2004). Sin embargo en este caso, en donde el análisis dio cuenta de situaciones pedagógicas complejas, asuntos por resolver tanto en el ámbito de la enseñanza como propios de las estudiantes, los diálogos reflexivos se vieron por debajo de las conversaciones de tipo irreflexivas y por ende el tiempo dispuesto para reflexionar en forma colaborativa en cuanto a situaciones pedagógicas también se ve mermado.

Con el ánimo de comprender este fenómeno, primero que todo nos introduciremos en el análisis de los tres hitos conversacionales de tipo reflexivos. Los diálogos pedagógicos tanto reflexivos como irreflexivos, en si pueden abarcar múltiples componentes como ya fueron mostrados y conceptualizados en la figura 6, pero hay ciertos componentes que son característicos y propios de los diálogos reflexivos y otros

de los irreflexivos, organizando estructuras conversacionales con diferentes propósitos y caminos.

La siguiente figura muestra un gráfico múltiple, esto con el ánimo de visualizar el contraste que se presenta en ambos tipos de conversación. Por lo tanto se presenta una gráfica de los hitos conversacionales R4H7, R3H5 y R3H4 los cuales son Diálogos Reflexivos y el hito R2H2 en color morado que representa a un Diálogo Irreflexivo, en donde el eje horizontal son los códigos emergentes y el eje vertical es la frecuencia de códigos en hito.



(Figura 10: gráfico de contraste con hitos reflexivos R4H7, R3H5 y R3H4 e hito irreflexivo R2H2)

En esta figura podemos apreciar que los tres hitos reflexivos; R4H7, R3H5 y R3H4 muestran una configuración muy similar, cada uno de ellos se destacan por la presencia de elementos *detonantes reflexivos*, unos más que otros pero están presentes

siempre, luego podemos observar como otros componentes o códigos van emergiendo en las conversaciones y se elevan por sobre los otros, componentes como: *descripción de la situación, propuesta anticipada, Toma de Consciencia (TC) retrospectiva, TC sobre el diálogo y emisiones de juicios*, mientras que y en contraste con el diálogo irreflexivo R2H2 (diálogo completo en anexo 3) de color morado, podemos apreciar que se dibujan una figura bastante diferente que se caracteriza, primero que todo por no tener “detonantes reflexivos” sino que su estructura se enmarca un desarrollo hacia la conversación unidireccional con elementos que apuntan a la información y explicación de ciertos asuntos administrativos-pedagógicos, los que pueden ser mejor comprendidos cuanto leemos la conversación propia mente tal (ver anexo 3). Por lo tanto su estructura se alimentan de componentes como: *planteamiento tema, pregunta informativa, pregunta requerimiento, diálogo informativo, diálogo respuesta, diálogo explicativo*, que apuntan a la adquisición de información y ajuste de datos para llevar a cabo tareas específicas.

Otra característica de estos diálogos es que los elementos mencionados en ambos diálogos no tienen una forma línea de aparecer, tampoco hay jerarquía entre ellos, sino que van emergiendo al paso de las interacciones conversacionales que mantienen las profesoras. Aunque se puede ver que hay una cierta jerarquía que se da con más frecuencia en algunos casos. Por ejemplo los Detonantes Reflexivos Iniciales siempre van al comienzo de los Diálogos Reflexivos. El componente Descripción de la Situación emerge con bastante regularidad después de los detonantes reflexivos y por lo general casi siempre existe una descripción inmediata luego de planteado el problema, otro componente que tiene el mismo comportamiento es la Propuesta Anticipada la cual aparece con frecuencia después de un Detonante Reflexivo Colaborador. Sin embargo, los componentes en general no siguen un camino lineal, pero si un patrón que se puede identificar como acabamos de ver tanto en los diálogos reflexivos como en los irreflexivos.

c. Análisis Diálogos Reflexivos.

Ahora se procederá a analizar el comportamiento de los componentes que han sido categorizados en las conversaciones pedagógicas, para ello tomaremos el hito conversacional R3H4 (hito completo en anexo 2) como un “Diálogo Reflexivo” y al hito conversacional R2H2 (hito completo en anexo 3) como un “Diálogo Irreflexivo”. En este apartado el interés principal de la autora es mostrar cómo se van comportando los componentes que van estructurando las conversaciones pedagógicas. Para ello comenzaremos con los componentes del diálogo reflexivo (R3H4) para luego avanzar con el irreflexivo (R2H2).

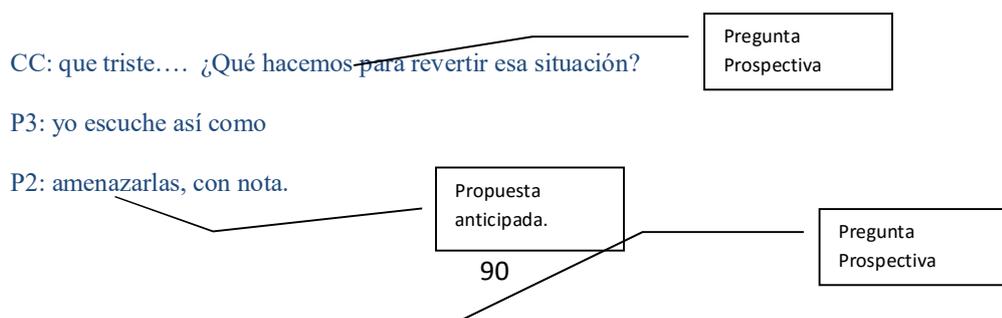
De la descripción de la situación.

El componente *descripción de la situación* se presentó como un recurso necesario en los diálogos reflexivos, ya que tiene la función de proporcionar datos, hechos, información que ayuda a reconstruir la situación, a imaginarla, a pensarla, más aun cuando se está trabajando en forma colectiva. Porque se observó que esta acción construye la situación y ayuda a quienes no presenciaron los hechos, como tal fue el caso de la coordinadora en R3H4, quién por algún motivo no estuvo presente el día que se realizó la actividad de ensayo PSU. De esta forma el “relato” se presentó como un recurso reconstructor de la situación. Por lo demás, los relatos de la situación fueron contados desde las diferentes percepciones e imágenes de las Profesoras que estuvieron presentes en el hecho y éstos enriquecieron la misma descripción y comprensión de la situación creando una visión más amplia y grupal de lo que ocurrió, proporcionando bases sobre lo que se reflexionará en la conversación pedagógica. Otra observación es que las descripciones de los hechos pueden darse al comienzo de los diálogos reflexivos, que es lo más común o pueden seguir en medio de los diálogos.

Por lo tanto, se observó que el componente *descripción de la situación* es clave para llegar a una buena comprensión del problema o situación que se trata. Con respecto a esto Pérez Gómez (2010) manifiesta que una de las habilidades básicas que el docente debe poseer es la “habilidad de diagnosticar” una situación, pero esta habilidad implica necesariamente la “descripción”. Es así que, luego que el análisis diera como resultado la presencia de este componente en los diálogos reflexivos y la dinámica que estos tuvieron en las conversaciones, pareció interesante detenerse en el comportamiento de éste. Cuando revisamos este elemento en los gráficos vemos que en un dialogo de tipo reflexivo éste eleva sus parámetros a diferencia de los hitos irreflexivos, esto hace pensar que la descripción es parte fundamental de la comprensión de los hechos en un proceso reflexivo y una parte necesaria para avanzar en la reflexión y la comprensión de la situación.

Detonantes reflexivos colaboradores (DRC) y propuesta anticipada.

Con respecto a los Detonantes Reflexivos Colaboradores (*DRC*), los cuales se caracterizaron por ser preguntas tanto prospectivas como introspectivas como ya se explicó. El mayor aporte que estas tuvieron en los diálogos reflexivos tiene que ver con generar mayor reflexión en el transcurso de la conversación y fomenta la participación del grupo a través de estas preguntas que merecen una respuesta. Con el ánimo de graficar esta observación a continuación daremos a conocer una unidad de segmento para visualizar los DRC.



.....

CC: Entonces, ¿qué hacer?. ¿Qué hacer nosotros como profesores?. Porque, o sea si las niñas se pusieron de acuerdo para no venir a rendir un ensayo PSU. Algo está pasando. ¿Qué no estamos haciendo?, ¿Qué creen ustedes?

Propuesta anticipada

P3: yo creo que, como que apunta a varios.... Porque por un lado nosotros podemos tener nuestra hipótesis, pero también debiera existir una instancia, no sé si en el consejo de curso... o en algo con los 4°, donde se le hiciera la pregunta directamente a ellas. Eso como una instancia, como para ver qué tan mal están, si ellas no están ni ahí, ver lo que paso, tener como....

P1: saber si no les sirve de nada.

Propuesta anticipada

P3: claro, tener como... que paso la respuesta desde ellas, y ver qué podemos hacer desde el lado de los profes y ver la respuesta, que dices tú, no sé si llamar, estar a cargo de llamar. Porque si efectivamente el tema de la circular no está funcionando y si eso puede acarrear a lo menos más del 50% de cada curso, hay que usar esa estrategia, de llamar a los apoderados.

.....

Pregunta Introspectiva.

CC: y ¿Cómo podemos nosotros revertir esa situación?, desde nosotros, así desde Tania, Paula, Sugey, Bárbara.

Propuesta Anticipada.

P2: o sea, yo creo que tiene que haber la dosis gustas de.... porque las niñas de 3° y 4° medio son grandes, yo creo que uno tiene que hablarlo con ellas, porque las niñas del 3° A, que te dijo yo, son bien dialogantes, no son cabras intransigentes, ellas escuchan y puedes entablar un dialogo con ellas, y de alguna manera acercarse, y cambiar esa percepción que ellas tiene de aquí.... Eso por un lado y por otro ejercer un poco de fuerza, en el sentido de que el ensayo de PSU, por poner un ejemplo, también puede ser otra cosa, no ser tan light, que sea con asistencia obligatoria, que sea con nota, no sé. Pero yo creo que buscar el equilibrio, en ese sentido, hablar con ellas por supuesto, escucharlas, preguntarles porqué pasa esto, por qué no quieren asistir, y también un poco de fuerza, que sepan que tiene que igual responder.

Con respecto a los DRC se ha observado que en la gran mayoría de las ocasiones estas son emitidas por la coordinadora, y quizás sea el mismo cargo que le permite realizar más preguntas dentro del grupo, asunto que no se pretende interiorizar en el estudio sino más bien nos preocuparemos por la dinámica que ocasiona el componente DRC. Al observar la emisión de preguntas tanto prospectivas como introspectivas, fue posible visualizar la movilización del pensamiento de las profesoras en el grupo. Esto se

puede observar cuando se expone la pregunta y detrás de esta surge una acción de plantear ideas, contrastar ideas, proponer, etc. por parte del grupo, o sea después de una pregunta las Profesoras no se quedan pasivas sino que movilizan el pensamiento hacia otras acciones, ahora entre estas acciones se pudieron vislumbrar los componentes “propuestas anticipadas”, para proponer, “toma de consciencia”, para darse cuenta de ciertas situaciones, hecho, “emisiones de juicios”, para emitir una opinión de un hecho, entre otros. Así es que a menudo después de una pregunta o DRC una propuesta surgió, un diseño para la solución del problema, como fue posible revisar en los segmentos.

Con respecto a lo último, nos referiremos al elemento “Propuesta Anticipada”. Ya que en variadas ocasiones los diseños o propuestas de las profesoras se visualizaron con carácter de apresurados o anticipado sobre todo cuando se dan al comienzo de los diálogos pedagógicos, como es el caso del segmento 1 en donde se ha comenzado a hablar de un problema y la profesora P2 como propuesta de diseño propone; -P2: *amenazarlas, con nota-*, esta propuesta se consideró anticipada, ya que la profesora en ese momento aún carece de la información suficiente y el análisis cuidadoso para llegar a un diseño maduro. Dewey (1989), con respecto a estas ideas anticipadas, se refiere a ellos como un tipo de pensamiento de carácter vicario o anticipado que nace cuando la pregunta surge, pero que a la luz de los hechos y la información proporcionada este se ira modificando y ajustando a la realidad. Al parecer esta acción vicaria o anticipada está presente en las conversaciones pedagógicas de las profesoras, donde la espontaneidad o reflejo por responder algo le gana al pensamiento más reflexivo. Sin embargo pareciera que estas *propuestas anticipadas* son recurrentes, necesarias y legítimas en los diálogos reflexivos, ya que luego estas mismas fueron configurando nuevas reflexiones sobre las mismas, tanto individuales como grupales, lo que permitió a través de la conversación que las mismas propuestas fueran madurando en medio de las reflexiones y con más información del problema, hasta alcanzar un diseño final maduro.

Ya se han revisado los componente DRC, Descripción de la Situación y Propuestas Anticipadas, que son los que aparecen primero en los diálogos reflexivos, luego de estos emergen otros como son; “Emisiones de Juicios”, “Toma de Consciencia (TC)-Reflexión sobre el Diálogo” y “Toma de Consciencia (TC)-Reflexión Retrospectiva”, etc. todos componentes que ayudaron a desarrollar el pensamiento y la practica reflexiva entre las Profesoras para mirar la situación.

A continuación se revisaran unidades de segmentos con significado de las conversaciones de las Profesoras, y la dinámica que estos adquieren en los diálogos reflexivos o conversaciones pedagógicas.

Emisiones de juicio.

1

CC: Entonces, a lo mejor esta niña.. he.. y aquí, voy a hacer un juicio no más, quizás ella honestamente le dijo a la mamá que había ensayo, y honestamente le dijo que no iban a venir. Pero, porque ella, y las otras 44, por lo menos de ese curso, yo creo que los papas ni siquiera supieron, no. Entonces el tema no pasa por los apoderados. A lo mejor si nosotros llamáramos a apoderado por apoderado, -su hija tiene el sábado recuperación de clases, porque el sábado a rendir un ensayo PSU-.

Estoy segura que los 40 apoderados o los 30 apoderados, van a traer a las chiquillas para que vengan.

Emisiones de Juicio

P2: yo también creo que lo harían.

(las demás profesoras asienten lo que la coordinadora dice)

CC: Porque nuestros apoderados serán carentes de muchas cosas, pero son súper responsables.

P3: sí

Pregunta Prospectiva

CC: Entonces, ¿qué hacer?. ¿Qué hacer nosotros como profesores?. Porque, o sea si las niñas se pusieron de acuerdo para no venir a rendir un ensayo PSU. Algo está pasando. ¿Qué no estamos haciendo?, ¿Qué creen ustedes?

2

P2: o sea, yo creo que tiene que haber la dosis gustas de.... porque las niñas de 3° y 4° medio son grandes, yo creo que uno tiene que hablarlo con ellas, porque las niñas del 3° A, que te dijo yo, son bien dialogantes, no son cabras intransigentes, ellas escuchan y puedes entablar un dialogo con ellas, y de alguna manera acercarse, y cambiar esa percepción que ellas tiene de aquí.... Eso por un lado y por otro ejercer un poco de fuerza, en el sentido de que el ensayo de PSU, por poner un ejemplo, también puede ser otra cosa, no ser tan light, que sea con asistencia obligatoria, que sea con nota, no sé. Pero yo creo que buscar el equilibrio, en ese sentido, hablar con ellas por supuesto, escucharlas, preguntarles porqué pasa esto, por qué no quieren asistir, y también un poco de fuerza, que sepan que tiene que igual responder.

Propuesta anticipada

Emisiones de juicio

En los análisis fue posible observar que el componente Emisiones de Juicios, da a conocer el pensar de las Profesoras, desde sus imágenes y percepciones sobre ciertos aspectos o situaciones que afectan sus prácticas. Específicamente en los segmentos 1 y 2 mostrados más arriba, las docentes cuando analizaron una situación específica muchas veces se pusieron en lugar de las alumnas y a partir de sus experiencias y percepciones dan a conocer su parecer. Un ejemplo de esto lo encontramos en el segmento 1 de más arriba, donde la coordinadora CC imagina o presume cuál hubiese sido la reacción de una alumna con su mamá con respecto al problema ocurrido con la actividad ensayo PSU. Ella emite un juicio que es a partir de sus experiencias, y la comparte al grupo con la intención de comprender la situación desde su pensamiento. En el caso del segundo segmento la profesora P2, también dio a conocer su opinión y percepción que tiene del curso 3°A, ella creo una imagen de ese curso y a partir de eso ella dio a conocer una propuesta como un diseño estratégico de solucionar el problema.

De este modo podemos darnos cuenta que en un proceso reflexivo las Emisiones de Juicio tienen un fácil acceso de emerger por el carácter reflexivo y crítico que presentan estos procesos, en donde existe un grupo de profesionales pensando para la mejora de las situaciones que se presentan en el campo de la enseñanza. En otras palabras podríamos decir que hay tierra fértil para que los juicios florezcan.

De la toma de consciencia tanto retrospectiva como reflexión sobre el diálogo.

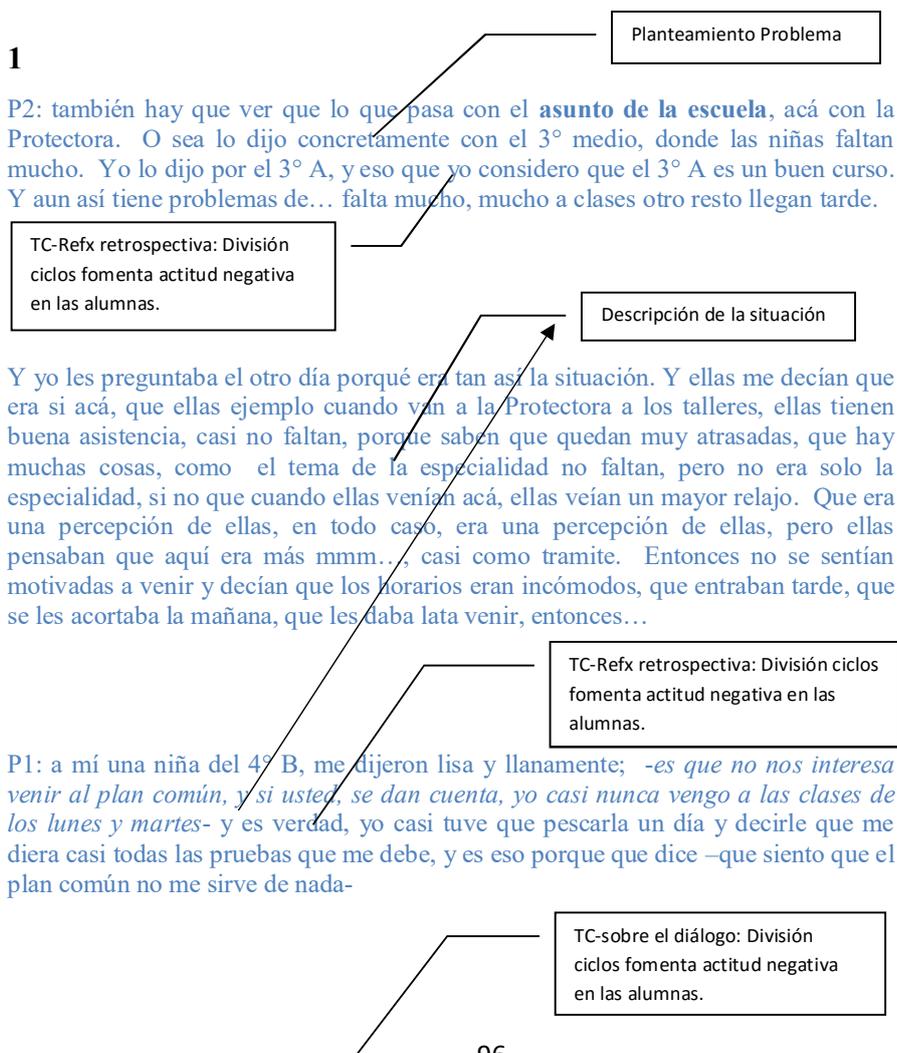
Otro de los componentes que adquiere relevancia dentro del proceso reflexivo en los diálogos pedagógicos tiene que ver con la “Tomar de Consciencia” de diversas situaciones que acontecen en el quehacer pedagógico, y que en algún momento se hacen presentes debido a la sinergia grupal, las reflexiones y los contrastes que están presente en las conversaciones pedagógicas. En el análisis de los diálogos se identificaron dos clases de Toma de Consciencia, la “Retrospectiva” y “Reflexión sobre el Diálogo”, las que serán analizadas a continuación.

Los componentes Toma de Consciencias, como ya fueron conceptualizados en la figura 6, se caracterizaron por ser elementos que activan el pensamiento y lo movilizan a tomar consciencia de ciertas situaciones que antes no eran evidentes o conscientes y de repente se vuelven conscientes en medio de las conversaciones. Esta toma de consciencia puede ser del tipo “retrospectiva” (TC-retrospectiva) o “reflexión sobre el diálogo” (TC-reflexión sobre el diálogo).

En cuanto a la TC-retrospectiva, en el análisis se observó que puede ocurrir que las profesoras durante la conversación pedagógica, se revisan situaciones que se dan en sus prácticas, estas pueden ser situaciones que vivieron en su contexto laboral con características tanto negativa como positiva pero que no tuvieron gran significado hasta ahora en medio de la discusión y planificación de la enseñanza y que debido a la dinámica que presenta la conversación colectiva, esta misma resignifica la situación pasada reconstruyendo sus conocimientos y/o experiencias. Por lo tanto, esta acción ha sido denominada como TC-reflexión retrospectiva, justamente porque esta acción tiene que ver con que la Profesoras recuerdan un hecho, una vivencia pasada, la valora y la trae a la conversación haciéndola consciente en ese minuto reconstruyendo su

pensamiento. En cuanto a la TC-Reflexión sobre el Diálogo, podemos decir que este elemento surge a partir de las interacciones conversacionales pedagógicas y la dinámica que se mantienen en ellas, es espontánea y se da cuando las Profesoras de repente, en medio de la conversación, advierte una situación que antes no la habían pensado o no se habían dado cuenta, y que ahora y debido a la sinergia grupal existente se han hecho presente en su mente pudiéndola expresar en el grupo de trabajo.

Ahora veremos algunos segmentos significativos que nos ayudaran a comprender estos componentes en las conversaciones de las profesoras.



P2: si ellas siempre tiene esa excusa, pero más allá de eso, esto de estar divididos, favorece también a ese tipo de conductas. Están como disociado, como ésta es otra escuela, como... claro eso no lo vamos a poder remediar por lo menos en lo inmediato....

CC: y ¿Cómo podemos nosotros revertir esa situación?, desde nosotros, así desde Tania, Paula, Sugey, Bárbara.

Pregunta introspectiva

2

P3: yo siento que, aunque yo no estoy en el nivel de los 3° y 4°, siento que debería haber un trabajo que sea más continuo, en el sentido... a propósito que no vienen, ligar obligadamente. Por ejemplo una clase que sea de contenido, clase siguiente trabajo de aplicación, toda la clase de aplicación, contenido y siguiente aplicación e ir sumando notas. No acumular tantas notas para una prueba de unidad, porque si no eternamente, se diluye en el tiempo, después que no vienen, es como una manera de ligarlas a que vengan.

Propuesta detonante

TC-Refx sobre el diálogo: debilidad en la didáctica- falta sistematización.

CC: mmmj

P3: porque ahí, se encadena ese como.... para que vengan,....

CC:mmm

P3: como ligar, aplicación, materia, aplicación, materia, y luego ver si se suman dos, y responde también a un proceso, una evaluación de proceso.

TC-Refx sobre el diálogo: ven fortalezas en la didáctica de las especialidades.

P2: sí, por eso no faltan a la especialidad, porque les pasa eso.

P3: claro, es un poco... copiar el modelo de la especialidad, justamente.

Como se puede apreciar en los segmentos 1 y 2 los componentes de “Toma de Consciencia”, son reflexiones individuales, propiamente tal, que surgen principalmente del trabajo grupal y la sinergia que presenta este colectivo. Estos componentes cobran gran importancia en los diálogos reflexivos, ya que la acción de reflexionar *en* y *sobre* la acción, como lo diría Schön (1998), ayuda al profesional a encuadrar un problema, a mirarlo con más detalle para realizar un buen diagnóstico de éste asunto de gran relevancia a la hora de querer buscar soluciones efectivas. Por lo demás fue posible observar que la sinergia que produjo el trabajo colaborativo y los intercambios

conversacionales que se produjeron en el grupo fueron elementos significativos para que afloraran pensamientos reflexivos y críticos desde los mismos participantes.

Por lo tanto las reflexiones, tanto “sobre” el diálogo como “retrospectivas” fueron consideradas un hallazgo de importancia para el estudio ya que como se mencionó anteriormente, en la mayoría de los casos observados esta acción hizo consciente de una idea o pensamiento que antes no era visible. Por lo tanto, esta acción reformularon los diseños e imágenes de las profesoras que hasta ese momento tenían, creando unos nuevos en la acción, permitiendo la reconstrucción del conocimiento hacia nuevos diseños para la solución del problema.

Ahora algunos ejemplos que fueron observados en los segmentos con significado N°1 de más arriba, la profesora P2 se da cuenta de un nuevo problema que pareciera estar asociado a la razón del porque las alumnas no asistieron a la actividad del ensayo PSU. Esta problemática, nuevamente necesita del elemento Descripción para enfocar el problema y así lograr visualizar los puntos centrales. El relato sigue con las profesoras P2 y P1 quienes realizaron una descripción de situaciones pedagógicas experienciales de sus propias prácticas con las alumnas en la sala. Esta acción de Descripción de la situación en experiencias pedagógicas, fueron ayudando a las Docentes a tomar consciencia de diferentes situaciones que fueron emergiendo y conectándose a medida que se discutía la enseñanza en forma colectiva.

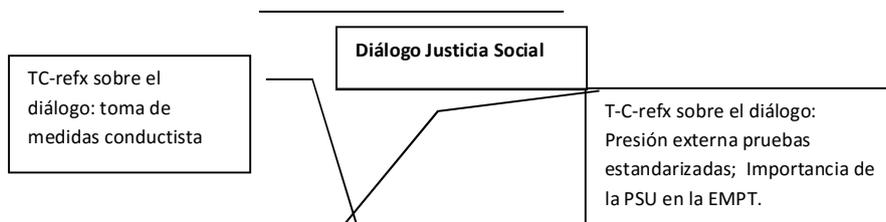
Por lo demás y profundizando en el análisis de los diálogos, una de la toma de consciencia que advirtieron las profesoras en el segmento 1 fue que las alumnas del plan de estudio de especialidad, no tenían mayor interés en el plan común, (plan de estudio de los ramos matemática, lenguaje, ciencia e historia) y que por otro lado el hecho que las alumnas de Especialidad se encuentren funcionando en una dependencia del colegio diferente de la del plan común (situación temporal) ha desmotivado a las alumnas del

plan de estudio de especialidad a asistir e interesarse por el plan común, ya sea por factores de horarios y desplazamiento y/o por otras causas que aún no se vislumbran claramente en los diálogos.

Con respecto al segundo caso en el segmento 2, las tomas de consciencia surgieron como consecuencia del conflicto planteado en el segmento 1, pero en este caso la profesora P3 a raíz de la problemática expuesta, reflexionó sobre la situación, relacionando hechos de sus propias prácticas pedagógicas y se dio cuenta que hay una debilidad en la forma de cómo se han enseñado los contenidos de la asignatura a las alumnas del plan común. Por lo que da a conocer, su percepción e ideas y plantea su pensamiento. Esta reflexión la llevó a realizar una Propuesta Detonante la cuál movilizó al resto de las profesoras las que se vieron interesadas por la visión de la profesora P3. A partir de esta Propuesta Detonante, un nuevo ciclo reflexivo se activó organizando un dialogo reflexivo.

Diálogo justicia social

Otro componente de interés que surge en los diálogos reflexivos es el llamado “Diálogos de Justicia Social”, que se caracteriza por ser conversaciones pedagógicas cargadas de asuntos éticos y morales y que tienen la particularidad de generar una buena cantidad de componentes de Toma de Consciencia como veremos a continuación.



CC: ahora, esto es súper conductista, que quieren que les diga, a mi me provoca sentimientos encontrados. Porque por un lado, no tenemos otra forma, como medio de

presión....Pero sí creo que tenemos que hacer un trabajo desde 1° medio, desde 1°, 2°, 3° y 4°. A ver, la PSU ya no es simplemente la prueba que le permite a las estudiantes a ingresar a la universidad. Nosotras estamos siendo medidas también por puntaje PSU, y esa es la realidad. Nuestro colegio esta siendo rankeado, también por el puntaje PSU que obtienen nuestras niñas. Por lo tanto, nosotros de alguna manera, tenemos que demostrar que desarrollamos un trabajo sistemático los cuatro años. Por lo tanto, el tema PSU, ya no es un tema menor, ya no es un trámite, ya no es para que la niña lo inserte en su currículum, prueba rendida, nooo. De cierta manera nos sirve a nosotros como medida de evaluación, por lo tanto tenemos que comenzar en 1° medio a proyectar a nuestras estudiantes. Porque además, en el trabajo que se está desarrollando ahora, con todo el plan Técnico Profesional, la mirada a esta nueva especialidad, la mirada a las especialidades que están en funcionamiento, también esta esto.

CC: O sea, que nosotros no seamos techo, o sea nosotros no somos nadie para ponerles techo a nuestras niñas. Nuestras niñas tienen otras opciones y tenemos que mostrárselas.

TC-refx sobre el diálogo: Responsabilidad que recae en las Profesoras por la movilidad social de las alumnas.

Emisión juicio.

Si ustedes me preguntan, yo les aseguro que el 90% de las niñas de 4° medio, ni siquiera saben que hay un mundo, un mundo fuera de la escuela, o sea de suerte conocen lo que de alguna manera han escuchado de algunos amigos o algo así.

Por lo tanto nosotros somos las responsables de mostrarle eso. Que no solo van a salir a hacer la práctica, que después de la práctica pueden seguir estudios superiores, que si quieren incrementar sus ingresos, tienen que seguir estudios superiores. O sea, si se quedan con 4° medio van a ganar el mínimo toda su vida.... y es una realidad... por lo tanto de alguna manera, nosotros tenemos que incentivarlas a que ellas sigan, ya sea en el área en la que están desarrollándose o en otra. Al final eso da lo mismo.

Propuesta anticipada.

Planteamiento problema

TC-refx sobre el diálogo: Responsabilidad que recae en las Profesoras por la movilidad social de las alumnas.

Y yo creo que ese trabajo tiene que partir en 1° medio. 4° medio nos queda un semestre, pero de alguna manera, tenemos que hacerlo, podemos también motivar por ejemplo.... No sé, estoy inventando, haciendo mini ensayos y rankear puntaje, a partir de los ensayos que están haciendo. Empezar a picarle el bichito -oye sacaste 600, que bueno- o sea hacer ensayos muy fáciles, para que les vaya muy bien y le vayan tomando el gusto. Porque, lo

que les pasa a las chiquillas cuando se enfrentan a la prueba PSU, ven los textos y hoooo... se deprimen.

En estos segmentos podemos apreciar como emergen el elemento Diálogo de Justicia Social. Aquí la coordinadora (CC) claramente planteó su visión con respecto a la principal misión y responsabilidad que tienen ellas como profesoras de esas alumnas en especial. Primero comienza con una toma de consciencia en cuanto al significado que ha adquirido la prueba PSU en el sistema escolar y como medición en los colegios, una visión que se centra primero en la estandarización y medición de logros de la PSU para luego ir a un discurso más ético y moral en cuanto a la responsabilidad que le cabe a los Profesores, en este caso a ellas mismas en la entrega de herramientas académicas a las alumnas, como es el conocimiento y buen desempeño en la prueba PSU, con un objetivo que desde su percepción apunta a beneficiar a las alumnas en cuanto a lo largo de sus vidas. Ya que si se les prepara bien en la PSU, ellas tendrían el beneficio de lograr la movilidad social, dándole oportunidades para que avancen hacia estudios superiores. Toda esta reflexión la desarrolla la coordinadora, con una gran preocupación en que la tarea es difícil para ellas porque por una parte, según su percepción, las alumnas no parecen darse cuenta de este beneficio, asunto que se vio reflejado en el comportamiento de las alumnas en la actividades del ensayo PSU fallido, según la percepción de la CC. Por otro lado el poco interés que ellas demuestran por las clases del plan común, como se vio anteriormente. Por lo tanto, estos discursos de “justicia social” por lo general generaron una rica dinámica del pensamiento en las conversaciones pedagógicas donde la reflexión hacia lo social juega un papel importante a la hora de trabajar en la educación.

Con respecto a esto Zeichner (1982), manifiesta que el ejercicio docente no sólo debe centrarse -hacia el interior- sino que este debe ser también -hacia el exterior- como son las condiciones sociales en la que se produce la enseñanza. Es así que el autor manifiesta que la práctica reflexiva también debiera tener un impulso democrático y

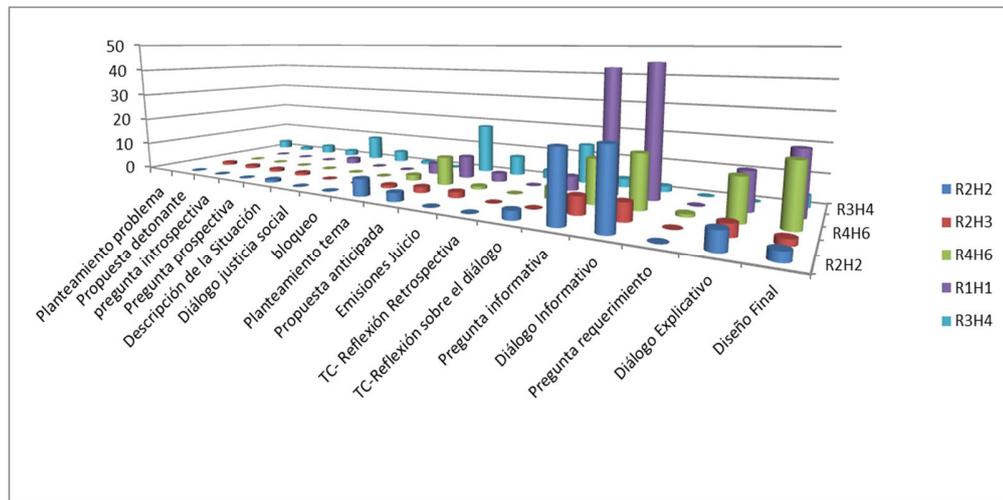
emancipador, orientando las prácticas docentes sobre los problemas que se presentan en desigualdad e injusticia en la acción de la enseñanza. Un gran tema a tratar en todo los contextos escolares.

d. Análisis de los Diálogos Irreflexivos.-

Una vez analizado todos los elementos principales que configuran un Diálogo Reflexivo y con el ánimo de contractar los Diálogos Reflexivos de los Irreflexivos, ahora se analizarán los componentes de los Diálogos Irreflexivos. Para esto tomaremos de ejemplo el hito conversacional R2H2 (hito completo en anexo 3), donde se tomarán ciertos segmentos significativos para una mayor comprensión.

Primero que todo diremos que un hito conversacional irreflexivo se caracteriza por ser una interacción conversacional donde la información y la explicación son elementos característicos de ésta, en donde la dinámica unidireccional domina la conversación. En estos diálogos al igual que en los reflexivos, diferentes códigos emergen de los datos, sin embargo en los irreflexivos existe una inclinación hacia el acuerdo organizativo y administrativo, por lo tanto los principales elementos en ellos son: “diálogo informativo”, “diálogo explicativo”, “pregunta de requerimientos”, entre otros.

Con el propósito de graficar lo explicado revisaremos un gráfico en donde sea colocado los cuatro hitos conversacionales irreflexivos (R2H2, R2H3, R4H6, R1H1) en contraste con un hito reflexivo (R3H4) con el objetivo de visualizar la diferencia en la estructura que se dibuja de las conversaciones. El eje horizontal representa los códigos emergentes y el eje vertical las frecuencias de estas en los hitos conversacionales.



(Figura 11: Gráfico comparativo entre hitos irreflexivos y uno reflexivo)

En este gráfico es posible observar que la configuración de los diálogos irreflexivos es coherente entre ellos, con un predominio en los componentes; pregunta informativa, diálogo informativo, diálogo explicativo, pregunta de requerimiento y diálogo de respuesta, elementos que se elevan por encima de la interacción del diálogo reflexivo R3H4, el cual sigue otro curso. La característica principal de este tipo de diálogo pedagógico es que la interacción conversacional que se produce generalmente es unidireccional, con poca participación de todos los integrantes del grupo y se interesa por abordar temas relacionados con la organización de la enseñanza. Asunto que podremos ver más abajo al analizar los componentes que configuran este tipo de diálogos.

Planteamiento Tema.

El elemento “Planteamiento Tema”, en el dialogo irreflexivo es la acción de exponer un tema a tratar en una conversación pedagógica y por lo tanto abre un diálogo del tipo irreflexivo. Ahora este componente no hay que confundirlo con un “Detonante Reflexivo”, ya que el Planteamiento de Tema no genera procesos reflexivos en la conversación sino más bien abre espacios de conversación menos dinámicos que los Diálogos Reflexivos y sin tanta complejidad en sus contenidos.

Ahora revisaremos algunos segmentos con significado para comprender la dinámica del elemento Planteamiento de Tema en las conversaciones pedagógicas irreflexivas.

CC: si, segundo C..., ya... Jueves 13 comenzamos con los reforzamientos en primero y segundos medios... (silencio largo). Hay una lista... que me gustaría que ustedes también confirmaran,.. para que hagan el feedback, para ver si se quedaron... cuántas se quedaron... ya, porque esto lo estamos haciendo en colaboración, el departamento de Lenguaje, las chicas, las practicantes, que son las que finalmente van a hacer las que van a desarrollar el taller, U.T.P y Convivencia Escolar.

Planteamiento Tema: taller reforzamiento NM1 y NM2

P3: mmmm

CC: pero Convivencia escolar desde el punto de. Eh., las alumnas prioritarias, a ellas les dimos prioridad. A las prioritarias.

Pregunta informativa

P2: ¿ellas tienen que estar?.

Diálogo informativo

CC: si, pero ellas, las que tienen nota roja.

P2: claro

CC: las que tienen promedio rojo en lenguaje. A ver priorizamos. 3,8 hacia abajo, en lenguaje, en el caso de... me parece, primero D que no habían niñas con rojos en lenguaje, dejamos a dos que tenían rojo en historia. Lo que pasa es que la mayoría tenía rojo en historia y lenguaje.

Diseño Final

P2: (se ríe), está bien, si está bien.

CC: lo que pasa que la mayoría, la mayoría tenía rojo historia y lenguaje.

P3: claro...

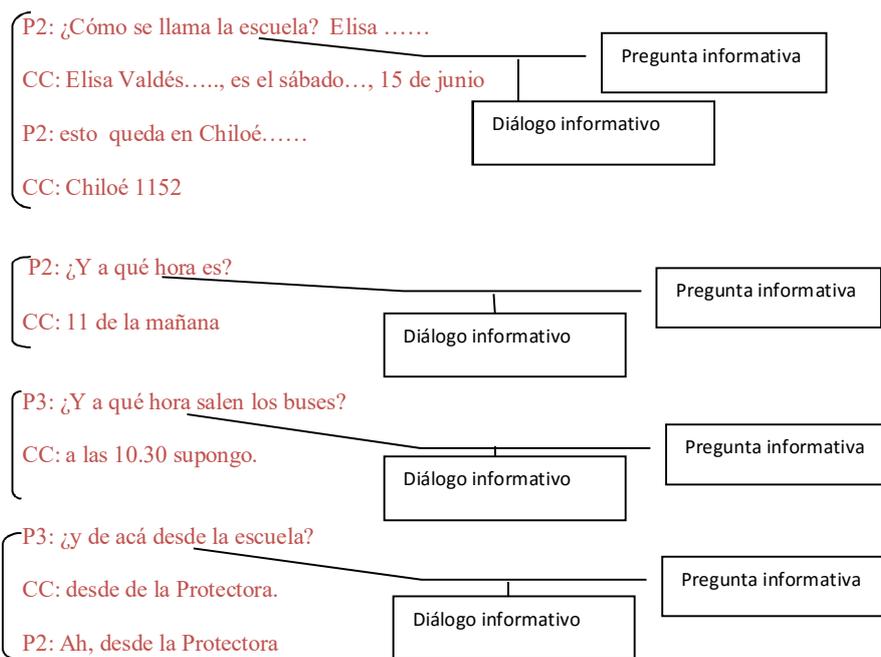
CC: pero primero D, será donde estoy encima de ellas, pero no tienen rojo en lenguaje, pero tienen rojo en historia. Ya, así que hay que confirmar la lista, mañana, eh...

Como podemos apreciar en los segmentos del ejemplo de más arriba, la conversación de las Profesoras se centró en el planteamiento del tema expuesto, en este caso fue la organización de un taller de reforzamiento para las alumnas. Este tema en sí no conllevó a una dinámica compleja ni reflexiva sino más bien a una conversación de tipo informativa y organizativa, por lo tanto la dinámica conversacional que le sucedió mantuvo la misma línea. Al analizar este tipo de diálogo también fue posible observar como fueron emergiendo otros elementos que configuraron estos diálogos, elementos que se explican a continuación:

Diálogos informativos.

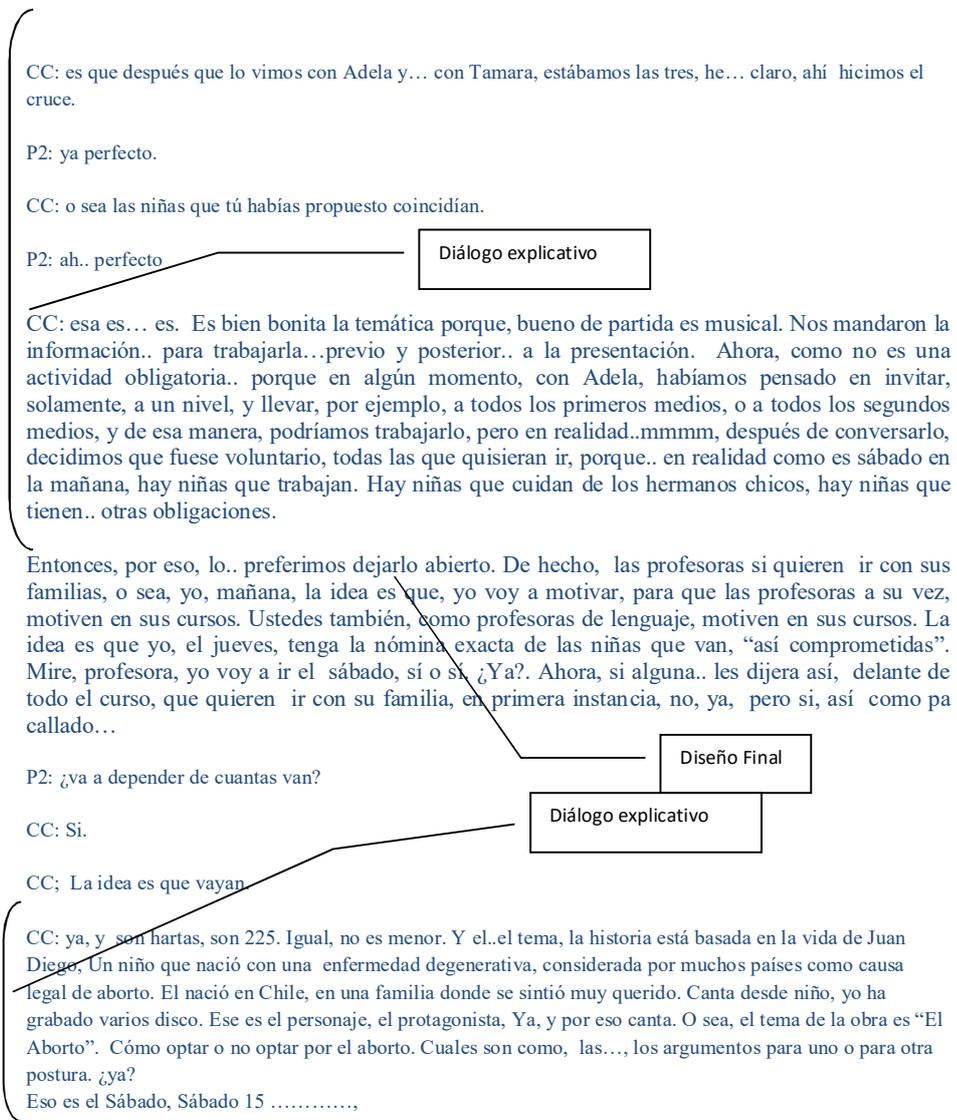
Con respecto al análisis de los “Diálogos Informativos” en las conversaciones pedagógicas de tipo irreflexiva, se observó que estas fueron bastante recurrentes, su función es de informar sobre cómo se desarrollara una situación en el ámbito pedagógico, y se caracterizó principalmente por ser diálogos cortos donde hay bastante presencia de “preguntas informativas”, que son las que generan respuesta del ámbito informativo. Por lo demás el Diálogo Informativo se presenta como un recurso para adquirir información sobre algún tema que se está tratando con respecto a la enseñanza, así la dinámica de este tipo de componente es informar al grupo de lo que se hará o responder las preguntas informativas con el objetivo de tener la información necesaria para avanzar en el tema planteado.

A continuación vemos algunos ejemplos de *Diálogos Informativos* y *Preguntas Informativas*.



Diálogos explicativos.

Otro de los componentes recurrentes en los Diálogos de tipo Irreflexivo son los “Diálogos Explicativos”, estos se caracterizan por dar a conocer instrucciones, declaraciones y explicaciones de cómo se llevará a cabo una situación en el ámbito del contexto escolar. A continuación se muestra un ejemplo en el siguiente segmento.



Observando los segmentos de más arriba, fue posible observar que la temática que se trató aquí es sobre una invitación que se hizo al colegio a una obra de teatro. Se enviaron 225 entradas para las alumnas con el propósito de trabajar esta obra en Lenguaje, sin embargo esta salida no tiene carácter obligatorio. Debido a esta situación las profesoras se vieron en la necesidad de buscar estrategias para entusiasmar a las

alumnas. Por otro lado, en el mismo diálogo se devela que la coordinadora y la jefa de UTP, previamente ya habían discutido el asunto y por lo tanto la decisión en cuanto a lo que se haría ya estaba resuelta. Esta decisión en ese momento fue comunicada a las demás profesoras en la reunión de coordinación del departamento de lenguaje. Por lo tanto, a partir de esta situación emergió un “Diálogo de tipo Explicativo” este se caracterizó principalmente por ser un meró traspaso de información al grupo de profesoras, de cómo se llevará a cabo la actividad, sin mayor o ninguna reflexión u opinión por parte de las Profesoras que pertenecen al grupo, en otras palabras podríamos decir que fue una bajada de información.

Por consiguiente fue posible observar que en estos tipos de diálogos, principalmente emerge la entrega de información y la explicar de cómo, cuándo y dónde se llevará a cabo la actividad pedagógica o extra curricular, sin mayor participación decisional del grupo de profesoras participantes. También es posible apreciar que las interacciones conversacionales no son de carácter dinámico, sino más bien se presentan de forma pasiva y unidireccional. Este último concepto se refiere a que los diálogos son de a dos, generalmente entre la coordinadora y una profesora y el resto escucha. Por consiguiente al analizar los diferentes diálogos explicativos del caso, se dio cuenta que las intervenciones del grupo de profesoras es mínima con opiniones acotadas de lo que se está tratando y con un predominio por la conversación unidireccional. Por otro lado, fue poco frecuente ver en los diálogos irreflexivos, espacios de reflexiones in situ, como la toma de consciencia, emisiones de juicios o las propuestas, aunque en algunas ocasiones si se presentaron esos componentes pero de forma muy acotada.

V. CONCLUSIONES.

El presente estudio se enfocó en analizar intercambios conversacionales y/o conversaciones pedagógicas con el objetivo de visualizar procesos reflexivos cuando los Profesores discuten la enseñanza in situ. Para ello se trazó un objetivo general como específicos, los cuales delinearon la pregunta de investigación; ¿cómo reflexionan los Docentes del siglo XXI la enseñanza cuando se ven enfrentados a desafíos propios de su quehacer pedagógico?. En primera instancia se buscaron estructuras conversacionales pedagógicas que fueran delineando los procesos reflexivos, tomando en cuenta las teorías de autores de la línea reflexiva como son Donald Schön (1998) y John Dewey (1989) principalmente entre otros. De esta forma y con un conocimiento específico la investigadora pudo vislumbrar y caracterizar ciertos procesos reflexivos que se organizaron en las conversaciones pedagógicas del grupo de Docentes, procesos que se mostraron de forma espontánea y natural en el quehacer del Docente. Luego en un análisis profundo estas conversaciones fueron codificadas y categorizadas dando cuenta de nuevas estructuras conversacionales de tipo reflexivas, las cuales emergieron de los datos. Estructura conversacional que captó el interés de la investigadora por la rica dinámica que estas presentaron en cuanto al desarrollo de análisis pedagógicos del quehacer del Docente. Los procesos visualizados se caracterizaron por ser reflexivos y resolutivos ante los temas abordados en forma colaborativa. Por otro lado y a través del análisis de la lectura también se vislumbraron otros tipos de diálogos, los cuales tienen una característica no reflexiva en contraste con los primeros, en donde la dinámica avanza hacia la información y organización del quehacer pedagógico.

Por lo tanto, esta exploración en las conversaciones pedagógicas de las Docentes ayudo a visualizar tipos de diálogos que las docentes utilizan para organizar el aprendizaje y enseñanza de sus alumnos y a dar cuenta de ciertas fortalezas y debilidades cuando las Docentes se reúnen a discutir y planificar la enseñanza.

El acercamiento al fenómeno se realizó desde un enfoque interpretativo el cual ayudo a la investigadora a aproximarse al caso bajo un análisis inductivo, donde el lenguaje y las interacciones conversacionales de las Docentes cobraron gran importancia en la comprensión del fenómeno estudiado permitiendo ir más allá de lo que muestra la propia realidad llegando a las siguientes conclusiones.

1. Correspondiente al primer objetivo específico de la investigación: De los componentes que originan o detonan los procesos reflexivos.-

A través del análisis descriptivo ya hemos dado cuenta que fue posible vislumbrar la organización de *Diálogos Reflexivos* en las conversaciones pedagógicas y que estos diálogos estaban dotados de una rica estructura con diferentes elementos que fortalecieron los procesos reflexivos. Por consiguiente una vez analizado estos procesos se quizó incursionar y explorar en cómo se iniciaban estos diálogos, qué elementos eran los que daban detonaban a estos procesos. Por lo que, a la luz de los datos analizados en los diversos diálogos, se pudo dar cuenta de ciertos elementos que iniciaban los procesos reflexivos, que en el estudio fueron denominados “Detonantes Reflexivos”, estos como ya fue visto en los apartado anterior pueden ser del tipo Iniciales (DRI) o Colaborativos (DRC). Los primeros cumplen la función de inician un proceso reflexivo. El segundo tipo se caracterizaron por ser preguntas tipos que cuando se utilizaron éstas fortalecieron los procesos reflexivos durante las conversaciones del grupo de profesoras. Por lo tanto, con respecto a los Detonante Reflexivos podemos decir que:

a.- De los Detonantes reflexivos.

El análisis de los datos arrojó la existencia de conversaciones pedagógicas tanto reflexivas como irreflexivas, siendo las reflexivas de mayor impacto e interés para el aprendizaje y desarrollo docente. Ahora, estas ricas interacciones conversacionales reflexivas tuvieron elementos que las impulsaron y que dieron pie a los procesos reflexivos en la conversación de las Profesoras. A través del análisis se pudo observar que la existencia de estos elementos detonantes llamados Detonantes Reflexivos tanto Iniciales como Colaboradores se comportaron como combustible para el desarrollo de conversaciones pedagógicas reflexivas. Por un lado los Detonante Reflexivo Inicial (DRI) abrían o iniciaban los procesos o conversaciones reflexivas pedagógicas.

Tomando en cuenta este hallazgos se pudo concluir que el elemento Detonantes Reflexivos Iniciales, tienen gran relevancia en las conversaciones pedagógicas, ya que son figuras que abren procesos reflexivos y un proceso reflexivo tiene relevancia en sí mismo ya que conduce a un diálogo de tipo reflexivo, así mismo un diálogo reflexivo cobrará importancia en la medida que se conduzca adecuadamente para la resolución de la situación problemática. Por consiguiente si quisiéramos fomentar conversaciones de tipo reflexivas en un grupo X de Profesores, el conocimiento y la toma de consciencia de este elemento serian de gran significado a la hora de reunirse en reuniones pedagógicas, ya que como hemos dado cuenta, la presencia de un buen planteamiento de una situación problemática o la exposición de un buena iniciativa o propuesta por parte de las Profesoras daría paso a un diálogo rico en interacciones conversacionales reflexivas.

Ahora esta acción inicial reflexiva podría desaparecer en el transcurso de la conversación si es que no es reforzada por el otro elemento detonante ya visto, el Detonante Reflexivo Colaborativo (DRC). Se observó que sin esta segunda acción la conversación reflexiva bien podría desaparecer o quedar estancada en entramados

conversacionales sin mayores frutos. Recordando que los DRC son preguntas de un tipo específico, éstas tienen importancia en el proceso reflexivo, con respecto a lo mismo John Dewey (1989) se refirió al rol de las preguntas, expresando que; cuando el problema se presenta entonces nace una pregunta que necesita de una respuesta, respuesta que sólo podrá ser respondida cuando adquirimos habilidades como la observación para detectar o diagnosticar el problema, una habilidad necesaria para cuestionar la situación y no caer en una actitud rutinaria o sucumbir a las culturas existentes en que estamos inmerso. Tomando en cuenta el pensar de Dewey y lo analizado en el caso, fue posible comprender la importancia y función que recae en la acción de observar y formular preguntas que vayan a la zaga de la reflexión continua y crítica a través del diálogo pedagógico, lo que tiene que ver con promover la reflexión y mirar la situación planteada de diferentes ángulos, tomar consciencia de ciertas situaciones movilizar el pensamiento crítico hacia la resolución del problema tanto en forma individual como colectiva con el propósito de buscar soluciones a la situaciones pedagógicas planteadas.

Por lo tanto, es posible concluir que las preguntas son relevantes al momento de discutir la enseñanza, a la hora de analizar, investigar y mirar una situación, ya que serán estas preguntas las que promueven la acción reflexiva en forma individual como colectiva y abrirá nuevos caminos y formas de pensar. Acción que cobra importancia para no sucumbir en la rutina y caer en procesos reflexivos defectuoso que no tienen mayores frutos.

2.- Correspondiente al segundo objetivo específico: Componentes que estructuran los procesos reflexivos.-

Como ya se mencionó, fue posible verificar que las Profesoras reflexionan la enseñanza configurando tanto *Diálogos Reflexivos* como *Diálogos Irreflexivos* y que el origen de estas estructuras siguen caminos diferentes, por lo tanto persiguen objetivos distintos. El presente estudio priorizó el análisis detallado de los componentes de los Diálogos Reflexivos, aunque también fue posible profundizar en los Diálogos Irreflexivos ya que éstos también estuvieron presentes en las conversaciones pedagógicas. Por lo tanto, al poner atención a los Diálogos de tipo Reflexivo fue posible advertir que después de la presencia de un Detonante Reflexivo inmediatamente se desencadenaba una serie de elementos que fueron característicos de este tipo de diálogo o conversación pedagógica, organizando un abanico de elementos reflexivos que fueron aportando a la conversación siendo de gran utilidad a la hora de comprender el problema expuesto o la situación en las reuniones pedagógicas.

Ahora procederemos a ver la utilidad de estos elementos que son parte de los diálogos pedagógicos reflexivos.

De la descripción de la situación.

Uno de los hallazgos que se pudo visualizar es que este tipo de componente generalmente se presentó después de los Detonantes Reflexivos, y como su nombre lo indica éste describió lo que aconteció en una situación, por lo que se presenta como una forma de ayudar a describir el problema o la situación, entrega una visión particular de la situación al grupo presente. En el estudio se dio cuenta que luego de presentarse la situación problemática, las docentes siempre recurrieron a una descripción de la situación vivida, en otras palabras al relato de ésta. Por lo demás se observó que este

relato se realizó de preferencia al comienzo de la conversación, pero también la descripción se presentó en diferentes fases del diálogo. Por lo tanto, se puede suponer que es un elemento fundamental para avanzar en las reflexiones del grupo, ya que ayuda al grupo docente a mirar la situación con más información, desde diferentes miradas, sin la necesidad de haber estado en el lugar propiamente tal del hecho.

Tomando en cuenta este hallazgo es posible concluir que la descripción en las conversaciones pedagógicas es valiosa y se delinea como una de las habilidades que los profesionales de la educación debiera tener en su repertorio de conocimiento pedagógico, ya que adquiere valor en el trabajo pedagógico mancomunado a la hora de comprender de mejor forma una situación. Por lo demás, la adquisición de una habilidad tanto observativa como descriptiva ayudaría al relato de las situaciones, que son bases para los buenos diagnósticos de las situaciones que ocurren en contexto escolar. Esta habilidad también cobra importancia en el paradigma reflexivo ya que como Schön (1998), manifestó, la observación es una habilidad que permite mirar la situación en forma detallada y analítica, con una capacidad de cuestionar la situación con el ánimo de interpretar los datos y ver más allá de lo que muestra la realidad. Por lo tanto pareciera que el desarrollo de esta habilidad es un elemento importante en el desarrollo profesional docente, una habilidad para cuestionar la realidad en forma crítica y reflexiva y ver más allá de lo que la misma realidad está mostrando.

Propuesta anticipada

Otro de los hallazgos interesante que se percibió en el proceso reflexivo fueron las “Propuestas Anticipadas”, estas generalmente se presentaron después de la descripción de la situación. Este componente estuvo muy presente a lo largo de las interacciones conversacionales de las Profesoras y como ya se mostró en el apartado anterior, son propuestas que se realizan con un conocimiento incompleto de la situación, por lo que

pareciera que un impulso de querer llegar a la solución rápidamente prima en las intenciones de las Profesoras cuando discuten la enseñanza. Estas propuestas se caracterizaron por ser apresuradas y anticipadas en la discusión del grupo y a menudo se presentaron en los discursos de las Profesoras queriendo dar respuesta al problema en cuestión, con poca información de la situación en cuestión. He hecho en varias ocasiones, se observó que las docentes propusieron diseños sin la existencia de mayores datos del problema, en otras palabras a ciegas, y literalmente pareciera que un impulso inconsciente se anticipaba a ellas con el ánimo de proponer. Con respecto a esta acción John Dewey (1989) en sus estudios también pudo notar que cuando un problema se presenta nace una pregunta, y la tendencia a seguir adelante se presenta.

Sin embargo, también se observó que éstas propuestas parecieron ser bastantes legítimas en el proceso reflexivo y la dinámica de la conversación ya que a medida que se avanzaba en el diálogo fueron estas mismas propuestas las que también fueron madurando a través de las interacciones conversacionales hasta convertirse en un diseño maduro y final. Por lo tanto, se puede concluir que las Propuestas Anticipadas son parte de un dialogo reflexivo, son válidas y pueden llegar a ser un aporte para el proceso. Sin embargo el desarrollo de las propuestas anticipadas o maduración puede ser posible si las profesoras tienen la habilidad de cuestionar la situación a la luz de los datos, de incursionar en los hechos y no descansar en las primeras propuestas sino que avanzar en la reflexión con el objetivo de ir madurando los diseños resolutivos.

Toma de Consciencia (TC): El hallazgo de este componente fue relevante en las conversaciones reflexivas de las Docentes, ya que como se mostró en el apartado anterior, este elemento es una acción hacia la Toma de Consciencia tanto individual como colectiva, y desarrolla el pensamiento reflexivo ya que impulsa a la toma de consciencia de situaciones que antes no habían sido vista, fomenta una mirada reflexiva y crítica hacia situaciones, experiencias y/o pensamientos que antes parecían permanecer

sin significado en la consciencia de las Profesoras y que de repente y gracias a las interacciones conversacionales, a la sinergia producida en el grupo de trabajo, a las percepciones, descripciones y los relatos de todas las Docentes, estos pensamientos o situaciones fueron tomado sentido en el mismo Profesor, adquiriendo así nuevos significados para un momento y por ende el desarrollo de un nuevo conocimiento adquirido desde su propia práctica, asunto relevante a la hora de saber que la acción de la enseñanza es compleja y muchas veces incierta. La categorización Toma de Consciencia dio a conocer que la interacción conversaciones colectiva y reflexiva ayuda a la toma de consciencia de ciertas situaciones, una toma de consciencia tanto Retrospectiva y Sobre el Dialogo, como ya se ha hablado. Esto se puede comparar a hacer un “click” de ciertas situaciones que al momento de discutir la enseñanza con el grupo se presenta de forma espontánea y con claridad. Por lo tanto, podríamos decir que esta acción favorece a la adquisición de un nuevo conocimiento que nace desde la propia práctica y el quehacer Docente, este conocimiento no es adquirida de los libros sino que proviene de las experiencias del contexto de trabajo, de la experticia del Profesor y toda la sinergia que se vive en el contexto de trabajo. Por lo tanto, es posible concluir la necesidad que los Docente como profesional de la educación tienen de adquirir esta capacidad en su prácticas pedagógicas, esto es otorgando espacios a los Docentes para reflexionar su quehacer tanto en forma individual como colectiva con el ánimo caminar hacia el desarrollo profesional docente.

3.- Los Diálogos Irreflexivos.

Con respecto a los diálogos irreflexivos ya hemos visto que este tipo de interacción conversacional persigue una dinámica diferente y contradictoria a los diálogos reflexivos, más bien de características pasivas donde el foco de las conversaciones se centra en temas tanto administrativos como organizativos del quehacer pedagógico extracurricular. Por otro lado, se observó que la forma de

interacción conversacional con el grupo en este tipo de diálogos fue generalmente de carácter unidireccional, esto es que los diálogos a menudo se desarrollaron entre dos personas, mientras el resto del grupo escuchaba.

Considerando los siete hitos en total, se pudo evidenciar que los *diálogos irreflexivos* fueron más recurrentes que los *diálogos reflexivos* dando un resultado de cuatro diálogos irreflexivos de siete hitos en total que se configuraron en las conversaciones de las Docentes. Por consiguiente, es posible evidenciar que este tipo de interacciones conversacionales, primero que todo son recurrentes en los diálogos de las Docentes cuando se reúnen a discutir y planificar la enseñanza. Segundo, que a pesar de su carácter pasivo, éstos diálogos se encontraron necesarios en el quehacer del Profesor, ya que como hemos mencionado en los primeros apartados, la labor Docente no sólo se refiere a lo curricular, porque el acto de la enseñanza abarca muchas otras actividades, que deben ser consideradas dentro de su labor, actividades que son de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, como lo mostró el caso analizado donde se observaron actividades como: organizar talleres de reforzamiento, buscar salar para actividades, revisar y planificar fechas de pruebas y contenidos, compaginar pruebas, uso de software para notas, etc., todas actividades que apoyan al proceso de la enseñanza y que también merecen atención y tiempo del Profesor.

Sin embargo y con respecto a lo dicho, el análisis profundo del caso también dio cuenta de la complejidad que presentó el quehacer pedagógico en contexto escolar, lo que se pudo evidenciar en los relatos de las Profesoras cuando planificaban y discutían la enseñanza, dejando entre ver diversas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual mostró un contexto escolar de alto desafío con respecto a la enseñanza de sus alumnas en asuntos que abarcaron desde el ámbito curricular hasta ético moral, en donde las Docente continuamente se vieron enfrentadas a desafíos que provocaron inquietud y preocupación entre ellas.

Por lo tanto, tomando en cuenta todos estos desafíos que mostró la realidad del caso en el quehacer Docente y lo que también relata la literatura especializada en cuanto a la complejidad y particularidad del quehacer Docente, es que se hubiese esperado mayor presencia de diálogos reflexivos en las conversaciones de las Profesoras antes que irreflexivos. Asunto que no ocurrió ya que de siete hitos conversacionales sólo tres fueron identificados como reflexivos.

Con respecto a este hallazgo uno podría preguntarse, qué paso con las Docentes y por qué a pesar del contexto complejo que presentó el caso estudiado, las conversaciones pedagógicas de las Docentes en reuniones de coordinación tuvieron una tendencia hacia la configuración de Diálogos pasivos o Irreflexivos. Con respecto a esta situación, se podría suponer que puede tener muchas causas, de las cuales se puede deducir que una de estas podría ser las bajas oportunidad que las profesoras han tenido en la participación de espacios donde haya presencia de prácticas reflexivas e interacciones conversacionales ricas en dinámicas de pensamiento crítico y reflexivo, por lo tanto esta carencia no fomenta la consciencia y/o manejo de prácticas reflexivas a lo largo de su carrera. Por otro lado el motivo podría asignarse a la formación docente, en donde la carencia del conocimiento teórico y práctico del paradigma reflexivo y todo lo que este paradigma involucra en la formación de un profesional reflexivo estuvo ausente en la formación primera y continúa. Sin embargo estas son sólo deducciones, que la investigadora puede aportar. Por lo demás este estudio no pretende profundiza en esta pregunta, porque para ello habría que investigar en profundidad la formación pedagógica de cada profesora, no sólo la inicial sino que también la continua, analizar las percepciones de las Docentes en cuanto a su actuar pedagógico, observar sus prácticas pedagógicas en el contexto escolar en general, etc. estudio que puede extenderse a otra investigación. Por consiguiente el estudio se enfocó principalmente en explorar y observar cómo reflexionan las docentes el aprendizaje de sus alumnos cuando se reúnen

para discutir y planificar la enseñanza. Siguiendo los objetivos de investigación, primero que todo se dio cuenta de la existencia de estructuras tanto reflexivas como irreflexivas, en donde la estructura conversacional reflexiva tuvo gran significado para el estudio ya que visualizó elementos de gran importancia en las acciones de las docentes cuando ellas planifican y discuten la enseñanza, elementos de carácter reflexivo y crítico que movilizaron las acciones pedagógica de las docentes y que por lo tanto ameritan ser mayormente estudiadas, trabajadas y llevadas a la práctica continua, ya que como se ha visto en los análisis estos elementos ayudarían al desarrollo de competencias y habilidades pedagógicas necesarias, como son las capacidades de observar, describir, diagnosticar, reflexionar en medio de la acción, diseñar, etc. con el propósito de fortalecer la labor docente y enfrentar de mejor forma la enseñanza del siglo XXI.

4.- Correspondiente al tercer objetivo específico: De la actuación docente en los procesos reflexivos observados.

Tomando en cuenta los antecedente del estudio se puede concluir que no da lo mismo que en las conversaciones pedagógicas de las Profesoras se hayan configurado más diálogos irreflexivos que reflexivos, ya que una dinámica reflexiva eleva el estatus conversacional entre profesionales de la educación permitiendo nuevas visiones para la resolución de problemas y para el desarrollo profesional docente. Por otro lado, las prácticas reflexivas recuperan espacios perdidos de una práctica docente que muchas veces se ve sumida en la rutina de un status quo, pasando por alto muchas veces las problemáticas que presenta la realidad contextual. Por otro lado, también se ha manifestado de lo necesario que pueden ser las conversaciones irreflexivas en el quehacer pedagógico como un elemento de apoyo en la enseñanza. Sin embargo, las características que devela el quehacer pedagógico en los contextos escolares siempre dinámicos, inciertos y particulares son más activos que pasivos ya que la contingencia, la situación problemática y la incertidumbre son parte de estos espacios laborales, como

se pudo evidenciar en el caso. Por lo tanto, parece oportuno y pertinente que las Docentes procuren mantener prácticas pedagógicas de tipo reflexiva con mayor frecuencia en las diferentes reuniones pedagógica donde se discute y planifica la enseñanza, ya que este tipo de diálogos, cómo se ha visto en los procesos de los diálogos reflexivos, ayudaría a crear diseños de resolución de problemas. Por lo demás, son este tipo de prácticas las que en forma inherente conlleva al desarrollo profesional docente y la autonomía en la toma de decisiones, capacidad indispensable en la sociedad del siglo XXI.

Ahora cuando se habla de reflexión, por un lado podemos identificar la reflexión innata y propia del ser humano, una habilidad que está presente en nuestro diario vivir aún en actividades cotidianas y que constantemente emerge en diferentes situaciones casi en forma automática. Sin embargo cuando nos hemos referido al pensamiento reflexivo y la práctica reflexiva en el quehacer del profesional, entonces se está hablando de una capacidad que necesita ser educada y por lo tanto ésta no se refiere a la reflexión innata natural. Con respecto a esto Dewey (1989) dijo que “*el pensamiento reflexivo requiere de una cuidadosa y atenta orientación educativa*” (p.37), queriendo decir que este pensamiento es una habito que se debe ganar a través de un trabajo sistemático, una orientación hacia la reflexión en la acción profesional. Respecto a lo mismo las doctoras e investigadoras Domingo y Gómez (2014), también se refirieron a la diferencia que existe entre la reflexión innata y la práctica reflexiva, cuando dice que:

“...la práctica reflexiva en una actividad aprendida que requiere un análisis crítico, metodológico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y que esta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intenso. Podemos decir que se diferencia en que la reflexión ordinaria es una actividad mental natural y ocasional; la PR es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica....” (pg. 53)

Tomando en cuenta esta postura es posible manifestar que una formación tanto inicial y más aún continua orientada hacia el pensamiento reflexivo y las prácticas reflexivas se convertiría en una herramienta o capacidad eficaz en el quehacer pedagógico del Profesor del siglo XXI, un camino hacia la profesionalización y autonomía del profesional de la educación en su quehacer pedagógico.

De esta forma respecto a lo tratado y mirando el caso analizado, parece relevante destacar que a pesar de la falta de experticia de las Docentes en cuanto a prácticas reflexivas se refiere, el grupo de profesoras de igual forma configuraron procesos reflexivos, que les ayudaron a la discusión y a poner en marcha diseños para la resolución de situaciones problemáticas que afectaban sus prácticas pedagógicas. Por lo demás fueron estos procesos reflexivos que se configuraron en sus conversaciones los que permitió vislumbrar contraste que ayudaron a las Docentes a tomar consciencia de diversas situaciones, mirar sus propias prácticas y cuestionar actuares, proponer diversos diseños con una cierta autonomía para la resolución de la situación problemática. Entonces al observar y analizar la actuación de las Profesoras se ha podido concluir que las Docentes no son agentes pasivos del proceso de enseñanza, sino que unos agentes muy activos, ya que continuamente deben lidiar con diversas situaciones complejas que atañen a diferentes ámbitos de la educación como ya lo hemos vimos en el estudio de caso, y que son estas mismas situaciones que demandan al Docente un actuar reflexivo antes que pasivo con una cierta autonomía en la toma de decisiones constantes en el quehacer pedagógico con el objetivo de ajustar el desajuste y así avanzar hacia su cometido, que es la enseñanza de la mejor forma. A esto se puede agregar que las Docentes del estudio de caso constantemente lidiaron y se vieron enfrentadas a situaciones de conflicto de valor donde nuevamente se puso a pruebas sus capacidades reflexivas para llevar a cabo la enseñanza en medio de la incertidumbre.

Por consiguiente y aunque los diálogos reflexivos fueron minoritarios, estos se consideraron significativos en las prácticas de las Profesoras ya que fomentaron el aprendizaje continuo en una línea constructivistas, donde *“el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, no un conocimiento creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos”* como diría Domingo y Gómez (2014, pg.55). Asunto que se pudo observar en la configuración de las conversaciones reflexivas cuando las Docentes se enfrentaron a contrastes de diversas visiones de sus pares y tomaron consciencia de ciertas situaciones que antes no eran significativas para ellas, lo que las condujo a una construcción y/o reconstrucción de sus saberes o conocimiento tácito para crear nuevos conocimientos en la práctica que ayudaran a la resolución del problema. De ahí que es posible concluir que las interacciones conversacionales reflexivas o las prácticas reflexivas son parte fundamental del quehacer pedagógico ya que estas engrandecen el actuar Docente.

Este estudio de carácter exploratorio ha venido a levantar información en cuanto a la configuración de los procesos reflexivos y la importancia de las prácticas reflexivas en el quehacer y actuar del Profesor. Por consiguiente y según las conclusiones obtenidas del estudio es posible proponer al caso estudiado el desarrollo de formas de trabajo que promuevan el pensamiento reflexivo y la práctica reflexiva entre las Docentes, un sistema de trabajo metódico y sistemático que sea capaz de fijar este hábito en las prácticas cotidianas del Profesor tanto individual como colectiva y que marque la diferencia de lo que son las habilidades innatas reflexivas propias del ser humano y el conocimiento de las practicas reflexivas. Tomando en cuenta esta visión es posible plantear nuevas investigaciones que vayan en búsqueda de propuestas formativas y diseños metodológicos que ayuden a la comprensión epistemológica del paradigma reflexivo y muestren el valor que encierra la adquisición de una capacidad reflexiva y crítica en el oficio de enseñar, promoviendo técnicas que desarrollen habilidades como la observación, el diagnostico, la autocrítica de la práctica pedagógica, etc. tomando en

cuenta que la práctica reflexiva no es un reflexionar inconsciente y descontrolado sino que por el contrario y como manifiesta Dewey (1989) y Domingo y Gómez, (2014), la práctica reflexiva requiere de un aprendizaje, una enseñanza metódica, instrumentada, premeditada e intencionada. Una propuesta que se extiende a nuevas investigaciones en cuanto a diseños formativos se refiere.

Con respecto a las delimitaciones del estudio, hay que tomar en cuenta que las observaciones y recogida de los datos sólo se centraron en el análisis profundo de los diálogos o interacciones conversacionales que las Docentes sostuvieron durante las reuniones de coordinación durante un cierto periodo de tiempo con el objetivo de vislumbrar procesos reflexivos que pudieran ser evidentes. Por lo tanto no se registró el actuar Docente desde la sala de clases, dejando a un lado la observación de estos espacios que también son tan particulares y significativos a la hora de comprender las prácticas Docentes y las decisiones de ellas. Por otro lado, también se deja afuera el pensar y actuar de los directivos del establecimiento educacional en cuanto al conocimiento que ellos tienen de estas prácticas. Este punto es de importancia a la hora de querer promover prácticas reflexivas en los Profesores ya que son los directivos los que podrán proveer a los docentes los espacios y recursos necesarios en la formación de profesores reflexivos y críticos. Por lo demás, el establecer formas de trabajo reflexivo y crítico pedagógico requiere de una comprensión mancomunada de la comunidad escolar para que esta sea realmente efectiva, el trabajo aislado de unos cuantos profesores podría aminorar los esfuerzos de los docentes que llevan a cabo esta práctica.

GLOSARIO

3. ***Detonante Reflexivo***: Recurso lingüístico que moviliza el pensamiento y que se traduce en la exposición de eventos problemáticos o relevantes y/o preguntas específicas. Estos componentes tienen la característica de abrir procesos reflexivos. Los detonantes reflexivos pueden ser de dos tipos: detonantes reflexivos iniciales y detonantes reflexivos colaboradores.
4. ***Detonantes Reflexivos Colaboradores (DRC)***: Estos detonantes se caracterizan por ser elementos que apoyan y fortalecen el proceso reflexivo en un diálogo reflexivo. En el estudio realizado podemos encontrar; preguntas introspectivas y preguntas prospectivas.
5. ***Detonantes Reflexivos Iniciales (DRI)***: Estos detonantes se caracterizan por ser iniciadores u originadores de un proceso reflexivo. En el estudio realizado se encuentran dos; los Planteamiento Problema y Propuesta detonante.
6. ***Diálogo Reflexivo***: Estructura conversacional que mantiene una secuencia de componentes conversacionales e intenciones y que tiene como característica el pensamiento crítico y reflexivo frente a un problema o hecho.
7. ***Diálogo Irreflexivo***: Estructura conversacional que mantiene una secuencia conversacional y/o e intenciones que no generan una interacción conversacional del tipo reflexiva, sino que mantiene un tipo de dialogo informativo o explicativo, y generalmente se mueve en diálogos unidireccionales.
8. ***Hito Conversacional***: Intercambio comunicativo que se produce en torno a un tema específico entre los Docentes.
9. ***Zonas o espacios prácticos pedagógicos***: Lugares donde se ve plasmado el quehacer pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- Avalos, A. (2011). *La docencia reflexiva como paradigma emergente para la generación de conocimientos: El caso de los formadores de formadores*. Ponencia en el II Congreso internacional de investigación educativa. Universidad de Costa Rica.
- Avalos, B. (2006). Currículum y desarrollo profesional docente. *Ponencia presentada en el contexto de la segunda reunión del comité intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 11 al 13 mayo, 2006.
- Avalos, B. (2014). *La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control*. Revista Estudios Pedagógicos, vol XI, N°1:pgs. 11-28.
- Cabrera, I. (2009). *El análisis del contenido en la investigación educativa: propuesta de fases*. Revista Pedagogía universitaria. Vol 14, N°3,2009.
- Cólás, P. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Cornejo, J (2002). *Prácticas de trabajo en el GPT: significación y valoración de un grupo de docentes. En desarrollo profesional docente. Experiencia de colaboración en enseñanza media*. Mineduc (2002), 45-58.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo*. Vol 32, julio. 343-373.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos; nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Ediciones Paidós. Barcelona Buenos Aires-México.

- Domingo, À., Gómez M. (2014). *La práctica reflexiva, bases modelos e instrumentos*. Ediciones NARCEA, Madrid, España.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicación a la investigación educativa*. Barcelona:PPU.
- Gimeno, S. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de pedagogía* N°139, 84-89.
- Guzmán, M. A. (2002). *Interacciones emergentes en el aula. Una mirada desde su configuración curricular*. (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hargraves, A. & Fullan, M (2012). *Professional capital; transforming teaching in every school*. Editorial Teachers College, Columbia University.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista Ma. (2010). *Metodología de la investigación*. Edición: Mc Graw Hill, Educación. México.
- Ibáñez, (1986). Más allá de la sociología. el grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid, Siglo XXI.
- Lincoln y Guba, (1985): *Naturalistic Inquiry*. London: Sage
- Liston & Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata, tercera edición, Madrid.
- Marrero, J. (1995). La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. En *volver a pensar la educación* vol II. Editorial Morata.

- McKinsey & Company, (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*.
- Ministerio de Educación de Chile (2010). Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Propuesta para Fortalecer la Profesión Docente en el Sistema Escolar Chileno*.
- Ministerio de Educación de Chile, (2001). Programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes.
- Ministerio de Educación de Chile, (2008). *Marco para la buena enseñanza*.
- Ministerio de Educación de Chile, (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Actualización 2009.
- Ministerio de Educación de Chile, (2012). *Educación Técnico Profesional en Chile*. Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación de Chile, (2012). *Estándares orientadores para carrera de pedagogía en educación media*.
- Miranda, M. (2004). “Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional”. En: Cox, C. (editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Publicación Unesco. Francia.
- Noruega, M.I., Fuentealba, R., Osandon, L., Portales, R., & Quiroga, P. (2002). Desarrollo profesional docente. En *Experiencias de colaboración de enseñanza media*. Mineduc.
- Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Formación del profesorado. Educación secundaria. 1 vol 4. Editorial Graó, de IRIF, S.L.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial GRAÓ, Barcelona. Colección crítica y fundamentos.
- Ruiz, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Saneugenio, Escontrela, (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. *Docencia Universitaria*, vol 1, n°1, año 2000. Universidad Central de Venezuela.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós, Ministerio de Educación y Ciencias.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Temas de educación Paidós. Editorial Paidós Ibérica, S.A., Barcelona.
- Sotelongo, P., Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morat, S.L. Madrid.
- Vygotsky, L. (2001). *Obras Escogidas tomo II*. Edición A. Machado Libros.
- Yin, R. (1979). Changing urban bureaucracies. How new practices becomes routinized. Lexington, MA, Lexington Books.

- Zeichner, K. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. En *Volver a pensar la educación*, Vol II. Editorial Morata segunda edición.
- Zeichner, K. & Liu Y. (2010). *A critical analysis of reflection as a goal for teacher education* en *Handbook of reflection and reflective inquiry*. Editor Nona Lyons. University College Cork.

Páginas WEB

- González, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Recuperado el 10 de julio del 2013 en http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf
- Schön, D. (1995). *The new scholarship requires a new epistemology*. Recuperado el 24 de noviembre del 2012 en <http://teamcognition.files.wordpress.com/2012/10/schon-new-scholarship-copy.pdf>
- Zeichner, K. (1982). *El maestro como profesional reflexivo*. Conferencia presentada en el 11° University of Wisconsin Reading Symposium. Recuperado el 18 de Marzo de 2013 en: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

ANEXO 01

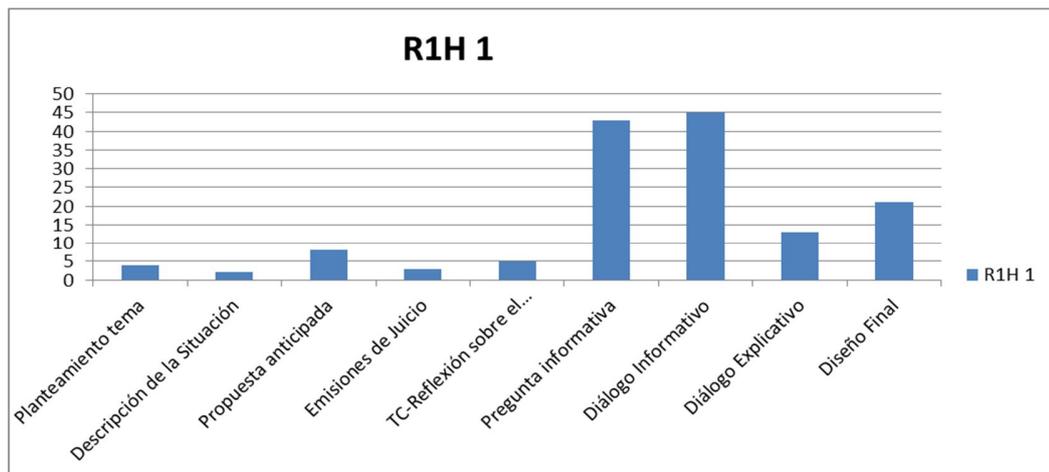
Análisis Comparativo de Hitos Conversacionales en Gráficos

Participantes:

- Coordinadora
- Profesora P1
- Profesora P2
- Profesora P3

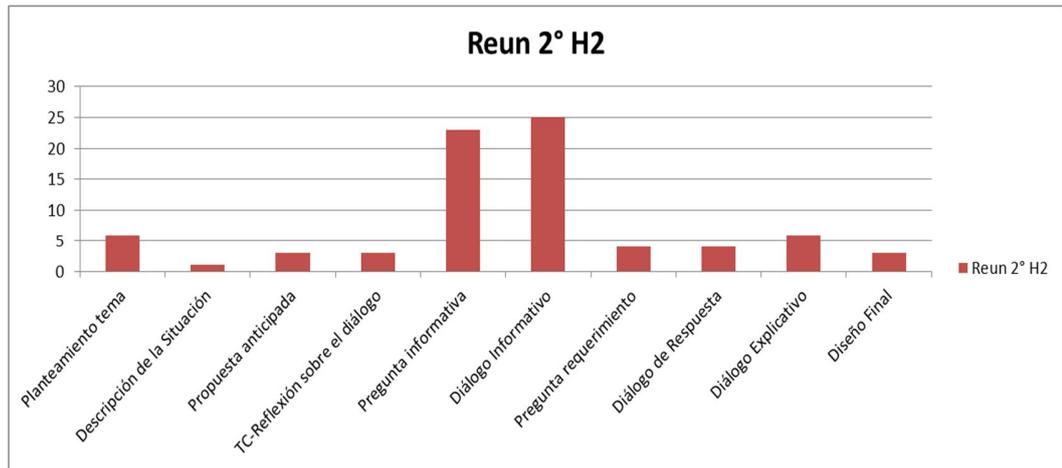
Reunión N° 1, Hito N°1 (R1H1)

Duración: 1,19 hrs.



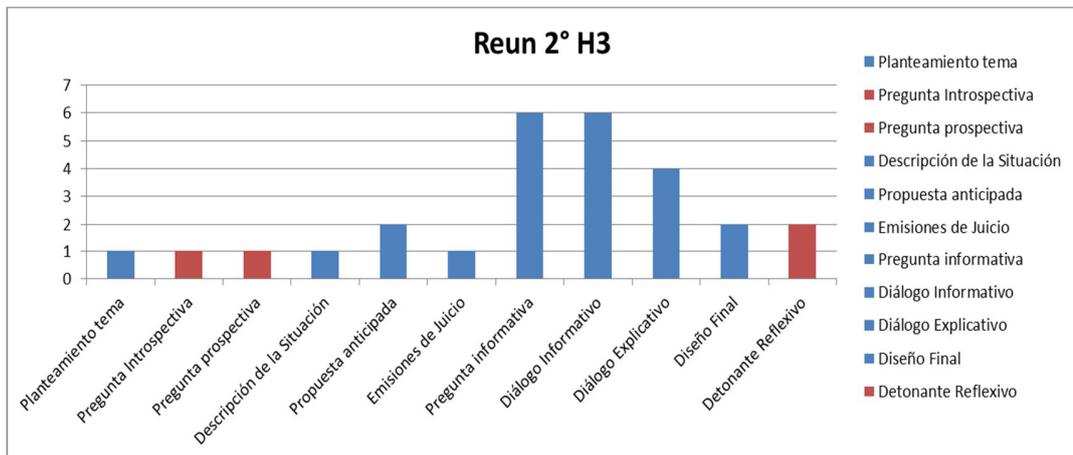
Reunión N° 2, Hito N°2, (R2H2)

Duración: 1,10 hrs



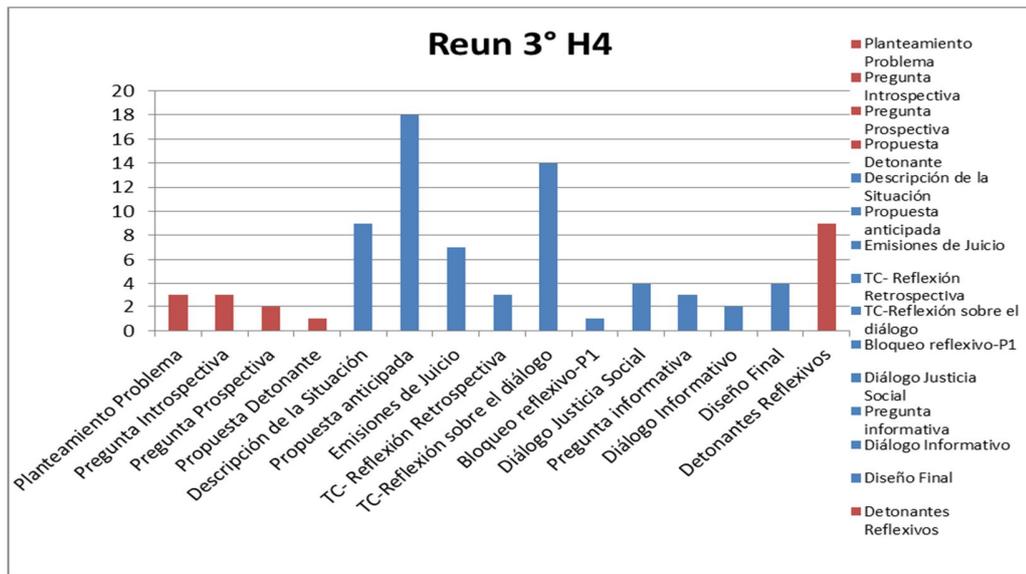
Reunión N° 2, Hito N°3, (R2H3)

Duración: 1, 10 hrs



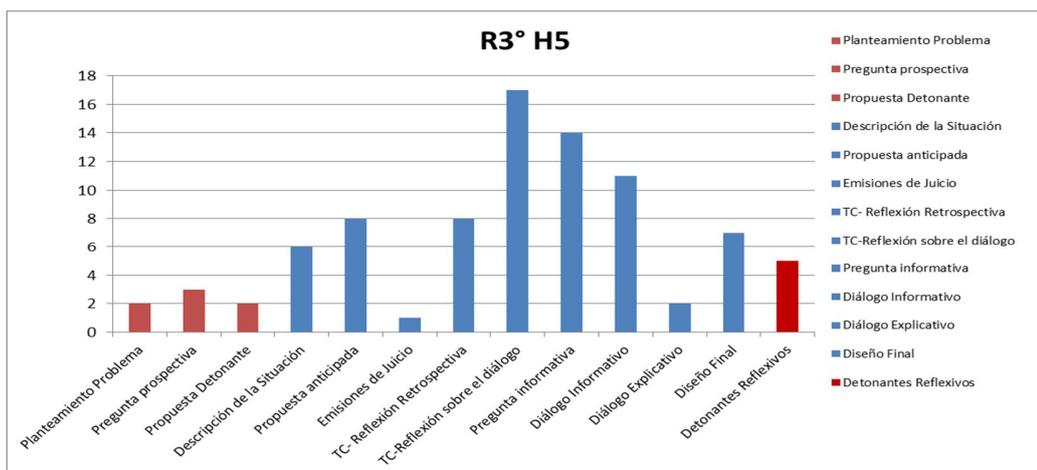
Reunión N° 3, Hito N°4 (R3H4)

Duración:1,18 hrs.



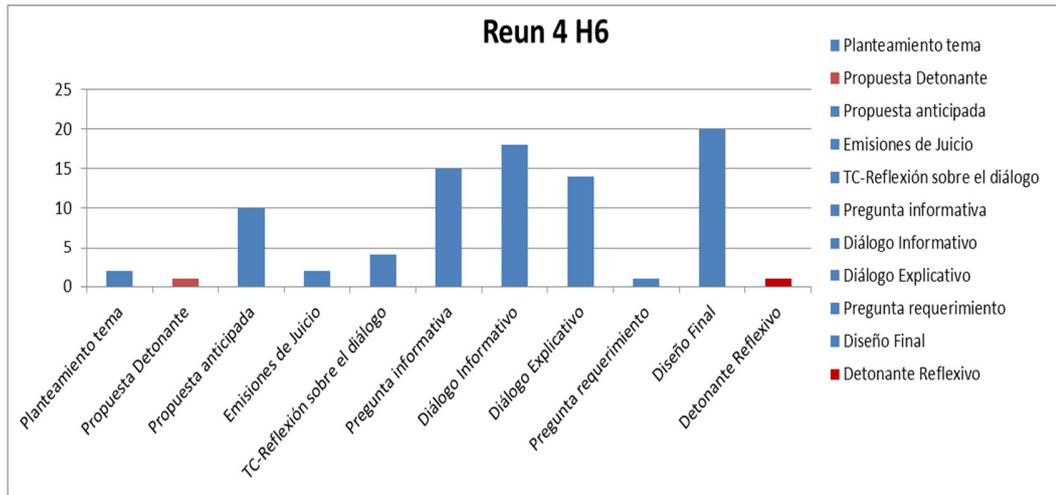
Reunión N°3, Hito N°5, (R3H5)

Duración: 1,18 hrs



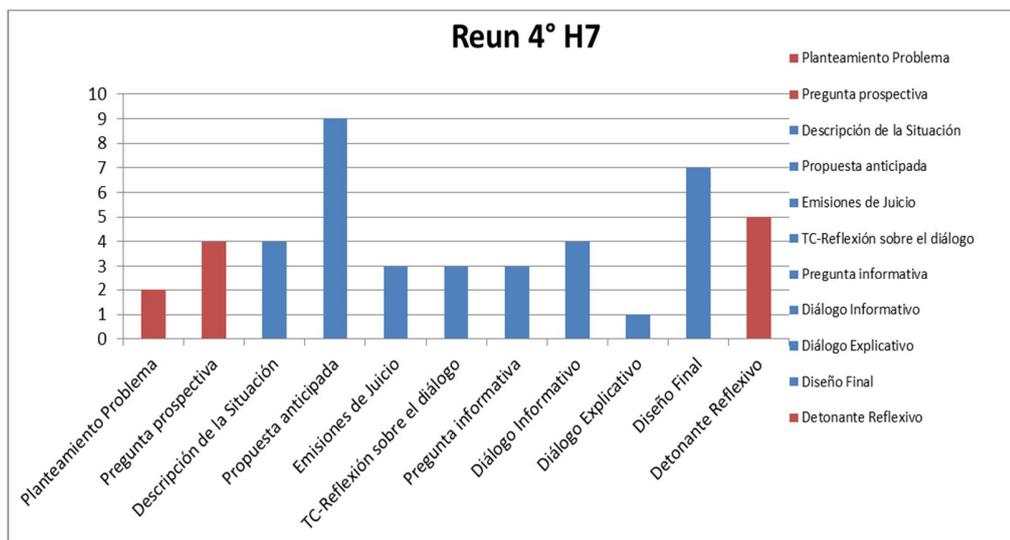
Reunión N° 4, Hito N°6, (R4H6)

Duración: 1,00 hrs.



Reunión N° 4, Hito N°7, (R4H7)

Duración: 1,00 hrs.



ANEXO 2

Sujeto	HITO REFLEXIVO R3H4	Componentes
	Transcripción 3 CC: ¿vinieron el sábado? (las profes levantan la mano y se ríen).	
P2	P2: vinieron todas las profes que tenían que venir, pero no vinieron las niñas. (se ríen)	Planteamiento Problema.
	P3: había como por niñas dos profes.	
	P2: de hecho compartimos turnos, como para poder hacer algo... íbamos a hacer primero 4 turnos.... Ah!, tu no estabas. La Sugey no estaba. No, ya... íbamos a hacer cuatro turnos. No sé ... de las 11 a las 11.30, de las 12 a las 12.30...	Descripción de la Situación.
P2	CC: simbólico.	
P3	P2: después dijimos; ya no, porque eso de entra y sale de la sala, eso igual provoca distracción, así que lo dejamos de a dos. De las 11.00 hasta las 12.00. y de las 12.00 a las 13.00 entro la Su con la Carola y mientras tanto yo me quede...., nosotras dos nos quedamos en la sala del comedor.	
	CC: ¿en una sala?	
	P2: sí, si habían 15 niñas.... Ah!, 14, la número 15 llego tarde, llego como a la prueba de Lenguaje.	Pregunta Prospectiva.
CC	CC: que triste.... ¿Qué hacemos para revertir esa situación?	
	P3: yo escuche así como....	Propuesta Anticipada.
P2	P2: amenazarlas. Con nota.	
	P3: ...que se habían puesto de acuerdo un 4°.	Descripción de la situación.
	P2: ¡ya!, en serio... mmmmm	
	P3: 4° A.	
	P2: ¿por qué?	
CC	CC: porque no querían venir, no más. Así, para que no se notara, nadie vino.	Descripción de la situación.
P1		
P2	P3: Ah!, para pasar piola, no se notó... (se ríe)	Emisión Juicio
P3	P1: porque el 4° C, su excusa fue que les avisaron el miércoles como a última hora y no se habían programado para venir el sábado.	
CC	CC: ¡tienen tanto que dejar de lado!... tienen que cambiar sus actividades entonces... (expresión en forma irónica), porque están copadas.	
	P1: esa era su excusa.	
	CC: sí, yo supe del 4°A, porque la Pili comento que vino la Valentina Breve, la trago la mamá, y la trago casi así a la fuerza, y la Valentina estaba súper chorea porque sabía que nadie venía de su curso.... -Por qué a ella la tenían que hacer venir-. Entonces la mamá... he ..su argumento era que ésta era una oportunidad que le daba el colegio y que tenía que aprovecharla.	
	P2: si hubieran más apoderados como ese...	

CC	CC: eso conversábamos con la Carmen. ¿Qué hacer? A propósito de eso. Porque lo que yo le decía, ya... nuestros apoderados no se enteran porque nuestras niñas sobretodo de 4° medio... aunque mandemos circular, aunque mandemos comunicación... o sea ahí hay un filtro, nosotras no llegamos hasta los apoderados.	Pregunta Prospectiva. Toma Consciencia (TC)-Refx sobre el diálogo: No llega información a los apoderados.
CC	Entonces, a lo mejor esta niña.. he.. y aquí, voy a hacer un juicio no más, quizás ella honestamente le dijo a la mamá que había ensayo, y honestamente le dijo que no iban a venir. Pero, porque ella, y las otras 44, por lo menos de ese curso, yo creo que los papas ni siquiera supieron, no. Entonces el tema no pasa por los apoderados. A lo mejor si nosotros llamáramos a apoderado por apoderado, -su hija tiene el sábado recuperación de clases, porque el sábado a rendir un ensayo PSU-.	Emisión Juicio. Propuesta Anticipada.
CC	Estoy segura que los 40 apoderados o los 30 apoderados, van a traer a las chiquillas para que vengan. P2: yo también creo que lo harían. (las demás profesoras asienten lo que la coordinadora dice)	
CC	CC: Porque nuestros apoderados serán carentes de muchas cosas, pero son súper responsables. P3: sí	Emisión Juicio
CC	CC: Entonces, ¿qué hacer?. ¿Qué hacer nosotros como profesores?. Porque, o sea si las niñas se pusieron de acuerdo para no venir a rendir un ensayo PSU. Algo está pasando. ¿Qué no estamos haciendo?, ¿Qué creen ustedes?	Pregunta Introspectiva.
P3	P3: yo creo que, como que apunta a varios.... Porque por un lado nosotros podemos tener nuestra hipótesis, pero también debiera existir una instancia, no sé si en el consejo de curso... o en algo con los 4°, donde se le hiciera la pregunta directamente a ellas. Eso como una instancia, como para ver qué tan mal están, si ellas no están ni ahí, ver lo que paso, tener como.... P1: saber si no les sirve de nada.	TC-Refx sobre el diálogo:necesidade escuchar a las alumnas.
P3	P3: claro, tener como... que paso la respuesta desde ellas, y ver qué podemos hacer desde el lado de los profes y ver la respuesta, que dices tú, no sé si llamar, estar a cargo de llamar. Porque si efectivamente el tema de la circular no está funcionando y si eso puede acarrear a lo menos más del 50% de cada curso, hay que usar esa estrategia, de llamar a los apoderados.	Propuesta Anticipada.
P2	P2: también hay que ver que lo que pasa con el asunto de la escuela, acá con la Protectora. O sea lo dijo concretamente con el 3° medio, donde las niñas faltan mucho. Yo lo dijo por el 3° A, y eso que yo considero que el 3° A es un buen curso. Y aun así tiene problemas de... falta mucho, mucho a clases otro resto llegan tarde. Y yo les preguntaba el otro día porqué era tan así la situación. Y ellas me decían que era si acá, que ellas ejemplo cuando van a la Protectora a los talleres, ellas tienen buena asistencia, casi no faltan, porque saben que quedan muy atrasadas, que hay muchas cosas, como el tema de la especialidad no faltan, pero no era solo la especialidad, si no que cuando ellas venían acá, ellas veían un mayor relajó. Que era una percepción de ellas, en todo caso, era una percepción de ellas, pero ellas pensaban que aquí era más mmm, casi como trámite. Entonces no se sentían motivadas a venir y decían que los horarios eran incómodos, que entraban tarde, que se les acortaba la mañana, que les daba lata venir, entonces...	Planteamiento Problema.
P2 P1		Descripción de la Situación
P1	P1: a mí una niña del 4° B, me dijeron lisa y llanamente; es que no nos interesa	TC-Refx-retrospectiva: División ciclos fomenta actitud negativa en las alumnas.

	venir al plan común, y si usted, se da cuenta, yo casi nunca vengo a las clases de los lunes y martes- y es verdad, yo casi tuve que pescarla un día y decirle que me diera casi todas las pruebas que me debe, y es eso porque que dice –que siento que el plan común no me sirve de nada-	TC-sobre el diálogo: División ciclos fomenta actitud negativa en las alumnas.
P2	P2: si ellas siempre tiene esa excusa, pero más allá de eso, esto de estar divididos, favorece también a ese tipo de conductas. Están como disociado, como ésta es otra escuela, como... claro eso no lo vamos a poder remediar por lo menos en lo inmediato....	Pregunta introspectiva.
CC	CC: y ¿Cómo podemos nosotros revertir esa situación?, desde nosotros, así desde Tania, Paula, Sugey, Barbara.	Bloqueo Reflexivo.
P1	P1: no se... la verdad que a mí no se me ocurre nada.	Emisión Juicio
P2	P2: o sea, yo creo que tiene que haber la dosis gustas de.... porque las niñas de 3° y 4° medio son grandes, yo creo que uno tiene que hablarlo con ellas, porque las niñas del 3° A, que te dijo yo, son bien dialogantes, no son cabras intransigentes, ellas escuchan y puedes entablar un dialogo con ellas, y de alguna manera acercarse, y cambiar esa percepción que ellas tiene de aquí....	Propuesta Anticipada.
P2	Eso por un lado y por otro ejercer un poco de fuerza, en el sentido de que el ensayo de PSU, por poner un ejemplo, también puede ser otra cosa, no ser tan light, que sea con asistencia obligatoria, que sea con nota, no sé. Pero yo creo que buscar el equilibrio, en ese sentido, hablar con ellas por supuesto, escucharlas, preguntarles porqué pasa esto, por qué no quieren asistir, y también un poco de fuerza, que sepan que tiene que igual responder.	Emisión juicio.
P3	P3: claro...yo creo también que una medida concreta para que ellas se sientan escuchadas es acoger, aunque no la comparto para nada, el tema que dijeron que no les avisaron porque tiene cosas que hacer, pero decirle a propósito de eso - estas van a ser las fechas y como esta avisado con anticipación y acogiendo sus propias demandas, pero ahora las reglas van a ser las siguientes. Ya estar avisado con anticipación, porque Uds. pidieron que fuera avisado con anticipación pero ahora las pruebas van a ser con nota- y ahí establecerle todo los parámetros en que va a consistir, como todo el procedimiento, no que venga y den la prueba.	Propuesta Anticipada. Propuesta Anticipada.
P1	P1: y en paralelo, llamar a los apoderados en lo posible, avisar a las casas.	Emisión Juicio.
P2	P2: Porque hay niñas que uno sabe que avisa, por ejemplo la Amalia, ellas avisan pero también se saben que hay otras que no van a avisar. Sobre todo a ellas, mayormente avisar a los apoderados, llamar a sus casas, por lo menos para que la mamá, el papá se entere.	
	P1: por último, que si es el sábado en la mañana, que se sepa que es porque tiene que venir acá. (silencio largo)	Pregunta introspectiva.
CC	CC: ¿Qué más podemos hacer nosotros?, en aula. (silencio largo)	
		TC-Refx sobre el

P3	<p>P3: yo siento que, aunque yo no estoy en el nivel de los 3° y 4°, siento que debería haber un trabajo que sea más continuo, en el sentido... a propósito que no vienen, ligar obligadamente. Por ejemplo una clase que sea de contenido, clase siguiente trabajo de aplicación, toda la clase de aplicación, contenido y siguiente aplicación e ir sumando notas. No acumular tantas notas para una prueba de unidad, porque si no eternamente, se diluye en el tiempo, después que no vienen, es como una manera de ligarlas a que vengan.</p> <p>CC: mmmj</p> <p>P3: porque ahí, se encadena ese como.... para que vengan,....</p> <p>CC:mmm</p> <p>P3: como ligar, aplicación, materia, aplicación, materia, y luego ver si se suman dos, y responde también a un proceso, una evaluación de proceso.</p>	<p>diálogo: debilidad en la didáctica- falta sistematización.</p> <p>Propuesta Detonante.</p>
P2 P3	<p>P2: sí, por eso no faltan a la especialidad, porque les pasa eso.</p> <p>P3: claro, es un poco... copiar el modelo de la especialidad, justamente.</p> <p>CC: ahora, hay que ser súper objetiva.</p> <p>P2: ver la cantidad de horas...</p>	<p>TC-Refx sobre el diálogo: ven fortalezas en la didáctica de las especialidades.</p>
CC	<p>CC: exacto. O sea, yo creo que, habría que ... quizás hacerlo más acotado. Aún, o sea dos horas de clases y una evaluación.</p> <p>P3: Claro.</p> <p>CC: o sea, si queremos asistencia, vamos a tener que empezar a funcionar así.</p> <p>P2:sí...</p> <p>CC: -y usted perdió la clase y perdió la nota y se tendrá que quedar a la semana siguiente-.</p> <p>P3: Claro.</p> <p>(silencio largo)</p> <p>CC: Porque tampoco tenemos tantas clases, menos ahora el segundo semestre, tenemos menos clases.</p> <p>P2: Por qué tenemos menos, por el 18 de septiembre.</p> <p>CC:No, porque 4° medio se va antes.</p> <p>P2: estaba pensando en 3° también.</p> <p>CC: Ah, 3° también, porque está la despedida de los cuartos.</p>	<p>Propuesta anticipada.</p>
CC P1 P2 P3	<p>P2: hay actividades.</p> <p>CC: esta la semana de la chilenidad.</p> <p>P2: Sí.</p> <p>CC: la semana de vacaciones.</p>	<p>Diálogo informativo.</p>

	<p>P3: igual está el interferiado.</p> <p>CC: hay un interferiado , esta puertas abiertas. (todas asienten)</p> <p>CC: o sea segundo semestre, no sé, para mí, el segundo semestre....</p> <p>P1: pasó septiembre y ya era.</p> <p>CC: No, paso septiembre y ya navidad.</p> <p>P2: Sí, que heavy.</p> <p>P1: atroz.</p> <p>CC: ya.... una de las causas.... sería la percepción de relajo de la sede Gabriela, la sensación de inutilidad del plan común (susurros) que fuerte!... Ya, entonces para motivar sería; asistencia obligatoria en el ensayo PSU con nota, motivarlas con nota.</p> <p>P2: motivarlas por la fuerza.</p> <p>CC: exacto, que tengan una motivación intrínseca y extrínseca. (se ríen)</p> <p>CC: calificar los ensayos, como medida de motivación. Nuevamente, un poco atendiendo a la medida anterior y ligar la asistencia a la evaluación.</p>	<p>Diálogo informativo</p> <p>TC-sobre el diálogo: percepción de las alumnas de inutilidad del plan común.</p> <p>Diseño final.</p> <p>TC-refx sobre el diálogo: toma de medidas conductistas.</p> <p>T-C-refx sobre el diálogo: Presión externa pruebas estandarizadas; Importancia de la PSU en la EMPT.</p> <p>Diálogo justicia social.</p> <p>TC-refx sobre el diálogo:</p>
CC		
CC	<p>CC: ahora, esto es súper conductista, que quieren que les diga, a mí me provoca sentimientos encontrados. Porque por un lado, no tenemos otra forma, como medio de presión....Pero si creo que tenemos que hacer un trabajo desde 1° medio, desde 1°, 2°, 3° y 4°. A ver, la PSU ya no es simplemente la prueba que le permite a las estudiantes a ingresar a la universidad. Nosotras estamos siendo medidas también por puntaje PSU, y esa es la realidad. Nuestro colegio esta siento rankeado, también por el puntaje PSU que obtienen nuestras niñas. Por lo tanto, nosotros de alguna manera, tenemos que demostrar que desarrollamos un trabajo sistemático los cuatro años. Por lo tanto, el tema PSU, ya no es un tema menor, ya no es un trámite, ya no es para que la niña lo inserte en su currículum, prueba rendida, no. De cierta manera nos sirve a nosotros como medida de evaluación, por lo tanto tenemos que comenzar en 1° medio a proyectar a nuestras estudiantes. Porque además, en el trabajo que se está desarrollando ahora, con todo el plan Técnico Profesional, la mirada a esta nueva especialidad, la mirada a las especialidades que están en funcionamiento, también esta esto.</p>	
CC		
CC		

CC	O sea, que nosotros no seamos techo, o sea nosotros no somos nadie para ponerles techo a nuestras niñas. Nuestras niñas tienen otras opciones y tenemos que mostrárselas.	}	Responsabilidad que recae en las Profesoras por la movilidad social de las alumnas.
CC	Si ustedes me preguntan, yo les aseguro que el 90% de las niñas de 4° medio, ni siquiera saben que hay un mundo, un mundo fuera de la escuela, o sea de suerte conocen lo que de alguna manera han escuchado de algunos amigos o algo así. Por lo tanto nosotros somos las responsables de mostrarle eso. Que no solo van a salir a hacer la práctica, que después de la práctica pueden seguir estudios superiores, que si quieren incrementar sus ingresos, tienen que seguir estudios superiores. O sea, si se quedan con 4° medio van a ganar el mínimo toda su vida... y es una realidad... por lo tanto de alguna manera, nosotros tenemos que incentivarlas a que ellas sigan, ya sea en el área en la que están desarrollándose o en otra. Al final eso da lo mismo. Y yo creo que ese trabajo tiene que partir en 1° medio. 4° medio nos queda un semestre, pero de alguna manera, tenemos que hacerlo, podemos también motivar por ejemplo.... No sé, estoy inventando, haciendo mini ensayos y rankear puntaje, a partir de los ensayos que están haciendo. Empezar a picarle el bichito -oye sacaste 600, que bueno- o sea hacer ensayos muy fáciles, para que les vaya muy bien y le vayan tomando el gusto. Porque, lo que les pasa a las chiquillas cuando se enfrentan a la prueba PSU, ven los textos y hoooo... se deprimen.		Emisión juicio.
CC		}	Planteamiento problema.
CC			Dialogo Justicia Social.
P2 CC	P2: o sea yo te digo, el otro día yo estaba allí y miraban la hoja y miraban y se tomaban la cabeza.... No están acostumbradas. CC: cierto, no están acostumbradas al instrumento, sí y la pesan, así como.... P2: sí	}	Propuesta anticipada.
CC	CC: y ven la longitud de los textos. Si, porque además tienen formato libro y ven la longitud y dicen tres páginas nooo.. mucho... mucho... Es un mundo, entonces tenemos que comenzar nosotros a quitarle ese miedo.		Descripción de la situación.
CC	En algún momento, nosotros habíamos pensado a partir de 3° comenzar con los ensayos. Yo creo que éste es el tiempo, tenemos que empezar ya en 3° a partir con los ensayos. O sea, el segundo semestre, no sé, nos puede ir sin haber tenido por lo menos dos ensayo con los 3°... ya... Para que lo tengamos presente.	}	TC-Refx retrospectiva: debilidades de las alumnas para enfrentar instrumento PSU.
CC	(silencio)		Diseño Final.
CC	CC: y eso tiene que ver con nuestro discurso, o sea, darles la importancia a que rindan la PSU, a que sigan estudios superiores. A partir de nuestro discurso, tiene que salir el -Uds., pueden, Uds. deben, Uds. se lo deben a sí mismas, no se queden con lo que nosotros le damos.... Vayan más allá, constrúyanse un futuro mejor-	}	TC-refx sobre el diálogo: Responsabilidad de las Docentes en la movilidad de las alumnas.
CC	Porque lo más probable que en sus casas, escuchen con que 4° medio ya es suficiente. Porque lo más probable es que los papas tampoco les puedan pagar mucho más. Pero no saben que si tienen un puntaje de 650 puntos, van a optar a becas en que pueden terminar pagando 0 de la carrera, pero eso no lo saben y como no lo saben no se motivan y como no se motivan no hacen ningún esfuerzo.		Emisión juicio
CC	P3: Claro. CC: Entonces, si en 1° nosotros empezamos a manejar el tema, y empezamos a hablar de la PSU, no solamente de las carreras técnicas, sino que también el tema PSU -si Uds. pueden tener un buen promedio en 1° medio aporta a que puedan tener un ingreso más fácil a la universidad- desde 1° medio. Tenemos que cambiar nosotros nuestro discurso.... Que más...	}	Propuesta Anticipada. TC-refx sobre el diálogo: Responsabilidad de las Docentes en la movilidad de las alumnas.
P2			

	(silencio)	
P2	<p>P2: igual yo creo que lo hacemos. O sea, en lo personal yo por lo menos siempre se lo he dicho a las chiquillas, porque es importante que ellas sigan estudios superiores, no pueden quedarse solamente con 4° medio, porque mucha de ellas dicen –no, voy a elegir Párvulo o Alimentación, incluso, y por qué no me gusta nada pero es lo que menos me disgusta-</p> <p>CC: mmm, claro</p> <p>P2: -y bueno ya, pero puede ser una herramienta que te de recursos para que finalmente tú te financies lo que realmente te guste-</p> <p>P3: mmmm.</p>	<p>Descripción de la situación</p> <p>Propuesta Anticipada</p>
CC	<p>P2: yo creo que igual lo hacemos. Quizás sería bueno hacerlo de manera más sistemática o de manera más explícita, para que ellas sepan que lo estamos haciendo, no sé... pero yo creo que igual lo hacemos.</p> <p>CC: sí, yo creo que igual lo hacemos, pero es como encimita no más, o sea, voy a hablar por mí. Ése comentario yo se lo puedo hacer a una, o a un grupo, pero no se lo hacemos al curso, entonces ahí falta, como hacerlo más potente.</p>	<p>TC-refx sobre el diálogo: sistematizar y tomar consciencia de los objetivos observados.</p>
P2	<p>P2: No, ahí falta, por algo las chiquillas no responden. Está claro.</p>	

ANEXO 03

Sujeto	HITO IRREFLEXIVO R2H2	Componentes
	<p>Transcripción 2</p> <p>CC: Yo tengo anotada mi pauta. A propósito de paauataa...(silencio corto) ya, tenemos... hoy, básicamente, vamos a trabajar.. en .. informaciones. Ya, pero estas informaciones no dejan de ser.</p> <p>P1: ¿a cuánto estamos?</p> <p>CC: diez.</p> <p>P2: estamos a diez</p> <p>CC: de juniooo, ¡Qué horror!</p> <p>P2: increíble cómo pasa el tiempo.....O sea bueno y malo. Más positivo que negativo.... (no se entiende texto)</p> <p>CC: hee.. ya me acorde</p> <p>CC: ¡ya! ¡ ya!, estamos a ...10 de junio....(silencio largo). Bien chicas, a ver...primero que todo..., lo primero, a ver, el.... 12...., 12 de junio, hay que confirmar Sugey.</p> <p>P3: informaciones</p> <p>CC: si son informaciones, hoy día vamos a trabajar informaciones y después el taller de escritura de la Sugey, vamos a dedicar un tiempo especial que lo traje impreso para todas. 12 de junio, hay que confirmar y motivar a las chicas del segundo C,... para que se queden a la actividad el miércoles.</p> <p>P3: ya</p> <p>CC: por favor.</p> <p>P3: ¿eso es el 12 de junio?</p> <p>CC: el miércoles 12 de junio.</p> <p>P1: ¿Qué hay ese día?</p> <p>CC: el miércoles, a ver hay una alumna de... la universidad Alberto Hurtado que está haciendo una investigación de gramática, pero de gramática aplicada, y esa investigación tiene que ver con... cómo las, las niñas en este caso, fundamentan, y se hacen cargos de sus opiniones. Entonces va a ser un estudio de caso a partir de.. de un texto donde se expone un caso y después se les pregunta a las niñas: ¿estás de acuerdo?, ¿si tu hubieses sido la protagonista, cómo habrías actuado? O sea cosas como un juego de rol y lo que tiene que hacer la niña es argumentar. Entonces ahí va a ver ella cómo usa la primera persona gramatical, cómo usan la tercera persona gramatical, si existe una coherencia en lo que están diciendo en su discurso, si hay representatividad, si son ajena, va a ver eso. Por lo tanto el taller no debiera durar más allá de media hora, con lo que me dijo Isabo.</p> <p>P3: ¿a qué hora comienza?, ¿a la hora que salen de clase?</p> <p>CC: si a la hora que salen de clases, me parece que 2º C sale a las 2.15 hrs, ese día,..... 2.10 hrs, no, porque tienen una hora después de almuerzo. 2.15, ya, a esa hora partirían, a las 14.15 horas. El miércoles(silencio largo) entonces, para que tu confirmes, porque la semana pasada yo no estuve el miércoles, por lo tanto las niñas se fueron, porque yo le pedí a la Carla que le avisara a las compañeras, que les recordara en realidad, la actividad y la Carla se le olvidó. Entonces se le olvido</p>	<p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Planteamiento tema.</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p>

	<p>a ella y se quedaron, creo, cinco niñas, muy poquitas o sea ella necesita, Isabo necesitan mínimo diez, para hacer el taller.</p> <p>P3: yo elegí 15</p> <p>CC: nosotras elegimos 15, si o sea tu elegiste quince para que se quedaran diez, (se ríen) precisamente, por si se fugaban cinco, esas cinco están absolutamente contempladas (se ríen todas)</p> <p>P3: claro, la fuga</p> <p>P1: bueno ahora con la fuga de la vez anterior me parece que eligieron veinte.</p> <p>CC: claro, habría que elegir veinte. Ya, entonces este es un taller de gramática. es sólo una vez. Sí, Isabo tiene que hacer ese trabajo nada más ni siquiera hay seguimiento, solamente hacer el trabajo.... Ya, así que Su por favor acuérdate de motivarlas mañana para que se queden.</p> <p>P3: yo hablo con la...</p> <p>CC: sí, tu mañana las vez</p> <p>CC: eh...taller de gramática</p> <p>P3: me adelante.</p> <p>P1: eso es el miércoles.... sí, ...ya</p> <p>CC: si, segundo C..., ya... Jueves 13 comenzamos con los reforzamientos en primero y segundos medios... (silencio largo). Hay una lista... que me gustaría que ustedes .también confirmaran,.. para que hagan el feedback, para ver si se quedaron... cuántas se quedaron... ya, porque esto lo estamos haciendo en colaboración, el departamento de lenguaje, las chicas las practicanes, que son las que finalmente van a hacer las que van a desarrollar el taller, U.T.P y Convivencia Escolar.</p> <p>P3: mmmm</p> <p>CC: pero Convivencia escolar desde el punto de. Eh., las alumnas prioritarias, a ellas les dimos prioridad. A las prioritarias.</p> <p>P2: ¿ellas tienen que estar?.</p> <p>CC: si, pero ellas, las que tienen notan roja.</p> <p>P2: claro</p> <p>CC: las que tienen promedio rojo en lenguaje. A ver priorizamos. 3,8 hacia abajo, en lenguaje, en el caso de... me parece, primero D que no habían niñas con rojos en lenguaje, dejamos a dos que tenían rojo en historia. Lo que pasa es que la mayoría tenía rojo en historia y lenguaje.</p> <p>P2: (se ríe), está bien, si está bien.</p> <p>CC: lo que pasa que la mayoría, la mayoría tenía rojo historia y lenguaje.</p> <p>P3: claro...</p> <p>CC: pero primero D, será donde estoy encima de ellas, pero no tienen rojo en lenguaje, pero tienen rojo en historia. Ya, así que hay que confirmar la lista, mañana, eh...</p> <p>P3: tengo una duda con...</p> <p>CC: recuerdenme...</p>	<p>Diálogo explicativo</p> <p>Planteamiento tema</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Diálogo explicativo.</p> <p>Diseño Final</p> <p>Diálogo informativo</p>
--	---	--

	<p>P3: eh, como lo, ¿cómo se organiza con respecto a la salida de las chiquillas?, tienen una hora, ¿cuándo ellas salen se hace el taller?</p> <p>CC: cuando ellas salen.</p> <p>P3: ¿cuándo ellas salen?</p> <p>CC: están organizada por curso, por ejemplo primero medio, primero A, B, C, D, parte el taller a la 1.30, jueves a la 1.30hrs, E, primero E se junta con segundo C.</p> <p>P3: haaa, ya.</p> <p>CC: pero no recuerdo específicamente a qué hora</p> <p>P3: en algunas ocasiones van a cruzar segundos con primeros</p> <p>CC: me parece que son los únicos dos que se juntan.</p> <p>P3: ya</p> <p>CC: la más liviana. primero E</p> <p>P2: dinamita</p> <p>CC: segundo C (risas)</p> <p>P1: no es mala esa cruza. (risas)</p> <p>P1: eso va hacer un desastre,</p> <p>CC: son los únicos cursos que se juntan.</p> <p>P1: ¿van a estar todos los primeros juntos?</p> <p>P2: oye, a mí me encanta el primero E, las encuentro súper lindas, a ella, la encuentro linda, se porta súper bien.</p> <p>CC: pero es que depende de la profe, depende del nexo, de la motivación, hay un montón de factores.</p> <p>P2: sí, hay hartas cosas, el horario incluso también, si terminan con ellas...</p> <p>CC: mmmm</p> <p>P2: el día.</p> <p>CC: Sí, 14 de junio, prueba de nivel... Por lo tanto les voy a pedir, antes de esto, para el jueves, a más tardar, compaginar.</p> <p>P1: todavía no</p> <p>CC: no hoy día yo los mando</p> <p>P1: a ya</p> <p>CC: ya, revisé, revisé primero y segundo el fin de semana, tercero y cuarto para hoy día.</p> <p>P2: y estarán como para el...</p> <p>CC: ¿jueves?</p> <p>P2: para el miércoles</p>	<p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Emisión juicio</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Planteamiento tema</p> <p>Diálogo informativo</p>
--	--	--

	<p>CC: veamos, veamos, porque Adela me dice que las entrega compaginadas, pero yo prefiero que nosotros nos hagamos cargo, una para que no se sature Carola, y además para ver que no haya errores, para que cada una revise si su prueba está bien hecha,... ¿ya? Mantenga la estructura que se supone debiera tener.</p> <p>P2: para revisar los posibles errores</p> <p>CC: exacto, ¿ya?, hee. prueba de nivel, esto es a las 8.00 hrs., ¿tú tienes clases Sugey a las ocho?</p> <p>P3: si</p> <p>CC: ¿con quién?, segundo</p> <p>P3: 2° D</p> <p>CC: ¿segundo?</p> <p>P3: D</p> <p>CC: Ya, voy a estar solita entonces, para pasar por los cursos..... Sábado 15.</p> <p>P2: ¿sábado?, ¿Qué paso? (Risas)</p> <p>P2: dónde, me perdí.</p> <p>CC: sábado 15, ya, nos llegó de gerencia la invitación a una obra de teatro. Es un musical que se llama "Mariposas." Este musical se..., se dará en el, a las 11.00, en el colegio Elisa Valdés, ubicado en Chiloé #1152, Puente Alto. Nos regalan 225 entradas, para la escuela, por lo tanto, la idea es que ustedes motiven... a los cursos. Yo mañana esta misma información la voy a dar en GPT, con fragmentos de.. de la obra del musical propiamente tal, para que las niñas vayan, porque es gratuito. De hecho, hay 10 buses que van a salir desde la Protectora.</p> <p>P2: ¿Cómo se llama la escuela? Elisa</p> <p>CC: Elisa Valdés....., es el sábado..., 15 de junio</p> <p>P2: esto queda en Chiloé.....</p> <p>CC: Chiloé 1152</p> <p>P2: ¿Y a qué hora es?</p> <p>CC: 11 de la mañana</p> <p>P3: ¿Y a qué hora salen los buses?</p> <p>CC: a las 10.30 supongo.</p> <p>P3: ¿y de acá desde la escuela?</p> <p>CC: desde de la Protectora.</p> <p>P2: Ah, desde la Protectora</p> <p>CC: Pero..., esto lo voy a confirmar 100%..., porque con Teresita teníamos una.. diferencia de opinión. Ella entendió que era desde la Plaza de Puente, y yo entendí que era desde la Protectora.</p> <p>P3: Ah, ya</p>	<p>Planteamiento tema</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Planteamiento tema</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Diálogo informativo</p>
--	---	--

	<p>CC: Entonces habría que confirmar bien desde donde salen. Pero la obra,... ¿no sé si fueron ustedes el año pasado? ...al.. Teatro Los Andes, o sea, La Universidad de Los Andes.</p> <p>P2: ah no yo no pude ir, era en la tarde</p> <p>CC: esa es... es. Es bien bonita la temática porque, bueno de partida es musical. Nos mandaron la información.. para trabajarla...previo y posterior.. a la presentación. Ahora, como no es una actividad obligatoria..porque en algún momento, con Adela, habíamos pensado en invitar, solamente, a un nivel, y llevar, por ejemplo, a todos los primeros medios, o a todos los segundos medios, y de esa manera, podríamos trabajarla, pero en realidad..mmmm, después de conversarlo, decidimos que fuese voluntario, todas las que quisieran ir, porque.. en realidad como es sábado en la mañana, hay niñas que trabajan..hay niñas que cuidan de los hermanos chicos, hay niñas que tienen.. otras obligaciones.</p> <p>CC: entonces, por eso, lo.. preferimos dejarlo abierto. De hecho, las profesoras si quieren ir con sus familias, o sea, yo, mañana, la idea es que, yo voy a motivar, para que las profesoras a su vez, motiven en sus cursos. Ustedes también, como profesoras de lenguaje, motiven en sus cursos. La idea es que yo, el jueves, tenga la nómina exacta de las niñas que van, "así comprometidas". Mire, profesora, yo voy a ir el sábado, sí o sí. ¿Ya?. Ahora, si alguna.. les dijera así, delante de todo el curso, que quieren ir con su familia, en primera instancia, no, ya, pero si han estado así como pa callado...</p> <p>P2: ¿va a depender de cuantas van?</p> <p>CC: Si.</p> <p>CC: La idea es que vayan.</p> <p>CC: ya, y son hartas, son 225. Igual, no es menor. Y el..el tema, la historia está basada en la vida de Juan Diego, Un niño que nació con una enfermedad degenerativa, considerada por muchos países como causa legal de aborto. El nació en Chile, en una familia donde se sintió muy querido. Canta desde niño, yo ha grabado varios disco. Ese es el personaje, el protagonista, Ya, y por eso canta. O sea, el tema de la obra es "El Aborto". Cómo optar o no optar por el aborto. Cuales son como, las..., los argumentos para uno o para otra postura. ¿ya? Eso es el Sábado, Sábado 15</p> <p>CC: ya. Próximo Lunes, 17 de Junio....,una vez más, El Teatro Municipal, nos invita a la capacitación del material pedagógico, esta vez, sobre el Barbero de Sevilla, ¿ya?, nos invita a todo el Departamento de Lenguaje, y hace extensivo para otras profesoras, pero... nosotras tenemos prioridad, (sonrisas se escuchan),eh, somos prioritarias, sí, siempre (sonrisas de nuevo), por lo tanto, no tendríamos la reunión de Coordinación, si no que ...iríamos, porque es a las tres, en el Teatro Municipal. Entonces, hay que cubrir cuarto medio, y hay que cubrir los primeros medios. Así que para que ustedes ya lo tengan pensado, y que hacer, cómo hacer, con quién.</p> <p>P2: ¿Con quién?</p> <p>CC: O sea, con quién, supongo, no sé, no lo tengo 100% seguro si la Patty va con nosotros o la Dany queda de asistente....ya.....Pero Adela, ya nos dio el vamos. P3: Pero..., por planificación, no habría problema, pero....pero...en con quién...</p> <p>P2: Bueno, dejamos actividades que tenemos pendientes y verán con quién...</p> <p>P2: ¿Son dos personas?</p> <p>CC: Sí, nada más, porque Sugey y yo no tenemos clases, entonces no habría que cubrir</p> <p>P2: ¿nos iríamos de acá a la una y media?</p> <p>CC: a las dos, a las dos, porque es a las tres. A las tres en San Antonio</p>	<p>Emisión juicio.</p> <p>Diálogo Explicativo</p> <p>Diseño final</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Diálogo explicativo</p> <p>Planteamiento tema</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p>
--	--	--

<p>P2: Ah, ya, porque de ese modo sería mucho más fácil, porque también podríamos tomar a la una y media los cursos.</p> <p>CC: Sí</p> <p>P2: y durante ése lapsus de tiempo que tenemos que para irnos, nosotras mismas le damos la actividad y todo y también es más fácil para que las supervisen.</p> <p>CC: exacto</p> <p>P1: y eso es hasta el infinito. ¿hasta qué hora es, la capacitación?</p> <p>P2: ¿hasta las cinco?, ¿más o menos?</p> <p>CC: tú tienes que cubrir todos los cuartos;</p> <p>P1: cuarto, cuarto C, no sé, yo digo, chiquillas quédense tranquilas mirando el techo y ella lo van a ser. (Sonrisas de todas)</p> <p>P2: Cuarto B (sonriente)</p> <p>CC: no, pero tenemos guía para la próxima semana. Tenemos la guía de ensayo.</p> <p>Ya, así que... no, no habría problema.</p> <p>P2: las del cuarto C son maravillosas, son maravillosas.</p> <p>P1: Si, ellas dicen –hola profe, así que va al teatro- chiquillas vamos a hacer esto y ellas –heee-</p> <p>P2: te acordai del 4° C del año pasado, eran igual, súper lindas.</p> <p>P1: yo llego a descansar con ellas.</p> <p>P1: yo le decía a la Su, que primera vez que voy a ir.</p> <p>CC: Ojala que nos hagan el tour. A nosotros, el año pasado, nos hicieron el tour por dentro</p> <p>P2: si, por todas partes.</p> <p>CC: Sí</p> <p>P2: ojalá que nos hagan el tour.</p> <p>P3: oye, eso fue muy lindo</p> <p>CC: Así que....</p> <p>P1: ya, entonces nos vamos de aquí a las 14 horas?</p> <p>CC: Sí, Barbero de Sevilla..... 15 horas... (Silencio)</p> <p>CC: Teatro Municipal de Santiago. Esto queda en San Antonio... 149, por si acaso. Sí necesito su nombre, el nombre de cada una de ustedes, con su apellido, por supuesto, el RUT, y el email, para confirmar asistencia.</p> <p>P2: ¿Contigo o te lo mandamos?</p> <p>CC: No, me lo mandan, me lo mandan. Nombre, Rut y email de cada profe, ¿ya? Para..para confirmar asistencia (Silencio largo.....)</p>	<p>Diálogo informativo</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p> <p>Requerimiento.</p> <p>Diálogo requerimiento</p>
---	--

<p>CC: para que nos tengan el material. (silencio mediano)</p> <p>P3: y allí también nos dieron galletita y un jugo, un juguito.</p> <p>CC: verdad... de veras... (sonrisas)</p> <p>P3: y después pasamos a comer...</p> <p>CC: a comer pastelitos...</p> <p>P2: ¿yo estaba?</p> <p>CC: si estabas, al lado del municipal, por la pastelería que esta por Bombero Bruno, no por Tenderini.</p> <p>P3: a comer pastelitos, no me acuerdo.</p> <p>CC: fuimos con la Adela y la Tere, lo pasamos súper bien, éramos las tres no más de lenguaje.</p> <p>CC: ya,.. estábamos el lunes 17</p> <p>CC: Ahora, el lunes 17, en el horario de nuestra reunión, ¿ya?. Ahora, necesito solicitarles apoyo para traspasar información en la planilla CLICK.</p> <p>P1: ¿lo de las pruebas?</p> <p>CC: Es una planilla Excel, que tiene las columnas, con los nombres de todas las niñas, y hay que anotar los resultados. No traje ninguna para que lo vieran, pero, en la portada de cada prueba, digamos de cada niña, está el nombre de la niña, el evaluador y después está el resultado de fluidez, el vocabulario y el de comprensión y esos datos hay que traspasarlos ¿ya?. ¿Quién puede hacerse cargo de qué curso?, así como para pasar eso, por todo un primero A, si tú te haces cargo.</p> <p>P2 : Yo me hago cargo, pero cuantos cursos se requieren, no sé, ¿cuántos cursos son?</p> <p>CC: son 10. son10 cursos Los primeros y los segundos medios.</p> <p>P2: ya entonces cuatro.</p> <p>P1: yo no sé, los primeros, no sé</p> <p>P2: yo hago el primero A o B o</p> <p>CC: ya</p> <p>P2: Cualquier hago, total en realidad...</p> <p>CC: Ya</p> <p>P3: Cualquier cosa, segundo A y B</p> <p>CC: Ya</p> <p>P1: ¿Yo puedo hacer los C, primero C y segundo C.?</p> <p>CC: Ya, entonces, Tania primero C y segundo C</p> <p>CC: ¿Sugey?..</p> <p>P3: A y B.</p>	<p>Planteamiento tema</p> <p>Diálogo explicativo</p> <p>Pregunta requerimiento</p> <p>Diseño final</p> <p>Pregunta requerimiento</p> <p>Diálogo requerimiento</p>
--	--

<p>CC: y puede ser el E.</p> <p>P3: ¿Por qué no?</p> <p>CC: Es que el A y el B son los que tienen.. menos... , no está terminado. Está terminado el segundo C.No estoy segura, ó A,B y E., puede ser?.</p> <p>P3: No, ha..</p> <p>CC: Segundo A,B y E. Porque entre el A y el B, no hacen uno.</p> <p>P3: Ya, A,B, y C</p> <p>CC: No ,A, B y E</p> <p>P3: Bien</p> <p>CC: ¿Paula?</p> <p>P2: primero A, primero B, primero E.</p> <p>CC: Ya, y yo me quedo con las que quedan,... primero A, a ver, A,B,C,D, primero D, ya , ahí tengo 2 D, creo. Ya, muchas gracias</p> <p>P2: ¿Estará como para mañana?</p> <p>CC: está</p> <p>P2: como para mañana hacerlo...</p> <p>CC: Si pues, te mando la... planilla, les mando la planilla</p> <p>P3: Ya</p> <p>CC: Lo único que me falta..., sipo que te dicten, más fácil que alguien te dicte, es mucho más fácil.</p> <p>P2: ha pero mañana, y hay que traspasarlo en Excel o hay que....</p> <p>CC: no en Excel, o sea está escrito, pero hay que traspasarlo a la planilla excel, porque después ése escrito, se va a Protectora, porque después ellas hacen el... resumen, o sea la revisión completa de la prueba completa, y también hacen su traspaso, entonces la idea es ... corroborarlo.-</p> <p>CC: ¡Ya!</p> <p>P2: ya. Yo mañana lo hago</p>	<p>Diálogo requerimiento</p> <p>Pregunta informativa</p> <p>Diálogo informativo</p>
--	---

ANEXO 04

Opinión de Experto:

El presente estudio de caso se visualiza como un análisis coherente en relación a la consistencia y confiabilidad, esto en cuanto a que en la fase de recogida de la evidencia se recurre a una de las técnicas más comunes simples y validadas en la investigación cualitativa como es la observación, utilizando la grabación como medio lo que permite que la investigadora pueda establecer una cadena lógica de evidencias conducentes a la develación de un patrón común de comportamientos concordantes y coherentes con las proposiciones teóricas que sustentan este trabajo. Es así como las unidades de registro inferidas del corpus de análisis, logran representar en una estructura dialógica el carácter de los discursos de los docentes observados, siendo posible establecer en la fase del análisis, categorías y dimensiones representativas de la temática de estudio.

En cuanto al planteamiento del problema, este se visualiza como un claro esfuerzo por reflexionar en torno a la disyuntiva que se genera en el quehacer Docente, entre las prácticas reflexivas y la acción misma de esta labor, cuestión que se sustenta en la historización del quehacer docente en nuestra realidad Chilena y las investigaciones referidas al respecto. Sin embargo es de relevancia que la investigadora sostenga su pregunta de origen de la investigación, puesto que refleja cierta tendencia a abrir su temática de interés hacia otros vértices relacionados.

Finalmente respecto a los objetivos de la investigación son concordantes con la problematización de base, en tanto que se ajustan al marco teórico y metodológico de esta.

Elizabeth Riffo Valenzuela.
Psicóloga Educacional y Clínica.
Magíster en Psicología Clínica Adulto, Universidad de Chile.

Santiago, junio del 2015