

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Villalta-Paucar, Marco Antonio; Martinic-Valencia, Sergio; Assael-Budnik, Cecilia
Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase*
Revista Colombiana de Educación, núm. 86, 2022, Septiembre-Diciembre, pp. 95-118
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413674340005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase*

Interaction and Reflective Practice of the Teacher in the Classroom¹

Interação e prática reflexiva do docente na sala de aula

Marco Antonio Villalta-Paucar**  orcid.org/0000-0002-7553-925X

Sergio Martinic-Valencia***  orcid.org/0000-0003-2587-2414

Cecilia Assael-Budnik****  orcid.org/0000-0002-8782-7320

Para citar este artículo: Villalta-Paucar, M., Martinic-Valencia, S. y Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 95-118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>



Recibido: 13/08/2020

Evaluado: 28/06/2021

* Patrocinado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) del gobierno de Chile, Proyectos N° 1150237 y N° 1200106.

** Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Profesor de la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. marco.villalta@usach.cl

*** Doctor en Sociología, Bélgica, Universidad de Aysén, Coyhaique, Chile. sergio.martinic@uaysen.cl

**** Doctora en Educación, mención educación Intercultural, Santiago, Chile. Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile. ceciliaassael@udd.cl

Resumen

En este artículo de investigación se analiza la relación entre la práctica reflexiva y la interacción profesora-alumnos en salas de clases de primer grado de primaria de escuelas urbanas y rurales de Chile. Con una metodología de casos múltiple, se analizaron discursos y prácticas de 8 profesoras, con diferente tiempo de participación (Alta/Baja) en un Programa de Acompañamiento de la Práctica pedagógica en aula (PAP), que promueve diálogos basados en los criterios de la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado. Se filmaron las clases y se entrevistaron a las profesoras antes y al finalizar el PAP. Entre los resultados, destaca que las profesoras de alta participación en el PAP tienen una interacción en el aula con más uso de estructuras dialogales mediadas y una reflexión de mayor elaboración sobre su práctica. Se observan, a la vez, diferencias en el uso de estas estructuras dialogales, según el tiempo de experiencia docente, percepción que tienen las docentes de los niños y contextos urbano-rural de la escuela.

Palabras clave

interacción verbal; aula;
práctica pedagógica;
formación de profesores;
escuela primaria

Keywords

verbal interaction; classroom;
teaching practice; teacher
education; primary school

Abstract

This article analyzes the relationship between reflective practice and teacher-student interaction in first-grade classrooms of urban and rural schools in Chile. With a methodology of multiple cases, discourses and practices of 8 teachers were analyzed, with different times of participation (High / Low) in a Program of Accompaniment of the Pedagogical Practice in the classroom (PAP) that promotes dialogues based on the criteria of the theory of Mediated Learning Experience. Classes were filmed and teachers were interviewed before and at the end of the PAP. The results showed that the teachers with high participation in the PAP have interaction in the classroom with more use of mediated dialogue structures and a more elaborate reflection on their practice. At the same time, differences are observed in the use of these dialogical structures, according to the time of teaching experience, the perception that the teachers have of the children, and the urban and rural contexts of the school.

Resumo

O artigo analisa a relação entre a prática reflexiva e a interação professora-aluno em salas de aula de primeiro grau de escolas urbanas e rurais do Chile. Com uma metodologia de casos múltiplos, foram analisados discursos e práticas de 8 professores, com diferentes tempos de participação (Alto / Baixo) em um Programa de Acompanhamento da Prática Pedagógica em sala de aula (PAP) que promove diálogos com base nos critérios da teoria de Experiência de aprendizagem mediada. As aulas foram filmadas e os professores entrevistados antes e no final do PAP. Dentre os resultados, destaca-se que os professores com alta participação no PAP têm uma interação em sala de aula com mais utilização de estruturas de diálogo mediadas e uma reflexão mais elaborada sobre sua prática. Observam-se, ao mesmo tempo, diferenças no uso destas estruturas dialogais, segundo o tempo de experiência docente, percepção que têm as docentes das crianças e contextos urbano e rural da escola.

Palavras-chave

interação verbal; sala de aula;
prática pedagógica; formação
de professores; escola primária

Introducción

Diversos estudios indican que la sala de clases es el espacio y tiempo de la escuela donde se evalúa el resultado de los esfuerzos por lograr calidad en la educación como aprendizaje e inclusión (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Bruns *et al.*, 2014; Núñez-Muñoz *et al.*, 2020). No obstante, los esfuerzos de mejora de la educación en Latinoamérica llegan de modo poco auspicioso a las aulas, por problemas de gestión del tiempo para la instrucción, baja participación de los alumnos, poco uso de recursos interactivos de aprendizaje, entre otros (Bruns *et al.*, 2014; De Gregorio y Bruns, 2016).

Los estudios en perspectiva sociocultural han demostrado que la interacción verbal profesor-alumnos en el aula se estructura en patrones de diálogo (Hennessy *et al.*, 2016; Howe y Abedin, 2013; Mercer y Howe, 2012; Preiss *et al.*, 2016) que tienen un papel muy importante en la enseñanza y en el aprendizaje en la sala de clase (Hennessy *et al.*, 2016; Mercer y Dawes, 2014; Monteiro *et al.*, 2019). Sin embargo, es culturalmente relativo afirmar cuáles patrones de diálogo son más ventajosos que otros para el aprendizaje (Howe y Abedin, 2013), dado que la interacción verbal está fuertemente situada en la actividad del aula y en el tipo de reflexión que el educador tenga de su rol mediador del aprendizaje (Poehner y Infante, 2015; Villalta *et al.*, 2018).

En efecto, la actuación del profesor en la interacción verbal en aula da cuenta de una racionalidad e intencionalidad sustentada en experiencias, conocimientos, expectativas entre otros elementos que, en su conjunto, configuran lo que la literatura especializada denomina como práctica reflexiva (Brouwer y Korthagen, 2013; Derobertmasure, 2012; Perrenoud, 2011), la cual se busca promover en la formación inicial y continua de los profesores, pero cuyos nexos entre reflexión y actuación docente en las interacciones en aula requiere ser estudiada con más detalle en sus procesos y resultados (Cushion, 2018; Díaz y Bastías, 2012; Ruffinelli, 2017).

La interacción verbal y la práctica reflexiva son actividades situadas, es decir, refieren a los contextos, inmediatez y complejidad (Domingo, 2013) de su manifestación y median la relación entre el decir reflexivo y el hacer interactivo en el aula. Este estudio aporta elementos para comprender los nexos entre la práctica reflexiva y la interacción en el aula para promover el aprendizaje. El objetivo es analizar la relación entre la práctica reflexiva y la interacción profesora-alumnos en sala de clase de primer grado de primaria de escuelas urbanas y rurales de Chile.

Interacción, experiencia de aprendizaje mediado (EAM) y práctica reflexiva del docente en la sala de clase

La interacción en el aula refiere a la relación comunicativa —mayormente de tipo verbal— entre el profesor y estudiantes durante el tiempo que dura la clase, con fines de enseñanza y de aprendizaje. En tal sentido, es un tipo especializado de conversación o diálogo que ha sido estudiado desde diversas perspectivas disciplinares (Hennessy *et al.*, 2016; Martinic y Villalta, 2015; Mercer y Dawes, 2014; Wells, 2004). Los estudios sobre la interacción verbal en el aula han transitado de descriptivos y comprensivos de los procesos culturales en la sala de clase hacia la descripción de estructuras que participan del diálogo y desarrollo cognitivo (Mercer y Dawes, 2014; Wells, 2004) que han enriquecido la estructura básica del intercambio Inicio-Respuesta-Retroalimentación o *Feedback* (IRF) que clásicamente caracteriza la estructura dialogal en el aula. En perspectiva de la teoría sociocultural, se ha puesto especial interés en la actuación del docente en la interacción verbal, caracterizando las posibilidades cognitivas de sus intervenciones de inicio en el diálogo (Howe y Abedin, 2013; Mercer y Dawes, 2014; Wells, 2004), la realimentación que orienta la atención del estudiante en la actividad de aprendizaje (Monteiro *et al.*, 2019), así como el papel de la mirada, como lenguaje no verbal, en las estructuras de diálogo (Shvarts y Abrahamson, 2019).

Los datos en Latinoamérica reportan que la inequidad socioeconómica de los pueblos se expresa también en inequidad de los aprendizajes escolares (Bruns *et al.*, 2014; Unesco, 2016) y dicha realidad se constata en los estudios que demuestran que los elementos socioculturales y, especialmente, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes inciden en la distribución del diálogo y gestión del tiempo de la clase, con implicancias en los logros de aprendizaje (Bruns *et al.*, 2014; Martinic y Villalta, 2015); y en el nivel microsocio del aula. Por otra parte, se ha demostrado que las estructuras de intercambio verbal entre profesor y estudiantes están en estrecha relación con eventos comunicativos situados socioculturalmente que les dan sentido y pertinencia (Hennessy *et al.*, 2016; Villalta *et al.*, 2018).

No obstante, los sucesos y resultados de aprendizaje en las aulas no son consecuencia directa de las condiciones de inequidad socioeconómica. Diversos estudios demuestran la relevancia del rol docente en el aprendizaje e inclusión educativa en el aula (Bruns *et al.*, 2014; Villalta, 2014). Específicamente, la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), de Reuven Feuerstein, desde la investigación sociohistórica cultural del proceso educativo, destaca la relevancia del educador, formal o informal, en la interacción verbal a través de la intencionalidad y reciprocidad de

su actuación con el estudiante hacia objetivos específicos, el significado afectivo y cognitivo del saber que el educador comunica al estudiante, y el trascender de los saberes dialogados en el aula hacia comprender y actuar en otros escenarios o dominios de la vida (Feuerstein *et al.*, 2015; Orrú, 2003).

Los elementos señalados (1) intencionalidad y reciprocidad; (2) significado, y (3) trascendencia, son los criterios Universales de la teoría EAM, pues se han identificado en toda mediación que favorece el aprendizaje y desarrollo cognitivo (Feuerstein *et al.*, 2015; Kozulin, 2000; Orrú, 2003), son parte de la interacción que construye el profesor con su actuación en el aula. Se ha encontrado relación entre la interacción verbal en el aula y los criterios de la teoría de las Experiencias de Aprendizaje Mediado EAM, para comprender las prácticas pedagógicas que promueven aprendizajes con pertinencia cultural (Davin, 2013; Guerra *et al.*, 2017; Poehner y Infante, 2015; Villalta y Assael, 2018). Estos criterios de mediación universal no son técnicas de manejo comunicativo, sino principios que orientan la acción y se sostienen sobre la reflexión y búsqueda intencionada de elementos para promover aprendizajes. Las interacciones verbales mediadas son realizaciones de la práctica reflexiva del docente y habitan en esta.

La práctica reflexiva aporta la racionalidad e intencionalidad a la actuación docente tensionada por los sucesos emergentes en la interacción en el aula. Hay diversos modelos teóricos de análisis de la práctica reflexiva y propuestas de sistematización (Derobertmasure, 2012; Domingo, 2013) y es posible distinguir corrientes de estudio que pueden considerarse complementarias: (a) aquellas que ponen el acento en el sentido transformador social de la práctica a través de un proceso que va desde aspectos concretos de la práctica a temas teóricos, ético y valóricos de la práctica pedagógica (Carr y Kemmis, 1988; Derobertmasure, 2012; Zeichner, 1993); (b) aquellos que ponen el acento en el aprendizaje desde la experiencia, junto a los procesos metacognitivos y autorregulación de la acción (Domingo Roget, 2008; Kolb, 1984; Korthagen, 2001); y, (c) otras que colocan la reflexión como el referente de la profesionalización, desde el cual se construye el conocimiento profesional analizando la reflexión de la práctica en una perspectiva del tiempo antes, durante y después de la acción (Bruno y Dell'Aversana, 2018; Jackson, 2010; Perrenoud, 2011; Schön, 1998).

Hay elementos de convergencia respecto a lo que se entiende por práctica reflexiva (Derobertmasure, 2012) que se relacionan con los estudios socioculturales de interacción verbal en el aula: la práctica reflexiva es un proceso individual y dialogal activo, intencionado y sistemático de construcción de conocimiento desde la interrogación a la experiencia concreta de interacción en el aula orientado hacia la transformación de la propia práctica, y promueve la responsabilidad profesional, social e histórica.

La reflexividad es parte de los objetivos transversales de la formación inicial del docente desde fines del siglo xx y tiene diversidad de interpretaciones y modelos teóricos y de intervención (Ruffinelli, 2017). Aunque las propuestas de promoción de la práctica reflexiva convergen en considerar la experiencia directa en aula como la fuente de consolidación o cambio del conocimiento práctico pedagógico, la relación entre reflexión y acción docente en aula es compleja si no cuenta con el compromiso de los docentes, las condiciones para la reflexión y las mediaciones pertinentes para promoverlo (Álvarez-Álvarez, 2015; Ruffinelli, 2017).

Metodología

Se realiza un estudio de casos múltiple o colectivo (Stake, 2013) de participantes en un Programa de Acompañamiento (PAP) de la práctica pedagógica en aula. Las participantes fueron 8 profesoras de primer grado de primaria con diferente tiempo de experiencia de trabajo en aula y destacadas por sus pares por la calidad de su desempeño en el aula, provenientes de 4 escuelas rurales de la Araucanía y 4 de escuelas urbana de Santiago de Chile.

Instrumentos y técnicas de producción de información

Programa de Acompañamiento a Práctica pedagógica (PAP). A las profesoras participantes se les ofreció un Programa de Acompañamiento de la Práctica pedagógica en aula (PAP), cuyo objetivo general era fortalecer las habilidades docentes en la sala de clase de los profesores a través de la reflexión de su propia práctica, incorporando elementos teórico-prácticos pertinentes al aprendizaje autónomo de los estudiantes en el contexto escolar. El PAP fue diseñado articulando los principios de reflexión compartida y cognición distribuida (Derobertmasure, 2012) y la investigación-acción del profesor (Álvarez-Álvarez, 2015; Guerra *et al.*, 2017) con uso de auto filmación para favorecer la autonomía en la reflexión de sus prácticas (Gröschner *et al.*, 2015). Los elementos conceptuales del Programa de Acompañamiento Pedagógico y las filmaciones de clase fueron solamente recursos para que las profesoras participantes tuvieran una semántica compartida que facilitara la comunicación entre ellas y con el equipo formador para promover la reflexión y toma de decisiones.

El Programa de Acompañamiento Pedagógico se desarrolló entre junio y octubre del 2017, en modalidad semipresencial, apoyado por plataforma online *Moodle* para la interacción semanal de los formadores con las profesoras; allí ellas reportaban un relato semanal de alguna situación de sus clases sobre la que querían reflexionar; las auto filmaciones fueron de dos a tres minutos de sus clases y fueron el objeto a reflexionar en los relatos semanales. El relato se organizó en tres componentes secuenciales

de profundización gradual: descripción (“describe una situación de tu clase esta semana”), análisis (“qué descubres de ti misma en lo que observaste”) y discernimiento (“¿Qué claridades o dudas te deja tu actuación?, ¿Qué acciones puedes realizar?”), que eran enviados y retroalimentado por el equipo formador en la misma semana que eran recibidos.

Las realimentaciones de las actividades se realizaron considerando categorías conceptuales del Análisis de la Conversación (AC) con criterios EAM Universales en la sala de clase (Villalta-Paucar *et al.*, 2018; Villalta *et al.*, 2018) los cuales configuran los Intercambios con Mediación Universales (ICMU) definidos según indica la Tabla 1.

Tabla 1
Intercambio con Mediación Universal ()*

Intercambio
1. Expositivo. El eje temático es la transmisión del contenido curricular.
2. Co-formado. El eje temático es la evaluación de un contenido o procedimiento.
3. Regulatorio. El eje temático es la regulación del orden de participación de los estudiantes en la clase.
4. Explicativo. El eje temático es la comprensión de un contenido curricular. Lo inicia el estudiante quien solicita al profesor información sobre el contenido curricular de la clase.
5. Cooperativo. El eje temático es la generación de nueva información por parte del estudiante para completar una tarea previamente planteada.
6. Colaborativo. El eje es la reflexión o análisis que hace el estudiante de su propio actuar o intervención para resolver o abordar un tema o problema que no tiene procesos ni respuestas predefinidas.
Criterios de Mediación Universales
1. Intencionalidad y reciprocidad. El profesor implica al alumno en la experiencia de aprendizaje explicitando objetivos y adaptando los estímulos necesarios.
2. Significado. El profesor explicita su propio significado acerca de la importancia del tema a tratar impulsando a que los estudiantes den una valoración personal al mismo.
3. Trascendencia. El profesor va más allá de la situación específica que aborda, ampliando la experiencia hacia situaciones curriculares o extracurriculares relacionadas.

(*) *Nota:* la combinación de los 6 tipos de intercambio con los tres criterios de mediación universal arroja la posibilidad teórica de al menos 18 posibles tipos de intercambio con mediación universal (ICMU).

Fuente: adaptado de Villalta *et al.* (2018, p. 119)

Filmación de clases. Para cada profesora participante se filmaron dos clases: antes y al finalizar el PAP.

Entrevista semiestructurada. Se realizó una entrevista individual con cada profesora al finalizar el PAP con el objetivo de conocer sus discursos sobre logros y desafíos de prácticas de enseñanza que promuevan el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Procedimientos y protocolos éticos. Las actividades realizadas cumplen con los criterios éticos de la investigación en ciencias sociales, cuyos protocolos fueron validados por el comité de ética de investigación de la institución patrocinante. Se utilizaron cartas de autorización de los directores de las escuelas participantes, cartas de consentimiento informado para las entrevistas y relatos de experiencia en aula de las profesoras, cartas de consentimiento de las profesoras para el uso de filmación de clases, y cartas de asentimiento de los padres para los registros de filmación de los estudiantes de primer grado participantes de las clases filmadas.

Establecidos los procedimientos éticos del estudio, se realizó la primera filmación de las clases de las profesoras en mayo del 2017; en junio se inició la jornada presencial del PAP para informar los conceptos iniciales de AC y EAM y modalidad de trabajo; entre junio y octubre se realizaron los relatos de experiencia en aula y auto filmaciones con la respectiva retroalimentación y diálogo con el equipo formador, vía plataforma online Moodle; hubo visitas presenciales mensuales a las profesoras en sus escuelas para resolver dudas y animar la participación; en diciembre se realiza las entrevistas post PAP y la segunda filmación de las clases. Las aulas urbanas funcionan cotidianamente con entre 25 y 32 estudiantes participantes, en tanto las aulas rurales tuvieron entre 5 y 12 estudiantes.

Las profesoras tuvieron diferente tiempo de participación en el PAP. Cuatro de ellas alcanzaron a participar 28hrs (42 %) que denominamos grupo de baja participación, y cuatro participaron entre 58hrs y 66hrs (87 % y 100 % respectivamente) que denominamos grupo de alta participación. La caracterización de los casos de estudio y nivel de participación final se describen a continuación (Tabla 2).

Tabla 2
Descripción de los casos del estudio

Caso (*)	Escuela (**)	Experiencia de trabajo en aula (años)	Nº de Relatos	Nº de Auto filmaciones	Participación en PAP (***)	Asignatura filmada pre / post PAP
ND	U	1	18	4	Alta	Matemáticas / Lenguaje
YH	R	7	16	2	Alta	Lenguaje
DR	U	7	15	2	Alta	Lenguaje
MR	R	10	14	3	Alta	Lenguaje
RA	R	10	6	1	Baja	Ciencias Naturales
DS	R	2	6	0	Baja	Lenguaje
IR	U	9	4	1	Baja	Lenguaje
ME	R	7	1	2	Baja	Lenguaje

Nota: (*) Código que resguarda la identidad de las participantes; (**) U= Urbano, R=Rural; (***) PAP= Programa de Acompañamiento Pedagógico

Fuente: elaboración propia

En las escuelas rurales participantes del estudio, los casos DS, MR, YH y RA, además de las características señaladas, son destacadas en sus logros de aprendizaje respecto de otras escuelas de iguales características en la región de La Araucanía; a pesar de las condiciones de vulnerabilidad social que caracteriza al sector rural del país, dan cuenta de una trayectoria institucional vinculada a procesos individuales y colectivos de reflexión.

Procedimiento de análisis. Los registros de filmación pre y post Programa de Acompañamiento pedagógico PAP fueron analizados según los tipos de intercambio y criterios de mediación EAM por codificadores entrenados (Tabla 1). Se hizo el análisis de concordancia inter-observador con la prueba Kappa observándose resultados entre .89 y .99 para los criterios de mediación EAM, y entre .92 y .93 para los tipos de intercambio, lo que se interpreta como concordancia considerable y casi perfecta (Landis y Koch, 1977). El análisis de las filmaciones se realizó con apoyo del programa informático Videograph para categorizar y agrupar por segundos de duración los tipos de intercambio y criterios de mediación EAM de la clase.

Las entrevistas y los relatos semanales fueron abordados con el análisis de contenido temático; para organizar la información se utilizaron como unidades temáticas orientadoras los niveles de procesos reflexivos en el cual convergen las investigaciones de la práctica reflexiva del docente manifiestas en relatos verbales y escritos: (1) nivel descriptivo o narrativo de las prácticas (2) nivel argumentativo, y (3) nivel crítico propositivo de la práctica (Bocquillon *et al.*, 2016; Bruno y Dell’Aversana, 2017, 2018; Derobertmasure, 2012), referidas a los sucesos en la sala de clase (tabla 3).

Para hacer equivalente la densidad intratextual –las referencias textuales extraídas de relatos y entrevistas– en la comparación extratextual –tipo de participación–, se somete a análisis de contenidos los 6 primeros relatos y todas las entrevistas a las profesoras participantes.

Tabla 3
Temas de la reflexión de la práctica pedagógica en el aula

Tema	Definición
Describe práctica	Describe o informa sobre su práctica en aula (Bocquillon <i>et al.</i> , 2016) toma conciencia de los sucesos (Bruno y Dell’Aversana, 2018).
Argumenta	Toma distancia de su práctica real para argumentarla, para legitimarla según contexto, saberes previos u objetivos (Derobertmasure, 2012).
Propone	Deja de pensar en lo que ha hecho para explorar, teorizar, proponer a la acción futura (Derobertmasure, 2012), buscando una nueva perspectiva (Bruno y Dell’Aversana, 2018).

Fuente: elaboración propia

En los aspectos señalados en la Tabla 3 se construyeron los temas emergentes en las entrevistas y relatos de las profesoras. El análisis de relatos y entrevistas se realizó con apoyo del programa informático NVivo12.

Resultados

Los intercambios con Mediación Universal en el aula.

Tabla 4
Casos por tipo de participación, tiempo y frecuencia de Intercambio con Mediación Universal ICMU en pre y post Programa de Acompañamiento pedagógico PAP

Caso	Participación	Tiempo de ICMU (*) pre PAP (Seg)	Tiempo de ICMU post PAP (Seg)
ND	Alta	42	10
YH	Alta	0	14
DR	Alta	125	581
MR	Alta	0	78
RA	Baja	18	98
DS	Baja	0	7
IR	Baja	151	12
ME	Baja	33	17

Nota: (*) ICMU = Intercambio con alguno de los criterios de Mediación Universal: (1) Intencionalidad y reciprocidad; (2) Significado, (3) Trascendencia.

Fuente: elaboración propia

En conjunto, el tiempo para Intercambios con Mediación Universal o diálogos mediados ICMU es diferente según el tipo de frecuencia de participación en el Programa de Acompañamiento Pedagógico PAP Alta/Baja [Chi-Cuadrado (1, N=8) = 184.04 $p<.001$]. Las profesoras con *alta participación* aumentan significativamente el tiempo para diálogos mediados ICMU en el post-Programa de Acompañamiento Pedagógico —esto es así a excepción del caso ND que fue filmada en la asignatura de Matemáticas en pre-Programa PAP y de lenguaje en post-Programa PAP—; en tanto que las profesoras de *baja participación* disminuyen el tiempo para diálogos mediados ICMU —esto es así a excepción del caso RA que en el pre y post Programa PAP la interacción se dio en clase de Ciencias Naturales—, y del caso DS que no tenía diálogos mediados ICMU en el pre Programa de Acompañamiento pedagógico (PAP).

Cuando se analizan los datos según zona de la escuela se observa que el aumento de tiempo de Intercambios con Mediación Universal ICMU en el post Programa de Acompañamiento Pedagógico PAP del grupo de

alta participación y disminución en el grupo de *baja participación* refleja la realidad de las profesoras de zonas urbanas [Chi-Cuadrado (1, N=3) = 295.84 p<.001]. En las profesoras de zonas rurales aumenta el tiempo de Intercambios con Mediación Universal ICMU en el post Programa de Acompañamiento pedagógico PAP, independiente del tipo de participación de la profesora alta o baja PAP.

Tabla 5
Tipos de ICMU por alta y baja participación según pre y post PAP

Tipos de ICMU descritos según tipos de intercambio y EAM	Baja participación (seg)		Alta Participación (seg)	
	Pre PAP	Post PAP	Pre-PAP	Post PAP
Expositivo e Intencionalidad y reciprocidad	51	14	13	142
Expositivo y Significado	8	17	58	0
Expositivo y Trascendencia	36	28	31	185
Co-formado y Significado	40	0	6	0
Co-formado y Trascendencia	67	7	0	353
Explicativo y Trascendencia	0	17	0	0
Cooperativo e Intencionalidad y reciprocidad	0	0	0	3
Cooperativo y Significado	0	26	0	0
Cooperativo y Trascendencia	0	25	0	0
Colaborativo y Significado	0	0	59	0

Fuente: elaboración propia

El análisis de los tipos de intercambio según tipo de criterio de mediación EAM (Tabla 5) muestra que en el post Programa de Acompañamiento Pedagógico del grupo de *alta participación* aumenta el tiempo de diálogos mediados ICMU en: (1) *intercambio Expositivo con EAM Intencionalidad y reciprocidad*, (2) *intercambio Expositivo con EAM Trascendencia*, (3) *intercambio Co-formado con EAM Trascendencia* y (4) *intercambio Cooperativo con EAM Intencionalidad y reciprocidad*. En el post Programa PAP del grupo de *baja participación* disminuye el tiempo de los diálogos mediados ICMU con respecto al pre-Programa PAP, los ICMU (1) *intercambio Expositivo con EAM Intencionalidad y reciprocidad*, (2) *intercambio Expositivo con EAM Trascendencia*, (3) *intercambio Co-formado con EAM Significado*, (4) *intercambio Co-formado con EAM Trascendencia*; en tanto otros diálogos mediados ICMU aumentan respecto al pre Programa PAP donde dichas estructuras no fueron observadas —excepto el *intercambio Expositivo con EAM Trascendencia*—.

En breve, en el post Programa de Acompañamiento pedagógico PAP del grupo de *alta participación* aumentaron estructuras de diálogos mediados ICMU que disminuyeron en el post Programa PAP del grupo de *baja participación*. A continuación, se analizan dos de dichas estructuras.

Ejemplo 1: Intercambio *Expositivo* con criterio EAM de *Intencionalidad y reciprocidad*

(Clase de Lenguaje. La profesora presenta el sonido de las consonantes CH y LL)

1. Profesora: Cuando nosotros pronunciamos el sonido de esta letra (señala la letra CH pegada en un cartel en el pizarrón) ¿cómo es? A ver, ayúdenme ustedes, todos juntos para que se escuche bien: / CH/ (sonido onomatopéyico)
2. Estudiantes: /CH/
3. Profesora: La boquita hacia afuera /CH/ y cuando pronunciamos esta letra (indica hacia el pizarrón) /LL/ ¿cómo suena?
4. Estudiantes: La /LL/
5. Profesora: Se estira el labio, todos juntos, ayúdenme /LL/
6. Estudiantes: /LL/
7. Profesora: Muy bien

(Caso YH, Alta participación, escuela Rural, asignatura Lenguaje, Registro post-PAP)

En la estructura *Expositiva* se transmite el sonido de las letras /CH/ y /LL/; en las intervenciones 1, 3 y 5 la profesora expresa el criterio de mediación *Intencionalidad y reciprocidad*, en el que explicita su intención de lograr que los estudiantes reproduzcan el sonido; los estudiantes son recíprocos con la profesora con sus intervenciones 2, 4 y 6. Estructuras similares a este diálogo mediado ICMU aumentaron en tiempo y frecuencia en las profesoras de sector urbano y rural de *alta participación* en el PAP.

Ejemplo 2: Intercambio *Co-formado* con criterio EAM *Trascendencia*

(Es clase de Lenguaje. Al finalizar la clase la profesora vuelve a revisar con los estudiantes la lectura del libro titulado *De aquí y de allá*, realizada durante la clase)

1. Profesora: ... ¿de que hablaba este libro? Néstor quiere decir algo (señala a un niño que ha levantado la mano), dígame, ¿de qué trataba el libro?
2. Estudiante niño: de las casas y las personas
3. profesoras: ¡y personas!, ¿aquí en Chile viven personas solo de Chile? Noemí
4. Estudiante niña: no (otros niños también lo dicen a coro)

5. profesora: *no (aceptando la respuesta), ¿de dónde a ver, de dónde más?*
6. Estudiantes: *(diferentes participantes van diciendo países y la profesora recibe las respuestas) Perú, Francia, japoneses, de América*
7. profesora: *Perú, Francia, japoneses de América también, ¿qué países de América hay personas que viven aquí? (señalando el mapa del mundo pegado en pizarrón), yo les mencioné algunos casos.*
8. Estudiante niño: *Haití*
9. profesora: *Haití, sí, de hecho, Haití es parte de América, chiquillos. Tienen toda la razón muchas personas del mundo se han venido a vivir a Chile, efectivamente*

(Caso DR, Alta participación, escuela Urbana, asignatura Lenguaje, Registro post-PAP)

En la estructura *Co-formada* la profesora evalúa la comprensión de la lectura de un texto que refiere a las personas de diferentes nacionalidades que construyen la identidad de una nación. El criterio de mediación *Trascendencia* se observa a partir de la intervención 3 de la profesora, en el que relaciona la lectura con la realidad de inmigración latinoamericana que hace parte de la vida cotidiana de las zonas urbanas de Chile. Esta estructura aumenta en tiempo y frecuencia en las profesoras de sector urbano de *alta participación*.

Desde la perspectiva de los intercambios mediados (ICMU) observados al final del proceso de acompañamiento (PAP), las estructuras *Expositivas* y *Co-formadas* mediadas -con *Intencionalidad* y *reciprocidad*, y *Trascendencia*- aumentaron entre las profesoras que tuvieron alta participación, independiente de la zona urbana o rural de la escuela. En el grupo de profesoras de baja participación se observó aumento de los Intercambios con Mediación Universal ICMU, pero en estructuras de diálogo breves (inferiores a 30 segundos).

Los relatos y la reflexión de la práctica

En las entrevistas post-Programa de Acompañamiento Pedagógico y relatos de los sucesos en el aula emergen subcategorías que se agrupan y definen con criterio semántico (Tabla 6).

Tabla 6

Categorías de los temas de la reflexión de la práctica pedagógica en el aula

Definición de categorías del tema	Describe práctica
<i>Rutinas.</i>	Describe las prácticas de aula recurrentes funcionales a la enseñanza.
<i>Contenidos de asignatura.</i>	Describe su práctica relacionada a objetivo de desempeño de los estudiantes. Se observó de modo más recurrente en los relatos.

Definición de categorías del tema Describe práctica

Problematización. Señala los problemas o conflictos observados en la gestión del aula. Se observó de modo más recurrente en los relatos.

Gestión de aula. Describe las actividades de organización de la clase, respecto de roles y funciones favorables a su desarrollo.

Definición de categorías del tema Argumenta

Argumento práctico. Señala los argumentos prácticos que explican su acción en el aula.

Manejo de conductas disruptivas. Relata la forma de abordar los comportamientos disruptivos de los infantes en el aula.

Actúa con objetivos. Argumenta y busca estrategias que le permiten llegar a objetivos de aprendizaje y gestión de aula.

Definición de categorías del tema Propone

Educación para la vida. Promueve la autonomía de los estudiantes respecto a sus vidas, más allá de lo que hacen o dejen de hacer en el aula.

Aprendizajes significativos. Actividades en que los estudiantes relacionan los contenidos con sus experiencias o saberes previos, y se ajustan a la disposición que ellos tienen para participar.

Aprender de colegas. Juicios que valoran el apoyo de colegas en las diversas etapas de consolidación de la práctica profesional en el aula.

Aprender de la experiencia. Abstrae la experiencia práctica para sustentar aprendizajes, explorar propuestas y criticar materiales.

Interacción y aprendizaje. Señala criterios que orientan la interacción en el aula favorable al logro de objetivos educativos.

Fuente: elaboración propia

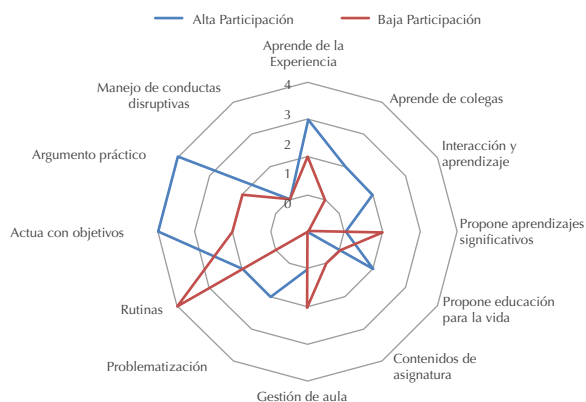


Figura 1. Reflexión de la práctica pedagógica en el aula por participación en entrevista post Programa de Acompañamiento Pedagógico PAP.

Fuente: elaboración propia

Se observa en las entrevistas que las profesoras que participaron por más tiempo en los componentes del Programa de Acompañamiento Pedagógico PAP— relatos semanales e interacción con equipo formador— tuvieron más referencias en todas las categorías y con más énfasis hacia los temas *Argumenta* y *Propone* comparados con las profesoras de *baja participación* en el Programa PAP (Figura 1).

Dentro del tema *Describe Prácticas*, se observan diferentes énfasis según el tipo de participación; las profesoras de *baja participación* son mayormente de *Rutinas*: “En la mañana realizamos el tema de las elecciones, ellos eligen un texto /.../ que esté en la biblioteca y luego comparten con sus compañeros, sería una de las actividades que se realizan” (ME, rural) —que junto a la categoría *Gestión del aula* “mi sala está constituida por niños de primero y segundo básico donde voy haciendo un trabajo paralelo, trato de organizarme con los dos niveles, cosa que no es fácil pero tampoco es imposible” (RA, rural), es recurrente en las profesoras de zonas rurales—; comparada con las profesoras de *alta participación*, que son de *Problematización* “[...] siempre hemos tenido como un conflicto en las clases para hacer un inicio, un desarrollo y terminar con un cierre, el cierre como que siempre ha sido el conflicto de las clases” (MR, rural), que junto a la categoría *Contenido de asignaturas* son más recurrentes en las profesoras de zonas urbana:

[...] estábamos identificando la letra r y rr, y para ello, se utilizó un trabalenguas que sugería el libro del Ministerio, al principio era escuchar y repetirlo, pero luego debido a la motivación que mostraron los niños, se convirtió en un desafío grupal, donde debían en conjunto recitar el trabalenguas sin equivocarse. (ND, urbana)

Dentro del tema *Argumenta*, las profesoras de *alta participación* destacan más que las profesoras de *baja participación* en la categoría *Actúa con objetivo*:

[...] las clases de los niños se centran en los niños, más que nada son los niños los que hacen la clase, bueno, uno los guía y siempre tiene el objetivo en la cabeza de lo que tienen que aprender ellos, pero son los participantes activos ahora. (MR, aula rural)

y *Argumento práctico*:

[...] entonces me gusta agregarle, porque los niños tienen mucho sentido del humor y se ríen; yo siento que a los textos les falta esa picardía de agregarles un poco más y eso me gusta, porque además los mantengo atentos del relato, entienden mejor las ideas, el vocabulario se enriquece más. (DR, aula urbana)

En el tema *Propone*, se observa en las profesoras de *alta participación* en el Programa de Acompañamiento Pedagógico PAP la categoría *Interacción y aprendizaje*, especialmente en las profesoras de aulas rurales: “los niños pequeños son muy expresivos facialmente. Gestos de cara y de ojos, uno se fija en eso, (y me doy cuenta) cuando una clase es aburrida o cuando es entretenida” (MR, aula rural). Por su parte, las profesoras de zona urbana se distinguen de las profesoras de zonas rurales por la categoría *Aprender de colegas*: “no tengo miedo que alguien me dé una recomendación “oye, esto” y he visto que la experiencia, los años, muchos de los colegas que yo observo allá, cada día se vuelven más duros, en el buen sentido de la palabra [...]” (ND, urbana).

Se indaga si el tiempo de experiencia de trabajo en aula incide en las referencias a la reflexión de la práctica. Para esto las referencias de entrevista se organizan en tres grupos según años de experiencia docente en aula –dos profesoras con 1-2 años, dos de 10 años, y dos profesoras de 7 años de experiencia–, equivalentes en tipo de participación y zona urbana/rural.

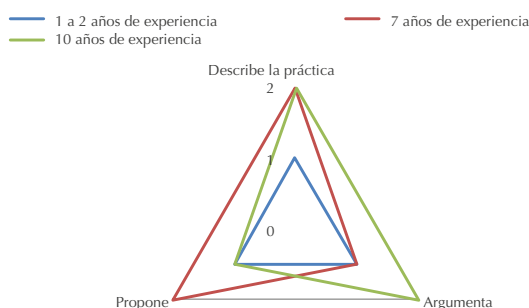


Figura 2: Temas de reflexión de la práctica pedagógica en el aula por años de experiencia en aula

Fuente: elaboración propia

Se observa que en los primeros dos años de experiencia docente en aula es más discreta la cantidad y orientación temática comparado con los otros grupos de profesoras; las profesoras con 7 años de experiencia presentan una orientación temática propositiva, en tanto las profesoras con 10 años de experiencia desarrollan una orientación temática argumentativa de la práctica. Mayor experiencia amplía y orienta las posibilidades reflexivas de la práctica (Figura 2).

Asimismo, en la entrevista y relatos emergieron de modo recurrente referencias a los estudiantes y sus contextos; estos fueron agrupados dentro del tema *Percepciones del estudiantado*, que refiere a juicios sobre los estudiantes que inciden en las posibilidades de acción de las profesoras (Tabla 7).

Tabla 7
 Categorías del tema *Percepción del estudiantado*

<i>Disruptivos.</i> Describe a los estudiantes por sus dificultades comportamentales en el aula (agresivos, complicados, escupen, entre otros).
<i>Aprenden.</i> Señala elementos, como el tiempo, que le ayudan a comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
<i>Resilientes.</i> Refiere a las posibilidades de los estudiantes para aprender y desarrollarse a pesar de la adversidad del entorno, valorando el propio rol de profesora para favorecer de autonomía.
<i>Participan.</i> Refiere a la disposición de participación de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

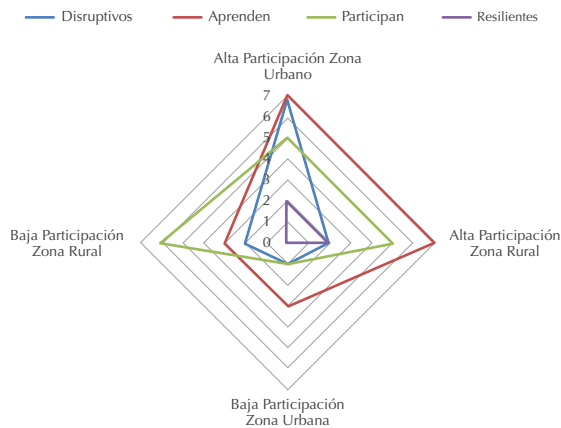


Figura 3. Categorías del tema *Percepciones del alumnado por zona y participación de profesoras*
 Fuente: elaboración propia

La categoría *Aprenden* es mayor entre las profesoras de *alta participación* en el Programa de Acompañamiento Pedagógico, independiente de la zona urbana o rural “a pesar de que muchas veces las cosas se han puesto muy muy complejas, finalmente los resultados han sido buenos, los niños han aprendido” (ND, aula urbana). En tanto, la categoría *Participan* tiene el segundo lugar de referencias entre las profesoras rurales de alta participación en el PAP, y el primero en las profesoras rurales de *baja participación* “Me pareció que esta clase fue de total agrado de los alumnos todos desarrollaron sus actividades con entusiasmo y motivación”, (RA, aula rural). (Figura 3).

La categoría *Disruptivos* es recurrente en las profesoras de aulas urbanas y dobla en número de referencias a las profesoras de aulas rurales “el comportamiento de los estudiantes ha sido muy desordenado,

violento, poco atento” (ND, zona urbana). En tanto que la categoría *Resilientes* es propia de las profesoras urbanas y rurales, de alta participación en el PAP,

yo creo que dentro del aula uno les puede crear a los niños un mundo, asombrarlos, invitarlos a descubrir, pero yo creo también que ellos llegan a su realidad, una realidad en la que tienen carencias, que podría ser el aspecto negativo, que ellos quieren algo más y como que algo los limita, y también puede ser positivo en el sentido que ellos viven en un ambiente de tanta libertad, de tanto espacio, que la mente en cierta forma los lleva a querer aprender más. (MR, aula Rural)

En síntesis, la *Percepción del estudiantado* tiende a ser positiva respecto a sus posibilidades de aprender, por parte de las profesoras de alta participación en el PAP. En dicha percepción se expresa el impacto del contexto, el cual es percibido como algo más problemático en los estudiantes de la zona urbana *-Disruptivos-*, y como una oportunidad para los estudiantes de zonas rurales *-Resilientes-*.

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio muestran que las estructuras de diálogo con criterio de mediación universal –ICMU– tienen más presencia en las clases reales de primaria cuando las profesoras participan en un proceso sistemático e intencionado de observar y reflexionar las propias prácticas pedagógicas –en este caso realizado a través de un programa de acompañamiento de prácticas pedagógicas (PAP)–. Esto aporta evidencias a estudios que sostienen que la conciencia de la acción, apoyada por recursos como relatos y auto filmación, aporta a cambios en la práctica y satisfacción (Gröschner *et al.*, 2015; Guerra *et al.*, 2017).

A lo anterior, es importante precisar que las profesoras tienen procesos y trayectorias previas de una práctica pedagógica reflexionada y situada socioculturalmente con resultados satisfactorios en cuanto al aprendizaje escolar, como es el caso de las escuelas rurales del presente estudio. Tal es el caso de las profesoras DS y RA, de *baja participación* en el Programa de Acompañamiento Pedagógico, pero cuyos reportes dan cuenta de alto nivel de reflexión de la práctica, por ejemplo: Relato DS (relato de clase)

La docente inicia la clase de Lenguaje y Comunicación en su curso combinado Primero y Segundo /.../. Ya comenzado el trabajo con ambos cursos (Segundo: la comprensión de una receta-Primero: conocer la letra T) /.../. Ella se para y va al grupo de Segundo a realizar lectura compartida y revisión de la guía, los deja trabajando, aclara las dudas y refuerza a los más atrasados con su trabajo, vuelve a primero, revisa lo que hicieron los estudiantes, pega material en sus cuadernos para

trabajar y reforzar en casa. Va en busca la sorpresa, algo tan simple para algunos, para los estudiantes son momentos inolvidables, se juntan ambos grupos y se forma una gran mesa. Se reparte a cada estudiante un vasito de té y se coloca galletas a lo largo de la mesa, los estudiantes conversan y se divierten entre sí, las expresiones en su rostro reflejan todo. ¿Por qué se pensó hacer esta actividad? Todo tiene su sentido pedagógico, se pensó hacer esta mini convivencia, para unir lo trabajado con Segundo, la receta y lo de Primero, la letra T, además para fortalecer la comunicación entre pares. (DS, aula rural)

Se observa que la profesora rural, con cursos combinados, en el área de Lenguaje y Comunicación enseña un mismo contenido con diferentes grados de profundidad, y promueve la colaboración entre los estudiantes anclada a una experiencia muy cercana a ellos; así evidencia que los Criterios de Mediación son inherentes a la práctica reflexiva.

¿Qué cambia en la interacción verbal en aula asociado al proceso reflexivo de la propia acción?: los resultados de este estudio indican que se incrementan las estructuras que fortalecen el rol docente de transmisor de la cultura a través de los contenidos que aborda en el aula: estructuras mediadas de intercambio *Expositivo* y *Co-formado*; ambas estructuras son reportadas como muy frecuentes en la sala de clase (Martinic y Villalta, 2016; Preiss *et al.*, 2016) pero que han transitado de estar centradas en el docente hacia estar centradas en los estudiantes interlocutores en el aula.

La tarea de enseñar contenidos de asignatura con mayor atención a la participación de los estudiantes en el aula tiene relación con un proceso reflexivo que fortalece la actuación docente orientada por objetivos, y aprender de los colegas. Asimismo, la reflexión de la práctica tiene relación con la experiencia de docencia directa en aula. En efecto, las profesoras con 7 y 10 años de experiencia tienen más elementos para desarrollar niveles de reflexión más exigentes que solo describir la práctica, especialmente cuando se problematiza la experiencia, tal como se observó en las profesoras que mantuvieron mayor participación en el programa de reflexión ofrecido. Este resultado va en coherencia con las perspectivas de estudio de la práctica reflexiva que señalan a la experiencia concreta como el primer recurso para la reflexión (Domingo, 2013; Korthagen, 2001; Perrenoud, 2011).

Los estudiantes son para las profesoras el nexo vivo entre el aula y el contexto sociocultural; en tal sentido, se observa que las profesoras de aulas urbanas, tienden a percibir a los niños como disruptivos, con un problema comportamental que se amplifica en un aula con alrededor de 30 participantes; en tanto que las profesoras de aulas rurales tienden a calificarlos mayormente como personas que sufren una realidad adversa que la educación les puede ayudar a superar. Es probable que la diferencia

de número de estudiantes en el aula incide en la posibilidad de la profesora para conocerlos en sus desafíos y posibilidades educativas para orientar su acción docente.

Este estudio ha mostrado, además, que la valoración positiva de los estudiantes tiende a aumentar entre las profesoras que observan reflexivamente su práctica de aula. Esto es coherente con el desarrollo de estructuras de interacción más centrados en los estudiantes. Es posible que se dé un círculo virtuoso en el que la profesora al estar atenta al otro, los estudiantes, para mediar su propia actuación pedagógica, los revalora en sus posibilidades y condiciones, y revalora su rol como promotora de aprendizajes. Es recomendable profundizar en este aspecto en futuros estudios.

La reflexión de la práctica en aula enriquece de sentido el quehacer docente en el aula, cuyos cambios en las interacciones verbales refuerzan el rol docente de promover aprendizajes escolares centrado en los estudiantes. La participación autónoma y voluntaria de las profesoras, en un proceso de acompañamiento de la reflexión de la práctica, configura diferentes tipos de participación y niveles de reflexión en el tiempo. A mayor tiempo para relatar la experiencia en aula, mayores elementos semánticos para argumentar y proponer a la propia práctica. El tiempo de experiencia en aula también está asociado a la densidad reflexiva: quienes tienen uno o dos años de experiencia en aula tienen menos densidad reflexiva que quienes tienen siete años de experiencia en aula.

Un elemento distintivo entre las profesoras de aulas urbanas y aulas rurales es la percepción que tienen del otro, estudiantes del primer grado; las profesoras de aulas urbanas perciben a los estudiantes mayormente como con problemas conductuales -disruptivos—, en tanto que las profesoras de aulas rurales los perciben como personas con posibilidades de aprender a pesar de sus situaciones de carencia familiar y social -resilientes—. El proceso de reflexión de la práctica pedagógica en aula está asociado con profesoras que tienen una percepción resiliente de los estudiantes.

Se ha encontrado que hay reflexión de calidad construida independientemente de propuestas de formación y reflexión, y posiblemente se encuentran sostenidas en las culturas escolares institucionales, la formación inicial y la profundidad y predisposición docente a discernir su práctica de cara a un otro situado, elementos que deben ser temas de futuras investigaciones.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe Nacional de la Educación 2017. Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad* (pp. 121). <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/los-desafios-educar-la-inclusion-la-diversidad/>

- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. doi:10.1016/j.pe.2015.11.014
- Bocquillon, M., Derobertmasure, A. y Demeuse, M. (2016). *Guide pour «porter un regard réflexif sur sa (une) pratique»*. Université de Mons-UMONS.
- Brouwer, N. y Korthagen, F. (2013). Estándares de calidad para el desarrollo docente continuo. In R. Hevia (Ed.), *Formación continua y desarrollo profesional docente* (pp. 34-50). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI.
- Bruno, A. y Dell'Aversana, G. (2017). Reflective practice for psychology students: the use of reflective journal feedback in higher education. *Psychology Learning & Teaching*, 16(2), 248-260.
- Bruno, A. y Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358. doi:10.1080/02602938.2017.1344823
- Bruns, B., Luque, J., De Gregorio, S., Evans, D., Fernández, M., Moreno, M. y Yarrow, N. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cushion, C. J. (2018). Reflection and reflective practice discourses in coaching: a critical analysis. *Sport, Education and Society*, 23(1), 82-94. doi:10.1080/13573322.2016.1142961
- Davin, K. J. (2013). Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 17(3), 303-322. doi:10.1177/1362168813482934
- De Gregorio, S. y Bruns, B. (2016). Práctica docente en el aula: una mirada al interior de las salas de clases en América Latina y el Caribe. En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 59-92). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons-Hainaut, France.
- Díaz, C. y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación xx1*, 15(1), 241-263.

- Domingo, À. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Domingo Roget, À. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Universitat Internacional de Catalunya, España.
- Feuerstein, R., Falik, L. y Feuerstein, R. (2015). *Changing Minds and Brains - The Legacy of Reuven Feuerstein. Higher Thinking and Cognition Through Mediated Learning*. Teachers College Press.
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K. y Pehmer, A.-K. (2015). Through the lens of teacher professional development components: the 'Dialogic Video Cycle' as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41(4), 729-756. doi:10.1080/19415257.2014.939692
- Guerra, P., Figueroa, I., Salas, N., Arévalo, R. y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 175-192.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O. y Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44. doi:10.1016/j.lcsi.2015.12.001
- Howe, C. y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. doi:10.1080/0305764X.2013.786024
- Jackson, P. (2010). La vida en las aulas. In (Séptima edición ed., pp. 211). Ediciones Morata S.L.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con Jornada Escolar Completa en Chile. *Perfiles Educativos*, 37(147), 28-49.
- Martinic, S. y Villalta, M. (2016). Jornada Escolar Completa y organización del tiempo en la sala de clases de Educación Básica. En J. Manzi y M. R. García (eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 317-348). Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Mercer, N. y Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445. doi:10.1080/03054985.2014.934087
- Mercer, N. y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. doi:10.1016/j.lcsi.2012.03.001
- Monteiro, V., Mata, L., Santos, N., Sanches, C. y Gomes, M. (2019). Classroom Talk: The Ubiquity of Feedback. *Frontiers in Education*, 4. doi:10.3389/feduc.2019.00140
- Núñez-Muñoz, C., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B. y Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 371-392. doi:10.17227/
- Orrú, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación*, 332, 33-54.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Poehner, M. E. y Infante, P. (2015). Mediated Development: Inter-psychological activity for L2 education. *Language and Sociocultural Theory*, 2(2), 161-183. doi:10.1558/lst.v2i2.26982
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A. M. y Grau, V. (2016). ¿Cómo se enseña el lenguaje y las matemáticas en las salas de primer y segundo ciclo básico en Chile? Principales hallazgos de una serie de estudios observacionales en clases de lenguaje y matemáticas. En J. Manzi y M. R. García (eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 153-184). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shvarts, A. y Abrahamson, D. (2019). Dual-eye-tracking Vygotsky: A microgenetic account of a teaching/ learning collaboration in an embodied-interaction technological tutorial for mathematics. *Learning Culture and Social Interaction*, 22, 19. doi:10.1016/j.lcsi.2019.05.003
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Unesco. (2016). Informe de resultados. Terce: Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados. Resumen ejecutivo. *Perfiles Educativos*, 38(152), 204-2017.

- Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C. y Aldunate, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42(1), 87-104. doi:10.15517/revedu.v42i1.23431
- Villalta, M. (2014). Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13(1), 285-298. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.oete10.11144/
- Villalta, M. y Assael, C. (2018). Contexto socioeconómico, práctica pedagógica y aprendizaje autónomo en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 49-68.
- Villalta, M., Assael, C. y Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, 40(160), 101-119.
- Wells, G. (2004). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220(44-49).