

Reflexión pedagógica y cultura escolar de escuelas chilenas en contextos de pandemia

Pedagogical reflection and culture of chilean school in pandemic contexts

Recepción del artículo: 22-12-2023 | Aceptación del artículo: 25-01-2024

¹Sergio Martinic Valencia 
sergio.martinic@uaysen.cl

²Marco Antonio Villalta Paucar 
marco.villalta@usach.cl

³Cecilia Assael Budnik 
cassael@uc.cl

¹Universidad de Aysén, (Chile)

²Universidad de Santiago de Chile, (Chile)

³Pontificia Universidad Católica de Chile, (Chile)

Para referenciar este artículo:

Martinic Valencia, S., Villalta Paucar, M. A. y Assael Budnik, C. (2024). Reflexión pedagógica y cultura escolar de escuelas chilenas en contextos de pandemia. *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 174-200.
<https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.10>

Autor correspondiente: Sergio Martinic Valencia
sergio.martinic@uaysen.cl

Resumen

La reflexión docente es una acción situada, en interacción con otros y mediada por la cultura escolar en la cual se desempeña. El objetivo de este artículo es analizar la relación entre la cultura escolar y los procesos de reflexión de la práctica pedagógica en contextos de pandemia. Se utiliza un enfoque metodológico mixto para analizar los discursos de 15 profesoras y directivos de seis escuelas de Educación Básica de diferentes sectores socioculturales de Chile. Se realizaron entrevistas semiestructuradas vía zoom y observaciones de clases a través de medios digitales o registros directos. Los resultados indican que la situación de crisis sanitaria por COVID-19 ponen en evidencia estructuras culturales expresivas e instrumentales que inciden en los procesos reflexivos sobre la práctica valorando aspectos vivenciales y/o conceptuales. Se describen cuatro ámbitos de relación cultura-reflexión: Testimonial, Problematicación, Competencias y Resultados. Las escuelas rurales destacan en el ámbito Testimonial y las urbanas en el ámbito de Resultados.

Palabras claves: Práctica pedagógica, Educación rural, Educación urbana, aula, Pandemia, Educación básica.

(*) Esta investigación ha sido patrocinado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del gobierno de Chile, Proyecto FONDECYT N° 1200106, y FAPESP 2021/08719-0 de São Paulo, Brasil.

Abstract

Teacher reflection is a situated action, in interaction with others and mediated by the school culture in which the teacher works. The objective of this article is to analyze the relationship between school culture and the processes of reflection on pedagogical practice in pandemic contexts. A qualitative methodological approach is used to analyze the discourse of teachers and directors of six primary schools from different socio-cultural sectors of Chile. Semi-structured interviews were carried out via zoom, and class observation through digital media or direct register. The results indicate that the health crisis due to COVID-19 reveals expressive and instrumental cultural structures that influence the reflective processes on practice, valuing experiential and / or conceptual aspects. Four areas of the culture-reflection relationship are described: Testimonial, Problematization, Competences and Results. Rural schools stand out in the Testimonial area and urban schools in the Results area

Key words: Teaching practice, Rural education; Urban education; Classrooms, Pandemics, Basic education.

Introducción

El ejercicio de la docencia, como cualquier actividad profesional, descansa en la reflexión que ocurre durante el desempeño práctico en

contextos, interacciones y situaciones particulares. Como señala Schön (1994) los profesionales tienen una conversación reflexiva consigo mismos frente a la situación o problemáticas que abordan y, durante la acción, reestructuran sus conocimientos realizando los ajustes que requiere para responder adecuadamente a la situación problema y a la interacción que tienen con otros. Esta operación mental, a menudo intuitiva e inconsciente, es definida por el autor como reflexión en el curso de la acción.

La ergonomía de la actividad francesa, complejiza el problema al realizar la distinción entre trabajo prescrito y trabajo real. Clot (2008) subraya que la actividad o desempeño profesional es mucho más amplia y compleja que la mera aplicación de instrucciones planificadas o de procedimientos prescritos. El desempeño real es situado y contingente donde lo prescrito es objeto de ajustes y adecuaciones y no una mera ejecución de lo predefinido (Clot, 2008). Existe así una amplia zona de la actividad real donde se transforman y crean conocimientos en función de la reflexión en la práctica y del sentido y pertinencia de la acción en la situación de trabajo.

La experiencia y conocimiento profesional da cuenta de este aprendizaje en la acción y que el sujeto integra de un modo particular con los saberes previos de su formación inicial, experiencias y contexto social y cultural en el cual se desempeña. Un profesional es reconocido como experto no por la calidad y cantidad de conocimiento inicial, sino que por el conocimiento

acumulado y capacidad reflexiva lo que permite entregar certezas en situaciones inciertas y contingentes. El profesional experto se construye en la acción a través de diversos procesos reflexivos que resignifican lo aprendido en interacción con otros en el marco de su trabajo profesional.

La literatura relativa a la construcción de conocimiento en la práctica, siguiendo los planteamientos fundacionales de Dewey (2004), ha otorgado importancia a la reflexión en los procesos de comprensión de la situación y la definición de estrategias de acción. La reflexión es el proceso que articula aprendizaje y práctica en el desempeño profesional. Esta reflexión suele analizarse como un proceso individual. Por ello, muchos de los estudios de reflexión de la práctica han asociado los procesos reflexivos a las creencias y epistemologías que tiene el profesor como sujeto particular (Guzmán, 2013; Padilla y Garritz, 2014; Zanotto y Gaeta, 2018).

Por otra parte, se debe asumir que la reflexión del profesor no es solo individual, sino que es un proceso situado, en diálogo con otros -en el sentido presencial o simbólico- y que se realiza en el marco de una cierta tradición o cultura profesional e institucional. La reflexión se realiza desde el aprendizaje previo y en diálogo con las pautas y estructuras de la cultura profesional e institucional en la cual participa. En efecto, los saberes profesionales descansan en conocimientos disciplinares, inferencias e interpretaciones construidas por el sujeto en la contingencia de su acción y donde siempre

hay marcas y huellas de la cultura y contexto institucional en la cual se desempeña. Aún más, es necesario destacar, la reflexión se realiza con un lenguaje y conjunto de categorías y de principios socialmente construidas y que actúan en la producción discursiva de la reflexión del sujeto.

En este artículo se aborda la relación entre los contextos culturales institucionales y el tipo de reflexión de la práctica de profesores y profesoras en 6 escuelas públicas o municipales de 3 regiones de Chile en contexto de pandemia por COVID-19. Se asume, conceptualmente, que existe una relación entre el contexto local e interaccional y la actividad reflexiva y discursiva a través de la cual se produce y privilegia socialmente el significado. Basado en Basil Bernstein se asume que la conciencia y acción humana configura y es configurada por los contextos en los que tiene lugar (Daniels, 2016). Abordaremos estas relaciones entre Cultura escolar y proceso de reflexión de la práctica pedagógica durante el año 2020 en que hubo confinamiento y asistencia parcial a clases presenciales, por razones de la pandemia por COVID-19.

La práctica y niveles reflexivos

En términos generales entenderemos por práctica reflexiva el proceso que realiza un profesional para analizar e interpretar su propia acción en contextos situados. A través de este proceso su trabajo es objeto de su propia reflexión. Así entonces, en el caso de la docencia, la práctica reflexiva construye la racionalidad e intencionalidad de la actuación

profesional docente tensionada por los sucesos emergentes y contingente de la interacción en el aula.

Este tipo de procesos son muy importantes para el aprendizaje y desarrollo profesional (Carr y Kemmis, 1988); para la transformación social (Zeichner, 1993) y para la producción de conocimientos de la realidad en la cual se trabaja (Perrenoud, 2011; Schön, 1998).

Hay diversos modelos teóricos de análisis de la práctica reflexiva de los profesores (Derobertmeasure, 2012; Domingo, 2013). En este artículo se opta por la perspectiva de Derobertmeasure (2012). Este autor identifica tres grandes tipos de procesos reflexivos y que clasifica en los siguientes niveles.

Proceso reflexivo de Nivel 1 consiste, principalmente, en relatar la práctica como una realidad objetiva que verifica sus características y toma conciencia de su existencia, condiciones y consecuencias. La narración y la descripción de la práctica consiste en una observación del contexto, de los actores y de las acciones realizadas.

Proceso reflexivo de nivel 2 consiste en tomar distancia frente a la realidad descrita interpretando la práctica y realidad observada. A través de este proceso de reflexión, los docentes sitúan su acción y decisiones en un contexto referencial que legitima las decisiones o fundamenta la racionalidad que orienta su acción. Recurre, por ejemplo, a (1) instrucciones, reglas,

normas o recomendaciones de autoridad o regulación externa (aproximación normativa); (2) interpretaciones y conocimientos basadas en experiencias y en la realidad contextual del trabajo pedagógico; (3) argumentaciones basadas en preferencias u opciones teóricas; argumentos pedagógicos y/o éticos.

Por último, los procesos reflexivos de nivel 3 están centrados en el futuro y se expresan en propuestas de alternativas de acción y de práctica pedagógica (Bocquillon et al., 2016). Este nivel corresponde a las reflexiones que realizan los docentes pensando en un próximo ciclo de experiencia práctica y no en la mera interpretación de lo realizado (Derobertmeasure, 2012).

Mediación social de la reflexión: La cultura escolar

Los niveles reflexivos identificados se producen situados en un contexto. La reflexión es en interacción con otros y recurre a categorías y orientaciones propias de la tradición y de la cultura escolar en la cual transcurre la acción y el aprendizaje.

En efecto, aunque la actividad reflexiva es singular y subjetiva, siempre se inscribe en una tradición, en un referente cultural de la institución y de los colectivos o culturas profesionales a los cuales pertenece el actor (Lave y Wenger, 1991, Latour, 2006). En su acción cada actor se reapropia de esta herencia y contribuye a mantenerla localmente a través de la reflexión y su

realización en los contextos de acción (Veyrunes, 2006).

Como señala Kolb (1984) cada sujeto tiene una experiencia particular de su ambiente socio cultural y de la relación que tiene con la situación y objeto de aprendizaje. Para el autor la experiencia del sujeto en su medio es clave para comprender los estilos de aprendizaje en el contexto de la interacción pedagógica. Existe así una co-determinación de la acción y de la cognición en el contexto de la acción y que incide en los procesos reflexivos. La acción (y la reflexión relacionada con esta acción) es siempre una realización situada (Greeno, 1997; Kirshner y Whistson, 1997; Lave, 1988).

La relación entre el contexto local, los discursos y significados que produce el sujeto en el curso de su acción ha sido una preocupación central de la perspectiva sociocultural. Tanto Bourdieu como Bernstein, por ejemplo, en el campo de la sociología de la educación, abordaron los problemas constituyendo dos grandes tradiciones. Los conceptos de habitus (Bourdieu, 1997, 2000) y de Códigos (Bernstein, 1987,1988) introducen mediaciones entre la realidad objetiva o estructural y la conciencia o la subjetividad de los sujetos. Para ambos autores los discursos y prácticas se producen a través de complejos procesos donde las estructuras objetivas se traducen en disposiciones y orientaciones de sentido que actúan como gramática en la producción de discursos, interpretaciones y acciones en contextos y situaciones particulares.

Optamos por la perspectiva de Bernstein ya que permite comprender con mayor profundidad cómo ocurre este tipo de procesos considerando relaciones entre lo macro estructural y la realidad micro de una escuela y contexto escolar específico. Para Bernstein (1987), existe una relación entre el contexto local e interaccional y la actividad donde se produce socialmente el significado. La división del trabajo y la organización institucional a nivel macro actúan para distribuir y especificar posiciones sociales que producen una orientación diferenciada hacia actividades y significados privilegiados en los contextos micro (Daniels, 2016). De este modo, los sujetos en sus interacciones y contextos comunicativos particulares (ej. Sala de clases o reflexión colectiva) reconocen reglas y orientaciones que regulan su producción discursiva privilegiando unos sentidos y significados sobre otros.

El contexto institucional y la cultura de la escuela, orientan y estructuran acciones y sentidos que el docente considera en sus procesos reflexivos. La cultura alude a la dimensión simbólica de la realidad, y, de un modo específico, se relaciona con los procesos comunicativos e interactivos que orientan la acción e interacción de los sujetos. Desde esta perspectiva la reflexión es una experiencia cognitiva autónoma del sujeto pero que participa de contenidos y distinciones que son producto de una construcción social. Siguiendo a Basil Bernstein (1988) la cultura constituye una gramática que regula la producción de sentidos orientando la producción de discursos y las interacciones en

los diferentes contextos comunicativos de desempeño.

Para el autor, la “cultura escolar” relaciona dos órdenes mayores: el orden instrumental y el orden expresivo. Ambos actúan simultáneamente en la escuela, pero con diferentes énfasis configurando diversas culturas escolares de acuerdo al predominio de una u otra orientación.

El orden expresivo, hace referencia al “complejo de actividades en la escuela que se refiere a la conducta, carácter y modales” (Bernstein, 1988, p. 38). Se trata de un énfasis en el “orden moral que se aplica a cada alumno y a cada el cual y “tiende a compactar a toda la escuela en tanto que colectividad moral” (Bernstein, 1988, p. 38). Por ejemplo, una escuela cuyo proyecto pedagógico pone énfasis en la socialización y en el desarrollo integral del niño es una escuela donde predomina una cultura escolar expresiva.

El orden instrumental, en cambio, alude a los comportamientos, las actividades y las distintas disposiciones escolares que están relacionadas con la adquisición de conocimientos y destrezas específicas (Bernstein, 1988). Este orden pone el acento en los aprendizajes y en la efectividad de la acción pedagógica para lograrla. Una escuela centrada en los conocimientos curriculares que los estudiantes deben aprender es una escuela donde predomina una orientación instrumental.

La cultura escolar a través de estas distinciones deja marcas en los discursos

elaborados que se expresan, entre otros, en los principios clasificatorios y comunicativos de la experiencia (Bernstein, 1988, 1998); en tipos de actividad y configuraciones de la reflexión de la práctica que se activan en las situaciones de acción.

Las escuelas chilenas en tiempos de pandemia.

Desde el 15 de marzo del 2020 todas las escuelas chilenas suspendieron sus actividades presenciales desde que el Estado declaró confinamiento total por COVID-19. El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) implementó diversas medidas para dar continuidad al funcionamiento del sistema escolar, tales como, entrega de tablets con conexión a internet gratuita a estudiantes, programas online de apoyo emocional, charlas y apoyo didáctico a través de la televisión abierta y redes sociales informáticas, implementación de páginas electrónicas para apoyo socioemocional a estudiantes y docentes, entre otras (Gobierno de Chile & Ministerio de Educación, 2020). La vida cotidiana de las escuelas desapareció y emergieron nuevas dinámicas y realidades sociales y educativas que hicieron convivir el aprendizaje escolar con el autocuidado y salud mental.

En el plano específico de las actividades escolares, el MINEDUC implementó orientaciones para la priorización curricular remota y presencial, que permita enfrentar la situación de pandemia por covid-19 dando a las escuelas un rol protagónico para construir un plan adecuado a su realidad, necesidades y

diversidad educativa (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020). Las escuelas ganaron autonomía y junto a ello incertidumbre sobre cómo abordar la inédita situación de pandemia.

Entre las mayores dificultades para dar continuidad a las actividades escolares estaba la falta de conectividad en los hogares de los estudiantes (Montecinos et al., 2020), precaria en los sectores urbanos e inexistente en los sectores rurales (Villalta et al., 2022). Los equipos directivos y profesores de las escuelas recurrieron a los recursos y capacidades existentes, movilizándolo sus propias trayectorias y saberes para enfrentar la compleja situación (Montecinos et al., 2020). En las escuelas urbanas se privilegiaron acciones para implementar recursos tecnológicos que posibiliten el trabajo pedagógico con los estudiantes, en tanto, en las escuelas rurales, dado que no había conectividad a internet, se fortaleció el nexo comunidad-escuela, con, por ejemplo, la visita domiciliar de la profesora en el “aula móvil” para afrontar las históricas limitaciones que genera la pobreza en los sectores rurales (Villalta et al., 2022).

Método

Diseño: Se utilizó un diseño mixto, de casos múltiples, con enfoque cualitativo de análisis de contenido y estadística descriptiva no paramétrica.

Participantes: Los casos son profesoras de escuelas seleccionadas en función de los siguientes criterios de inclusión: (1)

profesoras de enseñanza básica; (2) escuelas de diferente contexto sociocultural; y (3) con Proyecto de Integración Escolar (PIE), que es parte de la política educativa chilena para favorecer la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en el aula regular. Con dichos criterios, se realizó un muestreo intencional y por conveniencia, en el que fueron seleccionadas 9 profesoras, 1 de zona sociocultural urbano austral, 3 de zona sociocultural rural y 5 de zona sociocultural urbano de Región Metropolitana. Los casos corresponden a 6 escuelas: 1 escuela de la Región de Aysén (RAy), 3 escuelas rurales de la Región de la Araucanía (RA), y 2 escuelas de la Región Metropolitana (RM); más los seis directores (6) de las escuelas. En total fueron 15 participantes (Tabla 1).

Las escuelas de sector urbano, tanto de la Región Metropolitana como de la zona Austral, en el periodo por COVID-19 dependieron de la conectividad a internet para realizar las actividades escolares. Las escuelas están ubicadas en sectores sociales vulnerables pero cercanas a los servicios de salud, servicios básicos de conectividad que ofrece la ciudad. Comúnmente tienen entre 30 y 40 alumnos por sala, lo que planteaba un gran desafío pedagógico gestionar las clases online.

Las escuelas rurales de la Región de la Araucanía se ubican en zonas aisladas de servicios básicos de salud y movilidad. Son sectores de alta vulnerabilidad social. No hubo conectividad a internet. Las aulas comúnmente tienen entre 5 y 10 alumnos en la sala. Eso hizo posible que, en algunos casos,

las profesoras realicen breves grabaciones de video de las clases que dejaban a cada familia en sus casas, junto con la canasta de víveres que enviaban los servicios nacionales de apoyo y se canalizaban a través de las escuelas. Lo común, cuando fue posible, fue

adaptar el furgón escolar con una mesa y material educativo, y visitaban cada casa para hacer clases a cada niño y niña del campo. A la iniciativa de denominaron “aula móvil” y conto con el apoyo de familias y comunidades que esperaban la visita de la profesora.

Tabla 1

Descripción de los casos de estudio según rol, zona y experiencia profesional

n°	Participantes (*)	Escuela (*)	Rol	Sector	Experiencia en el cargo
1	AB	JDC	Prof	U	más de 13 años
2	KO	JDC	Prof	U	4 años
3	LS	CB	Prof	R	más de 13 años
4	MR	SH	Prof	R	7 años
5	MJ	ELBB	Prof	U	más de 13 años
6	MS	ELBB	Prof	U	4 años
7	MO	ELBB	Prof	U	más de 13 años
8	PM	ESP	Prof	UA	más de 13 años
9	PR	BY	Prof	R	más de 13 años
10	SS	CB	Direc	R	más de 13 años
11	MA	DH	Direc	R	más de 13 años
12	JH	BY	Direc	R	más de 13 años
13	W	JDC	Direc	U	más de 13 años
14	RM	ELBB	Direc	U	más de 13 años
15	RP	ESP	Direc	UA	más de 13 años

Nota: (*) se anonimizan los nombres de participantes y escuelas; Rol: Prof= rol de profesora; Direc= Director/a de escuela; Sector: U=sector urbano, R=sector rural; UA=sector urbano de la región Austral.

Materiales y técnicas producción de datos: Se realizaron (a) Entrevistas semiestructuradas a profesores y directivos (15) entrevistas; y (b) registro de filmación de clases, seis vías virtuales y 3 directa, en contexto de pandemia. Para el presente estudio la filmación de la clase fue el recurso temático que orientó las entrevistas las cuales abordaron temas referidos a: (a) ¿cuáles condiciones institucionales consideras que

tienes para abordar las clases en tiempo de pandemia?; (b) ¿qué elementos de tu experiencia profesional consideras te ayudan a abordar las clases en tiempos de pandemia?; (c) ¿Qué valoras y puedes mejorar de tu práctica pedagógica? (al observar su clase filmada); y (d) ¿Qué valoras y te preocupa de los niños y niñas que participan de las clases? (virtuales o presenciales, según esto haya sido



posible). El total de registros de información es de 24, entre entrevistas y filmaciones.

Procedimiento: El estudio implementó protocolos éticos que orientan la investigación social, los cuales fueron validados por un comité de ética institucional acreditado ante el ministerio de salud de Chile en Informe ético N°:253/2020. La recolección de información fue entre agosto y diciembre del año 2020, de manera virtual, o presencial en algunos casos, —con especial atención a los procedimientos sanitarios que rigen en Chile para evitar propagar el contagio por COVID-19—; previo al trabajo de campo se informó y solicitó a las directoras y profesoras su participación en las entrevistas y filmación de clases, con la firma de Cartas de Consentimiento informado. En coherencia con los protocolos éticos, las identidades de escuelas, directivos y profesoras se han anonimizado en el presente reporte.

Respecto al análisis de datos se adaptó el método de análisis de Grounded Theory — Teoría Fundamentada en los datos— (Strauss y Corbin, 2002). Para el análisis de las entrevistas y videos de clases se definieron categorías abiertas siguiendo un proceso inductivo de comparación constante. Para este proceso se utilizó el programa informático NVivo. Las categorías se relacionaron con otras categorías que dan cuenta de propiedades y dimensiones. El conjunto de categorías se relaciona con dos fenómenos centrales objeto del estudio: Tipo y nivel de reflexión de la práctica pedagógica y orientación de las Culturas Escolares. Estos fenómenos son representados y analizados en

consideración de su frecuencia estadística por sector sociocultural, tipo y nivel de reflexión y orientación de cultura escolar. Dichos fenómenos son integrados en una síntesis teórica explicativa de la relación entre reflexión y cultura escolar. Adicionalmente se emplea el estadístico no paramétrico Chi-Cuadrado, para analizar la significatividad estadística de la relación entre las categorías nominales construidas.

Las entrevistas fueron abordadas con análisis de contenido temático considerando de modo inicial para organizar la información los niveles de procesos reflexivos en tres niveles de reflexión: Descriptivo, Argumentativo y Propositivo práctica (Bocquillon et al., 2016; Derobertmeasure, 2012), referidas a los sucesos en la sala de clase, donde, la descripción de la práctica de enseñanza refiere a esta como una realidad externa y objetivable. Es la realidad de sentido común de los docentes y, como señalan Berger y Luckman (1968), es la realidad por excelencia. El nivel Argumentativo refiere a un quiebre o una inflexión interpretativa de su práctica con el fin de comprender y explicar el sentido de la acción o el sentido de la realidad descrita en el nivel anterior; y el nivel Propositivo refiere a iniciativas de cambio o propuestas que transforman y crean una nueva situación en el contexto de trabajo de los docentes y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Resultados

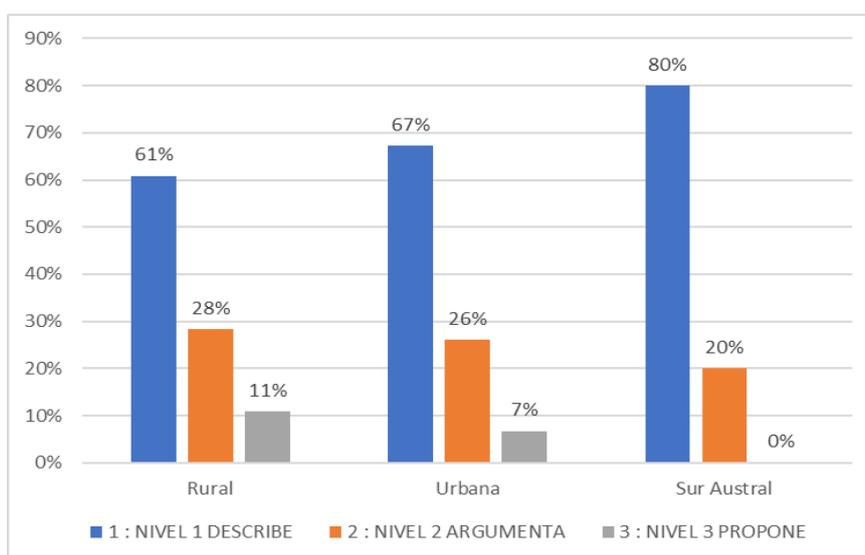
En los discursos de las y los profesores entrevistados se encuentran estos tres niveles

reflexivos predominado en cantidad de referencias y de contenido el nivel descriptivo. Llama la atención la poca cantidad de citas que dan cuenta de este nivel reflexivo y la ausencia de las mismas en el caso de la entrevistada en zona sur austral. No hay grandes diferencias en la proporción de citas de estos niveles salvo la ausencia de nivel tres en la región sur Austral.

La mayor parte de los contenidos expresados por las y los entrevistados corresponden a una reflexión de tipo descriptivo. Más del 60% de las opiniones pertenecen a esta categoría y es el nivel predominante en todos los casos entrevistados en las tres regiones de estudio.

Figura 1

Distribución de niveles de reflexión por zona sociocultural



Nota. n= 180 referencias

Al relacionar las opiniones con la zona sociocultural de los docentes se observan que predominan en las y los entrevistados los dos primeros niveles de reflexión, es decir, la descripción y argumentación concentran la mayor parte de las referencias clasificadas en estas categorías en cada una de las zonas socioculturales consideradas en el proyecto.

Nivel de reflexión descriptivo

La descripción de la realidad inmediata y que da sentido a las prácticas se concentran

en ciertos objetos de reflexión y que aluden a la Gestión de Aula y estructura de la clase, toma de conciencia de problemas; realidad de los estudiantes y de las familias, de los estudiantes, a la gestión y estructura del aula y a la toma de conciencia o identificación de ciertos problemas particulares a enfrentar (Tabla 2).

Tabla 2

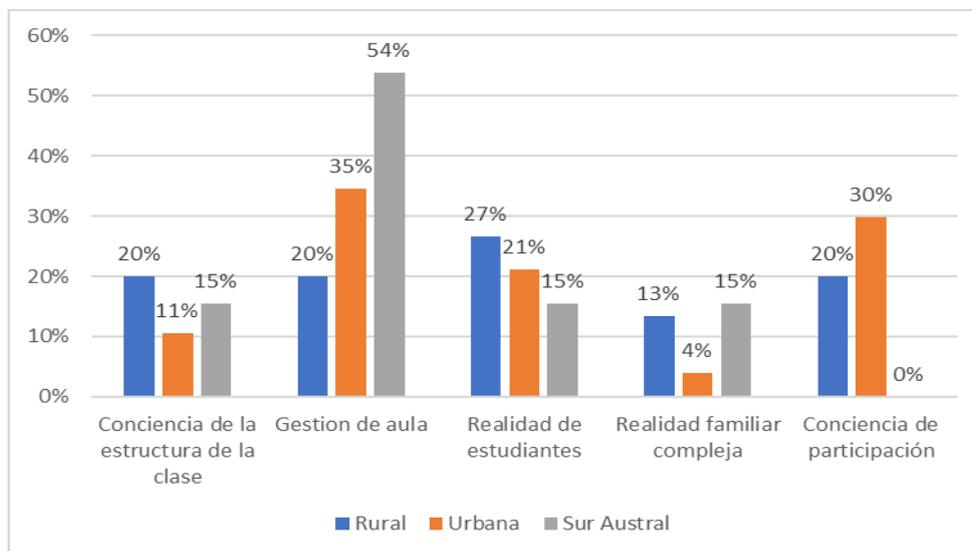
Categorías del nivel Descriptivo de la reflexión de la práctica

Nivel 1 Descriptivo	Definición
Gestión aula	Describe las actividades de organización de la clase con uso tecnología u otras estrategias, señalando dificultades en temas tales como la organización del tiempo, los turnos de habla, efectos de la distancia física profesora-alumnos para el logro de objetivos educativos, entre otras acciones.
Realidad de estudiantes	Referencias a la participación, capacidades, posibilidades, condiciones para el logro educativo que tienen los niños, así como los soportes necesarios usados por la profesora o el equipo técnico pedagógico.
Realidad familiar compleja	Refiere a realidades familiares que afectan negativamente la participación y aprendizaje de los niños.
Conciencia de participación	Referencia a conciencia de determinados aspectos tanto de los niños, su entorno, y del propio rol docente para favorecer la participación de los niños en el logro de aprendizaje.
Conciencia de la estructura de la clase	Describe las actividades de inicio, desarrollo y cierre de la clase. Refiere a la habitualidad de acciones y problemas en el aula relacionadas con aprendizajes específicos de los niños.



Figura 2

Distribución del nivel de reflexión descriptivo por zona sociocultural



Nota. n=147 referencias.

El principal objeto de reflexión se concentra en la gestión del aula en la zona urbana y Sur Austral. Se trata de descripciones de clases realizadas en contexto de pandemia y en los inicios de las bajo modalidad virtual o híbrida. Las y los profesores deben construir nuevas rutinas y estructuras de funcionamiento y que son diferentes a las de las clases presenciales.

Trabajamos mucho porque igual somos cuarenta y cinco, entonces si no establecemos algunas normas para podernos escuchar es como súper complejo, es tan importante que hablen, pero claro siempre son los mismos o interrumpen reiteradamente a otro compañero que le cuesta hablar por ejemplo Dante o Victoria que les costaba como dar su opinión, entonces uno no logra llegar a ellos si siempre estamos con los mismos, pero en la sala también

trabajamos las normas de comunicación (Profesora AB, Escuela JDC, zona urbana)

Los profesores describen estructuras que se construyen, nuevas rutinas y ritmos que se agrupan en una “conciencia de la participación” en un contexto de uso de tecnología:

En esa clase, fue hace tanto tiempo creo que catorce niños más o menos, en general son los que siempre participan, cuando aparece un niño nuevo nosotros hacemos mucha fiesta con la Carito, siempre lo hacemos, tratando de motivarlos a que siempre se sigan conectando (Profesora MO, Escuela ELBB, zona urbana)

Las profesoras rurales describen con algo más de frecuencia la “realidad de los estudiantes”:

Matías es un alumno excepcional, sabe leer, es uno de los primeros que aprendió a leer en el curso y él vive con su abuelita en el campo, entonces ahí en conjunto con su abuelita se realiza la preparación mediante los videos que los videos van anteriores a toda este refuerzo que se da en el aula móvil y desde ahí parten las inquietudes igual cuando los apoderados ven que sus hijos, o su nieto en este caso, tienen debilidades en ciertas consonantes o en ciertas actividades (profesora MR, Escuela DH, zona rural)

El uso de la tecnología en las clases es componente necesario en la narración de la experiencia pedagógica en el aula. Y esto es más evidente en las profesoras RM, donde las clases sincrónicas permiten reconocer aspectos positivos de la tecnología, así como la importancia de organizar los turnos de habla, valorar la participación y motivación de los niños, a la vez que genera nuevas preocupaciones respecto a las nuevas inequidades asociadas a conectividad, competencias de uso.

En la RM y zona Austral comparten el problematizar el tema del uso de la cámara. Las profesoras de RM no ven problema en que los niños tengan apagada la cámara (algo muy poco usual al observar las clases); y si es problemático para la profesora de zona Austral (que trabaja con niveles más altos de escolarización).

Las profesoras rurales no usan tecnología computacional para las clases, y

concentrar sus descripciones en lo importante del rol de la profesora para organizar las clases, lo importante de saber aprovechar el poco tiempo que tienen para el logro de los objetivos educativos. Estos elementos los comparten con profesoras de RM. La profesora de zona Austral comparte con las profesoras rurales el juicio positivo que con apoyos adicionales a los niños es posible avanzar en los logros de aprendizaje, y también problematizan la realidad familiar compleja del estudiantado.

La percepción de que la distancia física con los estudiantes definitivamente no ayuda a la tarea pedagógica, es compartida por todas las profesoras. La importancia de estos objetos de la reflexión varía de acuerdo la zona geográfica de trabajo docente. La reflexión sobre la realidad de los estudiantes predomina en zona rural. En la zona urbana y austral predominan, en cambio, la gestión de aula como objeto de reflexión.

En síntesis, ¿Qué describen? Las profesoras de escuelas Urbanas (RM y Austral) refieren mayoritariamente a la “Gestión del aula en sus aspectos problemáticos”, esto es, limitaciones y desafíos para abordar las formas de organización y gestión interna para el funcionamiento deseado de la escuela y la clase; y por su parte las profesoras de escuelas rurales refieren más a la “Realidad de los estudiantes” es decir, juicios referidos a su participación en la clase, capacidades, posibilidades, condiciones familiares y sociales. Se denotan pues dos focos diferentes de atención y preocupación sobre la

participación y la inclusión: la atención al grupo y la atención al estudiante individualizado.

Nivel de reflexión argumentativo

El Proceso reflexivo de nivel 2 consiste en tomar distancia frente a la realidad descrita interpretando su práctica y realidad

observada recurriendo a aspectos normativos; interpretaciones y conocimientos basadas experiencia y en realidad contextual de trabajo pedagógico; argumentaciones basadas en preferencias u opciones teóricas; u otros. Los datos de entrevista nos permiten definir cuatro tipos de argumentación (Tabla 3).

Tabla 3

Categorías del nivel Argumentativo de la reflexión de la práctica

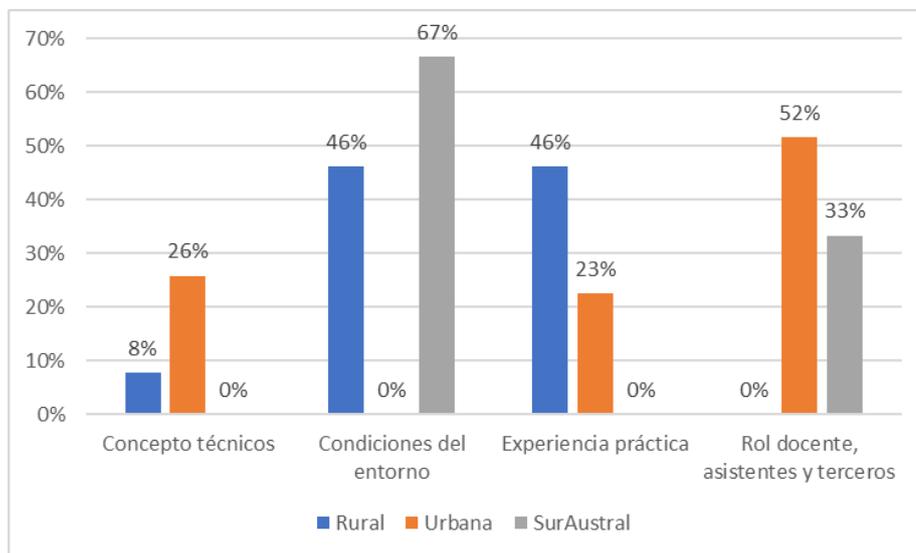
Nivel 2 Argumentativo	Definición
Conceptos técnicos	Refiere al lenguaje experto de su disciplina para argumentar la práctica (por ejemplo, uso de alguna metodología específica). Argumenta reforzamientos pedagógicos a situaciones problema detectados.
Condiciones del entorno	Referentes externos al encuentro educativo las condiciones del entorno que sustentan las acciones pedagógicas en el espacio y tiempo del aula. Se legitima la práctica en función del contexto.
Experiencia práctica	Argumenta con la experiencia de práctica profesional.
Rol docente, asistentes y terceros	Refiere a la participación de otros actores en el proceso educativo en aula. Refiere a la importancia de la educadora diferencial en el trabajo con los niños. Referencias a la importancia de la asistente de aula y trabajo en equipo docente incluso en las actividades de clase virtual.

A través de este proceso de reflexión los docentes sitúan su acción y decisiones en un contexto referencial y que puede ser normativo, teórico o basado en la experiencia práctica y conocimiento de realidad de los niños y entorno. Este marco referencial

legitima las decisiones o fundamenta la racionalidad de la acción.

Figura 3

Distribución de nivel de reflexión argumentativo por zona sociocultural



Nota. n= 47 referencias.

Como se observa en la figura 3 la mayor parte de la argumentación de este nivel de reflexión se relaciona con rol del docente, asistente y terceros en la zona Urbana:

La tía Cote es la asistente de aula, ella está en todas las asignaturas, ella otra profe más para mí, ella no tiene el rol de profe, creo que ella es Técnico en Educación de Párvulos, no tiene el título de profe, pero es fundamental, porque ella está todo el día y ella llevaba un par de años en rol [de asistente de aula], tenía la experiencia que yo no tenía y en clases presenciales hace lo mismo que una, se pasea, explica le ayuda a los que les cuesta un poco más, explica frente a todo el curso cuando hay alguna cosa que ya no sé cómo más explicarlo y ella lo explica, es un complemento dentro de la sala. (profesora MJ, escuela ELBB, zona urbana)

En la zona Rural y Austral, la argumentación esta más en relación con “las condiciones del entorno” que incide en los niños la reflexión y argumentación es personalizada. Alude al caso particular y se trata de comprender en su situación particular:

...yo todo lo relaciono con un tema cercano a él, supongamos por ejemplo que había una niña que no me podía aprender la, le, li, lo, lu y me conto que ella tenía una gata que se llamaba Luli, entonces le dije “esta es la letra de Luli”, entonces ahí la relación de ella con Luli ella se acordaba que era la larga, entonces siempre busco algo para que lo relacione con ella y sea un recuerdo con la letra cuando ella este leyendo, (Profesora PR, escuela BY, zona rural)

La profesora de zona Austral pone de relieve el trabajo en equipo para abordar las clases (sincrónicas, algo que se observa en la clase filmada) y las condiciones del entorno para tomar decisiones pedagógicas (este criterio lo comparte con las profesoras rurales).

Las profesoras rurales ofrecen argumentos contextuales que sustentan el uso del aula móvil como estrategia de trabajo pedagógico, a la vez que el cambio del contexto del aula ha permitido conocer más al estudiantado (Refiere de modo positivo a la realidad de cambio de contexto de aula como oportunidad para conocer más a los niños).

La experiencia práctica es usada como argumento que sustenta el quehacer en el proceso de enseñar y aprender de las profesoras RM y Rurales. Todas las profesoras reportan acciones de reforzamiento ante la identificación de problemas pedagógicos.

En síntesis, ¿Qué argumentan? Las profesoras de escuelas urbanas refieren mayoritariamente al “rol docente, de asistente de aula y terceros” esto es, argumentaciones vivenciales y conceptuales que dan valor de la propia acción pedagógica y la de otros actores en el proceso educativo en aula, en tanto que las profesoras de aulas rurales refieren a la “Experiencia práctica”, esto es, apelar a los aprendizajes de propia experiencia profesional para argumentar su acción, y también a las “Condiciones del entorno”, esto es, referencias que legitima la práctica en

función del contexto rural, costumbres, uso del tiempo, lengua, vida cotidiana, naturaleza, pobreza, entre otros. Hay dos focos argumentativos: uno centrado en las propias competencias pedagógicas para abordar el espacio y tiempo que configura el aula, y otro, que ubica la argumentación en la experiencia de trabajo pedagógico en el contexto sociohistórico que contiene a los sucesos de aula.

Nivel de reflexión propositivo

Son pocos casos los que explicitan una reflexión de este nivel y que se caracteriza por la puesta de cambios o crear una situación de aprendizaje nueva.

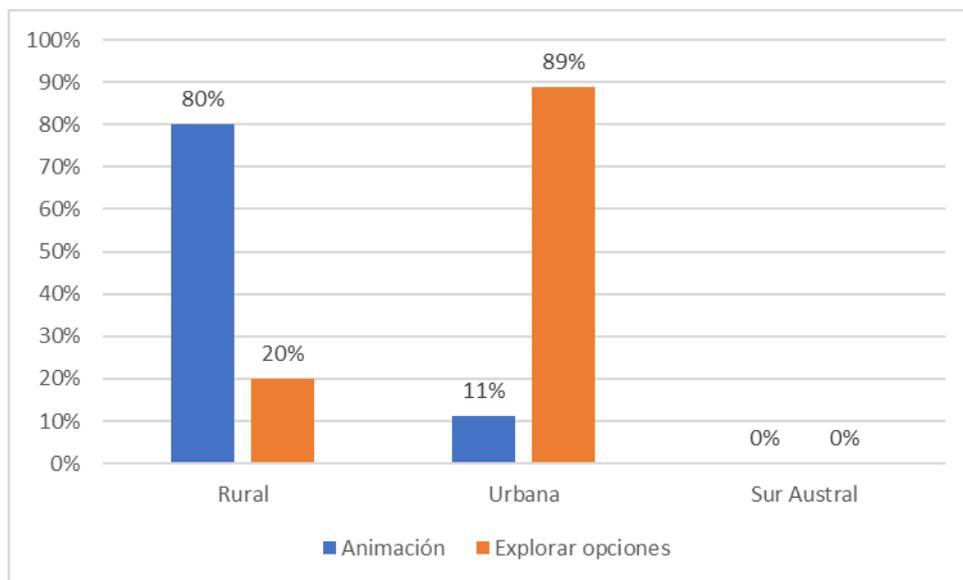
Tabla 4

Categorías del Nivel Propositivo de la reflexión de la práctica

Nivel 3 Propositivo	Definición
Animación	Propone actividades que movilicen la participación de los niños (como por ejemplo la experiencia de aula que se lleva a los niños en contexto de pandemia descrito como experiencia positiva)
Explorar opciones	Propone la diversificación de estrategias didácticas para logra la participación y aprendizaje

Figura 4

Distribución de nivel de reflexión Propositivo por zona sociocultural



Nota. n= 14 referencias.

Se observa que en la zona Austral no hay referencias en este nivel de reflexión. En la zona rural, las referencias mayores son de propuestas para “animar” a los niños y el foco de atención es su estado de ánimo y disposición:

Bueno, el aula móvil tiene como objetivo reforzar aquellos aprendizajes que los niños presentan mayores dificultades, es como un apoyo, entonces parte primero de saber cómo está el alumno, cuál es su disposición frente a la clase también, entonces es muy importante saber cómo se encuentra, ver su estado de ánimo, si tiene deseos o no de hacer las actividades, influye mucho es cuento a la realización porque es un tiempo muy cortito, (profesora MR, escuela DH, zona rural)

En la zona Urbana destacan las referencias a “Explorar opciones”, el interés está puesto en la estrategia que diseña el docente:

...ya ahora como que lo ocupo más que hacerle las preguntas como que yo de repente estoy hablando y “tengo una duda ¿Qué pasa con esta situación?” “¡tía yo!” y ahí nos van respondiendo, fue algo espontaneo, igual es como complejo, pero al final me di cuenta que si es algo espontáneo que si la situación lo permite lo tenemos que aprovechar y a la vez ir probando distintas estrategias para poder hacer la clase, en algunos momentos “ya podría ocuparlo en este momento”, lo mismo en matemáticas, en perímetros había cuadrillos y cada cuadrillo vario un centímetro y yo contaba un, dos, tres, cuatro, cinco, seis,

siete cuadritos “¡no tía! Son seis” “Ah muchas gracias, estaba muy atento” si lo podemos aplicar, perfecto. (profesora KO, escuela JDC, zona urbana)

En síntesis, ¿Qué se propone en la reflexión? en las escuelas urbanas se propone “Explorar opciones” esto es, proponer diversas estrategias didácticas para logra la participación y aprendizaje del estudiantado, en tanto que las profesoras de aulas rurales, optan por la “animación”, esto es, actividades que movilicen disposición de los niños a participar. Hay convergencia en promover la participación, pero hay diferencias respecto a los aspectos donde hacer la propuesta: centrado en la estrategia didáctica de la profesora o la observación atenta, por su parte, a la disposición anímica de los niños.

Tipos de Reflexión y cultura escolar

Para describir estas relaciones realizaremos un análisis axial definiendo dos grandes ejes relacionados y que se basan en conceptos de Bernstein y Kolb sobre tipos de cultura y reflexión experiencial respectivamente. A continuación, se definen brevemente estos conceptos y se ejemplifican con una referencia. Posteriormente se presentarán tablas de relaciones que indican frecuencia de referencias distribuidas en cada una de las categorías generadas a partir de la relación de estos ejes y un análisis de su contenido.

La cultura escolar según Basil Bernstein es un concepto que se refiere a las prácticas, normas y valores que caracterizan a

una institución educativa. Identifica dos grandes tipos de cultura escolar. Una con predominio del orden expresivo y la otra con predominio del orden instrumental.

Cultura de Orientación Expresiva

Se caracteriza por clasificación y enmarcamiento flexible. Las relaciones entre las materias al interior de la escuela y de esta con la familia y comunidad son flexibles y de cooperación. La comunicación es cercana y familiar e integra contenidos de enseñanza y la evaluación considera cambios en la acción y satisfacción de los estudiantes. Por ejemplo:

...los niños no los vemos todos los días, entonces en la semana se trata de apoyar a distintos cursos, por ejemplo, Matías es una vez a la semana, entonces de una semana a otra semana ya ellos tienen mucho que contar, que les ha sucedido, que han visto zorros, entonces cuentan muchas cosas que les han pasado en el campo y aparte de hacer la clase, que es un periodo súper cortito de apoyo, ellos tratan de contar cosas que les han sucedido y no solamente cuando nosotros vamos en aula móvil si no también cuando ellos hacen alguna producción o cuando envían audios a los profesores también les cuentan cosas que les pasan diariamente y eso es lo que sucede,” (profesora MR, escuela DH, zona rural)

Cultura de Orientación Instrumental

Se caracteriza por principios de clasificación y enmarcamiento rígidos.

Predomina el funcionamiento de procedimientos prescritos y su eficacia para el logro de aprendizajes. La comunicación tiende a ser más formal, mediada por el rol y jerarquía; las secuencias o unidades de contenido siguen orden predefinido. Los contenidos definidos en el curriculum de asignatura deben ser enseñados y evaluados como logros de dominios en los estudiantes. Ejemplo:

...en la clase de ciencias naturales, el objetivo de aprendizaje (es) que ellos reconocen los materiales del entorno y sus características, entonces la clase anterior habíamos visto los materiales en general y ahora estábamos viendo la característica de los materiales que algunos son rígidos y otros son flexibles, entonces empezamos recordando los materiales y luego viendo como estas características para que ellos las pudieran identificar (Prof. AB, Esc JDC, zona urbana)

Por otra parte, los niveles de reflexión descritos son organizados en dos formas generales de argumentación y que se inspiran en la distinción que hace Kolb (1984) de experiencia Concreta y Abstracta. Así entonces en la categorización de los datos reconocemos dos aproximaciones argumentativas a la experiencia: Vivencial y Conceptual, que definimos y ejemplificamos a continuación.

Tipo de reflexión de argumentación Vivencial

La reflexión de la acción pedagógica y su argumentación refieren a la experiencia directa con sus estudiantes, a la experiencia de contacto con la familia, o con la propia historia, como sustento de la acción pedagógica. Ejemplo:

Con todos los chiquititos con los que yo trabajo enseñándole a leer me ven los puros ojos y no me ven la boca, entonces por ejemplo la Es, le, li, lo, lu donde pongo la lengua, entonces tienen que verme, es complicado porque ellos sienten el sonido, pero donde pongo yo la lengua, como pongo yo la boca ello no me lo ven, entonces yo le digo detrás de los dienteitos hay que poner la lengua y ahí se acuerdan " (profesora PR, escuela BY, zona rural)

Tipo de reflexión de argumentación Conceptual

La reflexión de la acción pedagógica refiere a conocimiento teórico o conceptual constituyendo una argumentación independiente de la experiencia directa. Ejemplo: "La estructura de las clases es juntar dos cursos, entonces es el A, B, C, D y habitualmente hay alrededor de noventa chiquillos, entonces yo no estoy segura de que esta estructura de clases les sirva" (profesora PM, escuela SFB, zona urbana, RAY)

El cruce de los tipos de orientación de Cultura Escolar y tipos de reflexión de la experiencia configura cuatro ámbitos que abstraen los discursos y contextos en tipologías de la relación cultura-reflexión: (1)

ámbito que denominados Testimonial, caracterizado por la argumentación vivencial y orientación cultural Expresiva; (2) ámbito Problematizador, de argumentación vivencial y orientación cultural instrumental; (3)

ámbito de Resultados, de orientación cultural instrumental y argumentación Conceptual, y (4) Ámbito de las competencias, caracterizado por argumentación Conceptual y orientación cultural Expresiva.

Tabla 5

Tipo de Reflexión por orientación cultural

Tipo de Reflexión	Orientación Cultural Total		Orientación Cultural Rural		Orientación Cultural RM		Orientación Cultural Austral	
	Exp (n=113)	Inst (n= 159)	Exp (n=80)	Inst (n=13)	Exp (n=29)	Inst (n=127)	Exp (n=4)	Inst (n=19)
Vivencial	67%	27%	75%	46%	48%	24%	50%	37%
Conceptual	33%	73%	25%	54%	52%	76%	50%	63%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Nota. Exp= Expresiva; Inst= Instrumental.

Se observa en el total referencias que hay asociación estadísticamente significativa entre la Orientación cultural y el Tipo de reflexión ($\chi^2(1, N=272)=43.40, p<.05$); el 73% de las referencias categorizadas son del ámbito de los Resultados, esto es, Tipo de reflexión Conceptual y Orientación Cultural Instrumental, el segundo grupo son del ámbito Testimonial, esto es argumentación reflexiva vivencial y orientación cultural Expresiva (67%); en tercer lugar, el ámbito de las Competencias, es decir, argumentación reflexiva conceptual y orientación cultural Expresiva (33%) y, en cuarto lugar, el ámbito Problematizador, esto es, argumentación reflexiva vivencial y orientación cultural Instrumental (27%).

La asociación descrita entre Orientación de cultura escolar y Tipo de

reflexión para el total de referencias se reitera en las escuelas de la Región Metropolitana de modo significativo ($\chi^2(1, N=156)=7.09, p<.05$) siendo destacada el ámbito de los resultados; es también significativa en la zona rural ($\chi^2(1, N=93)=4.52, p<.05$) siendo mayor el ámbito Testimonial, pero no en las escuelas urbanas del Sur Austral.

En síntesis, la reflexión de la práctica varía según los contextos, pero no están definidos por estos. La comunicación entre los actores educativos (profesoras, familias, estudiantes), las formas de organizar los contenidos a enseñar y aquello a evaluar, configuran la cultura escolar que acá se ha descrito: Instrumental y Expresivo. Por otra parte, se observa que la reflexión en todos los niveles indicados, pueden agruparse según la distancia de las situaciones concretas de

enseñanza y aprendizaje. Se observa una orientación Vivencial y otra Conceptual.

Con estas categorías teóricas se observa que en las Escuelas rurales predomina mayores referencias a un ámbito Testimonial de la relación cultura-reflexión, y en las Escuelas Urbanas predominan las referencias al ámbito de los Resultados en la relación entre cultura y reflexión de la práctica.

Discusión

Las investigaciones sobre el estudio y desarrollo de la práctica reflexiva en contexto de formación profesional señalan como desafío metodológico no resuelto —que a pesar de la intención declarada en los currículos de educación superior—, sea posible formar profesionales reflexivos, pues los resultados aún incipientes indican que la reflexión es mayoritariamente de nivel descriptivo (Correa et al., 2014; Ruffinelli, 2017; Salinas et al., 2018). Al respecto, el presente estudio con casos chilenos confirma el alto número de referencias a una práctica reflexiva de nivel descriptivo en profesoras que ya están en servicio por más de 3 años, a pesar o como consecuencia de, las herramientas para promover la reflexión en la política de evaluación docente (Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2021).

El giro reflexivo que desde los años 80 ha incidido en la investigación sobre la formación y el trabajo docente, esta indexada a las ideas y desarrollo de las ciencias

humanas y sociales de cada momento histórico; y, en tal sentido, la reflexión es experiencia social, reconocimiento y crítica a las prácticas sociales amplias e ideologías que enmarcan y constriñen la práctica pedagógica (Tardif y Moscoso, 2018).

Las argumentaciones de la práctica pedagógica están indexadas al contexto de su manifestación (Bernstein, 1985; Khan, 2021), lo que permite comprender el alto número de referencias reflexivas descriptivas observadas en el presente estudio, revalorando las descripciones como esfuerzo de reconocimiento en la construcción de la identidad profesional que se desarrolla en interacción con otros, en determinadas coordinadas socioculturales.

Las argumentaciones reflexivas Vivencial o Conceptual, dan cuenta de preocupaciones e identidades profesionales diferentes según orientación cultural Expresiva e Instrumental para promover la inclusión: reflexionar y construir la identidad y autoestima docente desde la práctica directa de trabajo en el primer caso —que hemos denominado ámbito Testimonial —, y reflexionar y construir la identidad profesional desde el logro de resultados en el segundo caso —que hemos denominado el ámbito de los Resultados, siendo los ámbitos de Competencias y Problematicación variantes de estas.

Las legislaciones ministeriales que promueve la inclusión son contradictorias con la lógica de pruebas estandarizadas para medir la calidad educativa (Rojas et al., 2021);

el ejercicio reflexivo de abordar las diferencias a través del trabajo en equipos profesionales ajustados a la realidad de las escuelas, hace posible abordar la tarea de inclusión (Sáenz y Chocarro, 2019). Esto se confirma en el presente estudio.

Se observa en la misma escuela la coexistencia de orientaciones culturales teóricamente contingentes, Expresivo, relacionado con la realidad del territorio, e Instrumental, relacionado con las directrices curriculares de la política pública, que movilizan a los equipos profesionales y/o refuerzan el trabajo personalizado con todos los estudiantes, para abordar las tareas de inclusión.

El presente estudio evidencia que, en las escuelas rurales, donde las condiciones de vulnerabilidad social y aislamiento son altas, el discurso oficial de la inclusión educativa confirma prácticas y estrategias pedagógicas atentas a la realidad de cada estudiante para organizar el proceso educativo, comparado con lo que sucede en las escuelas urbanas, donde hay más referencias a las estrategias pedagógicas de las profesoras para lograr objetivos de aprendizaje escolar. Las escuelas rurales tienen mayor tiempo de convivencia con la comunidad y su tamaño facilita las interacciones cara a cara entre los actores educativos.

La reflexión de la práctica pedagógica en el aula rural es más cercana a la experiencia y situaciones directas, que aquí denominamos Vivencial. Esto confirma otros estudios en escuelas rurales peruanas donde se encuentra

que la práctica pedagógica está vinculada a los saberes locales (Figueroa-Ibérico, 2020).

La situación de pandemia ha transformado la organización del espacio y tiempo para las clases presenciales, modificando las formas de hacer y de significar el quehacer pedagógico; no obstante, la distribución de las referencias a la reflexión de la práctica y la cultura, invitan a pensar que los cambios del hacer educativo devenidos de la situación de pandemia han sido en coherencia con las orientaciones culturales de las escuelas, pues los datos de entrevistas y filmación dan cuenta que se ha movilizado reflexivamente la memoria y recursos institucionales, personales y de la comunidad, para crear respuestas nuevas a situaciones inéditas, proyectando el desarrollo de la cultura escolar dentro de las posibilidades del dispositivo pedagógico. Futuros estudios deben abordar los procesos de cambio en el nexo reflexión y cultura escolar acá analizado.

Se encuentran y delimitan los nexos entre los niveles de reflexión de la práctica pedagógica y contexto sociocultural. Las profesoras de aulas rurales tienden a describir, argumentar y proponer a sus prácticas en estrecha referencia a las situaciones contextuales y de estado anímico y disposicional individual de niños y niñas específica de sus aulas, en tanto las profesoras de aulas urbanas tienden a describir, argumentar y proponer a sus prácticas en referencia a los marcos conceptuales institucionales, y la gestión del colectivo de niños y niñas de sus aulas.

Por otra parte, se observan dos orientaciones culturales, Expresiva e Instrumental, que coexisten en las escuelas; y la hegemonía de una orientación cultural sobre la otra tiene relación con la reflexión de la práctica pedagógica, en términos de que se describe, como se argumenta y propone a la práctica. En el cruce del eje de tipos de orientación cultural y reflexión se construye la tipología de cuatro ámbitos culturales presentes en las escuelas que se expresan en la reflexión: Testimonial, Problematicador, Resultados y Competencias.

Se encuentra que las escuelas rurales participantes del estudio expresan una orientación cultural expresiva y una reflexión vivencial de sus prácticas pedagógicas, donde predomina el ámbito Testimonial, caracterizado por la narración y análisis desde las experiencias directas de trabajo en aula; en tanto que las escuelas urbanas, sean de RM o sur Austral, participantes del estudio, expresan una orientación cultural Instrumental y una reflexión conceptual de sus prácticas pedagógicas, donde predomina, el ámbito de Resultados, caracterizado por la abstracción del quehacer en categorías conceptuales que orientan la acción en el aula.

Referencias

- Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Anagrama.

Conclusiones

La inclusión educativa es una tarea y desafío que se expresa en la reflexión de modo diferenciado según contexto. En las aulas rurales la política de inclusión nacional viene a reforzar la tarea de incluir las diferencias individuales del estudiantado al proceso educativo, hacia un horizonte claro y discreto de continuidad de estudios en el nivel medio del sistema escolar; en tanto que, en las aulas urbanas, la política de inclusión redefine el ideario tradicional meritocrático de la educación hacia lograr una educación de inclusión de todas las diferencias reconocibles de modo colectivo (migrantes y culturas ancestrales principalmente), hacia un horizonte amplio y difuso de la educación: universidad o “buenas personas”.

Entre las limitaciones del presente estudio esta lo acotado de los casos y situaciones analizadas; las conclusiones sobre la reflexión de la práctica pedagógica y la cultura escolar de seis escuelas chilenas funcionando en contexto inédito de pandemia, no puede generalizarse o extrapolarse a otras situaciones sin considerar las condiciones empíricas y teóricas que la sustentan.

Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. *Revista colombiana de educación*, 0(15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>

- Bernstein B. (1987). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses de l'Université Laval.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural* (C. Cox Ed.). Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Morata.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2016). *Guide pour «porter un regard réflexif sur sa (une) pratique»*. Université de Mons-UMONS.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Daniels, H. (2016). Learning in cultures of social interaction. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 315-328. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.252801>
- Derobertmeasure, 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* [Docteur en Sciences Psychologiques et de l'Education]. Université de Mons-Hainaut. Belgique. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944/>
- Domingo, À. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. PUBLICIA.
- Figueroa-Ibérico, Á. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>
- Gobierno de Chile, & Ministerio de Educación. (2020). *Apoyos del Mineduc durante la pandemia del COVID-19*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://www.mineduc.cl/apoyos-del->

[mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/](#)

- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/272/272>
- Greeno, J. (1997). On claims that answer the wrong question. *Educational Researcher*, 27(1), 5-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X026001005>
- Khan, S. (2021). The Process of Subject Content Transformation as Examined Through Psychological and Sociological Perspectives: A Study Conducted in Oxfordshire, England. *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 65-75. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170207>
- Kirshner, D., y Whitson, J. A. (Eds.) (1997) *Situated Cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Erlbaum.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Latour, B. (2006). *Changer de société : Refaire de la sociologie*. La Découverte.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. University Press.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. (R. Pea y J. S. Brown, Eds.), *American Anthropologist* (Vol. 95). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.2307/2804509>
- Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Weistein, J. (2020). *La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19*. Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación U. Diego Portales, CIAE/IE Universidad de Chile, & Centro Líderes Educativos Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=2027&langSite=es
- Padilla, K. y Garritz, A. (2014). Epistemological beliefs of two professors at higher education. *Educacion Química*, 25(3), 343-353. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70550-6](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70550-6)
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Rojas Fabris, M., Salas, N., y Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo, Revista de*

Investigación Latinoamericana (PEL),
58(1), 1-12.
<https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>

Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>

Sáenz, M., y Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(832), 789-809.
<http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1292/1221>

Salinas, Á., Rozas, T., y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(161), 87-106.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.161.58402>

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la*

teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Tardif, M., y Moscoso, J. N. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411.
<https://doi.org/10.1590/198053145271>

Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile Retrieved from
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209363_recurso_pdf.pdf

Veyrunes, P. (2006). *Le cours dialogué en géographie à l'école primaire. Une configuration de l'activité collective pour apprendre ?* IUFM Champagne Ardennes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00128480>

Villalta, M. A., Martinic Valencia, S., Rebolledo Etchepare, J., & Assael Budnik, C. (2022). Dirigir escuelas en tiempos de COVID-19: la construcción de la resiliencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24 (e1), 1-15.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e15.4712>

Zanotto, M., y Gaeta González, M. L. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles Educativos*, 40(162), 160-176.

<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.162.58757>

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220(44-49).
<https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>