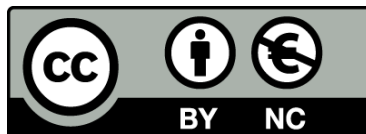




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La reflexión del profesorado experto sobre situaciones de la práctica

York Mary Álvarez Jiménez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESIS DOCTORAL

**“LA REFLEXIÓN DEL PROFESORADO EXPERTO SOBRE
SITUACIONES DE LA PRÁCTICA”**

Presentada por

York Mary Álvarez Jiménez

Dirigida por

Dra. Rosa María Colomina Álvarez

Facultat de Psicologia

Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació

Secció de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació

Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació (DIPE)

Barcelona, febrero 2023

A Juan Pablo y a Bianca Elena, mis nietos.

A mi padre, mi esposo y mis hijos e hija.

A mis estudiantes y a mis compañeros/as profesores/as.

Agradecimientos

Hoy quiero agradecer a Dios y a la vida por tan incontables oportunidades de aprendizaje desde el mismo momento que empecé a materializar mi sueño de ser investigadora, por el tesón, el ánimo y la perseverancia para sacar adelante este proyecto que fue mi anhelo por mucho tiempo.

A mi esposo Fernando Alberto, compañero incondicional, a mis hijos Fernando, David Andrés, Karen Estefanía y Juan Felipe porque siempre con su presencia, su amor y sus palabras, incentivan en mí la necesidad de grandes logros.

A mi querida directora, Dra. Rosa María Colomina Álvarez, por su sabiduría, su acompañamiento, su ejemplo como maestra e investigadora y por su calidad como ser humano, su alegría, su paciencia y continuo apoyo para el logro de esta meta. Al Dr. César Coll, por su buena disposición y ejemplo como investigador y académico, a la Dra. Teresa Mauri por su claridad y disposición para orientar la rigurosidad académica, por la oportunidad de integrarme, participar y aprender del desarrollo de actividades en la línea de investigación "Actividad conjunta, conocimiento y aprendizaje en comunidades profesionales: profesores/as y estudiantes/as que aprenden juntos y comunidades educativas en desarrollo". A mis compañeros de doctorado por ser tan especiales y generosos con sus aportes y compañía, en especial a Rocío Loera y Gabriela Bañuls.

Quiero agradecer a la comunidad de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, (de la cual hago parte como docente y orientadora) a la cabeza de los Hermanos de la Salle, especialmente al Hno. José Gregorio Contreras Fernández, quien, como Rector de la institución en el 2017, me orientó en la decisión de realizar este doctorado y aprobó la comisión de estudios que obtuve por tres años para dedicación exclusiva a mi formación como investigadora. Al Hno.

Ariosto Ardila y al Hno. Fernando Luque Olaya, por su apoyo incondicional. A mis compañeros y compañeras por su colaboración de siempre como participantes en el presente trabajo.

A COLFUTURO, porque gracias a ellos se materializó la oportunidad de incursionar en nuevas oportunidades de formación personal y profesional, luego de haber obtenido por mérito propio el apoyo financiero requerido mediante su programa Crédito-Beca.

Quiero dar un reconocimiento especial a todas las personas que, con su conocimiento, su disposición de ayuda y su respaldo siempre estuvieron ahí, especialmente a Karen Estefanía Rey, Bernardo Martínez, Jaime Ullauri y a Ever Rojas.

Ha sido muy grande el apoyo de muchas personas e instituciones. En esa misma medida espero poder brindar mi conocimiento y apoyo en aras de la mejora educativa de niños y jóvenes a través de la investigación.

Resumen

El mundo actual vive muchos cambios que retan la educación. La formación docente y el desarrollo profesional continuo son ubicados como elementos centrales de los programas de mejora de los sistemas educativos. Al respecto, la investigación ha demostrado que la *reflexión* sobre la docencia y, concretamente, sobre *las situaciones de la práctica*, permite al profesorado desarrollar nuevos conocimientos para enfrentar la realidad docente. Desde este punto de vista, el objetivo general del presente estudio es comprender cómo profesorado experto de educación secundaria reflexiona individual y conjuntamente con otros/as compañeros/as, para clarificar cuestionamientos de situaciones concretas de su práctica. Para cumplir con el objetivo principal se plantearon objetivos específicos encaminados a identificar y analizar las características de la reflexión individual y la reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica, así como conocer y describir las percepciones del profesorado académico y técnico respecto a la reflexión. La *reflexión* se estudia desde una perspectiva sociocultural que considera que el aprendizaje se da como un proceso mediado social y culturalmente, que la reflexión sobre las situaciones de la práctica es la clave para la mejora del conocimiento práctico y que las ayudas al aprendizaje de la reflexión conjunta con otros son esenciales para su mejora (Clarà, 2013, 2015; Dewey, 2007; Schön, 1987; Mauri et al., 2017).

Metodológicamente, el trabajo desarrolla un estudio exploratorio sin ánimo de generalización, de corte cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo, en el que participaron 30 profesores, 15 del área académica y 15 del área técnica, de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC), ubicada en Bogotá (Colombia). La recolección de datos se realizó a través de los siguientes instrumentos y procedimientos: entrevistas semiestructuradas, narrativas escritas, registro audiovisual de sesiones de reflexión conjunta del

profesorado en dos grupos de 5 profesores/as cada uno, y grupos de discusión de valoración de las sesiones de reflexión conjunta y de valoración final de todo el proceso de reflexión individual y reflexión conjunta desarrollado. Los datos obtenidos fueron analizados, esencialmente, a través de análisis temático (Braun & Clarke, 2006) y del modelo de análisis de la interactividad (Coll et al., 2008).

Los principales resultados se refieren a los procesos de reflexión individual y conjunta. En cuanto a la reflexión individual, se aporta evidencia empírica de que el uso de las situaciones inciertas de la práctica facilita el proceso reflexivo del profesorado; se ha identificado una estructura-tipo en la organización de la reflexión individual en la narrativa sobre las situaciones de la práctica; se apunta la importancia del encuadre que el profesorado construye en su conversación con la situación, en la que interviene su experiencia y la representación que tiene sobre la enseñanza y sobre la ayuda educativa que presta a los estudiantes. Los resultados muestran, que el conocimiento que utiliza el profesorado para clarificar la situación que le causa sorpresa o incertidumbre y desea comprender mejor, es más de tipo práctico que teórico. Asimismo, los resultados muestran la potencialidad que tiene, desde el punto de vista metodológico, el uso de la narrativa como instrumento para la reflexión y para elicitar el conocimiento práctico del profesorado experto estudiado.

En cuanto a la reflexión conjunta del profesorado sobre las situaciones de la práctica se observa, a diferencia de la reflexión individual, un análisis más preventivo que interventivo, es decir no actúa para resolver problemáticas, sino que puede preverlas y en ellas el profesor se implica en primera persona, permitiendo una mirada autocrítica que facilita la mejora personal de la práctica. El grupo de profesorado académico y el grupo de profesorado técnico estructuran su actividad de reflexión conjunta de modos distintos, si bien en ambos casos se facilita la

comprensión compartida de la situación. Sin embargo, se observa que están en un proceso inicial de colaboración, puesto que es su primera experiencia al respecto y para avanzar en la reflexión colaborativa se requiere mayor práctica y, probablemente, ayuda específica.

Los resultados también muestran diferencias entre el profesorado académico y el técnico tanto en la reflexión individual como conjunta: en general, el profesorado académico presenta con más detalle las situaciones de la práctica mientras que el profesorado técnico es más pragmático en sus interpretaciones, aspecto que probablemente se encuentra correlacionado con la diferencia de enfoques del proceso de enseñanza y aprendizaje de una y otra área.

Finalmente, los resultados permiten apuntar algunas prioridades en la formación del profesorado basadas en los procesos de reflexión colaborativa, así como la necesidad de continuar investigando la voz y las actuaciones del profesorado sobre la reflexión individual y conjunta para avanzar de modo contextualizado y con sentido profesional en la mejora de su aprendizaje y desarrollo docente.

Abstract

Today's world is experiencing many changes which challenge education. Teacher training and continuous professional development are located as central elements of programs to improve educational systems. In this regard, research has shown that reflection on teaching and, specifically, on practice situations, allows teachers to develop new knowledge to face the teaching reality. From this point of view, the general objective of this study is to understand how expert secondary school teachers reflect individually and along with other colleagues, to clarify questions about specific situations in their practice. In order to achieve the main objective, specific objectives were established aimed at identifying and analyzing the characteristics of individual reflection and joint reflection on practice situations, as well as knowing and describing the perceptions of academic and technical teachers regarding reflection. Reflection is studied from a sociocultural perspective that considers that learning occurs as a socially and culturally mediated process, that reflection on practice situations is the key to improving practical knowledge, and aids to learning joint reflection with others are essential for your improvement. (Clarà, 2013, 2015; Dewey, 2007; Schön, 1987; Mauri et al., 2017).

Methodologically, the work develops an exploratory study without the intention of generalization, of a qualitative nature, based on the interpretive paradigm, in which 30 professors participated, 15 from the academic area and 15 from the technical area, from the Technological School of the Central Technical Institute (ETITC), located in Bogotá (Colombia). Data collection was carried out through the following instruments and procedures: semi-structured interviews, written narratives, audiovisual recording of joint reflection sessions by teachers in two groups of

5 teachers each, discussion groups to assess the joint reflection sessions, and final assessment of the entire process of individual reflection and joint reflection developed. The data obtained were essentially analyzed through thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) and the interactivity analysis model (Coll et al., 2008).

The main results refer to individual and joint reflection processes. Regarding individual reflection, empirical evidence is provided that the use of uncertain situations in practice facilitates the reflective process of teachers; a type-structure has been identified in the organization of individual reflection in the narrative about practice situations; the importance of the frame that teachers construct in their conversation with the situation is pointed out, in which their experience and the representation they have about teaching and about the educational help they provide to students intervene. The results show that the knowledge that teachers use to clarify the situation that causes them surprise or uncertainty and they want to understand it better, is more practical than theoretical. Likewise, the results show the potential that the use of narrative as an instrument for reflection and to elicit the practical knowledge of the expert teachers studied has from a methodological point of view.

Regarding the joint reflection of the teaching staff on the situations of practice, it is observed, unlike individual reflection, a more preventive than interventional analysis, meaning that it does not act to solve problems but can foresee them and in them the teacher is involved in first person, allowing a self-critical look that facilitates the personal improvement of the practice. The academic faculty group and the technical faculty group structure their joint reflection activity in different ways, although in both cases a shared understanding of the situation is facilitated. Nevertheless, it is observed that they are in an initial process of collaboration, since it

is their first experience in this regard and to advance in collaborative reflection more practice is required and, probably, specific help.

The results also show differences between academic and technical teachers both in individual and joint reflection: in general, academic teachers present practical situations in more detail while technical teachers are more pragmatic in their interpretations, an aspect that probably is correlated with the difference in approaches to the teaching and learning process of one area and another.

Finally, the results allow pointing out some priorities in teacher training based on collaborative reflection processes, as well as the need to continue investigating the voice and actions of teachers on individual and joint reflection in order to advance in a contextualized and professional way in the improvement of their learning and teaching development.

Tabla de contenido

Agradecimientos	III
Resumen.....	V
Abstract	VIII
Índice de tablas	XVI
Índice de figuras.....	XX
Índice de anexos.....	XXIII
Introducción	XXIV
Capítulo 1. La reflexión sobre situaciones de la práctica como objeto de estudio para la mejora de la formación del profesorado y el desarrollo profesional	31
1.1 Los procesos de reflexión conjunta del profesorado: una ayuda para explicitar y compartir el conocimiento práctico	31
1.2 La reflexión como proceso motivado por la necesidad de clarificación de las situaciones de la práctica	35
1.3 La conversación reflexiva del profesional con las situaciones de la práctica	42
1.4 La importancia de las representaciones situacionales.....	46
1.5 La reflexión conjunta y la construcción del conocimiento docente desde una perspectiva sociocultural	49
1.5.1 El análisis de la actividad conjunta o interactividad para el estudio de los procesos de ayuda educativa en situaciones de enseñanza y aprendizaje	50
1.5.2 Actividad conjunta entre pares y aprendizaje en colaboración.....	55
1.5.3 Comunidades de aprendizaje y la reflexión conjunta para el desarrollo profesional docente	57
1.5.4 La reflexión individual y colaborativa: Algunos estudios recientes.....	61
1.6 La narrativa escrita como recurso que facilita la reflexión en el profesorado	69
1.6.1 Narrativa evocadora de experiencia y conocimiento	70
1.6.2 La narrativa como estrategia para la reflexión del profesorado.....	72
1.6.3 Las características de especialidad, género y experiencia y su influencia en la reflexión del profesorado sobre situaciones de la práctica	74
1.7 Objetivos y preguntas de la investigación	79

1.8 Síntesis de las coordenadas teóricas	82
Capítulo 2. Metodología	85
2.1 Enfoque metodológico de la investigación	85
2.2 Diseño	86
2.2.1 Contexto de recogida de datos	86
2.2.2 Participantes	88
2.3 Procedimiento e instrumentos de recogida de datos	93
2.3.1 Recogida de datos mediante entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión	95
2.3.2 Recogida de datos mediante narrativas escritas por los participantes	97
2.3.3 Recogida de datos mediante videograbación de sesiones de reflexión conjunta	99
2.3.4 Recogida de datos mediante grupos de discusión	101
2.3.4.1 Grupos de discusión llevados a cabo al final de todo el proceso de reflexión	101
2.3.4.2 Grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta	103
2.3.5 Entrevistas sobre el contexto en que se lleva a cabo la práctica académica y técnica	104
2.4 Procedimiento de transcripción, gestión y análisis de los datos	105
2.4.1 Análisis de las entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión	106
2.4.2 Análisis de las entrevistas referidas al contexto en que se lleva a cabo la práctica del área académica y del área técnica	112
2.4.3 Análisis de las Narrativas escritas	113
2.4.3.1 Categorías de análisis para la primera parte de la narrativa: descripción de la situación de la práctica por parte del/a profesor/a	116
2.4.3.2 Categorías del análisis reflexivo sobre la descripción de su narrativa	118
2.4.3.3 Categorías del análisis de los aspectos personales del/a profesor/a	120
2.4.4 Análisis de la reflexión conjunta	121
2.4.4.1 Primer nivel de análisis: Análisis de la interactividad en la reflexión conjunta	121
2.4.4.2 Segundo nivel de análisis: Análisis secuencial de retardos	123

2.4.5 Análisis de los grupos de discusión	125
2.4.5.1 Categorías de los grupos de discusión al final de todo el proceso de reflexión	125
2.4.5.2 Categorías de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta.....	130
Capítulo 3. Resultados del análisis de las narrativas escritas por el profesorado sobre las situaciones de su práctica.....	133
3.1 Resultados referidos a la descripción de la situación por parte del profesorado.	133
3.1.1 Resultados de la descripción por categoría.....	137
3.1.2 Resultados de la descripción de las situaciones de la práctica comparando la especialidad, el género y los años de experiencia del profesorado.....	148
3.2 Resultados referidos al análisis reflexivo de la descripción de la situación que escribió el profesorado sobre situaciones de su práctica.	157
3.2.1 Resultados del análisis reflexivo por categoría.....	157
3.2.2 Resultados del análisis reflexivo comparando la especialidad, el género y los años de experiencia del profesorado	164
3.3 Resultados de la reflexión individual sobre la narrativa escrita por cada uno de los profesores académico y técnico y perfiles identificados.....	173
3.3.1 Emociones que aparecen en las narrativas como aspectos personales del profesorado	187
3.3.2 Perfiles que se encuentran en las narrativas del profesorado.....	190
3.4 Síntesis de los resultados de la actividad individual	196
Capítulo 4. Resultados sobre el análisis de la estructura y organización de la reflexión conjunta del profesorado sobre situaciones de la práctica.....	200
4.1 Organización de la actividad de reflexión conjunta entre profesorado desde la perspectiva del modelo de análisis de la interactividad	200
4.1.1 Tipos de segmentos de interactividad identificados en las sesiones de reflexión conjunta.....	201
4.1.2 Estructura de las sesiones de reflexión conjunta.....	214
4.1.3 Análisis de la participación individual del profesorado en la reflexión conjunta..	227
4.2 Análisis secuencial de retardos de las actuaciones predominantes.....	237

4.3 Síntesis de los resultados sobre reflexión conjunta o interactividad del profesorado.....	248
Capítulo 5. Resultados del análisis de las entrevistas y de los grupos de discusión realizados con el profesorado.....	251
5.1 Resultados del análisis de las entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión	251
5.1.1 Aspectos relacionados con la reflexión individual:	251
5.1.1.1 <i>Temáticas de la práctica sobre las que les interesa reflexionar</i>	252
5.1.1.2 <i>Aspectos que el profesorado identifica cuando reflexiona</i>	258
5.1.1.3 <i>Propuestas del profesorado para mejorar en su práctica personal</i>	264
5.1.2 Aspectos relacionados con la reflexión conjunta.....	267
5.1.2.1 <i>Personas con las que comparte el profesorado su reflexión</i>	267
5.1.2.2 <i>Condiciones de mejora que aporta el profesorado</i>	269
5.2 Resultados del análisis de las entrevistas referidas al contexto en el que lleva a cabo la práctica el profesorado académico y técnico	277
5.2.1 Contexto en que se da la práctica del profesorado.....	278
5.2.2 Elementos instruccionales.....	279
5.2.3 Desarrollo de la asignatura.....	286
5.2.4 Trabajo conjunto asignaturas del área académica y del área técnica.....	291
5.3 Resultados del análisis de los grupos de discusión.....	297
5.3.1 Análisis de los dos grupos de discusión llevados a cabo al final de todo el proceso de reflexión	297
5.3.1.1 <i>Valoración del proceso reflexivo por parte del profesorado</i>	297
5.3.1.2 <i>Sentido que da el profesorado al elegir la situación de la práctica</i>	300
5.3.1.3 <i>Utilidad de la reflexión conjunta realizada por el profesorado</i>	303
5.3.1.4 <i>Acciones concretas para incentivar la reflexión del profesorado</i>	305
5.3.2 Análisis de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta.....	307

5.3.2.1 Utilidad que le encuentra el profesorado a los espacios de reflexión conjunta.....	308
5.3.2.2 Posibilidades que abre la reflexión sobre situaciones concretas de la práctica.....	310
5.3.2.3 Valoración de la formación y desarrollo personal y profesional.....	311
Capítulo 6. Discusión de resultados y conclusiones	314
6.1 Percepciones del profesorado sobre el proceso de reflexión	314
6.1.1 Percepciones del profesorado sobre el proceso de reflexión individual	315
6.1.2 Percepciones del profesorado sobre los procesos de reflexión conjunta	319
6.2 Percepciones del profesorado sobre el contexto de la práctica académica y técnica.....	320
6.3 Características de la reflexión individual mediante narrativas escritas	327
6.3.1 Discusión de los resultados de la descripción de la situación de la práctica	327
6.3.2 Discusión de los resultados del análisis reflexivo de la situación de la práctica ...	334
6.3.3 Discusión de los resultados de la reflexión del profesorado incluyendo descripción y análisis de la narrativa completa elaborada por cada profesor/a.....	340
6.4 Características de la reflexión conjunta entre profesorado	342
6.4.1 Interactividad en las sesiones de reflexión conjunta.....	342
6.4.2 Patrones secuenciales que se dan en la reflexión conjunta	348
6.4.3 Valoración en grupos de discusión del final de cada sesión de reflexión conjunta	349
6.5 Valoración de la experiencia de la reflexión individual y conjunta por parte del profesorado	351
6.6 Conclusiones.....	355
Referencias.....	364

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Datos demográficos del profesorado académico participante en la primera fase de la investigación</i>	90
Tabla 2 <i>Datos demográficos del profesorado técnico participante en la primera fase de la investigación</i>	91
Tabla 3 <i>Profesorado de la fase 2 y etapas de desarrollo profesional (Según los años de experiencia, Day,2005)</i>	92
Tabla 4 <i>Procedimiento de recogida de datos</i>	94
Tabla 5 <i>Dimensiones y preguntas de la entrevista inicial realizada al profesorado sobre reflexión</i>	96
Tabla 6 <i>Equipos de profesores/as para la reflexión conjunta</i>	100
Tabla 7 <i>Duración de las sesiones de reflexión conjunta del área académica</i>	100
Tabla 8 <i>Duración de las sesiones de reflexión conjunta del área técnica</i>	100
Tabla 9 <i>Dimensiones y preguntas que guían el grupo de discusión llevado a cabo al final de todo el proceso de reflexión</i>	102
Tabla 10 <i>Grupos de discusión llevados a cabo al final de todo el proceso de reflexión: Equipos, participantes y tiempo de duración</i>	103
Tabla 11 <i>Dimensiones y preguntas de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada una de las sesiones de reflexión conjunta</i>	103
Tabla 12 <i>Duración de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta del área académica</i>	103
Tabla 13 <i>Duración de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta del área técnica</i>	104
Tabla 14 <i>Dimensiones y preguntas de las entrevistas realizadas al profesorado sobre el contexto de la práctica académica y técnica</i>	105
Tabla 15 <i>Categorías para el análisis de las entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión</i>	107
Tabla 16 <i>Categorías para el análisis de las entrevistas referidas al contexto en que se lleva a cabo la práctica del área académica y del área técnica</i>	112

Tabla 17 <i>Categorías de análisis para la primera parte de la narrativa: descripción de la situación de la práctica por parte del/a profesor/a.....</i>	116
Tabla 18 <i>Categorías de análisis reflexivo de la narrativa sobre la situación de la práctica....</i>	118
Tabla 19 <i>Categorías de análisis de los aspectos personales del profesorado expresados en la narrativa</i>	120
Tabla 20 <i>Categorías de análisis de los grupos de discusión del final de todo el proceso de reflexión.</i>	126
Tabla 21 <i>Categorías de análisis de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta.....</i>	130
Tabla 22 <i>Resultados de la descripción de la narrativa</i>	136
Tabla 23 <i>Interacción central en la situación</i>	140
Tabla 24 <i>Participantes según su rol incluidos en las narrativas del profesorado</i>	141
Tabla 25 <i>Descripción de la situación según la especialidad.....</i>	148
Tabla 26 <i>Descripción de la situación según el género del profesorado.....</i>	151
Tabla 27 <i>Descripción de la situación según los años de experiencia del profesorado</i>	154
Tabla 28 <i>Resultados del análisis reflexivo que hace el/la profesor/a de su descripción.....</i>	159
Tabla 29 <i>Análisis reflexivo de la situación según la especialidad del profesorado</i>	164
Tabla 30 <i>Análisis reflexivo de la situación teniendo en cuenta el género del profesorado</i>	167
Tabla 31 <i>Análisis reflexivo de la situación según la experiencia del profesorado.....</i>	171
Tabla 32 <i>Emociones del profesorado que emergen en los relatos</i>	187
Tabla 33 <i>Emociones y categorías en las que se encuentran.....</i>	188
Tabla 34 <i>Narrativas e intervalos según frecuencia de fragmentos de texto</i>	190
Tabla 35 <i>Tipos de Segmentos de Interactividad identificados en las sesiones de reflexión conjunta</i>	201
Tabla 36 <i>SI de presentación y sus actuaciones predominantes</i>	203
Tabla 37 <i>SI de clarificación y sus actuaciones predominantes</i>	204
Tabla 38 <i>SI de análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación y sus actuaciones predominantes.....</i>	205
Tabla 39 <i>SI de Interpretación individual de un compañero con relación a la situación</i>	207
Tabla 40 <i>SI de Aportación individual de conocimiento teórico y sus actuaciones predominantes</i>	209

Tabla 41 <i>SI de interpretación conjunta y sus actuaciones predominantes</i>	209
Tabla 42 <i>Segmentos de interactividad y actuaciones predominantes</i>	211
Tabla 43 <i>Mapa de Interactividad de las sesiones de reflexión conjunta del área académica</i> ..	215
Tabla 44 <i>Mapa de interactividad de las sesiones de reflexión conjunta del área técnica.</i>	221
Tabla 45 <i>Distribución porcentual de cada profesor/a según su participación en cada segmento de interactividad</i>	228
Tabla 46 <i>Mapa interactividad académicos con los participantes y el tiempo de duración en cada SI</i>	229
Tabla 47 <i>Mapa interactividad técnicos con los participantes y el tiempo de duración en cada SI</i>	232
Tabla 48 <i>Frecuencia de las actuaciones predominantes en cada uno de los segmentos de interactividad</i>	235
Tabla 49 <i>Segmentos de interactividad y actuaciones predominantes de las cinco sesiones de reflexión conjunta del profesorado académico, sesión por sesión.</i>	239
Tabla 50 <i>Síntesis del análisis secuencial de retardos de las actuaciones predominantes del grupo del área académica.</i>	241
Tabla 51 <i>Segmentos de interactividad y actuaciones predominantes de las cinco sesiones de reflexión conjunta del profesorado técnico, sesión por sesión.</i>	243
Tabla 52 <i>Síntesis del análisis secuencial de retardos del grupo del área técnica.</i>	245
Tabla 53 <i>Temáticas de la práctica sobre las que les interesa reflexionar</i>	252
Tabla 54 <i>Aspectos que el profesorado identifica cuando reflexiona</i>	259
Tabla 55 <i>Propuestas del profesorado para mejorar en su práctica personal</i>	264
Tabla 56 <i>Personas con las que comparte el profesorado su reflexión</i>	267
Tabla 57 <i>Condiciones de mejora que aporta el profesorado</i>	269
Tabla 58 <i>Valoración del proceso reflexivo por parte del profesorado</i>	298
Tabla 59 <i>Sentido que da el profesorado al elegir la situación de la práctica</i>	301
Tabla 60 <i>Utilidad de la reflexión conjunta realizada por el profesorado</i>	303
Tabla 61 <i>Acciones concretas para incentivar la reflexión del profesorado para la toma de decisiones en la propia práctica</i>	305
Tabla 62 <i>Utilidad que le encuentra el profesorado a los espacios de reflexión conjunta</i>	308
Tabla 63 <i>Posibilidades que abre la reflexión sobre situaciones concretas de la práctica</i>	310

Tabla 64 <i>Valoración de la formación y desarrollo personal y profesional</i>	311
---	-----

Índice de figuras

Figura 1 <i>Profesorado que labora en el bachillerato de la ETITC durante el año 2018</i>	87
Figura 2 <i>Proceso de selección de participantes en la primera y segunda fase</i>	89
Figura 3 <i>Síntesis de los niveles de análisis de la reflexión conjunta.</i>	124
Figura 4 <i>Interacción del/la profesor/a con los personajes de la situación</i>	140
Figura 5 <i>Elemento desencadenante y temática asociada</i>	142
Figura 6 <i>Frecuencia de fragmentos de texto promedio por categoría según la especialidad... ..</i>	150
Figura 7 <i>Porcentaje de profesorado que incluye en sus narrativas la categoría según la especialidad</i>	150
Figura 8 <i>Frecuencia de fragmentos de texto promedio por categoría según el género</i>	152
Figura 9 <i>Porcentaje de profesores/as que incluyen en sus narrativas la categoría según el género</i>	153
Figura 10 <i>Frecuencia de fragmentos de texto promedio por categoría según la experiencia ..</i>	156
Figura 11 <i>Porcentaje de profesorado que incluye en sus textos la categoría según la experiencia</i>	156
Figura 12 <i>Frecuencia de fragmentos de texto promedio por categoría según la especialidad.</i>	166
Figura 13 <i>Porcentaje de profesorado que incluye en sus narrativas la categoría según la especialidad</i>	167
Figura 14 <i>Frecuencia de fragmentos de texto promedio por categoría según el género del profesorado</i>	169
Figura 15 <i>Porcentaje de profesorado que incluye en sus textos la categoría según el género ..</i>	170
Figura 16 <i>Fragmentos de textos promedio por categoría según la experiencia</i>	172
Figura 17 <i>Porcentaje de profesorado que incluye en sus narrativas la categoría según la experiencia</i>	173
Figura 18 <i>Narrativa Prof. A1.....</i>	175
Figura 19 <i>Narrativa Prof. A2.....</i>	176
Figura 20 <i>Narrativa Prof. A3.....</i>	176
Figura 21 <i>Narrativa Prof. A4.....</i>	177
Figura 22 <i>Narrativa Prof. A5.....</i>	177
Figura 23 <i>Narrativa Prof. A6.....</i>	178

Figura 24 <i>Narrativa Prof. A7</i>	178
Figura 25 <i>Narrativa Prof. A8</i>	179
Figura 26 <i>Narrativa Prof. A9</i>	179
Figura 27 <i>Narrativa Prof. A10</i>	180
Figura 28 <i>Narrativa Prof. A11</i>	180
Figura 29 <i>Narrativa Prof. A12</i>	181
Figura 30 <i>Narrativa Prof. A13</i>	181
Figura 31 <i>Narrativa Prof. T1</i>	182
Figura 32 <i>Narrativa Prof. T2</i>	183
Figura 33 <i>Narrativa Prof. T3</i>	183
Figura 34 <i>Narrativa Prof. T4</i>	184
Figura 35 <i>Narrativa Prof. T5</i>	184
Figura 36 <i>Narrativa Prof. T6</i>	185
Figura 37 <i>Narrativa Prof. T7</i>	185
Figura 38 <i>Narrativa Prof. T8</i>	186
Figura 39 <i>Narrativa Prof. T9</i>	186
Figura 40 <i>Categorías en las que se encuentran emociones</i>	189
Figura 41 <i>Perfil mayoritario identificado en las narrativas del profesorado</i>	191
Figura 42 <i>Porcentajes de tiempo de interactividad del profesorado del área académica a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta</i>	226
Figura 43 <i>Porcentajes de tiempo de interactividad del profesorado del área técnica a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta</i>	227
Figura 44 <i>Perfil de cada profesor/a según su participación en cada segmento de interactividad</i>	228
Figura 45 <i>Porcentaje de actuaciones predominantes en cada segmento de interactividad en la</i>	236
Figura 46 <i>Intereses relacionados con la didáctica y la evaluación</i>	254
Figura 47 <i>Interés de reflexionar sobre temáticas relacionadas con los/as estudiantes</i>	255
Figura 48 <i>Intereses relacionados con su rol profesional</i>	257
Figura 49 <i>Conocimiento al que acude cuando reflexiona</i>	261
Figura 50 <i>Vuelve sobre lo que decide</i>	262

Figura 51 <i>Registra lo que reflexiona</i>	263
Figura 52 <i>Propuestas del profesorado para mejorar en su práctica personal</i>	265
Figura 53 <i>Personas con las que comparte el profesorado su reflexión</i>	268
Figura 54 <i>Acciones del profesorado para incentivar la reflexión conjunta</i>	271
Figura 55 <i>Condiciones institucionales necesarias según el profesorado para incentivar la reflexión conjunta</i>	274
Figura 56 <i>Ejemplo de análisis de las entrevistas</i>	453
Figura 57 <i>Ejemplo de análisis de las narrativas</i>	454
Figura 58 <i>Ejemplo de análisis de la actividad conjunta</i>	455
Figura 59 <i>Ejemplo de análisis de grupos focales</i>	456

Índice de anexos

Anexo 1: Narrativas escritas por el profesorado.....	385
Anexo 2: Ejemplos de análisis con el programa atlas ti	452

Introducción

Son múltiples los estudios que relacionan la formación docente con la calidad de la educación. El desarrollo del profesorado es considerado como un elemento clave en la mejora y calidad educativa (Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond & Bransford, 2007; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Day, 1999; Feimán-Nemser, 2001; OECD, 2011), lo que conlleva a tener en cuenta a la docencia como una profesión relevante para los países y su desarrollo y, por lo tanto, la buena formación del profesorado es determinante, pues ningún sistema educativo podrá avanzar sin tener en cuenta a sus maestros (Barber & Mourshed, 2008).

La educación se encuentra inmersa en una reflexión continua sobre el papel de la escuela y del profesorado en los procesos de aprendizaje. Debido a ello, se ha ampliado la investigación en el ámbito educativo (Martínez et al., 2016) con el propósito de establecer propuestas innovadoras, en función de apoyar los aprendizajes de los/as estudiantes. Algunos educadores han desarrollado nuevas formas de preparar a otros profesores/as para ejercer su profesión y muchos de esos intentos se caracterizan por la enseñanza reflexiva (Clarà et al., 2019).

Hasta ahora el tipo de formación que han recibido los profesores/as, acorde a un paradigma positivista centrado en lo teórico, en general se caracteriza por actividades predominantemente de corta duración, situadas fuera de los lugares de trabajo y, por tanto, descontextualizadas, además de realizada por formadores externos a las instituciones, desvinculados de los problemas reales de la práctica, lo que desemboca en que no haya una percepción de impacto positivo en el profesorado (OCDE, 2014). Situar la formación desde la perspectiva del reconocimiento de saberes y del poder transformador del docente, convoca una distancia entre la perspectiva de formación como capacitación y un decidido acercamiento a la

comprensión de lo que es el desarrollo profesional. De este modo, hablar de formación es hablar de desarrollo y proyección profesional y personal (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Los procesos de formación desde la perspectiva del desarrollo profesional tienen, entre otros, los siguientes fines: 1. promover un proceso que involucre diferentes aspectos del profesorado incluyendo experiencias de vida, contexto profesional y ambiental (Day, 1999); 2. mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales sociales y necesarias para que los/as estudiantes aprendan (Terigi, 2009); 3. potenciar y mejorar el desempeño de los docentes en ejercicio (Vaillant, 2019); 4. favorecer el aprendizaje en el encuentro y colaboración con otros, además de carácter organizacional y colectivo (Martínez, 2009); y, 5. actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente, la forma de organizar la enseñanza de modo que responda a los desafíos de cada contexto y momento socio-histórico (Vaillant, 2009).

Adicionalmente, la formación docente, desde la perspectiva del desarrollo profesional y personal, se evidencia en algunos de los objetivos definidos para el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (Ministerio de Educación Nacional, 2016), como:

- Orientar la formación del educador a nivel disciplinar, ético, estético, comunicativo, pedagógico e investigativo, en función de su aplicación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje para los distintos niveles de la educación, en particular para la educación de la primera infancia, preescolar, básica y media.
- Fomentar el desarrollo humano del educador como ser íntegro y coherente en el pensar, sentir y actuar, preparado para cumplir su labor educativa en la formación de sujetos y subjetividades.

- Promover espacios para la reflexión, construcción y divulgación de los conocimientos pedagógicos, disciplinares, científicos, sociales y culturales, necesarios para la cualificación de los educadores en relación con la educación inclusiva, contextualizada, diferencial e intercultural requerida para las realidades y poblaciones diversas del país. (p. 57).

De esa forma, los procesos de formación y desarrollo profesional docente involucran dos visiones: la primera está orientada a responder y subsanar los déficits de los docentes respecto a su formación inicial frente a las demandas actuales y, la segunda, a motivar un continuo proceso de aprendizaje para enseñar a lo largo de toda la vida. En esta última, se centra el desarrollo profesional (Vaillant, 2004), ya que es pertinente apostar por una visión complementaria que permita atender los vacíos de la formación inicial y, a la vez, promover el desarrollo profesional.

Ahora bien, el sistema de formación docente colombiano contempla tres subsistemas dentro de los cuales se encuentra el Subsistema de Formación en servicio, que para el Ministerio de Educación Nacional (2016) comprende los procesos de formación realizados por el docente durante su ejercicio profesional. Esto incluye experiencias formales e informales relacionadas con su cualificación, con el propósito de fortalecer su rol dentro del sistema educativo. Estos procesos pueden desarrollarse a partir de “comunidades entre pares basadas en el diálogo, la crítica y el aprendizaje colaborativo, acordes con la visión del desarrollo profesional docente” (Ministerio de Educación Nacional, 2022, pág. 41).

Sobre la importancia del desarrollo continuo y sus diferentes posibilidades, diversos autores han situado la reflexión sobre situaciones de la práctica como un eje en la formación del profesorado (Gelfuso & Dennis, 2014; Korthagen 2001, 2010a; Schön, 1983,1988), que les

permita conectar la teoría y la práctica a través de propuestas de formación reflexivas en sus contextos de práctica (Mauri et al., 2021).

Para ello, es necesario establecer la *reflexión* desde un marco de colaboración entre docentes, construido en situación de igualdad, sin recurrir a la autoridad, desde la acción conjunta en torno a una tarea con sentido y significado sociocultural, en un contexto particular; es decir, en una comunidad de práctica profesional.

El estudio de la *reflexión* tiene implicaciones relevantes en la formación y el desarrollo profesional de maestros competentes, en tanto que este proceso reclama modelos que capaciten a los maestros para comprender y gestionar las situaciones complejas de su práctica, así como modelos de formación centrados en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, que promuevan la construcción de un conocimiento para interpretar y comprender dichas situaciones (Clarà & Mauri, 2010, 2014).

Estas características exigen un cambio epistemológico que ponga el acento en las situaciones y las prácticas socioculturales, en las que el profesorado desarrolla su actividad profesional y en las relaciones que pueden establecer con otros/as compañeros/as a través de un trabajo colaborativo.

En este caso, la actividad corresponde al análisis de situaciones concretas de su práctica, en el marco de una comunidad de práctica profesional integrada por profesorado con grados de competencia muy diversos y una fuente potencial de ayuda mutua. La actividad conjunta entre maestros en la escuela tiene el discurso como elemento mediador fundamental, un discurso que se presenta en forma de diálogo entre profesionales en la comunidad, en un amplio abanico de situaciones.

En la actualidad existe consenso en que las actividades que tienen lugar en el contexto profesional proporcionan un ámbito de trabajo altamente valioso para el aprendizaje y el desarrollo profesional (Ávalos, 2011; Hodkinson & Hodkinson, 2005). Aunque se acepta su reconocida relevancia para el desarrollo profesional, se necesita explorar más a fondo qué pasa realmente en la acción conjunta entre profesionales, partiendo de la base que es la participación y la implicación en situaciones que se producen en el contexto de trabajo del profesorado y, especialmente, el diálogo reflexivo que tiene lugar en estas situaciones, a menudo dilemáticas, lo que promueve la mejora de la práctica profesional (Pareja & Margalef, 2013; Yoon & Kim, 2010).

En este marco de ideas, esta investigación analiza, por un lado, la reflexión individual del profesorado del nivel de secundaria de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, que parte de una situación concreta e incierta de la práctica consignada en una narrativa escrita y, por otro lado, la reflexión conjunta, que realizan dialogando en pequeños grupos, debatiendo para comprender mejor esas situaciones poco claras que les dejaron inquietos. Mediante este diálogo aportan a su formación oportunidades para establecer conexiones entre teoría - práctica y para ser más conscientes de su conocimiento práctico al gestionar las situaciones complejas de su quehacer docente (Clarà & Mauri, 2010, 2014).

Para ello, este documento se estructura como sigue:

En el capítulo 1, se presenta el marco teórico que contempla, en primer lugar, la reflexión sobre situaciones de la práctica como objeto de estudio para la mejora de la formación del profesorado y el desarrollo profesional, en el sentido de ampliar el tipo de conocimiento del profesorado mediante la reflexión individual y conjunta. En segundo lugar, se da la caracterización de la reflexión y la construcción del conocimiento docente desde una perspectiva

sociocultural, teniendo en cuenta la interactividad, la actividad conjunta entre pares y la importancia de las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional. En tercer lugar, se presentan algunos estudios de reflexión individual y colaborativa y se introduce la narrativa como recurso que evoca la reflexión del profesorado. Por último, el capítulo plantea los objetivos y preguntas de investigación que vertebran este estudio.

En el capítulo 2, se define el planteamiento metodológico, el diseño, el procedimiento de instrumentos de recogida de datos y se da una aproximación al análisis de los mismos.

El capítulo 3 presenta los resultados de las narrativas escritas por el profesorado sobre las situaciones concretas de su práctica: inicialmente, los resultados referidos a la descripción, luego los resultados referidos al análisis reflexivo y, por último, los resultados del análisis de la narrativa completa.

El capítulo 4, expone los resultados sobre el análisis de la estructura y organización de la reflexión conjunta a partir del análisis de la interactividad y del análisis secuencial de retardos.

En el capítulo 5, se presentan los resultados de los instrumentos que complementan el análisis de la reflexión individual (narrativa) y de la reflexión conjunta (actividad conjunta). Los resultados del análisis de las entrevistas iniciales realizadas con el profesorado sobre reflexión, como también los del análisis de las entrevistas referidas al contexto en el que lleva la práctica el profesorado académico y técnico, para terminar con los resultados de los grupos de discusión de cierre de todo el proceso de reflexión y de los cierres de cada una de las sesiones de reflexión conjunta.

Para concluir, el último capítulo expone la discusión global de los resultados de investigación de acuerdo con los objetivos y preguntas planteadas. Asimismo, las principales

conclusiones de la investigación y las limitaciones del trabajo, finalizando con algunas líneas de investigación a partir de los resultados obtenidos.

Capítulo 1. La reflexión sobre situaciones de la práctica como objeto de estudio para la mejora de la formación del profesorado y el desarrollo profesional

Este capítulo está organizado en siete apartados que sustentan los planteamientos teóricos del presente estudio. Primero, se presenta la importancia los procesos de reflexión conjunta del profesorado como una ayuda para explicitar y compartir el conocimiento práctico; Segundo, la reflexión como proceso motivado por la necesidad de clarificación de las situaciones de la práctica; Tercero, la conversación reflexiva del profesional con las situaciones de la práctica; Cuarto, la importancia de las representaciones situacionales; Quinto, la reflexión conjunta y la construcción del conocimiento docente desde una perspectiva sociocultural; Sexto, la narrativa escrita como recurso que evoca la reflexión en el profesorado; y, Séptimo, objetivos y preguntas de la investigación.

1.1 Los procesos de reflexión conjunta del profesorado: una ayuda para explicitar y compartir el conocimiento práctico

En el transcurso del tiempo se ha tenido la idea de que los/as profesores/as al abordar la práctica lo hacen desde el conocimiento teórico, científico o académico. Autores, desde distintas posiciones teóricas, coinciden en señalar que el profesorado utiliza fundamentalmente otro tipo de conocimiento para abordar la práctica, al que podemos denominar *conocimiento práctico*, el cual presenta características distintas al *conocimiento teórico o académico*. El conocimiento teórico o científico tiene un carácter analítico. Establece leyes generales que dan cuenta de ciertos fenómenos, abordando cada uno de ellos desde una mirada disciplinar y, por lo tanto, un poco fragmentada. En las situaciones de formación del profesorado, con frecuencia se ha tomado este tipo de conocimiento como referente a trabajar para la mejora de la práctica educativa con

dos consecuencias; por una parte, se usa el conocimiento teórico de manera descontextualizada y de forma abstracta, al margen de las situaciones de la práctica en las que está implicado el profesorado; y por otra, se dejan de lado aspectos más afectivos y relacionales implicados en las situaciones de la práctica educativa. En contraste, el conocimiento práctico se construye en torno a representaciones de la experiencia individual que cada profesor/a tiene de su práctica, y está cargado de significado personal. Según Clarà (2013) y Clarà & Mauri (2010), el conocimiento práctico se conforma de un conocimiento más específico que genérico, es más holístico que analítico, más cercano a la imagen que a lo proposicional y más *encarnado* y cargado emocional y moralmente que objetivo. El estudio de las relaciones entre ambos tipos de conocimiento, el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, es un tema de investigación complejo; desde nuestra perspectiva, el análisis de la relación entre estos dos tipos de conocimiento no es jerárquico, ni lineal, sino dialéctico (Clarà & Mauri, 2014; Clarà, 2014).

En aras a diferenciar el conocimiento práctico de otros conceptos, Clarà & Mauri (2014) proponen tener en cuenta que el conocimiento práctico no es la práctica; es decir, las acciones de la práctica no son conocimiento práctico y el conocimiento práctico no es el único que se utiliza en la práctica puesto que también el profesorado utiliza su conocimiento teórico. Con base en lo anterior, se hace necesario diferenciar la relación entre conocimiento teórico, conocimiento práctico y la práctica. Los estudios de Cheng et al. (2012); Korthagen (2010a); Orland-Barak & Yinon (2007) y Pozo et al. (2006), son ejemplos de investigaciones que ya han aportado luces respecto a dicha relación y sugieren una alternativa epistemológica a la relación jerárquica entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, poniendo el acento en que la formación de los profesionales es un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua

de los modos de representación, comprensión y actuación, que se produce teniendo en cuenta las experiencias y reflexiones que cada uno experimenta (Pérez Gómez, 2010).

En este marco de ideas, es relevante recordar algunos principios de la epistemología socio constructivista que permita entender la relación teoría-práctica, planteados por Pérez Gómez (2010): (1) La práctica no es una simple aplicación directa de la teoría, sino que “es un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen situaciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos” (p. 42). (2) El conocimiento teórico, las teorías en uso que el profesorado pone en la práctica y el conocimiento práctico, establecen elementos que guardan relación, pero a la vez son autónomos y a veces contradictorios. (3) La vida del profesorado “compone un escenario complejo, incierto, imprevisible, cargado de valores y presionado por las urgencias de reacciones inmediatas. En este escenario, es el pensamiento práctico -las teorías en uso, no las declaradas-, el que gobierna nuestras interpretaciones y acciones” (p. 42). (4) El conocimiento práctico tiene un carácter holístico y emergente. Este puede ser el espacio que permite entender la conexión de los elementos lógicos y racionales con los relacionados con la emotividad y la motivación propios de los componentes de interpretación y acción. (5) El aprendizaje incluye de manera implícita la reconstrucción, reestructuración y redescipción de los significados construidos previamente por cada sujeto, así como los que involucra en su quehacer diario. (6) El conocimiento práctico implica interpretación, análisis y evaluación, más que memoria. (7) La educación debe procurar ser útil para la resolución de problemas cotidianos que permita, en últimas, generar las posibilidades de mejorar la calidad de vida.

Desde este marco de referencia, se insiste en la importancia de la reflexión y la investigación como parte fundamental de los procesos de formación y educación continua del

profesorado. Es así como “las contradicciones, las controversias, el rigor y la incertidumbre propias de toda indagación humana han de acompañar los procesos de formación del docente reflexivo puesto que proporcionan inestimables oportunidades de aprendizaje ligadas a su propia práctica” (Pérez Gómez, 2010, p. 48).

Además de estar vinculado a la propia práctica, el aprendizaje del profesorado se construye en contexto fruto de la participación en comunidad. "Un contexto educativo formativo auténtico cuyo proyecto y sistema de acción educativos se hallan en construcción permanente y negociada entre todos los implicados y con el contexto sociocultural en el que se escribe" (Mauri et al., 2021, p.5). De esta manera, los conceptos y teorías deben partir de la realidad en donde tienen sentido para los/as aprendices, en el entorno en el que se desenvuelven (Lave & Wenger, 1991).

En este marco de ideas, la *situación de la práctica* se convierte, como se argumentará a lo largo de este capítulo, en el punto de partida del aprendizaje ya que es allí en donde el individuo elabora, transforma y/o pone en duda lo aprendido de manera situada y, a su vez, desarrolla competencias contextualizadas (Jonnaert, 2008).

Las *situaciones de la práctica* propician el proceso reflexivo gracias a que plantean algún tipo de duda para el/la profesor/a y mediante la reflexión se realiza la búsqueda de claridad. Schön (1992) propone superar esta brecha entre el conocimiento teórico y el práctico tomando la reflexión como el proceso clave de la construcción de esta relación. Teniendo en cuenta que el conocimiento del profesorado no tiene una función aplicativa de la teoría a la práctica, ni el conocimiento práctico se transforma en conocimiento académico, ni viceversa, es así como la relación entre ambos tipos de conocimiento es dialéctica. La *reflexión sobre situaciones de la práctica*, sería desde esta perspectiva, un elemento clave que media entre ambos tipos de

conocimiento desde una perspectiva sociocultural permitiendo su explicitación y construcción (Gorichon, 2021). Para ayudar a esta construcción se destacan dos procesos: la ayuda a través de situaciones de reflexión conjunta con otros, y la reflexión individual apoyada por el uso de la narrativa escrita.

Cabe considerar a este respecto dos momentos relacionados de construcción del conocimiento práctico: un momento en que el profesorado en formación usa saberes implícitos o de los que no es consciente y que le guían en la toma de decisiones y otro momento de construcción lenta y acceso al control consciente de estos saberes, que le demanda tiempo y cuya elaboración necesita ayuda experta (Mauri et al., 2021, p.5).

En relación con el segundo proceso, se ha señalado que, en aras a posibilitar la emergencia del conocimiento del profesorado, la narración de la experiencia práctica es valorada en el sentido que escribirla posibilita el examen de la misma creando conexiones entre la práctica de la enseñanza y el conocimiento teórico como tal (Connelly & Clandinin, 1995). Basándose en este criterio, Elbaz (1991), plantea que la narración de la experiencia por los mismos docentes es la mejor manera de presentar el conocimiento que el profesorado posee.

1.2 La reflexión como proceso motivado por la necesidad de clarificación de las situaciones de la práctica

Hay diferentes formas de indicar cómo los hombres piensan. Para autores como Dewey (2007), la mejor manera de pensar es la que involucra el pensamiento reflexivo:

“Esta forma de pensamiento es una ordenación consecucional de ideas, en las que cada una determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado apunta y remite a los que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo

surgen unos de otros y se apoyan mutuamente, no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa (...). En todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común” (p. 20-21).

En la cotidianidad de la práctica, cuando un evento provoca malestar interior y perplejidad se habla de *situación* problemática, caracterizada por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación. Dewey entiende la noción de *situación* como una convergencia de eventos que influyen en la misma, se experimentan al mismo tiempo y de manera relacionada como una unidad global. Por su parte, Garrison (2001) y Clarà (2015) plantean que la *situación* es eminentemente cualitativa, única e individual, no en el sentido que está aislada del entorno, sino que representa un todo con el ambiente y el sujeto englobados en una relación transaccional. Cada *situación* posee características únicas e irrepetibles. Está compuesta por un conjunto de elementos (*events*) en relación práctica, en un tiempo y espacio concretos, que forman parte de un todo contextual (Dewey, 1938).

Ante una situación problemática de la práctica, Dewey, de acuerdo con Schön, propone como elemento central promover la reflexión que permita dilucidar aquellas relaciones que limitan el flujo de la actividad, es decir “aquello que está mal y la dirección en la cual la *situación* necesita ser cambiada” (Schön, 1983, p. 40). Este sería, para estos autores, el factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión.

Además, aquello que se concibe como problema que desestabiliza el flujo normal de la actividad, no viene estructurado de manera explícita ni directa en la situación, sino que debe ser formulado deliberadamente. Dewey (2007) define el *problema* como: “Todo aquello, por trivial y tópico de su índole que asombra y desafía el espíritu hasta el punto de volver incierta la

creencia; no cabe duda, toda experiencia de cambio repentino lleva implícito un problema o un interrogante” (p.28). Así, se entiende el *problema* como algo inesperado que provoca una confusión y hace dudar al individuo, requiriendo una explicación.

Schön (1992), a diferencia de Dewey, pone el énfasis en un enfoque situado considerando las diferencias esenciales que pueden existir entre un ser humano y otro en el momento de enfrentarse a una *situación* y considerarla o no como un problema que necesita ser clarificado. En sus propias palabras: “Nuestras formas de construir problemas a partir de situaciones problemáticas, están sujetas a variaciones de cultura a cultura, de persona a persona y, de vez en cuando, de contexto a contexto” (Schön, 1992, p. 123).

Según Dewey (2007), cuando las personas se ven abocadas a situaciones inquietantes, pueden eludirlas, abandonar la actividad que las produjo y dedicarse a otra cosa. También, hay que considerar que pueden dominar la dificultad o, en cambio, enfrentarse realmente a la *situación*. Cuando se asume esta última acción, es cuando se inicia un proceso marcado por la búsqueda de coherencia y estabilidad. De esa forma, se inicia la observación, mediante el uso directo de los sentidos o a través del recuerdo de observaciones previas, propias o ajenas. La reflexión tiende al descubrimiento de hechos que sirven a ese objetivo, permite buscar indicios adicionales y, así, con una visión más amplia de la situación, decidir cómo se relacionan los hechos unos con otros.

De la misma manera, para Dewey (2007), en un proceso de pensamiento reflexivo los límites de toda unidad de pensamiento son una situación desconcertante, problemática o confusa al comienzo y una situación clara, unificada y resuelta al final. La primera de estas fases se denomina pre reflexiva. En ella, se plantea el problema que hay que resolver; es allí donde

emana la pregunta que la reflexión debe responder. En la situación final la duda se resuelve, la situación es post reflexiva y de allí se deriva una experiencia de dominio y satisfacción.

Entre las fases pre reflexiva y post reflexiva existe, además, una zona intermedia compuesta de cinco fases, planteada por Dewey (2007), a saber:

a. *Sugerencias* que aparecen cuando la mente salta hacia adelante en busca de una posible solución, parte de la semejanza con las experiencias anteriores y sugiere alternativas de manejo (inferencias). Con base en los datos disponibles, la solución al problema no aparece directamente. Es la consideración de todos los elementos y de sus relaciones lo que sugiere una posible solución. Como fuentes que fundamentan la sugerencia, Dewey (2007) destaca la experiencia anterior y el conocimiento adecuado a su disposición. Si no ha existido una experiencia semejante, la confusión no se disipa puesto que para pensar en solucionar un problema el profesional empieza por recordar y sugerir soluciones de acuerdo con lo que ha vivido y sabe (infiere).

Sin embargo, debe asegurarse un cuestionamiento constante sobre los fundamentos de la sugerencia establecida, ya que es posible caer fácilmente en la vía rápida respecto a las posibles soluciones que surjan buscando rapidez por indiferencia o impaciencia.

b. *Intelectualización* de la dificultad o perplejidad que se ha experimentado (vivido directamente). En esta fase, se establece una pregunta a la que hay que buscar respuesta en el problema que se busca resolver. La situación por su naturaleza confusa impregna todo por lo que es difícil identificar cuál es la dificultad y en dónde reside. Por ello, siempre que se produzca una actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización de lo que, en un comienzo, no es más que una cualidad emocional de la situación completa. Es así, que el problema se elabora

mediante el registro más definido de las condiciones que constituyen la dificultad y provocan el detenimiento de la acción.

Formular y establecer el problema es parte del proceso reflexivo, puesto que no viene dado, sino que se construye a partir de los materiales, objetos y eventos de la situación que están conectados como un todo estructural y no están aislados del entorno. De esa forma, la naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento.

c. *Confrontación de sugerencias* realizada a partir de los hechos o datos que plantean el problema ante el profesional y la comprensión de este. La sugerencia se convierte en una suposición definida o hipótesis que no excluye nuevos pensamientos. Así, ésta actúa de manera provisional y no definitiva, guía la conducta, pero permite realizar más observaciones, recoger más datos que faciliten ver si el material nuevo coincide con lo planteado. De esta forma, quedan bajo control ambas operaciones, el problema resulta más adecuado y refinado y la sugerencia deja de ser una sola posibilidad para convertirse en una probabilidad verificada.

d. *Razonamiento* a partir de las observaciones que corresponden a lo que constituyen los hechos; éstos regulan la formación de sugerencias, ideas e hipótesis, al mismo tiempo que verifican su probable valor como indicadores de soluciones. Las ideas no sólo ocurren en nuestra mente. Éstas pueden alcanzar un gran desarrollo. Una mente experimentada y bien informada es capaz de elaborar una sugerencia hasta desembocar en una idea muy diferente de la inicial. La cantidad de eslabones que implica el razonamiento dependen, por supuesto, del cúmulo de conocimientos del que la mente dispone ya. Y esto tiene relación, no sólo con la experiencia anterior y la educación del sujeto investigador, sino que, también, con el estado cultural y científico de la época y del lugar. Razonar ayuda a ampliar el conocimiento, al mismo tiempo

que involucra elementos conocidos, así como la facilidad para comunicar conocimiento y convertirlo en un recurso público y abierto.

e. *Comprobación de hipótesis* mediante la acción real o imaginada. Una vez planteado el razonamiento, se asume que, si la sugerencia se adopta, existen ciertas consecuencias. Para identificarlas, la observación directa proporciona corroboración, En otros casos se recurre a la experimentación para corroborar la hipótesis; las condiciones se disponen deliberadamente, de acuerdo con la exigencia de una idea o hipótesis para averiguar si tienen realmente los resultados que la idea indica teóricamente. Si los resultados coinciden con los teóricos o racionalmente deducidos, la confirmación es tan poderosa que conduce a una *conclusión*, por lo menos mientras no aparezcan hechos que indiquen la conveniencia de revisarla.

En otras palabras, para entender el proceso fructífero que permite el pensamiento reflexivo sobre las situaciones de la práctica, Dewey (2007) explica que en un proceso de reflexión se producen dos operaciones: la *observación* y la *inferencia*. En la *observación*, las personas operan con las condiciones que constituyen los hechos del caso, es decir, las cosas que están presentes en la *situación* (percibidas a través de los sentidos o del recuerdo); mientras que, en la *inferencia*, se opera con lo ausente, puesto que se llega a concluir algo que no está allí, lo que implica un salto más allá de estas mismas condiciones o hechos. La reflexión resulta de la interacción constante entre estas dos operaciones.

De esta forma, al enfrentarse a una situación que genera confusión o incertidumbre, el/la profesor/a utiliza la observación para identificar las condiciones y, al mismo tiempo, se generan sugerencias sobre las posibilidades de acción. Estas sugerencias conducen a nuevas observaciones, que, a su vez, pueden ser aceptadas, rechazadas, complementadas o crear otras. Se identifica, así, en la reflexión un proceso dual de *análisis* y *síntesis*: en el *análisis* se toman

uno por uno los factores de la situación, y en la *síntesis* implica colocar los factores en contexto, en relación con otros factores de la situación, de modo que la *situación* se articula como un todo.

Luego, a través del juicio, se aclaran los datos confusos y se reúnen hechos aparentemente discontinuos e incoherentes. El esclarecimiento es análisis y la reunión o unificación, es síntesis. Esta última, lleva a entender las relaciones internas de la situación y las tensiones entre estos factores que la hacen problemática. Finalmente, para Dewey (2007), la totalidad del proceso de reflexión consiste en que, al final, se consigue formar una serie de juicios relacionados de tal modo que se sostienen mutuamente conduciendo a un juicio final: la conclusión.

No existe una secuencia fija de las cinco fases expuestas por Dewey en el denominado pensamiento reflexivo, ya que cada paso aporta al perfeccionamiento, elección y transformación de las ideas con miras a aclarar y ubicar el problema. Así es que una idea puede ser introductora de nuevas observaciones y sugerencias.

La ventaja de poseer el hábito de la actividad reflexiva está en que la persona que realmente piensa saca ventaja no solo de sus éxitos sino también de sus fracasos. Así, ante el fracaso quien hace uso del pensamiento reflexivo logra identificar posibilidades de mejora en situaciones futuras, el fracaso saca a la luz un nuevo problema o lo ayuda a definir con claridad. “No hay nada que demuestre mejor la presencia de un pensador avezado que el uso que hace de sus errores y equivocaciones” (Dewey, 2007, p.124).

Por último, sólo se puede pensar reflexivamente cuando se está dispuesto a perseverar y proseguir con la búsqueda:

“Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no

aceptar ninguna idea, ni a realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen” (Dewey, 2007, p.31).

1.3 La conversación reflexiva del profesional con las situaciones de la práctica

Schön (1983, 1987) se interesó en teorizar ¿Cómo conocen los profesionales su práctica? para responder este cuestionamiento es necesario conceptualizar las relaciones entre conocimiento y acción profesional (Clarà & Mauri, 2010). El autor habla especialmente de dos tipos de conocimiento que los profesionales revelan en la acción: el conocimiento teórico, referido a los conceptos que se adquieren en las universidades y el conocimiento tácito, que hace referencia a que ante situaciones poco definidas y problemas complejos los profesionales recurren a su propia experiencia práctica de forma muy intuitiva, tanto en su conceptualización y encuadre como en la búsqueda de una solución, proceso opuesto al sugerido por el modelo de la racionalidad técnica. Ese conocimiento que parte de la propia experiencia, Schön lo enuncia a partir del constructo *repertorio*. Este es el conjunto de las representaciones de situaciones vividas por un profesional relacionadas con su práctica “...el profesional ha desarrollado un repertorio de ejemplos, imágenes, comprensiones y actuaciones (...). El repertorio de un profesional incluye la totalidad de su experiencia, en tanto que le es asequible para la comprensión y la acción” (Schön, 1983, pp. 130-131).

Según este autor, en la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional, sino que deben ser construidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes o inciertas para él. Este concepto se denomina *encuadre*.

Encuadrar el problema implica que el profesional nombra las cosas a las que les presta atención y enmarca el contexto en que las atiende, interactuando con la propia *situación* que le parece problemática; es decir, el *encuadre* del problema es una construcción del profesional en su interacción con la situación (Schön, 1987). En ese orden de ideas, el profesional encuadra las situaciones concretas con las que se enfrenta a partir del uso de su repertorio. Schön habla de *situación* de manera general refiriéndose a aquellos hechos que se dan en el desarrollo de la práctica profesional y se caracterizan por la incertidumbre (Paredes, 2020). No obstante, a diferencia del conocimiento teórico, el repertorio (conocimiento práctico) no se usa de forma aplicativa, sino que la nueva situación se ve como si estuviera ya presente, de algún modo en el repertorio. Así que cuando un profesional da sentido a una *situación* que él interpreta como singular, la ve como algo ya presente en su repertorio. Ver este emplazamiento como aquel otro, no es incluir el primero en una regla o categoría ya conocida. Es, más bien, ver la situación no conocida como similar y distinta de una conocida, sin ser capaz de decir, en principio, con respecto a qué es similar o distinta, “Viendo esta situación como aquella otra, un práctico puede también comportarse en esta situación como en aquella otra” (Schön, 1987, p. 71).

De este modo, el cómo se encuadra la *situación* resulta fundamental en la práctica del profesional, pues de este encuadre depende su acción. En la conceptualización de Schön, el uso del repertorio para conocer una situación concreta se denomina conocimiento en acción y se refiere a la actividad de conocer la situación, de reconocerla, a través de éste. Se trata de algo dinámico (Clarà & Mauri, 2010), “No se refiere a un conocimiento sino a conocer a través de un conocimiento” (Schön, 1987, p.36).

Este conocimiento en acción es el punto de inicio de lo que Schön (1987) denomina “Conversación reflexiva con la situación”. Es así, como el profesional actúa desde un

conocimiento en acción, esta acción del profesional modifica de algún modo la situación que deviene de este modo nueva. Estos cambios en la situación como consecuencia de la acción del profesional pueden o no cuestionar el uso que se ha realizado del repertorio para conocer la situación. Si el conocimiento en acción no es cuestionado, entonces se encuadra la nueva situación de la misma manera y este conocimiento en acción da lugar a una nueva acción (Clarà & Mauri, 2010).

Cuando la situación se reencuadra sin cuestionar el conocimiento en acción, Schön (1983, 1987) habla de “Reflexión en la acción”. Pero los cambios en la situación producidos por la acción pueden producir sorpresa en el práctico, pueden desafiar el conocimiento en acción desde el que se ha actuado. Cuando se produce este desafío la nueva situación puede ser reencuadrada de forma distinta, utilizando el repertorio de modo distinto, modificándolo o utilizando otro tipo. De tal modo, la situación puede ser vista de otra manera y ese nuevo conocimiento en acción da lugar a una nueva acción. Cuando la situación se reencuadra, cuestionando el conocimiento en acción, Schön habla de “Reflexión sobre la acción” (Schön, 1987, p.38; 1998, pp.37-39). Así, la conversación reflexiva con la situación se refiere a esta relación dialéctica “encuadre-acción-encuadre-acción...”, donde el reencuadre se puede llevar a cabo mediante reflexión en la acción o bien reflexión sobre la acción y ésta, a su vez, se puede entender como experimento para interrogar la situación (Schön, 1987, p.126).

La experimentación nos deja con una nueva comprensión de la *situación* que antes era desconocida y, en consecuencia, revela un nuevo conocimiento en la acción que ha sido cuestionado en sus componentes estructurales, estableciendo continuidad entre la reestructuración y el ajuste, entre el conocimiento y la reflexión en la acción. Así, la noción de reestructuración apunta a una doble dirección, pues se trata de una influencia y reestructuración

mutua entre el entendimiento y las acciones del sujeto y la forma en que la situación responde ante estos cambios.

Esas dos intenciones, por un lado, la que el sujeto hace sobre su propio desempeño y su propia reflexión y por otro, la reflexión que el sujeto hace sobre la forma en que los materiales, eventos y condiciones que componen la situación responden ante su propia reflexión, no son excluyentes, sino que forman parte del mismo proceso de *diseño y descubrimiento*, centrales dentro de la práctica reflexiva. *Diseñar* es imponer una coherencia a la situación reflexionando sobre el desempeño propio y reflexionar en forma de *descubrimiento* es prestar atención a las respuestas de la situación ante la nueva coherencia que impone el diseño (Mauri et al., 2021).

Esta visión de las personas y del profesorado en particular como investigador que influye y es influido por la *situación*, a través de la reestructuración mutua o transaccionalidad, es el rasgo que mejor define la práctica reflexiva desde el punto de vista de Schön, el cual también es compartido por Dewey en su teoría de la indagación (Paredes, 2020).

La conversación con la situación también es posible cuando el proceso de reflexión no tiene lugar de forma real, sino que se simula este escenario representativo de la situación real que nos permite mantener una conversación reflexiva con la situación; es lo que Schön (1983, 1987, 1992) denomina mundo virtual (Paredes, 2020).

La conversación reflexiva con la situación puede ser retrospectiva o prospectiva. Se habla de conversación retrospectiva, si se remite a situaciones ya pasadas, dónde reflexionar cobra sentido cuándo se repasan las acciones y se descubren las consecuencias e implicaciones de esas en la situación, siendo útiles a futuras situaciones similares. Puede ser prospectiva cuando se conversa reflexivamente con una situación que anticipa el futuro, previendo respuestas de la situación ante posibles acciones. En estos procesos de reflexión que

operan en una representación construida del mundo real de la práctica el profesorado puede conversar reflexivamente con la situación libre de presiones, limitaciones y riesgos que conllevan las situaciones reales y ello facilita entre profesorado construir una representación compartida acerca de la situación incierta de su práctica en reflexión conjunta

1.4 La importancia de las representaciones situacionales

Aunque este trabajo no está centrado en los tipos de conocimiento y la representación que tiene el profesorado de ellos, se presentan a continuación algunas de las aportaciones de la investigación al respecto para profundizar en la relevancia de la reflexión sobre situaciones de la práctica como elemento central para la construcción y mejora del conocimiento del profesorado.

La investigación ha identificado, por una parte, las representaciones proposicionales que tienen conexión con el conocimiento teórico que se aprende en los centros de enseñanza formal y, por otra, las representaciones situacionales conectadas con el conocimiento práctico, más específicas, vinculadas a la acción actual y a la experiencia personal, vistas como un todo global, con carga emocional y moral, fácilmente verbalizables en formato de metáforas y que trabajan a un nivel implícito a pesar de que pueden ser explicitadas si se requiere (Clarà, 2013).

En concreto, para nuestros propósitos, teniendo en cuenta el papel fundamental de los mediadores de la actividad en el enfoque sociocultural es clave identificar y caracterizar el papel de la representación de la situación que media la génesis del propósito consciente de la actividad (Ginesta, 2021). Clarà & Mauri (2010, 2014), emplean el concepto de representaciones situacionales con el fin de identificar el conocimiento específico que el profesorado usa para encuadrar y comprender las situaciones concretas que hacen parte de su práctica (Ginesta, 2021). Estas representaciones se definen como las mediadoras de la acción (Leóntiev, 1981; Vygotsky,

1986; Wertsch, 1998), mediante la relación dialéctica entre el sujeto y el mundo, así como mediante la relación de las acciones y la situación (Clarà, 2013). Así pues, las situaciones se comprenden como la materialización de un sistema de actividad humana (Vygotsky, 1986) en unas determinadas condiciones, es decir, una globalidad con significado (Dewey 1986).

Ahora bien, la *situación* está marcada por coocurrencia de circunstancias con agencia. Se definen al menos dos agencias que actúan en dos direcciones diferentes (Clarà, 2015). Los elementos que están en tensión entran en conflicto, creando un dilema que influencia la actuación de los implicados, obligándolos a decidir por una de las opciones. Así, el conocimiento práctico consiste en representaciones situacionales proyectadas en situaciones concretas (Clarà, 2013; Clarà & Mauri, 2010).

Es así como, en nuestro caso, la reflexión sobre situaciones de la práctica son un marco clave para evidenciar la relación entre conocimiento académico y conocimiento de las situaciones de la práctica o práctico. La *conversación reflexiva* que propone Schön (1983, 1987) entre el profesorado, acerca de las situaciones inciertas de su práctica, facilita el compartir sus representaciones situacionales acerca de la misma (Ginesta, 2021). No consiste en pasar de un tipo de representaciones situacionales a otras académicas y viceversa, sino en conectar su uso conjunto (Clarà & Mauri, 2009, 2010).

Existen indicios empíricos de que las representaciones situacionales se desarrollan, cambian de forma cualitativa, a partir de la fuerza de las agencias en la *situación* y de la toma de decisión como propósito consciente. De esta forma, se desarrollan las relaciones entre situaciones, se transforman, lo que termina produciendo cambios en la estructura de la representación situacional. Así, las relaciones narrativas entre agencias de la *situación* pueden renarrarse. De este modo, los sistemas conceptuales articulados por las agencias de la *situación*

pueden modificarse o hasta substituirse; de esa manera, las transformaciones en las representaciones situacionales impactan en las transformaciones de la práctica (Clarà & Mauri, 2010).

En otras palabras, ante una crisis en la *representación situacional* se rompe la unidad estructural de la situación, ésta se vuelve oscura, causa inquietud y perplejidad en el/la profesor/a, lo que puede ser aclarado haciendo uso de una *conversación con la situación* y, así, surge la posibilidad de explicitar la representación situacional.

Respecto a cómo se transforman las representaciones situacionales y con ellas la práctica, distintos autores coinciden en la necesidad de propiciar en las escuelas el aprendizaje por indagación. Este concepto Schön (1987) lo identifica como Reflexión, mientras Dewey (1986) como Reflexión/Indagación y, por último, Wertheimer (1971) lo reconoce como Pensamiento productivo.

En este marco de ideas, este trabajo de investigación asume el concepto de *reflexión* presentado por Clarà (2015), basado en los trabajos de Dewey (2007), Schön (1987) y Wertheimer (1971) señalando que: 1) La reflexión debe ser entendida como una noción descriptiva y no prescriptiva, que se refiere al pensamiento espontáneo, común y real, por lo tanto, posible de llevar a cabo por cualquier persona; 2) La función de la reflexión es dar coherencia a una situación inicialmente poco clara, incierta. Entendiendo la noción de situación como una convergencia de acontecimientos con agencia (vectores), experimentada holísticamente por el sujeto; 3) La reflexión trabaja como una interacción continua entre inferencia y observación. 4) Funciona en gran medida como una conversación entre el sujeto y la situación a esclarecer, en la que la situación habla con el sujeto y reacciona a las modificaciones (reales o virtuales) que éste introduce en ella. 5) Se pueden distinguir analíticamente al menos

cinco aspectos de la interacción entre la inferencia y la observación: la situación poco clara; el problema; la idea (inferencia); la observación de la coherencia entre la idea y los acontecimientos observados y los conocimientos previos; y la reacción de la situación a la introducción de la idea.

6) Algunas reflexiones llegan a una conclusión -situación aclarada- que tiene implicaciones directas para la acción (reflexión en la acción), mientras que otros procesos de reflexión llegan a una conclusión -situación aclarada- que no tiene implicaciones directas para la acción. 7) Hay al menos tres supuestos generalizados sobre la reflexión que no se pueden dar por sentados y que necesitan más investigación, porque los fundamentos teóricos en Dewey o Schön no son suficientemente claros y las observaciones empíricas no son concluyentes: No se puede asumir sin la suficiente argumentación que la reflexión sea un proceso de toma de decisiones, ni que consista en vincular teoría y práctica, ni una secuencia de pasos consecutivos.

1.5 La reflexión conjunta y la construcción del conocimiento docente desde una perspectiva sociocultural

En este apartado se presentan las bases conceptuales de lo que implica aprender desde una perspectiva sociocultural, por un lado, se enfatiza la importancia de la *interactividad y la influencia educativa para el estudio de los procesos de ayuda educativa en situaciones de enseñanza-aprendizaje*, en relaciones asimétricas como es el caso de profesor y estudiantes; por otro, la *actividad conjunta entre pares y aprendizaje en colaboración*, en relaciones simétricas, como en el caso del presente estudio, la reflexión conjunta entre compañeros sobre contenidos de aprendizaje es otra forma de influencia educativa en la que la interacción cobra importancia, la ayuda mutua como oportunidad de aprendizaje fomenta el desarrollo profesional; en estos

procesos cobran vital importancia las *comunidades de aprendizaje*; y, por último algunos estudios recientes que versan sobre la reflexión individual y la reflexión conjunta.

1.5.1 El análisis de la actividad conjunta o interactividad para el estudio de los procesos de ayuda educativa en situaciones de enseñanza y aprendizaje

Aprender y enseñar, en el socio constructivismo, son dos procesos que se apoyan y condicionan mutuamente. La enseñanza es tomada en términos de influencia educativa, la cual se entiende como las ayudas que presta el profesorado a la actividad constructiva del estudiante, referida a esas actuaciones que se dan en la interactividad de forma propositiva y planificada por parte de los/as profesores/as con el fin de ayudar a los/as estudiantes en los procesos de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos objeto de aprendizaje (López, 2017).

De esta forma, el proceso de enseñar y aprender, es decir, la influencia educativa ejercida por el más experto hacia el aprendiz se puede analizar en el marco de *interactividad o actividad conjunta* que los participantes construyen. Esta opción está basada en la idea de Vygotsky (1979) sobre la mediación que ejerce el profesorado (o alguien más experto) entre el estudiantado (o aprendices en general) y los contenidos culturales o tareas que son objeto de la interacción.

Esto da lugar a la propuesta de poner en el centro de la comprensión de los procesos de aprendizaje (y, en nuestro planteamiento, en el centro del desarrollo profesional) un modelo triangular de las conexiones entre los participantes en el desarrollo de su actividad conjunta. En el caso de las situaciones formales instruccionales con el que se elaboró inicialmente este modelo de la interactividad, los participantes son el profesorado, el estudiantado y el contenido instruccional. Como se verá más adelante, en situaciones de formación del profesorado, en los

que se estudia la reflexión sobre la práctica, estos participantes varían según los contextos y propósitos del aprendizaje.

En concreto, se entiende por *actividad conjunta o interactividad* la articulación de las actuaciones entre los participantes y los patrones que van construyendo entre las actuaciones que desarrolla el/la profesor/a, así como la que hace simultáneamente el estudiantado en torno al contenido (Coll et al., 2008, 2014).

De esta manera, la *actividad conjunta* se ubica como el núcleo en el que se manifiesta y se aborda el análisis empírico de los mecanismos de influencia educativa, que se refieren a “los procesos interpsicológicos subyacentes a las formas y dispositivos concretos mediante los cuales es posible, de maneras distintas en situaciones diversas, ajustar la ayuda educativa a la actividad mental constructiva del aprendiz" (Colomina et al., 2001, p. 444).

En este orden de ideas, se proponen dos mecanismos de influencia educativa: la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos y complejos entre profesor/a y estudiante; y la cesión progresiva del control y la responsabilidad desde los/las profesores/as a los/as aprendices en el desarrollo y la ejecución de las actividades y tareas de aprendizaje.

El primer mecanismo estudiado es la *construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor/a y aprendiz* en relación con el contenido objeto de aprendizaje, y remite a las formas en que el/la profesor/a y el aprendiz (o entre pares) presentan, representan, elaboran y reelaboran las representaciones que tienen sobre los contenidos en el transcurso de la actividad conjunta (o interactividad) (Colomina et al, 2001). Esto quiere decir que al, iniciar un proceso de enseñanza -aprendizaje, profesor/a y aprendices comparten parcelas pequeñas de significados respecto al contenido, que se espera que con los apoyos y recursos que emplee el

profesor, los/as aprendices puedan llegar hacia el final del proceso a compartir un sistema de significados más amplio y complejo, hasta lograr cercanía a los significados que sean culturalmente aceptados (Coll et al., 2014; Colomina et al., 2001).

El segundo mecanismo estudiado es el *traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje del profesor al estudiante*. Este mecanismo hace alusión a que los apoyos que presta el profesor al aprendiz van evolucionando, modificándose y promoviendo cada vez más una actuación más autónoma del estudiante en la realización de la tarea. El apoyo que presta el profesor va retirándose progresivamente, de manera que el aprendiz pueda asumir un control cada vez mayor sobre los contenidos y sobre su propio proceso de aprendizaje (Coll et al., 2008). Este mecanismo se correlaciona con la metáfora del andamiaje de Wood, Bruner & Ross (1976), la cual se conceptualiza como un proceso de ayuda de un adulto o persona más experta a un niño u otro más inexperto, en el transcurso del tiempo y, gracias a la participación en la actividad conjunta con el más experto, el más inexperto desarrolla la competencia para realizar la tarea de forma autónoma. Cuanta mayor dificultad presente el aprendiz, más acciones necesita de quien le ayuda, para completar su tarea (Wood et al., 1976).

En esta investigación, los principios básicos y los criterios de análisis de la actividad conjunta para explicitar cómo puede contribuir a la comprensión del aprendizaje suponen como exigencia teórica los siguientes principios básicos que dan sustento a la noción de *interactividad* (Coll et al., 2008):

El análisis de la influencia educativa debe centrarse en la *interactividad* entre el profesorado. Para comprender lo que hace y dice el/la profesor/a, se debe tener en cuenta lo que han hecho o dicho, o lo que harán y dirán, los/as compañeros/as y viceversa. No es posible llegar

a identificar lo que puede estar en proceso de aprendizaje o no para el profesorado en una situación analizando únicamente sus actuaciones individuales.

En el análisis de la interactividad se debe respetar la *dimensión temporal*, es decir, ubicar las actuaciones de los participantes en el flujo de la actividad conjunta.

La actividad conjunta pone el énfasis en analizar las actuaciones interrelacionadas del profesorado asociadas siempre a un contenido específico.

La estructura de la actividad conjunta no es algo definido de antemano. La interrelación de las actuaciones del profesorado en torno a una tarea o a un contenido sobre el que se reflexiona se construye a medida que se desarrolla el proceso. La noción de la interactividad remite a un doble proceso de construcción: del conocimiento que los participantes llevan a cabo y de la propia actividad conjunta en la cual se produce la formación del propio conocimiento.

Los procesos de influencia educativa actúan a través de los aspectos tanto discursivos como no discursivos de la actividad conjunta. Ambos son indisolubles y el valor del discurso desde la perspectiva de la influencia educativa radica en su capacidad de integrarse en el flujo de la actividad general mediándola semióticamente. Lo que hacen y dicen el/la profesor/a y los/as estudiantes, tanto en su actividad lingüística o discursiva como la no-discursiva, se considera un aspecto fundamental del análisis de los procesos de influencia educativa.

De esta manera, el aprendizaje puede interpretarse como un proceso de construcción progresiva del sistema de significados compartidos, a propósito de los contenidos o *situaciones* en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta.

Ahora bien, la construcción progresiva de significados compartidos tiene lugar en un proceso educativo escolar o extraescolar y requiere que los interlocutores se pongan de acuerdo sobre el significado que posee un objeto de conocimiento, un enunciado, un contenido, una tarea,

una situación en un determinado contexto. El proceso de negociación entre los participantes tiene lugar en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979). Inicialmente, cada interlocutor interpreta ese objeto de conocimiento sobre el que se articula la actividad conjunta, el enunciado, contenido o tarea, situación, con significado subjetivo a partir de su propio sistema de interpretación, y para ponerse de acuerdo se establece un sistema de significados compartidos con formas apropiadas de *mediación semiótica*. Partiendo de la creación de una intersubjetividad inicial necesaria será posible ampliar ese universo de significados compartidos a lo largo de la actividad conjunta (Rommetveit, 1979).

Así, las formas de organización de la actividad conjunta y su evolución a lo largo de todo el proceso establecen dos niveles de análisis con dos propósitos definidos. El primero se centra en la articulación de las actuaciones de los participantes en torno al contenido del aprendizaje y su evolución a lo largo del proceso completo. El propósito de este tipo de análisis es encontrar una relación teóricamente fundamentada entre el proceso de cesión y traspaso progresivos del control y la responsabilidad. El segundo nivel de análisis resalta la importancia otorgada a la actividad discursiva de los participantes y se vincula con las formas de mediación semiótica utilizadas. El propósito principal se centra en el proceso de construcción progresiva de un sistema de significados compartidos. Ambos tipos de análisis tienen un carácter complementario, cuyos resultados respectivos deben apoyarse y enriquecerse mutuamente en una interpretación integrada.

Por otro lado, la *interactividad* se concreta en determinadas *formas de organización de la actividad conjunta* de los participantes de acuerdo con unas determinadas reglas o estructuras de participación (Erickson, 1982). Ello permite segmentar la actividad conjunta en distintas partes e identificar en cada una de ellas los patrones principales de actuación conjunta de los

participantes, lo que constituye un marco para la comprensión de la finalidad formativa que se desarrolla en la interacción entre ellos. La estructura de conjunto proviene del análisis de todos estos segmentos o fragmentos de la actividad interpretados según los tipos que aparecen y cómo evolucionan.

De manera específica, las estructuras de participación de la interactividad incluyen dos aspectos: la participación social y la tarea académica (Coll et al., 2008, 2014). La participación social se refiere a las normas que construyen los participantes en la interacción para definir quién puede hacer o decir qué, cómo, cuándo y a quién se dirige. Por su parte, la tarea académica a las normas que construyen los participantes sobre qué se centra su actividad conjunta, el abordaje de las características y los pasos a desarrollar para una tarea conjunta.

1.5.2 Actividad conjunta entre pares y aprendizaje en colaboración

Desde este marco socio constructivista Coll et al. (2011) y Colomina & Onrubia (2001) han señalado que la actividad conjunta entre aprendices (iguales o compañeros) sobre contenidos o tareas de aprendizaje es otra vía a través de la cual se ejerce influencia educativa. En efecto, se ha destacado la importancia de la interacción entre iguales como oportunidad para el aprendizaje, pues al realizar los objetivos, las actividades y los conceptos conjuntamente deben regular su participación y roles en la interacción. Del mismo modo, se ha evidenciado que esta actividad conjunta puede ser potencialmente favorecedora en la atribución de sentido al aprendizaje porque fomenta la motivación intrínseca dirigida al propio aprendizaje; se valora el esfuerzo e incentivan sentimientos de aceptación y de colaboración elevando la autoestima (Méndez, 2016).

La participación de las actividades de aprendizaje a partir del trabajo en pequeños grupos es generadora de mejores resultados que las que se realizan en términos competitivos o

individuales, sin embargo, es necesario tener en cuenta algunos mecanismos explicativos del potencial de esa dinámica especialmente referidos a “el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes, la regulación mutua a través del habla y el apoyo mutuo relacionado con los aspectos afectivos y motivacionales implicados en el aprendizaje” (Colomina & Onrubia, 2001, p. 419). El conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes propicia una mejor discusión, puesto que las controversias que se dan a nivel moderado en el sentido en que los conflictos ni son muy frecuentes ni muy infrecuentes suponen el propósito de superar sus diferencias entre ideas, creencias, informaciones, opiniones o puntos de vista divergentes.

En cuanto a la regulación mutua a través del habla, teniendo en cuenta su importancia desde el enfoque sociocultural como instrumento mediacional por excelencia, resulta el rasgo más importante de las situaciones de aprendizaje en colaboración entre aprendices puesto que permite regular la comunicación entre los participantes y media en el proceso de construcción conjunta de conocimiento. Por último, el apoyo mutuo relacionado con los aspectos afectivos y motivacionales implicados en el aprendizaje, los dos anteriores aspectos presentan un sentido esencialmente cognitivo del aprendizaje mientras que en este aspecto se enfatiza en el desarrollo de capacidades relacionadas con el aspecto emocional: motivación hacia el aprendizaje, importancia del esfuerzo, sentimientos de apoyo mutuo y autoestima elevada; es así que el trabajo colaborativo en pequeños grupos promueve procesos de construcción de significado y atribución de sentido al aprendizaje escolar.

Es necesario tener en cuenta que para que se dé un trabajo colaborativo efectivo los participantes deben presentar habilidades a nivel de comunicación, planificación, desarrollo conjunto de tareas, autorregulación, resolución de conflictos, respeto y ayuda mutua, entre otras, que solo se desarrollan a partir de una intervención educativa global y su participación en

experiencias que permitan su práctica y dominio progresivo, es así que los/as aprendices deben participar en actividades previas para favorecer el desarrollo de conductas prosociales y demás actividades que faciliten el éxito de su trabajo en colaboración (Colomina & Onrubia, 2001).

1.5.3 Comunidades de aprendizaje y la reflexión conjunta para el desarrollo profesional docente

El enfoque de este trabajo se sitúa en los principios socioculturales que conciben el aprendizaje profesional de los docentes como participación en el contexto de las prácticas particulares de una comunidad, teniendo en cuenta los aportes de Lave & Wenger (1991) quienes afirman que el aprendizaje es un aspecto integral inseparable de la práctica social donde el pensamiento y la acción son estructurados de acuerdo con los requerimientos sociales en los que los sujetos se involucran. Así, el aprendizaje del profesorado se centra en actividades socioculturalmente organizadas por la comunidad dónde un aprendiz se va convirtiendo en participante cada vez más responsable (Rogoff, 2012). De este modo, participar en una comunidad específica según Wenger (2001):

No solo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades (p. 22).

Tal como lo enuncian Mauri et al. (2021), implicar al/la profesor/a en el proceso esencial de toda actividad docente va más allá de realizar prácticas con sentido por sus actuaciones relevantes en la comunidad que, aunque importantes, se convierten en procesos reproductivos, más allá de eso “es la puesta en relación de la experiencia, pensamiento, acción e innovación de la acción” (p.6).

En este sentido, como propone Wertsch (1993), la unidad de análisis que nos ofrece la aproximación sociocultural es la *acción mediada*, que enfatiza la idea de un individuo que se adapta y vive actuando en su medio, no como un actor solitario, sino como alguien que actúa con los demás mediante el uso de diversos instrumentos. La forma de *acción* que se propone, sienta sus bases en la *teoría de la actividad* desarrollada por Leóntiev (1978, 1981), es decir, orientada hacia una meta y en donde la elección y dominio de los instrumentos mediadores empleados otorga la eficacia y resultado de dicha acción (Toledo, 2018, p.31).

De este modo, la acción resulta central “Los seres humanos son concebidos en contacto con su ambiente, creando su ambiente y a sí mismos por medio de las acciones en las que se involucran” (Wertsch, 1993, p. 25). En otras palabras, desde una aproximación sociocultural, el individuo se apropia de los recursos culturales mediante la participación en la acción y en la interacción social, transformándolos y, al mismo tiempo, siendo transformado por ellos (Wells, 2001). De esta forma, puesto que la acción se da en la participación de una comunidad de práctica, según Matusov (1998), es posible identificar los siguientes puntos importantes que definen el modelo de participación:

- Ambos planos (psicológico y social) se constituyen mutuamente, como aspectos de la actividad sociocultural donde lo que cambia es la propia actividad y participación del individuo en la actividad.
- Las actividades individuales y conjuntas se constituyen mutuamente y son un aspecto inseparable de la actividad sociocultural.
- Las habilidades y funciones están incorporadas en la actividad, existiendo el individuo en el flujo de actividades socioculturales.

- La noción de desarrollo, así como la de actividad y aprendizaje, están basadas en el significado y, por lo tanto, son distribuidas, interpretadas y renegociadas.
- El desarrollo puede ser observado y estudiado como un proceso de cambios en la participación en la comunidad, que también cambia.

Cuando el profesorado participa en prácticas que se fundamentan en el reconocimiento mutuo y el compromiso con las metas de la comunidad, además de facilitar el desarrollo de la identidad profesional, provee sentido a su actividad en la escuela puesto que resulta comprensible para los demás compañeros y puede ser interpretada en el contexto de las acciones de dicha comunidad (Mauri et al., 2021). Esa intervención con sentido (Wenger, 2001) permite al profesorado tomar responsabilidad en relación con los demás docentes y aprender a mostrarse competente en el manejo de las situaciones concretas de la comunidad o escuela (Ginesta, 2021).

Respecto a las situaciones referidas a acontecimientos o acciones inesperadas en el desempeño de la práctica que interpelan al/la profesor/a y requiere clarificar, esta necesidad no puede ser ignorada, porque, por un lado, causa incertidumbre y malestar en el/la profesor/a y, por otro, probablemente implique tomar decisiones de diseño y/o experimentación de actuaciones docentes alternativas a las habituales que además afectan el alcance de las metas de la comunidad (Mauri et al., 2021).

Como ya se ha expuesto anteriormente el/la profesor/a entra en *conversación con la situación* (Schön, 1983), dándose una relación de carácter transaccional entre la situación y el profesional que se detiene a clarificarla, una relación de influencia mutua que implica experimentación con la situación: al provocar cambios en las circunstancias la situación responde a sus acciones de experimentación, la respuesta de la situación puede comportarle nuevas

interpelaciones y llevarle a continuar un proceso reflexivo introduciendo nuevas acciones de experimentación.

Al tener que clarificar la situación el/la profesor/a puede extender la *conversación con la situación* a su comunidad de práctica en un entorno de profesionales que comparta dichas situaciones (que pudieron haber pasado ya o que no han tenido lugar).

Tal como se ha venido planteando, desde una perspectiva sociocultural, la actividad individual y conjunta en las situaciones de aprendizaje se constituyen mutuamente y son un aspecto inseparable de la actividad sociocultural; por ello, Fook (2010) sugiere que es importante que la reflexión parta de las experiencias individuales para luego vincularla con los contextos sociales relevantes, facilitando el aprendizaje exitoso que propicia la integración de conocimiento teórico y práctico (Goh, 2019) en situaciones de conversación conjunta (Mauri et al., 2021). De acuerdo con Boud (2010), esta conversación fomenta la “Reflexión que permite comprender la forma en que los supuestos pueden ser socialmente restrictivos y, por lo tanto, permite ideas y prácticas nuevas y más empoderadas” (p.40).

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que las situaciones que comparte el profesorado presentan elementos de significado propios de la escuela concreta de la que se trate, que se han construido a través del tiempo y que de una u otra manera muestran la historia de esa comunidad. Se aprende en actividad, pero especialmente en redes de actividades relacionadas, que son interdependientes unas de otras; estas redes se construyen a través de lo que decimos y de lo que hacemos. La participación por medio de la acción no es solo un medio para reproducir comunidades de práctica también lo es para crear nuevas conexiones y por tanto nuevas posibilidades de organización en los sistemas (Lemke, 1997).

Teniendo en cuenta la importancia de la dimensión individual y social del aprendizaje, surge la necesidad de integrar las experiencias individuales en la práctica reflexiva colectiva. Al mismo tiempo, *la reflexión productiva* en el trabajo (Boud et al., 2006) debe usarse junto con otros enfoques que favorezcan la reflexión crítica individual en un grupo (Fook, 2010), con el propósito de situar la práctica reflexiva en el aprendizaje profesional permanente. En línea con esto, Reynolds (1998) afirma que se necesita un enfoque crítico que requiere un acto social de empoderamiento colectivo que nos ayude a indagar en las prácticas organizacionales si queremos pasar de la transformación personal a la organizacional.

1.5.4 La reflexión individual y colaborativa: Algunos estudios recientes

En concordancia con lo anterior, algunos trabajos recientes han hecho aportaciones al análisis sobre cómo se incentiva la reflexión individual y conjunta.

El trabajo de Mauri et al. (2015) se enfoca en el uso de narrativas para incentivar la reflexión conjunta, a través del análisis de narrativas escritas por los/as estudiantes de prácticum de maestro sobre situaciones de la práctica docente. Al respecto, los autores, apoyándose en los estudios de Cochran-Smith & Lytle (2009), Dewey (2007) y Korthagen (2010b), coinciden en que la mejora de las competencias de reflexión sobre la práctica docente es uno de los objetivos básicos de la formación y demanda apoyo de los más expertos. También resaltan que un apoyo eficaz en los procesos de reflexión conjunta se encuentra cuando el/la tutor/a de prácticas de la universidad guía el debate en el que los/as estudiantes de magisterio comparten reflexiones sobre la práctica docente. Para ellos, es necesario progresar en la relación teoría-práctica como una cuestión indisociable del proceso de reflexión y, además, tener en cuenta que las narrativas

elaboradas por los/as aprendices son un mecanismo de mediación en la discusión para la reflexión.

De esta forma, los autores concluyeron que es primordial el reconocimiento de las ideas previas de los/as aprendices sobre la práctica docente, el papel y la actuación del/la tutor/a para situar sus reflexiones iniciales; así mismo, los resultados mostraron que los/as estudiantes elaboran las narraciones de forma unidimensional es decir, orientando su interpretación a una sola causa (las características individuales de los/as estudiantes) sin integrar aspectos más interpersonales e institucionales, por lo que es relevante ayudarlos a progresar a una descripción más compleja y multidimensional de las situaciones evitando reducir los problemas prácticos a problemas técnicos a lo largo de todo el proceso de reflexión.

Por su parte, el estudio de Mauri et al. (2017) se planteó como objetivo explorar la forma en que la organización de la reflexión conjunta ayuda a los/as aprendices a reflexionar, identificando patrones de reflexión conjunta y discutiendo el rol funcional de éstos dentro de los procesos de reflexión e internalización de los/as estudiantes. Los autores llegaron a la conclusión de que no necesariamente los/as estudiantes adquieren la capacidad de reflexionar a través de procesos de reflexión conjunta, sin embargo, se da una repetición en algunas actuaciones sucesivas en forma de patrones que parecen indicar que facilitan la reflexión.

En este estudio se dan dos tipos de patrones diferentes. En el patrón uno el grupo empieza con un segmento de *exploración libre de la situación*, luego los/as aprendices se centran en la *exploración de un elemento de la situación* que destaca el/la tutor/a (y así en cada sesión), continúan recapitulando, es decir, enumerando los diferentes acontecimientos explorados en la reflexión conjunta ya sea en el segmento de la exploración libre de la situación o en el de centrarse en la *exploración de un elemento de la situación*, recapitulación que la pueden hacer

los/as aprendices o el/la tutor/a. En el patrón dos empiezan también con la *exploración libre de la situación*, A continuación, *focalizan*, es decir, centran el diálogo en la relación entre los acontecimientos que intervienen en la situación y no en un único acontecimiento. En las sesiones iniciales los/as estudiantes se limitan a seguir las aportaciones del/la tutor/a, en las últimas sesiones las interpretaciones se construyen conjuntamente entre tutor/a y aprendices, así son progresivamente más activos y asumen un mayor control del proceso de reflexión en el contenido y esta transferencia de control puede ser leída como indicador de apropiación e internalización (Coll et al., 2008, Mercer, 2001; Rogoff, 1994). Esta función internalizadora no está presente en el patrón 1 puesto que, aunque se encontraron segmentos de recapitulación no se da la internalización o transferencia de control porque la recapitulación conjunta se encuentra en las primeras sesiones y la recapitulación del/la tutor/a se encuentra en las últimas.

A partir de estos hallazgos, los autores señalan que es posible promover un mejor aprendizaje de la reflexión ayudando a mantener la atención en la comprensión e interpretación de la situación, de tal manera que se exploren con profundidad sus elementos, dilemas y tensiones. Así mismo, se puede crear un clima de confianza para discutir las interpretaciones de la situación, equilibrando la promoción y apertura de la participación con la progresión y mejora en la comprensión e interpretación de las situaciones y, por último, es posible motivar el uso del conocimiento académico para profundizar en la reflexión.

Es así como, Clarà et al. (2019), a partir de su estudio, sugieren que la reflexión colaborativa puede incentivarse si se organiza la actividad reflexiva de acuerdo con la dinámica de análisis a síntesis (conceptos planteados por Dewey) y desde la participación abierta a una más focalizada o directiva. En relación con la organización de la actividad reflexiva colaborativa, los autores definieron cuatro fases generales: *Clarificación*, se realizaron preguntas rápidas a

los/as compañeros/as que habían presentado la situación para solicitar aclaración o más información, *exploración*, los participantes discutieron abierta y libremente diferentes aspectos de la situación (análisis), *focalización*, establecieron contrastes y relaciones entre los diferentes aspectos explorados en la fase anterior (síntesis) e *interpretación*, proporcionar explicación de la situación. También, establecieron seis formas de ayuda a la reflexión colaborativa de la situación para identificar y profundizar en la comprensión y análisis de los dilemas: *el encuadre*, introducir supuestos dentro de las situaciones para evitar que los/as aprendices superen la inestabilidad de la situación; *la voz de oposición*, consiste en argumentar en contra de la posición dominante adoptada por los/as aprendices; *alternativas de contrapeso*, llamar la atención de los/as aprendices sobre dos posibles acciones opuestas; *preguntarse por el dilema*, ¿En qué polos opuestos se ubican las posturas y por qué producen tensión? *problematizar*, encontrar incoherencias y problemas en la definición del dilema que plantean los/as aprendices; *modelar*, proporcionar un modelo de lo que significa comprender el dilema en la situación.

Respecto a la forma en que ciertos apoyos educativos facilitan el aprendizaje de los/as profesores/as en formación para reflexionar en un entorno colaborativo, la investigación de Clarà et al. (2019) señaló que explicar diversas situaciones en términos de tensiones o dilemas parece incidir en la forma en que reflexionan. Según lo expuesto, los autores encuentran estos hallazgos en línea con los procesos de reflexión reportados, por ejemplo, por Yoon & Kim (2010) y Behizadeh et al. (2017).

Por su parte, en su estudio Mauri et al. (2016) concuerdan en que la participación en procesos de reflexión conjunta permite a los/as estudiantes desarrollar habilidades reflexivas, siempre y cuando reciban asistencia experta a lo largo del proceso. Para estos autores, la

reflexión constituye un soporte crucial para la construcción del conocimiento de la profesión y este puede caracterizarse según tres dimensiones:

“(1) el grado en que los diversos factores que intervienen en la situación son identificados y comprendidos (análisis); (2) el grado en que se aclaran y comprenden las tensiones entre estos factores y los dilemas que crean para el docente (síntesis); y (3) el grado en que la situación está relacionada con el conocimiento académico” (p. 291).

Señalan, además, que los procesos reflexivos que presentan asistencia educativa o son llevados a cabo con la ayuda de otros conocedores conducen a mejores niveles de reflexión que aquellos que no la tienen. De igual modo, aquellos procesos reflexivos que cuentan con soporte estructural, pero sin reflexión conjunta, presentan niveles más bajos de reflexión.

Adicionalmente, señalan que el alto nivel de intervención del docente puede afectar el aprendizaje de los/as estudiantes y mencionan que los/as estudiantes de magisterio debieran asumir un rol protagónico en la distribución del habla como contribución a hacer avanzar la reflexión conjunta.

En relación con la ayuda que ofrece el/la tutor/a frente a la reflexión conjunta con los/as estudiantes, cuestión central desde la perspectiva sociocultural, se definieron seis tipos de asistencia educativa (Mauri et al., 2016): Primera, se relaciona con ayudar al estudiante a identificar los factores que están presentes en la situación; Segunda, con identificar los dilemas de la situación; Tercera, vincular la situación con los conocimientos académicos adquiridos en la formación; Cuarta, promover una interpretación de la situación; Quinta, relacionar la situación que se discute con otras similares de la práctica; y, Sexta, revisar y sintetizar las ideas que surgieron de la discusión. Dentro de los resultados obtenidos, se muestra que los tutores de prácticas presentan mayor competencia para ayudar a los futuros maestros en formación a la

identificación de los factores que están presentes en las situaciones de la práctica y mayor dificultad en la interpretación o comprensión de la situación. Sobre esto, concluyen que la presencia de ayuda no es suficiente para promover niveles altos de reflexión, aunque éstos se combinen con procesos reflexivos conjuntos, medios o artefactos que les ayuden. También destacan que no todos los tipos de ayuda son igualmente útiles y que el grado en que el docente interviene dando una asistencia personalizada a lo largo del proceso puede ser un aspecto importante en el aprendizaje de la reflexión, pero el alcance de su influencia dependerá de la naturaleza de su intervención. Así mismo, la ayuda ofrecida por los tutores debe estar dirigida a la síntesis más que al análisis ya que los/as estudiantes pudieron identificar con mayor facilidad los diferentes factores involucrados en una situación que ver las tensiones y dilemas que se establecen entre ellos. Sumado a esto, Mauri et al. (2016) plantean que la ayuda, para ser eficaz, debe ser sostenida durante todo el proceso educativo y debe ser adaptada a la actividad de los/as aprendices.

Por su parte, el trabajo de So (2013) indaga sobre la manera en que los docentes en formación construyen el conocimiento de su profesión al interior de comunidades de reflexión. Sobre ello pone énfasis en que el diálogo es una instancia primordial y esencial para el desarrollo profesional del profesorado. Este conocimiento, construido en conjunto, vincula el conocimiento teórico y práctico, a partir de distintas dimensiones que no consideran a ambos como dicotómicos, sino como elementos vinculados, que se relacionan constantemente. Para So (2013), entonces, existe el conocimiento *de la práctica*, creado por docentes que trabajan colaborativamente; el conocimiento *para la práctica*, establecido por expertos externos; y el conocimiento *en la práctica*, desarrollado a partir de la misma experiencia de los/las profesores/as.

Además, So (2013) explica que en una comunidad colaborativa los docentes pueden encontrar respuestas a experiencias conflictivas cuando trabajan en reflexión conjunta. Puesto que pueden intercambiar puntos de vista con los colegas y encontrar situaciones y experiencias semejantes, vinculando el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en las situaciones cotidianas del quehacer docente.

De la misma manera, se encuentran otros estudios centrados en la influencia formativa entregada por pares durante los procesos de reflexión conjunta, que puede producirse tanto entre maestros en ejercicio, como entre estudiantes para futuros maestros. Ya sea en forma de diadas o en forma de comunidades de indagación y reflexión (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Pareja & Margalef, 2013), Las distintas investigaciones reconocen la influencia de los pares en el avance de la reflexión durante el intercambio y contraste de perspectivas al reflexionar colaborativamente sobre la práctica.

En el caso de la reflexión colaborativa entre estudiantes, el trabajo de McGarr et al. (2019) explora la influencia de la discusión entre pares en los niveles de reflexión crítica de los futuros docentes. Los autores han encontrado indicios de avance en la calidad de la reflexión cuando ésta pasa de ser individual a colaborativa: cuando es individual abundan asuntos relacionados con el control de la disciplina y el manejo del aula, mientras que cuando es colaborativa se tiende más a identificar y cuestionar algunas de las concepciones, asumidas por los docentes. Dicho avance de la reflexión, producto de la influencia formativa del par compañero, tiene algunas limitantes pues, como plantean los autores, el proceso ayudó a los futuros maestros a adquirir una mayor amplitud, en lugar de una mayor profundidad en el pensamiento reflexivo. Esto implica según Lane et al. (2014) que, si bien la lista de contenidos u objetos de reflexión puede ser amplia, debido a

las perspectivas alternativas aportadas por el par, los estilos y la naturaleza de la reflexión, no necesariamente alcanzan la profundidad esperada para un proceso de reflexión crítica. (Paredes, 2020, p. 25).

En contraste, las evidencias sobre la influencia ejercida por la acción mediadora de un par docente en ejercicio parecen mostrar resultados diferentes respecto a la ejercida por otro más experto con mayor experiencia y conocimiento, ya que la relevancia se sitúa en el enriquecimiento de la reflexión individualizada, en el marco de la influencia ejercida por los pares durante la reflexión colaborativa al interior de una comunidad de profesionales (Schmidt, 2010). De hecho, según Mauri et al. (2017) en casos de prácticum con tutor que apoya la reflexión, se ven patrones de enseñanza que contribuyen a clarificar los aspectos poco claros de una situación y la reflexión adquiere profundidad en la medida que el ciclo iterativo de análisis y síntesis se extiende, retrasando la resolución de problemas. (Paredes, 2020, p.64).

Estudios con comunidades de profesionales docentes destacan que los cambios significativos en el nivel de reflexión de los docentes responden a variables como la participación en mayor cantidad de sesiones de reflexión colaborativa, la existencia de climas de confianza y el grado de experiencia -o la falta de ella- del profesorado (Postholm, 2008). Al mismo tiempo, investigaciones centradas en la influencia de los maestros pares durante la reflexión colaborativa en la resolución de situaciones problemáticas de aula plantean que, en la medida que los maestros tienen mayor participación en diálogos de esta naturaleza, logran desarrollar nuevas estrategias para lidiar con problemas en sus aulas, confrontan y extienden sus creencias sobre la enseñanza (Mede, 2010). Sin embargo, en experiencias de reflexión colaborativa entre docentes en ejercicio por medio de plataformas de blogging (se refiere a

escribir) se ha resaltado aún la necesidad de contar con la presencia de ayudas o asistencias a la reflexión de manera que puedan asegurar una mayor implicación de los maestros y reflexiones más profundas o críticas (Hall, 2018).

Por último, respecto a las características de las ayudas o asistencias a la reflexión, la mayor parte de la literatura disponible se sitúa en el marco de los procesos de reflexión entre futuros maestros y maestros en ejercicio y no en relaciones simétricas entre pares (Paredes, 2020, p.26).

Ahora bien, una vez establecidos los referentes sobre la reflexión conjunta, los trabajos de investigación alrededor del tema y su relevancia en torno al favorecimiento de la calidad y profundidad de la reflexión, se hace necesario identificar la forma de la reflexión como un elemento clave para alcanzar el propósito de esta. En ese orden de ideas, se presentan a continuación los referentes teóricos y los trabajos de investigación en torno a la narrativa escrita como instrumento mediador del proceso de reflexión personal.

1.6 La narrativa escrita como recurso que facilita la reflexión en el profesorado

En este apartado se presenta la narrativa como instrumento mediador del proceso de reflexión personal. Primero, se define y relaciona con la experiencia y conocimiento; Segundo, la narrativa como estrategia para la reflexión del profesorado; Tercero, se tienen en cuenta las características de especialidad, experiencia y género como factores que influyen en la reflexión sobre situaciones de la práctica.

1.6.1 Narrativa evocadora de experiencia y conocimiento

La etimología de la palabra “narrativa” se encuentra estrechamente relacionada con el término “conocimiento basado en la experiencia”. Se asume que narrar constituye un *acto social*, que permite develar el conocimiento y concepciones no solo de las personas sino, a través de éstas, del colectivo humano al que pertenecen.

Bruner (2004) afirma que no hay otra manera de describir el *tiempo vivido* que mediante una narrativa autobiográfica. Existe mimetismo entre la vida y la narrativa y una se asemeja y emula a la otra. Psicológicamente hablando, desde esta perspectiva, no existe algo tal como la vida misma, es decir, la vida se convierte en una hazaña interpretativa. De esta manera, se define como una forma de estructurar la realidad, como un constructo social, dado que adquiere sentido de acuerdo con lo que cada uno cuenta de sí mismo.

Desde otro punto de vista, es necesario tener en cuenta que la narrativa se puede emplear de tres formas: como *fenómeno* que se investiga, donde es un producto escrito o bien oral; como *método* de investigación o forma de dar sentido a hechos personales desde una dimensión temporal, por medio de la descripción y análisis de los datos; y, por último, el *uso* que se puede hacer de la narrativa de acuerdo con los fines que se persiguen, como por ejemplo, promover la formación y mejora del profesorado mediante la reflexión biográfico narrativa (Bolívar, 2001). De manera que quien escribe una narrativa autobiográfica es simultáneamente su autor, narrador y personaje principal de la historia, estructurando la realidad y construyendo su identidad y si se explora la interacción del yo con los significados del contexto referidos a lo político, social o cultural se evidencia un avance (Denzin, 2014) en el sentido que permite comprender como se estructura la realidad.

De esta manera, en la reflexión sobre sí mismo se plasma nuestra realidad en un tiempo y espacio concretos se refleja la cultura que nos es propia lo cual puede facilitar una “mirada crítica y un proceso de re-co-construcción continuo y dinámico” (Díaz, 2019, p.76).

Los valores, las formas de conocimiento y las estructuras universales y estables sobre las que se cimentó la modernidad, están sustituyéndose por valores, formas de conocimiento y estructuras más particulares, inestables y multidimensionales [...] muchos de los problemas que emergerán en los próximos años tendrán que ver con las identidades, las subjetividades y las emociones, aspectos claves de nuestra naturaleza humana. Y precisamente, la investigación narrativa posee un gran potencial para explorar estos problemas de la postmodernidad (Sparkes & Devís, 2008, p. 2).

Por ello, para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los otros, así como la cultura, la historia y la sociedad, la ciencia misma, debemos recurrir a las narraciones, ya que “nos permiten comprender aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo; es decir, lo que conduce a transformar el presente, a pensar nuevas realidades y mundos posibles” (Díaz, 2019, p.55).

Tanto Bruner (2004; 2013) como Lambert (2010) consideran que en una historia personal no se relata la *verdad* objetiva, sino la experiencia vivida, dando paso a la subjetividad, la interpretación y recreación de los eventos relatados. En todo caso, lo importante para estos autores es que el relato permita la emergencia de procesos reflexivos, entre otros (creativos, conversacionales y políticos). Por ello, el papel central en la construcción de un relato de vida debe residir en la narrativa misma, en la interpretación de uno mismo, en la búsqueda del sentido profundo (Díaz, 2019).

1.6.2 La narrativa como estrategia para la reflexión del profesorado

Bruner (2004), expresa que la cultura es la que permite construir la mente a través de la educación y que el mayor peso de la cultura se transmite y reconforma en torno a la lógica de la narración. Según Connelly y Clandinin (1995), el estudio de la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos *experimentan* el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los/as profesores/as y los/as estudiantes son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros (Bolívar et al., 2001).

Tal como plantean Lozano y Morón (2009):

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas viene a inscribirse en el campo educativo como una estrategia de investigación cualitativa, interpretativa y narrativa. Ésta busca reconstruir, documentar, tensionar y criticar los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los profesores construyen, reconstruyen y negocian en torno a sus mundos escolares, cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas y de formación. Por tanto, la narrativa se configura como un instrumento de evaluación y autoevaluación del docente. Para ello, plantea otras modalidades de trabajo pedagógico que se orientan a brindar no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho. Al tiempo que analiza lo vivido y cargado de sentido de la experiencia escolar, por medio de la escritura, la lectura, la conversación y el debate entre pares. Los procesos de documentación narrativa llevados a cabo de forma colaborativa por docentes e investigadores se presentan como vías válidas para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica pedagógica (p.106).

Así se presenta una redefinición de los modos de conocer e investigar, dando la voz al propio profesorado para plantear su experiencia y su saber pedagógico, como posibilidad de incursionar en lo silenciado, lo no escrito, ni dicho (Suárez, 2017). Al propiciar espacios y tiempos al profesorado para la escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógicas en torno a los relatos de sus propias *situaciones* de la práctica, se obtiene documentación que hace posibles experiencias enriquecedoras entre pares, además de que la documentación narrativa puede motivar a los/las profesores/as a ser escritores de relatos pedagógicos y producir materiales que faciliten el intercambio y la comunicación entre ellos. Al tiempo, el uso de las narrativas según Díaz (2019):

Permite situar a los agentes educativos en contextos complejos, singulares, en relación con los otros, reconociendo la subjetividad, el conflicto de valores, los distintos intereses en juego, yendo más allá de las explicaciones *neutrales*, atomistas y univariadas.

También permite develar y dar la importancia debida a las creencias, deseos, motivos, sentimientos, conflictos y contradicciones de las personas, porque, a fin de cuentas, la verdadera innovación se refiere al cambio de mentalidades y prácticas socioculturales antes arraigadas en los actores implicados y en un contexto específico (p.92).

Además Díaz, plantea tres vetas educativas del trabajo con narrativas: La primera se refiere a que, cuando un individuo piensa sobre sí mismo y sus experiencias de vida no solo trata lo del pasado o lo que le ha sucedido, sino que además puede proyectarse en lo que puede o quiere llegar a ser, arribar a una visión dinámica e incluso liberadora (he sido, me estoy volviendo, seré...), lo que permite generar una conciencia más profunda y la posibilidad de transformar no solo la visión de uno mismo como humano, sino del mundo, “ al pensarse a sí

mismo y al narrarse ante otros, se está creando (y recreando) la identidad, teniendo presente tanto al yo como a los otros” (p.79).

La segunda veta educativa, se relaciona con el análisis crítico y político de la realidad circundante, de la sociedad en que vivimos, de las hegemonías y grupos de poder, de la existencia de seres humanos que han sido acallados o invisibilizados. En todos ellos, más allá de la anécdota de vida, “puede conducirse a un sentido profundo que encarna en la sociedad y que potencia su transformación en aras de la equidad, la inclusión y la justicia social para todos los grupos humanos” (p.80).

Por último, la tercera veta educativa tiene que ver con las emociones que suscitan los relatos propios y ajenos. Una narrativa personal da cuenta de la experiencia vivida y en ella emergen las dimensiones humanas incluida la emocionalidad, las creencias y supuestos que acompañan los motivos y valores que dan sentido a los actos. Sobre las emociones se sabe que configuran un papel importante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, en el marco de la crisis de los sistemas tradicionales actuales que han sostenido dualidades entre las dimensiones afectivas y las cognitivas, de acuerdo con Bächler y Pozo (2016), se encuentra que esta dimensión, aunque vital, continúa relegada y tácita. Es evidente que la interacción educativa tiene implicaciones emocionales que experimentan tanto el profesorado como el estudiantado, y son cuestiones que forman parte de las narrativas de los docentes.

1.6.3 Las características de especialidad, género y experiencia y su influencia en la reflexión del profesorado sobre situaciones de la práctica

De acuerdo con la importancia de algunas características que pueden modular e intervenir en el conocimiento práctico que se expresa a través de los procesos de reflexión, en este apartado

se presentan planteamientos alrededor de tres factores de interés: la especialidad del profesorado según la naturaleza del contenido de enseñanza, la experiencia docente y, por último, el género.

En cuanto a la especialidad del tipo de contenido objeto de la enseñanza, los estudios socioculturales como ya se comentó anteriormente en relación con los trabajos sobre la ayuda educativa, muestran que la naturaleza del contenido es relevante saber cómo se desarrolla y caracteriza la interacción de profesores/as y estudiantes en la actividad conjunta y, en consecuencia, para las ayudas y los aprendizajes que en ella se propician (Coll, 2013). Aprender matemáticas supone un reto distinto que aprender ciencias sociales o didáctica de la lengua, por poner algunos ejemplos: el contenido importa (Lemke, 1997). En relación con los procesos de reflexión sobre situaciones de la práctica, indudablemente la naturaleza del contenido curricular que el profesorado ayuda a aprender a los/as estudiantes es un elemento que considerar. Y aún en este sentido, el carácter académico o técnico de los aprendizajes a realizar, definido institucionalmente por la especialidad de la formación del estudiante.

Existen diferentes instituciones académicas en las que hay una notable diferenciación entre el tipo de contenido que es objeto de enseñanza, según se imparta enseñanza académica o enseñanza técnica. Esto implica que además la institución organiza los procesos de enseñanza de manera distinta para cada una de las especialidades, lo que remite a la necesidad de contextualizar y situar la reflexión del profesorado sobre las situaciones de la práctica en relación con las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje que vienen determinadas por la institución (horarios, espacios...).

Las escuelas de enseñanza técnica vocacional son centros educativos en los que los/as estudiantes reciben simultáneamente formación académica y técnica, por lo que cuentan con profesorado que, aun compartiendo el mismo centro y la misma cultura institucional, imparte

asignaturas correspondientes a los dos tipos de especialidad. Este tipo de escuelas surgen a comienzos del siglo XX en Estados Unidos, con el fin prioritario de preparar a los futuros trabajadores para las profesiones industriales, y la formación se concentró en las habilidades laborales y no académicas (Imperatore & Hyslop, 2017). Sin embargo, en los últimos años los investigadores han analizado la importancia de que la educación de los/as estudiantes en secundaria aporte teoría y práctica. El modelo de escuelas secundarias polivalentes está presente en los sistemas educativos de América Latina. En ellas se congrega en un mismo entorno institucional la oferta tradicional de tipo académico y la educación técnica profesional, aunque segmentadas.

Al igual que en Europa, en América Latina prevalecen esquemas segmentados en la secundaria donde la educación técnica sigue un carril paralelo a la académica (Sevilla & Sepúlveda, 2019). En tanto, en Estados Unidos la investigación considera que prepararse para una vida de trabajo requiere un currículo integrado, las escuelas de educación académica (profesional) y técnica (vocacional) han integrado el currículo académico y vocacional con un impacto positivo en el rendimiento estudiantil (Copeland, 2008). Los modelos integrados de formación académica y técnica brindan información relevante y currículo riguroso a los/as estudiantes (Lynch, 2000), están diseñados para contextualizar el aprendizaje integrando contenido y práctica para preparar a los/as aprendices para el trabajo o para continuar estudios.

En cuanto al género del profesorado, Almusharraf & Almusharraf (2021) realizaron un estudio con profesorado que trabaja en la enseñanza del inglés en un contexto árabe y examinaron las diferencias *de género y experiencia* referidas a las prácticas reflexivas para el desarrollo profesional docente. Dichas prácticas se evaluaron con base en el cuestionario denominado "Inventario de reflexión sobre la enseñanza del idioma inglés (ELTRI)" adaptado

por Akbari et al. (2007) y realizado con base en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984). Las prácticas reflexivas evaluadas fueron:

-La *reflexión práctica*: los/as compañeros/as docentes se consultan sobre sus inquietudes, observan las clases de otros/as profesores/as o son observados, y/o escriben diarios de reflexión sobre sus actividades.

-La *reflexión cognitiva*: seminarios o cursos que toma el profesorado para mejorar la práctica.

-La *reflexión afectiva*: el/la profesor/a intenta comprender los antecedentes de los/as estudiantes, identificar sus pensamientos y expectativas sobre diversas actividades de enseñanza.

-La *reflexión metacognitiva*: actitudes del profesorado hacia la filosofía de la enseñanza como la de la evaluación crítica de su enseñanza y las percepciones de los enfoques de enseñanza de sus propios/as profesores/as.

-La *reflexión crítica*: relacionada con el conocimiento del profesorado sobre los problemas sociales y políticos que afectan el desarrollo de la enseñanza y el entorno del aula.

El estudio muestra que las mujeres obtuvieron más altos resultados que los hombres en el puntaje total de la prueba, lo que contradice los hallazgos del estudio de Afshar & Farahani, (2015) con relación al pensamiento reflexivo y la enseñanza reflexiva, en el que los hombres superan a las mujeres.

Otro resultado interesante en el estudio de Almusharraf & Almusharraf (2021) es que, tanto mujeres como hombres obtuvieron el puntaje más alto en la subprueba de *reflexión metacognitiva*; respecto a la importancia de la reflexión metacognitiva, Phelps et al. (2004)

hacen énfasis en que este tipo de reflexión es fundamental para la práctica docente eficaz y esencial para el aprendizaje permanente.

Y el puntaje más bajo es la *reflexión práctica*, aspecto que se encuentra de acuerdo con los resultados del estudio de Moghadam et al. (2019), donde indican que tanto los participantes masculinos como femeninos rara vez implementan reflexiones prácticas. Al respecto la investigación ha indicado que este tipo de reflexión requiere una guía activa para promover su desarrollo, los profesores no se involucran automáticamente en la reflexión a menos que se les enseñe y se les facilite una guía práctica reflexiva posterior; la carga de trabajo del profesorado puede ser un obstáculo, porque reflexionar está más allá de sus ocupaciones (Day, 1999).

Otros estudios no han encontrado ningún efecto directo del género en la reflexión (Bawaneh et al., 2020; Dewaele et al., 2018; Primi et al., 2018). Es así como se requiere más investigación ante estos resultados inconsistentes en aras a promover la diversidad de género.

En cuanto a la *experiencia docente*, se trata de un factor relevante para el estudio de la reflexión, porque las investigaciones muestran que los/as profesores/as con más experiencia son más eficaces en el empleo de la práctica reflexiva (Moradkhani et al., 2017). En otras palabras, cuanto más experimentado es el profesorado, más reflexión crítica reporta (Dewaele et al., 2018). Estos resultados concuerdan con los de Afshar & Farahani (2015), en el sentido de que la capacidad de reflexión crece de forma natural a medida que el profesorado acumula experiencias docentes, es así como a mayor experiencia docente mayor será la enseñanza y el pensamiento reflexivo.

Por último, los autores de estos estudios recomiendan que los resultados se tengan en cuenta para que los formadores de profesorado presten atención al desarrollo del pensamiento y la enseñanza reflexivos en los programas de formación de profesores en ejercicio, puesto que el

profesorado debe caer en cuenta que el pensamiento y la práctica reflexiva tienen efectos directos en el éxito de las prácticas docentes.

La investigación entre reflexión y características de especialidad, género y experiencia es muy limitada y aún no muestra evidencias sustanciales.

En concordancia con lo anterior, esta investigación busca comprender y caracterizar los procesos de reflexión realizadas por docentes a cargo de asignaturas de nivel técnico y académico, que tienen lugar en una institución de carácter técnico en la ciudad de Bogotá, Colombia, teniendo en cuenta los diferentes referentes conceptuales planteados, a través del uso de las narrativas individuales y conjuntas para lo cual, se establecen los siguientes objetivos y preguntas de investigación como guía para el estudio.

1.7 Objetivos y preguntas de la investigación

El objetivo general de la investigación es comprender cómo profesorado experto (de secundaria de la ETITC, en concreto) reflexiona individual y conjuntamente con otros/as compañeros/as, para clarificar cuestionamientos de situaciones concretas de su práctica.

Los objetivos específicos planteados para este estudio son los siguientes:

1. Conocer y describir las percepciones del profesorado de secundaria de la ETITC sobre sus procesos de reflexión en torno a las situaciones de la propia práctica.

Preguntas a las que responde este objetivo:

- ¿Cuáles son los aspectos de la práctica sobre los que les interesa reflexionar?
- ¿Qué elementos tienen en cuenta cuando requieren reflexionar sobre una situación problemática?

- ¿Qué condiciones consideran deben darse para incentivar la reflexión individual y conjunta?
2. Conocer las percepciones de las características del diseño y el desarrollo de la práctica docente según se trate de asignaturas académicas o técnicas.
- ¿Cuál es el contexto en el que se da su práctica sea académica o técnica?
 - ¿Cómo se desarrolla su asignatura?
 - ¿Qué diferencias encuentra entre la enseñanza técnica y la académica?
3. Identificar las características de la reflexión individual a través de las narrativas que el profesorado escribe sobre situaciones concretas de su práctica que les han resultado poco claras.

Preguntas a las que responde este objetivo:

- ¿Qué elementos tienen en cuenta los/as profesores/as para describir situaciones de su práctica que les resultaron poco claras?
- ¿Qué aspectos tienen en cuenta en el análisis reflexivo de esas situaciones?
- ¿Cuáles son los aspectos personales del/la profesor/a o las emociones que más se evidencian al describir las situaciones de su práctica?
- Teniendo en cuenta la especialidad académica o técnica, ¿Hay diferencias en las características de la reflexión?
- Teniendo en cuenta el género del profesorado ¿Hay diferencias en las características de la reflexión?
- De acuerdo con la experiencia del profesorado ¿Hay diferencias en las características de la reflexión?

4. Analizar la reflexión conjunta de dos grupos de profesores/as, uno que imparte docencia académica y otro que imparte docencia técnica, en torno a las situaciones de la práctica.
 - ¿Cómo se desarrolla la actividad conjunta en los procesos de reflexión que realiza el profesorado experto sobre situaciones de la práctica?
 - ¿Hay diferencias en la manera de reflexionar conjuntamente entre el profesorado que imparte asignaturas más académicas y el que imparte asignaturas más técnicas?
 - ¿Es posible identificar elementos de ayuda mutua entre el profesorado para progresar en la reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica?

5. Conocer la valoración del profesorado de acuerdo con la experiencia realizada de reflexión individual y reflexión conjunta sobre las propias situaciones de la práctica.

Con el propósito de responder a los objetivos mencionados, en el siguiente capítulo, se presenta el marco metodológico a través del cual se desarrolló este proceso investigativo, a saber, los aspectos contextuales y éticos, los instrumentos de recolección y análisis de datos, al igual que las categorías de análisis y los procedimientos de validación y triangulación.

1.8 Síntesis de las coordenadas teóricas

- ***La realidad de la práctica es incierta***, no es una simple aplicación directa de la teoría, sino que “es un escenario complejo y cambiante donde se producen situaciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos” (Pérez Gómez, 2010, p. 42).
- El estudio de la construcción del ***conocimiento profesional por parte del profesorado*** plantea la problemática de la relación teoría-práctica. El conocimiento teórico posee un carácter analítico, disciplinar y un poco fragmentado; el conocimiento práctico es más específico, holístico, y cargado emocional y moralmente. La relación entre ambos tipos de conocimiento es dialéctica, no jerárquica (Clarà & Mauri; 2014; Clarà, 2014). La reflexión sobre las situaciones de la práctica facilita interacción entre estos dos tipos de conocimiento, enriqueciendo las posibilidades con las que cuenta el profesorado para asumir los retos actuales.
- Las ***situaciones concretas de la práctica*** pueden entenderse como la materialización de un sistema de actividad humana (Vygotsky, 1986) compuestas por un conjunto de elementos en relación práctica, en un tiempo y espacio concretos que forman un todo contextual (Dewey, 1938). Cuando los elementos entran en tensión los participantes implicados deben actuar. *Las situaciones de la práctica* se convierten, así, en el punto de partida del aprendizaje profesional, ya que es allí donde el individuo elabora, transforma y pone en duda lo aprendido de manera situada y desarrolla competencias contextualizadas (Jonnaert, 2008).

- La **reflexión sobre situaciones de la práctica** que causan incertidumbre al profesorado y necesidad de actuar para obtener mayor comprensión y claridad se convierten en un desafío a resolver. Esta necesidad de clarificación impele a un proceso de **pensamiento reflexivo** que puede definirse como “una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y de la conclusión a la que tiende” (Dewey, 1933, p. 9).
- La **Conversación con la situación**, concepto clave para entender el proceso reflexivo: la situación al ser confusa exige al/a profesor/a resolver la incertidumbre, para lo cual éste recurre a la experimentación, los resultados de la cual, a su vez, influyen en el desarrollo de la propia situación, en su propia construcción, mediante una reestructuración mutua o transaccionalidad entre ambos.
- Tener en cuenta el **Encuadre** como concepto clave para entender el proceso reflexivo: los problemas que se abordan en las situaciones de la práctica no se presentan como dados para el profesional; éste los debe construir a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que le son incomprensibles; el encuadre del problema es una construcción del profesional en su interacción con la situación, según la conversación que entabla con ella (Schön, 1987). De cómo se construye este encuadre depende su acción docente en la situación. Esta acción puede ser en el desarrollo de la actuación docente o construirse sobre situaciones ya pasadas como en el caso del presente estudio.
- Las **representaciones situacionales** están conectadas con el conocimiento práctico y permiten identificar el conocimiento específico que el profesorado usa para encuadrar

y comprender las situaciones concretas de su práctica (Clarà & Mauri, 2010, 2014). En otras palabras, ante una crisis en la *representación situacional* se rompe la unidad estructural de la situación, ésta se vuelve oscura, causa inquietud y perplejidad en el/la profesor/a, lo que puede ser aclarado haciendo uso de una *conversación con la situación* y, así, surge la posibilidad de explicitar y mejorar la *representación situacional*.

- ***Las narrativas como un recurso al servicio de la reflexión sobre situaciones de la práctica.*** En aras a posibilitar la emergencia del conocimiento del profesorado se valora la narración de la experiencia práctica en el sentido de que escribirla posibilita el examen de esta, creando conexiones entre la práctica de la enseñanza y el conocimiento teórico como tal (Connelly & Clandinin, 1995). En este trabajo se considera su papel para contribuir a hacer emerger y elaborar el conocimiento práctico, conocimiento distinto del conocimiento teórico y de la práctica docente.
- ***Reflexión para la formación y desarrollo profesional continuo como para compartir con otros y construir conocimiento:*** escuchar la voz del profesorado sobre sus experiencias de reflexión sobre la propia práctica como punto de partida y situar la formación desde la perspectiva del reconocimiento de saberes y del poder transformador del docente, convoca una distancia entre la perspectiva de formación como capacitación y un decidido acercamiento a la comprensión de lo que es el desarrollo profesional.

Capítulo 2. Metodología

Este capítulo presenta el abordaje empírico para el estudio de los procesos de reflexión individual y de reflexión conjunta del profesorado experto de secundaria. El capítulo está integrado por cuatro apartados: el primero presenta el enfoque metodológico de la investigación; el segundo explica el diseño de la investigación; el tercero describe el procedimiento e instrumentos de recogida de datos; y el cuarto el procedimiento de transcripción, gestión y análisis de los datos.

2.1 Enfoque metodológico de la investigación

En concordancia con nuestro interés investigativo, este estudio opta por una aproximación metodológica de naturaleza cualitativa de carácter exploratorio que se sitúa en el paradigma interpretativo (Erickson, 1982). Este paradigma abarca un conjunto de enfoques de la investigación observacional que centran el interés en la construcción de los significados y la vida social del ser humano reconociendo la necesidad de comprender de manera detallada las prácticas concretas que son objeto de investigación.

En muchas ocasiones el investigador puede estar interesado en conocer aspectos asociados a un tema, fenómeno, situación o evento novedoso o poco conocido. De acuerdo con Hernández et al. (2020), los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura revela que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas o áreas desde nuestras perspectivas. En ese orden de ideas, se optó por el

estudio exploratorio, desde el paradigma interpretativo, con el fin de ahondar acerca del tema de estudio que, dados los antecedentes y el marco teórico presentado, continúa siendo un campo para explorar, además de que permite contar con información para fortalecer los procesos educativos en el contexto en el que se desarrolló.

2.2 Diseño

En los apartados siguientes se presentan: las características contextuales del centro dónde se sitúa el trabajo investigativo; los criterios para seleccionar los participantes en cada una de las tres fases de que consta el estudio; la descripción de los instrumentos de recogida de datos: entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión, narrativas escritas por los participantes, videograbación de las sesiones de reflexión conjunta, grupos de discusión y entrevistas del contexto en que se lleva a cabo la práctica académica y técnica; y, finalmente, el procedimiento de transcripción gestión y análisis de los datos.

2.2.1 Contexto de recogida de datos

La presente investigación se desarrolló con profesorado del nivel de bachillerato de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (en adelante ETITC), tanto del área académica como del área técnica, situada en Bogotá, Colombia. Esta institución ofrece programas de Bachillerato Técnico Industrial (en adelante IBTI) y de educación superior. La ETITC es dirigida por los Hermanos de La Salle desde su fundación en 1904. Es un establecimiento público de Educación Superior, de carácter académico y técnico.

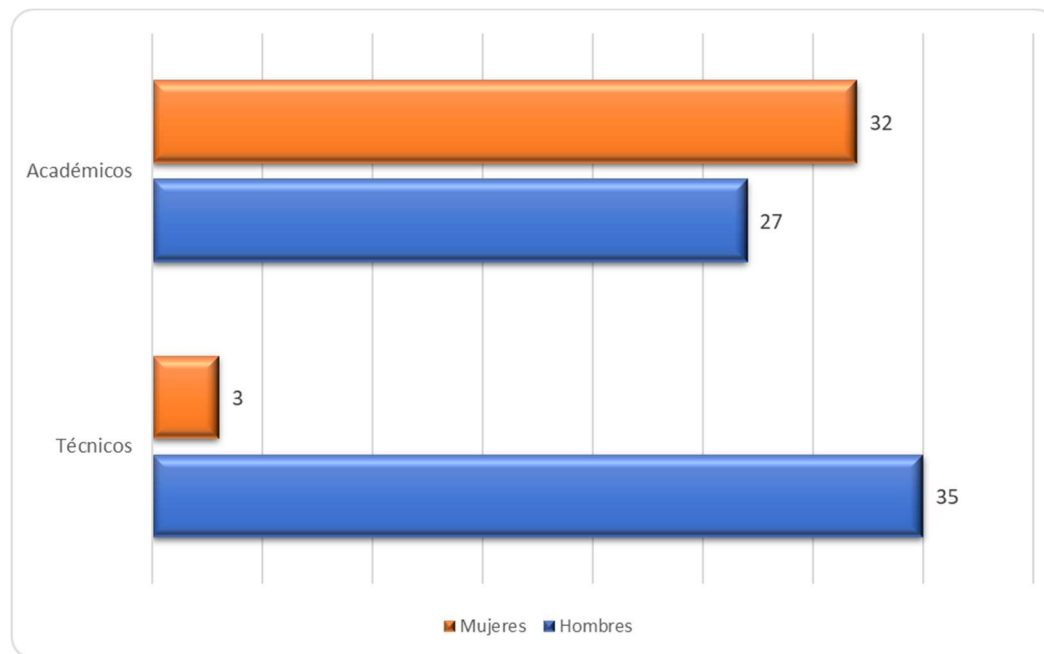
Desde el punto de vista curricular, es una institución bivalente en la que los/as estudiantes cuentan con formación académica y técnica en cuatro especialidades: diseño, mecatrónica,

procesos y sistemas. El proceso de formación inicia con una exploración vocacional, para finalizar, con la elección de la especialidad a cursar de grado octavo a undécimo. Este proceso les permite acceder a la universidad y, al mismo tiempo, acceder directamente al mercado laboral.

En el año 2018 (año en que se recogieron los datos) el IBTI contaba con 1.336 estudiantes, entre niñas y niños. El IBTI se destaca por sus excelentes resultados académicos como lo demuestran los resultados de las pruebas de estado (saber 9° y saber 11°), así como el alto porcentaje de egresados aceptados en las más importantes universidades públicas y privadas del país. También ofrece una sólida formación académica integral, complementada con escuelas deportivas (fútbol, vóleybol y baloncesto, entre otros), además se imparten disciplinas de expresión artística como danzas, teatro, artes plásticas y formación musical.

Figura 1

Profesorado que labora en el bachillerato de la ETITC durante el año 2018



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la conformación de la planta docente, la Figura 1 presenta la distribución de esta según el género y el área. El programa de Bachillerato Técnico Industrial es atendido por una planta de noventa y siete docentes de tiempo completo: 59 del área académica y 38 profesores/as del área técnica.

2.2.2 Participantes

Dado que esta investigación centra su foco en los docentes de la institución, a continuación, se amplían los criterios de elección, de acuerdo con los objetivos, así como los participantes en cada una de las fases, a partir de las actividades desarrolladas y la disponibilidad de cada uno en ellas. Así mismo, se presentan las características socio-demográficas de los grupos de docentes involucrados.

En primer lugar, con el fin de alcanzar los objetivos planteados, la selección del profesorado se llevó a cabo teniendo en cuenta los que estaban interesados en participar voluntariamente. Para ello, se presentó el proyecto ante los directivos docentes con el fin de contar con los permisos correspondientes para convocar y motivar al profesorado que quisiera participar de manera libre y, así, establecer el cronograma del proceso y los grupos de trabajo dadas las variables que interesaba analizar.

Es así, como se delimitaron algunas de las características de la muestra con el fin de contar con docentes tanto del área académica como de la técnica, para conformar los equipos de reflexión conjunta y reducir variabilidad de factores en la investigación. Es necesario tener en cuenta que el profesorado se encuentra en reuniones propias de cada área una vez por semana en un tiempo de 45 minutos y en las comisiones de evaluación y promoción que se hacen cada vez

que finaliza un periodo escolar, dichos encuentros institucionales se realizan con unas finalidades concretas y no se tiene tiempo adicional para reflexión individual, ni reflexión conjunta.

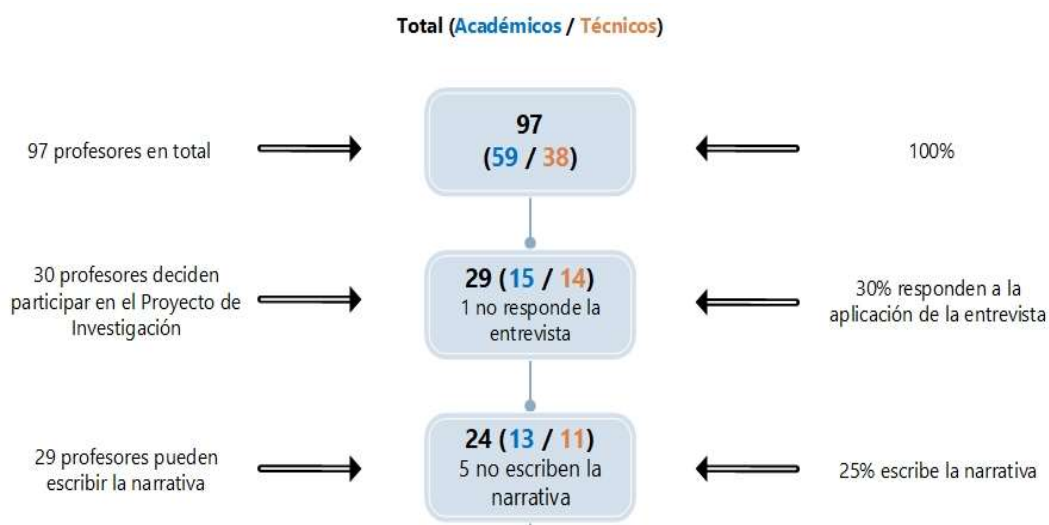
El estudio consta de tres fases diferenciadas. Durante cada una de ellas, se contó con un diferente número de participantes, debido a diversas situaciones que se presentaron (ver Figura 2).

Primera fase. Percepciones del profesorado sobre su reflexión sobre la práctica docente: 29 participantes. Una vez hecha la convocatoria, 30 de ellos mostraron interés en colaborar: quince académicos y quince técnicos. Finalmente, 29 respondieron la entrevista semi estructurada.

Segunda fase. Análisis de narrativas del profesorado sobre una situación de su propia práctica: 24 participantes. En esta fase del proceso cuatro de los docentes iniciales se retiraron por diversas razones. Como se verá en la Figura 2, finalmente un 25% del profesorado del centro participó en la segunda fase.

Figura 2

Proceso de selección de participantes en la primera y segunda fase



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describen los datos demográficos del profesorado participante en estas primeras fases de la investigación (Ver Tabla 1 y Tabla 2).

Tabla 1

Datos demográficos del profesorado académico participante en la primera fase de la investigación

Área Académica	Profesor/a	Sexo	Edad	Escolaridad	Tiempo ETITC	Tiempo Educación
Matemáticas	1	F	37	Licenciada en Matemática	8	12
	2	F	39	Magíster en Docencia	3	12
	3	F	48	Magíster en Educación	7	21
	4	F	36	Magíster en Educación	4	12
	5	F	25	Licenciada en Matemática	3	3
Español	6	F	45	Magíster en Literatura	8	26
	7	M	36	Comunicador y Politólogo	2	7
	8	F	45	Magíster en Escritura	3	20
	9	F	59	Magíster en Educación	8	28
	10	M	32	Magíster en Educación	3	10
Ciencias Naturales	11	F	39	Mg. en enseñanza de las Ciencias exactas y Naturales	3	8
Sociales	12	F	34	Licenciada en Historia	7	9
Inglés	13	F	46	Lic. en Lenguas Modernas	14	22
	14	F	60	Licenciada en Español-Inglés	30	36
	15	F	39	Mg en Lingüística del Inglés	8	17

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Datos demográficos del profesorado técnico participante en la primera fase de la investigación

Área Técnica	Profesor/a	Sexo	Edad	Escolaridad	Tiempo ETITC	Tiempo Educación
Diseño	1	M	46	Magíster en Docencia	7	9
	2	M	32	Especialista en Instrumentación	5	8
	3	M	35	Especialista en proyectos	3	9
	4	F	57	Licenciada en Dibujo Técnico	28	29
	5	M	31	Licenciado en Diseño Tecnológico	4	8
Procesos	6	M	52	Técnico en Informática Educativa	5	28
	7	M	36	Especialista en Instrumentación	2	4
Mecatrónica	8	M	53	Licenciado en Educación y Tecnol	23	27
	9	M	57	Magíster en Informática Educativa	8	20
	10	F	27	Licenciada en Electrónica	1	5
Sistemas	11	M	40	Especialista en Instrumentación	3	11
	12	M	38	Magíster en Educación	5	10
	13	M	40	Mg. en Tecnología de la Información	3	5
	14	M	40	Magíster en innovación	7	9
	15	M	35	Especialista en Tecnología	3	10

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la fase 2, A continuación, la Tabla 3 muestra las variables de especialidad, género y experiencia según las etapas del desarrollo profesional (Day, 2005).

Sobre ello, la mitad de la muestra se ubica en la etapa de diversificación, seguida por la cuarta parte que se ubica en el replanteamiento y, finalmente, la sexta parte se encuentra en la etapa final.

Tabla 3

Profesorado de la fase 2 y etapas de desarrollo profesional (Según los años de experiencia, Day, 2005)

Etapa	Descripción	Profesorado Académicos		Profesorado Técnicos	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Etapa de inicio / entrada en la carrera (0 a 3 años de experiencia)	Acabados los estudios se inicia una <i>exploración</i> de las posibilidades de trabajo, hasta abocar a la entrada en la enseñanza, se forja la primera identidad profesional caracterizada por sobrevivir y descubrir	0	1	0	0
Etapa de estabilización (entre 4 y 6 años de experiencia)	Esta fase está marcada por una estabilidad pedagógica o autonomía profesional, donde se han consolidado un repertorio de habilidades prácticas que le proporcionan un dominio de la docencia	0	0	0	1
Etapa de diversificación (entre 7 y 18 años de experiencia)	Empiezan a hacer experiencias innovadoras, pueden mantenerse en los modos de actuar o tomar una actitud proactiva, intentando diversificarse en otras tareas	2	6	4	0
Etapa de replanteamiento (entre 19 y 25 años de experiencia)	Pueden aflorar dudas personales en un balance crítico -la monotonía de la vida diaria en clase, o, más activistas con desencanto de innovaciones en las que habían puesto sus ilusiones-	0	3	3	0
Etapa	Se puede hablar de un “estado de ánimo”, propio de los 44-55 años: se empieza a perder				

Etapa	Descripción	Profesorado Académicos		Profesorado Técnicos	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
		de serenidad o la energía de momentos anteriores, para distancia afectiva adquirir <i>serenidad</i> en el oficio, con una (con más de 25 años de experiencia)	meseta en el desarrollo profesional	0	2

Fuente: elaboración propia

Tercera fase. Sesiones de reflexión conjunta entre profesorado sobre sus situaciones de la práctica: 10 participantes

Para esta fase, inicialmente, se realizaron cuatro grupos de reflexión conjunta con los docentes participantes. Una vez realizados, se determinó hacer el análisis de la información únicamente de dos de los grupos, teniendo en cuenta la afinidad por área, el compromiso y la permanencia en todas las actividades convocadas. De esta manera, se generaron dos grupos de cinco profesores/as cada uno, un grupo representando el área académica de matemáticas y, otro, el área técnica de diseño.

Respecto a la ética de la investigación, es relevante señalar que todos los docentes del proceso participaron voluntariamente, fueron informados de los alcances y límites de la misma a través de un consentimiento informado, garantizándoles, además, la confidencialidad de la información y el anonimato de sus respuestas.

2.3 Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

Como se ha establecido hasta el momento, en el transcurso del presente estudio se utilizan diferentes fuentes de información para los análisis, entre las que podemos diferenciar algunas de carácter primario y otras complementarias. De acuerdo con los objetivos de

investigación, la fuente principal de análisis de los datos son las narrativas escritas por el profesorado, las videograbaciones y la transcripción de las sesiones de reflexión conjunta. Existen, además, otros datos usados para complementar lo recopilado en el momento de procesar analizar e interpretar los datos primarios. Dentro de ellos se incluyen las entrevistas iniciales, los grupos de discusión al final de cada sesión de reflexión conjunta y al concluir todo el proceso y, por último, las entrevistas finales por área.

A continuación, la Tabla 4 presenta, de manera resumida, los instrumentos de recolección de datos, así como su objetivo:

Tabla 4

Procedimiento de recogida de datos

Fuente de información	Propósito	Cantidad
Narrativa individual escrita	<u>Fuente de datos principal</u> con el fin de saber cómo reflexiona a nivel individual: describe y analiza el profesorado las situaciones concretas de su práctica que les han resultado poco claras	24 narrativas
Video grabación de sesiones de reflexión conjunta	<u>Fuente de datos principal</u> utilizada para el análisis de la interactividad durante el procedimiento de análisis de los datos	10 sesiones
Entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión	<u>Fuente de información complementaria</u> destinada a completar la información recogida a partir de las fuentes de información principal, para favorecer su procesamiento, análisis e interpretación	29 entrevistas
Grupos de discusión del final de cada sesión de reflexión conjunta	<u>Fuente de información complementaria</u> con la que se busca saber cómo se valora el proceso de reflexión conjunta	10 encuentros

Fuente de información	Propósito	Cantidad
Grupos de discusión del final de todo el proceso de reflexión	<u>Fuente de información complementaria</u> con la que se valora al final la experiencia de reflexionar	2 encuentros
Entrevistas del contexto	<u>Fuente de información complementaria</u> para clarificar aspectos de la práctica relacionados con el área académica y el área técnica	4 entrevistas

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se detalla cada uno de los procedimientos de recogida de datos llevados a cabo en el orden temporal: entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión, narrativa individual escrita, video grabación de sesiones de reflexión conjunta, grupos de discusión del final de cada sesión de reflexión conjunta, grupos de discusión del final de todo el proceso de reflexión y finalmente entrevistas del contexto.

2.3.1 Recogida de datos mediante entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión

En primer lugar, se utilizaron entrevistas semiestructuradas para cada participante con el uso de un guion anticipado de preguntas. Se motivó a los participantes a hablar en detalle sobre los temas de interés respecto al objeto de estudio: la reflexión (McMillan et al., 2005). A continuación, en la Tabla 5 se detallan las dimensiones y las preguntas sobre las que versa la entrevista.

Tabla 5

Dimensiones y preguntas de la entrevista inicial realizada al profesorado sobre reflexión

Reflexión Individual	
Dimensiones	Preguntas
Aspectos de la práctica sobre los que les interesa reflexionar	<p>¿Sobre qué temas le interesa reflexionar relacionados con su práctica pedagógica?</p> <p>¿Considera que los temas sobre los que le interesa reflexionar a través del tiempo son los mismos o han cambiado?</p>
Aspectos del proceso que llevan a cabo para reflexionar	<p>¿Cuándo se siente ante una situación que le invita a reflexionar, qué tipo de conocimiento tiene en cuenta en función de aclarar sus dudas: su experiencia personal, los conocimientos teóricos que ha adquirido en su formación y/o los conocimientos técnicos, como por ejemplo documentos y normativas del MEN o del Instituto?</p> <p>El profesorado es consciente que deben decidir a menudo y muchas veces en situaciones inesperadas: ¿Revisa o vuelve sobre sus decisiones?</p> <p>¿Escribe o registra de algún modo sus reflexiones?</p>
Condiciones personales para la mejora de su práctica	<p>¿Considera que los aspectos personales (sentimientos, valores, creencias) influyen en la manera como aborda la enseñanza y las relaciones con los/as estudiantes y los/as compañeros/as? ¿Qué necesitaría el profesorado a nivel personal para transformar su práctica pedagógica?</p>
Reflexión Conjunta	
Procesos de reflexión con otros	<p>¿Hay algunas situaciones de su práctica cotidiana en las que sienta la necesidad de reflexionar con otros? ¿Con quiénes se reflexiona? ¿Cuándo y dónde?</p>
Condiciones de mejora para incentivar la reflexión conjunta	<p>¿Qué aspectos de cambio debe tener en cuenta el profesorado para que pueda incentivar la reflexión conjunta?</p> <p>¿Qué aspectos de mejora le sugiere a las directivas de la institución en función de un trabajo más colaborativo?</p>

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2 Recogida de datos mediante narrativas escritas por los participantes

Cabe aclarar que como aspecto previo y dada la importancia de las narrativas como una fuente de datos principal se llevó a cabo un estudio piloto con el objetivo de poner a prueba este instrumento. Por los objetivos del presente trabajo se considera suficiente presentar los aportes del estudio piloto para desarrollar el estudio, es así como de los resultados se tiene en cuenta a nivel investigativo: (a) considerar los tiempos y espacios del profesorado para llevar a cabo la reflexión individual y conjunta, puesto que ante tanta actividad no es fácil y debe planearse con tiempo y en un lugar donde se pueda discutir sin interrupciones, (b) a nivel metodológico establecer que con invitarlos a escribir una situación de la práctica que les haya inquietado es suficiente para cumplir con los objetivos, no como en el estudio piloto que se les solicitó elegir dos situaciones una satisfactoria y una insatisfactoria, (c) la consigna para la escritura de la narrativa debe ser libre de límites de espacio y tiempo, en el sentido que no esté delimitada porque ello puede afectar la libre expresión y, por último, (d) el profesorado plantea la necesidad de pasar de la reflexión individual a compartir en reflexión conjunta con los/as compañeros/as.

Teniendo en cuenta lo anterior, se solicitó a cada uno de los participantes que respondieron la entrevista, escribir una narrativa, con la finalidad de saber cómo reflexiona (describe y analiza) el profesorado a nivel individual las situaciones concretas de su práctica que les han resultado poco claras.

El escrito constó de dos partes diferenciadas: En la primera, el/la profesor/a describió la experiencia o situación. Podían narrar los hechos del modo que quisieran; en la segunda parte, se les pidió hacer un análisis reflexivo sobre esa situación. A continuación, se presenta la consigna:

Elija una experiencia o situación concreta donde usted haya interactuado en su práctica docente y sobre la que tenga interés de reflexionar personalmente por lo incierto de la situación, lo conflictivo o preocupante o simplemente por lo sorprendente de la misma. La situación elegida puede ser en relación con un estudiante, un grupo o toda la clase y en relación con cualquier tipo de temática sea curricular o no.

El escrito constará de dos partes diferenciadas:

*La primera parte es una **descripción** sobre la experiencia o situación elegida en la que usted participa. Ello supone narrar los hechos que ocurrieron, del modo que usted crea, intentando reproducir la escena vivida lo más fielmente posible para que otros puedan representársela “como si hubieran estado presentes en la misma”. Para ello, además de los participantes en la situación, puede incluirse algún diálogo significativo, gestos o movimientos relevantes, informaciones del contexto en el que sucedió, temática que desencadenó la situación, aspectos personales que se evidenciaron como sentimientos, creencias, valores, entre otras.*

*La segunda parte es un **análisis reflexivo** acerca de su descripción. Se solicita que el profesorado comente esta situación desde su punto de vista, a partir de sus reflexiones sobre lo que ocurrió, sobre cómo comprendió y actuó en la situación entonces.*

Y en este momento actual, con más distancia en el tiempo y quizás con nuevas experiencias, ¿Cómo interpreta aquella situación y sobre qué aspectos le gustaría volver a reflexionar para terminar de tener una explicación más rica o satisfactoria para usted?

El profesorado no tenía límite de espacio para elaborar su escrito. Esta solicitud se envió al correo del profesorado, con tiempo previsto de quince días para realizarla.

En el anexo 1 se presentan las 24 narrativas escritas por el profesorado.

2.3.3 Recogida de datos mediante videograbación de sesiones de reflexión conjunta

Las sesiones de reflexión conjunta se diseñan para recoger datos relacionados con el tercer objetivo investigativo que refiere analizar la reflexión conjunta de dos grupos de profesores/as, uno vinculado al área académica (docencia teórica) y otro vinculado al área técnica (docencia práctica) en torno a las situaciones concretas de la práctica pedagógica.

Después de la escritura de la narrativa de forma individual, se pasa a la actividad conjunta y a compartir con los/as compañeros/as de área sus relatos.

Se registraron a través de video las sesiones de reflexión conjunta entre profesores/as de la misma área para su posterior revisión y análisis. Estos registros se hicieron para captar la actividad conjunta entre el profesorado participante sobre el análisis que hicieron de sus situaciones concretas de la práctica. En total, se obtuvieron diez situaciones de observación de la actividad conjunta.

La consigna proporcionada al grupo de profesorado para el desarrollo de las sesiones de reflexión conjunta se presenta a continuación:

Cada uno de los cinco profesores/as presenta la situación sobre la que quiere profundizar, puede ser la narrativa escrita de reflexión individual, si está interesado en que sea otra situación, también la puede tomar. Se pondrán de acuerdo en quien presenta primero, quien segundo y así sucesivamente. No se limita, por parte del diseño de la investigación el tiempo de duración de la sesión. El/la profesor/a que presenta debe plantear lo que quiere conseguir con esa discusión conjunta, en qué cree que le puede ayudar a su propia práctica, qué preguntas le gustaría contestarse, qué es lo que le preocupa, qué es lo que le gustaría poder aclarar. Cada uno puede describir y presentar

su situación de la manera que quiera, llevarla escrita y leerla, llevar notas y comentar, pasarla por escrito a cada compañero. Luego de que la han presentado, los demás compañeros/as pueden intervenir como les parezca más adecuado.

La Tabla 6, Tabla 7 y Tabla 8 presentan la caracterización de esas sesiones de reflexión conjunta, en relación con la organización interna, la composición y la duración.

Tabla 6

Equipos de profesores/as para la reflexión conjunta

Equipo	Profesores/as	Asignatura
Modalidad Académica	A1, A2, A3, A4, A5	Matemáticas
Modalidad Técnica	T1, T2, T3, T4, T5	Diseño

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7

Duración de las sesiones de reflexión conjunta del área académica

Sesión	Participantes modalidad académica	Quién presenta	Tiempo de duración
1	A1, A2, A3, A4, A5	A3	23' 58''
2	A1, A2, A3, A4, A5	A5	39' 44''
3	A1, A2, A3, A4, A5	A2	31'
4	A1, A2, A3, A4, A5	A4	21' 59''
5	A1, A2, A3, A4, A5	A1	31' 4''

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8

Duración de las sesiones de reflexión conjunta del área técnica

Sesión	Participantes modalidad técnica	Quién presenta	Tiempo de duración
1	T1, T2, T3, T4, T5	T4	43' 13''
2	T2, T4, T1, T3	T3	13' 24''

Sesión	Participantes modalidad técnica	Quién presenta	Tiempo de duración
3	T2, T4, T1, T3	T1	17' 57''
4	T1, T2, T3, T5	T5	21' 55'
5	T1, T2, T3, T4, T5	T2	23' 02''

Fuente: Elaboración propia.

Luego del debate, la investigadora invita a los participantes a concluir la sesión con algo que les haya llamado la atención de este encuentro. Se remite a ello en el apartado siguiente como *grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta*.

2.3.4 Recogida de datos mediante grupos de discusión

Se llevaron a cabo dos tipos de grupos de discusión. Por un lado, al culminar todo el proceso reflexivo, se programó un grupo de discusión con el profesorado de cada área con el fin de valorar todo el proceso reflexivo que se llevó a cabo. Y por otro, al final de cada sesión de reflexión conjunta se realizó un grupo de discusión breve con el fin de valorar cada reunión.

2.3.4.1 Grupos de discusión llevados a cabo al final de todo el proceso de reflexión

La finalidad de los grupos de discusión llevados a cabo al final de todo el proceso reflexivo es recoger información sobre el tercer objetivo investigativo, a partir de las dimensiones relevantes para esta valoración final de la experiencia: datos alusivos a la reflexión conjunta que permiten conocer después de realizado el proceso, cómo se valora, qué nivel de satisfacción encuentran los/las profesores/as al reflexionar conjuntamente, el sentido que tuvo para ellos la situación que eligieron, qué utilidad ven para comprender mejor las situaciones de la práctica objeto de discusión y qué acciones concretas consideran se podrían realizar para

incentivar la reflexión. En la Tabla 9, se presenta un guion de preguntas, que a medida que se fueron realizando, se ajustaron de acuerdo con la información requerida.

Tabla 9

Dimensiones y preguntas que guían el grupo de discusión llevado a cabo al final de todo el proceso de reflexión

Dimensiones	Preguntas
Valoración y satisfacción con el proceso reflexivo realizado	<p>¿Cómo les pareció esta experiencia?</p> <p>¿Hay diferencia cuando uno comparte en este tipo de espacios a otros más informales?</p> <p>¿Les recomendarían esta experiencia a otros compañeros?</p> <p>¿Por qué?</p>
El sentido personal del profesorado para elegir una situación concreta	<p>¿Por qué creen que eligieron la situación que presentaron?</p> <p>¿Fue fácil o no elegirla?</p> <p>¿Por qué eligieron presentarla cómo lo hicieron?</p>
Utilidad de la reflexión conjunta realizada para comprender mejor la situación de la práctica objeto de discusión	<p>¿Estos espacios les ayudaron a caer en cuenta de aspectos inconscientes de su práctica?</p> <p>¿Consideran que pudieron ayudar a sus compañeros, cómo?</p>
Acciones concretas para incentivar la reflexión para la toma de decisiones en la propia práctica	<p>¿Qué cambios, aunque sean pequeños, consideran que se podrían hacer para incentivar la reflexión?</p> <p>¿Consideran que, en los espacios previstos de encuentro como reuniones de área, comisiones de evaluación y promoción podrían proponerse cambios tal vez en la periodicidad, la estructura, la dinámica, que favorezcan la reflexión personal y grupal?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

Grupos de discusión llevados a cabo al final de todo el proceso de reflexión: Equipos, participantes y tiempo de duración

Equipos	Participantes	Duración de la sesión
Matemáticas	A1, A2, A3, A4, A5	24' 24"
Diseño	T1, T2, T3, T4, T5	26' 54"

Fuente: Elaboración propia.

2.3.4.2 Grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta

Se plantea una pregunta abierta (ver Tabla 11), con el fin de complementar la información sobre las percepciones y valoraciones de los participantes al final de cada sesión de reflexión conjunta. Con esta pregunta abierta se pretende obtener información relevante referida a la evaluación de la sesión por parte de los participantes respecto a lo que piensan acerca de cómo se llevó a cabo y qué les aportó.

Tabla 11

Dimensiones y preguntas de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada una de las sesiones de reflexión conjunta

Dimensiones	Preguntas
Valoración o comentarios sobre cualquier aspecto vinculado con la sesión de reflexión conjunta	Terminando este encuentro quisiera preguntarles: ¿Qué se van pensando? (Abierta a cualquier aspecto de la sesión)
Valoración o comentarios sobre la situación de la práctica objeto de la reflexión conjunta realizada	¿Qué les llamó la atención de la reflexión de la situación de hoy? (Centrado en la situación sobre la que se reflexionó)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12

Duración de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta del área académica

Sesión	Participantes área académica	Tiempo de duración
1	A1, A2, A3, A4, A5	3' 36''
2	A1, A2, A3, A4, A5	4' 18''
3	A1, A2, A3, A4, A5	4' 51''
4	A1, A2, A3, A4, A5	7' 24''
5	A1, A2, A3, A4, A5	4' 32''

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13

Duración de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta del área técnica

Sesión	Participantes área técnica	Tiempo de duración
1	T1, T2, T3, T4, T5	3' 06''
2	T2, T4, T1, T3	6' 04''
3	T2, T4, T1, T3	6' 49''
4	T1, T2, T3, T5	6' 45''
5	T1, T2, T3, T4, T5	9' 43''

Fuente: Elaboración propia.

2.3.5 Entrevistas sobre el contexto en que se lleva a cabo la práctica académica y técnica

Para poder tener informaciones del contexto docente en el que se ubican los resultados del análisis de la reflexión individual y conjunta, es decir, para poder disponer de un marco situado y contextual en el que poder interpretar adecuadamente los resultados sobre la reflexión, fue necesario recabar los datos sobre las características del diseño y desarrollo de las asignaturas académicas y técnicas. Por ello, se incluyó a modo de datos complementarios, la entrevista semi estructurada a cuatro profesores/as participantes: dos del área académica y dos del área técnica. En la Tabla 14 se presentan las dimensiones y preguntas de la entrevista realizada.

Tabla 14

Dimensiones y preguntas de las entrevistas realizadas al profesorado sobre el contexto de la práctica académica y técnica

Dimensiones	Preguntas
Contexto en que se da la práctica	¿Cómo es la logística que maneja cada área? ¿Cuáles considera que son las características de cada área?
Elementos instruccionales	¿Cuál es la finalidad de su enseñanza de acuerdo con los contenidos curriculares? ¿Qué criterios propone la coordinación para realizar la planeación?
Desarrollo de la asignatura	¿Cómo se desarrolla una clase en su área? ¿Cómo se da la interactividad entre profesor/a y estudiantes alrededor de unos contenidos concretos? ¿Cuáles son las diferencias en la relación con los/as estudiantes?
Diferencias entre las áreas académica y técnica	¿Qué diferencia el área académica de la técnica? ¿Cómo son las reuniones de área que se llevan a cabo? ¿Hay reuniones de trabajo conjunto entre las áreas académicas y técnicas?

Fuente: Elaboración propia.

2.4 Procedimiento de transcripción, gestión y análisis de los datos

Antes de presentar los tipos de análisis efectuados, cabe señalar que, como preparación de los datos a ser analizados, fue necesario realizar la transcripción textual de los registros de audio y video de los encuentros de reflexión conjunta, de los dos tipos de entrevistas y de los dos tipos de grupos de discusión.

2.4.1 Análisis de las entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión

La técnica utilizada para analizar los datos de las entrevistas fue el análisis temático (Braun & Clarke, 2006; Willig, 2013). Esta técnica se usa especialmente para tratar datos cualitativos y permite el reconocimiento y la organización de la información en cuanto a su contenido y significado, así como identificar los temas más relevantes que construyen y dan significado a un fenómeno determinado. En particular puede ayudar a entender el significado de las experiencias de los participantes y a dar sentido a sus acciones (Willig, 2013). El análisis temático implica realizar una serie de pasos, que se describen a continuación (Braun & Clarke, 2006):

- a. Familiarizarse con el conjunto de datos leyendo y releendo, como un procesamiento inicial de la información que da la oportunidad de tomar nota de temas potenciales en los datos brutos.
- b. Codificar sistemáticamente cada segmento de los datos, trabajándolos línea por línea. Los códigos se refieren a los elementos más básicos de información que resultan significativos al tratar de interpretar el fenómeno en cuestión.
- c. Revisar todos los códigos buscando conexión entre ellos, prestando atención a cualquier patrón en los datos.
- d. Determinar los temas que capturan las dimensiones y dinámicas clave que caracterizan su pertinencia en función de los objetivos.
- e. Realizar el reporte de los temas, que incluye un análisis final donde se explica el porqué de la temática.

El análisis temático puede seguir dos tipos de enfoques para codificar los datos: el enfoque inductivo o el enfoque deductivo.

Concretamente, para realizar el análisis y tras una lectura de conjunto del material, inicialmente se realizó una codificación deductiva de los datos, es decir, teniendo en cuenta las dimensiones que se plantearon inicialmente para la entrevista (Mayring, 2014).

Posteriormente, para obtener la categorización de los resultados de cada una de las dimensiones se elaboró una lectura detallada de las entrevistas con el fin de identificar los fragmentos de acuerdo con la categoría correspondiente y a cada fragmento se le asignó un código que identificara cada tópico.

Este proceso de codificación se realizó siguiendo un procedimiento iterativo de ida y vuelta entre los datos y la propuesta elaborada previamente, revisando la asignación de fragmentos a cada categoría. Se discutieron los casos dudosos, hasta llegar a un acuerdo entre la directora de tesis y la doctoranda, lo que condujo a recodificar o redefinir los códigos para asegurar la fiabilidad del análisis y obtener el protocolo para la codificación definitiva. Luego de aunar criterios y protocolos, estos documentos se consultaron constantemente para orientar el trabajo de análisis de los datos cuando existían dudas sobre la pertinencia de las categorías. Finalmente, se prueba la concordancia del protocolo en las codificaciones entre la directora y la doctoranda en un 30% de los datos.

Al analizar las entrevistas iniciales se identificaron un total de 34 códigos que recogen las percepciones del profesorado respecto a la reflexión individual y conjunta. De acuerdo con la Tabla 15, se muestra cómo se agruparon estos códigos, dentro de cinco categorías, cada una con subcategorías, la descripción de cada categoría y subcategoría y ejemplos.

Tabla 15

Categorías para el análisis de las entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión

Dimensión: Caracterización de las situaciones para la reflexión Individual					
N.º	Categorías	Descripción	Subcategorías	Ejemplo	Código
1.	Temáticas de la práctica sobre las que les interesa reflexionar	Aquellos contenidos que interpelan al profesorado sobre su práctica	a. ¿Qué le interesa actualmente?	“¿Por qué hay estudiantes que no entienden o que no logran el nivel?” Prof. A1 ¹	1EInta 1EIntaA 1EIntaT
			b. Cambio en las temáticas a lo largo de su experiencia	“Este año sobre todo... me vienen tocando temas de la parte familiar ... antes no había tenido que lidiar con ellos, donde la parte familiar está afectando demasiado el desempeño académico” Prof. A4	1EIntb 1EIntbA 1EIntbT
2	Aspectos que el profesorado identifica en sus procesos de reflexión	Factores que tienen en cuenta cuando reflexionan individualmente, cómo proceden	a. Tipo de conocimiento que utiliza para entender lo que pasó en una situación que le inquieta: -Acude al conocimiento teórico	Ninguno lo alude	2ERIateo

¹ En el documento se hará uso de Prof. A para referirse a un ejemplo de un/a profesor/a académico/a y Prof. T a un ejemplo de un/a profesor/a técnico.

Dimensión: Caracterización de las situaciones para la reflexión Individual					
N.º	Categorías	Descripción	Subcategorías	Ejemplo	Código
			- Acude al conocimiento de la experiencia personal	<p>“Pues digamos que acudir a la teoría, no, yo parto de lo que he vivido y de lo que voy aprendiendo de cada estudiante y de cada situación”</p> <p>Prof. A5</p>	<p>2ERIAexp</p> <p>2ERIAexpA</p> <p>2ERIAexpT</p>
			-Acude al conocimiento técnico (uso de manuales y protocolos institucionales)	<p>“Siempre he tratado de llevar la situación como lo indica el protocolo”</p> <p>Prof. T2.</p>	<p>2ERiatec</p> <p>2ERiatecA</p> <p>2ERiatecT</p>
			b. Revisa las decisiones/actuaciones en la práctica a partir de la reflexión	<p>“Si claro...el quehacer del docente tiene que ser el de reflexión...si en algún momento se equivocó o lo hizo bien o lo hizo mal, pero reflexionar a ver qué se puede hacer mejor..”</p>	<p>2ERIB</p> <p>2ERIBA</p> <p>2ERIBT</p>

Dimensión: Caracterización de las situaciones para la reflexión Individual					
N.º	Categorías	Descripción	Subcategorías	Ejemplo	Código
			c. Registra sus reflexiones	Prof. T3. “Eso no tiene un registro” Prof. A14.	2ERIC 2ERICa 2ERICt
3	Propuestas del profesorado para mejorar en su práctica personal	Aquello que los profesores enuncian como necesario de transformar en su práctica pedagógica		“Se cuestiona uno, a pesar de todo lo que hago, no entiendo qué está pasando; entonces uno tiene que revisar sus prácticas docentes” Prof. A11.	3ERImej 3ERImejA 3ERImejT
Dimensión: Situaciones de reflexión conjunta					
4	Personas con las que comparte el profesorado su reflexión	Situaciones en las que puede (o ha podido) reflexionar con otros sobre sus preocupaciones relacionadas con la práctica	a. ¿Con quién? b. ¿Cuándo o dónde?	“Le pregunto a los maestros cercanos” Prof. A2. “Pero realmente como espacios institucionales no, es más como en el cafecito, en las onces o, así como en el tiempo libre con alguno de los	4ERCQ 4ERCQA 4ERCQT 4ERCD 4ERCDA 4ERCdT

Dimensión: Caracterización de las situaciones para la reflexión Individual					
N.º	Categorías	Descripción	Subcategorías	Ejemplo	Código
				profes con los que me hablo es que se comentan estos casos” Prof. A4.	
5	Condiciones de mejora que aporta el profesorado para incentivar la reflexión conjunta	Aspectos que identifican los profesores como necesarios para promover la discusión con los otros docentes sobre su práctica pedagógica	<p>a. Acciones a realizar por parte del profesorado</p> <p>b. Condiciones institucionales</p>	<p>“Es que nosotros somos tan complejos y a veces nos hace falta ...como ese permitir equivocarnos delante de los otros... a nosotros nos cuesta mucho eso” Prof. T1.</p> <p>“Tenemos que involucrarnos pero también tenemos que recibir incentivos... es que si a un docente, que quiere seguir estudiando, que quiere especializarse, no se le incentiva, pues...</p>	<p>5ERCproP</p> <p>5ERCproPA</p> <p>5ERCproPT</p> <p>5ERCproI</p> <p>5ERCproIA</p> <p>5ERCproIT</p>

Dimensión: Caracterización de las situaciones para la reflexión Individual					
N.º	Categorías	Descripción	Subcategorías	Ejemplo	Código
				Es que como personas necesitamos ese reconocimiento” Prof. A13.	

Fuente: Elaboración propia.

2.4.2 Análisis de las entrevistas referidas al contexto en que se lleva a cabo la práctica del área académica y del área técnica

Como se puede ver en la Tabla 16, al analizar las entrevistas posteriores que hacen referencia a las diferencias en el contexto de la práctica académica y técnica, se identificaron 12 códigos que recogen las percepciones del profesorado respecto a la temática.

Tabla 16

Categorías para el análisis de las entrevistas referidas al contexto en que se lleva a cabo la práctica del área académica y del área técnica

No	Categoría	Descripción	Ejemplo	Código
1	Contexto en que se da la práctica	Aspectos que diferencian la práctica del área académica y técnica	“al entrar al taller se requieren unos elementos de protección personal...ellos trabajan en grupos de 2 o 3” Prof. T3.	E2CP E2CPA E2CPT
2	Elementos instruccionales	Objetivos, contenidos, materiales, didáctica y evaluación de cada área	“No es fácil la interacción porque no se puede personalizar” Prof. E2A2	E2EI E2EIA E2EIT

No	Categoría	Descripción	Ejemplo	Código
3	Desarrollo de la asignatura	Componentes básicos de cómo se lleva a cabo una clase	“La asesoría en los talleres es prácticamente personalizada porque así lo requiere la técnica”. Prof. E2T2	E2DA E2DAA E2DAT
4	Diferencias entre las áreas académica y técnica	Aspectos claves que distinguen la enseñanza de cada área	“La responsabilidad de las pruebas saber y los contenidos” Prof. A3.	E2DAT E2DATA E2DATT

Fuente: Elaboración propia.

2.4.3 *Análisis de las Narrativas escritas*

Para el estudio de la reflexión individual que se materializa en las narrativas escritas del profesorado se tuvo en cuenta el análisis estructural y el análisis temático cuya complementariedad provee mayor riqueza, puesto que, según Riessman (2008) en la práctica diferentes enfoques pueden ser combinados ya que no son mutuamente excluyentes. Por un lado, la descripción que hace el profesorado de la situación que le inquieta, se estudió mediante el análisis estructural que pone el énfasis en la forma como se presenta la narración, la estructura que presenta y examina como el narrador organiza la narrativa (Capella, 2013).

Lo anterior no es una mera secuenciación de eventos en el tiempo, sino que también permite inferir una relación causal o temática de éstos. En este sentido Bamberg (1997) y Sánchez (2009) indicaron que este discurso narrativo tiene un ordenamiento interno, una coherencia vinculada a la forma o manera de percibir el mundo y sus relaciones, en definitiva, denotan que existe una estructura.

Por otro lado, el análisis reflexivo hecho por el profesor de su situación se estudió mediante el análisis temático que se centró en el contenido de la narrativa (Braun & Clarke, 2006). Este procedimiento es útil para encontrar elementos comunes entre los participantes de la investigación y las situaciones que ellos relatan.

La categorización tanto de la *descripción* de la narrativa como del *análisis reflexivo* recoge elementos de distintas aproximaciones al estudio de las narrativas que se consideran no contradictorios entre sí y compatibles con una perspectiva sociocultural de los procesos de aprendizaje (Vygotsky, 1979), y que se presentan a continuación:

El análisis de la descripción de la narrativa se plantea con base en:

- El estudio de la línea *Las narrativas de los/as estudiantes sobre la práctica docente: un punto de partida para apoyar la reflexión conjunta*, Mauri et al. (2015) del cual se toman las categorías: núcleo interactivo implicado y acontecimientos desencadenantes de la situación.
- De las categorías que propone Labov (1997) según una estructura básica para una narrativa, se toman: Orientación, Evaluación y Resultados. Orientación: el sujeto que elabora la narración hace referencia al contexto espacio temporal, cuándo y dónde ocurre la situación. Evaluación: el sujeto que elabora la narración intenta dar significado y sentido a la acción, y, por lo general, analiza la situación para posteriormente ofrecer una solución. Resultado: el sujeto que elabora la narración refiere lo que aconteció como consecuencia de la acción implicada en la situación descrita.
- De la propuesta de Bruner (2013) sobre los nueve universales de la construcción narrativa, se incluye la categoría de *acciones realizadas*, que hace referencia a que las

acciones de los participantes tienen razones que obedecen no a la causalidad ni a la casualidad, sino a las creencias, los valores, los deseos y otros estados intencionales.

- De los componentes clave de una narración, según Díaz (2019), se toma la importancia de considerar la figura del narrador, que es quien presenta los hechos y personajes y es el mediador con la audiencia o el lector.

En cuanto al análisis reflexivo de la descripción de la narrativa, éste es realizado a partir de las dimensiones elaboradas en trabajos anteriores sobre ayudas a la reflexión colaborativa realizados en la línea de investigación del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE), (Clarà et al., 2019; Martínez et al., 2016; Mauri et al., 2016; Mauri et al., 2017) y la categoría emergente conclusión surge de Dewey (1981). Ver Tabla 18.

El análisis de las narrativas que se detalla a continuación se hace de acuerdo con una categorización particular de acuerdo con cada una de las partes que compusieron el ejercicio: la descripción de la situación y el análisis que hace el profesor de su relato.

Con el fin de obtener la categorización de las narrativas se llevó a cabo una cuidadosa lectura de todo el material, realizando un trabajo iterativo, de ida y vuelta en los datos, identificando fragmentos de acuerdo con las dimensiones

establecidas y asignándoles códigos de acuerdo con la categorización previa. Revisando por parte de las dos investigadoras directora y doctoranda el 100% de las narrativas, resolviendo los casos dudosos hasta llegar a un acuerdo en función de la fiabilidad del análisis. Los protocolos de análisis en los estudios cualitativos cumplen el rol de medida de fiabilidad puesto que permiten describir los procedimientos utilizados para luego posibilitar la réplica del estudio por otros investigadores (Yin, 2009).

2.4.3.1 Categorías de análisis para la primera parte de la narrativa: descripción de la situación de la práctica por parte del/a profesor/a

El análisis de la descripción del profesorado permitió identificar un total de 24 códigos que recogen las ideas expresadas por el profesorado cuando describen las situaciones problemáticas de su propia práctica. De acuerdo con la Tabla 17, estos códigos fueron agrupados dentro de seis categorías de las cuales las tres primeras presentan subcategorías, se describe cada categoría y subcategoría, se ejemplifica cada una, así como se enuncian los códigos que las conforman.

Tabla 17

Categorías de análisis para la primera parte de la narrativa: descripción de la situación de la práctica por parte del/a profesor/a.

No	Categoría	Subcategorías	Ejemplo	Código
1	Contexto	Escenarios o ambientación que alude el espacio físico y social donde se desenvuelve el relato		
		a. Espacio temporal: Trasfondo de la narración, dónde y cuándo ocurre	“En un salón de clase, a comienzos del cuarto bimestre del período escolar” Prof. A1.	DesCet DesCetA DesCetT
		b. Situación: Contexto previo al desarrollo de los hechos de la situación	“Como profesor de matemáticas desde hace 10 años he venido realizando mi clase, pensando que la gran mayoría de aprendizajes debe tener un contexto real. Bajo ese pensamiento se preparaban	DesCsit DesCsitA DesCsitT

No	Categoría	Subcategorías	Ejemplo	Código
			las clases, para tres grados de noveno” Prof. A2.	
2	Núcleo interactivo de participantes	Personas implicadas en la narrativa, personajes. Profesor/a – Estudiante(s) Profesor/a – Estudiante(s) – Otras personas	“... con estudiantes de grado séptimo se presentó un altercado: uno de los/as estudiantes al cual llamaremos estudiante A, golpeó a otro al que llamaremos estudiante B” Prof. T5. “Se acercó una mamá de una alumna de séptimo grado” Prof. A3.	DesPp-e DesPp-eA DesPp-eT DesPp-e-o DesPp-e-oA DesPp-e-oT
3	Elemento desencadenante	Eventos que “complican la acción”, máxima tensión en la descripción de lo que sucede, suceso desencadenante de la crisis. Implica una temática	“Apenas llevaba dos días en la institución y tenía clase con décimo, esperé a que llegaran los/as estudiantes, pero cuando comencé a llamar lista, de 14 estudiantes, apenas habían entrado 8...” Prof. T6.	DesED DesEDA DesEDT
4	Evaluación	El/la profesor/a subraya; indica; calcula/sopesa, aprecia la importancia de un determinado hecho de la situación, intentando dar significado a las acciones realizadas. Puede estar ligada con el resultado.	“...Consideraba en ese momento que, si les decía algo, estaría de más, los haría sentir mal y se podría tomar en mi contra, pues los estaba juzgando; mi ética, sin embargo, me decía que en el fondo algo de todo lo que ocurrió allí no había estado bien, y no me refiero a lo que ellos hicieron, sino a la manera	DesEv DesEvA DesEvT

No	Categoría	Subcategorías	Ejemplo	Código
			como manejé la situación...” Prof. T1.	
5	Acciones realizadas	Hechos que intentan dar solución a los elementos desencadenantes (Bruner, 2013)	“...se realizaron cambios, se sugirieron técnicas de estudio en cada asignatura según las inquietudes que ellos tenían...” Prof. A1.	DesAR DesARA DesART
6	Resultado	Resolución o desenlace desde la perspectiva de un personaje afectado por los cambios que genera la acción que complica (Labov, 1997)	“Así conseguí una motivación y el estudiante terminó sin problemas sus asignaturas” Prof. T10.	DesRes DesResA DesResT

Fuente: Elaboración Propia.

2.4.3.2 Categorías del análisis reflexivo sobre la descripción de su narrativa

El análisis que hace el profesorado de su escrito permite identificar un total de 15 códigos que recogen las ideas expresadas por los profesores/as cuando analizan su descripción de la situación que han escogido. Según se muestra en la Tabla 18, estos códigos fueron agrupados dentro de cinco categorías, en las cuales se indica su definición, ejemplos de cada una, y los códigos que las conforman.

Tabla 18

Categorías de análisis reflexivo de la narrativa sobre la situación de la práctica

No.	Categoría	Definición	Ejemplo	Código
1	Problema	Alguna situación de la práctica que inquieta al profesor/a y	“Problemas afectivos y familiares de los/as estudiantes” Prof. T3.	AniPb AnPbA AnPbT

No.	Categoría	Definición	Ejemplo	Código
		necesita ser clarificada mediante reflexión		
2	Interpretación	Argumentos de plausibilidad para la comprensión de la situación: Expresiones que identifican elementos o factores que Intervienen en la situación. Explicitación de relaciones entre elementos o factores que influyen y deduce basándose en su experiencia	“No hay materias menores, hay profesores que no saben despertar la pasión. Así como las asignaturas llamadas — fuertes pueden ser pesadas y aburridas, podemos hacer de estas asignaturas humanas espacios de novedad, innovación, aprendizaje, pasión y reflexión” Prof. A5.	AnInt AnntA AnIntT
3	Valoración	Términos que denotan estar de acuerdo o desacuerdo con algo o alguien, de una o más de las partes involucradas en la situación (Mauri et al., 2017)	“El colegio también falló en creer que, con el retiro de la niña del colegio, el problema terminaba y que esa experiencia era suficiente para olvidar lo ocurrido, cosa que desde luego no fue así” Prof. T3.	AnVal AnValA AnValT
4	Propuestas de acción	Expresiones sobre alternativas, acciones para actuar ante un problema específico o una dificultad (Mauri et al., 2017)	“Es muy importante, en el transcurso de la clase con los/as estudiantes, crear espacios, realizar ejercicios de reflexión, de autoevaluación, de análisis para alcanzar un buen nivel de conciencia, de la importancia de un buen nivel de formación y de conocimientos.” Prof. T1.	AnPPA AnPPAA AnPPAT
5	Conclusión	Expresiones que usa el/la profesor/a para dar coherencia a sus argumentos e identificar aquello con lo que “se quiere	“Este caso me permitió hacer del reconocimiento del potencial de la estudiante un elemento motivador para mejorar su proceso académico, pues ya no	AnCon AnConA AnConT

No.	Categoría	Definición	Ejemplo	Código
		quedar” después del proceso de reflexión realizado	solo se identificaban y señalaban sus dificultades y aspectos para mejorar, sino que se señalaban con igual énfasis las fortalezas” Prof. A2.	

Fuente: Elaboración propia.

2.4.3.3 Categorías del análisis de los aspectos personales del/a profesor/a

Detallando como aspectos personales del profesorado las emociones que emergen al escribir su narración, se identifican un total de tres códigos que recogen los sentimientos expresados por los profesores/as. En la Tabla 19 se refleja la descripción de las emociones, ejemplo y códigos que las conforman.

Tabla 19

Categorías de análisis de los aspectos personales del profesorado expresados en la narrativa

No	Categoría	Subcategorías	Ejemplo	Código
1	Emociones o afecto	Todas las emociones del/la profesor/a que emergen de la situación	“En ese momento mi reacción fue de molestia” Prof. A5.	APPem APPemA APPemT

Fuente: Elaboración Propia.

Dada la importancia de las narrativas en este estudio se da un carácter mixto a la investigación que se establece con el objetivo de complementar la interpretación cualitativa de los resultados, los datos categorizados además fueron analizados cuantitativamente calculando la frecuencia de fragmentos de texto en los que fue posible identificar significados por categoría y porcentajes de participación del profesorado que las enuncia, con el fin de establecer comparaciones. (Mayring, 2014).

Las variables de segmentación relevantes fueron especialidad (académica- técnica), género del profesorado (femenino- masculino) y experiencia docente (menos de 18 años- 18 años o más años de experiencia).

Para presentar esta información cuantitativa se hará uso de tablas descriptivas según las características analizadas y gráficos tipo radar, que permiten comparar cada perfil en sus diferentes variables.

2.4.4 Análisis de la reflexión conjunta

La propuesta metodológica para el análisis de la reflexión conjunta se realiza con base en el Modelo de análisis de la Interactividad, creado por Coll y colaboradores desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural (Coll et al., 2008), desde la cual, en un primer nivel de análisis se identifican las formas de organización que toma la reflexión conjunta entre los participantes, en torno a las situaciones concretas objeto de análisis. Como un segundo nivel de análisis sobre cómo desarrollan la reflexión conjunta los grupos estudiados, se lleva a cabo un análisis secuencial de retardos, mediante el cual se pueden detectar patrones de conducta que van de un caso único, a abrir posibilidades para la búsqueda de un caso múltiple, con relevancia a la construcción futura de teoría y progresiva generalización (Anguera, 2015).

2.4.4.1 Primer nivel de análisis: Análisis de la interactividad en la reflexión conjunta

La concreción del primer nivel de estudio de la reflexión conjunta, referido al “análisis de la interactividad” se lleva a cabo mediante las siguientes tareas estrechamente vinculadas. Se parte de la unidad más macro a la más micro:

- a. La unidad más amplia y global es el conjunto de sesiones dedicadas a la reflexión conjunta, sobre las situaciones problemáticas de la práctica de dos grupos de profesores/as. Esta unidad se ajusta a la necesidad metodológica de estudiar procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (o con la formación del profesorado), teniendo en cuenta su posible evolución a lo largo de la dimensión temporal, del proceso completo en el que tiene lugar.
- b. La unidad básica del primer nivel de análisis corresponde a los segmentos de interactividad (en adelante SI). Estos consisten en un fragmento de una sesión de reflexión conjunta entre el profesorado, en nuestro caso. Cada segmento de actividad conjunta de reflexión responde a una determinada estructura de participación (Erickson, 1982) y a un contenido formativo que regula la situación de reflexión conjunta. Para la identificación de cada SI se sitúa el foco en la estructura de la actividad, específicamente, en las tareas que llevan a cabo los/as profesores/as cuando reflexionan sobre su práctica. Los SI representan una unidad analítica básica, inferida a partir del análisis de los datos, que otorga una visión global de la estructura de la interactividad, su distribución, articulación y evolución a lo largo de las sesiones objeto de análisis.
- c. Identificación de actuaciones típicas y dominantes en cada SI. Estos corresponden a acciones interactivas verbales y no verbales, de lo que dicen y hacen de modo articulado los participantes, en términos de patrones que caracterizan el segmento de interactividad en el que aparecen. Dan cuenta del tipo de implicación de cada participante en la actividad y de la interrelación entre éstos/as.
- d. Elaboración de mapas de interactividad (en adelante MI). Los MI corresponden a representaciones gráficas de la estructura que toma la reflexión conjunta, concretamente

de la organización de los SI identificados en cada sesión. Un MI muestra cada tipo de SI y su evolución en el transcurso del tiempo (Coll et al., 2014; Coll et al., 2008). El interés de los MI es acceder a una panorámica sobre la actividad conjunta que los participantes realizan, su organización y evolución a lo largo de las diferentes sesiones que la configuran.

- e. Identificación de configuraciones de Segmentos de Interactividad (en adelante CSI).

Estos surgen de la combinación o articulación de dos o más SI, son agrupaciones de SI que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden en las diferentes sesiones.

En síntesis, el primer nivel de análisis permite caracterizar y comprender la estructura de la interactividad, con el propósito de identificar las formas de organización de la reflexión conjunta (RC) desarrolladas por los dos grupos de participantes a lo largo de la secuencia estudiada en las que ellos reflexionan sobre la práctica.

Además, describir los patrones de actuación que definen lo que los participantes hacen juntos en la interacción y la evolución de unas y otros, nos permite identificar regularidades que se dan a lo largo del proceso y obtener una representación gráfica mediante los mapas de interactividad (MI). A partir de los MI identificamos la evolución de los distintos SI y los CSI reflejados en la dimensión temporal.

2.4.4.2 Segundo nivel de análisis: Análisis secuencial de retardos

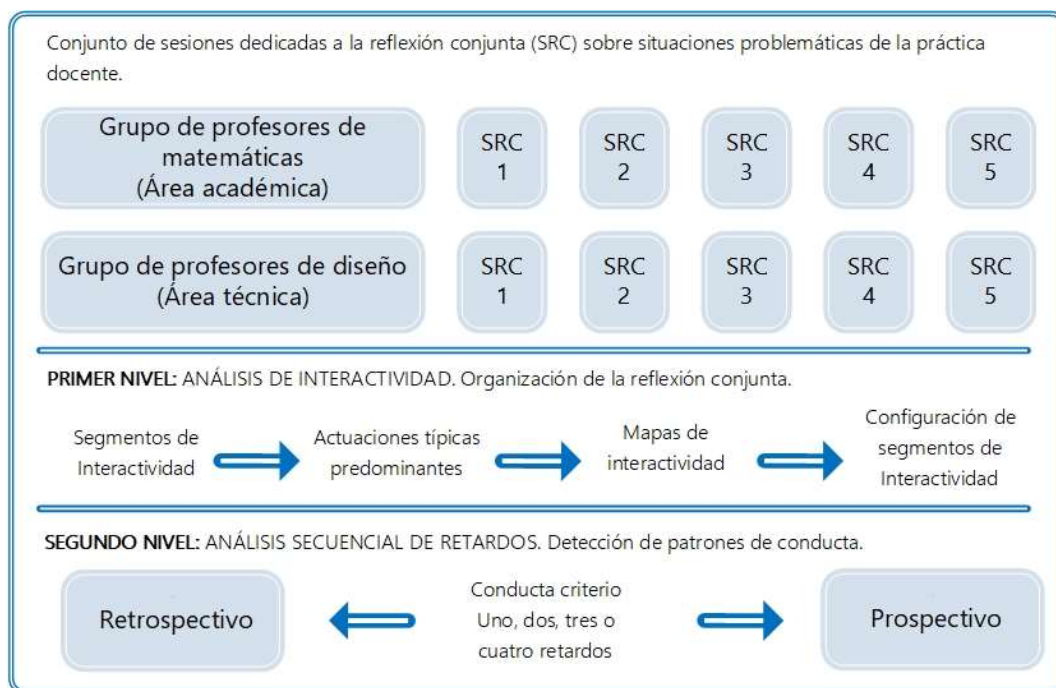
El segundo nivel de estudio de la reflexión conjunta de modo exploratorio y complementario al análisis de la interactividad es el “análisis secuencial de retardos” (Anguera et al., 2017). Este análisis se lleva a cabo a partir de los datos de las transcripciones de las cinco sesiones de reflexión conjunta, que han permitido identificar los segmentos de interactividad y en

ellos las actuaciones predominantes del profesorado, que caracterizan la reflexión conjunta. Mediante el micro análisis comunicativo a partir de los relatos, busca relaciones de asociación significativa entre conductas registradas, detectando patrones de actuación. a partir de una conducta criterio, se buscan comportamientos repetidos con dos, tres o cuatro retardos. El análisis puede ser de tipo prospectivo o retrospectivo. Se tienen en cuenta cuatro conceptos básicos: (a) una conducta criterio de la que parte la secuencia, (b) conducta condicionada (c) retardo que refiere al orden que ocupa la actuación a partir de la conducta criterio y (d) frecuencia de apareo. Las cadenas de actuaciones predominantes se tienen en cuenta desde la perspectiva prospectiva (qué ocurre después de la conducta criterio).

En la Figura 3 se muestra la síntesis de los niveles de análisis de los datos de reflexión conjunta.

Figura 3

Síntesis de los niveles de análisis de la reflexión conjunta.



Fuente: Esquema tomado de T. López, 2017. Información propia.

2.4.5 Análisis de los grupos de discusión

Los grupos de discusión en este caso resultan pertinentes pues son utilizados entre otras cosas para evaluar investigaciones exploratorias. Se inspiran en la dialéctica, permiten la expresión libre de los participantes, el investigador no interrumpe, no es directivo; este tipo de grupo se centra en los participantes desde una relación horizontal (Schettini & Cortazzo, 2016).

Se sigue un procedimiento de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), con enfoque deductivo, las categorías son identificadas a partir del significado relativo a cada fragmento de texto. La codificación es colaborativa entre la investigadora y la doctoranda, en el 100% de los datos, resolviendo los casos dudosos mediante acuerdo en función de la fiabilidad del análisis (Yin, 2009). Los protocolos finales se consultan cada vez que es necesario orientar el trabajo de análisis de los datos.

A continuación, se presentan las categorías de análisis de: (a) los grupos de discusión del final de todo el proceso y (b) de los grupos de discusión del final de cada sesión de reflexión conjunta. Se tiene en cuenta para su análisis, el cálculo del promedio de la frecuencia de fragmentos de texto por categoría y el porcentaje de profesorado que incluye cada categoría en su conversación.

2.4.5.1 Categorías de los grupos de discusión al final de todo el proceso de reflexión

Al analizar estos grupos de discusión se identifican un total de 30 códigos que recogen la evaluación de los dos grupos de profesores/as respecto a la reflexión conjunta, teniendo en cuenta su valoración, el sentido desde el que eligen la situación, la utilidad y acciones para promover la reflexión.

En la Tabla 20 se ve como estos códigos fueron agrupados dentro de cuatro categorías, las cuales presentan subcategorías. La descripción de cada categoría y subcategoría, ejemplos de cada una, así como los códigos que las conforman.

Tabla 20

Categorías de análisis de los grupos de discusión del final de todo el proceso de reflexión.

Nº	Categorías	Subcategorías	Ejemplo	Código
1	Valoración y satisfacción con el proceso reflexivo realizado	1. ¿Cómo les pareció esta experiencia?		GFVal1
		a. Enriquece la práctica pedagógica	“Pues enriquece mucho digamos que la experiencia pedagógica” Prof. T4.	GFVal1A
		b. Se reconocen los aportes de los/as compañeros/as	“Escuchar... otra visión de las compañeras, ... tú estás evolucionando una serie de cosas o no había planteado o no se había preguntado en su momento en esa situación” Prof. A5.	GFVal1T
		c. Buenas ideas para afrontar las situaciones de la práctica	“...eso le ayuda a uno a darle herramientas para de pronto manejar las cosas de otra forma” Prof. T2.	
		2. Diferencia con otros espacios		GFVal2
		a. Espacios informales, compartir anecdótico	“Nosotros normalmente nos contamos todas esas anécdotas, pero nos las contamos de una forma muy coloquial, no hacemos un análisis digamos, así como hemos hecho acá” Prof. T4.	GFVal2A GFVal2T

N°	Categorías	Subcategorías	Ejemplo	Código
		b. La Reflexión conjunta permite un análisis profesional de las situaciones	“...como hemos hecho acá, algo formal digamos más profesional” Prof. T4.	
		3. ¿Recomiendan esta experiencia?	“Yo sí. A mí me gustó mucho por el hecho de compartir con otros, por dedicarnos un espacio porque al final fue igual de retributivo entonces como que dedicarle ese espacio y ese tiempo es muy bueno” Prof. A2.	GFVal3 GFVal3A GFVal3T
2	Sentido de la elección de su situación	1. ¿Por qué creen que eligieron esa situación?		GFSen4 GFSen4A GFSen4T
		a. Las que tienen componente emocional son más complicadas de solucionar	“Yo creo que en lo académico hay mucho por leer, hay mucho de donde apoyarse. ...pero cuando son cosas en términos de emoción... ¿Cómo manejar cosas tan duras como las que presentaron nuestras compañeras? -No, eso no está en ninguna parte y además de eso no es fácil hablarlo con alguien” Prof. A2.	
		b. Por lo inusual, lo impactante	“En mi caso también lo impactante...” Prof. T5.	
		c. Por lo cercana a nuestra labor cotidiana	“Escogí está porque de pronto es como la que tenemos acá cercana al colegio” Prof. A1.	
		2.Elegir la situación fue:		GFSen5 GFSen5A GFSen5T

N°	Categorías	Subcategorías	Ejemplo	Código
		a. Fácil	“Para mí fue fácil porque yo tenía claro que era algo que nunca me había pasado en la vida y que de lo académico hay mucho que hablar” Prof. A3.	
		b. Difícil	“Para mí fue como bastante difícil escogerla, seleccionar la situación” Prof. A3.	
		3. Presentaron su situación relatada porque es más ameno y facilita la expresión	“Me parece mucho más práctico hacerlo así relatando” Prof. T1.	GFSen6 GFSen6A GFSen6T
3	Utilidad de la reflexión conjunta realizada para comprender mejor la situación de la práctica	1. ¿Estos espacios les ayudaron a caer en cuenta de aspectos inconscientes de su práctica? a. Andamos ocupados en lo académico b. Cuestionamiento personal para implicarse en el cambio y mejora de la propia práctica	"Pues de pronto a veces por la cuestión de trabajo y de que uno está más enfocado en qué voy a enseñar" Prof. A1. “Acá es donde uno se da cuenta con toda esa reflexión en donde la intervención puede ser de otra forma. Entonces lo centra un poquito más y de pronto uno lo puede llegar a manejar con cabeza fría y mucho mejor... esa reflexión de todos los demás si sirve mucho para que uno aprenda a ser un poquito más consciente y centrado de cómo tomar una decisión” Prof. T3.	GFUtil7 GFUtil7A GFUtil7T

N°	Categorías	Subcategorías	Ejemplo	Código
		2. ¿Consideran que pudieron ayudar a sus compañeros?	"Pienso que de alguna manera aporte un poco con mi experiencia a mis compañeros" Prof. T2.	GFUtil8 GFUtil8A GFUtil8T
4	Acciones concretas para incentivar la reflexión para la toma de decisiones en la propia práctica	1. ¿Qué cambios, aunque sean pequeños, consideran que se podrían hacer para incentivar la reflexión? a. Crear espacios a nivel de reflexión conjunta b. Escribir las experiencias como aporte para todos	"Crear más encuentros de este tipo" Prof. A3. "Crear como un banco de experiencias" Prof. T5.	GFIR9 GFIR9A GFIR9T
		2. Ajustes a espacios institucionales para incentivar la reflexión: a. Que se analicen entre varias estancias y personas los casos que conllevan decisiones importantes con reflexión conjunta b. Revisar a nivel de institución ajustes en reuniones	"Los actores deberían estar en un solo lugar, inclusive para colocar de pronto esas faltas graves" Prof. T3. "Compartir con las otras áreas las situaciones" Prof. T4.	GFIR10 GFIR10A GFIR10T

Fuente: Elaboración propia.

2.4.5.2 Categorías de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta

El análisis de estos grupos de discusión permite identificar un total de 39 códigos, que recogen la evaluación de cada uno de los encuentros de reflexión conjunta referidos a utilidad, alcance, propuestas para incentivar la reflexión y necesidad de crecimiento personal y profesional.

En la Tabla 21 se observa como estos códigos fueron agrupados dentro de tres categorías, las cuales presentan subcategorías. La descripción de cada categoría y subcategoría, ejemplos de cada una, así como los códigos que las conforman.

Tabla 21

Categorías de análisis de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta

Nº	Categorías	Subcategorías	Ejemplo	Código
1	Utilidad que le encuentra el profesorado a los espacios de reflexión conjunta	a. Necesidad de espacios de reflexión conjunta	“Yo creo que estos espacios son pues muy bonitos y son espacios que muchas veces no se dan...” Prof. A5.	GFm1a
				GFm1aA
				GFm1aT
		b. Conocer situaciones que uno no conoce	“...uno tiene tantas situaciones en el aula de clase que pasan desapercibidas...” Prof. T4.	GFm1b
				GFm1bA
				GFm1bT

Nº	Categorías	Subcategorías	Ejemplo	Código
		c. Si nos informamos podemos ayudar a los/as estudiantes en el aula	“Desconocemos a veces la vida de nuestros estudiantes...” Prof. T4.	GFm1c GFm1cA GFm1cT
		d. Buenas ideas para enfrentar las situaciones de la práctica	“Pues yo lo que me llevo en sí es como el aprendizaje de la situación y que reflexioné precisamente en como actuaría uno” Prof. T2.	GFm1d GFm1dA GFm1dT
		e. La reflexión conjunta facilita valorar y reconocer los aportes de los/as compañeros/as	“A mí me deja pensando es que yo no hubiera hecho todo lo que la profesora hizo. Ósea, hizo muchas cosas” Prof. A3.	GFm1e GFm1eA GFm1eT
2	Posibilidades que abre la reflexión sobre situaciones concretas de la práctica	a. Profundizar en la situación	“¿Qué paso antes? ¿Cómo actuaría hoy después de no sé cuántos años? Ósea, mirar el antes, mirar el hoy, las transformaciones, creo que todo eso es un aprendizaje importante” Prof. T4.	GFm2a GFm2aA GFm2aT
		b. Que surjan dudas sobre lo realizado	“A mí me dejo como más dudas que reflexiones” Prof. A5.	GFm2b GFm2bA GFm2bT
		c. Acciones educativas en relación con la situación compartida	“Queda como la prevención...pues no en todo momento estar prevenido, pero si estar alerta” Prof. T4.	GFm2c GFm2cA GFm2cT

Nº	Categorías	Subcategorías	Ejemplo	Código
3	Valoración de la formación y desarrollo personal y profesional	a. Valoración de la profesión	“Yo valorar... Seguir valorando mi profesión...uno sabe que se puede encontrar con tantas cosas pero que está en uno dar lo mejor...” Prof. A2.	GFm4a
				GFm4aA
				GFm4aT
		b. Cuestionamiento personal para implicarse en el cambio y mejora de la propia práctica	“...lo pone a uno a pensar ¿No? pues ¿Qué puedo hacer yo? ¿En qué podría mejorar mí práctica?” Prof. A5.	GFm4b
				GFm4bA
				GFm4bT
		c. Impredecibilidad de la práctica	“Claro que uno a veces también piensa que en una determinada situación va a actuar de esta manera y cuando le pasa pues actúa diferente, porque solo cuando le pasa a uno la situación, uno sabe cómo actuaría” Prof. T4.	GFm4c
				GFm4cA
				GFm4cT
		d. Formación universitaria del profesorado	“Pero sí creo que hace falta como información en eso, pues a uno en la universidad no le enseñan cómo abordar...creo que hace falta” Prof. T5.	GFm4d
				GFm4dA
				GFm4dT

Fuente: Elaboración Propia.

Para la codificación de los datos se utilizó el programa Atlas Ti versión 9.0. Ver Anexo 2.

Capítulo 3. Resultados del análisis de las narrativas escritas por el profesorado sobre las situaciones de su práctica

Los presentes resultados permiten responder al objetivo investigativo de identificar la reflexión del profesorado a nivel individual en las características de sus narrativas sobre situaciones concretas de su práctica. Para ello, es necesario recordar que los/as profesores/as escribieron primero la descripción de la situación y luego realizaron un análisis reflexivo sobre ella. De este modo, la presentación se organiza en tres apartados: Primero, *resultados referidos a la descripción de la situación*; Segundo, *resultados del análisis reflexivo de la situación descrita por los/as profesores/as*; Tercero, *resultados del análisis de la narrativa en su conjunto*.

3.1 Resultados referidos a la descripción de la situación por parte del profesorado.

En primer lugar, se ejemplifica una descripción de una de las narrativas realizada por una de las profesoras, lo que se halla subrayado denota la categoría correspondiente:

El estudiante PP de grado décimo, experimentó un gradual cambio negativo a nivel académico y actitudinal en los últimos tres años. En grado séptimo ocupaba los primeros puestos, evidenciándose un proceso cognitivo alto y con un muy buen comportamiento.

Sin embargo, es un niño introvertido y que a pesar de sus notas no se destaca en ninguna asignatura Contexto situación.

Empieza a evidenciar problemas en su desempeño académico a partir del grado octavo y en especial en grado noveno, curso al que le dicté la asignatura de biología y además fui la directora de grupo. Es en este grado donde desde el principio se le nota desanimado y desinteresado por el trabajo académico, perdiendo bimestralmente más de tres materias y

quedando en último periodo casi a punto de perder el año, especialmente por la asignatura de inglés, en donde presenta pruebas de suficiencia en dos oportunidades hasta que finalmente aprueba el año Elemento desencadenante.

En grado décimo estuve nuevamente a cargo como directora del grupo de PP ahora con mayor intensidad académica ya que dicto biología y química. Veo en el estudiante que sigue bajando su rendimiento académico, pero observo que mis asignaturas no las reprueba, ya que tiene muy buenos resultados en las evaluaciones, en las que, por lo general, incluso a los mejores estudiantes no les va bien Contexto situación. El bajo rendimiento empiezo a observar que se debe a que no realiza trabajos extraescolares y tiende a presentar los presenciales con poca calidad. Las evaluaciones son las únicas que prepara y le va muy bien, pero para muchas asignaturas esto no le alcanza, ya que se nota bastante disperso en clase Evaluación.

En la socialización de resultados bimestrales observo que su padre llega embriagado y a pesar de notarse preocupado, no tiene un diálogo con su hijo que me permita analizar la relación padre hijo Contexto situación. Hablo con el estudiante en un descanso y me confiesa encontrarse hace un buen tiempo desmotivado porque la situación económica de su padre y su familia es muy precaria Acciones realizadas. Su padre es constructor y está desempleado, como toma mucho no le es fácil encontrar empleo. El problema de licor lo tiene hace más de cinco años, desde que su hermano murió, es decir un tío de PP. La madre nunca acude a las reuniones y el estudiante me cuenta que los horarios de trabajo no se lo permiten, ella no tiene un trabajo formal y tiene que trabajar en ventas o lo que salga, finalmente es la única que aporta a la casa. Él tiene una hermana menor que también estudia en otro colegio, pero la relación no es muy cercana. En el segundo

periodo la situación vuelve a empeorar, PP pierde 5 materias Contexto situación. Aprovecho la comisión de evaluación para sin entrar en detalles informarles a los docentes que el estudiante está pasando por una calamidad doméstica, que he identificado que es un niño muy brillante pero que está desmotivado, les pido que me informen cualquier aspecto sobre su desempeño para poder hacerle acompañamiento. Por estos aspectos pasa a acompañamiento con psicología Acciones realizadas. En un segundo diálogo con el estudiante él me dice que la situación de la casa está mejorando, que su papá ya no está tomando tanto y que ha conseguido empleo. Le pregunto que, si ha pensado en su futuro, qué quiere estudiar y el chico me responde que literatura, quiere irse a la Universidad Nacional de México. Yo le hago saber que es brillante en todo y que cualquier cosa que quiera hacer la puede lograr porque tiene ventajas cognitivas sobre sus compañeros. Lo animo a mejorar en las asignaturas, porque en su situación sería una lástima la pérdida de año Acciones realizadas. Decido dirigirme al profesor de castellano y preguntarle si conocía los intereses de PP, él me responde que sabe de sus habilidades y que va a estar más pendiente de él. El profesor hace un concurso interno de escritura Acciones realizadas y el trabajo de PP es elegido el mejor escrito junto con el de otro de grado décimo. Con este mismo escrito concursan a nivel Bogotá y PP logra un reconocimiento en el concurso Resultados. En psicología los motivan a conformar un grupo de líderes por la paz (Acciones realizadas) y PP muestra un gran compromiso e interés. Empieza a mejorar académicamente y logra para tercer periodo mejores calificaciones Resultados. Aunque no ha terminado el año, estoy convencida de que el estudiante va a superar sus logros y va a ser promovido a grado once Evaluación” Prof. A13.

Los resultados sobre la descripción de la narrativa se presentan con base en las seis categorías establecidas en el capítulo de metodología Tabla 17. La Tabla 22 recoge los resultados referidos a la frecuencia de fragmentos de texto del profesorado en los que es posible identificar significados relativos a cada categoría en la narrativa y su porcentaje; como también el número y el porcentaje de los/as profesores/as que las enuncian en sus escritos.

Tabla 22*Resultados de la descripción de la narrativa*

No	Categoría	Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
			#		#		#		#					
			Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%				
1	Contexto	a. Espacio												
		temporal	13	8	10	77	7	4	6	67	20	12	16	73
		b. Situación	16	9	9	69	14	8	8	89	30	18	17	67
		Subtotal	29	17			21	12			50	30		
2	Núcleo interactivo de participantes	Personas que se incluyen en la narrativa												
		a. Profesor/a-estudiante(s)	6	4	6	46	5	3	5	56	11	7	11	50
		b. Profesor/a-estudiantes(s)-otras personas	7	4	7	54	4	2	4	44	11	6	11	50
		Subtotal	13	8			9	6			22		22	
3	Elemento desencadenante	Temática implicada												
		a. Afectividad	3	2	3	23	-		-		3	2	3	14

No	Categoría	Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
		b. Contenido												
		curricular	4	2	4	31	-	-	4	2	4	18		
		c. Normas	4	2	4	31	5	3	5	55	9	5	9	41
		d. Motivación	2	1	2	16	4	2	4	44	6	3	6	27
		Subtotal	13	7			9	5		22			22	
4	Evaluación		11	6	7	54	4	2	2	22	15	8	9	41
5	Acciones realizadas		23	14	10	77	13	8	8	88	36	22	18	82
6	Resultado		18	11	9	69	7	4	4	44	25	15	13	59
	Total		107	63			63	37		170	100			

Nota: Fr.: Fragmento de texto / % de fragmentos de texto / #Par. Número de participantes / % de participantes. Fuente: Elaboración Propia.

3.1.1 Resultados de la descripción por categoría

Es necesario tener en cuenta que para este análisis se han recogido las características de 22 de las 24 narrativas (13 profesores/as académicos y 9 profesores/as técnicos), puesto que los dos restantes se refieren a temáticas generales y no a situaciones concretas de la práctica. En estas últimas, no aparecen participantes concretos, por lo tanto, no hay interacción, ni elementos que desencadenen la crisis, no hay evaluación, no se realizan acciones, ni se obtienen resultados, dado que los profesores/as tomaron un problema más general; por ejemplo, la falta de motivación para trabajar en los talleres técnicos a medida que los/as estudiantes avanzan en el bachillerato; por lo tanto, estos datos no son susceptibles de ser interpretados con esta categorización.

A continuación, se presenta la frecuencia de fragmentos de texto del profesorado en los que se identifica el significado de cada categoría, el número de participantes que en su escrito

hacen referencia a ellas y el porcentaje correspondiente en las categorías contexto, evaluación, acciones realizadas y resultados. Cabe aclarar que respecto a las categorías *núcleo interactivo de participantes* y *elemento desencadenante*, solo se da una respuesta por profesor/a, por ello estas dos categorías no son susceptibles de análisis de frecuencia, por ejemplo, respecto *al núcleo interactivo de participantes* el/la profesor/a plantea su narrativa teniendo en cuenta solo a sus estudiantes o tiene en cuenta a otras personas y respecto al *elemento desencadenante*, su situación tiene que ver con una temática.

Como se observa en la Tabla 22. la categoría que el profesorado más enuncia en sus relatos es la de *contexto*, la cual hace referencia al escenario espacio temporal de la situación que conforma el trasfondo de su relato. Por otro lado, la segunda categoría con mayor frecuencia de presentación es la de *acciones realizadas*, definida como las acciones que lleva a cabo el/la profesor/a intentando dar solución al problema. Cabe destacar que estas dos categorías por sí mismas aportan más de la mitad del total de frecuencia de fragmentos de texto que conforman este conteo. En tercer lugar, con menor presencia en los escritos, se encuentra la categoría *resultados* y la que cuenta con muy baja presencia es *evaluación* con la cual el/la profesor/a intenta dar sentido a las acciones realizadas.

A continuación, se presentan los resultados de cada categoría de manera detallada:

(1) *Contexto de la situación*

Es la categoría a la que más hace referencia el profesorado en sus escritos, con un 30% del total de fragmentos de texto. De ese total el 12% de fragmentos de texto corresponde a *contexto espacio temporal* y 18% a *contexto de la situación*.

“Decía que la situación ocurrió durante una de las clases finales, en donde estamos cerrando el bimestre y el año escolar” Prof. A5.

“Todo inicio el día anterior al altercado; durante la clase de educación física” Prof. T5.

Ejemplo de la categoría *contexto de la situación* o trasfondo de la situación:

“La experiencia que narro hoy sucedió la semana anterior, durante la clase de matemáticas con uno de los grupos de grado décimo a los que enseñé esta asignatura” Prof. A5.

“Me encuentro en mi taller de electrónica con chicos del grado noveno, de 15 años en promedio, estamos realizando circuitos con componentes electrónicos, son las 8:00 am y en medio de la clase se asoma a la ventana el acudiente de uno de los chicos, salgo al pasillo y lo atiendo por tres minutos” Prof. T7.

(2) *Núcleo interactivo de participantes en la situación*

Teniendo en cuenta los personajes que incluye el/la profesor/a en su relato, se analizan dos aspectos: (a) Núcleo interactivo de participantes centrales en la situación e interacción o actividad conjunta entre profesor/a y demás personajes, (b) las personas que participan según su rol.

a. Núcleo interactivo de participantes que por un lado tiene en cuenta:

-Los participantes centrales en el relato en el que se hace referencia a que, si en la situación el/la profesor/a solo incluye a los/as estudiantes o que, si además tiene en cuenta otras personas, en la Tabla 22 se puede ver como el 50% de profesores/as centran su narrativa con sus estudiantes.

“Un estudiante que en grado décimo” Prof. T9.

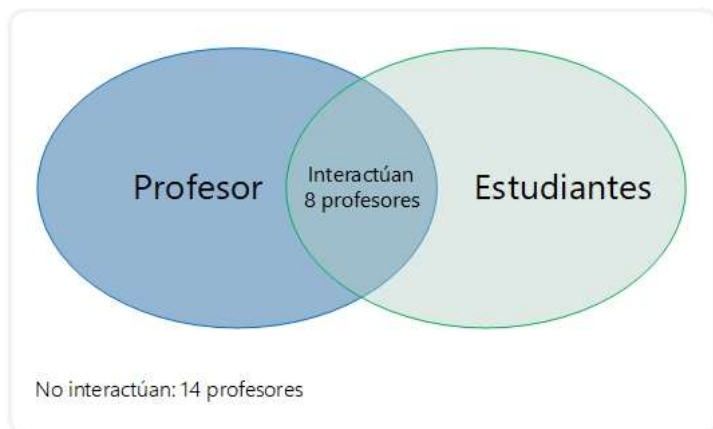
Mientras que el 50% restante, además de los/as estudiantes incluyen a otras personas:

“Decido dirigirme al profesor de castellano y preguntarle si conocía los intereses del estudiante PP, él me responde que sabe de sus habilidades y que va a estar más pendiente de él”
Prof. A13.

-Por otro lado, se tiene en cuenta la interacción del/la profesor/a con los demás personajes como se ve en la Figura 4, las situaciones pueden remitir o no a escenas de actividad conjunta centrales en la situación, donde el profesor actúa en primera persona, interactúa con los personajes o solo relata la narración al margen de ella.

Figura 4

Interacción del/la profesor/a con los personajes de la situación



Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 23

Interacción central en la situación

	Académicos	Técnicos	Total
-Profesores/as que interactúan en la situación (forman parte de la actividad conjunta central de la situación)	5	3	8
-Profesores/as que no interactúan en la situación	8	6	14

Fuente: Elaboración Propia.

Los resultados muestran en Tabla 23 que el 36% del profesorado hace parte de la situación al interactuar en ella, mientras que el 64% del profesorado relata los hechos sin hacer parte de ella.

b. Personas que participan según su rol:

Como se puede ver en la Tabla 24, la situación puede incluir personajes que tienen que ver con el propio profesor/a, los/as estudiantes u otras personas de la comunidad educativa.

Tabla 24

Participantes según su rol incluidos en las narrativas del profesorado

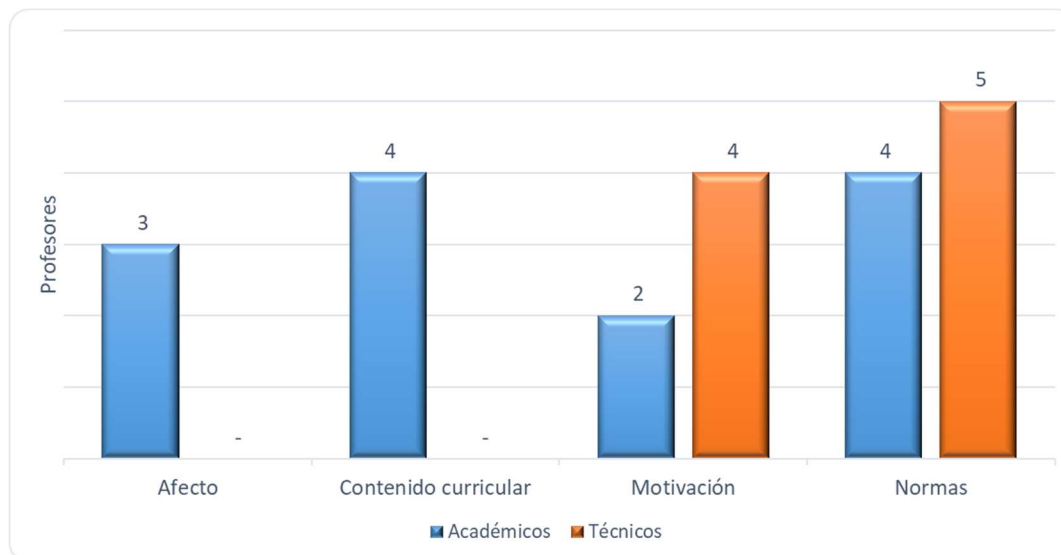
Participantes	Académicos	Técnicos	Total
Profesor/a que escribe	13	9	22
Estudiantes	13	9	22
Otros profesores/as	2	1	3
Padres	5	3	8
Coordinadores	2	2	4
Psicopedagogos	4	1	5
Otras estancias	1	1	2

Fuente: Elaboración Propia.

El 100% de los profesores/as se incluye e incluye a sus estudiantes en sus narrativas, el 36% incluye a los padres de familia, el 23% incluye a los psicopedagogos y menos de un 20% incluye a las directivas, a otros profesores/as o a otras estancias más externas.

(3) Elemento desencadenante de la situación

Respecto a los eventos que causan la máxima tensión en la descripción que realiza el/la profesor/a, tenemos que éstos se relacionan con una temática específica: afectividad, contenido curricular, motivación y normas; estas cuatro, a su vez, se utilizan como subcategorías para describir el elemento desencadenante. Ver Tabla 22.

Figura 5*Elemento desencadenante y temática asociada*

Fuente: Elaboración propia.

El 41% del profesorado presenta en sus textos narrativos la temática relacionada con las normas. De este total, el 31%, 4 son profesorado académico y el 55%, 5 son profesorado técnico, siendo la temática más incluida en sus textos como se observa en la Figura 5.

“Décimo grado, clase de lengua castellana. Los/as estudiantes se disponen a escuchar sobre los tipos de texto presentados por un par de sus compañeros. Algunos prestarán atención, tomarán apuntes y harán preguntas. ¿Cuáles son las diferencias entre texto informativo y texto expositivo? – pregunta una estudiante. La vida te da sorpresas; sorpresas te da la vida, ¡ay dios! Un murmullo leve; levísimo se oye en el ambiente del salón. El aire lleva y trae esa canción. Viene de unos audífonos, alguien ha dejado el volumen al cien en su celular y el Spotify abierto. Alguien que gusta de salsa. Situaciones así no son procedentes para una clase, pero así son. Puede que sea también el parlante que conecta el salón con la emisora escolar. Nunca se sabe” Prof. A8.

“Al retornar al taller me encuentro a un chico en calzoncillos y a una de sus compañeras al lado y le pregunto qué están haciendo. La chica me responde que -le estoy cosiendo el pantalón porque estaba descosido-. Yo, en medio de una gran sorpresa, respiro para pensar y enfrentar la situación. Puesto que en el salón hay alrededor de 15 estudiantes entre chicas y chicos. Le digo al chico que me explique qué está sucediendo y el incorporándose y en tono fuerte y retador me dice “me están cosiendo el pantalón”. Yo miro a la estudiante y efectivamente está realizando la costura, sin alterarme le digo a la chica que haga el nudo y entregue el pantalón, hace una mueca de disgusto y remata la costura. El chico se pone el pantalón” Prof. T7.

En segundo término, se encuentra con un 27% del profesorado que incluye en sus textos la temática relacionada con la Motivación. De este total el 16%, 2 profesores/as académicos y el 44%, 4 técnicos.

“Al principio de su proceso de formación, el aprendiz se mantuvo motivado, pese a que no se le facilitaba el desarrollo de las actividades planteadas por la deficiente formación básica recibida durante su bachillerato” Prof. T8.

“Empieza a evidenciar problemas en su desempeño académico a partir del grado octavo y en especial en grado noveno, curso al que le dicté la asignatura de biología y además fui la directora de grupo. Es en este grado donde desde el principio se le nota desanimado y desinteresado por el trabajo académico, perdiendo bimestralmente más de tres materias y quedando en último periodo casi a punto de perder el año, especialmente por la asignatura de inglés, en donde presenta pruebas de suficiencia en dos oportunidades hasta que finalmente aprueba el año” Prof. A13.

En tercer lugar, aparece con un 18% del profesorado que incluye en sus textos la temática referida a contenido curricular. Este total lo aportan el 31%, 4 profesores/as académicos.

“Un día de finales de notas se acercan a mí dos estudiantes y uno de ellos solicita su nota de la evaluación de superación (prueba de nivelación). Cuando recibe la nota hace cuentas y la materia le queda en 2.83. Inmediatamente salen juntos del salón y en la parte de afuera el estudiante se pone a llorar, su compañero lo consuela. Nuevamente ingresan al aula y el estudiante empieza a hacerme preguntas para que yo recuerde desde hace cuánto nos conocemos, profe, ¿Recuerda hace cuánto nos conocemos?” ¿Qué tanto hemos vivido? ¿Profe, usted sabe cuánto me he esforzado este año! Profe ¿Podemos hacer un trato?” Prof. A4.

Y, por último, con un 14% de profesorado se tiene la temática relacionada con la afectividad, este total lo aporta el 23%, 3 profesores/as académicos.

“Profe lo que pasa es que mi papá no trabaja acá en Bogotá, pero cada vez que viene me coge a golpes por cualquier excusa, principalmente por las tareas. A partir de que se enteraron acá en el colegio y citaron a los padres para hablar de la situación él ha cambiado. Mi mamá dijo que ella no sabía que yo le tenía miedo, pero es mentira porque en varias ocasiones le dije que tenía miedo de que mi papá llegará a pegarme. Últimamente no me pega, pero si lo hace con mi perrito y eso me tiene triste. Acá le dijeron tenía que ir al psicólogo, pero él no quiere hacer caso, dice no necesita esas cosas, pero él es muy violento. La psicóloga me citó para preguntarme como seguía y yo le dije que mejor, pero ella quiere que él venga para tener charlas y ayudarlo a cambiar” Prof. A7.

Los profesores/as académicos en sus relatos hacen alusión a las cuatro temáticas, en el siguiente orden: 31% escribe sobre *Contenido curricular*, 31% escribe sobre temáticas relacionadas con las Normas, 23% escribe sobre temas relacionados con el *Afecto* y 15% escribe sobre temas relacionados con la *Motivación*.

Los profesores/as técnicos en sus relatos hacen alusión a dos temáticas, en el siguiente orden: 55% escribe sobre temáticas relacionadas con las *Normas*, mientras que 44% escriben sobre temáticas relacionadas con la *Motivación*.

(4) *Evaluación*

El profesorado intentando dar significado a las acciones realizadas, aporta elementos que a su juicio son importantes para poder comprender lo que ocurre. La frecuencia de fragmentos de texto del profesorado en los que es posible identificar significados relativos a esta categoría, así como el número de profesores/as que las incluyen en sus escritos, según su especialidad, están recogidos en la Tabla 22.

Evaluación es la categoría que se presenta con menor frecuencia en los relatos, con un 8% del total de fragmentos de texto y un 41%, 9 profesores/as que lo enuncian en sus relatos. De ese total el 6% de los fragmentos de texto corresponde a los profesores/as académicos con una participación o inclusión en sus relatos del 54%, 7 profesores/as académicos y el restante 3% de los fragmentos de texto corresponde a los profesores/as técnicos con una participación del 22%, 2 de ellos.

“A partir de ese momento no le volví a pedir nada de eso porque entendí que su forma de aprender era diferente y analicé cómo a pesar de estar jugando en la Tablet, al momento de una explicación se detenía sin que yo se lo pidiera, prestaba atención y aclaraba dudas para

luego continuar jugando mientras yo practicaba o revisaba ejemplos con los demás” Prof. A9.

“Debo confesar que me sentí emocionalmente muy mal, no solo por el impacto de la escena, a lo cual no estaba acostumbrado, ni pensé que algún día me correspondiera enfrentarlo, sino por mi reacción y por lo que les dije. Consideraba en ese momento, que, si les decía algo, estaría de más, los haría sentir mal y se podría tomar en mi contra, pues los estaba juzgando; mi ética, sin embargo, me decía que en el fondo algo de todo lo que ocurrió allí no había estado bien, y no me refiero a lo que ellos hicieron, sino a la manera como manejé la situación” Prof. T1.

(5) Acciones realizadas en la situación

Esta categoría se refiere a la descripción de los hechos que intentan dar solución a los elementos que desencadenan el problema. La frecuencia de fragmentos de texto en los que es posible identificar significados relativos a esta categoría, así como el número de profesorado que la enuncian en sus escritos, según su especialidad, están recogidos en la Tabla 22.

Es la segunda categoría más citada con un 22% de frecuencia del total de los fragmentos y un 82%, 18 profesores/as que la enuncian en sus escritos. De ese total el 14% de los fragmentos corresponde al profesorado académico con una participación o inclusión en sus relatos del 77%, 10 profesores/as y el restante 7% de los fragmentos corresponde a los profesores/as técnicos con un 88%, 8 de ellos que incluyen esta categoría.

“Al terminar el primer periodo se realizaron cambios, se sugirieron técnicas de estudio en cada asignatura según las inquietudes que ellos tenían, se les sugirió a los padres de familia

que hablaran con cada uno de los docentes con los cuales su hijo presentara dificultades” Prof. A1.

“Ese momento me mostré exaltado para que ellos sintieran que se habían equivocado y la situación era complicada y que de cierta forma se sintieran mal, sabiendo que por dentro yo estaba tranquilo por tiempos y que eso se podía realizar la siguiente clase” Prof. T3.

(6) Resultados de la situación

Corresponde al desenlace o resolución de un/a profesor/a afectado por los cambios que se dan a raíz de la acción que generó crisis. La frecuencia de fragmentos de texto en los que es posible identificar significados relativos a esta categoría, así como el número de profesorado que la incluye en sus escritos, según su especialidad, están recogidos en la Tabla 22.

Esta categoría es la tercera, con un 15% de frecuencia de texto enunciados según su significado y un 59%, 13 profesorado que lo alude en su narrativa. De ese total el 11% de frecuencia de texto corresponde a los/as profesores/as académicos con una inclusión de esta categoría por parte del 69%, 9 de ellos, y el otro 4% de frecuencia de texto corresponde a los profesores/as técnicos con 44%, 4 de ellos que la incluyen en sus escritos.

“El caso escaló al comité académico y debido a que ya estaba el antecedente de la agresión, y ahora la ausencia, la coordinación tomo la determinación de cancelarle la matrícula” Prof. T8.

“En ese momento el compañero intervino y le dijo que mejor dejara de perder el tiempo y se fueran a preparar la otra materia, el estudiante continuó insistiendo y finalmente le contesté: Bueno, si presenta una buena evaluación en geometría y pasa, hablamos de un trato en matemáticas” Prof. A4.

3.1.2 Resultados de la descripción de las situaciones de la práctica comparando la especialidad, el género y los años de experiencia del profesorado.

Para profundizar en el análisis descriptivo se realizó un estudio del promedio de las categorías contexto, evaluación, acciones realizadas y resultado por presentar frecuencias susceptibles de promediar y porcentaje de profesorado que las enuncia en sus escritos. Esto se hizo con el fin de identificar tendencias en estudios de carácter exploratorio como el presente, que permitan posteriormente dar paso a estudios de carácter más confirmatorio.

Resultados de la descripción comparando la especialidad del profesorado

Con base en los resultados presentados anteriormente respecto a frecuencia de fragmentos de texto en los que es posible identificar significados relativos a cada categoría y porcentaje de profesorado que las enuncia, se realizó la comparación que se puede ver en la Tabla 25.

Tabla 25

Descripción de la situación según la especialidad

Profesores/as	Categorías de la descripción	Contexto	Evaluación	Acciones realizadas	Resultados
Académico	Fr. en promedio por categoría	2.42	1.57	2.30	2.00
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	92%	54%	77%	69%
Técnico	Fr. en promedio por categoría	2.63	2.00	1.63	1.75
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	89%	22%	89%	44%
Total	Fr. en promedio por categoría	2.50	1.67	2.00	1.92
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	91%	41%	82%	59%

Nota: Fr. Fragmento de texto. Fuente: Elaboración Propia.

Se tiene en cuenta si el profesorado es de especialidad académica (13 profesores/as) o técnica (9 profesores/as).

De este análisis se concluye que la categoría más enunciada por el profesorado en sus escritos es *Contexto*, describiendo el trasfondo de sus situaciones, presenta el promedio de frecuencia de fragmentos de texto más alto 2.5%. De este total 2.42% lo refieren los académicos y 2.63 lo refieren los técnicos; como también el número más alto de profesores/as que lo enuncian en sus relatos con un 91%. De este total 60% son académicos y 40% técnicos.

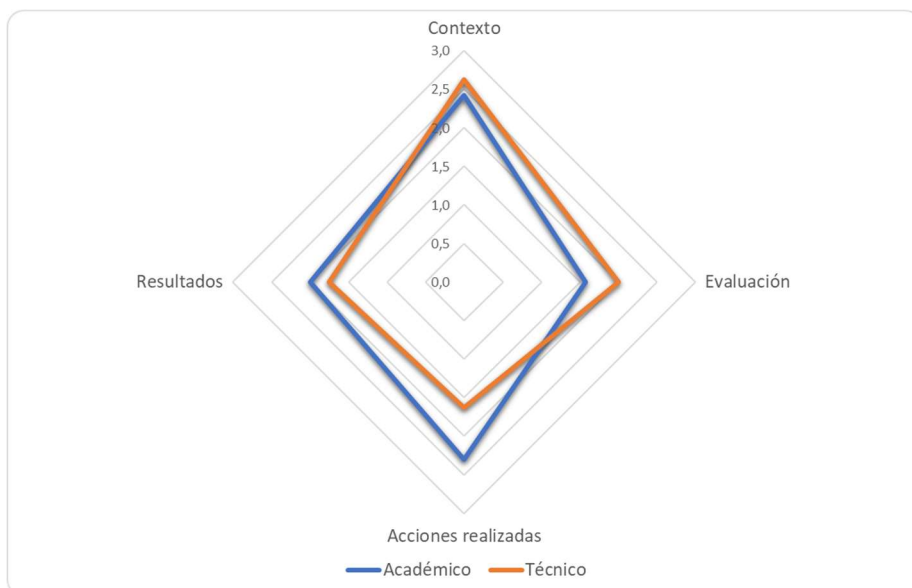
Evaluación presenta el promedio más bajo de fragmentos de texto 1.67. De este total 1.57 corresponden al profesorado académico y 2.00 al profesorado técnico, con un porcentaje de profesorado que escribe sobre esta categoría de 41%. De este total 78% son académicos y 22% técnicos.

Respecto a la categoría *Acciones realizadas* para resolver la situación, se identifica como la segunda más enunciada, con 2 fragmentos de texto en promedio. De este total el 2.30 corresponden a los académicos y 1.63 a los técnicos. Y un 82% de profesorado que escribe sobre esta categoría. De este total 56% son académicos y 44% técnicos.

Se presentan a continuación en la Figura 6 y Figura 7 los gráficos de tipo radar elaborados a partir de estos datos. Los gráficos permiten visualizar algunas diferencias entre profesorado académico y técnico, en relación con la descripción de la situación.

Figura 6

Frecuencia de fragmentos de texto promedio por categoría según la especialidad

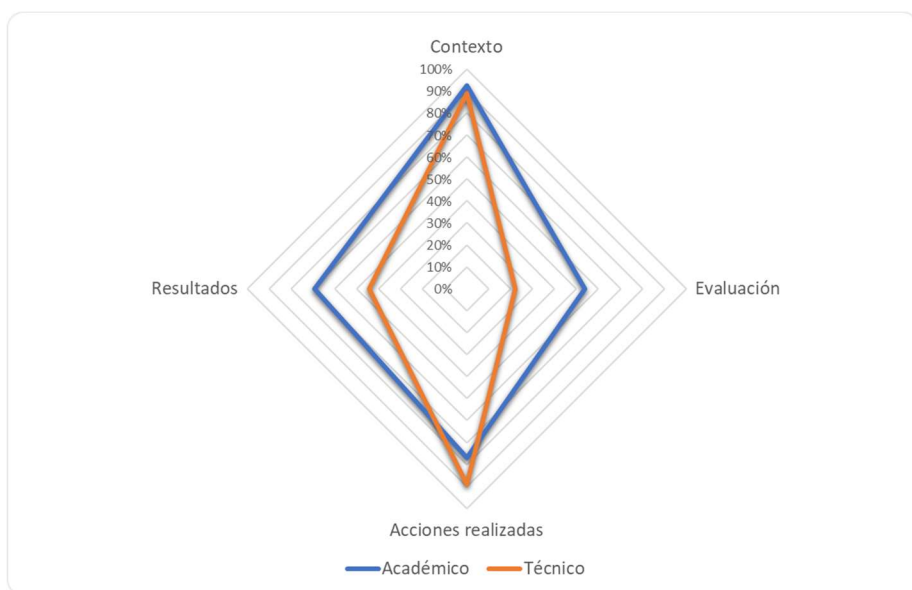


Fuente: Elaboración Propia

La categoría más enunciada en los relatos por el profesorado es *contexto* y la menos referida es *evaluación*.

Figura 7

Porcentaje de profesorado que incluye en sus narrativas la categoría según la especialidad



Fuente: Elaboración Propia

El profesorado académico describe más ampliamente *evaluando* y presentando *resultados*.

Resultados de la descripción comparando el género del profesorado

En la Tabla 26 se comparan los resultados de la descripción del profesorado teniendo en cuenta su género femenino (14) o masculino (8).

Tabla 26

Descripción de la situación según el género del profesorado

Profesores/as	Categorías de la descripción	Contexto	Evaluación	Acciones realizadas	Resultados
Femenino	Fr. en promedio por categoría	2.46	1.50	1.82	1.75
	% profesoras que escriben sobre la categoría	93%	57%	79%	57%
Masculino	Fr. En promedio por categoría	2.57	3.00	2.29	2.20
	% profesores que escriben sobre la categoría	88%	13%	88%	63%
Total	Fr. en promedio por categoría	2.50	1.67	2.00	1.92
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	91%	41%	82%	59%

Fuente: Elaboración Propia.

El análisis de género es muy similar al análisis según la especialidad, porque el profesorado académico son todas mujeres a excepción de un hombre y en el de los técnicos son todos hombres a excepción de 2 mujeres.

Como se aprecia en la Tabla 26, existen diferencias significativas en *Contexto* y *Evaluación* respecto al género.

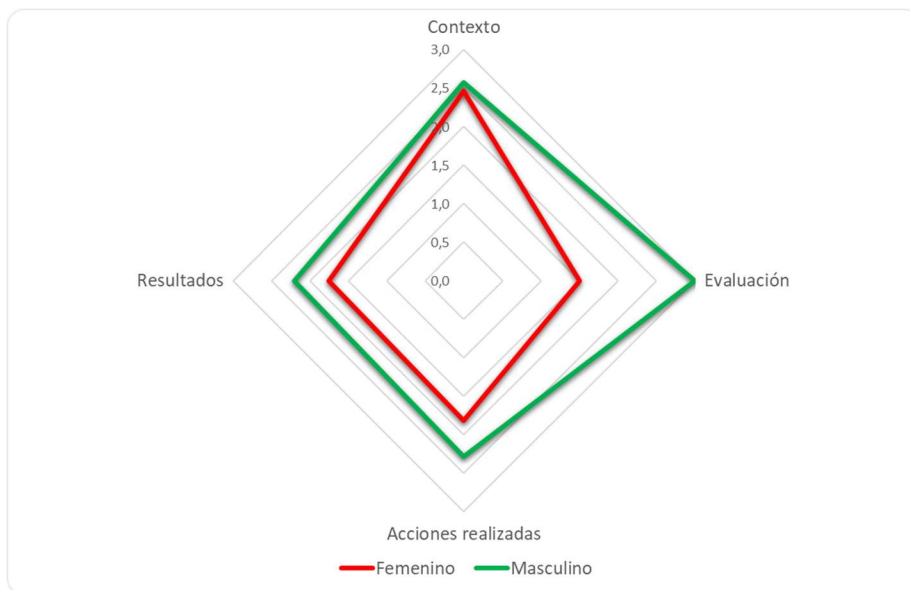
Contexto, presenta un promedio de fragmentos de texto de 2.5. De este total 2.46 corresponden a las mujeres y 2.57 corresponden a los hombres. El porcentaje de profesores/as que la enuncia en sus escritos es de 91%. De este total 65% son mujeres y 35% hombres.

La categoría *Evaluación* es la que presenta más bajo índice de fr de textos con 1.67 en promedio. De ese total 1.50 de las profesoras mujeres y 3 de los profesores hombres. Como también el porcentaje más bajo de profesores/as que la enuncia en sus escritos con un 41%. De este total 89% son mujeres y 11% son hombres.

Como se observa en la Figura 8 y Figura 9 se registra gráficamente la frecuencia de fragmentos de texto que enuncia el profesorado y el porcentaje de profesores/as que incluye en sus narrativas cada categoría.

Figura 8

Frecuencia de fragmentos de texto promedio por categoría según el género

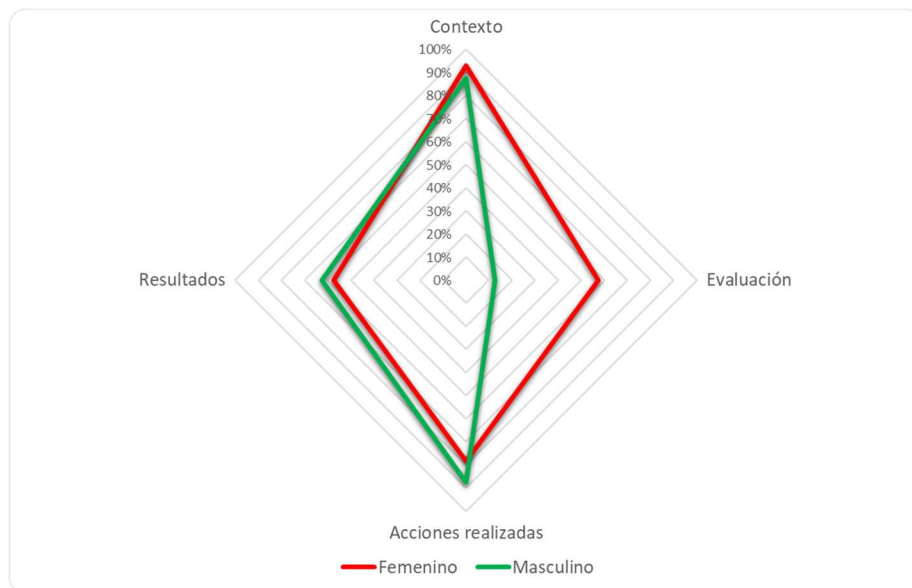


Fuente: Elaboración Propia

Los hombres presentan el promedio más alto de textos en las categorías *resultados*, *evaluación* y *acciones realizadas*.

Figura 9

Porcentaje de profesores/as que incluyen en sus narrativas la categoría según el género



Fuente: Elaboración Propia

Respecto al porcentaje de profesorado que enuncia en sus escritos estas categorías, las mujeres *evalúan* de manera más amplia que los hombres.

Se observa en las anteriores figuras que nuevamente la diferencia más amplia relacionada con el género se encuentra en evaluación.

Resultados de la descripción comparando los años de experiencia del profesorado

En la Tabla 27, se muestra la comparación de los resultados de la descripción del profesorado teniendo en cuenta su experiencia, dividiendo el grupo de los 22 profesores/as en dos subgrupos; es así como en un primer grupo se encuentran los/las profesores/as que tienen más de 18 años de experiencia (8 profesores/as) y en otro los que tienen menos de 18 años (14 profesores).

Tabla 27

Descripción de la situación según los años de experiencia del profesorado

Prof.	Categorías de la descripción	Contexto	Evaluación	Acciones realizadas	Resultados
18 años o más	Fr. en promedio por categoría	2.00	1.50	1.00	1.00
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	75%	25%	75%	50%
Menos de 18 años	Fr. en promedio por categoría	2.71	1.71	2.50	2.33
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	100%	50%	86%	64%
Total general	Fr. en promedio por categoría	2.50	1.67	2.00	1.92
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	91%	41%	82%	59%

Fuente: Elaboración Propia.

Se encuentran diferencias notables en la frecuencia de fragmentos de texto que escribe el profesorado y los que enuncian en sus narrativas esas categorías.

Es así que el *Contexto*, como ya se ha dicho, presenta el promedio más alto de frecuencia de fragmentos de texto 2.5. De este total 2.0 las presentan los/as profesores/as que tienen más de 18 años de experiencia y 2.71 los profesores/as que tienen menos de 18 años de experiencia, y por ende también la más alta presencia de profesorado que las incluye en sus escritos con un 91%. De este total 32% corresponde al profesorado que tiene más de 18 años de experiencia y 68% al que tiene menos de 18 años de experiencia.

Evaluación, siendo la categoría con más bajo índice, presenta un promedio de 1,67 frecuencia de fragmentos de texto. De este total 1.5 refieren los profesores/as que tienen más de 18 años de experiencia y 1.71 refieren los profesores/as que tienen menos de 18 años de experiencia. El 41% del profesorado lo enuncia en sus relatos. De ese total 22% son

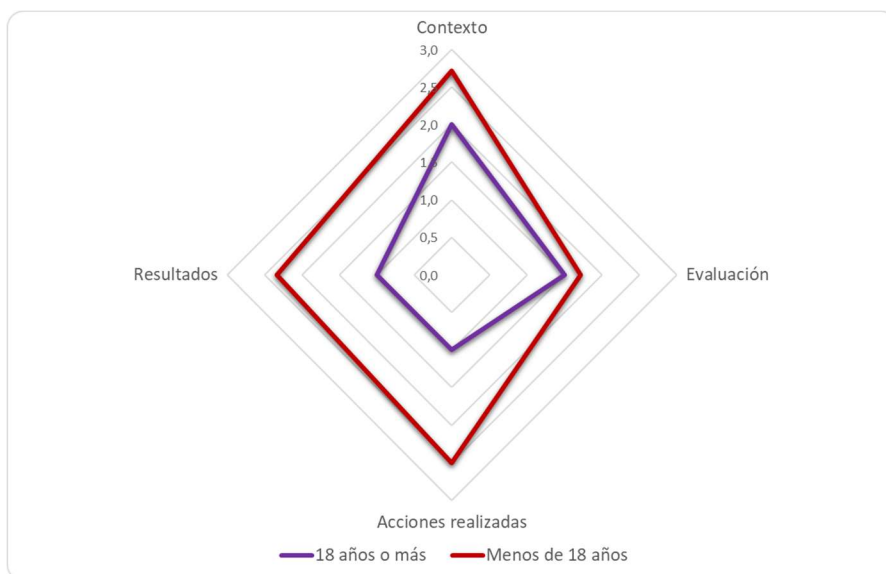
profesores/as que tienen más de 18 años de experiencia y 78% son profesores/as que tienen menos de 18 años de experiencia.

Acciones realizadas es la segunda categoría más citada, con 2.0 fragmentos de texto en promedio. De este total, 1.0 corresponde a los profesores/as que tienen más de 18 años de experiencia y 2.5 a los profesores/as que tienen menos de 18 años de experiencia. El 82% del profesorado la enuncia en sus escritos. De ese total el 35% corresponde a los/as profesores/as que tienen más de 18 años de experiencia y el 65% a los/as profesores/as que tienen menos de 18 años de experiencia.

Finalmente, *Resultados* es la tercera categoría más citada con 1.92 fragmentos de texto en promedio. De ese total, un fragmento de texto corresponde al profesorado que tiene más de 18 años de experiencia y 2.33 a los que tienen menos de 18 años de experiencia. El 59% del profesorado enuncia esta categoría en sus escritos. De ese total el 33% corresponde a los profesores/as que tienen más de 18 años de experiencia y el 67% a los profesores/as que tienen menos de 18 años de experiencia. Las siguientes Figura 10 y Figura 11 realizadas con base en los anteriores datos permiten visualizar algunas diferencias entre el profesorado según los años de experiencia.

Figura 10

Frecuencia de fragmentos de texto promedio por categoría según la experiencia

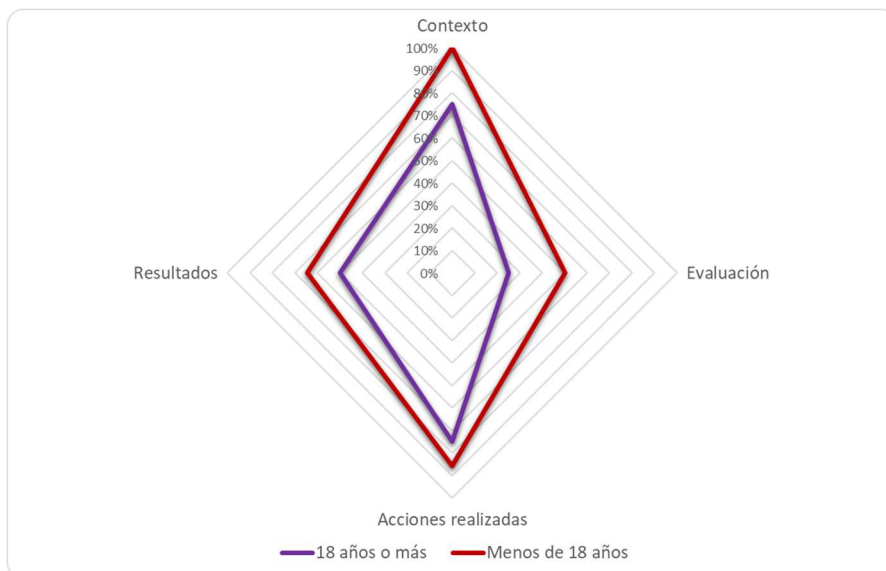


Fuente: Elaboración Propia.

El profesorado con menos de 18 años de experiencia describe ampliamente en sus relatos en las cuatro categorías que el que tiene más de 18 años de experiencia

Figura 11

Porcentaje de profesorado que incluye en sus textos la categoría según la experiencia



Fuente: Elaboración Propia.

El porcentaje de profesorado que enuncia en sus escritos las cuatro categorías es más alto en los que tienen menos de 18 años de experiencia que los de más experiencia.

3.2 Resultados referidos al análisis reflexivo de la descripción de la situación que escribió el profesorado sobre situaciones de su práctica.

Luego de escribir la situación que les preocupaba cada uno de los participantes la analizó desde su punto de vista, estableciendo cómo la comprendió y cómo actuó en su momento, este ejercicio se realizó con el fin de entender la manera en que el/la profesor/a reflexiona a nivel individual para resolver cuestionamientos que surgen en la cotidianidad de su práctica. Para ello, se tendrán en cuenta los mismos aspectos que en el análisis de la descripción: Resultados generales de todo el profesorado por categoría y comparación de los resultados teniendo en cuenta la especialidad de los profesores/as, el género y los años de experiencia.

3.2.1 Resultados del análisis reflexivo por categoría

A continuación, se ejemplifica la categorización del análisis reflexivo de la narrativa que se presentó en la descripción (apartado 3.1) realizada por una de las profesoras; lo que se subraya denota la categoría correspondiente:

Por suerte en este caso, llevo conociendo al estudiante tres años y desde la observación que realizo a muchos estudiantes más que como PP, demuestran poseer unas capacidades cognitivas sobresalientes, pero por circunstancias del entorno (problemas familiares o dificultades económicas) o por problemas en su desarrollo personal (incapacidad para expresar lo que sienten en la etapa de la adolescencia especialmente, falta de afecto, depresión, entre otros), no pueden potenciar sus capacidades, habilidades y se estancan en el proceso Problema.

Los maestros tenemos la tarea de acompañarlos y la responsabilidad de intervenir en momentos claves donde sus esperanzas se agotan. Independientemente de los intereses de

los/as estudiantes, creo que en la escuela ellos identifican sus falencias y sus fortalezas, es aquí donde el maestro media, como quise hacerlo yo, como seguramente lo hizo el compañero de lengua castellana, la psicóloga y finalmente su familia Interpretación. Este es un trabajo en conjunto, donde no es suficiente la buena intención de uno solo de los agentes educativos, es un trabajo en equipo, que genera un perfecto engranaje cuando todos ponemos de nuestra parte y logramos que estos chicos den lo mejor de sí y generen la confianza suficiente para que una vez salga de la escuela, tenga la capacidad de enfrentar los problemas y retos de la vida Conclusión.

Considero que el conflicto que se generó en esta situación y que hasta el momento siento se ha superado, tiene la ventaja de experiencias pasadas en donde estudiantes como PP no han sido intervenidos oportunamente y se han desescolarizado, perdido el año o aún graduándose de bachilleres, no pudieron recobrar la esperanza y luchar por sus sueños Interpretación.

Año a año empiezo a dedicar menos tiempo en preparar estrategias de aprendizaje que solamente privilegia el desarrollo cognitivo, porque entiendo que sin que este aspecto deje de ser muy importante, es todavía más importante que el estudiante encuentre un entorno en la escuela donde las personas que estamos a su lado los reconozcamos como seres humanos importantes, les brindamos nuestro afecto, nuestra escucha, consejo y apoyo, ya que el individuo es un ser dotado de emociones que bien orientadas los pueden llevar al éxito en lo que se propongan, pero mal orientadas puede costarles la vida y la realización personal Propuestas de acción.

Cada vez que gratamente resuelvo un problema me realizo como maestra, cuando no lo logro aprendo del error y continuo adelante tratando de dar lo mejor de mí y

reflexionando como puedo SER mejor maestra. La escuela debe privilegiar el SER, luego viene el SABER y finalmente en la armonía de estos dos aspectos está el HACER

Conclusión. Prof. A13.

Los resultados sobre el análisis reflexivo de la narrativa se presentan con base en las categorías establecidas en el capítulo de metodología. Ver Tabla 18.

Se identifican cinco categorías de análisis, la Tabla 28 recoge los resultados en cada una de ellas, relacionados con la frecuencia de fragmentos de texto, los/as profesores/as que las incluyeron en sus escritos y sus correspondientes porcentajes.

Es necesario aclarar que este conteo fue realizado sobre 21 profesores/as (12 académicos y 9 técnicos) pues uno de los académicos no presentó análisis reflexivo de su situación.

Tabla 28

Resultados del análisis reflexivo que hace el/la profesor/a de su descripción

No	Categoría	Prof. académicos				Prof. técnicos				Total			
		Fr.	%	# Par.	%	Fr.	%	# Par.	%	Fr.	%	# Par.	%
1	Problema	10	13	10	83	5	6	5	56	15	19	15	71
2	Interpretación	25	32	10	83	7	9	6	67	32	42	16	76
3	Valoración	2	3	2	17	2	2	2	22	4	5	4	19
4	Propuestas de acción	4	5	4	33	3	4	1	11	7	9	5	24
5	Conclusiones	11	14	7	58	8	10	6	67	19	24	13	62
Total		52	67			25	31			77	100		

Nota: #Par. Número de participantes / Fr. Fragmento / % Porcentaje de fragmento.

Fuente: Elaboración Propia.

Según se observa en la Tabla 28, la categoría con mayor número de fragmentos de texto del profesorado es *interpretación*, alude a las expresiones que emplean para entender la situación, identificando elementos o relaciones entre ellos. La segunda categoría con más fragmentos es la que alude al significado de *conclusión*, que hace referencia a esas expresiones

que dan coherencia a sus argumentos y con lo que se quedan después de reflexionar. Es de resaltar que estas dos categorías aportan más de la mitad del total de textos que conforman este apartado. En tercer lugar, aparece la categoría *problema* que hace alusión a lo que expresamente inquieta al profesor/a y debe ser clarificado. Con baja presencia de aparición en los relatos se encuentra la categoría denominada *propuestas de acción*, mediante la cual el profesorado plantea acciones para actuar ante un problema y, por último y con mucha menor presencia en la escritura, se tiene la categoría *valoración*, término que denota estar de acuerdo o desacuerdo con alguien o algo de la situación.

A continuación, se presentan los resultados de cada categoría de manera detallada:

(1) Problema de la situación

Como se observa en la Tabla 28, el 19% de los fragmentos que escribe el profesorado alude a enunciar el problema de manera explícita. De este total el 13% corresponde a fragmentos de los académicos y 6% a los técnicos. El 71%, 15 profesores/as enuncian esta categoría en sus textos. De este total 83%, 10 son académicos y 56%, 5 son técnicos.

“Pero siempre se presentan situaciones de estudiantes que quedan muy cerca al puntaje para pasar, así que termino dando más oportunidades” Prof. A4.

“La apatía, falta de motivación, pereza, desinterés, son síntomas que se deben analizar más a profundidad y no tomar decisiones a priori frente a estos estudiantes, deben hablar y tratar de buscar la mejor forma de que ellos se sientan bien en la clase así no les guste, busquémosle lo dulce a lo amargo. Por eso somos docentes y queremos lo mejor para nuestros estudiantes” Prof. T10.

(2) Interpretación de la situación

Como se observa en la Tabla 28, la categoría interpretación de la situación presenta un 42% del total de fragmentos de texto escritos por el profesorado. De este total 32% corresponden a fragmentos de los académicos y 9% a fragmentos de los técnicos. Un 76%, 16 profesores/as enuncian esta categoría en sus textos. De este total 83%, 10 profesores son académicos y 67%, 6 profesores son técnicos.

“Pienso que tal vez no tuve el tiempo suficiente para acercarme a todos los/as estudiantes, para motivarlos y para conocer un poco más sus situaciones personales y los contextos en los que se desenvuelven fuera de la institución. A lo largo de los años me he encontrado con personas brillantes que por dificultades personales y familiares no desarrollan el potencial que poseen. Quizá este es el caso del estudiante en mención, no logré captar su atención y presentarle las matemáticas, más que como una ciencia, como una herramienta para su vida que le permitirá desarrollar su capacidad intelectual, la toma de decisiones, entre otras. Pero tampoco es justificable el poco interés de esta persona, su irresponsabilidad y su deshonestidad” Prof. A5.

“Pasado el tiempo pienso que a veces a los docentes nos forman para enseñar contenidos curriculares importantes para el desarrollo de las personas, pero no hay la suficiente formación para afrontar situaciones que también involucran parte de la realidad política económica y social del país y que no se solucionan con solo dar un consejo. Adicional pienso que los gobiernos toman decisiones a la ligera que afectan de forma directa las realidades de las personas sin pensar en sus consecuencias. Ejemplo de ello fue haber reinsertado a paramilitares a la vida social sin una planeación metódica y bien pensada” Prof. T2.

(3) Valoración de la situación

Como se observa en la Tabla 28, la categoría valoración de la situación presenta el más bajo porcentaje entendido como el que menos enuncia el profesorado en sus narrativas, 5% del total de fragmentos de texto. De este total 3% corresponde a los académicos y 2% a los técnicos. También se da el más bajo porcentaje de profesorado que lo enuncia en sus escritos con un 19%. De este total 17%, 2 profesores son académicos y 22%, 2 profesores son técnicos.

“Para mí es muy importante la persona, su historia de vida es sagrada” Prof. T8.

“Después y aún en el tiempo, reflexiono sobre el porqué muchas personas, y para nuestro caso docentes o personas que laboran con grupos, no se aprenden el nombre de cada uno. Y con lástima, me doy cuenta de que para la gran mayoría eso no tiene importancia porque simplemente se debe cumplir con el trabajo, y entre menos trabajo mejor. Entre más indiferencia, menos cercanía con estudiantes, todo es más fácil” Prof. A12.

(4) Propuestas de acción

Como se observa en la Tabla 28, la categoría denominada propuestas de acción se presenta en un 9% de las narrativas escritas por el profesorado. De este total 5% corresponde a los académicos y 4% a los técnicos. El 24% del profesorado enuncia esta categoría en sus escritos. De este total un 33%, 4 son profesores/as académicos y un 11%, 1 profesor técnico.

“Por este motivo es necesario entender el contexto de nuestros estudiantes para tomar decisiones frente al comportamiento académicos y disciplinario” Prof. T5.

“Me gustaría volver a reflexionar sobre la importancia de la familia en la educación de los seres humanos, trato de compartir este tipo de experiencias con familiares que también son padres para invitarlos a reflexionar también y con algunos compañeros de trabajo con los

que tengo un punto de vista similar, a veces simplemente lo hago como desahogo, a veces buscando un consejo sobre cómo actuar y casi siempre con la finalidad de crear conciencia en otra persona” Prof. A5.

(5) Conclusión de la situación

Como se observa en la Tabla 28, la categoría conclusión presenta un 24% del total de los fragmentos escritos por el profesorado. De este total 14% corresponde a los académicos y 10% a los técnicos. El 62% del profesorado enuncia esta categoría en sus narrativas. De este total 58%, 7 profesores/as son académicos y 67%, 6 son técnicos.

“Otra de mis reflexiones es que cada situación que se vive tiene una razón y un propósito, considero que esta situación generó una evaluación de lo que estaba haciendo, y una transformación de mí, sentí, que no puedo llegar o estar siempre en el confort a lo que he venido realizando, que se debe analizar, comparar y buscar cómo mejorar en el trabajo que elegí. Los obstáculos y dificultades siempre están presentes y estar en la tranquilidad de actuar y cambiar es una tarea constante para ser mejor cada día con lo que se hace.” Prof. A2.

“Otra conclusión es que como docentes no podemos permitir que un comentario que pueda parecer inofensivo se convierta en una bola de nieve a la cual no se puede parar. Siempre es necesario intervenir y aclarar cualquier situación entre estudiantes para evitar que pase a mayores” Prof. T5.

3.2.2 Resultados del análisis reflexivo comparando la especialidad, el género y los años de experiencia del profesorado

Con base en los resultados presentados anteriormente respecto a frecuencia de fragmentos de texto en los que es posible identificar significados relativos a cada categoría y porcentaje de profesorado que las enuncia en sus relatos, se realizó la siguiente comparación que tiene en cuenta si el profesorado es de especialidad académica o técnica, si es de género femenino o masculino, o si tiene 18 o menos años de experiencia.

Resultados del análisis reflexivo comparando la especialidad del profesorado

En la Tabla 29, se muestran los fragmentos de texto en promedio que aparecen en las narrativas y el porcentaje de profesores/as que las enuncia en sus escritos de acuerdo con su especialidad, teniendo en cuenta que son 12 profesores/as académicos y 9 profesores/as técnicos.

Tabla 29

Análisis reflexivo de la situación según la especialidad del profesorado

Profesores/as	Categorías	Problema	Interpretación	Valoración	Propuestas	Conclusión
Académico	Fr. en promedio por categoría	1.00	2.50	1.00	1.00	1.57
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	83%	83%	17%	33%	58%
Técnico	Fr. en promedio por categoría	1.00	1.17	1.00	3.00	1.33
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	56%	67%	22%	11%	67%
Total general	Fr. en promedio por categoría	1.00	2.00	1.00	1.40	1.46

Profesores/as	Categorías	Problema	Interpretación	Valoración	Propuestas	Conclusión
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	71%	76%	19%	24%	62%

Fuente: Elaboración Propia.

La categoría *Problema* es incluida por el 71% del profesorado. De este total el 67%, 10 son profesores/as académicos y 33%, 5 son profesores/as técnicos/as. En los otros casos el profesorado presenta un problema tácito que hay que encontrar en sus relatos.

De este análisis se concluye que la categoría que más enuncia el profesorado en sus escritos es *interpretación* con un promedio de frecuencia de fragmentos de texto de 2.00. De este total el 2.5 corresponde a fragmentos de los académicos y el 1.17 a fragmentos de los técnicos. El porcentaje de profesorado que la enuncia en sus escritos es del 76%, 16. De este total el 63%, 10 son académicos y el 37%, 6 son técnicos.

En lo referido a *Valoración*, es la categoría con más baja presentación de textos en las narrativas, con un promedio de 1.00 fragmento para académicos y técnicos. A nivel de porcentaje de profesorado que escribe sobre esta categoría tenemos 19%. De este total el 50%, 2 profesores/as son académicos y 50%, 2 profesores/as son técnicos.

Propuestas de acción es una de las categorías que menos enuncian los profesores en sus escritos, con un promedio de 1.40 fragmentos. De este total el 1.0 corresponde a fragmentos de los académicos y 3 a fragmentos de los técnicos. El porcentaje de profesorado que la enuncia es el 24%. De este total el 80%, 4 son académicos y el 20%, 1 es técnico.

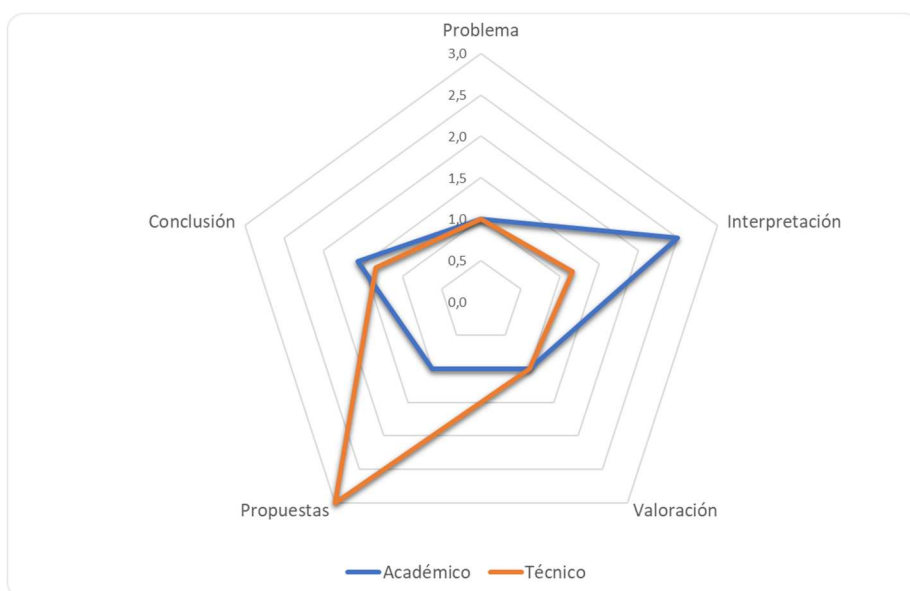
La segunda categoría que más enuncia en sus escritos el profesorado es *conclusión* que presenta un promedio de fragmentos de texto de 1.46. De este total el 1.57 corresponde a los

académicos y el 1.33 a los técnicos. El porcentaje de profesorado que la enuncia es el 62%. De este total el 54%, 7 son académicos y el 46%, 6 son técnicos.

Vemos en la Figura 12 y Figura 13 realizadas con base en los anteriores datos como se pueden visualizar algunas diferencias entre profesorado académico y técnico según la especialidad.

Figura 12

Frecuencia de fragmentos de texto promedio por categoría según la especialidad

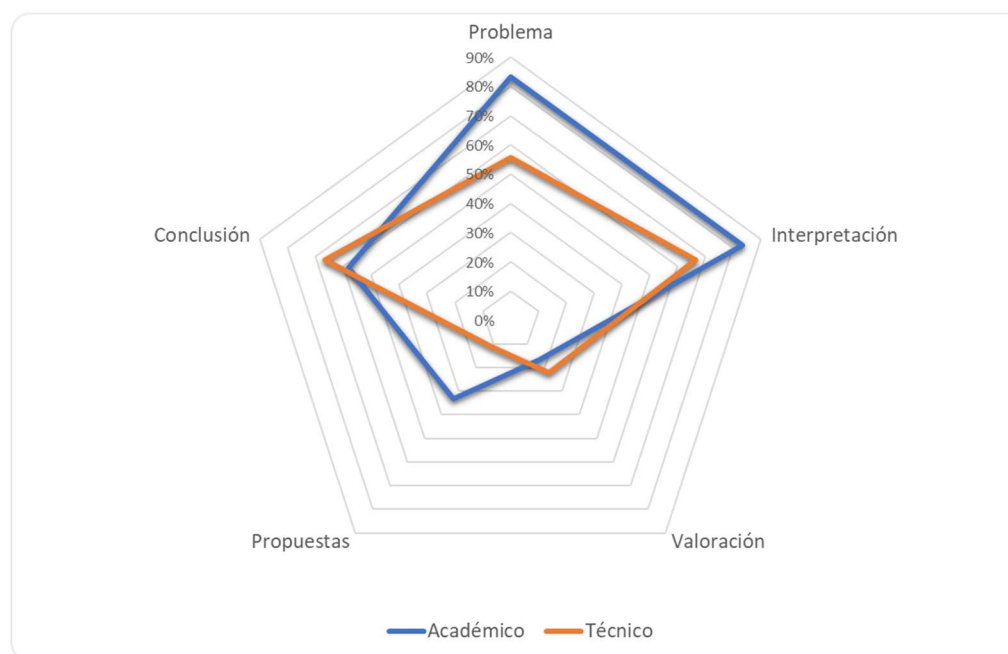


Fuente: Elaboración Propia.

En promedio el profesorado académico centra su análisis de la situación en la *interpretación*, mientras que el profesorado técnico lo hace en *propuestas de acción*.

Figura 13

Porcentaje de profesorado que incluye en sus narrativas la categoría según la especialidad



Fuente: Elaboración Propia.

Mayor porcentaje del profesorado académico enuncia el *problema* claramente, *interpreta* y presenta *propuestas de acción*.

Resultados del análisis reflexivo comparando el género del profesorado

En la Tabla 30 se muestran los fragmentos de texto en promedio que aparecen en las narrativas y el porcentaje de profesores/as que las enuncia en sus escritos de acuerdo con su género, teniendo en cuenta que son 14 mujeres y 7 hombres.

Tabla 30

Análisis reflexivo de la situación teniendo en cuenta el género del profesorado

Profesores/ as	Categorías de la descripción	1. Problema	2. Interpretación	3. Valoración	4. Propuestas	5. Conclusión
Femenino	Fragmento en promedio por categoría	1.00	2.50	1.00	1.00	1.44

Profesores/ as	Categorías de la descripción	1. Problema	2. Interpretación	3. Valoración	4. Propuestas	5. Conclusión
	% profesoras que escriben sobre la categoría	79%	71%	14%	29%	64%
Masculino	Fragmento en promedio por categoría	1.00	1.17	1.00	3.00	1.50
	% profesores que escriben sobre la categoría	57%	86%	29%	14%	57%
Total general	Fragmento en promedio por categoría	1.00	2.00	1.00	1.40	1.46
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	71%	76%	19%	24%	62%

Fuente: Elaboración Propia.

Respecto al género, es posible identificar las siguientes diferencias notables:

El *problema* es explícito para el 79% de las mujeres y para el 57% de los hombres.

Interpretación, como ya se mencionó, es la categoría que más incluye el profesorado en sus escritos con un promedio de 2.0 fragmentos. De este total el 2.5 corresponde a las mujeres y el 1.17 a los hombres. El 76% del profesorado escribe sobre esta categoría. De este total el 63%, 10 son mujeres y el 37%, 6 son hombres.

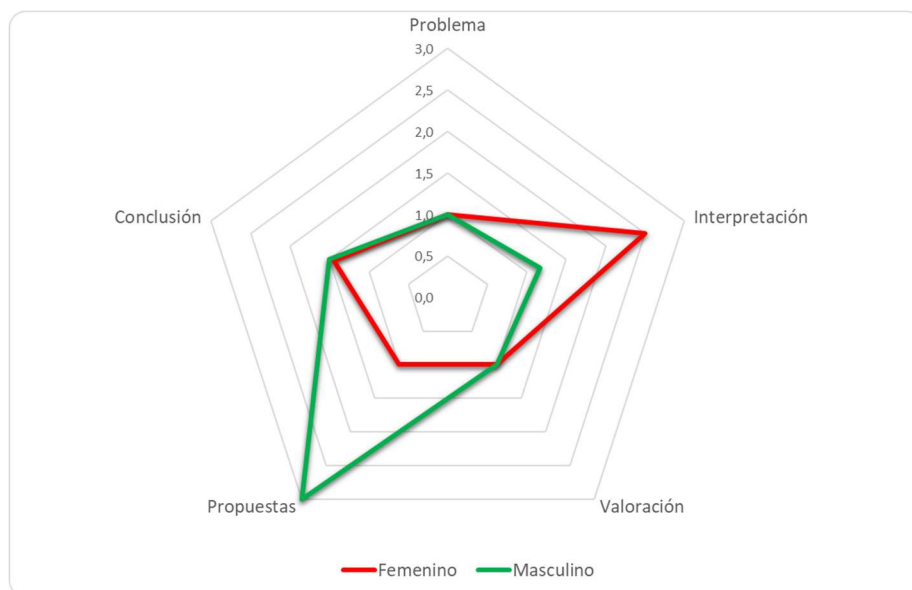
Propuestas de acción tiene un promedio de 1.40 frecuencia de fragmentos de texto. De este total 1.0 corresponde a las mujeres y 3.0 corresponde a los hombres. El 24% del profesorado escribe sobre esta categoría. De este total el 80%, 4 son mujeres y el 20%, 1 es hombre.

La categoría *Conclusión* presenta un promedio de 1.46 frecuencia de fragmentos de texto. De este total 1.44 corresponde a las mujeres y 1.50 corresponde a los hombres. El 62% del profesorado escribe sobre esta categoría. De este total el 69%, 9 son mujeres y el 31%, 4 son

hombres. Como se observa en la Figura 14 y Figura 15, realizadas con base en los anteriores datos, se pueden visualizar algunas diferencias entre profesorado académico y técnico según el género.

Figura 14

Frecuencia de fragmentos de texto promedio por categoría según el género del profesorado

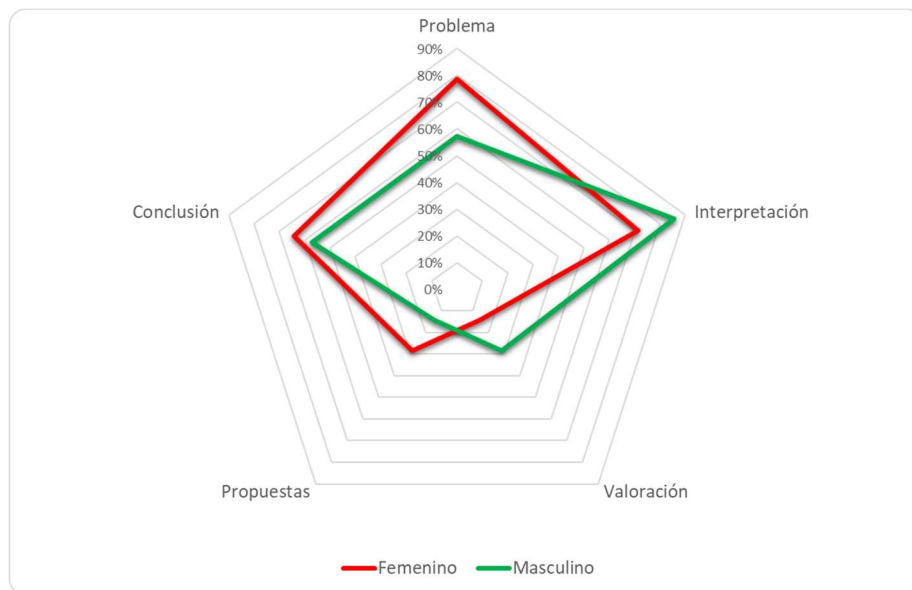


Fuente: Elaboración Propia.

A nivel de *problema*, *conclusión* y *valoración* los hombres y las mujeres aportan textos de manera similar.

Figura15

Porcentaje de profesorado que incluye en sus textos la categoría según el género



Fuente: Elaboración Propia.

Se observa un mayor porcentaje en promedio de las profesoras al enunciar el problema y al proponer *propuestas de acción* y mayor porcentaje en promedio de profesores hombres *valoran*.

Resultados del análisis reflexivo comparando la experiencia del profesorado

Para esta comparación, se reunieron los profesores/as en dos grupos, uno con más de 18 años de experiencia y otro con menos de 18 años de experiencia (ya explicados en la página 41).

La Tabla 31, muestra los fragmentos de texto en promedio que aparecen en las narrativas y el porcentaje de profesorado que las enuncia en sus escritos de acuerdo con sus años de experiencia, 8 profesores/as con más de 18 años de experiencia y 13 con menos de 18 años.

Tabla 31

Análisis reflexivo de la situación según la experiencia del profesorado

Profesores/as	Categorías de la descripción	Problema	Interpretación	Valoración	Propuestas	Conclusión
18 años o más	Fr. en promedio	1.00	2.17	1.00	0	1.00
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	63%	75%	25%	0%	50%
Menos de 18 años	Fr. en promedio	1.00	1.90	1.00	1.40	1.67
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	77%	77%	15%	38%	69%
Total general	Fr. en promedio	1.00	2.00	1.00	1.40	1.46
	% profesores/as que escriben sobre la categoría	71%	76%	19%	24%	62%

Fuente: Elaboración Propia.

A nivel de diferencias notables respecto a los años de experiencia docente se tiene:

Como se observa en la Tabla 31, la categoría *Interpretación*, presenta un promedio de fragmentos de texto escritos por el profesorado de 2.00. De este total 2.17 corresponde al profesorado con 18 o más años de experiencia y 1.90 al profesorado con menos de 18 años de experiencia. El 76% del profesorado escribe sobre esta categoría. De este total el 38%, 6 profesores/as con 18 o más años de experiencia y el 62%, 10 profesores/as con menos de 18 años de experiencia.

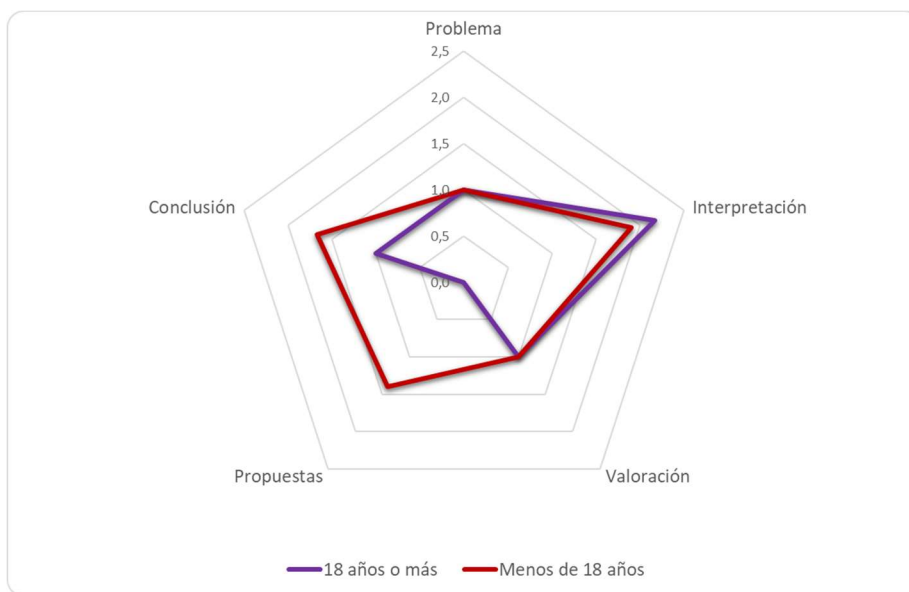
En *Propuestas de acción* tal vez se ve la más amplia diferencia, con un promedio de textos escritos por el profesorado de 1.40. Este total corresponde al profesorado con menos de 18 años de experiencia. El 100%, 5 profesores/as con menos experiencia escriben sobre esta categoría.

Respecto a *Conclusión*, esta categoría presenta un promedio de textos escritos por el profesorado de un 1.46. De este total 1.0 corresponde al profesorado con 18 o más años de experiencia y 1.67 al profesorado con menos de 18 años de experiencia. El 62% del profesorado enuncia esta categoría en sus escritos. De este total el 31% 4 profesores son del grupo que tiene 18 o más años de experiencia y el 69%, 9 profesores con menos de 18 años de experiencia.

Se observa en la Figura 16 y Figura 17, realizadas con base en los anteriores datos como se pueden visualizar algunas diferencias entre profesorado académico y técnico según la experiencia.

Figura 16

Fragmentos de textos promedio por categoría según la experiencia

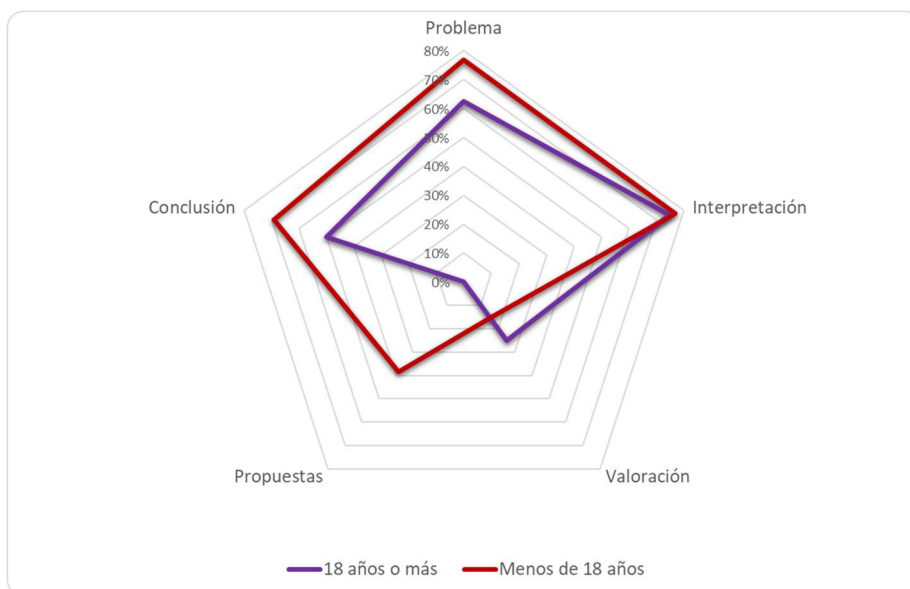


Fuente: Elaboración Propia.

El profesorado con menos experiencia realiza un aporte mayor de textos al escribir el análisis reflexivo respecto a *concluir y presentar propuestas de acción*.

Figura 17

Porcentaje de profesorado que incluye en sus narrativas la categoría según la experiencia



Fuente: Elaboración Propia.

El porcentaje del profesorado con menos experiencia es mayor que el de menos experiencia al escribir el análisis reflexivo respecto a *problema, conclusión y propuestas de acción*.

3.3 Resultados de la reflexión individual sobre la narrativa escrita por cada uno de los profesores académico y técnico y perfiles identificados

En esta sección se analizan los resultados de la narrativa tomándola como un todo, teniendo en cuenta la escritura completa que realizó cada uno de los 22 profesores (13 académicos y 9 técnicos). La presentación se hace en una gráfica por profesor/a en la que se observa la frecuencia de fragmentos de texto de cada uno a nivel de descripción y a nivel de análisis reflexivo de la situación. También se detallan los fragmentos de texto en los que es

posible identificar significados según las categorías establecidas en la descripción y el análisis y con qué frecuencia hace alusión a ellas cada profesor/a. Todo ello como punto de partida para acercarnos, de modo exploratorio, a la identificación de posibles perfiles del profesorado académico y técnico al reflexionar individualmente.

La gráfica de cada narrativa permite ver por un lado en el eje Y las categorías empleadas para analizar el material escrito enunciadas en el apartado uno de este mismo capítulo, tanto de la descripción (ver tabla 17) como del análisis (ver tabla 18) y las emociones que se expresan (ver tabla 19). Y, por otro lado, en el eje X, se encuentra la frecuencia en la que aparece cada categoría (según número de fragmentos de texto identificados en cada una) en el orden de aparición tal como lo escribió el/la profesor/a para *describir* y realizar el *análisis reflexivo de su descripción*. En el caso de la descripción, la frecuencia oscila entre 1 y 15 (el número máximo de fragmentos de texto encontrados y categorizados en la primera parte de la narrativa del profesorado es de 15) y en el caso del *análisis reflexivo de su descripción* la frecuencia oscila entre 1 y 7 (el número máximo de fragmentos de texto que corresponden al análisis reflexivo de la narrativa que escribe el profesorado es 7). Cuando no hay contribuciones en una categoría determinada no aparece ningún punto en el renglón que corresponda.

Los resultados, según pertenezcan a descripción (color azul) o a análisis (color naranja), se ven como una línea continua (que sigue el orden de aparición según la escritura del/a profesor/a).

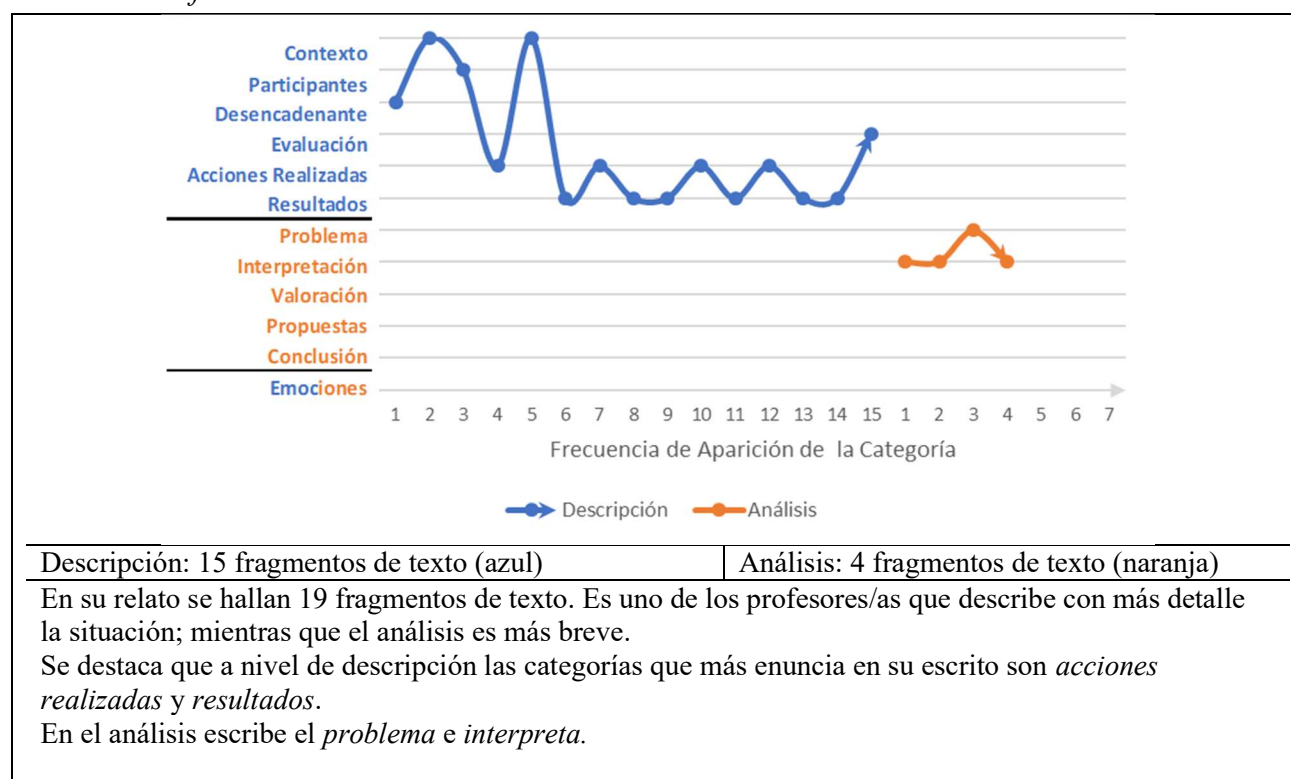
La categoría *Emociones* puede aparecer en la descripción o en el análisis que hace el/a profesor/a de la descripción, y por ello aparece representada en la tabla, según corresponda, con los dos colores que identifican descripción y análisis.

Para conocer el número de frecuencia de fragmentos de texto por categoría, se debe totalizar el número de puntos por renglón. Debajo de cada gráfica se encuentra un recuadro que sintetiza los resultados del análisis de la narrativa de cada profesor.

A continuación, se presentan los perfiles de las narrativas de los profesores/as académicos y los profesores/as técnicos.

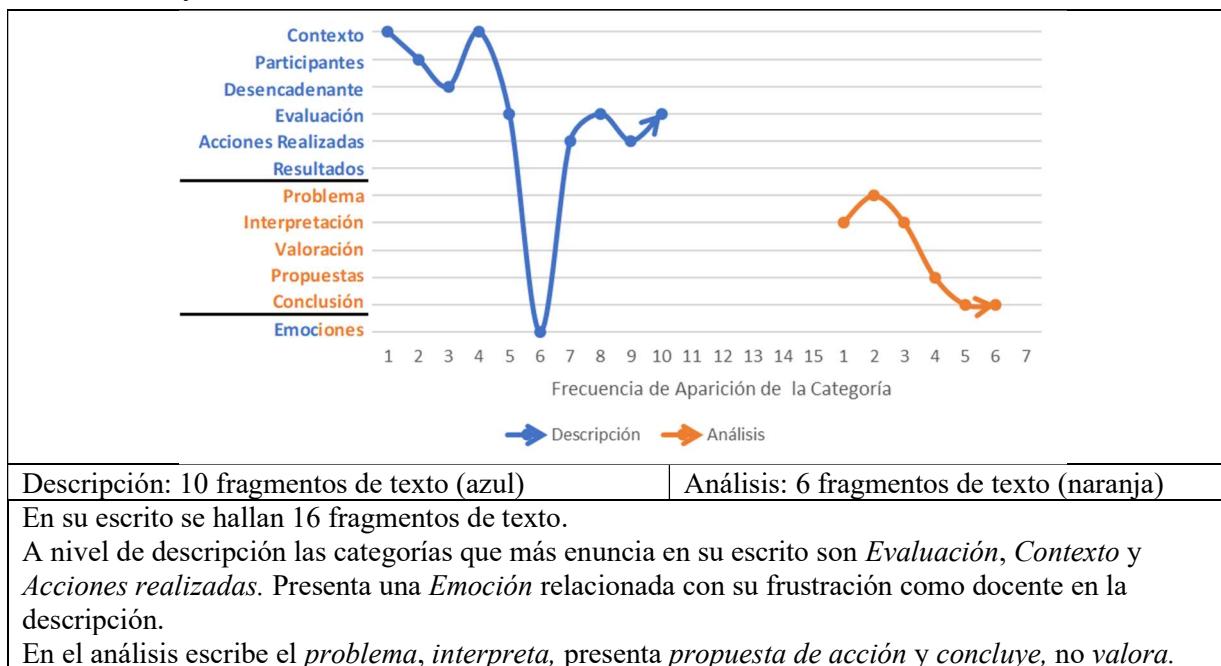
Resultados de la reflexión individual (descripción y análisis) sobre las situaciones de la práctica para cada uno de los profesores/as del área académica

Figura 18
Narrativa Prof. A1



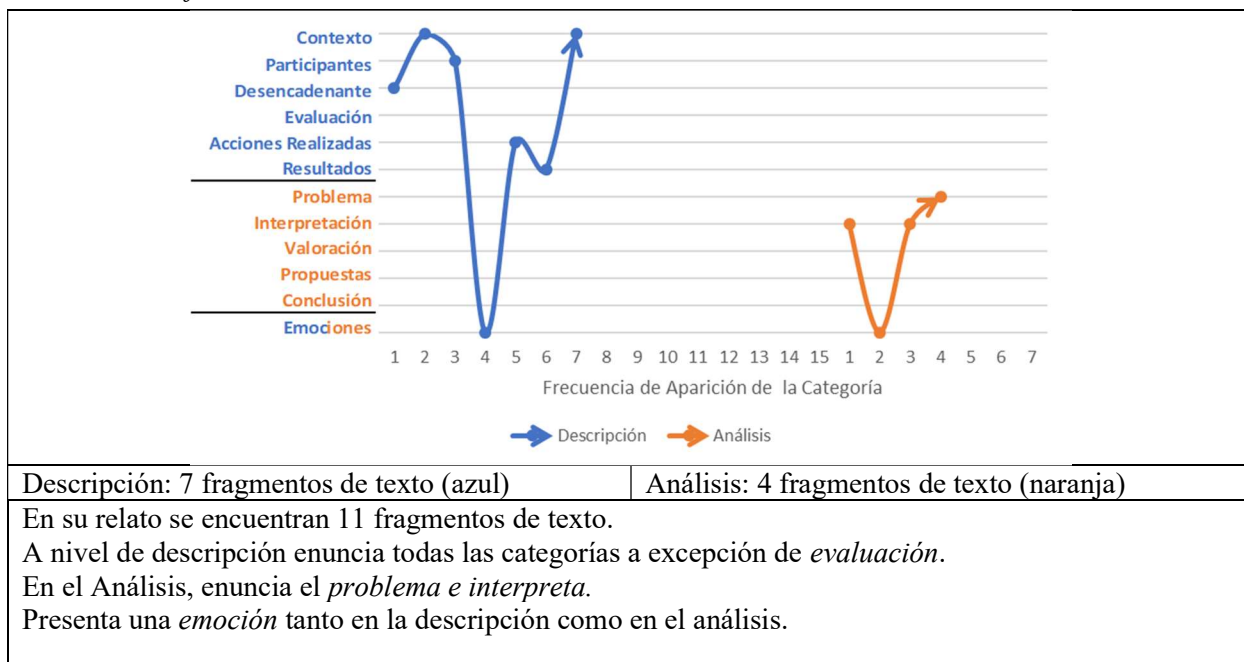
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 19
Narrativa Prof. A2



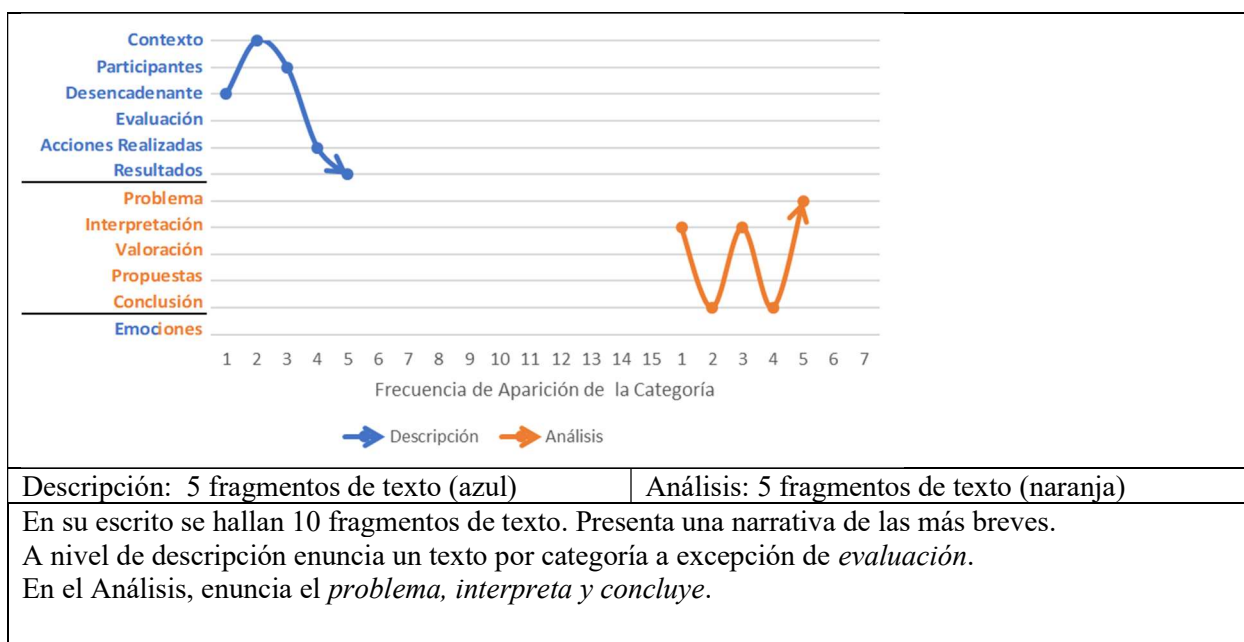
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 20
Narrativa Prof. A3



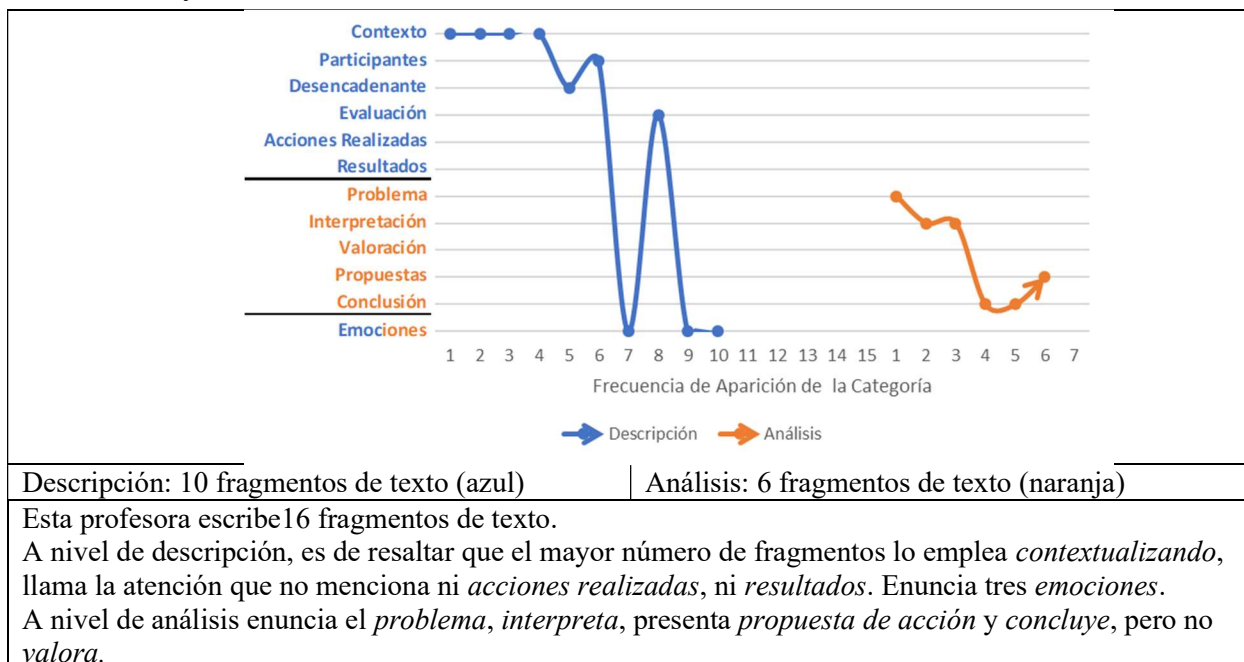
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 21
Narrativa Prof. A4



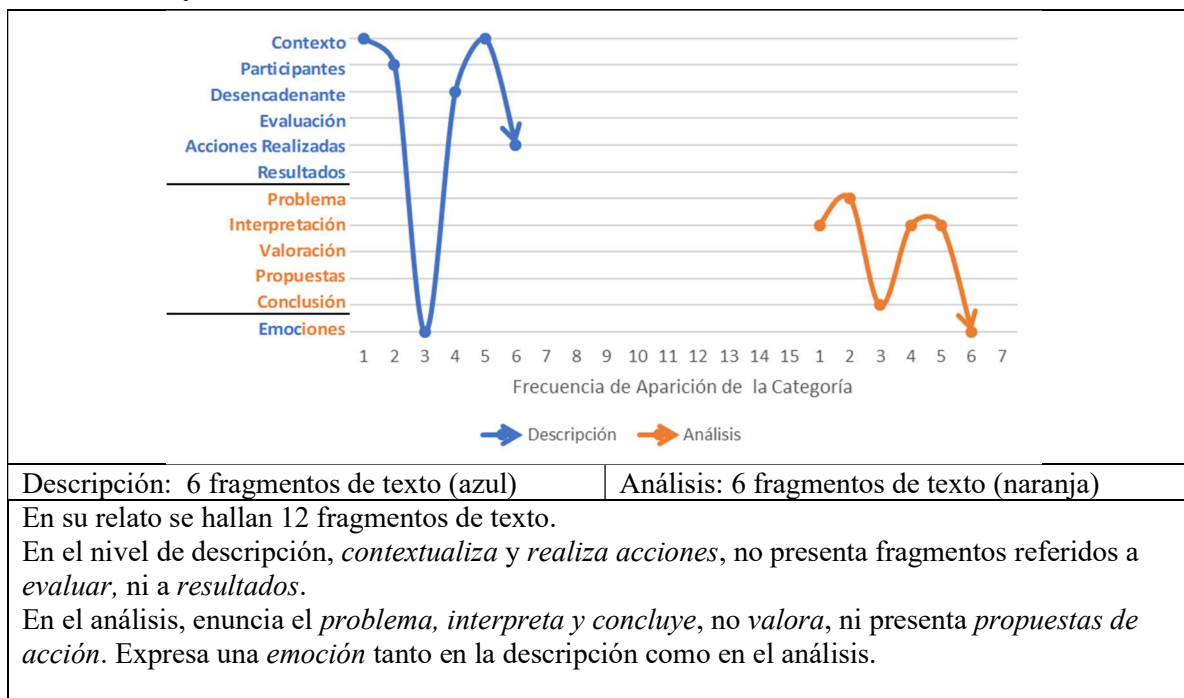
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 22
Narrativa Prof. A5



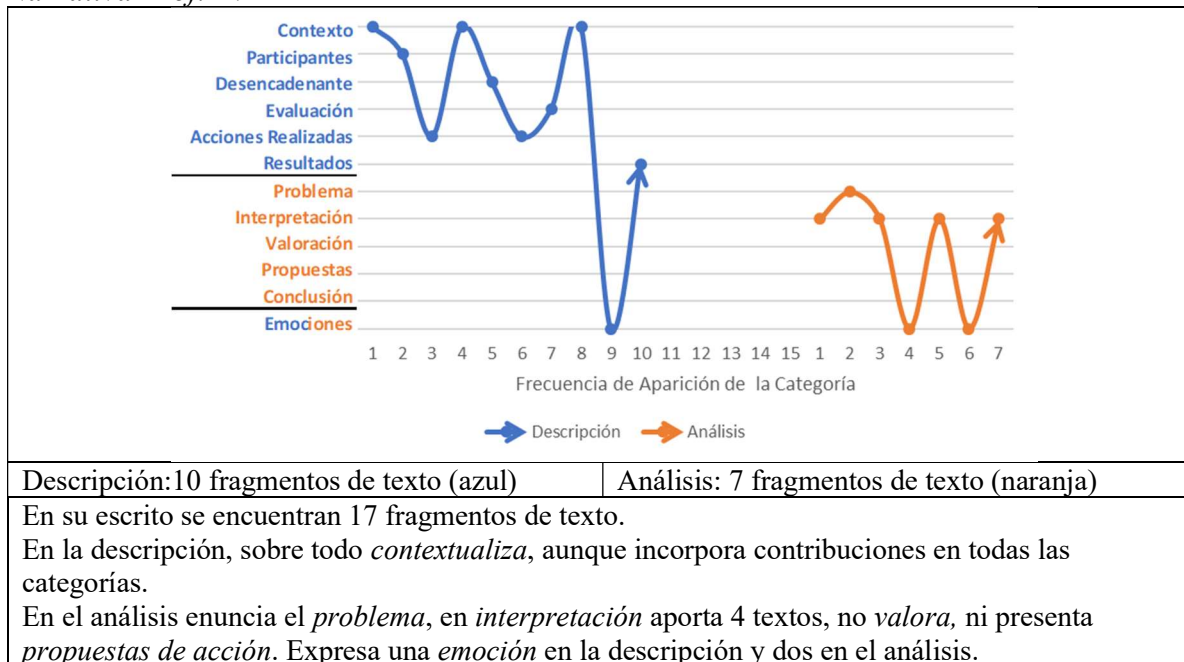
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 23
Narrativa Prof. A6



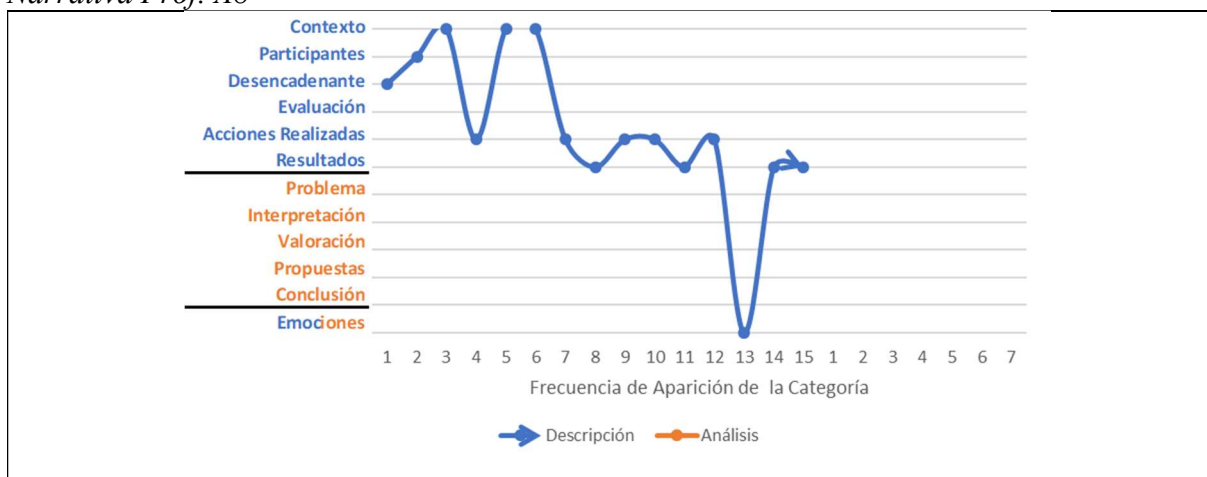
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 24
Narrativa Prof. A7



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 25
Narrativa Prof. A8



Descripción: 15 fragmentos de texto (azul)

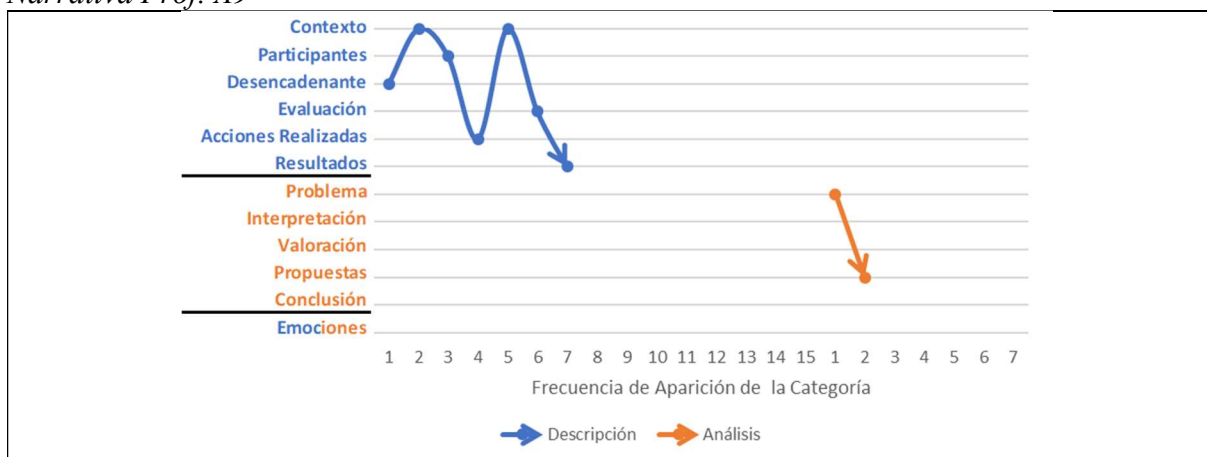
Análisis: 0

El profesor A8 es uno de los profesores que describe con más detalle la situación; mientras que omite el análisis.

Se destaca que a nivel de descripción las categorías que más enuncia en su escrito son *contexto*, *acciones realizadas*, y *resultados*, no aporta en su escrito *evaluación*. Hace alusión a una *emoción*.

Fuente: Elaboración Propia.

Figura 26
Narrativa Prof. A9



Descripción: 7 fragmentos de texto (azul)

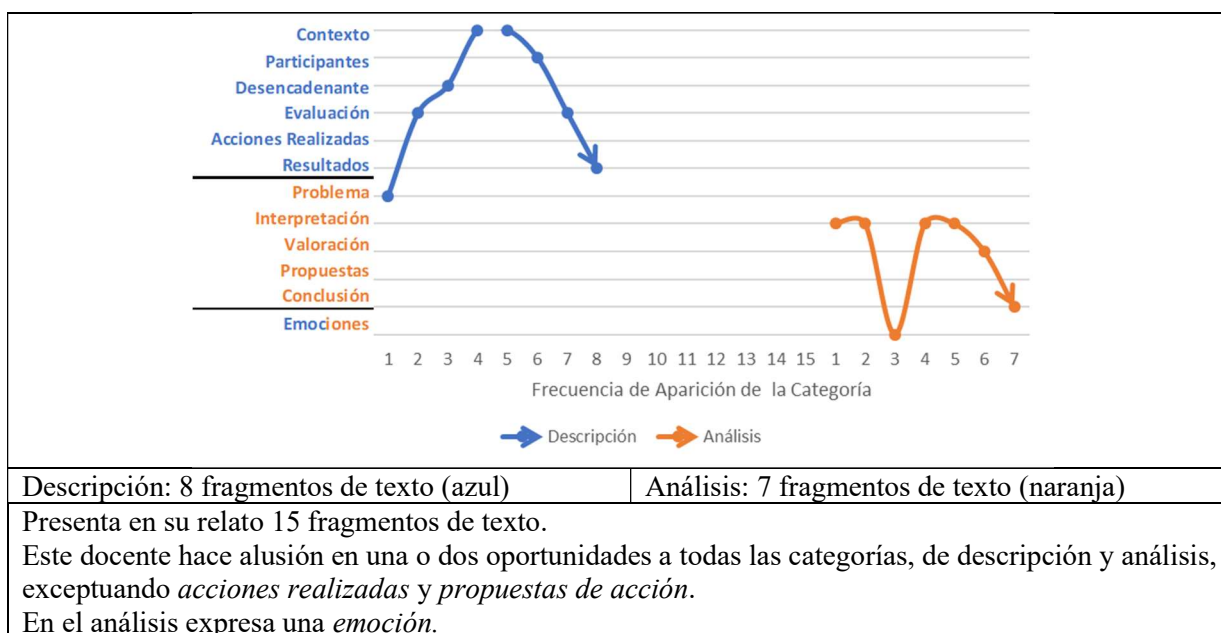
Análisis: 2 fragmentos de texto (naranja)

En su relato se hayan 9 fragmentos de texto. Es una de las personas que describe y analiza de manera breve.

Presenta uno o dos textos en cada categoría de la descripción; mientras que en el análisis enuncia el *problema* y presenta una *propuesta de acción*.

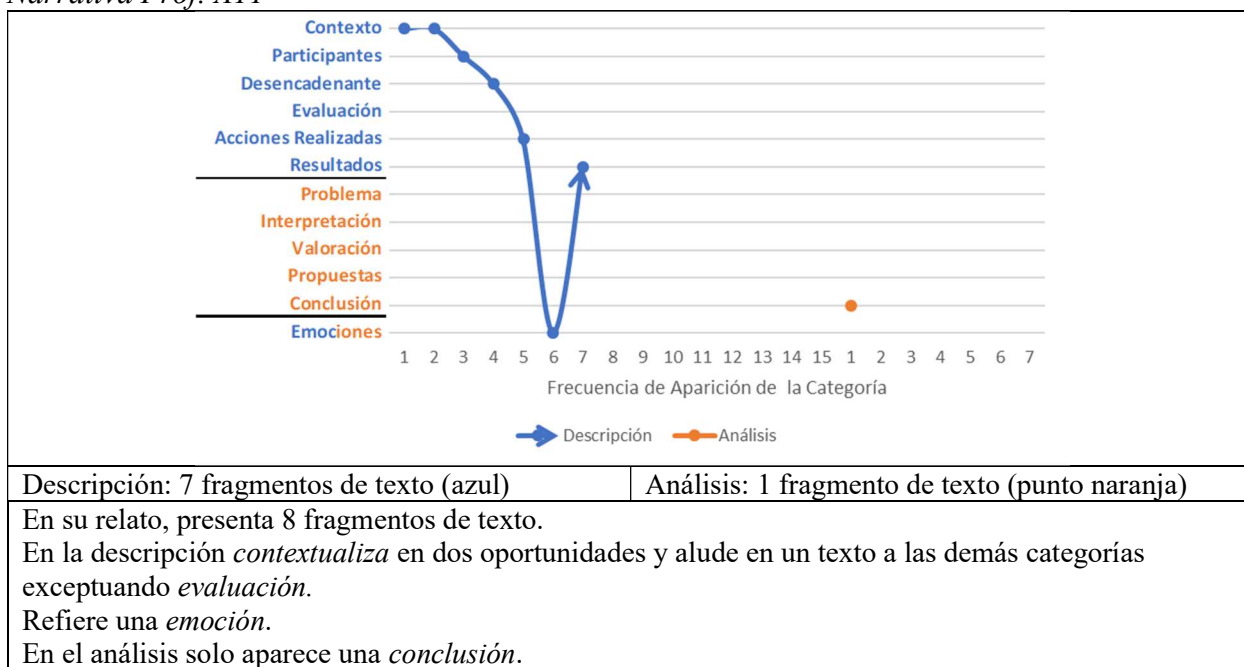
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 27
Narrativa Prof. A10



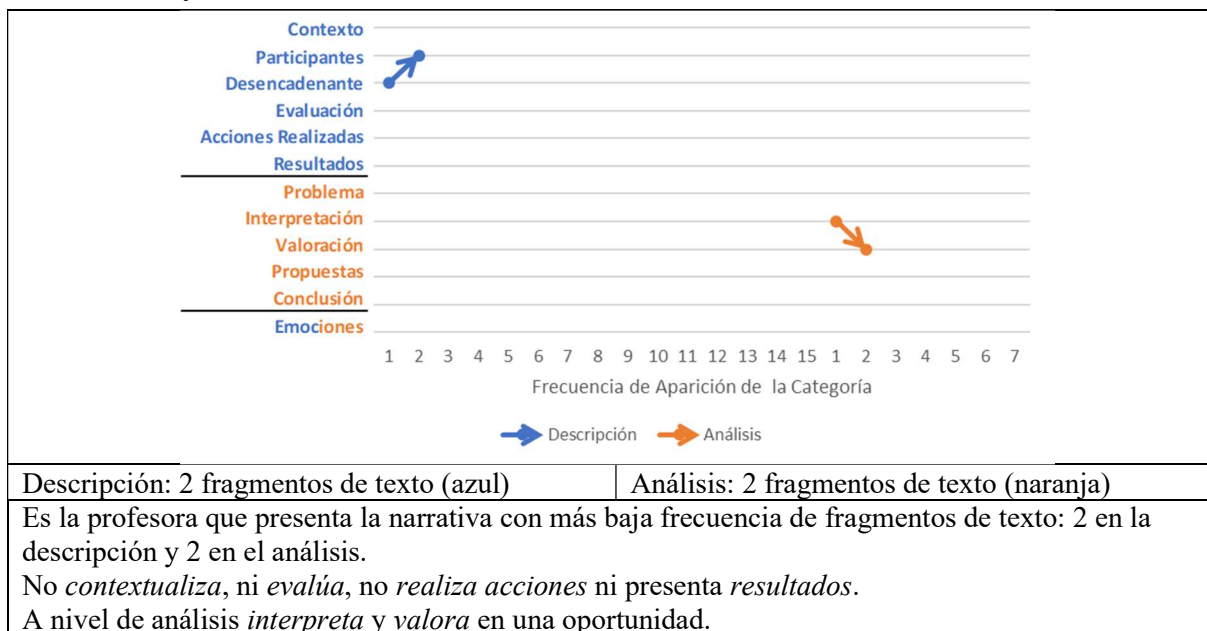
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 28
Narrativa Prof. A11



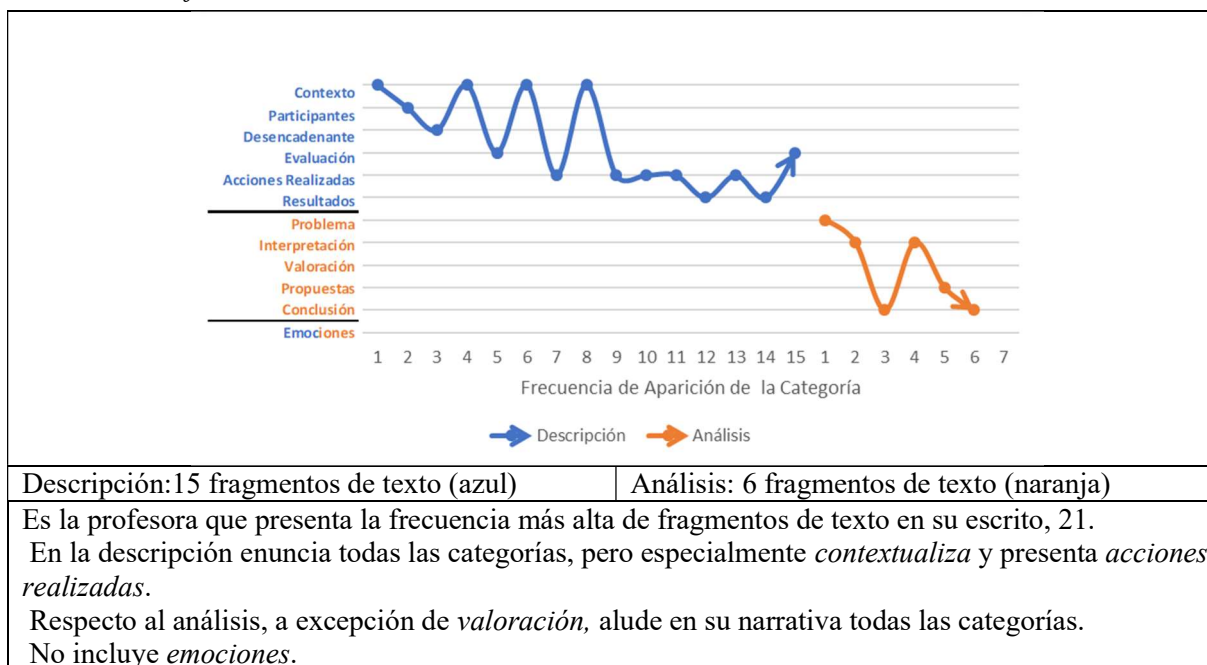
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 29
Narrativa Prof. A12



Fuente: Elaboración Propia.

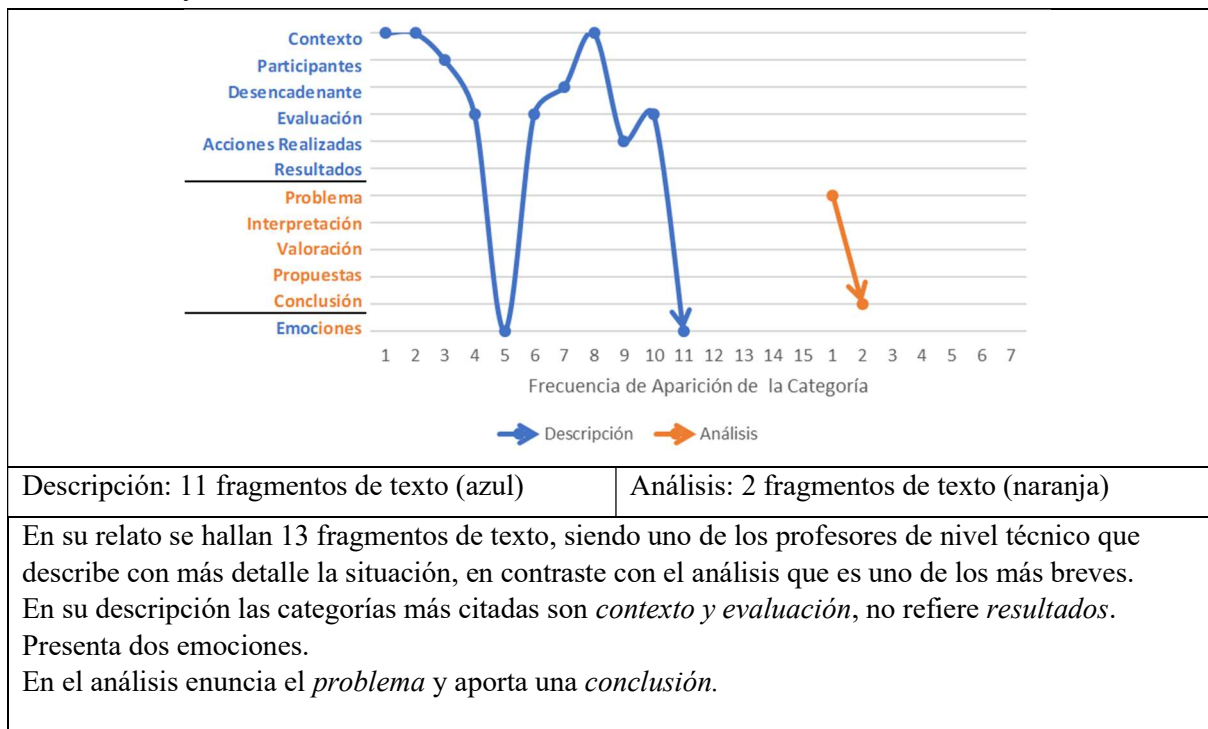
Figura 30
Narrativa Prof. A13



Fuente: Elaboración Propia.

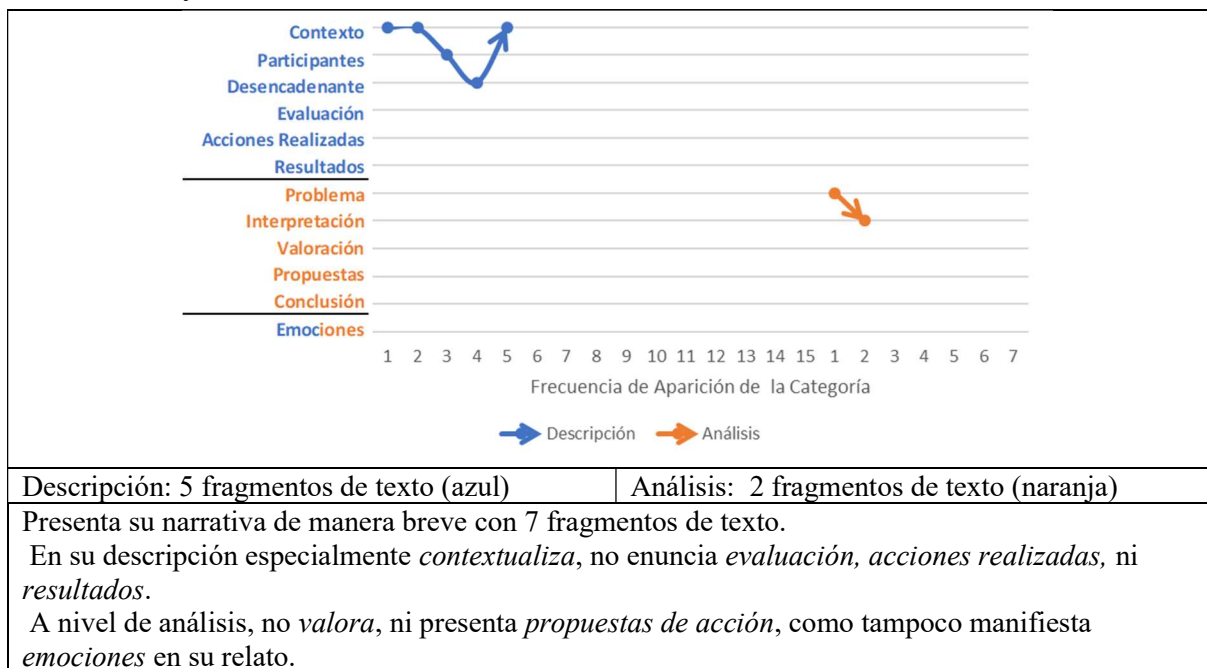
Resultados de la reflexión individual (descripción y análisis) sobre las situaciones de la práctica para cada uno de los profesores/as del área técnica

Figura 31
Narrativa Prof. T1



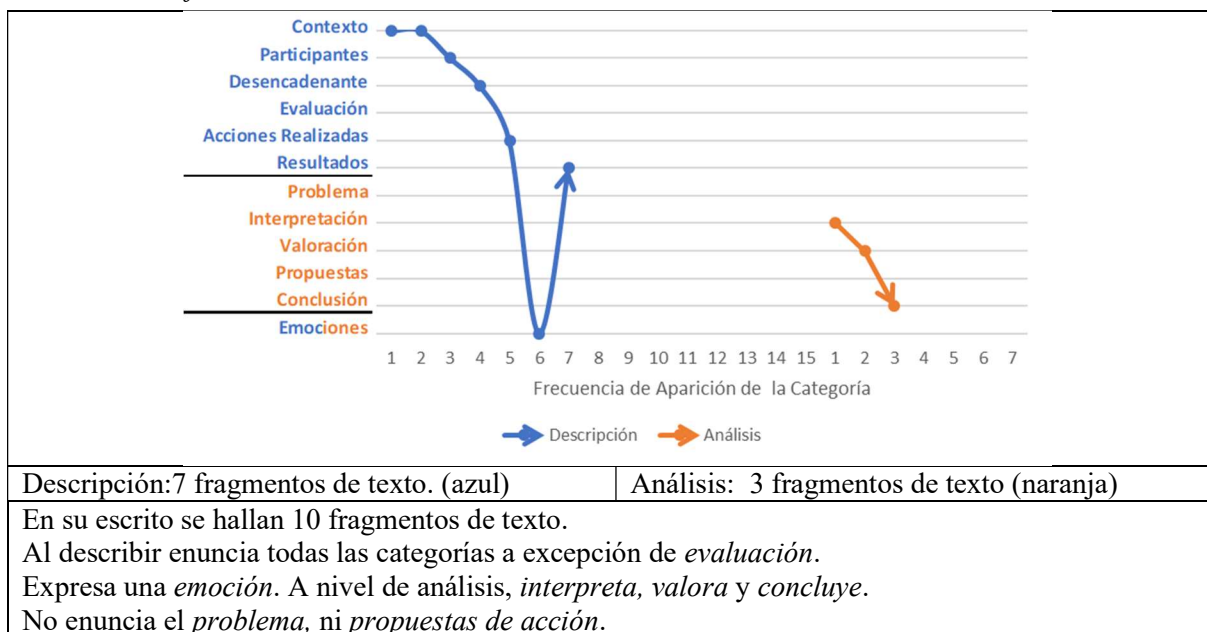
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 32
Narrativa Prof. T2



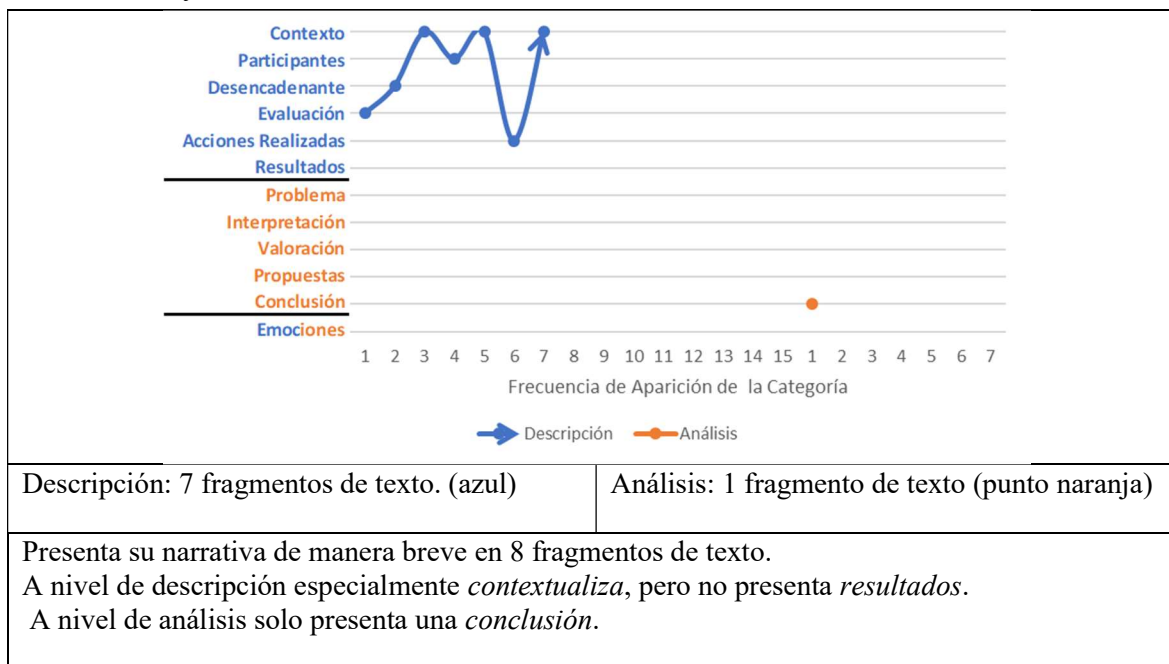
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 33
Narrativa Prof. T3



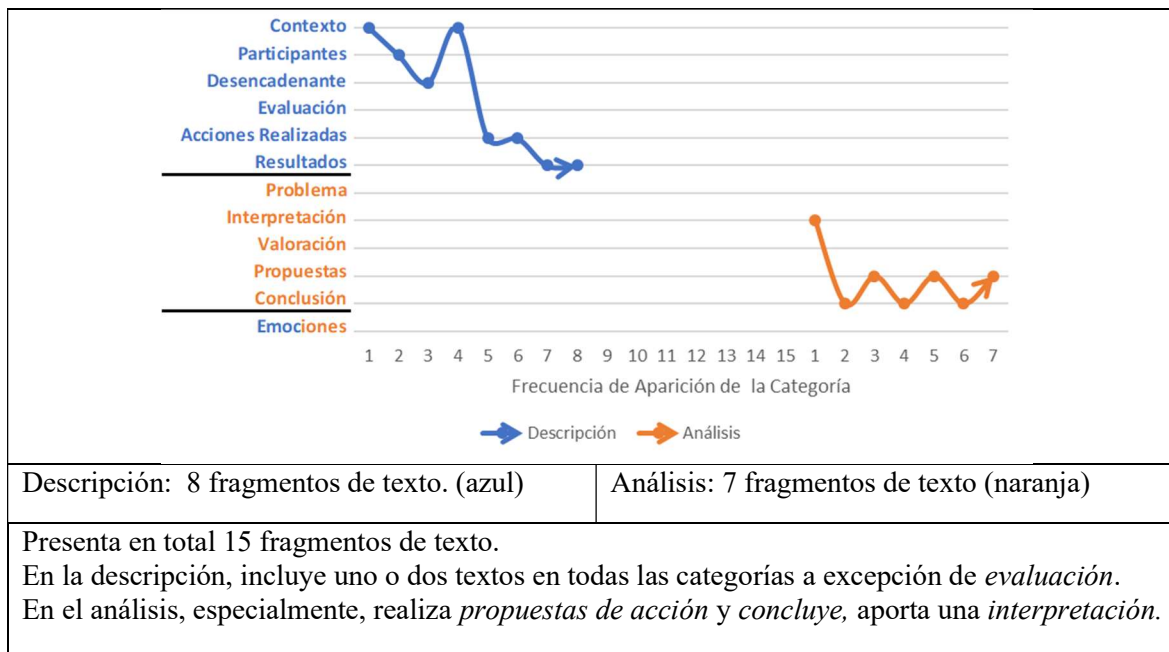
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 34
Narrativa Prof. T4



Fuente: Elaboración Propia.

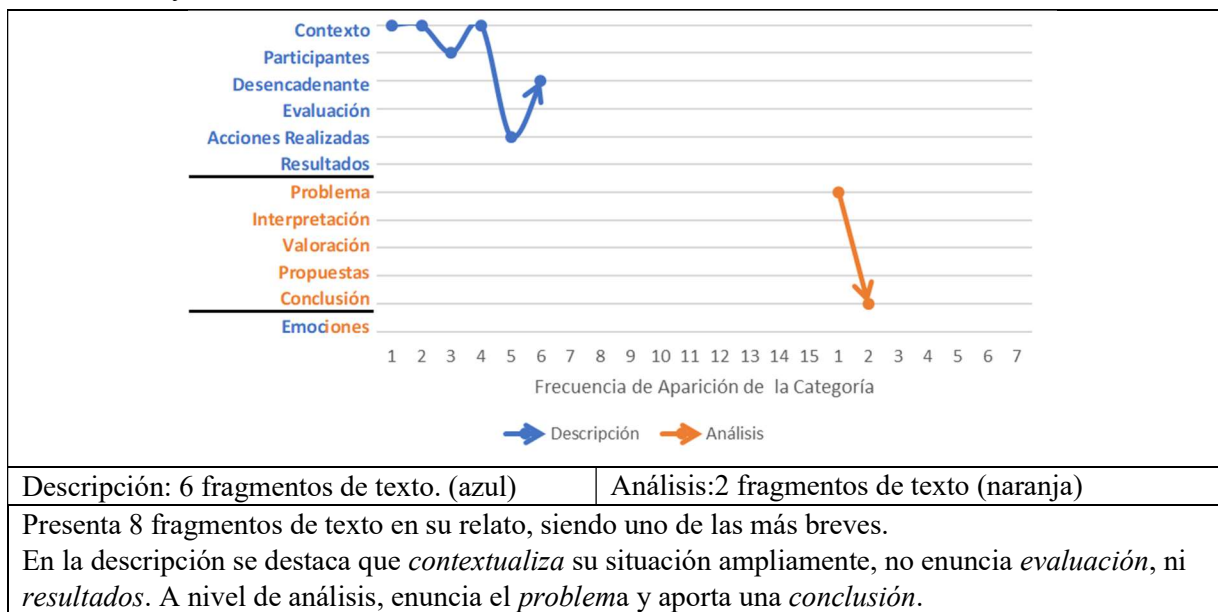
Figura 35
Narrativa Prof. T5



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 36

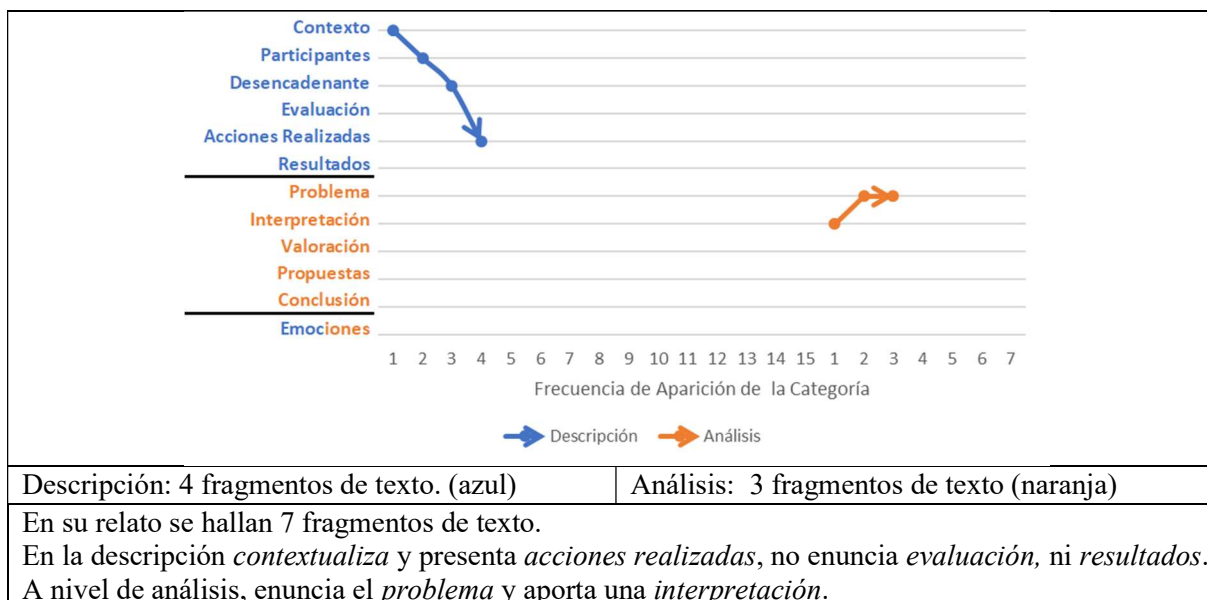
Narrativa Prof. T6



Fuente: Elaboración Propia.

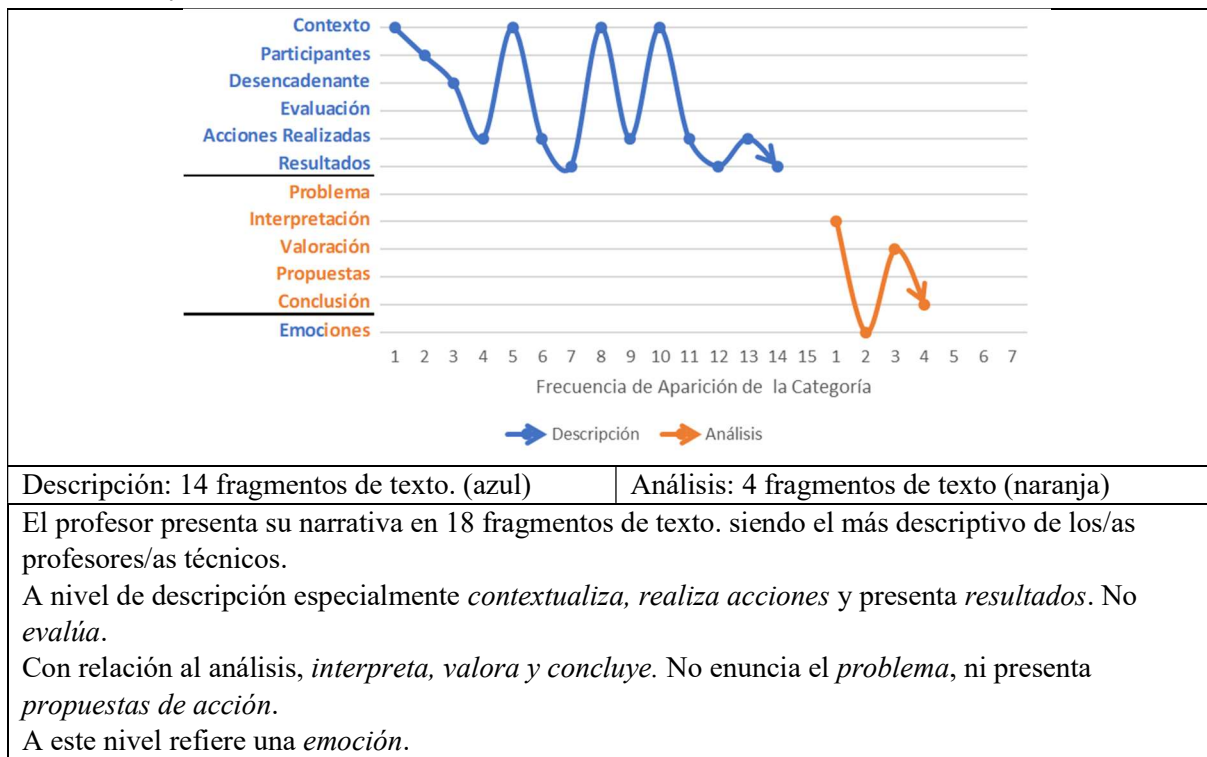
Figura 37

Narrativa Prof. T7



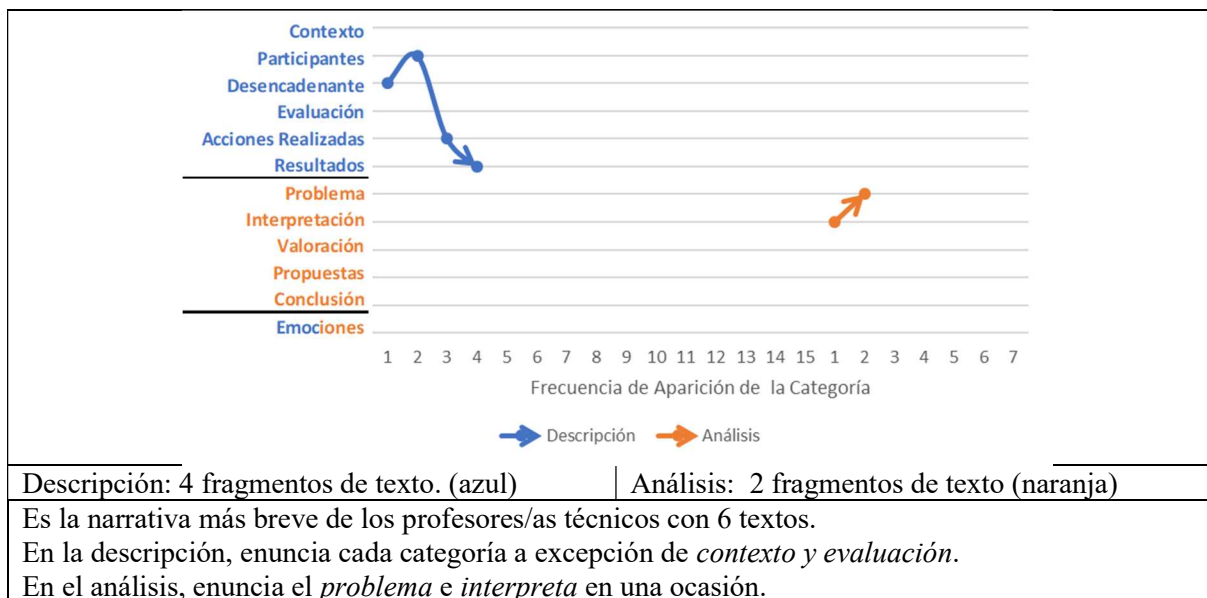
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 38
Narrativa Prof. T8



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 39
Narrativa Prof. T9



Fuente: Elaboración Propia.

3.3.1 Emociones que aparecen en las narrativas como aspectos personales del profesorado

Las emociones en una fracción de segundos crean el significado personal de la situación para el maestro y a menudo inconscientemente le llevan a una inclinación de comportamientos (Korthagen, 2010a).

La emoción del/a profesor/a puede emerger en cualquier punto de su relato, tanto en la descripción como en el análisis. Sin embargo, se encuentra un bajo índice de aparición de emociones en las narrativas del profesorado: de 188 fragmentos de texto, 18 son emociones que emergen como aspectos personales de los/as profesores/as, lo que corresponde a un 9,6%.

En la Tabla 32, se presentan las dos partes de la narrativa, el número de participantes que aportan emociones en su relato y el porcentaje según el número de profesorado sea académico o técnico.

Tabla 32

Emociones del profesorado que emergen en los relatos

Narrativa									
Descripción					Análisis reflexivo				
Fragmentos Académicos	% Profesor	Fragmentos Técnicos	% Profesor	Total Frecuencia	Fragmentos Académicos	% Profesor	Fragmentos Técnicos	% Profesor	Total Frecuencia
9	69.2%	3	33.3%	12	5	41.6%	1	11.1%	6

Fuente: Elaboración Propia.

En la *Descripción de la narrativa*, se identifican 12 fragmentos de texto (9 de académicos y 3 de técnicos) que se refieren a emociones del profesorado. Teniendo en cuenta el porcentaje de profesores/as que escriben sobre esta categoría se encuentra un 41% (7/13 profesores/as académicos y 2/9 profesores/as técnicos):

“En ese momento, aunque no lo exterioricé sentí ira y decepción” Prof. A5.

“Me mostré exaltado” Prof. T3.

En el *Análisis reflexivo* de la descripción de la narrativa, se observan 6 fragmentos de texto (5 de académicos y 1 de técnicos). El profesorado participó aportando en su escrito unas pocas emociones, con tan solo el 23% (5/12 académicos y 1/9 técnicos):

“Tuve varios sentimientos encontrados” Prof. A7.

“Me ha conmovido” Prof. T8.

Las emociones que se encuentran están contenidas dentro de otras categorías más amplias. A continuación, se presentan en la Tabla 33 las dos partes de la narrativa, la categoría en la que aparece la emoción y el número de frecuencia de fragmentos de texto, así:

Tabla 33

Emociones y categorías en las que se encuentran

Narrativa	Categoría a la que corresponde	Fragmentos
Descripción	Contexto	1
	Elemento desencadenante	2
	Evaluación	6
	Acciones realizadas	3
	Subtotal	12
Análisis	Interpretación	6
Total		18

Fuente: Elaboración Propia.

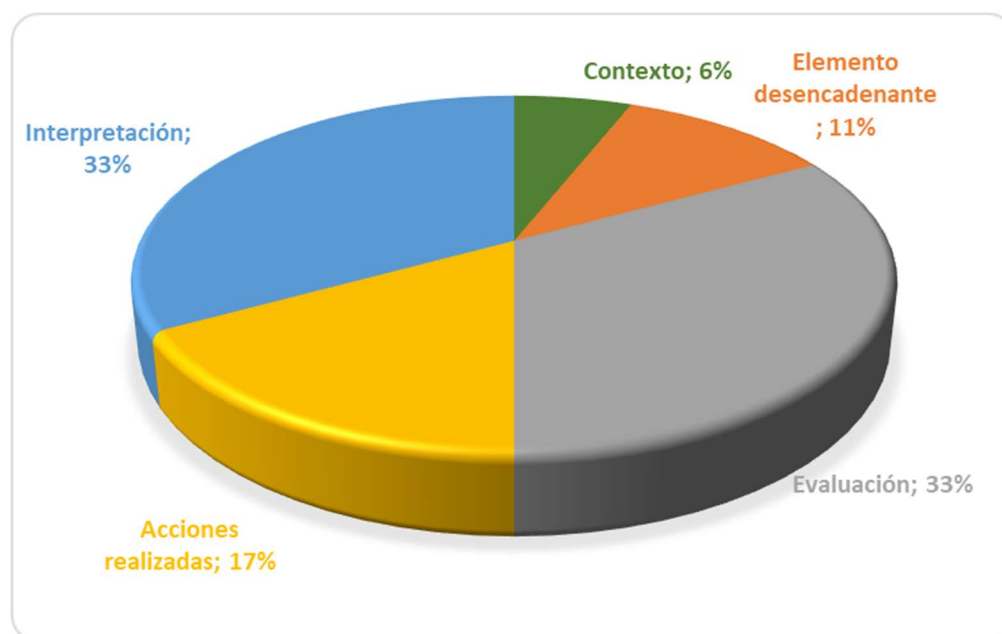
La Tabla 33, muestra cómo las emociones surgen en los profesores/as, especialmente, cuando describen en la categoría *Evaluación* (33%) y en la de *Acciones realizadas* (17%). Así

mismo, cuando analizan reflexivamente en la categoría *Interpretación* (33%). En menor medida en *Contexto* y *Elemento desencadenante*.

A continuación, en la Figura 40, se evidencian las categorías en las que se presentan las emociones del profesorado.

Figura 40

Categorías en las que se encuentran emociones



Fuente: Elaboración Propia.

De 18 emociones, 12 se encuentran en la *Descripción* de la situación. Esto corresponde al doble de las seis encontradas en el nivel de *Análisis reflexivo* de la situación.

Se observa cómo, especialmente, se encuentran en un 33% tanto en *Evaluación* como en *Interpretación*.

Llama la atención cómo en el *Análisis reflexivo* las seis emociones encontradas se hallan todas dentro de la categoría *Interpretación*.

3.3.2 Perfiles que se encuentran en las narrativas del profesorado

Después de realizar un análisis cualitativo de las narrativas sobre las situaciones de la práctica elaborada por cada uno de los participantes se completa la caracterización de la reflexión individual realizada por cada profesor/a, de modo que se recogen la frecuencia y tipo de categorización realizada para identificar las posibles regularidades en la estructura de la narrativa. La Tabla 34, presenta los intervalos arrojados según la frecuencia de fragmentos de texto categorizados.

Tabla 34

Narrativas e intervalos según frecuencia de fragmentos de texto

Fr. de texto	Prof. Académicos	Porcentaje	Prof. Técnicos	Porcentaje
4 a 10	A3, A4, A9, A11, A12	38.5%	T2, T3, T4, T6, T7, T9	66.7%
11 a 15	A2, A6, A8, A10	30.8%	T1	11.1%
16 a 21	A1, A5, A7, A13	30.8%	T5, T8	22.2%

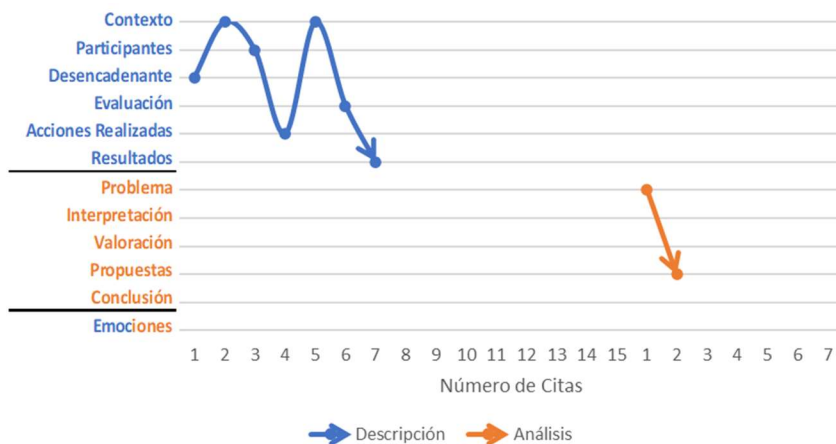
Fuente: Elaboración Propia.

Entre 4 y 21 frecuencias categorizadas se hallan las narrativas del profesorado estudiado. Como muestra la Tabla 34, el intervalo más presente en este estudio es el de cuatro a diez fragmentos de texto categorizados por un 50% del profesorado 11/22 (5 académicos y 6 técnicos). En efecto, este intervalo es el de menor frecuencia de fragmentos de texto categorizados y donde se encuentra la mayoría del profesorado, de modo que ello caracterizaría el perfil de la narrativa “prototipo” o mayoritaria en este estudio, en relación con los otros dos intervalos considerados (11-15 y 16-21).

En la Figura 36, se muestra un ejemplo que ilustra una situación prototípica.

Figura 41

Perfil mayoritario identificado en las narrativas del profesorado



Fuente: Elaboración Propia.

Para mayor comprensión se expone una narrativa incluyendo descripción y análisis de la situación de la práctica tal como la escribió el participante y señalando en los distintos fragmentos identificados las categorías de análisis subrayadas.

Hace algunos años Contexto espacio temporal, tenía el grado 11 y con un curso que era especialmente indisciplinado fui muy firme en cuanto a cumplir con nota del cuaderno que valía doble porque tenía todas las tareas del bimestre. No obstante, cuando comencé a evaluar los quizás noté que a un estudiante que no hablaba mucho y siempre estaba distraído con su tablet o celular Participante, le iba bastante bien, casi siempre obtenía notas de 5.0, al igual que en las actividades realizadas en clase, las cuales pensé que estarían mal ya que las entregaba muy rápido. Sin embargo, a lo largo de dos bimestres nunca trajo ninguna tarea y ni siquiera tenía cuaderno por lo cual perdía (suspendía). Al tener doble mala nota y una actitudinal baja, le preguntaba en el salón por qué y él mostraba una actitud despreocupada que yo incluso considere grosera Elemento desencadenante.

Al iniciar tercer bimestre Contexto espacio temporal, y viendo que su comprensión de los temas y sus participaciones eran tan buenas, aunque seguía sin tomar apuntes decidí hablar con él a solas y en un tono más conciliador y él me dijo que no necesitaba hacerlo al igual que las tareas porque tenía la facilidad de escuchar una vez y retener la información y le parecía una pérdida de tiempo. Por lo tanto, decidí cambiar mi estrategia con él y le dije que no se le evaluarían dichos aspectos si él se comprometía a entrar a clase y participar cuando quisiera o se le pidiera hacerlo, él aceptó e hicimos el trato Acciones realizadas.

A partir de ese momento no le volví a pedir nada de eso porque entendí que su forma de aprender era diferente y analicé como a pesar de estar jugando en la tablet, al momento de una explicación se detenía sin que yo se lo pidiera, prestaba atención y aclaraba dudas para luego continuar jugando mientras yo practicaba o revisaba ejemplos con los demás Evaluación. Cuando llegaban las evaluaciones su nota era de 5.0, así que el ambiente de clase mejoró notoriamente para ambos, sus notas definitivas eran más altas Resultados. Y yo entendí que no se puede evaluar de la misma manera a todos los/as estudiantes, aunque el sistema y uno mismo como docente se habitúe a hacerlo Problema. Si esto me pasara ahora, cualquier reclamo o pregunta lo haría personalmente desde el principio y no frente a sus compañeros, pero brindarle otra alternativa es algo que volvería a hacer Propuestas de acción. Prof. A9.

El perfil “prototipo” en la escritura de la narrativa puede empezar con el *elemento desencadenante* (7/22 profesores/as) o *contextualizando* la situación (13/22 profesores/as). También puede identificarse una o hasta tres fragmentos de textos por categoría. Existen, también, categorías que no son incluidas por el profesorado en sus narrativas, p. e. algunos no

evalúan (A3, A4, A6, A8, A11, A12, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9). De la misma forma, algunos *no realizan acciones* (A12, T2) ni incluyen *resultados* (A2, A5, A6, A12, T1, T2, T4, T6, T7) en sus descripciones. De hecho, todas las categorías de la *descripción* solo aparecen en las situaciones de la práctica que describen cuatro profesoras del área académica (A1, A7, A9, A13). Ninguna de las narrativas de los 22 profesores/as incluye todas las categorías del *análisis reflexivo*.

La mayoría del profesorado, un 90%, (20/22) escribe más en la *descripción* de su relato, siendo su *análisis reflexivo* breve en frecuencia de fragmentos de texto. El 55% (12/22 profesores/as) escribe sus narrativas con una frecuencia de fragmentos de texto de uno a cuatro.

En general el profesorado inicia con la orientación del relato enunciando el *contexto* y los *participantes*. Luego, explicitan el *elemento* que *desencadena* la crisis y aparecen algunas *acciones realizadas* para resolver la situación que se ha desencadenado. Eventualmente, el profesorado *evalúa* para obtener una resolución o *resultados*. Solo en algunas narrativas el profesorado expresa *emociones*.

En el caso del *análisis reflexivo* el profesorado empieza, en la mayoría de las narrativas, *interpretando* o enunciando el *problema*. La mayoría del profesorado realiza entre dos y cuatro *interpretaciones* sobre la situación de la práctica que analiza, siendo ésta la categoría más recurrente. Por lo general, además, el profesorado en más del 50% enuncia el *problema* (14/22 profesores/as) y termina su análisis con la *conclusión* (9/22 profesores/as).

A nivel general, se observa cómo el profesorado tiende a *describir* con más detalle (hasta 15 fragmentos de texto) que a *analizar* su situación (hasta 8 frecuencias de fragmentos de texto). Se evidencia que cuentan sus historias con más detalle los profesores/as académicos (con más de seis fragmentos de texto, un 85%) que los profesores/as técnicos (67%). Esta diferencia se

visualiza más en el nivel de *análisis reflexivo* de la situación, con el 75% de la frecuencia de fragmentos de texto de los profesores/as académicos y el 25% de los profesores/as técnicos.

Por otra parte, y de acuerdo con los resultados de la narrativa completa elaborada por cada uno de los profesores/as, se podrían identificar tres “perfiles” en las narrativas que recogen la manera de reflexionar por parte del profesorado, a los que desde este acercamiento exploratorio se propone describir como perfil de reflexión “focalizada”, “diversificada” y “pragmática”.

Reflexión focalizada: Este perfil se caracteriza porque los profesores/as en la narrativa completa, concentran su reflexión mayoritariamente en alguno/s de los aspectos de la situación de la práctica a los que dedican más atención en su descripción y análisis de modo más enfocado y orientado (presentan de cuatro a seis frecuencias de fragmentos de texto en una o dos categorías, el resto de las categorías que aparecen lo hacen con poca frecuencia, y aparecen, en conjunto pocas categorías distintas). Pertenecen a este perfil seis profesores/as académicos (A1, A5, A7, A8, A10 y A13) y dos técnicos (T5 y T8).

Reflexión diversificada: En este perfil, el profesorado elabora su reflexión en distintos aspectos de la descripción y el análisis sobre la situación de la práctica (se identifican entre 7 y 10 categorías, entre 1 y 3 frecuencias en cada una) sin priorizar algunos de modo claramente determinado, sino incluyendo un abanico más heterogéneo de aspectos de la situación analizada. Se encuentran en este perfil cinco profesores/as académicos (A2, A3, A4, A9 y A11) y dos profesores/as técnicos (T1 y T3).

Reflexión Pragmática: Este perfil se caracteriza por presentar una elevada selección de aspectos clave de la situación que se abordan, todos ellos con baja frecuencia de fragmentos de texto categorizados en el análisis realizado. El profesorado en este caso es muy conciso en

expresar lo sustancial de su reflexión de manera que se centra en lo esencial; no enuncia en sus narrativas *resultados*, *propuestas de acción*, ni *conclusión* y excepcionalmente cita *emociones*. (se identifican entre cuatro a seis categorías en su mayoría con un fragmento de texto por categoría). Se encuentran en este grupo dos profesores/as académicos (A6, A12) y cinco técnicos (T2, T4, T6, T7 y T9).

Sintetizando tenemos que a nivel de descripción el profesorado en el perfil *focalizado* centra su atención especialmente en *contextualizar* la situación, *realiza acciones* que le permiten solucionar la situación, y obtiene *resultados*, aunque, sin embargo, *evalúa* en baja frecuencia. En cuanto al perfil denominado *diversificado* el profesorado inicia *contextualizando*, *evalúa* calculando los hechos de la situación, en proporción con las *acciones realizadas* y los *resultados*, presenta un nivel más global en sus apreciaciones. Por último, en el perfil *pragmático* los/as profesores/as se centran en *contextualizar*, en algunas ocasiones *realizan acciones*, pero a excepción de uno, no *evalúan* ni presentan *resultados*.

A nivel de análisis reflexivo de sus descripciones se tiene que el profesorado especialmente *interpreta* buscando comprender y aclarar la situación más que solucionarla. En el perfil focalizado especialmente el profesorado *interpreta* y manifiesta *emociones* respecto a la situación es el perfil en el que el profesorado más *valora* aspectos de la situación. El perfil diversificado presenta prácticamente la misma proporción de textos cuando *interpreta*, *concluye* y manifiesta *emociones* presentando una reflexión más global. Por último, el perfil pragmático *interpreta* dejando de lado las otras alternativas de participación, pero especialmente no aporta *propuestas de cambio*, ni presenta *emociones*.

El profesorado académico presenta en su mayoría un perfil más focalizado y diversificado mientras que el profesorado técnico tiene más tendencia a un perfil más pragmático.

3.4 Síntesis de los resultados de la actividad individual

- La narrativa se confirma como instrumento mediador que favorece la reflexión individual del profesorado.
- 22 de 24 profesores/as escribieron una *situación de la práctica* que se da en el desarrollo profesional y se caracteriza por la incertidumbre (Schön, 1987)
- La *descripción de la situación* que hace el profesor/a sigue, a nivel general, una secuencia parecida: inicialmente *contextualiza*, a continuación, presenta los *participantes*, luego se plantea el *elemento que desencadena* la situación problemática, a partir de ahí *evalúa* apreciando la importancia de un determinado hecho; a continuación, explicita acciones *realizadas* para dar solución a la situación y finalmente, escribe los *resultados*.
- La categoría con mayor frecuencia de fragmentos de texto es *contexto*, que plantea el espacio físico y social de la situación de la práctica; la categoría con menor frecuencia de fragmentos de texto es *evaluación*, en la que el profesorado intenta dar significado y sentido a la situación.
- En 11 de las 22 narrativas los participantes centrales son el profesorado y sus estudiantes, sin incluir otras personas. La interacción entre participantes se incluye en algo más del 30% de las narrativas estudiadas (8 de 22 profesores/as) que participan en primera persona en la situación revisando su propia actuación en ella e interactúan con sus estudiantes; el resto se sitúa al margen de la situación, contando los hechos en tercera persona.

- De las situaciones que escriben los profesores surgen cuatro temas relacionados con el elemento que desencadena la situación, que en orden de frecuencia de mayor a menor son: normas, motivación, contenido curricular y afectividad.
- Como resultados significativos en la descripción de las situaciones de la práctica: a) considerando las áreas de *especialidad docente*, tanto el profesorado académico como técnico la categoría que más incluye en sus escritos es *contexto* y la de más baja presentación es *evaluación*; b) considerando el *género del profesorado* la diferencia más significativa es que en la categoría *evaluación* las mujeres participan escribiendo en más alta proporción que los hombres; c) considerando los años de *experiencia docente*, los/as profesores/as con menos de 18 años de experiencia incluyen más fragmentos de texto que el profesorado con mayor experiencia, siendo su participación también mayor.
- Respecto a la segunda parte de la narrativa, el *análisis reflexivo de la descripción* de la situación que escribió el profesorado sobre situaciones de su práctica se ve como en común empiezan enunciando el *problema* o *interpretando*, y hacia el final presentan algunas *propuestas de acción*, que casi siempre van ligadas a las *conclusiones*.
- La categoría con mayor frecuencia de fragmentos de texto es *interpretación* en la que se recoge como el profesorado intenta comprender la situación utilizando su conocimiento teórico, reconstruyendo sus conceptos y su conocimiento práctico, reestructurando sus modos de representación; comprensión que se produce de acuerdo con su experiencia y reflexión.

- La categoría con menor frecuencia de fragmentos de texto es *valoración*, donde el profesorado expresa cuando no está de acuerdo, ni en desacuerdo con algo o alguien de la situación.
- Como resultados significativos del *análisis reflexivo de la situación de la práctica*: a) considerando las áreas de *especialidad docente*, el profesorado académico aporta más fragmentos de texto promedio en los que es posible identificar significados relativos a la categoría *interpretación*, mientras que, el profesorado técnico enuncia más fragmentos de texto promedio en los que es posible identificar significados relativos a la categoría *propuestas de acción*; b) considerando el *género del profesorado* la diferencia más significativa es que en la categoría *interpretación* las mujeres escriben más que los hombres; c) considerando los años de *experiencia docente*, los profesores con menos de 18 años enuncian más fragmentos de texto promedio en los que es posible identificar significados relativos a las categorías *conclusiones* y *propuestas de acción*. Así mismo, es más alto el porcentaje del profesorado con menos experiencia que en sus escritos enuncian las categorías *problema*, *conclusión* y *propuestas de acción*.
- La expresión de *emociones* presenta un bajo promedio de fragmentos de texto y un bajo porcentaje de profesorado que las expresa en sus narrativas.
- La narrativa en su globalidad forma parte del proceso reflexivo, en el presente estudio se ha dividido en dos partes: descripción que hace el profesor de la situación y análisis reflexivo de esa situación. Se encuentra que el profesorado describe con más detalle la situación incluyendo en sus relatos más del doble de fragmentos de texto que el análisis reflexivo de esa descripción.

- El perfil que se destaca en la reflexión individual del profesorado es el pragmático, que presenta menor frecuencia de fragmentos de texto en sus escritos (4 a 10) y donde se encuentra la mayoría del profesorado (50%).
- Se establecen de acuerdo con los anteriores resultados que el profesorado académico describe y analiza con más detalle la situación que le causa incertidumbre, incorporando más fragmentos de texto a cada una de las categorías del análisis narrativo mientras que, el profesorado técnico es más concreto al describir y analizar su situación en el sentido de plasmar su análisis en reducidos fragmentos de texto.

Capítulo 4. Resultados sobre el análisis de la estructura y organización de la reflexión conjunta del profesorado sobre situaciones de la práctica

A partir de las respuestas del profesorado a las entrevistas iniciales donde se evidencia el interés y relevancia de pasar de la reflexión individual a compartir con sus compañeros, se decide diseñar esta actividad de reflexión conjunta en la que pudieran compartir y discutir con otros de manera más colaborativa las situaciones concretas e inciertas de la práctica que habían plasmado en narrativas descritas en el capítulo anterior.

En ese orden de ideas, este capítulo expone, primero, la *organización de la actividad de reflexión conjunta entre docentes desde la perspectiva del modelo de análisis de la interactividad*. Y por otro, se presenta un *análisis secuencial de retardos* complementario en el que se identifican patrones predominantes en la reflexión conjunta. Finalmente se expone una síntesis de los principales resultados sobre la reflexión conjunta construida por estos grupos de profesorado.

4.1 Organización de la actividad de reflexión conjunta entre profesorado desde la perspectiva del modelo de análisis de la interactividad

Con relación a la organización de la reflexión conjunta, se tiene: Primero, *los tipos de segmentos de interactividad identificados en las sesiones de reflexión conjunta*, con sus respectivas actuaciones predominantes. Segundo, *la estructura de las sesiones de reflexión conjunta* con sus correspondientes mapas de interactividad y los cambios que se observan a lo largo de las sesiones de cada uno de los dos grupos. Tercero, *Análisis de la participación individual del profesorado en la reflexión conjunta*.

4.1.1 Tipos de segmentos de interactividad identificados en las sesiones de reflexión conjunta

En el análisis de los datos obtenidos en las grabaciones de estas sesiones se han logrado identificar los fragmentos de la actividad, los segmentos de interactividad SI, que constituyen, como ya se enunciaba, la unidad básica de análisis de la actividad reflexiva conjunta. Cada uno de los segmentos de interactividad presenta unas actuaciones predominantes que le son propias, donde se concreta lo que hace cada participante, cuándo, cómo lo hace y con qué fin (ver capítulo de metodología).

El primer resultado obtenido del análisis de la actividad conjunta que construyen los dos grupos de profesorado en sus sesiones de reflexión es la identificación de un total de seis tipos de segmentos de interactividad (SI), ver Tabla 35. La identificación de cada SI se realiza con base en los criterios que sugiere el “Modelo de análisis de la Interactividad”, el cual está basado en los trabajos de Coll y colaboradores desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural (Coll et al., 2008), presentado en el capítulo de metodología. Los nombres utilizados para mencionar cada uno de los segmentos tienen relación con la actividad principal que muestran los participantes y con la finalidad que cumplen en el transcurso de la sesión.

Tabla 35

Tipos de Segmentos de Interactividad identificados en las sesiones de reflexión conjunta

No.	Segmento de Interactividad
1	Presentación de la situación
2	Clarificación
3	Análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación
4	Interpretación individual de un compañero/a con relación a la situación
5	Aportación de conocimiento teórico
6	Interpretación conjunta

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, se caracterizan los tipos de segmentos de interactividad identificados, presentando una descripción de la reflexión conjunta que exhiben los participantes, mencionando la finalidad implícita de la actividad, los patrones de las actuaciones predominantes imprescindibles que caracterizan dicho segmento, presentando quién puede decir qué, cuándo y cómo durante el desarrollo de la actividad (la construcción de la estructura de participación) y un ejemplo.

(1) Presentación de la situación

Este segmento desarrolla una actividad orientada a iniciar la sesión. Esta consiste en que un/a profesor/a explica al resto de los/as compañeros/as una situación de su experiencia docente que le sorprendió y que desea compartir para seguir profundizando en su comprensión sobre ésta; describe participantes, hechos, dilemas, desenlace. Los demás compañeros/as escuchan su explicación y ocasionalmente le hacen alguna pregunta al respecto.

La finalidad de este segmento en la actividad de reflexión conjunta consiste en crear un conocimiento compartido entre los participantes que permita la colaboración laboral entre profesores/as; es decir, se trata de compartir una situación experimentada y el propio análisis de esta por parte del/la profesor/a que presenta su situación, de modo que constituye la base conjunta a través de la cual sea posible reflexionar juntos sobre la práctica. En efecto, su finalidad se dirige a que todos puedan compartir la representación sobre quienes fueron los participantes, lo que ocurrió, y lo que le preocupa al profesor/a que presenta.

Este segmento se inicia cuando el/la profesor/a que presenta toma la palabra diciendo que les va a presentar su situación y termina con el inicio de otro segmento de interactividad (análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación, clarificación, interpretación

individual o interpretación conjunta). Este SI siempre se da al inicio de la sesión (con una única excepción en el segundo SI de la primera sesión de diseño).

Un/a profesor/a que describe su situación mientras los/as compañeros/as le escuchan es el patrón más dominante, si bien también es muy frecuente la aparición de la solicitud de ayuda concreta por parte de quien presenta la situación, para profundizar y ampliar su marco de referencia respecto a la comprensión y manejo de la situación.

Cada segmento de interactividad está conformado por actuaciones predominantes, que describen lo que hace el/la profesor/a y lo que responden sus compañeros.

Tabla 36

SI de presentación y sus actuaciones predominantes

Actuaciones predominantes	Ejemplo
El/la profesor/a que presenta la situación la describe ante sus compañeros/ los/as otros/as profesores/as la escuchan	“La situación que no he podido comprender la viví este año con el curso que tuve dirección de grupo...un grupo muy apático que ni siquiera se hablaban... habían sido separados y no se daban el espacio para relacionarse. Así terminó el primer periodo y fuimos el último grupo del colegio” Prof. A1.
El/la profesor/a que describe la situación solicita ayuda concretando la colaboración que necesita de sus compañeras/los/as otros/as profesores/as escuchan	“Pues a mí me gustaría saber hoy ¿Cuál sería su reacción dentro del aula en una situación como ésta? ...que ustedes me aportaran como lo solucionaríamos hoy” Prof. T4.

Fuente: Elaboración Propia.

(2) Clarificación

Este segmento consiste en que los profesores/as que escuchan la situación, hacen preguntas sobre aspectos de esta por interés o necesidad de ampliación. Tiene la finalidad de ampliar su marco de referencia para poder comprender y estar en mejores condiciones para poder reflexionar sobre la situación compartida.

Además, en algunas ocasiones, el/la profesor/a que presenta anexa información por iniciativa propia, ya que motivado/a por las preguntas que le hacen sus compañeros, recuerda detalles o hace comentarios que no había incluido en su presentación de la situación; el segmento finaliza cuando terminan las preguntas.

Tabla 37

SI de clarificación y sus actuaciones predominantes

Actuaciones predominantes	Ejemplo
Un/a profesor/a de los que no presentan la situación pregunta información/ los/as otros/as profesores/as escuchan	“¿Cuál es tu molestia frente a toda esta situación?” Prof. A2.
El/la profesor/a que describe la situación responde aportando información/ los/as otros/as profesores/as escuchan	“Pues como lo decía son varios puntos: la actitud de los papás, la deshonestidad de los chicos, que ya se está convirtiendo de pronto como en algo normal” Prof. A5.

Fuente: Elaboración Propia.

Es un SI de clarificación si los profesores/as interrogan sobre la situación que se acaba de presentar para ampliar la información. En cambio, no es un SI de clarificación, si lo que se pregunta no corresponde a la situación en mención.

(3) Análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación

Este segmento tiene lugar cuando el/a profesor/a reflexiona a partir de su experiencia concreta, hace un análisis y generaliza, amplía la mirada de un caso particular a una situación más generalizada, con la finalidad de ampliar el marco de referencia de la situación analizando aspectos de la temática implicada macro que permitan comprenderla mejor, más allá de la situación concreta. Los/as otros/as profesores/as escuchan.

Se inicia cuando el/a profesor/a decide hacer un análisis más genérico sobre este tipo de situaciones y termina cuando solicita ayuda a otro profesor/a solicita aclaración, inicia una interpretación individual o puede terminar la sesión.

Tabla 38

SI de análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación y sus actuaciones predominantes

Actuaciones predominantes	Ejemplo
El/a profesor/a argumenta la problemática general que identifica en la situación de la práctica analizada/ los/as otros/as compañeros/as escuchan	“Entonces digamos que la reflexión que me quedó de todo eso es que, pues digamos que, si es valorable el tener ese tipo de intenciones de acoger a personas que están en unas situaciones vulnerables y tratar de educarlos para que se salgan de ese entorno, pero se debe hacer con una mejor planeación y no tan a lo improvisado” Prof. T2.

Fuente: Elaboración Propia.

(4) Interpretación individual de un/a compañero/a con relación a la situación

Sucede cuando los/as profesores/as compañeros/as del que presenta realizan el análisis de la situación, con una o más de las siguientes actuaciones: *identificando* elementos de la situación, *relacionando* elementos, poniendo ejemplos de su experiencia o su práctica pedagógica o comparando con otras situaciones. También, *valorando* o emitiendo juicios, aportando una *conclusión*, presentando una *propuesta de solución* para esa situación compartida, dando respuesta a la petición de ayuda del compañero que presenta y, por último, *proponiendo actuaciones* para avanzar en este tipo de situaciones; los/as otros/as profesores/as escuchan y en ocasiones sonrían o asienten.

El objetivo del SI en este segmento es el de aclarar a través del juicio los datos confusos (Dewey, 2007), dar argumentos de plausibilidad para la comprensión de la situación, apoyo para reflexionar juntos sobre la práctica desde una relación simétrica entre compañeros/as. Así, todos pueden compartir sus propias interpretaciones sobre lo que ocurrió y las posibles alternativas de manejo.

Puede dar inicio cuando el/a profesor/a que describe termina la presentación de la situación, cuando un/a profesor/a termina una aportación teórica, puede aparecer también luego de un SI de interpretación conjunta o de un SI de análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación, finalmente antes de un SI de clarificación, acaba cuando otro/a profesor/a interviene.

Tabla 39*SI de Interpretación individual de un compañero con relación a la situación*

Actuaciones predominantes	Ejemplos
Un/a profesor/a de los que no presentan la situación <i>identifica</i> elementos de ésta/los/as otros/as profesores/as escuchan	“Es una situación como, pues digamos en matemáticas ocurre mucho, siempre piden ‘profe, dígame que trabajo le hago’ y uno sabe que el trabajo lo hace el que sea para garantizar una buena nota. Digamos uno dice ‘no, no me pida un trabajo, pícame otra cosa, una evaluación y demuéstreme que usted sabe o no sabe’ pero digamos que el juego que tienen acá y que yo en algún momento lo he dicho, el juego se da es porque nuestras notas son numéricas” Prof. A2.
Un/a profesor/a de los que no presentan la situación <i>relaciona</i> elementos de ésta/los/as otros/as profesores/as escuchan	“Entonces pues es una discusión que no solo tiene el trasfondo de cómo se debe manejar en el colegio, sino como se debe manejar también en nuestra sociedad” Prof. T2.
Un/a profesor/a de los que no presentan la situación <i>valora</i> elementos de ésta/los/as otros/as profesores/as escuchan	“Si, antes uno de pronto le decía ‘está con la familia, like’, oiga está con la pareja y es del mismo género, se le acabaron los like para esa persona, se acabó la vida social... La misma vaina que uno tiene en la cabeza, la tradición, está pegado, arraigado a unas cosas...” Prof. T3.
Un/a profesor/a de los que no presentan la situación <i>aporta una conclusión</i> /los/as otros/as profesores/as escuchan	"Uno entra, se estrella fuertemente porque creo que la estrellada es de todos y después de que supera eso, entonces ahora sí se siente cómodo: ya puede trabajar, ya puede proponer, ya puede hacer, pero tiene que pasar por todo ese trauma” Prof. A2.
Un/a profesor/a de los que no presentan la situación <i>propone una propuesta de solución</i> para	“Una cosa clara es el diálogo. O sea, uno no puede quedarse con lo que me dijo fulanito, con lo que

Actuaciones predominantes	Ejemplos
la situación compartida /los/as otros/as profesores/as escuchan	dijo sultanito... No. Uno acá tiene que aprender que va a la fuente, fulanito de tal, ¿qué fue lo que pasó?” Prof. A3.
Un/a profesor/a de los que no presentan la situación <i>propone actuaciones</i> para avanzar en este tipo de situaciones/ los/as otros/as profesores/as escuchan	“Me invita es a mí como a revisarme como docente de cómo reaccionar frente a esa situación y pues lógicamente pues, necesariamente, uno tiene que estar alerta, entonces no dejar pasar por ejemplo ese tipo de lenguaje. Y pues si uno está también acostumbrado a utilizarlo pues tratar de no utilizarlo” Prof. T1.

Fuente: Elaboración Propia.

El SI de interpretación individual de un/a compañero/a con relación a la situación presentada, lo realiza un/a profesor/a aportando dos o más actuaciones predominantes.

El SI de interpretación conjunta está conformado por las actuaciones del de interpretación individual, sin embargo, dichas actuaciones se presentan en la interacción de varios participantes.

(5) Aportación individual de conocimiento teórico

Tiene lugar cuando alguno de los participantes aporta conocimiento teórico para comprender mejor la situación. Concretamente se refiere a conceptos relacionados más con la temática, pero que ayudan a ampliar el marco de referencia respecto a la situación concreta; los/as otros/as profesores/as escuchan.

Se inicia cuando el/la profesor/a expone conceptos teóricos relacionados con la situación y termina cuando otro profesor/a toma la palabra o se cambia de tema.

Tabla 40*SI de Aportación individual de conocimiento teórico y sus actuaciones predominantes*

Actuaciones predominantes	Ejemplo
Un/a profesor/a presenta planteamientos teóricos que pueden ayudar a comprender la problemática de la situación/los/as otros/as profesores/as escuchan	“Vengo de un fin de semana teórico y justamente...una de las cosas que más me han interesado de lo que he leído es una cosa que se llama descolonización” Prof. A4.

Fuente: Elaboración Propia.

(6) Interpretación conjunta

Como ya se enunció, las actuaciones predominantes de este SI son las mismas que las del SI interpretación individual de un compañero con relación a la situación; sin embargo, lo que las distingue es que en este las actuaciones predominantes del segmento de interactividad se van dando entre varios profesores, se van conectando, lo que dice un/a profesor/a antecede la intervención del siguiente, así van interviniendo de acuerdo con lo que van escuchando, enriqueciendo su interacción y diálogo.

Tabla 41*SI de interpretación conjunta y sus actuaciones predominantes*

Actuaciones predominantes	Ejemplo
Un/a profesor/a identifica elementos de la situación o relaciona o valora emitiendo un juicio o aporta una conclusión o propone una solución para la situación descrita o propone actuaciones para avanzar en este tipo de situaciones o da apoyo al	“Yo creería que no habría sanción, no pasa a mayores. En el mejor de los casos llaman al padre de familia como para comentarle y de pronto hacerle una reunión con el profe y hacer la reflexión. Creo que sería un poco así” Prof. T1/los otros profesores /as escuchan.” Y en ese caso mirando... el documento que rige a los pelados, creo que no estaba” Prof. T3/ los/as otros/as profesores/as escuchan. “Pero como no son cosas que son tan comunes ni tan usuales, entonces...” Prof. T4/ los/as otros/as

Actuaciones predominantes	Ejemplo
<p>compañero que describe la situación/ los/as otros/as profesores/as escuchan. Después de escuchar una identificación de elementos, una relación de elementos de la situación, una valoración, el aporte de una conclusión, una propuesta de solución para la situación descrita o la propuesta de actuaciones para avanzar en este tipo de situaciones o el apoyo al compañero que describe la situación/ los/as otros/as profesores/as escuchan. Y así sucesivamente</p>	<p>profesores/as escuchan y sonrían. “Pero sí se podría presentar el caso y no habría con que herramienta decirle al niño lo hizo mal, porque en ningún lado le está diciendo que eso no se puede traer a la institución” Prof. T3/ Los/as otros/as profesores/as escuchan. “Lo particular es que preciso tu primer año y pasa eso, porque yo no he escuchado a nadie que le haya pasado eso” Prof. T2/ Los/as otros/as profesores/as escuchan y se ríen. “Bueno, alguna vez en diseño que estaban diseñando un hábitat para hámster, trajeron el hámster y el tal hámster se perdió y se metió por entre... Ustedes saben que el tablado de los salones y apareció como a los dos-tres días en el taller de mecánica vivo y el muchacho volvió y se lo llevó. Entonces digo que, si han traído animales como esos, porque todos sabían que él venía. Incluso cuando llegaron a mi clase dijeron "profe, es que él tiene un hámster ahí ... lo que hicimos fue dejarlo en una esquina ... y a lo que veníamos, que era la clase” Prof. T1/ Los/as otros/as profesores/as escuchan y ríen”</p>

Fuente: Elaboración Propia.

En este segmento son interpretaciones que se dan a partir de lo que dicen los/as compañeros/as, identifican, relacionan elementos, valoran, concluyen, aportan soluciones para la situación, aportan actuaciones para avanzar en este tipo de situaciones, pero en conexión con los otros.

Respecto a la actuación predominante denominada *da apoyo al compañero que describe la situación*, los profesores/as acompañantes reconocen que realizó un buen trabajo al solucionar de la forma que lo hizo en la situación problema. El SI de *interpretación conjunta* se presenta generalmente antes o después de un SI de *interpretación individual de un compañero con*

relación a la situación. En algunos casos, se presenta después del SI de *presentación* o de *clarificación*.

Es un SI de interpretación conjunta si interactúan dos o más profesores/as en el mismo SI, conectando lo que escuchan y expresan; no es un SI de interpretación conjunta si no intervienen dos o más profesores/as en el mismo SI.

En síntesis, según muestra la Tabla 42, en la actividad conjunta que llevaron a cabo los/as profesores/as se encontraron 6 segmentos de interactividad y 14 actuaciones predominantes:

Tabla 42
Segmentos de interactividad y actuaciones predominantes

No	Segmentos de interactividad (SI)	No.	Actuaciones predominantes	Palabras que identifican la actuación
1	Presentación de la situación	1	El/la profesor/a que presenta la situación la describe ante sus compañeros/ los/as otros/as profesores/as la escuchan	Comparte
		2	El/la profesor/a que describe la situación solicita ayuda concretando la colaboración que necesita de sus compañeros/as / los/as otros/as profesores/as escuchan	Pide ayuda
2	Clarificación sobre la situación	3	Un/a profesor/a que no presenta la situación pregunta información/los/as otros/as profesores/as escuchan	Pregunta
		4	El/la profesor/a que describe la situación responde aportando información/ los/as otros/as profesores/as escuchan	Responde

No	Segmentos de interactividad (SI)	No.	Actuaciones predominantes	Palabras que identifican la actuación
3	Análisis del/la profesor/a que comparte sobre la temática general implicada en la situación (situación tipo)	5	El/la profesor/a que describe la situación argumenta la problemática general que identifica en la situación de la práctica analizada/ los otros compañeros/as escuchan	Amplía
4	Interpretación individual de un compañero con relación a la situación	6	Un/a profesor/a que no presenta la situación identifica Elementos de ésta/los/as otros/as profesores/as escuchan	Identifica
		7	Un/a profesor/a que no presenta la situación relaciona elementos de ésta/los/as otros/as profesores/as escuchan	Relaciona
		8	Un/a profesor/a que no presenta la situación valora elementos de ésta/los/as otros/as profesores/as escuchan	Valora
		10	Un/a profesor/a que no presentan la situación aporta una conclusión/los/as otros/as profesores/as escuchan	Concluye
		11	Un/a profesor/a que no presenta la situación propone una propuesta de solución para la situación compartida /los/as otros/as profesores/as escuchan	Solución
12	Un/a profesor/a que no presenta la situación propone actuaciones para avanzar en este tipo de situaciones/ los/as otros/as profesores/as escuchan	Actuación		

No	Segmentos de interactividad (SI)	No.	Actuaciones predominantes	Palabras que identifican la actuación
5	Aportación de Conocimiento teórico	13	Un/a profesor/a presenta planteamientos teóricos que pueden ayudar a comprender la problemática de la situación/los/as otros/as profesores/as escuchan	Conceptúa
6	Interpretación conjunta	14	Un/a profesor/a identifica elementos de la situación o relaciona o valora emitiendo un juicio o aporta una conclusión o propone una solución para la situación descrita o propone actuaciones para avanzar en este tipo de situaciones o da apoyo al compañero que describe la situación/ los/as otros/as profesores/as escuchan. Después de escuchar o una identificación de elementos o una relación de elementos de la situación o una valoración o el aporte de una conclusión o la propuesta de una solución para la situación descrita o la propuesta de actuaciones para avanzar en este tipo de situaciones o el apoyo al compañero que describe la situación/ los/as otros/as profesores/as escuchan. Y así sucesivamente	Identifica Relaciona Valora Concluye Solución Actuación Apoya

Fuente: Elaboración Propia.

4.1.2 Estructura de las sesiones de reflexión conjunta

Posterior a la identificación y caracterización de los segmentos de todas las sesiones de reflexión conjunta, se elabora un mapa caracterizando las secuencias de los segmentos de interactividad que las componen. Esta representación gráfica con los respectivos tiempos de cada SI, según el modelo de análisis, se denomina mapa de interactividad (Coll et al.,1992).

Los mapas de interactividad describen los patrones de actuación que definen lo que los participantes hacen juntos en la interacción y su evolución, y de este modo se identifican regularidades que se dan a lo largo del proceso y se obtiene una representación gráfica que facilita identificar la evolución de los distintos SI que se han construido a lo largo de la dimensión temporal que incluye todas las sesiones de reflexión conjunta realizadas.

A continuación, se presentan los mapas de interactividad (MI), que muestran las configuraciones de segmentos enmarcados a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta de los dos grupos de profesorado. Se realiza una descripción que pone énfasis en la función que cumplen los SI en cada sesión y el contraste entre sesiones.

Profesorado del área académica

El grupo del área de matemáticas está conformado por cinco profesoras mujeres, con experiencia entre tres y 21 años. Todas asistieron y participaron en las sesiones convocadas de reflexión conjunta. El tiempo de duración de las sesiones tuvo una media de 31 minutos.

En el mapa de interactividad se evidencian 25 segmentos de interactividad, en los cuales tuvo mayor frecuencia la SI de *interpretación individual*, con 9 de 25 y le sigue el SI de *interpretación conjunta* con 7 de 25. Los menos frecuentes son los SI de *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación y aportación de conocimiento*

teórico, cada uno con 1/25. El SI de *presentación* se da uno por sesión 5 de 25 y el SI de *clarificación* 2 de 25 en el transcurso de las sesiones.

Cada SI tiene sus propias actuaciones predominantes de las cuales se tiene en cuenta la frecuencia de presentación, con el fin de establecer las que predominan en la actividad conjunta. Los SI con mayor número de actuaciones predominantes son en su orden: *interpretación conjunta* con un 53% (68 de 128), *interpretación individual de un compañero* con un 31% (39 de 128), *clarificación* con 8% (10 de 128), *presentación* con un 7% (9 de 128) y finalmente, *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación y aportación de conocimiento teórico* cada uno con 1% (1/128).

Tabla 43

Mapa de Interactividad de las sesiones de reflexión conjunta del área académica

Segmentos de Interactividad (SI)

	Presentación	Clarificación	Análisis del profesor sobre la temática general implicada en la situación	Interpretación individual	Aportación de conocimiento teórico	Discusión conjunta
Minutos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	
1						
2						
3						
4				A2		
5			A5		A4	
6						
7						
8						
9	A3					
10						
11						A1

Minutos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
12	Green	Blue	Green	Light Blue	Yellow
13	Green	Blue	Green	Light Blue	Yellow
14	Green	Blue	Green	Light Blue	Yellow
15	Green	Green	Green	Light Blue	Yellow
16	Green	Green	Green	Light Blue	Yellow
17	Green	Green	Green	Light Blue	Yellow
18	Green	Green	Green	Light Blue	Light Blue
19	Green	Green	Green	Light Blue	Light Blue
20	Green	Green	Light Blue	Light Blue	Light Blue
21	Green	Green	Light Blue	Light Blue	Light Blue
22	Green	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
23	Green	Light Blue	Light Blue	White	Light Blue
24	Green	Green	Light Blue	White	Light Blue
25	Green	Green	Light Blue	White	Green
26	White	Green	Light Blue	White	Green
27	White	Green	Light Blue	White	Green
28	White	Green	Light Blue	White	Green
29	White	Green	Light Blue	White	Light Blue
30	White	Green	Light Blue	White	Light Blue
31	White	Green	Light Blue	White	Light Blue
32	White	Light Blue	White	White	Light Blue
33	White	Light Blue	White	White	White
34	White	Light Blue	White	White	White
35	White	Light Blue	White	White	White
36	White	Light Blue	White	White	White
37	White	Light Blue	White	White	White
38	White	Light Blue	White	White	White
39	White	Light Blue	White	White	White
40	White	Light Blue	White	White	White

Nota: En el SI de presentación aparece el/la profesor/a que expone su situación.

Fuente: Elaboración Propia.

Como se observa en el mapa de interactividad en la Tabla 43, las cinco sesiones de reflexión conjunta de este grupo inician con el segmento de interactividad de *presentación de la situación* por parte de la profesora que le corresponde.

En la primera sesión, las profesoras compañeras de la que comparte su situación presentan una sucesión de interpretaciones individuales con relación a la situación, pero a medida que van avanzando las sesiones se van disminuyendo los SI de interpretación individual de una compañera y se van incrementando los SI de interpretación conjunta. Así, va disminuyendo el análisis individual de la situación y aumentando las intervenciones conectadas entre ellas. Para comprender lo que hace y dice la profesora que presenta, se ha de tener en cuenta lo que han hecho o dicho o lo que hacen y dicen las otras y viceversa.

Durante la primera sesión del proceso de reflexión conjunta se evidencia un poco de nerviosismo, debido a la novedad de la situación. Es posible que el hecho de que sea un espacio libre de prescripciones también incida en las expectativas del grupo frente a qué es lo que deben hacer y cómo deben hacerlo.

En el primer encuentro la profesora A3 presenta una situación relacionada con el componente afectivo de uno/a de sus estudiantes. La profesora inicia con el SI de *presentación*, posteriormente, *solicita ayuda de sus compañeras* quienes, a su vez, realizan un SI de *interpretación individual*. Respecto a la organización, no hubo ninguna indicación, por lo que cada una tomó la palabra. En relación con el componente verbal y gestual se identificaban rasgos de inseguridad en sus aportaciones, posiblemente por ser un tema poco mencionado en las universidades y poco común en la cotidianidad de la práctica.

Finalizadas las intervenciones, no hubo SI ni de *clarificación*, ni de *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación*, ni de *aportación de conocimiento*

teórico, ni interpretación conjunta. Así es que, en síntesis, esta primera sesión presentó cinco SI (uno de presentación y cuatro de interpretación). La sesión duró 24 minutos y 42 segundos.

En la segunda sesión se presentó una temática relacionada con un intento de fraude en una evaluación y se conectó con el valor de la honestidad. Eso facilitó la participación de todas, ya fuese a nivel individual o en la interpretación conjunta. Se inició con un SI de *presentación*, a continuación se da un SI de *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación*, luego se presenta un SI de *clarificación*, uno de *aportación de conocimiento teórico*, en seguida dos SI de *interpretación individual*, un SI de *interpretación conjunta*, otro SI de *interpretación individual* y, finalmente, culmina el encuentro con un SI de *interpretación conjunta*, fue la sesión más larga de todas con una duración de 40 minutos y en la que se desarrollaron todos los tipos de SI.

Se evidencia que el grupo se siente más en confianza se organiza ubicándose con más cercanía y hablando de temas académicos argumentan mejor sus ideas, para realizar sus intervenciones.

En la tercera sesión se presentó una temática relacionada con la adaptación de la profesora al nuevo empleo en el colegio, luego del SI de *presentación*, sigue un SI de *interpretación conjunta*, después tuvo lugar uno de *interpretación de un compañero* y para terminar uno de *interpretación conjunta* en la que participan todas las profesoras. Presenta una duración de 31 minutos y 2 segundos.

La cuarta sesión es la más corta de las cinco, 22 minutos. Presenta dos SI, alrededor de una temática relacionada con el contenido curricular. Al igual que las anteriores, inicia con un SI de *presentación* y termina con un SI de *interpretación conjunta*, en las que todas las profesoras

participan. Se presentan 14 actuaciones predominantes, pone de manifiesto cómo se articula la actividad discursiva entre las participantes en torno a la situación compartida.

La quinta sesión de este grupo presentó una situación relacionada con el bajo rendimiento académico del curso en el que la profesora era directora de grupo. Inicia con un SI de *presentación*, el de más amplia duración, 11 minutos y 5 segundos. Esta sesión se desarrolló en cinco SI. En este encuentro, además, se dio el SI de *clarificación* más amplio, en el que participan tres de las cinco profesoras. Se dan dos SI de *interpretación conjunta* en los que interactúan conectando las ideas de las compañeras, relacionando elementos de la situación, aportando *conclusiones*, *aclarando* aspectos, *proponiendo actuaciones* y dando *apoyo* a la actuación de la profesora. Esta sesión tuvo una duración de 31 minutos y 8 segundos.

Cambios a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta del profesorado académico

Cabe señalar que de la primera sesión a la segunda se nota la diferencia en la interacción de las participantes. Pasan de la intervención individual y puntual a preguntar cosas que desean aclarar. Así mismo, de la visión de lo particular trascienden a lo general, enriquecen la sesión con aportación teórica, de puntuaciones individuales a conectar puntos de vista entre ellas, se evidencia la función social de mediar la interacción interviniendo, teniendo en cuenta lo que han dicho las otras y viceversa.

Desde la tercera sesión en adelante se disminuyen los SI de *interpretación individual* (de cuatro que se dieron en la primera sesión pasa a uno en la tercera sesión y uno en la quinta) y se aumenta la participación en los SI de “*interpretación conjunta*” (de ningún SI de este tipo en la primera sesión pasan a intervenir con dos en la segunda, tercera y quinta sesiones y con uno en la cuarta sesión). Cada una de las profesoras enriquece su apreciación individual por la

interpretación conjunta, para lo cual preguntan, identifican, relacionan, valoran, proponen actuaciones, aportan conclusiones, todo ello en el espacio propiciado por la reflexión conjunta.

Profesorado del área técnica

El grupo de profesores/as del área técnica de diseño está conformado por cuatro hombres y una mujer, con experiencia de entre ocho y 28 años. Su proceso reflexivo, igual que el grupo anterior, se autogestionó. Dos de las sesiones contaron con la asistencia de los cinco docentes, mientras que en las otras tres tuvieron ausencia de uno de ellos en cada encuentro. El tiempo de duración de los encuentros tuvo una media de 28 minutos.

El mapa de interactividad permite observar, a nivel general, 29 SI en las que cuenta con una mayor frecuencia el de *interpretación individual* con 17 de 29 y el de *presentación* con 5 de 29. Los menos frecuentes son: *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación* con 3 de 29, *interpretación conjunta* con 2 de 29, *clarificación* con solo 1 de 29 y, por último, *aportación de conocimiento teórico* con 1 de 29.

Los SI con mayor número de actuaciones predominantes son en su orden: *interpretación individual*, con un 65% (62 de 95), *interpretación conjunta* con un 18% (17 de 95), *presentación* con un 9.4% (9 de 95), *clarificación* con 3.1% (3 de 95), *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación* con un 3.1% (3 de 95) y finalmente *aportación de conocimiento teórico* con 1% (1/95).

La estructura básica inicia con un SI de *presentación* de la situación por parte del/la profesor/a que comparte. Lo que permanece en todas las sesiones, seguida de una sucesión de SI de *interpretación individual de un compañero con relación a la situación*. Es muy esporádica la presencia de los otros cuatro segmentos de interactividad. En el caso de SI de *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación* aparece en tres de las sesiones:

una vez en la primera, segunda y quinta; mientras que el SI de *interpretación conjunta* aparece en la primera y tercera sesión y el de *clarificación* aparece solo una vez en la cuarta sesión.

Como se observa en la Tabla 44, estos resultados nos permiten pensar que los profesores/as conservan la pauta del trabajo individual y que no preguntan a pesar de que al preguntar se abran posibilidades interesantes de aprendizaje.

Tabla 44

Mapa de interactividad de las sesiones de reflexión conjunta del área técnica.

Segmentos de Interactividad (SI)

	Presentación	Clarificación	Análisis del profesor sobre la temática general implicada en la situación	Interpretación individual	Aportación de conocimiento teórico	Discusión conjunta
Minutos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	
1						
2						
3						
4						
5						
6			T1			
7						
8						
9		T3		T5		
10						T2
11						
12						
13						
14						
15						
16						

Minutos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24	T4	T5 no asiste	T4 no asiste	T4 no asiste	
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					

Nota: En el SI de presentación aparece el/la profesor/a que expone su situación.

Fuente: Elaboración Propia.

En la primera sesión de uno de los procesos de reflexión conjunta se evidencia la expectativa frente al encuentro, pero se da un clima de colaboración y respeto.

En esa sesión se presentó una temática relacionada con la normatividad, sobre la cual todos estaban familiarizados, ya que el manejo disciplinario es un aspecto cotidiano en la dinámica escolar. Esto, probablemente, propició la participación de todos los profesores/as y el hecho de que se dieran cinco de los seis SI: *aportación de conocimiento teórico* con uno de ocho, *interpretación individual* con cuatro de ocho y, por último, *presentación, análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada e interpretación conjunta* con uno de ocho, cada uno.

En esta primera sesión se inició con un SI de *aportación de conocimiento teórico*, además de realizar un SI de *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación*. Posteriormente, los/as compañeros/as, uno a uno, intervinieron con un SI de *interpretación individual* y se finalizó con *interpretación conjunta* en el que, con la participación de todos, lograron interconectar las ideas. Esta sesión fue la más larga de las cinco, 44 minutos y 46 segundos.

La segunda sesión se inicia con el SI de *presentación*. En esta se plantea una situación positiva relacionada con una buena relación entre estudiantes y profesores/as. El segundo, tercer y cuarto SI son de *interpretación*. Luego, el/la profesor/a que comparte realiza un SI de *análisis del/la profesor/a que comparte sobre la situación*. Esta fue la sesión más corta de todas, con una duración de 13 minutos y 22 segundos y solo participaron cuatro profesores/as. Es posible que el número de profesores/as y la temática positiva del encuentro tengan relación con la corta duración del encuentro.

En la tercera sesión se presentó una temática relacionada con la afectividad entre estudiantes y el manejo que deben hacer los profesores/as sobre ello. Luego del SI de *presentación*, siguieron dos SI de *interpretación individual* y se terminó con un SI de *interpretación conjunta*. Esta sesión tuvo una duración de 18 minutos, fue la segunda más corta. Es posible que la corta duración tenga relación con la dificultad de la temática, hecho mencionado por ellos mismos. En ella participaron cuatro de los cinco profesores/as.

La cuarta sesión inicia con el SI de *presentación*. Esta sesión trata de la violencia en la escuela entre niños y familias. A continuación, se presenta un SI de *clarificación* y tres SI de *interpretación individual*, asisten cuatro profesores/as y tiene una duración de 22 minutos. Esta temática es otra de las que refieren los profesores/as ser de difícil manejo, tal vez por ello se limitan a dar su interpretación, sin discutir conjuntamente.

En la quinta sesión de diseño, nuevamente, la temática se centra en el maltrato y la violencia relacionada con el conflicto armado. Inicia con el SI de *presentación*, sigue con *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación* y, a continuación, cada uno aporta un SI de *interpretación*, en el cual reconocen que son situaciones muy difíciles de abordar en los cuales el/la profesor/a no está preparado para una respuesta asertiva y que no tienen idea de qué hacer ante este tipo de problemas de los/as estudiantes. Esta última sesión tiene una duración de 23 minutos y 14 segundos y en ella participan los cinco profesores/as del área.

Cambios a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta del profesorado técnico

De la primera a la segunda sesión se nota una amplia diferencia en varios sentidos. respecto a la presentación de SI, la sesión uno dobla en SI a la sesión dos. Ahora bien, si se analiza la interactividad de los participantes en la primera sesión, los cinco profesores/as

interactúan en un SI de *interpretación conjunta*, mientras que en la segunda no se presenta este tipo de SI. Así mismo, la primera sesión inicia con un SI de *conocimiento teórico* presentado por la única profesora de este grupo y en las siguientes sesiones no se presenta esta clase de SI.

Además, aunque en la primera y segunda sesión se presenta el SI de *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación*, en la sesión uno este SI presenta una duración de 8 minutos y 4 segundos, mientras que en la sesión dos, dura 1 minuto y 6 segundos. La sesión uno es la que presenta más alta duración de las cinco, mientras que la sesión dos es la más corta de todas. Como se mencionó, la asistencia de los docentes varió ya que mientras a la sesión uno, asisten los cinco profesores/as, en la sesión dos asisten cuatro.

A nivel general, este grupo solo presenta un SI de *conocimiento teórico* presentado por la única profesora del grupo y un SI de *clarificación*. Esto podría señalar que los profesores/as no interrogan a sus compañeros porque temen generar incomodidad o porque las situaciones presentadas fueron lo suficientemente claras. Sin embargo, es importante recordar el sentido de aprendizaje que abren las preguntas. Así mismo, solo se presentan dos SI de *interpretación conjunta*, lo que podría estar relacionado con las condiciones laborales más individuales que colaborativas.

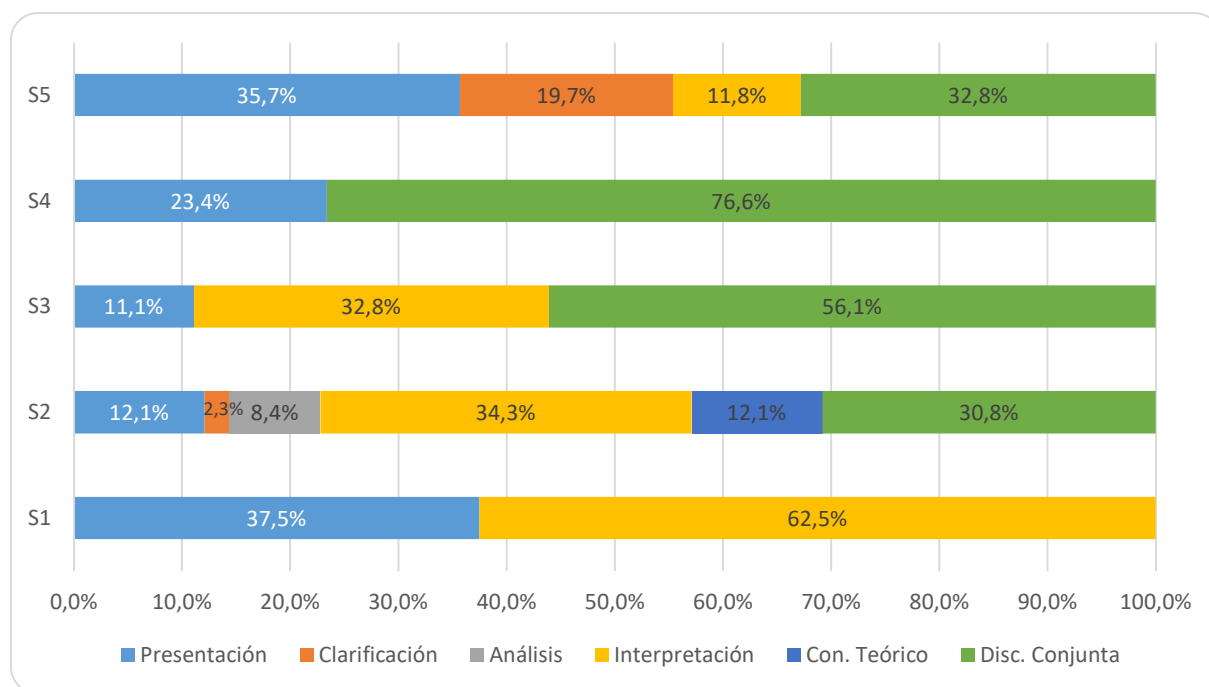
Los SI con mayor presentación a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta son los de *interpretación individual* de un compañero con relación a la situación compartida, con una duración promedio de 2 minutos y 4 segundos, mientras que los SI de *presentación* tienen una duración promedio de 7 minutos y 2 segundos.

Porcentajes de tiempo de interactividad del profesorado de las áreas académica y técnica a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta

Ahora se presenta el porcentaje de tiempo que el profesorado académico y técnico en su conversación dedicó a cada uno de los seis segmentos de interactividad.

Figura 42

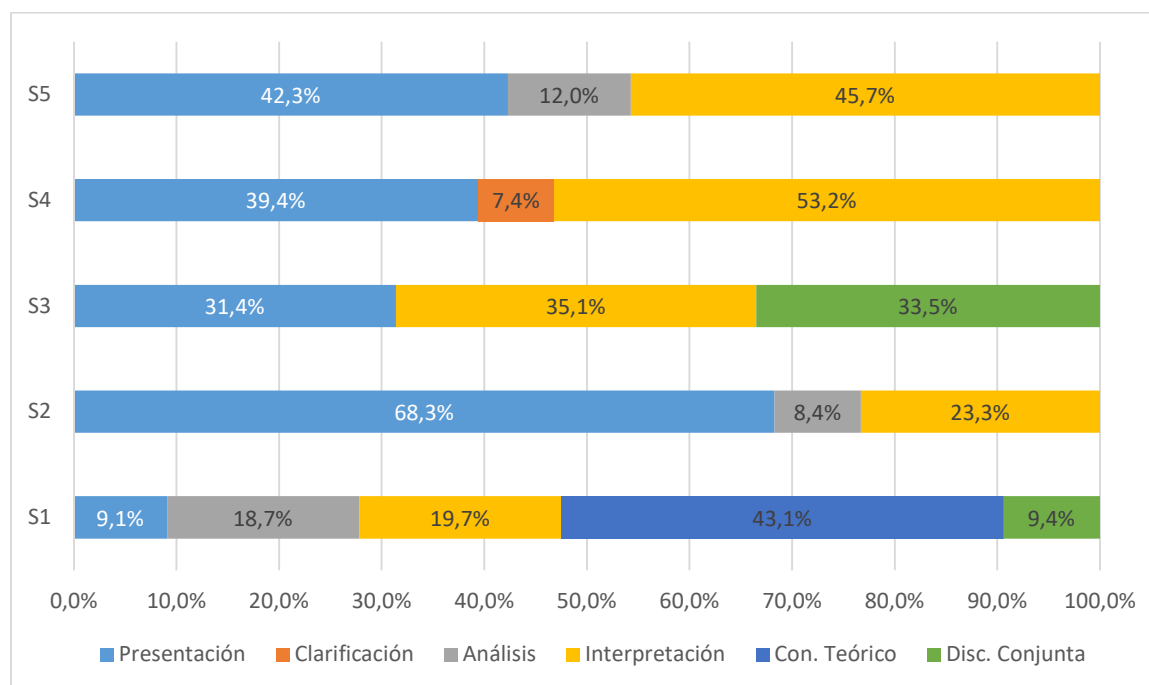
Porcentajes de tiempo de interactividad del profesorado del área académica a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 43

Porcentajes de tiempo de interactividad del profesorado del área técnica a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta



Fuente: Elaboración Propia.

4.1.3 Análisis de la participación individual del profesorado en la reflexión conjunta

La participación individual se analiza a partir de tres indicadores: el tiempo de intervención (mapa), el número de actuaciones iniciadas por cada participante y la diversidad de tipos de SI en los que interviene.

La Tabla 45, presenta el porcentaje de la participación de cada profesor/a en los segmentos de interactividad que enuncia en su conversación durante la reflexión conjunta.

Tabla 45

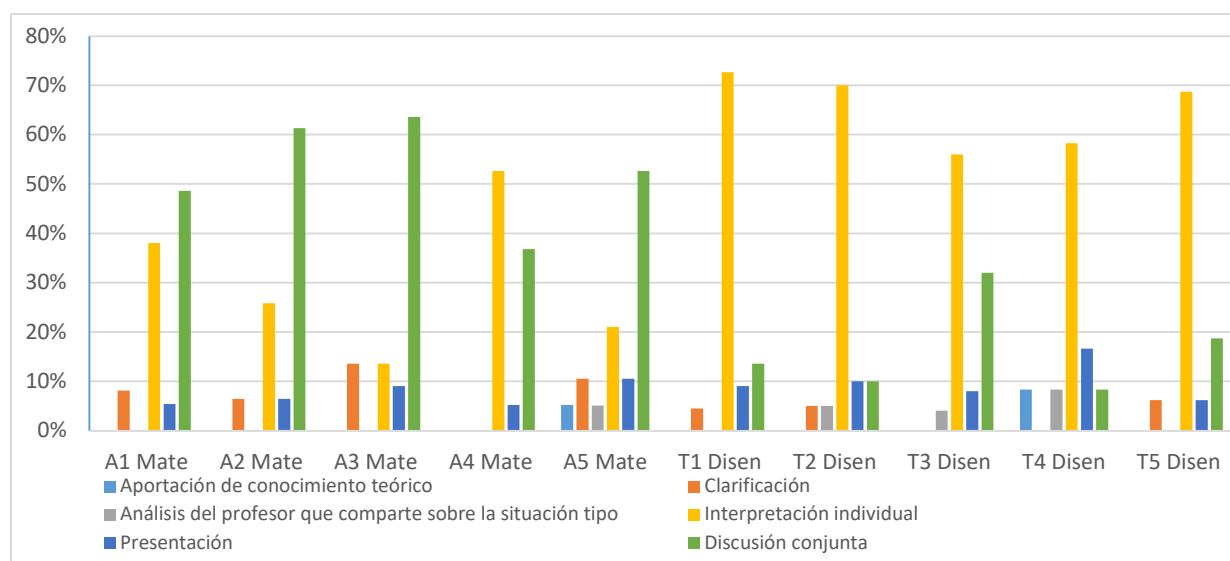
Distribución porcentual de cada profesor/a según su participación en cada segmento de interactividad

SI / Profesores	A1	A2	A3	A4	A5	T1	T2	T3	T4	T5
Presentación	5.4	6.4	9	5.2	10.5	9	10	8	16.6	6.2
Clarificación	8.1	6.4	13.6	--	10.5	4.5	5	--	--	6.2
Análisis del/la profesor/a que comparte sobre la situación tipo	--	--	--	--	5.1	--	5	4	8.3	--
Interpretación individual	38	25.8	13.6	52.6	21.05	72.7	70	56	58.3	68.7
Aportación de conocimiento teórico	--	--	--	--	5.2	--	--	--	8.3	--
Interpretación conjunta	48.6	61.3	63.6	36.8	52.6	13.6	10	32	8.3	18.7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración Propia.

Figura 44

Perfil de cada profesor/a según su participación en cada segmento de interactividad



Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 46

Mapa interactividad académicos con los participantes y el tiempo de duración en cada SI

Segmentos de Interactividad (SI)

Presentación	Clarificación	Análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación	Interpretación individual	Aportación de conocimiento teórico	Discusión conjunta
--------------	---------------	--	---------------------------	------------------------------------	--------------------

Mínutos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5		
1	A3 – 8'59''	A5 - 4'48''	A2 - 3'26''	A4 – 5'09''	A1 – 11'05''		
2							
3							
4							
5						A3, A2, A3	
6			A5 – 3'19''			A2, A5(2)	A2, A3, A2(3)
7						5'34''	A1(3)
8							A3, A1(5), A4
9			A3, A2 – 56''				A1, A4, A1, A5(3)
10	A1 – 5' 04''	A4 – 4'49''	A1 – 10'09''	16'50''			
11							
12					A3, A2, A1, A2,		
13					A1		
14					A5, A1, A3		
15		A3 – 54''			6'07''		
16	A4 – 4'05''	A2 – 5'22''					
17							
18					A1, A2(4), A3,		
19					A1		
20	A2 – 2'46''		A2(2), A3, A2,		A2, A3, A3(2)		
21			A4(2)		6'36''		

Minutos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
22		A3, A2,	A2, A3, A4, A1,		
23	A5 – 3'04''	A5(2), A3 2'41''	A3(2) A4, A4		
24		A1 – 7'21''	11'51''		
25					A4 – 3'39''
26					
27					
28					
29					A2, A5(2), A2 3'37''
30					
31					
32		A2, A1,			
33		A3(3)			
34		A4(2)			
35		A1(4), A3			
36		9'34''			
37					
38					
39					
40					

Fuente: Elaboración Propia.

Prof. A1

Es la profesora con mayor participación de todo el grupo, con 37 intervenciones en cuatro SI (diversidad de aportaciones en las formas de organización) como se puede observar en el mapa de la figura. Centrando en el SI de *interpretación conjunta* un 48.6% de sus intervenciones (18 de 37), y en *interpretación individual* presenta un 38% (14 de 37). Con respecto al SI de *clarificación* presenta un 8,1% (3 de 37, respondiendo en las tres oportunidades a lo que le

preguntan y, por último, un 5.4% (2 de 37) en el SI de *presentación*. No aporta *conocimiento teórico*.

De la *interpretación individual* de las primeras sesiones pasa a la *interpretación conjunta*.

Prof. A2

Es la segunda persona con mayor participación del grupo, con 31 intervenciones en cuatro SI: *interpretación conjunta*, 61.3% de sus intervenciones (19 de 31); en *interpretación individual* un 25.8% (8 de 31); y en el SI de *presentación y clarificación* un 6.4% (2 de 31). No realiza *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación*, ni aporta *conocimiento teórico*.

Prof. A3

Incluye en su conversación un total de 22 actuaciones predominantes distribuidas así: *interpretación conjunta* con un 63.6% (14 de 22), *interpretación y clarificación* cada una con un 13.6% (3 de 22), *presentación* 9% (2 de 22). En su conversación, no incluye *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación*, ni aporta *conocimiento teórico*. Con relación a la frecuencia de actuaciones predominantes, ocupa el tercer lugar.

Prof. A4

Del grupo de profesoras de matemáticas, es la única con mayor frecuencia en el SI de *interpretación individual* con un 52.6% (10 de 19). A continuación, le sigue *interpretación conjunta* con un 36.8% (7 de 19), y los SI de *presentación y aportación de conocimiento teórico* con un 5.2% (1 de 19). No incluye en su conversación actuaciones de los SI *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación*, ni *clarificación*.

Prof. A5

Incluye en las sesiones de reflexión conjunta el SI *interpretación conjunta* en un 52.6% (10 de 19), le sigue el SI de *interpretación* con un 21.05% (4 de 19), con relación al SI de *presentación y clarificación* presenta en cada uno 10.5% (2 de 19), en su interacción con los otros incluye un 5.2% (1 de 19) el SI de *análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación*.

De las profesoras del grupo de matemáticas A4 y A5 fueron las que incluyeron en sus conversaciones menos actuaciones predominantes.

Tabla 47

Mapa interactividad técnicos con los participantes y el tiempo de duración en cada SI

Segmentos de Interactividad (SI)

Presentación	Clarificación	Análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación	Interpretación individual	Aportación de conocimiento teórico	Discusión conjunta
--------------	---------------	--	---------------------------	------------------------------------	--------------------

Minutos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	
1	T4 – 18'37''	T3 – 9'	T1 – 5'38''	T5 – 8'38''	T2 – 9'45''	
2						
3						
4						
5						
6						
7						
7				T2 – 3'36''		
8						
9						
10			T4 – 29''		T1 – 1'38''	
11			T1 – 1'20''	T5 – 2'42''		T2 – 2'46''
12				T3 – 4'50''		

Minutos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5		
13		T2 – 1'16''	T3(5), T2, T5				
14		T3 – 1'06''	T2, T3(2)		T5 – 1'47''		
15		T5 no asiste	6'01''				
16					T4 – 1'04''		
17					T2 – 3'03''	T3 – 2'27''	
18							
19					T4 no asiste	T4 – 1'51''	
20		T4 – 3'57''				T1 – 3'46''	
21							T1 – 3'22''
22							
23				T4 no asiste			
24							
25	T4 – 8'04''						
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33	T2 – 1'40''						
34							
35	T3 – 2'16''						
36							
37	T5 – 2'34''						
38							
39							
40	T1 – 2'02''						
41							
42	T1, T3, T4, T2						
43	T1, T5, T1						
44	4'03''						
45							

Fuente: Elaboración Propia.

Prof. T1

El profesor en su interacción con los otros presenta 22 actuaciones predominantes: *interpretación individual* en un 72.7% (16 de 22), *interpretación conjunta* 13.6% (3 de 22), *presentación* 9% (2 de 22), *clarificación* 4.5% (1 de 22). En su conversación, no se identifican SI de *análisis del profesor sobre la temática general implicada* en la situación, ni aportación de *conocimiento teórico*.

Es el segundo profesor con mayor número de actuaciones predominantes.

Prof. T2

En su conversación presenta 20 actuaciones predominantes: *interpretación individual* 70% (14 de 20), a nivel de *presentación e interpretación conjunta* presenta un 10% en ambos SI (2 de 20), incluye en su conversación un SI de *clarificación* y uno de *análisis* con un 5% en cada uno (1 de 20). No aporta *conocimiento teórico*.

Prof. T3

En el dialogo con sus compañeros, este profesor es el que más aporta en el grupo de diseño, con un total de 25 actuaciones predominantes: *interpretación individual* con un 56% (14 de 25), *interpretación conjunta* 32% (8 de 25), *presentación* 8% (2 de 25), *análisis del profesor sobre la temática general implicada* en la situación 4% (1 de 25). No presenta intervenciones de *clarificación* ni de *conocimiento teórico*.

Prof. T4

Tenemos 12 actuaciones predominantes a lo largo de las sesiones: *interpretación individual* con un 58.3% (7 de 12), *presentación* 16.6% (2 de 12), *análisis del profesor sobre la temática general* implicada en la situación, *aportación de conocimiento teórico e interpretación conjunta* con un 8.3% cada SI (1 de 12). No presenta intervenciones de *clarificación*.

Es la profesora con menor participación del grupo de diseño.

Prof. T5

A lo largo de las sesiones presenta 16 actuaciones predominantes: *interpretación individual* 68.7% (11 de 16), *interpretación conjunta* 18.7% (3 de 16), *presentación y clarificación* con un 6.2% en cada uno (1 de 16). No hace ninguna aportación en *análisis del profesor sobre la temática general* implicada en la situación y *conocimiento teórico*.

Actuaciones predominantes

Con el propósito de obtener el nivel de participación individual del profesorado en la reflexión conjunta se tiene en cuenta la frecuencia de presentación de las actuaciones predominantes en cada uno de los seis segmentos de interactividad identificados.

En las diez sesiones de reflexión conjunta se dieron en total 226 actuaciones predominantes (identificadas según análisis de contenidos de los fragmentos del discurso oral), distribuidas en los seis SI, como lo muestra la Tabla 48.

Tabla 48

Frecuencia de las actuaciones predominantes en cada uno de los segmentos de interactividad

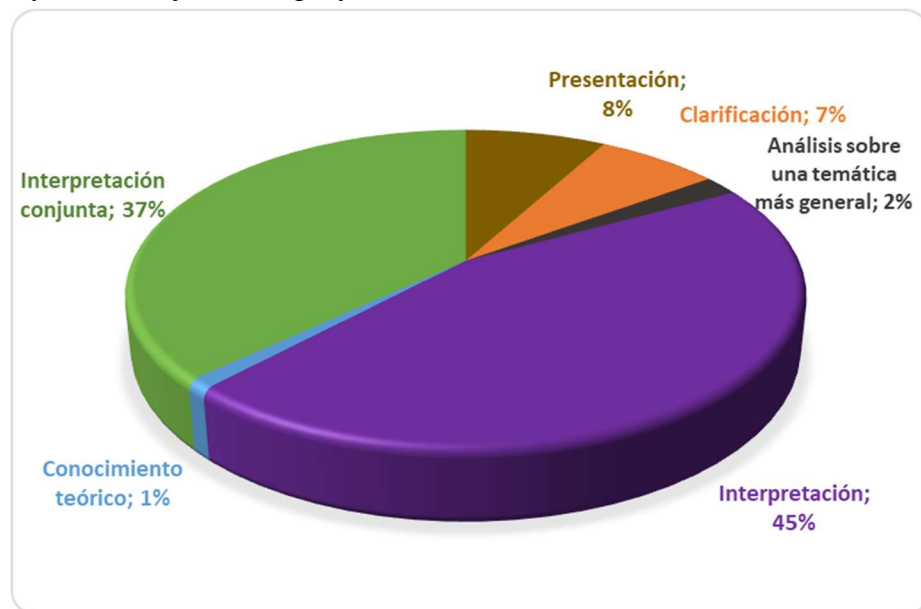
No.	Segmentos de Interactividad (SI)	Frecuencia de Actuaciones Predominantes					
		Profesores/as Académicos	%	Profesores/as Técnicos	%	Total	%
1	Presentación de la situación	9	4	9	4	18	8

No.	Segmentos de Interactividad (SI)	Frecuencia de Actuaciones Predominantes					
		Profesores/as Académicos	%	Profesores/as Técnicos	%	Total	%
2	Clarificación	11	5	4	2	15	7
3	Análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación	1	0.4	3	1.3	4	2
4	Interpretación individual de un compañero con relación a la situación	40	18	62	27	102	45
5	Aportación de Conocimiento teórico.	1	0.4	1	0.4	2	1
6	Interpretación conjunta	68	30	17	7	85	37
Total		130	58	96	42	226	100

Fuente: Elaboración Propia.

Figura 45

Porcentaje de actuaciones predominantes en cada segmento de interactividad en la reflexión conjunta del profesorado



Fuente: Elaboración propia.

Aunque los diez profesores/as describen presentando su situación, dos no solicitan ayuda en este segmento de interactividad, por ello solo aparecen 18 actuaciones predominantes (AP), que corresponden al 8% del total.

En el SI de *Clarificación* el profesorado presenta un 7% del total de actuaciones predominantes.

En el SI de *Análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación* el profesorado presenta solo el 2% del total de 226 actuaciones predominantes.

En el SI de *Interpretación individual de un compañero con relación a la situación* se ve el porcentaje de actuaciones predominantes más alto 45% del total. De este total el 18% corresponde al profesorado académico y el 27% al técnico.

A nivel de *interpretación conjunta* se presenta el segundo porcentaje más alto de actuaciones predominantes que corresponde al 37%. De este total el 30% son del profesorado académico y 7% profesorado técnico.

4.2 Análisis secuencial de retardos de las actuaciones predominantes

De modo exploratorio y complementario al análisis de la interactividad para estudiar la reflexión conjunta, y con el propósito de identificar patrones de actuaciones predominantes que lleven a detectar regularidades en el comportamiento del profesorado se ha recurrido al análisis secuencial de retardos (Anguera et al., 2017). Este análisis se lleva a cabo a partir de los datos de las transcripciones de las cinco sesiones de reflexión conjunta, que han permitido identificar los segmentos de interactividad y en ellos las actuaciones predominantes del profesorado, que caracterizan la reflexión conjunta construida a la que nos hemos referido anteriormente.

En este apartado se presentan en estricto orden temporal de desarrollo de cada una de las sesiones, independientemente del profesor que interviene.

Para realizar el análisis secuencial de retardos se tienen en cuenta las actuaciones predominantes que se dan a lo largo de las sesiones de cada grupo de profesorado académico y

profesorado técnico. Se tienen en cuenta cuatro conceptos básicos: (a) una conducta criterio de la que parte la secuencia, (b) conducta condicionada (c) retardo que refiere al orden que ocupa la actuación a partir de la conducta criterio y (d) frecuencia de apareo. Las cadenas de actuaciones predominantes se tienen en cuenta desde la perspectiva prospectiva (qué ocurre después de la conducta criterio).

Una conducta criterio (que en nuestro caso es una actuación predominante) se toma como referencia (R0), y se contabiliza cuantas veces a dicha conducta o actuación le sigue otra (R1), y otra que aparece en dos posiciones posteriores a la actuación criterio (R2) y otra que aparece en tres posiciones posteriores a la actuación criterio (R3), es decir se analizan hasta tres retardos que parten de R0 (R1, R2, R3), las tres actuaciones de los participantes que aparecen secuencialmente tras la actuación que se toma como referente (conducta criterio).

R0 (Retardo 0). Es la conducta criterio de la que parte el conteo de conductas posteriores

R1 (Retardo 1) Es la conducta que aparece después de la conducta criterio

R2 (Retardo 2) Es la conducta que aparece después de la conducta que corresponde al retardo 1

Ejemplo: Se toma como conducta “criterio” la actuación “identifica”:

R0 – Identifica

R1 – Identifica – Relaciona

R2 – Identifica – Relaciona – Concluye

R3 – Identifica – Relaciona – Concluye – Valora

A continuación en la Tabla 49, se presenta el desarrollo de las cinco sesiones de reflexión conjunta del profesorado académico, sesión por sesión, con sus correspondientes segmentos de

interactividad y en cada uno las actuaciones predominantes representadas con una palabra clave (ver Tabla 42) que se presentaron en el orden temporal, independientemente del/la profesor/a que interviene. En esta tabla aparece el análisis secuencial de retardos resaltado en colores, y las actuaciones que muestran un patrón de repetición de uno o dos retardos, que es el máximo que se da en el caso de la reflexión conjunta del grupo de profesorado académico (como se verá más adelante, no aparece regularidad con una actuación que aparezca en la posición 3).

Tabla 49

Segmentos de interactividad y actuaciones predominantes de las cinco sesiones de reflexión conjunta del profesorado académico, sesión por sesión.

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
SI/1-P	SI/1-P	SI/1-P	SI/1-P	SI/1-P
Comparte	Comparte	Comparte	Comparte	Comparte
Pide ayuda	SI/2-Anal	Pide ayuda	SI/2-IC	SI/2-CI
SI/2-Int	Amplia	SI/2-IC	Valora	Pregunta
Identifica	Pide ayuda	Pregunta	Concluye	Responde
Relaciona	SI/3-CI	Responde	Relaciona	Pregunta
Valora	Pregunta	Relaciona	Identifica	Responde
Relaciona	Responde	Solución	Apoya	Pide ayuda
Concluye	Pregunta	Identifica	Valora	Pregunta
SI/3-Int	Responde	Relaciona	Relaciona	Responde
Identifica	SI/4-Teoria	SI/3-Int	Concluye	SI/3-IC
Relaciona	Conceptúa	Identifica	Valora	Identifica
Concluye	SI/5-Int	Relaciona	Relaciona	Relaciona
Relaciona	Identifica	Concluye	Identifica	Concluye
Valora	Relaciona	SI/4-IC	Relaciona	Actuación
Actuación	Valora	Identifica	Actuación	Pregunta
SI/4-Int	SI/6-Int	Relaciona	Relaciona	Responde
Identifica	Identifica	Solución	Valora	Relaciona

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Relaciona	Relaciona	Identifica	Apoya	Actuación
Concluye	Actuación	Identifica	Actuación	Pregunta
Apoya	Relaciona	Relaciona		Responde
<i>SI/5-Int</i>	<i>SI/7-IC</i>	Relaciona		Relaciona
Identifica	Relaciona	Concluye		Identifica
Relaciona	Pregunta	Concluye		<i>SI/4-Int</i>
Apoya	Responde	Identifica		Identifica
Relaciona	Relaciona	Solución		Valora
Concluye	Concluye	Relaciona		Relaciona
	<i>SI/8-Int</i>			Identifica
	Identifica			Relaciona
	Relaciona			<i>SI/5-IC</i>
	Valora			Relaciona
	Actuación			Identifica
	Identifica			Apoya
	Relaciona			Actuación
	Concluye			
	<i>SI/9-IC</i>			
	Identifica			
	Relaciona			
	Relaciona			
	Concluye			
	Actuación			
	Relaciona			
	Identifica			
	Relaciona			
	Valora			
	Actuación			
	Concluye			

Nota: Segmentos de interactividad (SI): **P**- Presentación; **CI**: Clarificación; **Anal**: Análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación; **Int**: Interpretación individual de un compañero con relación a la situación, **Teoría**: Aportación de conocimiento teórico, **IC**: Interpretación conjunta. Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 50

Síntesis del análisis secuencial de retardos de las actuaciones predominantes del grupo del área académica.

Tipo de retardo	Secuencia	Sesión	Ubicación segmento de interactividad	Participantes	Frecuencia de aparición en las 5 sesiones
R1	R0 Identifica-R1 Relaciona	S1	SI 5 Interpretación	A5-A5	8
		S2	SI 6 Interpretación	A2-A2	
		S5	SI 4 Interpretación	A4-A4	
		S2	SI 9 Interpretación conjunta	A2-A4	
		S3	SI 2 Interpretación conjunta	A5-A5	
		S3	SI 4 Interpretación conjunta	A2-A2	
		S3	SI 4 Interpretación conjunta	A4-A4	
		S4	SI 2 Interpretación conjunta	A4-A1	
R1	R0 Pregunta R1 Responde	S2	SI 3 Clarificación	A3-A5	7
		S2	SI 3 Clarificación	A2-A5	
		S2	SI 7 Clarificación	A2-A5	
		S3	SI 2 Clarificación	A3-A2	
		S5	SI 2 Clarificación	A3-A1	
		S5	SI 2 Clarificación	A2-A1	
		S5	SI 2 Clarificación	A3-A1	
R1	R0 Relaciona R1 Concluye	S1	SI 2 Interpretación	A1-A1	5
		S1	SI 5 Interpretación	A5-A5	
		S2	SI 7 Interpretación conjunta	A5-A3	
		S2		A3-A3	

Tipo de retardo	Secuencia	Sesión	Ubicación segmento de interactividad	Participantes	Frecuencia de aparición en las 5 sesiones
R2		S3	SI 9 Interpretación conjunta	A2-A3	5
			SI 4 Interpretación conjunta		
	R0 Identifica	S1	SI 3 Interpretación	A4-A4-A4	
	R1 Relaciona	S1	SI 4 Interpretación	A2-A2-A2	
	R2 Concluye		SI 8 Interpretación conjunta		
		S2	SI 3 Interpretación conjunta	A1-A3-A1	
			SI 3 Interpretación		
		S3	SI 3 Interpretación	A1-A1-A1	
	S5	SI 3 Interpretación conjunta	A1-A2-A2		

Nota: Los colores facilitan ubicar cada retardo o patrón de comunicación en la Tabla 49 y en la Tabla 50.
Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se ve en la Tabla 50, el profesorado académico presenta en las actuaciones identificadas en su actividad de reflexión conjunta regularidades en dos retardos (R1 y R2).

El análisis de retardo uno (R1) muestra las siguientes regularidades en las actuaciones: “identifica- relaciona”, “pregunta-responde”, y “relaciona-concluye”. El patrón con más alta frecuencia de presentación es “identifica - relaciona” que aparece en ocho ocasiones. El patrón “relaciona- concluye” aparece en cinco oportunidades. Ambos patrones aparecen en segmentos de interpretación individual, en los que el patrón lo realiza un único participante siempre) y segmentos de interpretación conjunta de la situación (en los que en ocasiones lo realiza un solo participante y en ocasiones, lo realizan entre dos profesores, tras las relaciones entre elementos propuestas por una profesora otra aporta una conclusión). El patrón “pregunta-responde” que está construido siempre por dos participantes, aparece como regularidad únicamente en el segmento de clarificación.

El análisis de retardo dos (R2) muestra el patrón “identifica-relaciona-concluye” (cinco frecuencias) y aparece en los segmentos de interpretación individual y ocasionalmente en interpretación conjunta, lo que muestra que el profesorado académico construye una reflexión con otros en las que se regulariza que, al identificar algún aspecto de la situación, tiende a relacionarlo con algún evento o situación y luego tiende a concluir.

En la Tabla 51, se presenta el desarrollo de las cinco sesiones de reflexión conjunta del profesorado técnico, sesión por sesión, con sus correspondientes segmentos de interactividad y en cada uno las actuaciones predominantes que se presentaron en el orden temporal independientemente del profesor que interviene. En esta tabla aparece el análisis secuencial de retardos resaltado en colores, las actuaciones que muestran un patrón de repetición de uno, dos y tres retardos, siendo el patrón de dos retardos el más amplio que se identifica en el grupo de profesorado técnico.

Tabla 51

Segmentos de interactividad y actuaciones predominantes de las cinco sesiones de reflexión conjunta del profesorado técnico, sesión por sesión.

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
SI/1-Teoría	SI/1-P	SI/1-P	SI/1-P	SI/1-P
Conceptúa	Comparte	Comparte	Comparte	Comparte
SI/2-P	Pide ayuda	Pide ayuda	SI/2-CI	SI/2-Anal
Comparte	SI/2-Int	SI/2-Int	Pregunta	Amplia
SI/3-Anal	Identifica	Identifica	Responde	Pide ayuda
Amplia	Apoya	Valora	SI/3-Int	SI/3-Int
Pide ayuda	SI/3-Int	Relaciona	Identifica	Pregunta
SI/4-Int	Apoya	Actuación	Relaciona	Responde
Identifica	Identifica	SI/3-Int	Valora	Identifica
Relaciona	Relaciona	Identifica	Concluye	Relaciona

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Solución	SI/4-Int	Relaciona	Identifica	Concluye
SI/5-Int	Identifica	Solución	Relaciona	Solución
Identifica	Apoya	SI/4-IC	Valora	SI/4-Int
Relaciona	Concluye	Identifica	Concluye	Identifica
Solución	SI/5-Anal	Relaciona	SI/4-Int	Concluye
SI/6-Int	Amplia	Actuación	Identifica	SI/5-Int
Identifica		Concluye	Relaciona	Identifica
Relaciona		Valora	Concluye	Relaciona
Valora		Identifica	SI/5-Int	Valora
Solución		Identifica	Identifica	SI/6-Int
SI/7-Int		Relaciona	Relaciona	Identifica
Identifica		Identifica	Actuación	Relaciona
Relaciona		Relaciona	Concluye	Concluye
Valora				SI/7-Int
Concluye				Identifica
Solución				Relaciona
SI/8-IC				Actuación
Identifica				Relaciona
Identifica				Valora
Identifica				
Identifica				
Relaciona				
Relaciona				
Concluye				

Nota: Segmentos de interactividad (SI): **P**- Presentación; **Cl**: Clarificación; **Anal**: Análisis del/la profesor/a sobre la temática general implicada en la situación; **Int**: Interpretación individual de un compañero con relación a la situación, **Teoría**: Aportación de conocimiento teórico, **IC**: Interpretación conjunta. Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 52

Síntesis del análisis secuencial de retardos del grupo del área técnica.

Tipo de retardo	Secuencia	Sesión	Ubicación segmento de interactividad	Participantes	Frecuencia de aparición en las 5 sesiones
R1	R0 Identifica R1 Relaciona	S1	SI 8 Interpretación conjunta	T2-T1	4
		S2	SI 3 Interpretación SI 4 Interpretación conjunta	T1-T1	
		S3	SI 4 Interpretación conjunta	T5-T2	
		S3	SI 4 Interpretación conjunta	T3-T3	
R2	R0 Identifica R1 Relaciona R2 Solución	S1	SI 4 Interpretación	T2-T2-T2	3
		S1	SI 5 Interpretación	T3-T3-T3	
		S3	SI 3 Interpretación	T5-T5-T5	
R2	R0 Identifica R1 Relaciona R2 Concluye	S4	SI 4 Interpretación	T2-T2-T2	3
		S5	SI 3 Interpretación	T5-T5-T5	
		S5	SI 6 Interpretación	T4-T4-T4	
R2	R0 Identifica R1 Relaciona R2 Actuación	S3	SI 4 Interpretación conjunta	T3-T3-T3	3
		S4	SI 5 Interpretación	T1-T1-T1	
		S5	SI 7 Interpretación conjunta	T1-T3-T1	
		S5	SI 7 Interpretación conjunta	T1-T3-T1	
R3	R0 Identifica R1 Relaciona R2 Valora R3 Concluye	S1	SI 7 Interpretación	T1-T1-T1	3
		S4	SI 3 Interpretación	T3-T3-T3	
		S4	SI 3 Interpretación	T3-T3-T3	
		S4	SI 3 Interpretación	T3-T3-T3	

Nota: Los colores facilitan ubicar cada retardo o patrón de comunicación en la Tabla 51 y Tabla 52. Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se ve en la Tabla 52, el profesorado técnico presenta en las actuaciones identificadas en su actividad de reflexión conjunta regularidades en tres retardos (R1, R2, R3).

El análisis de retardo uno (R1) muestra las siguientes regularidades en las actuaciones: “identifica- relaciona” que aparece en cuatro oportunidades, siendo el patrón con más alta frecuencia de presentación. Los patrones “identifica-relaciona- solución” “identifica-relaciona- concluye” “identifica-relaciona- actuación” “identifica-relaciona- valora- concluye” aparecen en tres oportunidades. Todos los patrones aparecen en segmentos de interpretación individual, en los que el patrón lo realiza un único participante y segmentos de interpretación conjunta de la situación, en los que en ocasiones lo realiza un solo participante y en otras dos.

En el análisis de los retardos (R1, R2, R3) el profesorado técnico construye una reflexión con otros en las que se regulariza que, al identificar algún aspecto de la situación, tiende a relacionarlo con algún evento o situación y luego puede presentar una propuesta de solución, concluir o proponer actuaciones para avanzar en este tipo de situaciones, ocasionalmente valora.

Detallando los resultados se obtiene que dos profesores/as del área técnica *identifican- relacionan- valoran- concluyen* (R3), apareciendo este patrón siempre en segmentos de interpretación individual, es decir realizados por un mismo profesor/a. lo que se podría caracterizar como una construcción de la reflexión conjunta basada en las aportaciones particulares de cada uno de los participantes, de su manera de discutir directa y sintética.

Respecto a los patrones que se repiten en los dos grupos de profesorado, encontramos en un retardo R1 *comparte- pide ayuda* una frecuencia de dos, tanto en los académicos como en los técnicos, como parte del segmento de presentación. *Pregunta- responde* como parte del segmento de clarificación, con una frecuencia de siete en los docentes de área académica y de dos en los del área técnica. *Identifica- relaciona* tiene una frecuencia en el grupo de los académicos de ocho

y en los técnicos de cuatro. *Identifica-relaciona-valor*a, una frecuencia de dos tanto en académicos como en técnicos y, por último, *Identifica-relaciona-concluye* con una frecuencia de dos en los académicos y de tres en los técnicos.

Este análisis nos permite identificar patrones comunicativos que predominan al interior de cada grupo y del grupo en general, que nos llevan a determinar regularidades y estructuras que revelan formas específicas de reflexionar conjuntamente. Mientras en el grupo académico aparecen un total de 25 frecuencias de patrones formados en su mayoría por dos actuaciones (“*identifica-relaciona*”, “*pregunta-responde*”, “*relaciona-concluye*”, “*identifica-relaciona-concluye*”) en el grupo de técnicos aparecen un total de 16 frecuencias de patrones en su mayoría formados por tres actuaciones (“*identifica-relaciona*”, “*identifica-relaciona-solución*”, “*identifica-relaciona-concluye*”, “*identifica-relaciona-actuación*” y ocasionalmente uno de cuatro actuaciones (“*identifica-relaciona-valor-concluye*”). En ambos casos aparecen la mayoría de las regularidades/patrones en los segmentos de interpretación individual y conjunta.

4.3 Síntesis de los resultados sobre reflexión conjunta o interactividad del profesorado

- Después de la reflexión individual el profesorado estudiado manifiesta interés por compartir las situaciones inciertas de la práctica con los/as compañeros/as y por ello se planean las sesiones de reflexión conjunta en torno a las mismas situaciones sobre las que previamente el profesorado había reflexionado individualmente mediante una narrativa escrita, objeto de análisis en el capítulo anterior.
- El estudio de la reflexión conjunta se realiza con base en el *modelo de la interactividad* (Coll et al., 2008), cuya unidad de análisis son los segmentos de interactividad. A lo largo de las diez sesiones llevadas a cabo con dos grupos de profesorado, uno del área académica (matemáticas) y otro del área técnica (diseño), se identifican seis segmentos de interactividad (presentación de la situación, clarificación, análisis del profesor sobre la temática general implicada en la situación, interpretación individual, aportación de conocimiento teórico, e interpretación conjunta) con un total de 14 actuaciones predominantes que los caracterizan.
- Teniendo en cuenta la frecuencia de fragmentos de texto en los que es posible identificar significados relativos a cada SI se obtiene que el segmento que se identifica mayoritariamente es el SI de *interpretación individual de un compañero con relación a la situación*, y luego se encuentra el SI de *interpretación conjunta*. Los SI de *análisis del/a profesor/a sobre la temática general implicada en la situación, clarificación, y aportación de conocimiento teórico*, presentan muy baja frecuencia de fragmentos de texto.

- A lo largo de las cinco sesiones de reflexión conjunta, el grupo de profesorado académico presenta 25 segmentos de interactividad, mientras que el grupo de profesorado técnico 29, sin embargo, el tiempo de intervención en cada segmento es más amplio en el profesorado del área académica que en el del área técnica.
- El profesorado académico inicialmente presenta intervenciones *de interpretación individual* y evoluciona de la primera a la quinta sesión a *interpretación conjunta, clarificando*, creando un encuadre más compartido, una representación conjunta con las aportaciones de todas las participantes, lo que facilita, desde una visión sociocultural de la reflexión con otros, poder profundizar y obtener una comprensión más compleja de la situación de la práctica objeto de reflexión.
- El profesorado técnico presenta un patrón de reflexión conjunta basado esencialmente en la interpretación individual de cada miembro del grupo respecto a la situación presentada por uno de ellos. Construyen una reflexión conjunta en la que la atención y la escucha a las aportaciones de los/as compañeros/as deviene el núcleo central de la comprensión conjunta sobre la situación que van elaborando al respecto.
- Como análisis que complementa los resultados anteriores, para profundizar en las actuaciones predominantes de los participantes en cada uno de los segmentos de interactividad se realiza el análisis secuencial de retardos (Anguera, 2015). Mediante este análisis se detectan patrones de actuaciones sobre la reflexión conjunta que llevan a cabo. En el grupo de profesorado del área académica se identifican 25 frecuencias de patrones formados mayoritariamente por dos actuaciones predominantes: “identifica-relaciona”. En el grupo de profesorado del área técnica se reconocen 16 frecuencias de

patrones formados mayoritariamente por tres actuaciones predominantes: “identifica-relaciona-concluye”. Es de destacar que en la construcción de la reflexión conjunta todo el profesorado en general identifica, relaciona y tiende al final a concluir. Esta repetición en algunas actuaciones sucesivas en forma de patrones parece indicar que facilita llevar a cabo una reflexión compartida.

Capítulo 5. Resultados del análisis de las entrevistas y de los grupos de discusión realizados con el profesorado

En este capítulo se presentan los resultados de las *entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión*; los resultados de las *entrevistas referidas al contexto en el que lleva a cabo la práctica el profesorado académico y técnico*; como también de los *grupos de discusión que valoran el proceso de reflexión al final de todo* y los *grupos de discusión que se dan después de cada sesión de reflexión conjunta*.

5.1 Resultados del análisis de las entrevistas iniciales realizadas al profesorado sobre reflexión

Se presentan en este apartado los resultados del análisis de las entrevistas orales mediante las cuales se conocen y describen las percepciones del profesorado experto sobre sus procesos de reflexión en torno a situaciones de la propia práctica.

Estos resultados se analizan con base en la categorización elaborada propuesta anteriormente (Tabla 15). Las tablas de resultados recogen la frecuencia y porcentaje de las ideas expresadas por el profesorado categorizadas a partir de los fragmentos de discurso y el número y porcentaje de profesorado que incluyeron dichas aportaciones en sus entrevistas. Se comentan los porcentajes más significativos obtenidos en cada una de las respectivas tablas.

5.1.1 Aspectos relacionados con la reflexión individual:

En el apartado de las ideas expresadas en relación con la *reflexión individual* se tienen tres aspectos a analizar. Primero, *temáticas de la práctica sobre las que les interesa reflexionar*;

Segundo, *aspectos que el profesorado identifica cuando reflexiona*; Tercero, *propuestas del profesorado para mejorar en su práctica docente personal*.

5.1.1.1 *Temáticas de la práctica sobre las que les interesa reflexionar*

En este apartado se recogen, por un lado, *los intereses actuales* de los/as profesores/as y, por otro, si *han cambiado las temáticas de interés* a lo largo de su experiencia. Ver Tabla 53

Temáticas de la práctica sobre las que les interesa reflexionar

a. Intereses actuales de los profesores relacionados con su práctica pedagógica

Los intereses actuales de los/as profesores/as al reflexionar presentan temáticas que, de acuerdo con los referentes socioculturales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pueden presentar organizados según los componentes del triángulo interactivo (Coll, 2008): contenido instruccional/desarrollo de competencias, estudiante, profesor.

Tabla 53

Temáticas de la práctica sobre las que les interesa reflexionar

Intereses	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
			#Partic.				#Partic.				#	
	Fr.	%	(15)	%	Fr.	%	(14)	%	Fr.	%	Partic.	%
a. Intereses actuales:												
(1) Relacionados con los contenidos:												
- Temas de didáctica	19	15	12	80	16	12,6	9	64	35	28	21	72
- Temas de evaluación	7	5,5	6	40	2	1,6	2	14	9	7	8	28
Subtotal	26	20,5			18	14			44	35		
(2) Relacionados con los/as estudiantes:												

Intereses	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
			#Partic.				#Partic.				#	
	Fr.	%	(15)	%	Fr.	%	(14)	%	Fr.	%	Partic.	%
-Motivación	10	7,9	8	53	10	7,9	7	50	20	16	15	52
-Emociones	3	2,4	2	13	5	4	5	36	8	6,3	7	24
-Valores	4	3,2	3	20	1	0,8	1	7	5	4	4	14
-Convivencia	2	1,6	1	6	0	0	0	0	2	1,6	1	3
-Familia	2	1,6	2	13	3	2,4	2	14	5	4	4	14
Subtotal	21	16,7			19	15			40	32		
(3) Relacionados con los profesores/as:												
- El propio rol profesional	9	7,1	5	33	5	4	4	29	14	11	9	31
-Comunicación	6	4,7	5	33	1	0,8	1	7	7	5,5	6	20
-Innovación	2	1,6	2	13	5	4	4	29	7	5,5	6	21
Subtotal	17	13,4			11	8,7			28	22		
b. Han cambiado en las temáticas a lo largo de su experiencia												
	7	5,5	6	40	7	5,5	7	50	14	11	13	45
Total	71	56			55	44			126	100		

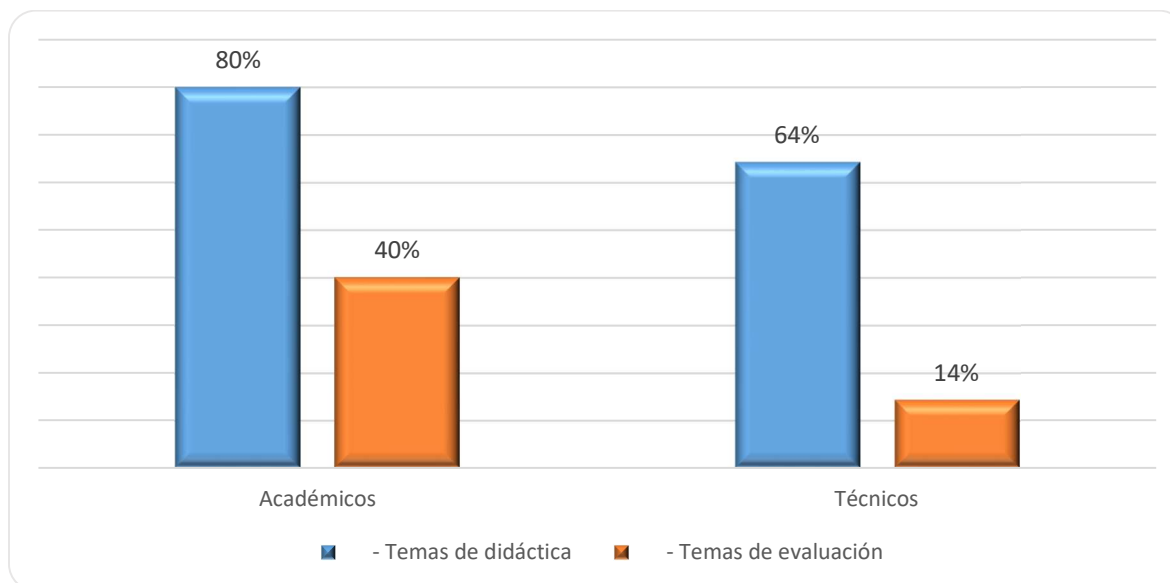
Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con los puntajes más altos que se observan en la tabla anterior, se tiene que los intereses del profesorado que sobresalen son: con un 28% del total de fragmentos de texto, los temas de *didáctica*; con un 16% del total de fragmentos de texto, la *motivación* de los estudiantes; y con un 11% del total de fragmentos de texto, la temática relacionada con su *propio rol profesional*.

Intereses relacionados con los contenidos instruccionales

Figura 46

Intereses relacionados con la didáctica y la evaluación



Fuente: Elaboración Propia.

Con relación al contenido instruccional los/as profesores/as enuncian aspectos relacionados con la *didáctica* y la *evaluación* (Figura 46).

En el caso de la *didáctica* o metodología para enseñar el 72% del profesorado la incluyó en sus textos como tema interesante para reflexionar (80% de profesores/as académicos y 64% de los profesores/as técnicos):

“Siempre me estoy cuestionando como estas prácticas de aula y la manera como diseño la programación de cada una de las sesiones de clase, el cómo direccionarlas” Prof. A14.

“Creo que es el que más lo atañe a uno como docente es como enseñar; son importantes las herramientas, las disposiciones, las actitudes, el cómo enseñar es una de las cosas que más a uno lo cuestionan como docente...” Prof. T3.

Respecto al concepto de evaluación, como proceso que ayuda a identificar cómo aprende cada estudiante, es enunciado por el 27% del profesorado (40%, académicos y 14%, técnicos):

“Una de las cosas que siempre me ha preocupado más, porque siento que la hago mal, es porque siento que afecta mucho al estudiante, es la evaluación” Prof. A4.

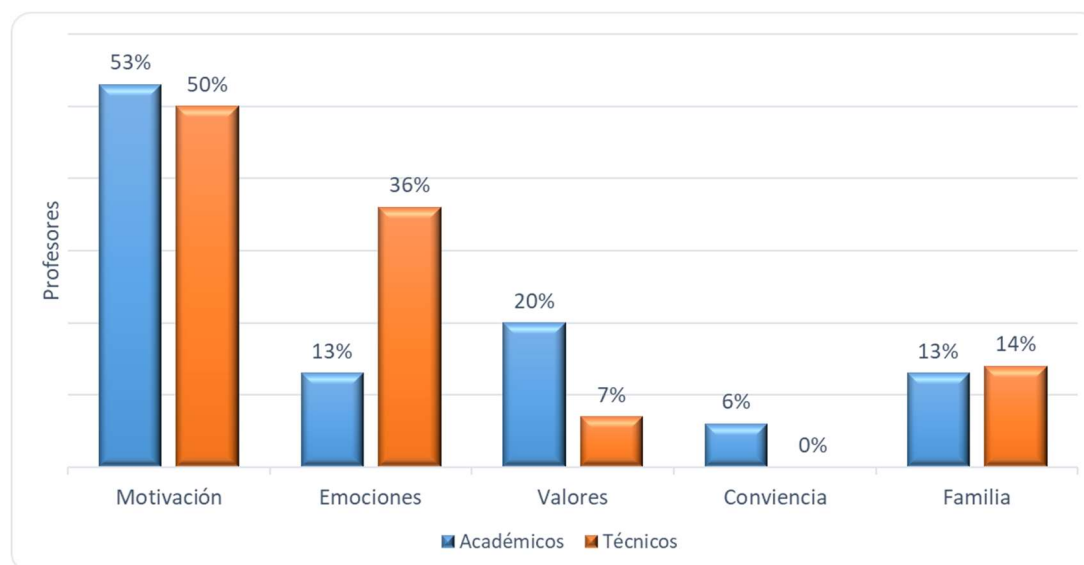
“Uno pues siempre evalúa con el mismo rasero a todos y ese rasero no funciona para evaluarlos a todos de la misma manera, entonces digamos que eso es algo bastante complejo y que se debe analizar” Prof. T2.

Intereses relacionados con los/as estudiantes

Se observa en la Figura 47 que las temáticas de interés que enuncia el profesorado relacionadas con los/as estudiantes son especialmente la *motivación*, entendida como el interés que incentiva el proceso de aprendizaje, y la *emoción*, como dimensión que afecta el aprendizaje.

Figura 47

Interés de reflexionar sobre temáticas relacionadas con los/as estudiantes



Fuente: Elaboración Propia.

El tema de interés relacionado con los estudiantes es especialmente la *motivación* y llama la atención que en el que menos interés se encuentra es en el de la *convivencia*.

Respecto a la *motivación*, el 52% del profesorado se encuentra interesado. De este total, el 53% corresponde a los profesores/as académicos y el 50% a los profesores/as técnicos:

“Como ese tema de la motivación, de sus estados de ánimo, cómo eso puede influir en la producción o en la no producción de escritos o de elementos de comunicación o de lenguaje” Prof. A8.

“Uno muy importante es la motivación de los chicos, osea, el tener claro el por qué están estudiando” Prof.T8.

Por su parte reflexionar sobre el aspecto convivencial de los estudiantes referido a las relaciones que se producen entre las personas de la comunidad educativa, solo lo enuncia el 3% del profesorado (un profesor académico).

“Principalmente la convivencia. Afortunadamente nosotros como trabajamos desde las humanidades y pues en sociales desde los derechos, la convivencia se ha vuelto para mí un tema importante porque las dinámicas sociales han cambiado bastante.” Prof. A7.

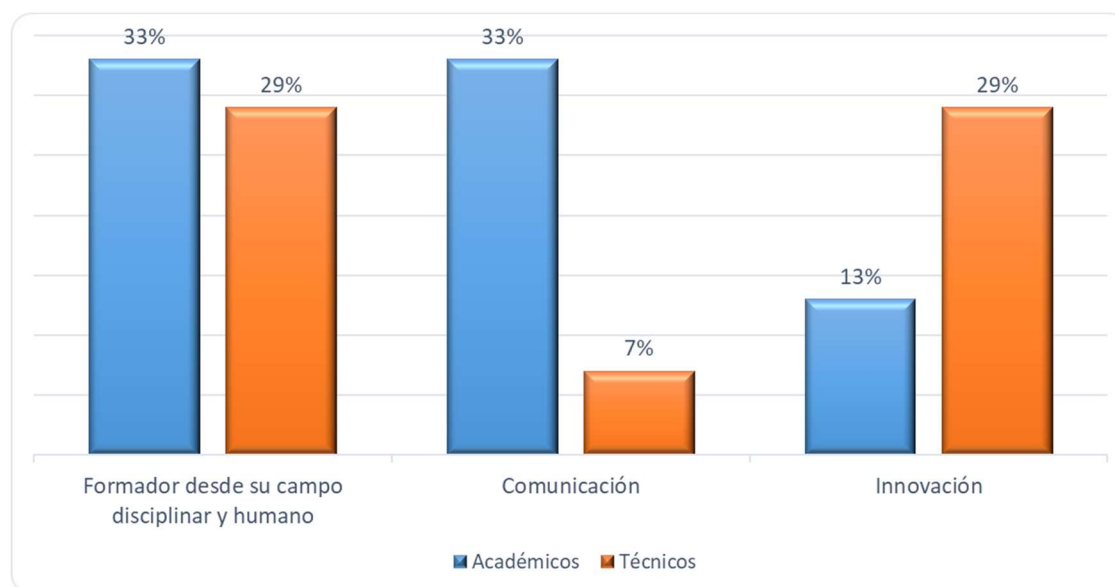
Intereses relacionados con el propio rol profesional del profesorado

El profesorado estudiado menciona, también, como parte de sus intereses para reflexionar, tres aspectos vinculados a su propio rol profesional. Por una parte, se refieren a su labor *formadora en su campo disciplinar y humano*, es decir, tener en cuenta que sus estudiantes no solo aprendan muy bien los contenidos de sus áreas, sino también se preocupan por la persona del estudiante. Así mismo, muestran interés en temas relacionados con la *comunicación*, en el sentido de escuchar y expresar entre ellos mismos y de ellos con sus estudiantes. Y, por último,

incluyen alusiones a la *innovación* referida a la necesidad de introducir y provocar cambios en sus prácticas educativas actuales.

Figura 48

Intereses relacionados con su rol profesional



Fuente: Elaboración Propia.

Cómo indica la Figura 48 , un 31% del profesorado presenta interés por reflexionar sobre *su rol profesional*. De este porcentaje el 33% corresponde al profesorado académico y 29% al profesorado técnico:

“Esa parte humana... de crecimiento personal, por decirlo de alguna manera, que implica lo emocional, lo espiritual, la comunicación, la asertividad en la comunicación y todo eso”
Prof. A6.

“Generar hábitos en los/as estudiantes, más que llenarlos de contenidos, pues yo soy de un área técnica, donde la disciplina prima por muchas cosas y la parte humana a veces queda de lado, entonces yo también quiero fortalecer la parte humana en ellos... dejar la nota de un lado” Prof. T5.

Además, el 20% del profesorado refiere interés por reflexionar sobre la *comunicación*.

De ese total, el 33% corresponde al profesorado académico y el 7% al profesorado técnico:

“Hay que trabajar la escucha, hay que trabajar la empatía, no cuestionar o juzgar lo que el otro me está diciendo” Prof. A6.

Adicionalmente, el 21% del profesorado presenta interés por reflexionar respecto a la *innovación*. De ese total, el 13% corresponde a los académicos y el 29% a los técnicos:

“Algo que me inquieta de pronto es que pues año tras año uno tiene que estarse actualizando y uno tiene que estar aprendiendo y estudiando para poder afrontar esos retos que le proponen a uno los chicos que pues que se dan día a día” Prof. T3.

b. Han cambiado las temáticas de interés a lo largo de su experiencia

El 11% de los fragmentos de texto analizados relatan cambios en las temáticas de interés a través del tiempo:

“Bueno regularmente cada institución y cada curso le da a uno temas para reflexionar totalmente diferentes no, entonces en otras instituciones tenía que reflexionar más sobre lo social, los valores, antes que por ejemplo la construcción del conocimiento” Prof. A4.

“No, van cambiando. Cambian a partir pues de muchos factores: de los/as estudiantes, de los temas, del mismo nivel” Prof. T4.

5.1.1.2 Aspectos que el profesorado identifica cuando reflexiona

Cómo se observa en la Tabla 54 se tiene en cuenta: (a) el tipo de conocimiento al que acude el profesorado para entender lo que pasó en una situación que le preocupa: conocimiento

teórico, conocimiento de la experiencia personal y/o conocimiento técnico, (b) si revisa sus decisiones y (c) si las registra.

Tabla 54

Aspectos que el profesorado identifica cuando reflexiona

Aspectos que incluye el profesorado al reflexionar sobre la práctica	Profesorado Académico				Profesorado Técnico				Total			
	Fr.	%	#Par	%	Fr.	%	#Par	%	Fr.	%	#Par	%
			(15)				(14)				29	
a. Tipo de conocimiento que utiliza para entender lo que paso en una situación que le inquieta:												
- Acude al conocimiento												
teórico	0		0		0		0		0		0	
-Acude al conocimiento de la												
experiencia personal	7	13	5	3	3	6	3	21	10	19	8	28
-Acude al conocimiento												
técnico	2	4	2	13	6	11	5	36	8	15	7	24
Subtotal	9	17			9	17			18	34		
b. Revisa sus decisiones												
Sí	10	19	10	67	5	9	5	36	15	28	15	52
No	1	2	1	7	3	5	3	21	4	7	4	14
Subtotal	11	20			8	15			19	35		
c. Registra sus reflexiones												
Sí	1	2	1	7	0		0		1	2	1	3
No	7	13	14	93	9	17	14	100	16	30	28	97
Subtotal	8	15			9	16			17	31		
Total	28	52			26	48	24		54	100		

Fuente: Elaboración propia.

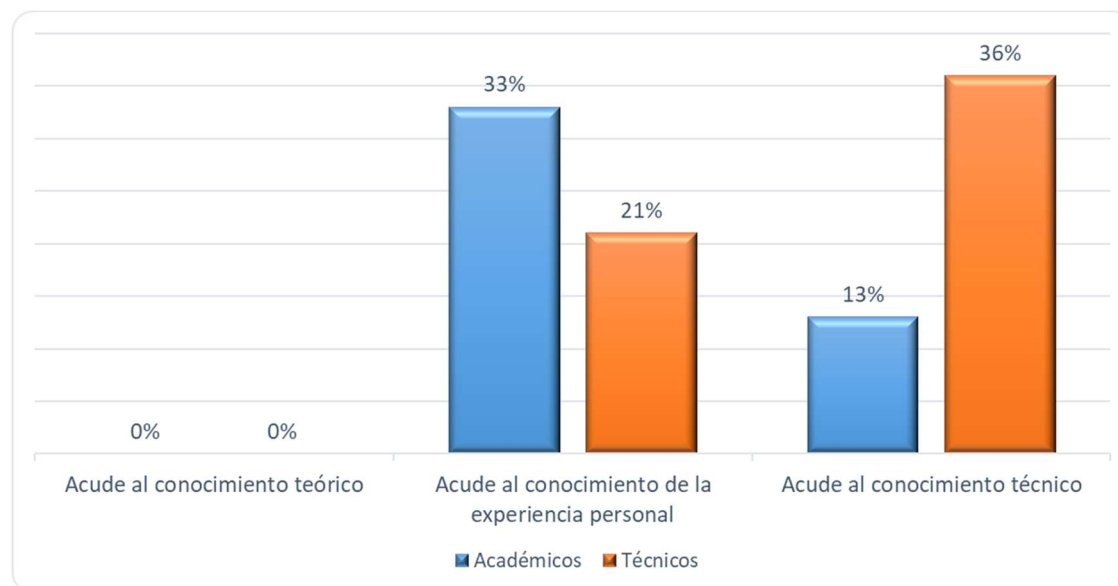
a. Tipo de conocimiento que utiliza para reflexionar

El profesorado puede acudir a diferentes tipos de conocimiento al reflexionar de manera individual. Ver Figura 49.

De esa manera, puede usar el conocimiento teórico, definido como aquél más conceptual, que se relaciona con el que ha aprendido en las universidades y en los espacios de formación formal; el conocimiento de la experiencia personal, el cual corresponde al conocimiento práctico que entiende que va adquiriendo con los años de experiencia; o al conocimiento técnico, que es aquél que se relaciona con los documentos oficiales como manuales de convivencia o protocolos a seguir.

Al analizar los tipos de conocimiento que emplea el profesorado cuando reflexiona, de acuerdo con la tabla anterior, se encuentra que ningún profesor/a incluye en sus textos el conocimiento teórico, mientras que un 19% se refiere al conocimiento de la experiencia personal, y el 15% enuncia el conocimiento técnico.

Un 28% de los fragmentos de texto registrados hace alusión a que los profesores/as revisan sus decisiones; sin embargo, en un 30% de los fragmentos del profesorado se encuentra que no registran sus reflexiones.

Figura 49*Conocimiento al que acude cuando reflexiona*

Fuente: Elaboración Propia.

El 28% del profesorado afirma que cuando reflexiona individualmente acude al conocimiento de su experiencia personal. Sobre este total, el 33% corresponde a los académicos y el 21% a los técnicos:

“Pues digamos acudir a la teoría no, creo que no lo hago mucho; yo más bien parto de lo que he vivido y de lo que voy aprendiendo de cada estudiante y de cada situación” Prof. A5.

“Esa fue una buena experiencia que se queda, si tengo que volver a tomar una decisión en esa situación pues ya sé cuál es, porque la hice” Prof. T 10.

A su vez, el 24% del profesorado refiere acudir al conocimiento técnico que se encuentra en los documentos oficiales de la escuela. De ese total, el 13% corresponde a los académicos y el 36% a los técnicos:

“Pues digamos que yo trato de ser muy respetuosa de las normas que hay en cada lugar, entonces si aquí hay un manual de convivencia, si hay una ruta de atención escolar, si hay una ley de convivencia escolar” Prof. A5.

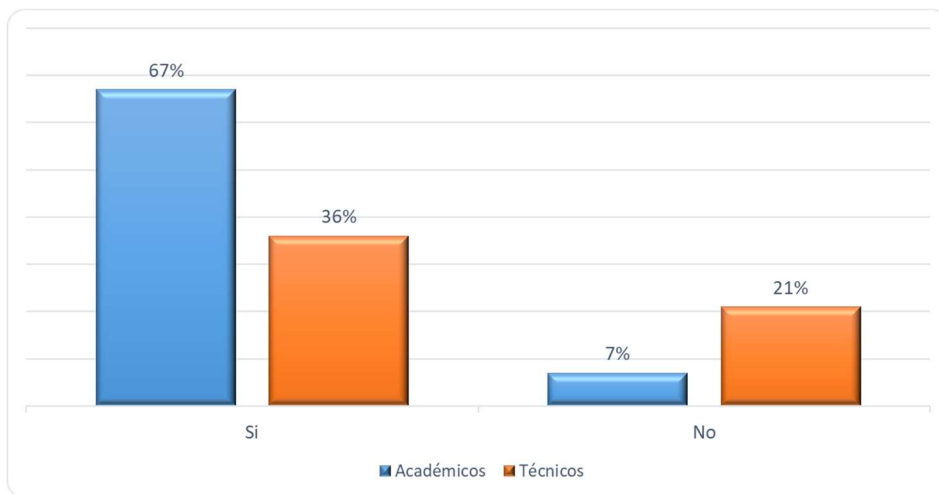
“Siempre he tratado de llevar la situación como lo indica el protocolo” Prof. T2.

b. Revisan sus decisiones

Cuando el profesorado toma decisiones, acude a su conocimiento práctico y al hacerlo puede volver a revisar la forma como solucionó, reflexionar, hacer un alto y volver sobre lo realizado.

Figura 50

Vuelve sobre lo que decide



Fuente: Elaboración Propia.

Como se observa en la Figura 50, sobre esta acción el 52% del profesorado responde que sí revisan sus decisiones, lo que corresponde al 67% de los académicos y el 36% de los técnicos:

“Sí, vuelvo sobre esas decisiones que he tomado” Prof. A8.

“Sí, sí, sí, claro porque a veces también nos equivocamos, por ejemplo a veces uno como profesor asume que el estudiante siempre está fuera de lugar” Prof. T7.

Mientras que el 14% del profesorado enuncian que no revisan las decisiones tomadas. De este total 7% corresponde a profesorado académico y 21% a profesorado técnico.

“Normalmente no. Ya lo he hecho” Prof. T4.

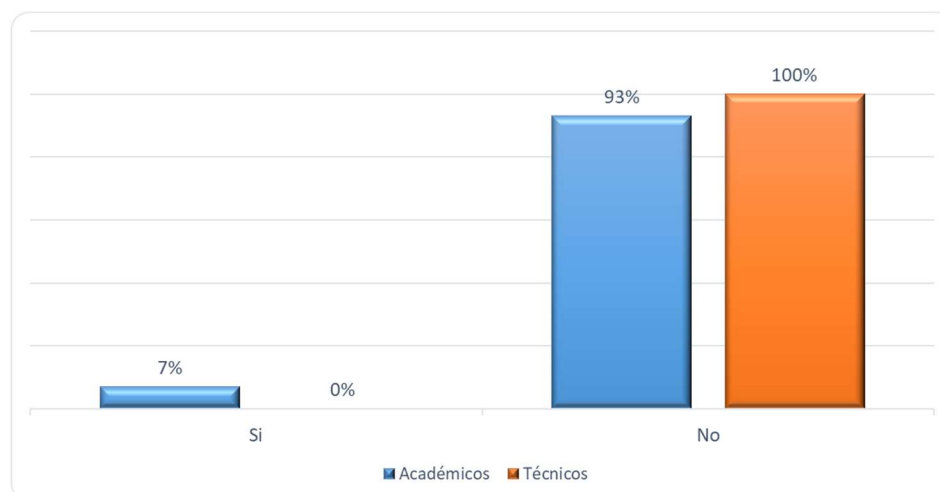
“No, generalmente no” Prof. T10.

c. Registra sus reflexiones

Luego de que alguna situación relacionada con su práctica pedagógica lo interpela, lo hace parar y pensar un poco más sobre lo sucedido, se le pregunta al profesorado si registra, escribe, graba o deja de alguna manera evidencia de su proceso reflexivo.

Figura 51

Registra lo que reflexiona



Fuente: Elaboración Propia.

Según la Figura 51, el 96% del profesorado indica no registrar sus reflexiones. De ese total, el 93% corresponde a los académicos y el 100% a los técnicos:

“Los docentes no se arriesgan a escribir: ‘Mire yo en mi clase hago esto’, ‘yo en mi clase tuve este problema y lo traté de resolver o no lo pude resolver’, “eso no está en ningún lado” Prof. T8.

Sólo un/a profesor/a académico manifiesta registrar sus reflexiones.

5.1.1.3 Propuestas del profesorado para mejorar en su práctica personal

Como se observa en la Tabla 55, al dialogar con el profesorado sobre los aspectos que consideran se deben cualificar en la práctica, se identifican ideas en tres sentidos: (a) desde su rol profesional, (b) a nivel de comunicación y (c) de innovación.

Tabla 55

Propuestas del profesorado para mejorar en su práctica personal

Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
	Fr.	%	# Partic.	%	Fr.	%	# Partic.	%	Fr.	%	# Partic.	%
a. Desde su rol profesional	8	15	5	33	9	17	7	50	17	32	12	41
b. A nivel de comunicación	15	28	9	60	3	6	3	21	18	34	12	41
c. A nivel de innovación	8	15	4	27	10	19	5	36	18	34	9	31
Total	31	58			22	42			53	100		

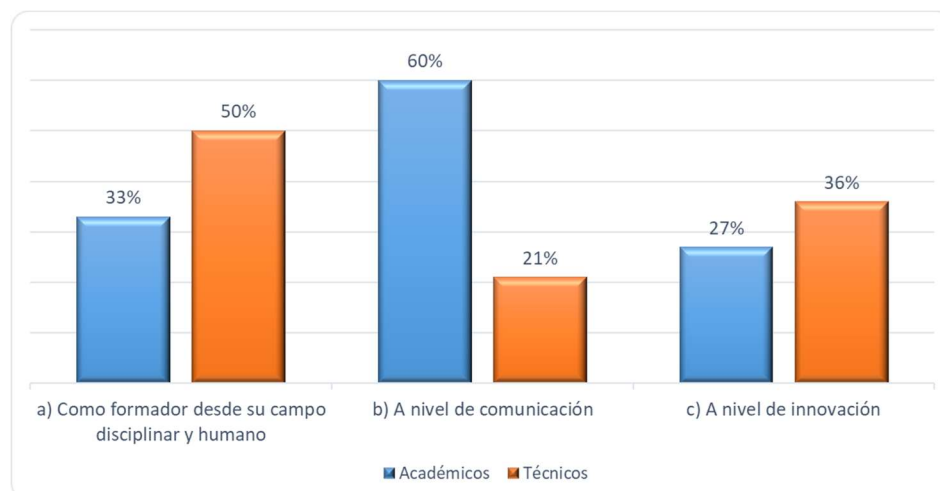
Fuente: Elaboración Propia.

El 32% de la frecuencia de fragmentos de texto del profesorado aluden a la necesidad de replantear su *rol profesional*, el 34% incluye la necesidad de mejora en la *comunicación* y un

34% de la frecuencia de fragmentos de texto registrados enuncia la necesidad de reflexión sobre la *innovación*.

Figura 52

Propuestas del profesorado para mejorar en su práctica personal



Fuente: Elaboración Propia.

a. Desde su rol profesional

Como se ve en la Figura 52, 41% del profesorado afirma la necesidad de replantear su rol profesional en el sentido de no centrarse únicamente en los contenidos y las calificaciones, sino además tener en cuenta la persona de los estudiantes. Sobre este total, el 33% corresponde a los académicos y el 50% a los técnicos:

“Ese es otro problema porque digamos hay muchos compañeros.... Eh yo dicto español y mi preocupación es dictar los temas de español... yo le dicto a personas y me preocupan las personas” Prof. A1.

"Es importante que uno conozca esas situaciones porque uno debe saber también cómo puede ayudar al estudiante a manejar el comportamiento en la clase, entonces normalmente

cuando ya uno conoce la historia pues uno ya puede tomar digamos como otro tipo de... incluso hasta del comportamiento de uno mismo con los/as estudiantes, sin ser permisivo, pero ya uno puede digamos manejar la situación de otra forma” Prof. T4.

b. A nivel de comunicación

El 41% del profesorado considera que debe mejorar la *comunicación* entre ellos y con los estudiantes. Este total incluye el 60% de profesorado académico y el 21% del profesorado técnico:

“Digamos que acá es difícil encontrar un maestro que se preste para hacer reflexiones, hay muchos que están muy cerrado o prevenidos, si hay algunos con los que se pueden compartir ciertas cosas” Prof. A5.

“Procuró ser receptivo a las observaciones que le hace la gente a uno, o sea a mí me encanta que me feliciten, pero también me encanta que me digan: ‘oiga usted la está embarrando en esto’ porque yo creo que esas retroalimentaciones le sirven a uno muchísimo” Prof. T12.

c. A nivel de innovación

Como se puede identificar en la Figura 52, el 31% de los profesores/as presentan propuestas de mejora relacionadas con innovación o cambio en las prácticas educativas actuales. De este total, el 27% corresponde a los docentes académicos y 36% a los técnicos:

“Entonces uno tiene que ir... replanteándose constantemente el quehacer; hace diez años yo no permitía un celular, hoy lo permito... me tocó cambiar el esquema, no me gusta, pero me tocó” Prof. A15.

“La mejor manera de usted poder hacer las transformaciones en el aula es viviendo esas transformaciones” Prof. T11.

5.1.2 Aspectos relacionados con la reflexión conjunta

En el apartado de las ideas expresadas a nivel de *actividad conjunta* tenemos dos aspectos a analizar: Primero, se recogen los aspectos expresados por el profesorado respecto a *quiénes acude cuando reflexiona sobre lo que le inquieta de su práctica*. Segundo, las *condiciones que se deben dar para incentivar la reflexión conjunta* tanto de parte de los profesores/as, como de parte de los directivos.

5.1.2.1 Personas con las que comparte el profesorado su reflexión

Cuando el profesorado reflexiona con otros, según se ve en la Tabla 56, acude a personas expertas como coordinadores u orientadores, compañeros de área, personas cercanas o reflexionan solos.

Tabla 56

Personas con las que comparte el profesorado su reflexión

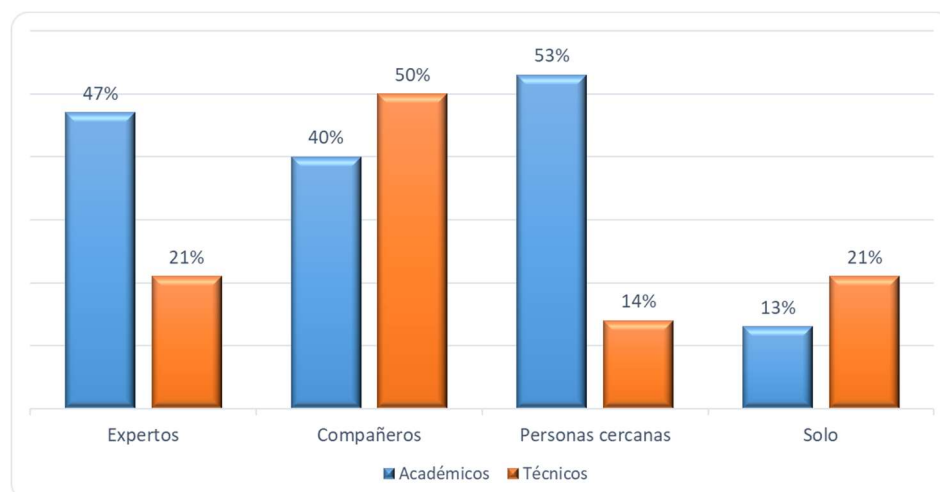
	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
	Fr.	%	#	%	Fr.	%	#	%	Fr.	%	#	%
	Partic.		Partic.		Partic.		Partic.		Partic.		Partic.	
Expertos	7	17	7	46	3	7	3	21	10	24	10	34
Compañeros	8	19	6	40	8	19	7	50	16	38	13	45
o Personas cercanas	9	21	8	53	2	5	2	14	11	26	10	34
Solo	2	5	2	13	3	7	3	21	5	12	5	17
Total	26	62			16	38			42	100		

Fuente: Elaboración Propia.

En un 38% de los fragmentos de texto del profesorado se encuentra que comparten sus reflexiones con los/as compañeros/as. Este total incluye el 19% de profesorado académico y el 19% del profesorado técnico. Mientras que el 12% prefieren reflexionar *solos*. De este total, el 5% corresponde a los académicos y el 7% a los técnicos.

Figura 53

Personas con las que comparte el profesorado su reflexión



Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con la Figura 53, el 45% del profesorado comparte las situaciones inquietantes de la práctica pedagógica con sus compañeros. Este total incluye el 40% de profesorado académico y el 50% de profesorado técnico:

“... a veces ese diálogo con los/as compañeros/as nos ayuda harto, con los/as compañeros/as del mismo nivel o del área, en las reuniones de área” Prof. A11.

“Entonces ahí en la reunión de área debatimos cosas y comentamos a veces de los/as estudiantes” Prof. T9.

El 17% del profesorado manifiesta que prefiere reflexionar a solas. De este porcentaje, el 13% corresponde a los profesores/as académicos y el 21% a los profesores/as técnicos:

“Digamos que hay cosas que yo tomo la decisión, yo lo voy hacer sola porque puedo hacerlo sola porque pues eso si es una actitud mía” Prof. A2.

“Pero es muy poco en realidad no es así tan amplio que yo me siento a decirles -no mire que me paso esto con los/as estudiantes- de pronto alguna vez, pero en general no” Prof. T13.

5.1.2.2 Condiciones de mejora que aporta el profesorado

De acuerdo con la Tabla 57, el profesorado considera dos aspectos: (a) acciones que puede realizar el profesorado y (b) condiciones institucionales a nivel directivo.

Tabla 57

Condiciones de mejora que aporta el profesorado

Intereses	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
			#				#				#	
	Fr.	%	Partic.	%	Fr.	%	Partic.	%	Fr.	%	Partic.	%
a. Acciones que puede realizar el profesorado:												
-Comunicación	12	9	8	53	6	5	2	14	18	14	10	34
-Innovación	3	2	2	13	9	7	7	50	12	9	9	31
-Cuestionamiento personal para implicarse en el cambio y mejora de la práctica	15	12	8	53	24	18	12	86	39	30	20	69
-Trabajo colaborativo	3	2	3	20	3	2	3	21	6	4	6	21
Subtotal	33	25			42	32			75	57		

Intereses	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
			#				#				#	
	Fr.	%	Partic.	%	Fr.	%	Partic.	%	Fr.	%	Partic.	%
b. Condiciones institucionales a nivel directivo:												
-El cuestionamiento para implicarse en el cambio de las prácticas	16	12	8	53	13	10	8	57	29	22	16	55
-Innovación	3	2	2	13	1	1	1	7	4	3	3	10
-Manejo de tiempos y espacios	5	4	4	27	2	2	2	14	7	6	6	21
-Trabajo colaborativo	6	5	5	33	3	2	3	21	9	7	8	28
-Bienestar de los profesores/as	3	2	2	13	4	3	2	14	7	5	4	14
Subtotal	33	25			23	18			56	43		
Total	66	50			65	50			131	100		

Fuente: Elaboración Propia.

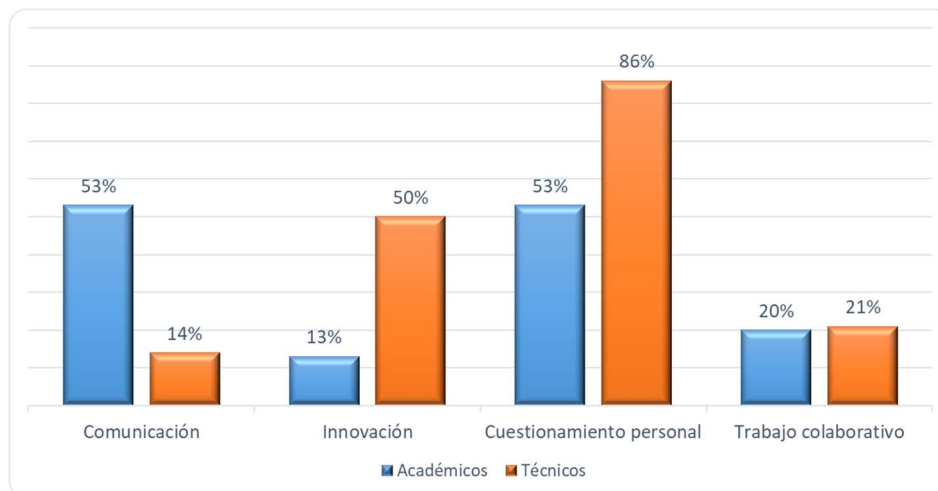
a. Acciones del profesorado para incentivar la reflexión conjunta

El profesorado coincide con algunos de los aspectos que considera debe mejorar en su práctica personal y para incentivar la reflexión conjunta, como son: comunicación, innovación y desde su rol profesional, cuestionamiento personal para implicarse en el cambio y la mejora de la práctica, además, aluden la importancia del trabajo colaborativo, en el sentido de compartir sus saberes.

Teniendo en cuenta la frecuencia de fragmentos de texto, los aspectos más enunciados en las entrevistas del profesorado son el cuestionamiento personal para implicarse en el cambio y mejora de la práctica, con 30% del total de los fragmentos de textos, la comunicación, con 14% en la frecuencia de fragmentos de texto y la innovación con 9% de la frecuencia total de textos enunciados.

Figura 54

Acciones del profesorado para incentivar la reflexión conjunta



Fuente: Elaboración Propia.

A nivel de comunicación

De acuerdo con la Figura 54, el 34% del profesorado considera que es necesario realizar procesos de mejora a nivel de comunicación con los compañeros, con el propósito de reflexionar conjuntamente. De ese total, el 53% corresponde al profesorado académico y 14% al técnico:

“Lo importante es el diálogo y partir del diálogo y la circunstancia de escuchar al otro, creo que es lo más importante generar ese ámbito de confianza” Prof. A14.

“No todo el mundo toma bien que alguien venga y haga una crítica sobre algo que no le parece, entonces hay gente que empieza a defenderse, se previene y entonces ya sabe que, si llegó ese que hace ese tipo de comentarios, entonces ‘ahí ya llegó fulano, entonces más bien bajemos la conversación porque ahorita viene y quién sabe que nos va a decir’, entonces yo creo que es un asunto más cultural, o sea la escuela tampoco nos ha enseñado a decirnos verdades, a aprender a decir la verdad. Exigimos la verdad, pero entonces nos

décimos las verdades cuando son bonitas, pero cuando son incómodas no las decimos”

Prof. T1.

A nivel de innovación

Según la misma Figura 54, el 31% del profesorado considera que es necesario innovar las prácticas de enseñanza y la reflexión conjunta facilita esta labor, en el sentido poder ponerse de acuerdo, identificar conjuntamente cómo y qué es lo que se debe cambiar. De ese total, el 13% corresponde al profesorado académico y el 50% al profesorado técnico.

“Pero si uno les hace llegar las matemáticas desde otro punto de vista, no desde la manera tradicional, creo que formaríamos mejores personas” Prof. A2.

“Y lo hemos visto pues en las exposiciones que se hicieron hace poco en exptécnica que los chicos ya descargan aplicaciones y con esas aplicaciones interactúan con los proyectos que están trabajando en electrónica... entonces la idea es vincular el dispositivo al proceso de aprendizaje, pero no considerarlo como un elemento, digamos, nocivo sino más bien buscarle como la facilidad y acercar al estudiante para que haga un uso apropiado de ese dispositivo y relacionado con el proceso que se está trabajando” Prof. T7.

A nivel de cuestionamiento personal para implicarse en el cambio y mejora de la práctica

El 69% del profesorado se cuestiona sobre sus prácticas. De este total, el 53% profesores/as académicos y 86% profesores/as técnicos:

“... osea a los pelados les estamos acabando con tanto trabajo, con tanta cosa para la casa y que ellos también tienen vida propia... Uno tiene que tener el equilibrio, los tenemos aquí casi todo el día, pues hagámosle aquí” Prof. A3.

“Llegan estudiantes que son muy brillantes en lo que tienen que hacer aquí... los llevamos a eso a que respondan a todo con un cinco, con un cuatro cinco... ¿pero dónde está quedando realmente la persona? ¿Dónde está quedando la felicidad? una cosa que nosotros como seres humanos estamos sacrificando” Prof. T11.

A nivel de trabajo colaborativo

En esta categoría se encuentran los más bajos porcentajes de fragmentos de texto de las entrevistas. Aquí, de acuerdo con la Figura 54, el 21% del profesorado considera que se debe trabajar colaborativamente. De ese total, 20% de profesores/as académicos y 21% de profesores/as técnicos:

“ Hay compañeros que cuando uno se acerca a ayudarles, lo toman bien, hay otros que digamos no se dejan colaborar o sienten que no necesitan ayuda” Prof. A7.

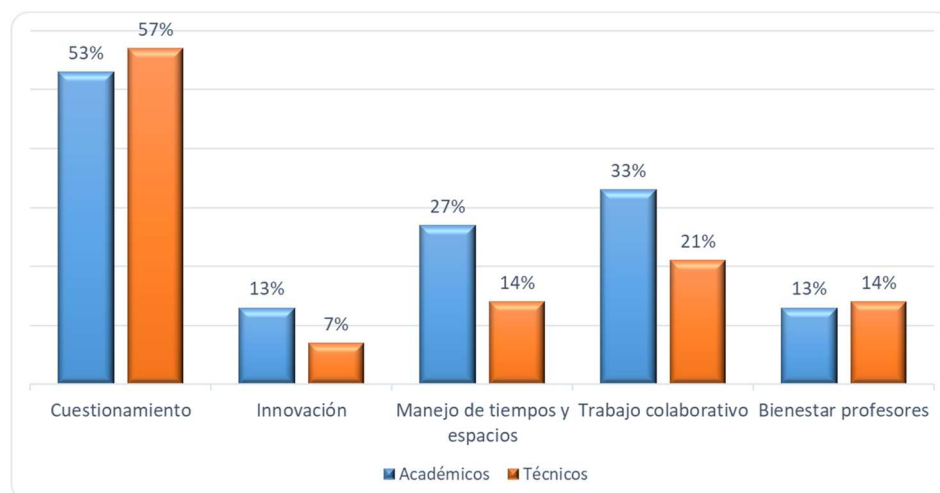
“...Todo lo tenemos que documentar, compartir, hacer un grupo de trabajo” Prof. T14.

b. Condiciones institucionales a nivel directivo que incentivan la reflexión conjunta según el profesorado

El profesorado considera que la mejora de la práctica, aunque los implica a ellos, es imprescindible que a nivel directivo se favorezca: el cuestionamiento para implicarse en el cambio de las prácticas, la innovación, el manejo de tiempos y espacios, el trabajo colaborativo y el bienestar del profesorado.

Figura 55

Condiciones institucionales necesarias según el profesorado para incentivar la reflexión conjunta



Fuente: Elaboración Propia.

Cuestionamiento para implicarse en el cambio de las prácticas

Como se observa en la Figura 55, el 55% del profesorado considera que a nivel institucional se debe fomentar el cambio de las prácticas pedagógicas. De este total, el 53% de los profesores/as académicos y el 57% de los profesores/as técnicos.

“Ese paradigma tan tradicional de nosotros. Y lastimosamente como compañeros de área... Tengo algunos compañeros que les infunden eso, entonces ya cuando llegan con nosotros y les pedimos otra cosa, ellos siguen en ese cuadro de ‘yo no me puedo extralimitar, yo no puedo hacer la margen de diferente forma porque la profesora me dijo que era así’ entonces ellos se les cohibe también la creatividad porque no se les da la posibilidad de mirar desde otras perspectivas. Pero tiene que ver con los procesos de ciertos docentes” Prof. A7.

“Yo veré que hago en mi clase, porque yo soy el profesor y yo tengo libertad de cátedra, entonces uno no se puede meter, entonces yo veo que en esa parte hay como un caparazón,

como que los docentes dicen ‘no, conmigo no se meta, déjeme yo estoy enseñando y eso se verá allá con las notas o eso se verá ya con los resultados si’ entonces eh, pienso que es un trabajo más como de sensibilización con los maestros” Prof. T8.

Innovación

El 10% del profesorado enuncia este aspecto en su entrevista como importante desde la convicción de las directivas, para facilitar la actualización. De este total, el 13% de los profesores/as son académicos y el 7% de los profesores/as son técnicos.

“Colombia tiene que hacer su propio modelo, ya no podemos estar a la luz de la teoría de otros, porque son situaciones y mundos diferentes, tienen que cambiar muchas políticas educativas, yo sé que de pronto eso si es una utopía, querer que cambien muchas políticas educativas, pero a veces sería bueno que se revisaran esas políticas tan rígidas tan estrictas y yo pienso que también demasiado importante reivindicar la labor docente” Prof. A11.

“No está por escrito, ni hay una estrategia de capacitación, no hay. Yo siento también que los espacios para hablar son muy limitados entonces por ejemplo eso que estamos haciendo acá nosotros sería chévere que lo hiciéramos los del área, y nos pusiéramos hablar de que es lo que se hace” Prof. T8.

Manejo de tiempos y espacios

Se observa en la Figura 55, el 21% del profesorado considera que a nivel institucional se deben reevaluar algunos tiempos y espacios que faciliten nuevas formas de reflexionar conjuntamente. De este total, el 27% de los/as profesores/as son académicos y el 14% de los/as profesores/as son técnicos.

“La comisión debería replantearse. Porque lo que se hace básicamente en comisión es mencionar unas estadísticas, entonces lo que hacemos en comisión es básicamente hablar de estadística... perdieron cinco, perdieron cuatro, tantos una materia, tantos dos... listo, firmamos y nos fuimos” Prof. A9.

“Faltan espacios, formación, que la gente entienda y visualice que esas cosas se pueden hacer acá” Prof. T12

Trabajo colaborativo

Es el segundo aspecto más incluido en sus textos, el 27% del profesorado considera que este aspecto se correlaciona con las directivas respecto al manejo de tiempos y espacios para poder avanzar en el trabajo colaborativo. De este total, el 33% corresponde al profesorado académico y el 21% al técnico:

“(...) la transversalidad (...) es que a veces los chicos también terminan afectados, porque no lo hemos sabido cómo darle, meter lo que hacemos, que si yo estoy viendo inglés pudiera llevar a cabo la transversalidad con lo que está haciendo el chico allí en talleres, listo. Y que vio en español un manual de instrucciones cómo se hace; luego, venga pásame aquí a inglés y luego venga tome con estas instrucciones saque su producto allá en taller, sí esa transversalidad sería importante” Prof. A11.

“Yo creo que se necesita formación definitivamente... pero no una formación teórica de, usted tiene que hacer así, sino tienen que hacer algo llevado a la práctica y tiene que generarse espacios para discusiones pedagógicas bien significativas para los maestros, aquí hay experiencias muy bonitas que se pueden compartir, muy bonitas y de mucha enseñanza

también, inclusive situaciones muy delicadas que pueden ocurrir con los/as estudiantes”

Prof. T12.

Bienestar de los/as profesores/as

Un 14% del profesorado considera que la institución debe promover el bienestar del profesorado. De este total, el 13% corresponde a los académicos y 14% a los técnicos.

“Tenemos que involucrarnos, pero también tenemos que recibir incentivos no necesariamente económicos, pero como te digo económicos también es importante, no es que, si a un docente que quiere seguir estudiando, que quiere especializarse, no se le incentiva, pues va a empezar hacer las cosas mediocrementemente porque lo han llevado a eso, entonces sí hay que incentivarlos, sí a nivel valorativo hay que reconocer... Es que como personas necesitamos ese reconocimiento” Prof. A13.

“Es que la empresa se permitiera a través de bienestar poder conocer mejor a sus docentes, porque si a ti te reconocen más que como docente, como trabajador, te reconocen como persona, pues yo creo que llena el alma” Prof. T1.

5.2 Resultados del análisis de las entrevistas referidas al contexto en el que lleva a cabo la práctica el profesorado académico y técnico

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas mediante las cuales se conoce y describe el contexto en el que se lleva la práctica tanto académica como técnica. Estos resultados se analizan con base en la categorización propuesta en la Tabla 16, se recogen las ideas expresadas por el profesorado sobre el contexto en el que se da la práctica, los

elementos instruccionales, cómo se desarrollan las asignaturas y si se da un trabajo conjunto a nivel de área académica y área técnica.

5.2.1 Contexto en que se da la práctica del profesorado

En el presente apartado se presenta la información referida a número de estudiantes promedio, horas de clase, espacios donde se dan las clases y protocolos necesarios en el área técnica.

Asignatura del área académica:

-Se trabaja en el aula de clases con 30 a 35 estudiantes; reconociendo que hay aulas especializadas para las disciplinas artísticas y los laboratorios.

-Los/as estudiantes tienen de una a cinco horas académicas (de 45 minutos) por asignatura, según la organización del currículo, que ven en el transcurso de una semana de cuatro días que es el horario del área académica.

Asignatura del área técnica:

-Se trabaja en los talleres de cada especialidad (diseño, mecatrónica, procesos y sistemas) con 12 a 16 estudiantes máximo.

-Los/as estudiantes tienen ocho horas académicas (de 45 minutos) lo que equivale a una jornada escolar a la semana.

-Deben seguir unos protocolos de seguridad por la maquinaria industrial de alta tecnología, deben portar la indumentaria adecuada según el taller por ejemplo overol y botas.

La institución se ha preocupado por mantener un currículo que favorezca las actividades propias del área académica y del área técnica y para ello destina salones de clase donde se llevan

a cabo las clases académicas y talleres dotados con las herramientas requeridas para las áreas técnicas.

5.2.2 Elementos instruccionales

Referidos a características de cada asignatura, finalidad de la enseñanza de la asignatura de acuerdo con los contenidos curriculares, planeación de la asignatura y reuniones por áreas.

Características de cada área

En cuanto al abordaje de saberes teórico-prácticos en las asignaturas, de acuerdo con las respuestas del profesorado, el área académica enfatiza en el conocimiento teórico y es muy bajo el nivel del componente práctico, por el contrario, las especialidades técnicas, aunque presentan aspectos teóricos, su énfasis está en la práctica, en el hacer de las cosas, cuando profesor y estudiantes plantean unas fases de diseño según la especialidad para lograr realizar un producto determinado. Los siguientes ejemplos muestran cómo la estructura horaria facilita el acercamiento a los estudiantes para alargar los tiempos de aprendizaje o conocer y adaptarse mejor a sus necesidades.

“Lo académico aporta teoría, procesos formales” Prof. E2A1.

“Yo si le veo muchas ventajas a lo técnico a comparación con lo académico, primero porque son grupos más pequeños, terminan conociéndose; y la práctica, es que uno hace las cosas es en la práctica. Por ejemplo, en modelería, yo sé que ellos hacen unas lamparitas, unos relojitos muy bonitos, porque ellos compran su laminita, les dicen de cuanto es la medida, tienen que cortar, tienen que medir, está el/la profesor/a ahí, por ahí no es... ellos también les dan la teoría y tienen que leerla para llegar con la teoría allá porque si no, no alcanzan a hacer las cosas, tengo que leer para poder hacer las cosas

bien..., eso es como apropiarse de sus resultados finales. Mientras que, en lo académico, a pesar de que uno deje ejercicios prácticos, que los mande en la casa a mirar el mercado, como que queda en el papel, algunos lo hacen, pero otros necesitan la experiencia de tocar, por ejemplo, si tocan y les pasa corriente, ahí si quedan contentos, si siento que en lo técnico hay una ventaja impresionante y se lo disfrutan, ellos dicen 'uy, jueves', a ellos les encanta ese overol, tanto a las niñas como a los niños” Prof. E2A1.

“En la especialidad uno trabaja de una manera más enriquecedora, es que, los afanes a veces de los contenidos no permiten que uno abarque una cierta cantidad de debilidades que tienen los chicos en cuanto a sus habilidades y destrezas. Cuando se planea una actividad o se estructura, es mucho más fácil, pues para nosotros en el área técnica porque, por ejemplo, si se va a desarrollar un proyecto lo podemos extender en el tiempo que queramos, podemos arrancar desde el primer día, plantear unas fases de diseño hasta llegar a la 'Expo técnica' que es el evento más grande (se presenta para toda la comunidad hacia el final del año) para poder presentar un producto, tras de que tenemos ocho horas al día para desarrollarlo, tenemos una línea de tiempo bastante larga para planear características que deben ir alcanzando paulatinamente. El área técnica es mucho más centrada en el estudiante” Prof. E2T1.

“En la técnica tenemos el uso de los dispositivos especializados, es un aprendizaje basado en actividades, en ejercicios, en prácticas de taller asociadas a fundamentos técnicos, tecnológicos y científicos. La academia es más teórica, por ejemplo, matemáticas y lengua tienen un fundamento teórico. La diferencia en el taller es que está el oficio, el hacer, están las actividades técnicas que implican destrezas, habilidades conocimiento de

procesos, procesos concretos, asociados a producir cosas, aunque hay una base cognitiva el centro está en el hacer. Se hacen procesos y se producen cosas. El objetivo era formar para el trabajo eso ha venido cambiando y los formamos para la universidad especializada en alguna de esas áreas” Prof. E2T2.

Finalidad de la enseñanza de la asignatura de acuerdo con los contenidos curriculares

Según estas respuestas los profesores/as académicos y técnicos imparten contenidos bien diferentes, pero en las dos áreas se atribuye importancia al tipo de pensamiento que los estudiantes deben desarrollar, a la formación en valores, a la sensibilidad frente a su contexto y a las competencias que requieren.

Asignatura del área académica:

Los profesores/as buscan

“la interpretación en contexto, que ellos sepan para qué o por qué... la estimación, el redondeo, que procesen la información y puedan dar solución a las cosas, ordenar su pensamiento” Prof. E2A1.

“Me interesa mucho que se desarrolle, uno, el espíritu crítico, que miren con preguntas, cuestionando, pero también comprendiendo la diversidad, riqueza y la necesidad de dialogar y respetar las otras formas de vivir el cristianismo, a mí me interesa mucho que aprenda de geografía, historia de la iglesia, de religiones, pero más allá de eso, es el desarrollo de lo convivencial, de lo social, del respeto, de la tolerancia, del diálogo” Prof. E2A2.

Asignatura del área técnica:

“Lo que debería lograr cada docente es volverlos sensibles y que ellos entiendan que uno haciendo las cosas bien, todo sale bien. Después vendría el conocimiento, las habilidades...” Prof. E2T1.

“El objetivo de la especialidad es que los chicos tengan unas competencias básicas en el área técnica y particularmente en electricidad, electrónica, eso les va a servir a ellos para su educación superior, puede ser en el técnico o en otra institución” Prof. E2T2.

Planeación de la asignatura

La planeación tanto del área académica como del área técnica la realiza y ajusta año a año el profesorado y valoran que la coordinación la revise.

Asignatura del área académica:

“Están las directrices de la planeación, nosotros la hacemos entre nosotros y dentro del periodo, esa planeación es la que nos marca la hoja de la ruta, que coordinación la lea e interprete, no sabemos, últimamente uno dice ‘la leen’ pero en años anteriores uno entregaba y sabía que eso no lo leían” Prof. E2A1.

“Si, por lo menos lo general, nos sentamos al finalizar el año y al comenzar, miramos que debemos actualizar, que suprimir. Por ejemplo, este año vimos que era necesario repensar el tema que se está viendo en séptimo, pasarlo a octavo y el de octavo a séptimo, por método deductivo, a principio de año podemos mirar esas cosas. Después de que tenemos un horario asignado o por parejas empieza a mirar todo eso, bibliografía, después nos reunimos y cada uno proyecta todo lo que ha pensado para ese grado y entre todos hacemos lluvia de ideas, oiga quítele esto, buenísimo esto, yo tengo este material, y así siempre pensamos de sexto a once cada que los revisamos” Prof. E2A2.

Asignatura del área técnica:

“Tenemos una malla curricular que planeamos hace mucho tiempo, se trabaja en las jornadas de las semanas institucionales, la revisamos a final de año y realizamos los ajustes necesarios para que las personas que van a coger los cursos del siguiente año tengan claro lo que tienen que desarrollar, todo está montado en un drive donde podemos captar y descargar la información, como generalmente rotamos los diferentes grados, los/as profesores/as que van llegando, los antiguos los encaminan. Año a año hacemos pequeños cambios para poder ver resultados, estamos casi por el cuarto año de unas líneas que montamos, donde hay unas particularidades que se deben cumplir, los chicos que estaban en sexto, ya casi se van a graduar en once y queríamos ver los resultados, en el 2023 termina este ciclo, veremos resultados porque ellos si son el fruto de todo el camino que se ha desarrollado, tenemos la alteración de la virtualidad a raíz de la pandemia, lo cual puede alterar un poco el proceso. Somos nosotros como profesores/as los que realizamos la planeación y le hacemos el seguimiento” Prof. E2T1.

“Si, nosotros tenemos toda la misma planeación, pero las experiencias que uno desarrolla son muy particulares, por ejemplo, en décimo somos cuatro profesores en cuatro grupos, yo arranco explicando metodología de la investigación, otro profesor quiso comenzar con el dibujo CAD especializado, otros quisieron sumergirse por los sistemas mecánicos, aunque la planeación de ese nivel tiene todos esos temas, cada uno decide por dónde empezar para llegar al mismo fin. Por ejemplo, terminando primer periodo, debe quedar planteada la situación y el problema del proyecto, en el segundo periodo ya deben estar planteados los planos y la maqueta, tercer periodo vamos a construir, entonces es pura

transformación de los materiales y en el cuarto periodo es la formalización del prototipo y la presentación” Prof. E2T1.

“No hay directrices, en la medida en que la dirección se renueva cada dos o tres años, entonces no hay continuidad, que sucede, que los profesores somos los que lideramos los procesos y de alguna manera coordinamos que se va haciendo. Tenemos un lineamiento general, hay concordancia porque tenemos unos temas básicos, unos ejes fundamentales que son los ejes temáticos, ya en cuanto al hacer de la actividad si hay pequeñas diferencias por las metodologías de cada uno de los maestros” Prof. E2T2.

Como se puede ver la planeación tanto del área académica como del área técnica la realizan y ajustan año a año los profesores/as, los profesores/as académicos se sienten acompañados por el coordinador académico en tanto que los técnicos no manifiestan este acompañamiento.

Reuniones por áreas

El tiempo para conversar con los compañeros es muy limitado, las reuniones de área son de 45 minutos y generalmente se invierten en el cumplimiento de formalismos y actividades a realizar, más que de poder dialogar sobre las situaciones relacionadas con lo que le preocupa a cada uno. Si el profesorado tiene dificultades para reunirse sencillamente no se dan.

Asignatura del área académica:

“Si, una hora de 45 minutos y termina volviéndose una quejadera, porque es la semana que toca el informe de la reunión tal y tenemos que hacer tal, es una reunión ejecutiva, académica. Muy pocas veces hay momentos de reflexión, cuando hay esos momentos de reflexión, siempre terminamos amarrados a un formato que hay que llenar. A veces la

reflexión académica la hacemos nosotros por nuestra cuenta, por ejemplo, las de sexto, nos reunimos en nuestras horas libres, ¿usted si se ha dado cuenta de esto? No, no les metamos esto. Ese pedazo que hacemos en lo informal, a mí me parece más beneficioso que lo que hacemos en el área” Prof. E2A1.

“En el área somos cuatro. Tenemos una hora semanal de reunión institucional, de esa reunión hay tres momentos, es como ser el puente con el consejo académico entonces uno de los puntos obligatorios es informar que se dijo en consejo académico, recoger lo que hay que llevar al consejo académico. Otro punto de siempre es cómo nos ha ido en la semana, organizar cronogramas, que se viene pronto o más lejos, cómo nos ha ido, desarrollo de tareas, si hay que hacer informe de gestión, que si toca hacer planeaciones, que si toca preparar el día de las víctimas, hacer lo del proyecto de área entonces se hace, también, según la fecha se puede tener un espacio celebrativo que tiene que ver sobre todo con los cumpleaños entre todos, comprar un pastel, algo de tomar, unos pasabocas, es así más o menos como funcionan nuestras reuniones de área” Prof. E2A2.

Asignatura del Área técnica:

“Es complicado, porque en la institución somos el área más grande, somos 13 docentes nunca han podido cuadrarnos la hora de reunión de área” Prof. E2T1.

“Todos los jueves, hay media hora de reunión. Asisten siete profesores/as de la especialidad, y básicamente lo que hacemos es revisar los procesos de los/as compañeros/as, llevar las inquietudes, los casos particulares de los muchachos, las situaciones técnicas, incluso si hay problemáticas de los elementos de seguridad, bueno,

tenemos una agenda para cada reunión y aparte de eso hay un punto donde están los varios, las situaciones nuevas de cada semana” Prof. E2T2.

5.2.3 Desarrollo de la asignatura

Cómo se lleva a cabo una clase de su asignatura

Con estas respuestas se puede apreciar que las clases son muy diferentes en las dos áreas, los contenidos que se imparten, el tiempo que se dedica y el espacio donde se trabaja, la forma como se da la interacción en una clase o en otra, la manera como se construye el conocimiento. Se aclara que en el área técnica algunas veces los/as estudiantes deben llevar los materiales y en otras ocasiones tanto los materiales como las herramientas son proporcionadas por la institución.

Asignatura del área académica:

En matemáticas:

“Llegar a poner orden al salón... el saludo y mirar como amanecieron, quién vino y quién no, ya después va el propósito, se deja escrito en el tablero a qué le vamos a apuntar esa hora y qué es lo que vamos a utilizar de los temas que estamos viendo, si es un proceso de refuerzo, de reconocimiento, si es evaluación. Ya se entra al cuerpo del trabajo encadenando con algo de lo que hemos visto atrás o si es continuación, pues en qué quedamos, que hay en ellos para poder arrancar la práctica del proceso que estemos haciendo, si se alcanza en la hora a reforzar y el cierre. Siempre en el cuerpo de trabajo ellos estarán trabajando, poniendo en práctica cualquier cosa que hemos visto en matemáticas. En pocos momentos se pueden quedar quietos, porque quedarse quietos, hace que les de sueño, que piensen en otras cosas, entonces la idea es entrelazar una cosa con la otra, para que estén siempre moviéndose” Prof. E2A1.

En religión:

“Saludo, treinta segundos de reflexión / oración, sin caer en el proselitismo, luego conectamos un poco con la clase anterior y arrancamos la propuesta temática para el día que generalmente en mi caso es muy de la interacción, de la pregunta y la respuesta, me gusta utilizar mucho los mapas, las imágenes, que pregunten, es muy charlada, hacia el final, se tratan de solucionar preguntas, como complemento a veces se deja alguna actividad. A nivel general, así es que transcurre la clase, si alguien debe exponer, se hace”

Prof. E2A2.

Asignatura del área técnica:

En diseño:

“Con décimo, en la especialidad, debemos llegar a estructurar la forma física del objeto que es el desarrollo de la maqueta. El lunes llegamos al taller, desde luego para entrar al taller se requieren unos elementos de protección personal, se piden los materiales que deben llevar a esa práctica que ellos ya saben, ellos trabajan en grupos de dos o de tres, ese día se realiza una técnica de corte láser. Ellos deben en el computador desarrollar unos croquis, pasaban a la máquina, yo les enseñaba a utilizarla y se hacían cortes con láser. Eso fueron las tres primeras horas, ellos saben graficar, deben pasar el formato, después pasarlo a la máquina, cuadrar la máquina a nivel de parámetros, de velocidad, potencia, rangos de dimensiones que tienen que trabajar, después ellos llegan a formalizar lo que quieren desarrollar, se sientan en el computador para empezar a hacer el croquis con el corte láser.

Mediante el programa de AutoCAD desarrollan sus plantillas. El acompañamiento en todo momento es de guiarlos, yo los acompaño y ellos son los dueños de su proyecto, ellos van

manejando sus tiempos. Tenemos otros tres días de desarrollo de maqueta porque siempre nos toma tiempo formalizar una buena forma” Prof. E2T1.

En mecatrónica:

“Saludo, revisar lo que se hizo la jornada anterior, ambientando el proceso, lo primero es dar una fundamentación de carácter teórico, luego se explica, se analiza, se hacen pruebas pues porque nuestras clases implican apoyo especializado, por ejemplo, en el caso nuestro tenemos los equipos electrónicos entonces hacemos las demostraciones, digamos los circuitos de prueba y analizamos unas condiciones del desarrollo que van a hacer ellos. Posteriormente, los chicos van y piden su material de trabajo, sus herramientas, sus equipos electrónicos y enseguida se procede a hacer el ejercicio como tal, esa sería como la tercera fase. En la cuarta, los muchachos hacen unas comparaciones, toman datos, realizan un análisis del trabajo y lo confrontamos. En la parte final, se hace una puesta en común, se sacan conclusiones, se verifica la hipótesis planteada, hay momentos que no se da el ejercicio de manera igual y se presentan situaciones curiosas para los muchachos, como, por ejemplo, no funciono el circuito como ellos pensaban, se presenta una falla por tal cosa, y bueno, eso es lo que da el aprendizaje. Finalmente, los chicos presentan un informe de laboratorio” Prof. E2T2.

Interactividad entre profesor/a y estudiantes alrededor de los contenidos concretos de la asignatura

Por las características mencionadas, el profesorado académico con más de 30 estudiantes en sus clases y los horarios tan limitados no puede llevar a cabo una interacción con cada uno; sin embargo, se ve como se esfuerzan por identificar y dar la palabra a los/as estudiantes que más

pueden y más necesitan. Se destaca el acompañamiento del profesorado y el valor que tienen los/as estudiantes más aventajados en la ayuda que pueden dar como pares.

Los profesores/as en el área técnica trabajan el aprendizaje más personalizado por los contenidos y resultados tangibles que se obtienen. Debido a eso reconocen que pueden establecer una relación más cercana con los/as estudiantes. Se tiene en cuenta que por los riesgos de las herramientas y de las maquinarias de los talleres es indispensable el acompañamiento continuo.

Asignatura del área académica:

“Uno primero detecta quienes son los que están más atrás en todo, en seguir instrucciones, en palabra, los que no quieren, esos son los que van a estar en las filas más cercanas a mí para poder estar más pendiente de revisarles, reforzarles que están haciendo y los que están más aventajados, pues son el soporte cuando los otros van por donde no queremos, aunque siempre estoy con la mirada en los que están más quedados... el propósito es que se vayan con algo, el objetivo que yo pongo en el tablero, a veces es muy grande, pero yo les digo, con algo que se vayan de la clase, ‘dígame algo que usted aprendió hoy’ a veces en la misma dinámica ellos dicen ‘no, esto no se logró’, tenemos que volver en la siguiente clase hasta que se logre por la mayoría de los/as estudiantes, hay unos que no llegan porque no tienen los elementos, hay otros que no lo hacen porque están en otra cosa. Los más aventajados son el soporte, a los que se les dificulta porque vienen con fallas o creen que no son buenos para la matemática, ‘aquí estoy porque me tocó’, entonces con ellos, ‘que es lo que toca hacer acá, dígame con sus palabras’, ¿Alguien entendió? y algunos lo explican con sus palabras y ese es el soporte para quienes les cuesta. Entre ellos se ayudan mucho, tienen un lenguaje más entendible entre ellos. Y la tranquilidad porque hay mucha ansiedad en ellos, cuando llega el/la profesor/a

de matemáticas, hay mucha ansiedad en el salón para aquellos que no saben, ellos afirman 'si, si se puede, se puede hacer de esta manera', se pueden equivocar, pero no pasa nada, arreglan" Prof. E2A1.

"No es fácil hacer interacción porque no se puede personalizar, entonces tiene que ver mucho con la voluntad de participar, se lanzan muchas preguntas y temas que a ellos les causan curiosidad y casi que les mueve la participación, a dar ejemplos, a suscitar un debate, una polémica casi que ahí se va generando la participación, pero obviamente no todos lo hacen, cinco o siete que más participan" Prof. E2A2.

Asignatura del área técnica:

"Los/as estudiantes trabajan por grupos de 2 y de 3, hacemos una generalidad de lo que se va a trabajar en la clase y después empezamos a trabajar particularidades del proyecto, entonces se puede trabajar un nivel personalizado con los chicos, aunque los proyectos no sean tan diferentes, en cuanto forma y función, si lo son, uno apoya lo que cada grupo va desarrollando. Yo me siento con cada grupo, que van a realizar, que van a hacer y la asesoría es prácticamente personalizada, 'profe, tengo esta duda, cómo puedo desarrollar esto', las preguntas son muy personalizadas y por eso uno alcanza a simpatizar con los chicos" Prof. E2T1.

"De manera general se hace una explicación para todos, pero el trabajo se desarrolla fundamentalmente en pequeños grupos (de dos estudiantes) son responsables de un puesto de trabajo y esos dos dan cuenta de todo el proceso, así el trabajo se realiza casi individualmente...voy pasando por cada grupo, asesorando el trabajo... además porque así lo requiere la técnica, porque implica el uso de equipos y herramientas que, si no se

acompañan, puede haber riesgos, digamos los riesgos son controlados, por ejemplo, tenemos un taller con fuentes de voltaje, que son peligrosos porque manejan 110 o 220 voltios, entonces debe haber un acompañamiento continuo” Prof. E2T2.

5.2.4 Trabajo conjunto asignaturas del área académica y del área técnica

Reuniones conjuntas

No hay reuniones conjuntas entre el profesorado del área académica y el del área técnica, aunque en el 2022 se han empezado a implementar reuniones por niveles para tratar problemáticas relacionadas con los/as estudiantes.

Asignaturas del área académica:

“No, son informales y con la gente que uno tiene confianza” Prof. E2A1.

“Hay dos momentos, uno, las comisiones de evaluación, pero ahí no asisten todos los docentes que enseñan en el grupo, sino los nombrados por una resolución que asisten a la reunión. Y otro espacio, es el que están implementando ahora los coordinadores que es por nivel o grado. Hasta ahora estamos empezando con eso” Prof. E2A2.

Asignaturas del área técnica:

“No, eso es muy raro (que haya reuniones). A lo último, ya terminando, se dan para ver los chicos que están perdiendo (suspendiendo) en las comisiones de evaluación y promoción. Es más probable que haya reuniones entre especialidades, hemos hecho proyectos entre diseño y sistemas, diseño y mecatrónica, diseño y procesos. Los académicos a veces indican que no podemos hacer un proyecto, sino lo que ellos propongan porque ellos no pueden salirse de los parámetros del contenido” Prof. E2T1.

“Si, incluso este año se han implementado (las reuniones) para visualizar un poco la problemática de los muchachos después de la pandemia, hoy, por ejemplo, hubo una reunión de 1:30 a 2:00 con los profesores/as de grado sexto tanto académicos como técnicos y se debatieron las problemáticas de los chicos (con 11 o 12 años de edad), y la idea es que las reuniones por nivel van a ser más frecuentes, la idea es encontrar situaciones académicas y técnicas que sean motivo de reflexión con los muchachos” Prof. E2T2.

Aspectos que asemejan al profesorado académico y técnico en su manera de concebir la docencia

Están de acuerdo en varios objetivos que persiguen tanto los académicos como los técnicos, por ejemplo, el propósito de dar una educación integral a los/as estudiantes para que puedan construir un buen futuro.

Asignatura del área académica:

“Nos asemeja que todos queremos sacar adelante a los muchachos que ellos se vayan con lo que necesitan para realizarse como personas” Prof. E2A1.

“Hay una identidad y un interés común, un amor por la institución, por los muchachos, un objetivo común que es mantener una institución que forme de manera íntegra y que los muchachos salgan muy bien preparados. Y en efecto, nuestros egresados son muchachos muy buenos, muy capaces, con buenos resultados y eso es un trabajo en común” Prof. E2A2.

Asignatura del área técnica:

“Tenemos varias intenciones, estamos buscando que los chicos sean mejores en los objetivos que cada uno se propone, de pronto unos se centran más en el conocimiento, en las habilidades, otros en que sean mejores seres humanos, pero siempre hay un propósito de enseñanza y aprendizaje” Prof. E2T1.

“Hay una exigencia compartida, común, hay un desarrollo de habilidades tanto en lo técnico como en las clases académicas y lo que se busca a nivel general de los profesores/as es el beneficio de los muchachos, el beneficio académico, cognitivo, que ellos aprendan, que tengan la posibilidad del disfrute de su bachillerato para que después ese proceso educativo se revierta en su vida profesional y su vida en general, algunos de pronto no van a ser profesionales como tal pero van a desarrollar otras condiciones y lo técnico y académico debe ser elemento formativo para ellos” Prof. E2T2.

Aspectos que diferencian al profesorado académico del técnico

El profesorado académico piensa que los diferencia la responsabilidad de las pruebas saber que hacen referencia a los conceptos y teoría adquiridos especialmente en la formación del área académica, mientras que en el área técnica adquieren habilidades y competencias que les permiten realizar productos tangibles según la especialidad. El profesorado técnico considera que los diferencia no preocuparse por los contenidos y la versatilidad para adaptarse a situaciones diversas. Los académicos se centran más en los contenidos teóricos, mientras que los técnicos apuntan hacia el saber práctico. Para el profesorado técnico es más fácil acercarse a los contenidos del área académica, en tanto que, para los profesores/as del área académica es más difícil acercarse a los contenidos y metodologías del área técnica, probablemente por el tipo de formación de cada uno.

Asignatura del área académica:

“A nivel académico: *Prueba saber*². A nivel técnico, yo creo que desenvolverse en lo práctico, por eso digo que la ganancia del colegio es esa, que ellos están en técnico, están practicando lo académico. En esas exposiciones, por ejemplo, ellos tenían que hacer una polea que moviera una puerta, solo con calcular el tamaño de los dientes del engranaje, ya practicaron toda la matemática de sexto a noveno. Otra diferencia son los laboratorios y talleres tan espectaculares que ellos tienen, ellos son la práctica de lo que es la teoría”
Prof. E2A1.

“El académico tiene unas preocupaciones que son las pruebas que miden la calidad, entonces, por ejemplo, las pruebas de estado o las PISA, esa sí es una tarea que les cabe a los profesores/as académicos, ellos tienen esa preocupación, cómo responder, cómo responder a los estándares, cómo hacer que nos vaya bien en la prueba, cómo hacer para mantener y superar los resultados, es la preocupación por responder a los estándares del Ministerio de Educación que son evaluables, por lo menos en el área técnica, no tienen esa preocupación. Otra cosa que nos preocupa desde el área académica es avanzar de la mejor manera en contenido, somos todavía muy de contenidos para que tengan los preconceptos necesarios para el siguiente grado, que tengan los mínimos para que el joven siga progresando en su aprendizaje.

De pronto la forma de comprender la educación, como vemos el mundo, ellos son mucho más pragmáticos, prácticos y los muchachos se forman en esa línea, pero también por el otro lado, está el tema del conocimiento, el tema de llamarlos a la filosofía, a la historia, a

² Prueba saber hace referencia a los exámenes del estado para evaluar la educación media y vocacional

la química, a la física, entonces yo creo que toda esa diferencia sirve, esa forma de ver el mundo, esa forma de practicar, de hacer. Somos diferentes, pero con objetivos comunes”

Prof. E2A2.

Asignatura del área técnica:

“El/la profesor/a del área académica no entiende que hace el del área técnica, si colocamos un/a profesor/a académico en un área técnica, difícilmente puede planear ocho horas de clase, esa es la diferencia, ellos manejan un contenido y tratan de cumplirlo día a día, a nosotros no nos preocupa el contenido, podemos abarcarlo cualquier día, el afán de cumplir los contenidos nos diferencia los unos de los otros. Y otra particularidad que tenemos es la habilidad que tenemos para desarrollar las cosas, tenemos un nivel de adaptación en el que podemos trabajar con un área académica o con otra área técnica, tenemos una interdisciplinariedad o una transdisciplinariedad. Somos muy versátiles en el sentido de manejar los contenidos de acuerdo con la necesidad, ellos no. En los propósitos, aunque yo creo que al académico también le dan ganas de ir a fabricar, aunque hay unos que tienen miedo, muchos vienen con curiosidades. Hay ganas, pero nos hace falta generar una relación para que no exista la diferencia y como te decía, tal vez lo que nos diferencia es el examen de estado, -es que nosotros aparecemos en el examen de estado, pero ustedes no-” Prof. E2T1.

“Algo fundamental estaría orientado a dos partes, una, podríamos pensar en lo cognitivo que va de la relación del todo con las partes, eso es fundamental en los niños, que entiendan los procesos de electricidad como algo relacionado con la energía y que lo puedan explicar, dos, iría en el tema de las destrezas, las habilidades, que los niños

puedan desarrollar circuitos y puedan explicarlos, esa sería la diferenciación fundamental, entender y explicar, eso sería lo cognitivo y lo experimental. Que digamos a veces, que pasa en las áreas académicas, muchas veces se trabaja solamente algunos componentes de orden teórico, entonces mira que por eso complementamos con el área académica porque muchos temas que se trabajan en la academia, por ejemplo, matemáticas no hay componente práctico usualmente, en todos los talleres hacemos esa práctica de la matemática porque medimos, confrontamos, comparamos y estamos haciendo aplicaciones de la matemática en cada uno de los talleres, ya sea el de mecánica, electrónica, etc. Ese es como el aporte fundamental, por eso el colegio y los niños son tan eficientes a la hora de resolver problemas porque tienen una experiencia de muchos profesores/as y obviamente eso les ayuda”.

“La diferencia está en las miradas, los que somos técnicos tenemos una mirada digamos más pragmática de la vida y de pronto podemos solucionar problemas de una forma más eficiente y eso se puede asociar no solamente con el oficio como tal, sino problemas de pronto en la vida cotidiana, me parece que por ese lado puede ser la diferencia. El objetivo final de la tecnología es solucionar problemas de la vida del hombre, problemas cotidianos, problemas relacionados con la energía, relacionados con su propia vida, con sus compañeros, con el entorno incluso a nivel de la vida normal, entonces cuando uno tiene esa visión de solucionar problemas, la idea es que los técnicos no nos complicamos en muchas cosas, sucede que en la parte académica puede darse que la persona es muy teórica y no soluciona siquiera sus problemas básicos. Incluso aunque los técnicos nos relacionemos mucho con el tema de los equipos y las máquinas, la mayoría tenemos buenas relaciones interpersonales, hay excepciones como todo” Prof. E2T2.

5.3 Resultados del análisis de los grupos de discusión

En el presente apartado se presentan las percepciones del profesorado en grupos de discusión que se llevan, por un lado, al final de todo el proceso reflexivo (con los dos grupos de profesores/as: uno del área académica y otro del área técnica); y por otro, al final de cada una de las diez sesiones de reflexión conjunta. Los resultados tienen en cuenta la frecuencia de fragmentos de texto promedio y el porcentaje en los que es posible identificar significados relativos a cada categoría, como la frecuencia y porcentaje en la que el profesorado las enuncia. Se consolidan los resultados por cada categoría.

5.3.1 Análisis de los dos grupos de discusión llevados a cabo al final de todo el proceso de reflexión

En el presente apartado el profesorado aporta la evaluación del proceso llevado a cabo en el curso de las cinco sesiones de reflexión conjunta de cada uno de los grupos. El análisis de esta experiencia se realiza a partir de sus percepciones en relación con: Primero, su *valoración del proceso reflexivo por parte del profesorado*; Segundo, el *sentido que da el profesorado al elegir la situación de la práctica*; Tercero, la *utilidad de la reflexión conjunta*; Cuarto, propuestas de *acciones concretas para incentivar la reflexión del profesorado*. Ver Tabla 20.

5.3.1.1 Valoración del proceso reflexivo por parte del profesorado

Frente a los aspectos que el profesorado tiene en cuenta al valorar el proceso de reflexión conjunta se tiene: (a) ¿Cómo les pareció la reflexión conjunta?; (b) Diferencia con otros espacios; (c) ¿Recomiendan esta experiencia?

La Tabla 58 recoge la frecuencia y porcentaje de los textos según el significado relativo a las categorías y subcategorías establecidas, como la frecuencia y porcentaje del profesorado que las enuncia en sus escritos.

Tabla 58*Valoración del proceso reflexivo por parte del profesorado*

Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (10)	%
1. ¿Cómo les pareció la reflexión conjunta?												
a. Enriquece la práctica pedagógica	3	13	2	40	4	17	3	60	7	29	5	50
b. Se reconocen los aportes de los compañeros	4	17	3	60	2	8	2	40	6	25	5	50
c. Buenas ideas para afrontar las situaciones de la práctica	0	0	0	0	1	4	1	20	1	4	1	10
Subtotal	7	30			7	30			14	58		
2. Diferencia con otros espacios												
a. Espacios informales, compartir anécdotas	2	8	2	40	0	0	0	0	2	8	2	20
b. La reflexión conjunta permite un análisis profesional de las situaciones	0	0	0	0	3	12	3	60	3	12	3	30
Subtotal	2	8			3	12			5	21		
3. ¿Recomiendan esta experiencia?												
	2	8	2	40	3	12	3	60	5	21	5	50
Total	11	46			13	54			24	100		

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con los puntajes más altos que se observan en la tabla anterior tenemos que los aspectos que el profesorado más valora del proceso reflexivo son: enriquece la práctica

pedagógica con un 29% de la frecuencia de fragmentos de texto registrados, valoran los aportes de los/as compañeros/as con un 25% de la frecuencia de fragmentos de texto y con un 20% de textos recomiendan esta experiencia.

El 50% del profesorado considera que la reflexión *enriquece la práctica pedagógica*, porque les permite conocer aspectos de los estudiantes que no sabían, escuchar a los compañeros y compartir sus preocupaciones en un espacio nuevo para ellos. De este total el 40% corresponde a los académicos y el 60% a los técnicos.

“Digamos que es un espacio enriquecedor porque se conoce más posiciones también frente a los posibles casos que se den en el aula de clase” Prof. T4.

“A mí me pareció súper enriquecedor porque de por sí como persona me parece importante escuchar al otro y cuando uno escucha como cosas que han pasado, como situaciones que le han pasado a otra persona y ver que todas estamos en el mismo espacio y a veces ni nos enteramos” Prof. A2.

El 50% del profesorado valora este proceso reflexivo por *los aportes que les hacen los/as compañeros/as*, por las diferentes maneras de afrontar las situaciones y por ser un espacio dedicado a ellos. De este total el 60% corresponde a los académicos y el 40% a los técnicos.

“Sí, yo también rescato las diferentes miradas que se le pueden dar a de pronto la situación que uno compartió, la que algún compañero compartió entonces yo digo que muy valioso la experiencia debido a eso” Prof. T5.

“Pues de pronto a veces por la cuestión de trabajo y de que uno está más enfocado en que voy a enseñar, que voy a.... no se permite compartir este tipo de cosas. Por lo menos yo

nunca, jamás me había sentado con ninguna de ellas a reflexionar sobre ningún caso”

Prof. A1.

Igualmente, el 50% del profesorado valora este proceso y considera que lo *recomendaría* para que lo lleven a cabo los demás profesores/as, por la necesidad de compartir entre ellos espacio y tiempo que consideran redundante en su beneficio. De este total el 40% corresponde a los académicos y el 60% al profesorado técnico.

“Yo también la recomendaría a modo de espacio de reflexión y un espacio para compartir con los/as compañeros/as” Prof. T5.

“Yo sí. A mí me gustó mucho por el hecho de compartir con otros, por dedicarnos un espacio porque al final fue igual de retributivo entonces como que dedicarle ese espacio y ese tiempo es muy bueno y si, comunicarnos con otros, escuchar al otro, creo que son tareas que nosotros deberíamos hacer más frecuentemente” Prof. A5.

5.3.1.2 Sentido que da el profesorado al elegir la situación de la práctica

Frente a los argumentos que el profesorado tiene en cuenta al elegir la situación que escribió, se tiene: (a) Razones para elegir la situación que presentaron, (b) Facilidad o dificultad para elegir la situación, (c) Eligieron presentar la situación relatada. La Tabla 59 recoge las categorías, subcategorías, el número de fragmentos de texto registrados y los profesores/as que las incluyen en sus escritos.

Frente a los argumentos que da el profesorado para haber elegido su situación se tiene: el componente emocional, por lo inusual, o por lo cercana a su labor cotidiana.

Tabla 59

Sentido que da el profesorado al elegir la situación de la práctica

Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (10)	%
1. ¿Porque creen que eligieron esa situación?												
a. Por el componente emocional	3	14	2	40	1	4.5	1	20	4	19	3	30
b. Por lo inusual, lo impactante	1	4.5	1	20	1	4.5	1	20	2	9	2	20
c. Por lo cercana a nuestra labor	1	4.5	1	20	1	4.5	1	20	2	9	2	20
subtotal	5	23			3	14			8	36		
2. Elegir la situación fue:												
a. Fácil	1	4.5	1	20	2	9	2	40	3	14	3	30
b. Difícil	3	14	3	60	0	0	0	0	3	14	3	30
Subtotal	4	18			2	9			6	28		
3. ¿Porque eligieron presentar la situación relatada?												
	3	14	5	100	5	23	5	100	8	36	10	100
Total	12	55			10	45			22	100		

Fuente: Elaboración Propia.

Relacionado con el sentido que tuvo la elección de su situación, sobresale con un 19% de frecuencia de texto del discurso, el argumento de que eligieron *situaciones con un componente emocional*, porque según el profesorado son más complicadas de solucionar.

Un 30% del profesorado elige su situación porque presenta un componente emocional, que según ellos son las situaciones que más los desconciertan, en el sentido que se trata de

enfrentar aspectos de la persona, que no son tan fáciles de solucionar, como los problemas que tienen que ver con lo académico. De este total el 40% corresponde a los profesores/as académicos y el 20% corresponde a los técnicos.

“Yo creo que en lo académico hay mucho por leer, hay mucho de donde apoyarse... pero cuando son cosas en términos de emoción que es lo que realmente estábamos analizando en estas situaciones, así sea el reaccionar en el momento en el aula de clase, es una emoción y de esas tú no vas al libro y miras ‘¿Cómo hacer para que los chicos? ¿Cómo manejar cosas tan duras como las que presentaron nuestras compañeras?’ no, eso no está en ninguna parte y además de eso no es fácil hablarlo con alguien” Prof. A2.

“... el otro tipo de situaciones como las disciplinarias, como las normativas, afectivas son más complicadas porque ya uno está es tratando con la persona como tal, ósea ya es se enfrenta uno es no a lo académico sino a la persona y es más complicado y es donde de pronto sucede más situaciones fuera de lo cotidiano” Prof.T4.

El 100% del profesorado decidió presentar su situación de la práctica de manera relatada en lugar de optar por otra presentación en las sesiones de reflexión conjunta sobre las situaciones.

“Yo creo que es más práctico (presentarla de manera oral) y de pronto uno puede dar un poco más detalles o explicar en el momento porque la situación de esta u otra manera ... entonces me siento mejor hablando” Prof. T5.

“De pronto por el carácter de las situaciones, por no ser académicas, pues se prestan más para reflexionarlas, así como lo hicimos, contando y como recibiendo las opiniones de cada una, pero no para de pronto hacer lo que tú dices "un rompecabezas" o una cosa. Entonces

yo dije "ay, sería chévere hacerlos en mapa, unas imágenes" pero dije "¿Para qué me van a servir? De pronto el hablarlo así nos permite, pues como son cosas más digamos a nivel personal que académico reflexionarlas como mejor" Prof. A1.

5.3.1.3 Utilidad de la reflexión conjunta realizada por el profesorado

Frente a los aspectos que el profesorado tiene en cuenta como útiles del proceso de reflexión conjunta se tiene: Aunque *siempre están ocupados en lo académico*, se sacaron los tiempos y espacios y se logró reflexionar. Les permite *cuestionar* su práctica y consideran que pueden *ayudar a sus compañeros*. La Tabla 60 recoge las categorías, subcategorías, la frecuencia de fragmentos de texto registrados y los profesores/as que las incluyen en sus escritos.

Tabla 60

Utilidad de la reflexión conjunta realizada por el profesorado

Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (10)	%
1. Identificó aspectos inconscientes de su práctica												
a. Andamos ocupados en lo académico	1	6	1	20	0	0	0	0	1	6	1	10
b. Cuestionamiento personal para implicarse en el cambio y mejora de la propia práctica	3	19	3	60	6	38	5	100	9	56	8	80
Subtotal	4	25							10	62		
2. ¿Consideran que pudieron ayudar a sus compañeros?	4	25	3	60	2	12	2	40	6	38	5	50
Total	8	50			8	50			16	100		

Fuente: Elaboración Propia.

En este tercer factor sobresale cuestionamiento personal para implicarse en el cambio y mejora de la propia práctica con el 56% de frecuencia de fragmentos de texto. Y con 38% de frecuencia de fragmentos de texto consideran que se hicieron conscientes de la ayuda que pueden dar a sus compañeros.

El 80% del profesorado se cuestiona su práctica. De este total el 60% corresponde a los académicos y el 100% a los técnicos.

“Nunca nos hemos sentido porque siempre estamos haciendo, tomando decisiones del área, pero académicas no personales y esto va más allá, va a lo personal, a lo que es el sentimiento de cada uno de nosotros como profesorado ante situaciones que la vida nos pone por delante y que, pues aprovechando que el año se está acabando también, es como empezar hacer como un inventario de lo que ha hecho, de lo que le falta y como va hacer para los siguientes retos” Prof. A3.

“Le da a uno consciencia de la persona, no solamente del acto educativo sino de la persona porque uno normalmente no analiza las personas y las situaciones que se han generado en clase de momento uno las percibe así; es en estos contextos, en estos entornos en las que uno las puede analizar. La consciencia de la persona como tal” Prof. T4.

El 50% del profesorado *considera que pudo ayudar a sus compañeros*. De ese total el 60% del profesorado académico y el 40% del técnico.

“Y claro yo también me sentí bien a la situación y pienso que de alguna manera aporte un poco con mi experiencia a mis compañeros” Prof. T2.

“Yo creo que, si es útil porque, aunque en los casos donde mis compañeras estaban exponiendo su caso o su... Bueno, el caso específico y yo escuchaba a mis otros

compañeros lo que tenían para decir y para mí era útil lo que estaba escuchando y no era mi situación específica. Entonces creo que para cada quién de los que contó su situación, algo queda. El simple hecho de tener una mirada o una contextualización diferentes o compararlo con algo que le ha pasado, pues es abrir espacios a ver las cosas de maneras distintas” Prof. A2.

5.3.1.4 Acciones concretas para incentivar la reflexión del profesorado

Frente a las acciones que incentivan la reflexión conjunta los profesores/as proponen con un 30% de frecuencia de fragmentos de texto, escribir experiencias como aporte para todos y a nivel institucional con un 50% de frecuencia de fragmentos de texto, revisar y *ajustar* las reuniones institucionales. La Tabla 61 recoge las categorías, subcategorías, el número de frecuencia de fragmentos de texto registrados y los profesores/as que las incluyen en sus escritos.

Tabla 61

Acciones concretas para incentivar la reflexión del profesorado para la toma de decisiones en la propia práctica

Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (10)	%
1. ¿Qué cambios se podrían hacer para incentivar la reflexión?												
a. Crear espacios a nivel de reflexión conjunta	1	10	1	20	0	0	0	0	1	10	1	10

Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (10)	%
b. Escribir las experiencias como aporte para todos	0	0	0	0	3	30	2	40	3	30	2	20
Subtotal	1	10			3	30			4	40		
2. A nivel institucional												
a. Que se analicen los casos que conllevan decisiones	0	0	0	0	1	10	1	20	1	10	1	10
b. Revisar a nivel de institución ajustes en reuniones.	3	30	3	60	2	20	2	40	5	50	5	50
Subtotal	3	30			3	30			6	60		
Total	4	40			6	60			10	100		

Fuente: Elaboración Propia.

El 30% del profesorado técnico considera que se pueden escribir las experiencias para compartir.

“Yo lo vería de pronto algo que aporte y que es tedioso y que las personas y todos nos limitamos como hacerlo, es crear como un banco de experiencias tanto buenas, negativas como positivas y donde yo pueda tomar ‘me paso esto, miremos en el banco, oiga si, ahí hay una situación parecida ¿Qué hicieron en este caso?, ah la mejor ruta es está’, digo que, para aportar, actividades de ese tipo y llevarlo a cabo” Prof. T5.

El 50% del profesorado considera que las directivas deben revisar la organización de las reuniones institucionales. De este total 60% de los académicos y 40% de los técnicos.

“Por eso te digo, yo pienso que sí, vemos que el rol en cada semana si es hablar de las áreas, pero yo creo que uno tendría que incorporarlo, entonces que una cada mes, en la reunión de área por ejemplo se hablará de ese tipo de cosas, pero digamos que lo que te digo, como uno se centra es en lo ahora en lo inmediato, eso se empieza a desconocer entonces se va alejando. Si lo hacemos con la siguiente, con la siguiente, con la siguiente y nunca lo hacemos” Prof. A5.

“Pues yo pienso pues sí que como planear una actividad de estas mínimo cada tres meses, pero igual también con diferentes áreas, ósea digamos que no seamos todos de la misma área sino que de matemáticas, uno de sociales y de pronto así uno tendría como también mucho más cosas de las cuales enriquecerse porque digamos lo que tú dices, ósea incluso acá en el colegio es muy complicado como poner de acuerdo muchas personas, entonces como formalizar de alguna manera estas reuniones, sí, mínimamente cada tres meses o bueno, el tiempo que se pueda para poder tener como ese punto de reflexión” Prof. T2.

5.3.2 Análisis de los grupos de discusión llevados a cabo al final de cada sesión de reflexión conjunta

De acuerdo con las temáticas referidas por los/as profesores/as en estos espacios, se recogen sus ideas con relación a los aspectos que se enuncian en la Tabla 21, la *utilidad de los espacios de reflexión conjunta*, lo que ellos consideran que la *reflexión conjunta facilita* y las percepciones sobre *la necesidad de crecimiento personal y profesional*.

5.3.2.1 Utilidad que le encuentra el profesorado a los espacios de reflexión conjunta.

El profesorado encuentra que la reflexión conjunta: (a) necesita espacios y tiempos adecuados, (b) les permite conocer situaciones que ignoraban, (c) consideran que al informarse, pueden ayudar a los/as estudiantes en el aula, (d) encuentran buenas ideas para enfrentar las situaciones de la práctica y (e) facilita valorar y reconocer los aportes de los/as compañeros/as.

La Tabla 62 recoge las subcategorías de los aspectos que el profesorado encuentra favorables de la reflexión conjunta, la frecuencia de fragmentos de texto registrados y los profesores/as que las enuncian en sus escritos.

Tabla 62

Utilidad que le encuentra el profesorado a los espacios de reflexión conjunta

Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (10)	%
a. Necesitan espacios y tiempos adecuados	2	7	2	40	1	3	1	20	3	10	3	30
b. Conocer situaciones que ignoraban	1	3	1	20	2	7	2	40	3	10	3	30
c. Consideran que al informarse pueden ayudar a los/as estudiantes en el aula	4	13	2	40	0	0	0	0	4	13	2	20
d. Encuentran buenas ideas para enfrentar las situaciones de la práctica	3	10	2	40	7	23	4	80	10	33	6	60

e. Facilita valorar y reconocer los aportes de los/as compañeros/as	6	20	4	80	4	13	4	80	10	33	8	80
Total	16	53			14	46			30	100		

Fuente: Elaboración Propia.

En el 33% de la frecuencia de fragmentos de texto el profesorado refiere que la reflexión conjunta es útil en tanto que aporta buenas ideas para enfrentar las situaciones de la práctica y también con este mismo porcentaje refieren que es útil porque facilita valorar y reconocer los aportes de los/as compañeros/as.

Teniendo en cuenta la participación del profesorado el 60% considera que la reflexión conjunta aporta *buenas ideas para enfrentar las situaciones de la práctica*. Sobre este total el 40% corresponde al profesorado académico y el 80% corresponde al profesorado técnico.

“Entonces como que nos da más elementos para cuando vuelva a estar en esta situación a actuar de pronto un poco diferente” Prof. A4.

“Ya uno debe estar con la previsión de que les va a decir, eso le queda a uno de la reflexión, ya sabe uno... Ya está pensando uno que les va a comentar a los muchachos” Prof. T3.

El 80% del profesorado académico y técnico considera que la reflexión conjunta facilita valorar y reconocer los aportes de los/as compañeros/as.

“Pues ya digamos que con los aportes de mis compañeras si veo mucho, mucho más claro el panorama, de pronto para mí es un poco más difícil por mi inexperiencia diría yo” Prof. A5.

“Si, aprender de la experiencia pues me parece que es valioso y conocer los diferentes puntos de vista, yo haría esto, yo haría esto” Prof. T1.

5.3.2.2 Posibilidades que abre la reflexión sobre situaciones concretas de la práctica

El profesorado encuentra que la reflexión conjunta sobre las situaciones concretas de la práctica les permite: (a) profundizar en las situaciones, (b) que surjan dudas sobre lo realizado, (c) acciones educativas en relación con las situaciones compartidas. La Tabla 63 recoge las subcategorías de los aspectos que permite la reflexión conjunta, la frecuencia y porcentaje de textos y de profesores/as que las enuncian.

Tabla 63

Posibilidades que abre la reflexión sobre situaciones concretas de la práctica

Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
			#Partic.				#Partic.				#Partic.	
	Fr.	%	(5)	%	Fr.	%	(5)	%	Fr.	%	(10)	%
a. Profundizar en la situación	1	5	1	20	1	5	1	20	2	9.5	2	20
b. Que surjan dudas sobre lo realizado	2	9	2	40	0	0	0	0	2	9.5	2	20
c. Acciones educativas en relación con las situaciones compartidas	10	48	3	60	7	33	3	60	17	81	6	60
Total	13	62			8	38			21	100		

Fuente: Elaboración Propia.

En este segundo factor de análisis relacionado con los alcances que le ve el profesorado a la reflexión conjunta, sobresalen las *acciones educativas en relación con la situación compartida* con 81% de frecuencia de fragmentos de texto incluidos en su diálogo, como se observa en la Tabla 63. 60% del profesorado tanto académico como técnico comenta que estos espacios les permiten identificar *acciones educativas en relación con la situación compartida*.

“Escuchándolos podemos apoyar” Prof. A2.

“Yo creo que necesita una evaluación fuerte y de una normatividad muy clara dentro de una política clara, no solo dentro del colegio sino dentro de lo estatal por así decirlo” Prof. T5.

5.3.2.3 Valoración de la formación y desarrollo personal y profesional.

Con base en el análisis de las situaciones concretas de la práctica el profesorado: (a) valora su profesión, (b) se cuestiona personalmente para implicarse en el cambio y mejora de la propia práctica, (c) considera impredecible la práctica y (d) siente necesidad de formación continua. La Tabla 64 recoge las subcategorías, el número de fr. de textos registradas y los profesores/as que las incluyen en sus escritos.

Tabla 64

Valoración de la formación y desarrollo personal y profesional

Subcategoría	Prof. Académicos				Prof. Técnicos				Total			
	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (5)	%	Fr.	%	#Partic. (10)	%
a. Valora su profesión	6	21	5	100	0	0	0	0	6	21	5	50
b. Se cuestiona personalmente para implicarse en el cambio y mejora de la propia práctica	4	14	3	60	7	25	4	80	11	39	7	70
c. Considera impredecible la práctica	0	0	0	0	4	14	3	60	4	14	3	30

d. Siente necesidad de formación continua	0	0	0	0	7	25	4	80	7	25	4	40
Total	10	35			18	64			28	100		

Fuente: Elaboración Propia.

En este tercer factor de análisis, sobresale con un 39% de textos incluidos en el discurso el *cuestionamiento personal para implicarse en el cambio y mejora de la propia práctica*, como también con 25% de frecuencia de texto incluidos respecto a sentir la necesidad de *formación continua y desarrollo profesional* permanente por los retos actuales.

El 70% del profesorado se *cuestiona su práctica para implicarse en el cambio y mejora* de la ayuda que brinda a sus estudiantes. Sobre este total el 60% corresponde al profesorado académico y el 80% al técnico.

“Lo pone a uno a pensar ¿no? pues ¿qué puedo hacer yo? ¿En qué podría mejorar mi práctica?” Prof. A5.

“Bueno, de mi parte si de pronto creo que a mí personalmente me haría falta mayor orientación para saber abordar ese tema” Prof. T5.

El 80% del profesorado técnico considera que la *formación* que recibieron de las universidades, aunque teóricamente fue adecuada, no los preparo a nivel práctico.

“Nosotros aprendemos a ser profesores cuando llegamos a la vida laboral...y es una irresponsabilidad de una universidad mandar una persona que no sabe todavía a que enfrentarse, que nosotros nos graduamos y de pronto somos licenciados, pero yo creo que el título de docente, hasta ahora lo venimos a aprender y creo que lo aprende uno por ahí los tres primeros años en donde uno se da cuenta de la magnitud de las clases. Inclusive

nosotros no sabíamos cómo manejar los pelados, no sabíamos cómo manejar los padres de familia, no sabíamos cómo afrontar los problemas académicos, ni convivenciales, esa reflexión creo que es para mí, es lo que yo me llevo” Prof. T3.

Capítulo 6. Discusión de resultados y conclusiones

En este capítulo se presenta la discusión de esta investigación, a partir de los objetivos definidos para la misma. En primer lugar, se discuten los resultados relacionados con las *percepciones del profesorado de secundaria de la ETITC respecto a sus procesos de reflexión en torno a situaciones de la propia práctica*. En segundo lugar, se presentan las *percepciones del profesorado sobre las características del diseño y el desarrollo de la práctica docente, según se trate de asignaturas académicas o técnicas*. En tercer lugar, se *identifican las características de la reflexión individual a través de las narrativas (descripción y análisis) que el profesorado elabora, sobre situaciones concretas de su práctica que les han resultado poco claras*. A continuación, se discute el análisis fruto de la *reflexión conjunta de dos grupos de profesores/as, uno académico y otro técnico*, en torno a las situaciones de la práctica docente. Y, por último, se presenta la *valoración del profesorado en relación con el conjunto de la experiencia realizada de reflexión individual y reflexión conjunta* sobre las propias situaciones de la práctica.

6.1 Percepciones del profesorado sobre el proceso de reflexión

Objetivo 1. *Conocer y describir las percepciones del profesorado de secundaria de la ETITC respecto a sus procesos de reflexión en torno a situaciones de la propia práctica.*

Según los resultados que arrojan las entrevistas iniciales para conocer cómo percibe y piensa el profesorado acerca de la reflexión, se encuentran informaciones relativas a los procesos de reflexión individual y a los procesos de reflexión conjunta.

6.1.1 Percepciones del profesorado sobre el proceso de reflexión individual

En relación con los aspectos vinculados con la reflexión individual, se identifican tres grupos de temas. Primero, *temáticas de la práctica sobre las que les interesa reflexionar a los/as profesores/as*; segundo, *los aspectos que el profesorado identifica cuando reflexiona*; tercero, *propuestas del profesorado para mejorar en su práctica personal*.

Temáticas de la práctica sobre las que les interesa reflexionar a los/as profesores/as

Las temáticas de interés actualmente están centradas en el *contenido instruccional*, en *los/as estudiantes* y, por último, en su *propio rol profesional*. Lo anterior, se relaciona con lo planteado por la teoría socio constructivista, la cual afirma que el aprendizaje escolar es el resultado de un complejo proceso de relaciones que se establecen en este triángulo interactivo, en las relaciones entre los tres vértices, el contenido curricular, los/as estudiantes y el/la profesor/a, que se consideran el núcleo o unidad mínima de análisis para comprender y estudiar los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en el aula (Coll, 2018).

Al respecto, los intereses centrados en el *contenido instruccional* señalan la *didáctica* con mayor frecuencia de presentación. El profesorado percibe que es importante revisar, actualizar e incrementar sus recursos para enseñar a los/as estudiantes a pesar de considerarse muy bien formado en las universidades y de tener mucha experiencia docente. En este sentido, como lo señala Ávalos (2013), se identifica la necesidad de conocer nuevas estrategias metodológicas para adecuarse a las actuales maneras en las que aprenden los/as estudiantes y que les suponen nuevos retos.

Sobre los intereses centrados *en los/as estudiantes*, y de modo muy relacionado con lo anterior, el profesorado destaca su necesidad de *motivar* a sus estudiantes a querer aprender, aspecto muy relevante ante la escasa implicación de éstos en el aprendizaje en las aulas en los

últimos años. Este no es un fenómeno particular del profesorado estudiado. La falta de implicación, especialmente en la etapa de secundaria, es un tema presente en los foros de discusión internacionales actuales y se relaciona con la pérdida del sentido del aprendizaje escolar por parte de los/as estudiantes (Coll, 2013). Desde la opción por la personalización del aprendizaje se intenta dar respuesta a esta cuestión proponiendo estrategias de actuación docente centradas en ayudas a la atribución de sentido y que, sin duda, pueden contribuir a apoyar estas iniciativas por parte del profesorado estudiado, como lo mencionan distintos autores tales como (Coll et al., 2022).

Por último, los intereses centrados en su *propio rol profesional*, se cuestionan su rol en este momento en el sentido de tener en cuenta que sus estudiantes no solo aprendan muy bien los contenidos de sus áreas, sino que también entienden que deben preocuparse por la persona del estudiante, consideran que es prioritario mejorar la *comunicación*, y más en concreto la escucha y la empatía presente en sus relaciones con los/as estudiantes y entre compañeros/as. Y por otro, identifican como necesaria la *innovación* referida a esa necesidad de actualizarse, continuar aprendiendo y provocar cambios en sus prácticas educativas actuales. Esto va de acuerdo con los lineamientos sobre el desarrollo profesional docente planteados por Vaillant (2005; 2016) quien propone la necesidad de una formación continua, contextualizada y permanente del profesorado de acuerdo con sus necesidades, puesto que el profesorado es parte esencial de la solución a los problemas actuales de la educación. Además, el profesorado señala que sus intereses y necesidades de formación continua *han cambiado a lo largo de su experiencia docente*, de acuerdo con los contextos y los nuevos retos que han surgido según donde estén trabajando. En efecto, el profesor participa de diferentes maneras en las actividades socioculturales que caracterizan su comunidad, lo cual implica una continua remodelación de las interacciones con

los demás participantes, nuevos estilos de comunicación, así como el desarrollo de nuevas habilidades e intereses y la capacidad de abordar nuevos problemas o conflictos que debe enfrentar y resolver (Rogoff, 2012).

Aspectos que el profesorado identifica cuando reflexiona

En este segundo grupo de aspectos relacionados con los procesos de reflexión individual, se ubican tres temáticas: Primero, *tipo de conocimiento que utiliza el profesorado cuando reflexiona*, Segundo, *si revisa sus decisiones*, y Tercero, *si las registra*.

Tipo de conocimiento que utiliza el profesorado cuando reflexiona

Los resultados han mostrado que el profesorado al reflexionar individualmente hace uso del *conocimiento de la experiencia personal* o del *conocimiento técnico* que encuentra en los manuales o documentos oficiales. No obstante, no perciben usar el *conocimiento teórico* referido a todos los conceptos y principios adquiridos en la amplia formación universitaria y en otros procesos de formación continua con la que cuentan. Schön (1992), manifiesta la preocupación por la falta de conexión entre la idea de conocimiento teórico y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad. Este resultado plantea interrogantes sobre qué tipo de formación y ayuda necesita el profesorado experto, como en este caso, para reconocer y experimentar la utilidad del conocimiento teórico y del conocimiento práctico en su trabajo cotidiano.

Ahora bien, a pesar de que la mitad del profesorado estudiado afirma que *revisa sus decisiones*, no *registran* sus procesos reflexivos (con excepción de una profesora). Esta es una característica de muchos profesores/as en el sentido que poco escriben sobre los logros o fracasos de su práctica o excepcionalmente hablan de su experiencia a un colega (Almusharraf & Almusharraf, 2021), quedando la reflexión sobre la práctica docente relegada al olvido

consciente. Como señalan distintos autores (Clarà et al. (2019), Schön (1987), Pérez Gómez (2010)), este olvido caracteriza en parte al propio conocimiento práctico del profesorado; por lo que el hecho de ayudarles a explicitarlo y a profundizar en el mismo puede constituir, precisamente, una de las claves de su formación.

En efecto, en la actualidad se hace necesario replantear los modos de procesar el conocimiento y la información, considerando nuevas estrategias de intercambio de experiencias y formación permanente como, por ejemplo, la reflexión conjunta entre ellos o el uso de la escritura para reflexionar. Un texto escrito sobre la propia experiencia permite releerlo, repensarlo y, en ese proceso, se estimula la reflexión sobre la práctica como modo de formación y desarrollo profesional docente. La reflexión como el medio de tender un puente entre teoría y práctica facilita al profesorado tomar conciencia de ese conocimiento práctico poco explícito que, podría afirmarse, ni ellos mismos saben que lo saben. Hacerlo explícito, escribirlo, compartirlo como resultado de la reflexión sobre la propia práctica pone de relieve hasta qué punto la experiencia puede también considerarse como un aspecto clave del conocimiento profesional (Clarà & Mauri, 2010).

Propuestas del profesorado para mejorar en su práctica personal

El profesorado expresa necesidad de mejora en los aspectos sobre los que les interesa reflexionar enunciados anteriormente y referidos a su didáctica, a la motivación de los/as estudiantes por el aprendizaje y a la revisión de su propio rol como profesionales.

6.1.2 Percepciones del profesorado sobre los procesos de reflexión conjunta

En relación con estos procesos se identifican dos grupos de temas: Primero, las *personas con las que comparte el profesorado su reflexión*; y Segundo, las *condiciones de mejora que aporta para incentivar la reflexión conjunta*.

Personas con las que comparte el profesorado su reflexión

Los hallazgos señalan que el profesorado cuando reflexiona lo hace, principalmente, acudiendo a personas cercanas o a compañeros de trabajo. Sin embargo, algunos prefieren reflexionar individualmente, por el poco tiempo con el que disponen. Asimismo, los espacios y tiempos de reflexión con los compañeros/as suelen ser informales, fuera de las reuniones institucionales, ya que estas responden a objetivos esenciales de la actividad docente como, por ejemplo, la evaluación conjunta y la acreditación de los resultados de los aprendizajes de los/as estudiantes y, difícilmente, incluyen tiempo dedicado a la reflexión conjunta focalizada en comprender situaciones concretas de la práctica, entendida en el sentido de Dewey (2007). De hecho, a pesar de que la competencia de la cultura colaborativa entre docentes es uno de los factores que puede mejorar el trabajo pedagógico y modificar rutinas de enseñanza y determinadas experiencias en la escuela, las mismas instituciones formadoras aún no la han incorporado de forma sistemática en su currículum por lo que promover la reflexión conjunta es objeto de una atención insuficiente durante las prácticas de formación del profesorado (Vezub, 2013).

Condiciones de mejora que aporta el profesorado

En este grupo se encuentran las conclusiones sobre las propuestas de mejora que incentivan la reflexión conjunta, que deberían girar en torno a determinadas *actuaciones que debería realizar el profesorado* y a las *condiciones institucionales* requeridas para llevarlas a

cabo. El profesorado considera que debe mejorar también su reflexión conjunta en los aspectos en los que están interesados en reflexionar y que desean mejorar a nivel individual como son la didáctica, la motivación de los/as estudiantes hacia el aprendizaje y revisar su propio rol profesional. En estos aspectos de la reflexión conjunta ponen especial énfasis en la importancia del rol activo de las directivas de la institución respecto a la organización de otras posibilidades de formación, mejor manejo de tiempos y espacios de trabajo formativos y de bienestar del profesorado.

El aprendizaje docente y su desarrollo profesional requieren, por un lado, cambios referidos a aspectos que tienen que ver con ellos mismos como profesorado, centrados en la voluntad de aprender y en el compromiso moral con la enseñanza y con sus estudiantes; es decir, desde su rol como profesionales; y, por otro lado, cambios relativos a la propuesta externa de actividades de formación organizadas por otros y su relación con los sistemas educativos en los que trabajan y exigen condiciones de política educativa favorables (Calvo, 2021).

6.2 Percepciones del profesorado sobre el contexto de la práctica académica y técnica

Objetivo 2. *Conocer las percepciones del profesorado sobre las características del diseño y el desarrollo de la práctica docente, según se trate de asignaturas académicas o técnicas.*

Para comprender como reflexiona individual y colaborativamente el profesorado sobre situaciones de la práctica que se llevan a cabo en tiempos y espacios concretos en un centro educativo es necesario conocer las características más relevantes del contexto institucional en las que tiene lugar dicha práctica docente. En efecto, acercarse a las oportunidades y limitaciones que aporta el contexto institucional deviene una exigencia desde una perspectiva sociocultural y

situada de la actividad humana en general, y desde la aproximación a la reflexión que se asume en este trabajo, así como desde una comprensión del contexto institucional como uno de los elementos clave en cualquier análisis de conjunto de la práctica educativa (Martín & Mauri, 2001). En definitiva, se considera relevante no eludir que el funcionamiento y organización de una institución son elementos clave que contribuyen a dar significado a los datos recogidos en este estudio respecto del objeto central del mismo: la reflexión individual y conjunta del profesorado sobre situaciones de la práctica.

A partir de los resultados de las entrevistas de contextualización de la práctica académica y técnica, se pueden identificar informaciones sobre cuatro cuestiones centrales: Primero, *contexto en el que se lleva a cabo la práctica docente*; Segundo, *elementos instruccionales*; Tercero, *desarrollo de la asignatura*; y Cuarto, *diferencias entre las áreas académica y técnica*.

Características del contexto en el que se lleva a cabo la práctica docente

Las prácticas docentes del área académica y del área técnica presentan diferencias en cuanto a espacios, tiempos, número de estudiantes y días de la semana en los que se labora. En las áreas académicas se trabaja generalmente en las aulas de clase, los grupos son de treinta y dos estudiantes promedio, con un solo profesor en el aula y se destinan según la carga académica de una a cuatro horas a la semana a cada asignatura. En las áreas técnicas se labora en talleres con herramientas especializadas, con la ayuda de personal auxiliar que facilita lo necesario para el desarrollo de la sesión al profesor/a y los/as estudiantes, con grupos de catorce estudiantes promedio y protocolos de seguridad industrial propios de cada taller y se dedican 8 horas de 45 minutos en un día a la semana.

Elementos instruccionales

Sobre los objetivos educativos de las áreas cabe señalar que además de los específicos relacionados con los contenidos y competencias de cada asignatura la finalidad educativa de las áreas académica y técnica también tienen que ver con la formación en valores, dando relevancia a la formación humana. Ahora bien, ambas áreas presentan un componente teórico y práctico, en el área académica se enfatiza la enseñanza de conocimiento teórico y es muy bajo el grado de incorporación del componente práctico que se incorpora puntualmente, por ejemplo, en matemáticas poder realizar operaciones básicas con valores reales de gastos de sus hogares. Por el contrario, las especialidades técnicas, aunque presentan aspectos teóricos, se focalizan en la enseñanza de la práctica, en el hacer y la teoría se incorpora por ejemplo con lecturas previas a los procesos de práctica a realizar.

Sobre los *contenidos*, el profesorado académico está centrado en la comprensión de los contenidos, en desarrollar la competencia cognitiva necesaria para dominar los conceptos y principios teóricos y los procedimientos propios del área (por ejemplo, de las matemáticas); mientras que el profesorado técnico focaliza su intervención en lograr las competencias básicas del área técnica, dando prioridad a las competencias en uso, en la acción sobre los objetos materiales en el taller. La planeación se elabora individualmente por parte de cada profesor/a en ambas áreas y realizan en ella los cambios que consideran pertinentes para cada año.

Respecto a la metodología que se lleva a cabo en el diseño y desarrollo de las áreas académica y técnica, cabe señalar que ésta es muy distinta. lo cual es atribuible en una parte muy importante a las condiciones de la docencia. El profesorado académico desarrolla sus clases, utilizando formas que constriñen las posibilidades de interacción con y entre los estudiantes debido a los tiempos, el número alto de estudiantes por curso y la exigencia de cumplir con los

contenidos que incluye el programa de la asignatura. Por el contrario, los profesores del área técnica llevan a cabo un proceso de enseñanza enfocado a realizar proyectos a largo plazo, con resultados concretos y tangibles. Dichos profesores llegan a compartir más tiempo con sus estudiantes y pueden establecer con ellos una interacción frecuente y muy cercana debido a una relación de grupos pequeños de estudiantes por el tipo de contenidos que se enseñan y el uso de una metodología de enseñanza más personalizada.

Enseñanza en las áreas académica y técnica al servicio de una formación integral del estudiante

Aunque el profesorado académico y técnico estudiado comparte el objetivo de proveer a los estudiantes una educación integral que les permita construir un buen futuro, se identifican algunas diferencias entre una y otra área.

La académica tiene a su cargo la responsabilidad de preparar a los estudiantes para las pruebas de estado y, por lo tanto, de cumplir con la enseñanza de los contenidos requeridos para tener éxito en dichas pruebas; por otro lado, el área técnica, busca conseguir sus objetivos de formación centrándose en el aprendizaje práctico en los talleres, que puede llevar a cabo sin preocuparse demasiado por los contenidos de carácter teórico, según el profesorado comenta.

Sin embargo, a pesar de lo anterior resulta necesario realizar algunas consideraciones. La institución a la que pertenece el profesorado estudiado en esta tesis se creó hace más de un siglo, y desde el momento mismo de su creación, en la propuesta formativa de los estudiantes se hace énfasis en tener en cuenta tanto la teoría como la práctica, lo que supuso un avance importante en la formación de niños y jóvenes en el momento de su creación y hasta nuestros días, si bien se ha desarrollado esencialmente como una formación en la que la teoría y la práctica se imparten, como se comentará a continuación, de modo separado por áreas académica y técnica.

En efecto, el modelo de escuelas secundarias polivalentes (académicas y técnicas) continúa vigente en algunos de los sistemas educativos de América Latina. En ellos se congrega en un mismo entorno institucional la oferta tradicional de tipo académico y la educación técnica profesional, aunque se desarrollan segmentadas, como lo explican Sevilla & Sepúlveda (2019). Es así como, estos autores afirman que, al igual que en la secundaria en Europa, en América Latina prevalecen propuestas segmentadas donde la educación técnica sigue un carril paralelo a la académica. En aras a superar esa brecha, investigaciones como la de Copeland (2008) consideran que prepararse para una vida de trabajo requiere un currículo integrado. Las escuelas de educación académica (profesional) y técnica (vocacional) en Estados Unidos han integrado el currículo académico y vocacional con un impacto positivo en el rendimiento estudiantil. Tal como señala Lynch (2000), dichos modelos integrados de formación académica y técnica ofrecen a sus estudiantes un currículo riguroso, en la medida que están diseñados para contextualizar el aprendizaje integrando contenidos teóricos y prácticos. Lo anterior se relaciona con lo planteado en reiterados momentos por el profesorado estudiado, en el sentido de poder trabajar conjuntamente en proyectos que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes relacionando los conocimientos propios del área académica y del área técnica, aunque la realidad actual de la propuesta formativa y los ideales de la institución sobre la relación teoría-práctica en la concreción curricular y de implementación de la propuesta no coinciden.

Al respecto, en la formación del profesorado son necesarios espacios curriculares que aborden el análisis del contexto social de la escolarización y los desafíos que dicho contexto plantea al oficio del docente. Ello supone el estudio crítico de las tradiciones docentes históricas que todavía configuran parte de las representaciones de los docentes, sus modos de entender su actividad y sus prácticas vigentes, el análisis de las implicaciones sociales de la actividad escolar

y los sentidos que subyacen en las diversas formas de aprender y enseñar. El dominio por parte del profesorado del contenido a impartir en las clases y de la metodología pedagógica, aun siendo nucleares, no son suficientes porque por ellos mismos no aseguran que se alcancen los logros de aprendizaje escolar integrados.

En ese sentido se apunta a la necesidad de reflexionar sobre el currículum. De este modo, Coll (2013) al hablar de la nueva ecología del aprendizaje, enuncia el cambio en profundidad que están experimentando las prácticas sociales y culturales y que obligan a repensar el currículo basando la propuesta en potenciar las trayectorias personales de aprendizaje de los estudiantes.

Un currículum de estas características se desarrolla para dar continuidad a los aprendizajes del estudiante fuera y dentro del centro escolar reconociendo sus intereses como elementos que guían y ayudan a configurar propuestas que sostienen y contribuyen al desarrollo de dichas trayectorias. En esta propuesta, los proyectos basados en los intereses de los estudiantes son un elemento clave y una unidad fundamental de la relación entre el conocimiento académico-teórico y el conocimiento práctico. El punto de partida del profesorado estudiado es muy favorable para ir caminando hacia estas finalidades puesto que a nivel académico el profesorado es muy riguroso y exigente con el aprendizaje sistemático de teoría, responsable con todo lo que atañe al proceso de enseñanza-aprendizaje, preocupado porque los estudiantes realmente aprendan, mientras que el profesorado técnico tiene una gran experiencia en el trabajo de proyectos y manejo de máquinas y tecnología, en conjunto y en general son profesionales dispuestos a trabajar por brindar a sus estudiantes una buena formación, en su mayoría a pesar de encontrarse muy bien formados en las universidades desean cualificarse, tiene buena voluntad y son muy colaborativos como base para avanzar en un trabajo conjunto dentro de cada área y entre áreas.

En efecto, para ayudar al estudiantado a aprender, los docentes necesitan entenderse a sí mismos, comprender la sociedad y los cambios que tienen lugar a nivel global y local, de manera tal que puedan establecer contacto entre ellos mismos y con sus estudiantes (Miller, 2002). Muchos profesores/as no se sienten preparados para afrontar la creciente complejidad de su oficio (Esteve, 2006) y, por ello, se debe repensar el currículum de la formación docente para seleccionar aquellos saberes y perspectivas que pueden ayudar a los sistemas escolares contemporáneos a comprender e intervenir educativamente para capacitar al profesorado y así, dar respuesta a los retos actuales en educación (Vezub, 2013).

Para alcanzar estos objetivos se destaca la importancia de una nueva formación docente inicial y continua (Sancho & Correa, 2013) y el desarrollo de valores y actitudes en el profesorado como la humildad, el cariño, la valentía y la tolerancia para poder establecer vínculos que permitan la creación de una auténtica cultura colaborativa entre docentes y con sus estudiantes (Bush & Grotjohann, 2020).

Teniendo en cuenta estos hallazgos, en América Latina y, particularmente, en Colombia se requiere de la investigación en experiencias de integración curricular para profundizar en formar a los estudiantes desde un nuevo enfoque donde ellos (los estudiantes) sean el centro del proceso educativo (Coll et al., 2022), este se constituye en un campo de gran relevancia hacia el futuro y sobre el que, hasta ahora, existe una débil consideración a nivel regional (Sevilla & Sepúlveda, 2019).

6.3 Características de la reflexión individual mediante narrativas escritas

Objetivo 3. *Identificar las características de la reflexión individual a través de las narrativas que el profesorado escribe sobre situaciones concretas de su práctica que les han resultado poco claras.*

A continuación, se presenta la discusión de los datos organizados en torno a: Primero, la *discusión de los resultados de la descripción de la situación de la práctica por parte del profesorado*; Segundo, la *discusión de los resultados del análisis reflexivo de la situación*, y Tercero, *discusión de los resultados de la reflexión del profesorado incluyendo descripción y análisis de la narrativa completa elaborada por cada profesor/a.*

6.3.1 Discusión de los resultados de la descripción de la situación de la práctica

Como se señaló en el capítulo de coordenadas teóricas de este trabajo, mediante la escritura individual a través de una narrativa el/la profesor/a evoca una situación de la práctica que le resulta poco clara. Para Bruner (2013), esas narraciones permiten comprender lo extraño, lo que quebranta lo esperable, lo normativo. Ante tal situación problemática, Dewey (2007) propone promover la reflexión que permita dilucidar aquellos eventos o relaciones entre eventos, considerados de manera holística en una situación, que limitan el flujo de la actividad en esa situación y la convierten en objeto de análisis para modificarla en una situación clarificada finalmente.

Sobre ello, este estudio evidencia la manera en que el profesorado describe las situaciones que les preocupan o les resultan poco claras de su propia práctica y cómo, al hacerlo, proyectan un tipo de conocimiento diferente al teórico, relacionado con un conocimiento práctico que permite caracterizar y construir dichas situaciones. Es decir, elabora aquellas representaciones de

dichas situaciones concretas de su práctica que le facilitan poder comprenderlas mejor reduciendo la incertidumbre que le provoca y que le posibilitan poder elaborar modelos mentales sobre la situación, usando en ese proceso representaciones de situaciones anteriores (ya existentes en la memoria) similares a aquélla que intenta clarificar, con el fin de hacer de su práctica un *ámbito de actuación docente* más previsible y gestionable (Clarà & Mauri, 2010).

Ahora bien, este proceso de clarificación no es sencillo. Uno de los resultados obtenidos en las *narrativas* elaboradas por los participantes muestra que en una situación de la práctica, la *problemática* no suele presentarse bien definida, ni encajada necesariamente con las teorías y técnicas que mejor conocen los profesores, sino que éstos elaboran su representación sobre la situación y la plasman por escrito fundamentalmente a partir de los eventos que identifican en dicha situación, de modo que aparece muy escasamente en los datos estudiados “el problema” de la situación. Este resultado es compatible con las aportaciones de Dewey (2007) que ponen de relieve este mismo dato. Por otra parte, cabe destacar que para reflexionar sobre alguna experiencia que les interese comprender mejor, de la totalidad del profesorado estudiado el 92% elaboró narrativas que constituyen verdaderas situaciones *de la práctica* concretas, con las características que las definen, ubicadas temporal y espacialmente, y con participantes concretos (Dewey, 2007). Se incluyen también en la descripción de la situación actuaciones que los participantes implicados llevan a cabo vinculadas a un *elemento desencadenante* relacionado implícitamente con aquello que se caracteriza como *problema* de la situación, y que el/la profesor/a elabora o construye con la expectativa de comprender o llegar a clarificar mejor. Al respecto, Schön (1988) menciona que “el profesional nombra las cosas a las que les presta atención y enmarca el contexto en el que las atiende, interactuando con la propia situación; es

decir, el encuadre del problema es una construcción del profesor en su interacción con la situación” (p. 143).

Por otra parte, los resultados obtenidos permiten identificar que, en el conjunto de las narrativas, con algunas excepciones, se aprecia que la descripción muestra un orden, un proceso. Inicialmente, se *contextualiza* la situación dando cuenta del espacio y el tiempo donde esta ocurre; a continuación, se presentan los *participantes* y, luego, se plantea el *elemento que desencadena* la problemática de la situación y a la que se querrá dar una explicación. A partir de ahí surge la *evaluación*, intentando dar significado y sentido a lo ocurrido; *las acciones realizadas* por parte del/a profesor/a para elaborar actuaciones alternativas a las habituales, a las que se llevan a cabo en la situación y, finalmente, los *resultados* o la forma como se resuelve dicha situación. Al respecto, se podría afirmar que esta forma de pensamiento es reflexiva, en el sentido que plantea Dewey (2007): una ordenación consecucional de ideas, en las que cada una contribuye a que se desarrolle la siguiente como su resultado; mientras que cada resultado apunta y remite a las que le precedieron en función de la clarificación. Esta estructura, además de una secuenciación de eventos también permite inferir una relación temática entre ellos. En este sentido el discurso narrativo tiene un ordenamiento interno, una coherencia vinculada a la manera de percibir el mundo, y las relaciones entre los eventos, en definitiva, denotan que existe una estructura (Bruner, 2013; Sánchez, 2009).

En las narrativas, la descripción da cuenta de los hechos que son capturados por el/la profesor/a través del recuerdo en este caso (también puede ser a través de los sentidos) y hacen alusión a la *observación* (Dewey, 2007). El profesorado, en los resultados obtenidos, prioriza el *contexto* referido al espacio físico y temporal donde se desenvuelve la situación de la práctica relatada, que en términos de Dewey (1986) “no es un objeto singular o set de objetos y eventos

aislados, sino que éstos se presentan en conexión con un todo holístico” (p.66). El *contexto* cumple una función referencial que viene dada por el orden espaciotemporal de los eventos y, también, es designada como paisaje de la acción (Bruner, 2004). El contexto da significado sociocultural a los acontecimientos y participantes que configuran dicha situación como un sistema de actividad situada.

En la descripción de la situación, tras presentar el *contexto* de la situación, en segundo lugar, el profesorado da importancia a *realizar acciones* para solucionar la situación, y en tercer lugar, relata los *resultados* obtenidos a partir de dichas acciones de intento fallido de solución.

El aspecto que menos incluye el profesorado en sus relatos es la *evaluación* de un determinado hecho o acción. Esto se puede explicar teniendo en cuenta que el profesorado continuamente se ve abocado a realizar acciones y solucionar problemas para obtener resultados en tiempos extremadamente cortos; las decisiones en la práctica educativa cotidiana exigen inmediatez. El hecho de *evaluar* implica que el profesor intenta dar significado y sentido a las acciones realizadas, pero ante la presión del tiempo el margen de reflexión, como actividad consciente, resulta muy limitado. Reflexionar implica “parar la acción” y ello no resulta muy plausible ni frecuente en el quehacer del docente. Por ello, la reflexión “durante” la práctica educativa actúa a partir de que el profesor/a se alerta ante un problema, “lee” rápidamente la situación, decide qué hacer y procede en estado de alerta continuo. Estas decisiones generalmente obedecen a respuestas intuitivas rápidas basadas en la capacidad de recuperar casos similares de la memoria y utilizar esa experiencia previa para decidir rápidamente; aunque lo ideal sería que esas decisiones requirieran un poco de comprobación y adaptación a la nueva situación, pero la falta de tiempo suele evocar una respuesta más automática. En efecto, según Eraut (2007), el modo de reflexión en gran medida depende del tiempo disponible para pensar.

Para mejorar la reflexión, cuando sea posible y en todo caso, “después” de la acción docente en la práctica, se requeriría prolongar aún más el período de reflexión asumiendo un carácter más deliberativo, con tiempo para explorar una serie de opciones, o incluso consultar con otros/as compañeros/as.

En lo que respecta a los *participantes*, las descripciones empleadas en las narrativas ponen de relieve que la mitad del profesorado da respuesta al problema que caracteriza la situación con sus estudiantes, sin incluir otras personas. A nivel de la descripción de la *interacción* entre participantes centrales, el 36% del profesorado hacen parte de la situación e interactúan con las personas que incluyen en su historia, los otros se mantienen al margen de la situación. Desde una perspectiva sociocultural es importante la identificación que el estudio de las narrativas hace de cómo se da la relación entre los participantes en la situación, ya que evidencia la representación que el profesor tiene del proceso de aprendizaje y su papel en conseguir que éste se dé realmente; esto es así en la medida que se identifican elementos posibles de mejora de la práctica en coherencia con esta representación. Como se pudo observar en el ejemplo de descripción de la narrativa que se presentó al inicio de los resultados, el profesor describe su actuación con expresiones que muestran una visión autocrítica de la actuación que tuvo lugar hace unos años, dialoga con la situación de su práctica narrada de manera que, para lograr comprenderla, no desvincula su actuación de las oportunidades que la situación genera de aprendizaje al estudiante. Este aspecto remite de nuevo las conclusiones a que dichas narrativas reflejan las concepciones de aprendizaje – enseñanza que los profesores mantienen y que, en este caso, hacen explícitas en esas narrativas; es decir, de algún modo, presumiblemente dichos profesores poseen una idea del proceso de enseñanza aprendizaje que se considera como núcleo clave de la influencia educativa enfocada desde una perspectiva sociocultural, basada en la interacción o interactividad entre

profesor y estudiantes. Desde esta perspectiva, el profesor se incluye conjuntamente como participante en la actividad conjunta, lejos de atribuir el *problema* unilateralmente a los estudiantes, por lo que es posible proponer actuaciones alternativas a las ayudas actuales para lograr mejorar la competencia del estudiante en relación con el aspecto del comportamiento o contenido académico implicado (Mauri et al., 2015).

Siguiendo con la discusión, en relación con las narrativas de las situaciones que escriben los profesores surgen cuatro temáticas relacionadas con el elemento que desencadena la situación, se enuncian en orden de frecuencia de mayor a menor según las escriben los/as profesores/as: las *normas* (referidas a la regulación social), la *motivación*, el *contenido instruccional* y la *afectividad*. Llama la atención la coincidencia de estos resultados con los de la encuesta informatizada sobre Incidentes Críticos (Monereo, 2010). Esta encuesta hace referencia a situaciones destacadas e inesperadas que ponen al profesorado en crisis y por las que tienen que tomar una decisión, fue realizada con profesores de institutos de secundaria y universidades de distintos centros escolares del mundo (España, Francia, Portugal, Inglaterra, México, Chile, Argentina, Bolivia, Perú y Estados Unidos). Las cuatro temáticas que eligen los profesores expertos de la institución investigada se encuentran dentro de los siete grupos de problemas que recogen la mayoría de los incidentes que más preocupan al profesorado: organización, normas, contenidos, métodos, motivación, evaluación y conflictos (Monereo, 2010). Estas temáticas que enuncian los/as profesores/as, surgen porque en una narrativa personal se encuentra un espejo colectivo, ya que ella refleja las creencias y expectativas prevalecientes que forman parte de la misma cultura. De acuerdo con Bruner (2013), en este caso se hablaría de cultura profesional del profesorado.

Al profesorado le preocupa, por encima de los demás temas, el referido a las normas de comportamiento. De acuerdo con el estudio de Mauri et al. (2015), el profesorado centra sus narrativas escritas en dificultades de gestión de la participación social, que explicitan lo que se espera de la actuación de los estudiantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. En cierto modo, podemos correlacionar este resultado con el desinterés actual del sentido del aprendizaje escolar, dado que a menudo se ignora la brecha entre lo que los estudiantes hacen y aprenden en la escuela con lo que hacen y aprenden fuera de ella; eso es así dado que muchos de los estudiantes, incluso teniendo buenos resultados académicos, no relacionan sus aprendizajes escolares con lo que valoran y les interesa o motiva por lo que, en consecuencia, otorgan a esos aprendizajes que realizan en el centro escolar un escaso sentido y valor personales (Coll, 2018).

Los estudiantes centran su atención también en aspectos ajenos al contenido que se imparte en el aula, lo que provoca conflictos que al profesorado le resultan difíciles de manejar y/o gestionar. En consecuencia, estamos de acuerdo con Ávalos (2021) en la necesidad de incluir en un programa de formación docente aquellos conocimientos orientados a conocer a los estudiantes en cuanto aprendices y sus características para disponer de los recursos que les permitan acceder a un grado de asertividad mayor en el acompañamiento de este tipo de situaciones de la práctica.

En las entrevistas y las narrativas hay coincidencia en relación con los temas de motivación y el propio rol del profesorado, no en relación con los temas de didáctica y de evaluación. Éstos últimos aparecen en las entrevistas que recogen percepciones del profesorado, mientras que no son objeto de las situaciones de la práctica que persiguen comprender mejor, sobre las que desean profundizar solos y con sus compañeros, porque les causan inquietud.

Esta disparidad aporta la posibilidad de diferenciar, como lo hace el profesorado, entre temáticas de interés sobre las que quisieran seguir formándose para aprender cosas nuevas que mejoren su práctica cuando se representan necesidades claras para su desarrollo docente, sobre “lo que se sabe”, y las temáticas implicadas en las situaciones concretas que les plantean retos que desde su conocimiento práctico, y aún con experiencia en situaciones anteriores de gestión del grupo o de la convivencia o del ajuste a las necesidades de aprendizaje y emocionales de cada estudiante, le hayan sorprendido y necesiten reflexionar más al respecto. En este sentido, se trataría de diferenciar el tratamiento de las temáticas de interés en los dos casos de modo que el tipo de conocimientos implicado con el que se representan cada situación es distinto. En el primer caso, el interés va dirigido a conocer “lo que se sabe” en la comunidad docente y disponer de más recursos sobre esos temas; en el segundo, el interés va dirigido a comprender más la problemática implicada en la situación concreta para enfrentar los dilemas de la práctica docente.

6.3.2 Discusión de los resultados del análisis reflexivo de la situación de la práctica

Respecto a la segunda parte de la narrativa, en la que el profesorado aporta su interpretación sobre la situación de la práctica, el primer resultado a destacar del *análisis reflexivo de la descripción* de situaciones de la práctica es que, en todos los casos, el *análisis* es más breve que la *descripción* de la situación. El profesorado puede incluir en su análisis reflexivo alguna de las actuaciones siguientes: plantear el *problema*, *interpretar*, *valorar*, presentar *propuestas de acción* o *concluir*. Por lo general, estructuran los relatos empezando por enunciar el *problema* o bien *interpretando* elementos que influyen en la situación y, añaden, si es el caso, *propuestas de acción* ligadas a las *conclusiones* que, con frecuencia, aparecen al final del análisis.

La categoría que el profesorado incluye con mayor frecuencia en sus escritos es la *interpretación de la situación*, en su exploración y búsqueda de significado de los eventos y relaciones entre eventos de la situación, aporta hipótesis plausibles de las actuaciones en la situación que contribuyan a su comprensión y disipen la inquietud que le genera. En consecuencia, elabora inferencias de esas actuaciones o eventos en relación, señalando algunos que no son inmediatamente obvios o no se remiten a lo observado o recordado, sino a aspectos que van más allá de lo que aporta la descripción inicial de la situación. En este proceso, el profesorado actúa presumiblemente considerando los eventos de la situación como un todo holístico, siguiendo un proceso dual de análisis a síntesis que le permite clarificar la situación (Dewey, 2007).

En segundo término, en este estudio el profesorado usa con frecuencia la que hemos identificado en nuestra categorización la actuación de *concluir*. La conclusión forma parte del proceso reflexivo debido a que, al final se incluyen una serie de juicios relacionados con la situación, que se utilizan para elaborar y sostener un juicio final (Dewey, 2007). Al concluir el profesor consigue mediante su actividad de síntesis dotar de coherencia a la situación inicialmente poco clara, aunque también es posible que se plantee nuevos interrogantes e inicie un nuevo proceso de reflexión.

En tercer lugar, aparece con mayor frecuencia el problema, definido por Dewey (2007) como algo inesperado que provoca confusión y hace dudar al individuo, quien detiene su actividad para reflexionar sobre lo inesperado y lo que necesita ser clarificado. Además, siguiendo a Schön (1983) se sabe que el problema no se identifica como algo claramente delimitado y definido, sino que debe ser construido por aquellos que intentan clarificar la situación. “Nuestras formas de construir problemas a partir de situaciones, están sujetas a

variaciones de cultura a cultura, de persona a persona y, de vez en cuando, de contexto a contexto” (Schön, 1992, p.123). Algunos profesores no enuncian explícitamente el problema, se enuncia de forma tácita, lo que afecta la clarificación de la situación y remite a lo expresado por Schön sobre la necesidad de elaborar una formulación deliberada del mismo.

Los aspectos que aparecen con menor frecuencia en el análisis reflexivo de las narrativas del profesorado son *propuestas de acción y valoración*. Todo ello permite pensar que el análisis reflexivo del profesorado se orienta prioritariamente a comprender la situación. La reflexión se enriquece si los/las profesores/as se centran en comprender lo que paso, no tanto en valorar, ni proponer soluciones.

Aunque no forma parte de los objetivos de este estudio exploratorio, se ha querido profundizar en la descripción y el análisis reflexivo de la situación, comparando los resultados obtenidos en las narrativas teniendo en cuenta la *especialidad* de la docencia, referida al área académica o técnica, el *género* del profesorado y los *años de experiencia* docente con el fin de ver si se podían identificar algunas similitudes o diferencias a estos niveles entre el profesorado.

Cabe señalar que los resultados según la especialidad del área docente y el género son similares en cuanto que ambas características prácticamente coinciden. En el área académica el profesorado es femenino, a excepción de uno de los casos, y en el área técnica el profesorado es masculino, a excepción de dos casos.

Las diferencias más evidentes en cuanto a la descripción de la situación se observan a nivel de experiencia docente en el sentido de que el profesorado con menos años de trabajo (menos de 18 años) en el grupo de estudio escribe en más alta proporción sobre todas las categorías (*contexto, evaluación, acciones realizadas, resultados*), e igualmente, es el grupo con más alto porcentaje de profesorado que incluye en sus escritos estos aspectos.

Teniendo en cuenta el análisis reflexivo, las diferencias más notables se encuentran a nivel de especialidad, donde la frecuencia de aparición de interpretación para comprender la situación aparece en más del doble del profesorado académico que del técnico. En cuanto a porcentaje de profesores/as que incluyen en sus textos las categorías, los académicos enuncian explícitamente en más alta proporción el *problema*, buscan entender la situación con más *interpretación* y *propuestas de acción* que los técnicos. Otro resultado a resaltar es que los/as profesores/as con menor experiencia (menos de 18 años) escriben en más alta proporción en promedio de textos *propuestas de acción* alternativas y *conclusiones*, así como también enuncian en mayor medida que los más expertos explícitamente el *problema*.

En síntesis, según los resultados, el factor que más diferencia aporta entre el profesorado es la *experiencia*, los profesores con menos de 18 años de experiencia en comparación con los de mayor experiencia, más de 18 años, presentan en sus descripciones mayor número de fragmentos de texto y mayor porcentaje de profesorado que los incluye referidos a *contextualizar*, *evaluar*, *realizar acciones* y obtener *resultados*, como también mayor claridad en el *problema*, *propuestas de acción* y *conclusiones*. Estos resultados son probables a raíz de los cambios recientes en la sociedad y la población estudiantil y por la necesidad de implicarse en la comunidad cada vez más, mientras que los que llevan más de 18 años de experiencia no presentan *propuestas de acción*, tal vez debido al carácter implícito de su conocimiento práctico.

Sin embargo, llama la atención que las profesoras que trabajan en el área académica presentan más alto porcentaje de inclusión de la *evaluación* en sus narrativas, claridad en el *problema*, *interpretación* y *propuestas de acción* que el profesorado del área técnica que son, en su mayoría, hombres.

En aras a contrastar los anteriores resultados se encuentra que son escasos los estudios dónde se compara la especialidad, el género y la experiencia, por ejemplo en el estudio realizado por Almusharraf & Almusharraf (2021), se comparó el género y la experiencia, se aplicó una prueba basada en el aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y adaptada por Akbari et al. (2007), orientada a evaluar la calidad de la reflexión del profesorado en los siguientes ámbitos: *Práctico*, se refiere a si los/as profesores/as se consultan sobre sus inquietudes, se observan entre sí sus clases o escriben sobre sus actividades; *Cognitivo*, se refiere a si el profesorado realiza seminarios para mejorar la práctica; *Afectivo*, hace alusión a si los/as profesores/as se interesan por la persona del estudiante; *Metacognitivo* se centra en si el profesorado presenta actitudes de evaluación hacia su enseñanza; *Crítico*, alude a sí los /las profesores /as tienen conocimiento de los problemas sociales y políticos que afectan al aula.

El estudio muestra que las mujeres obtuvieron más altos resultados que los hombres en el puntaje total de la prueba, lo que contradice los hallazgos del estudio de (Afshar & Farahani, 2015) con relación al pensamiento reflexivo y la enseñanza reflexiva, en el que los hombres superan a las mujeres.

Un resultado interesante en el estudio de Almusharraf & Almusharraf (2021) , es que tanto mujeres como hombres obtuvieron el puntaje más alto en la sub prueba de reflexión metacognitiva y el más bajo en la reflexión práctica, aspectos que se encuentran de acuerdo con los resultados del estudio de Moghadam et al. (2019) donde indican que los componentes metacognitivos son las técnicas más utilizadas por el profesorado y que tanto los participantes masculinos como femeninos rara vez implementan reflexiones prácticas.

Otros estudios no han encontrado ningún efecto directo del género en la reflexión (Bawaneh et al., 2020; Dewaele et al., 2018; Primi et al., 2018).

En relación con la *experiencia docente*, los estudios encontrados concuerdan de que se trata de un factor relevante para el estudio de la reflexión, porque las investigaciones muestran que los/as profesores/as con más experiencia son más eficaces en el empleo de la práctica reflexiva (Moradkhani et al., 2017). En otras palabras, cuanto más experimentado es el profesorado, más reflexión crítica reporta (Dewaele et al., 2018). Estos resultados concuerdan con los de Afshar & Farahani (2015), en el sentido de que la capacidad de reflexión crece de forma natural a medida que el profesorado acumula experiencias docentes, es así como a mayor experiencia docente mayor será la enseñanza y el pensamiento reflexivo.

Como se observa algunos estudios consultados son contradictorios, especialmente con relación al género, pero además se encuentra poca literatura al respecto y la que se encuentra corresponde a culturas muy diferentes a la del profesorado del estudio por lo tanto es necesaria más investigación en aras a tener en cuenta estos aspectos para que los formadores de profesorado presten atención al desarrollo del pensamiento y la enseñanza reflexivos en los programas de formación de profesores en ejercicio.

Con relación a los *aspectos personales del profesor* que se concretan en las *emociones* surgidas en la narrativa de la situación, se halla un bajo porcentaje de textos. Las emociones identificadas -por ejemplo, preocupación, tristeza, decepción, repulsión, rabia, entre otras- están relacionadas con lo incierto de la situación que logra producir malestar emocional en el profesorado implicado en la misma. Aunque todos los recuerdos tienen una carga emocional, los relatos autobiográficos incorporan habitualmente los sentimientos presentes relativos a hechos pasados. Sin embargo, cabe ser prudente en la apreciación del significado de los resultados obtenidos respecto a considerar que en un relato personal se plasman al mismo tiempo decisiones

de quién lo escribe respecto a que decide o no compartir de sí mismo que pueda afectar a su imagen pública (Díaz, 2019).

6.3.3 Discusión de los resultados de la reflexión del profesorado incluyendo descripción y análisis de la narrativa completa elaborada por cada profesor/a

La narrativa escrita emerge como una situación personal de la práctica docente que busca dotar de estabilidad y coherencia a la situación mediante su clarificación. El profesorado, a través de la evocación de las representaciones elaboradas de la situación (explícitas o implícitas), elabora su narrativa enumerando los hechos uno a uno, identificando los eventos que configuran la situación como un todo holístico y que provoca desconcierto (Dewey, 2007), no importa cuándo y dónde pudieron darse estas situaciones, pero, aunque haya pasado mucho tiempo, perdura la necesidad de clarificarlas. El profesor procede encuadrando la situación (Schön, 1983), lo que permite identificar elementos de esta que le resultan familiares respecto a experiencias vividas anteriormente, desde de esta representación elaborada de situaciones anteriores explora e identifica en la nueva hechos o eventos a tener en cuenta, pero puede pasar por alto otros que no entran en ese encuadre nuevo y que siguen impidiéndole clarificar la nueva situación. La posibilidad de encuadrar el problema implica que el profesional identifica los eventos de la situación que reconoce gracias a su experiencia anterior mediante un proceso interactivo de conversación con la propia situación que le resulta dudosa o poco clara. En otras palabras, el encuadre del problema es una construcción del profesional en su interacción con la situación (Schön, 1988) en que la explora como una convergencia de eventos con agencia y la experimenta como un todo (Clarà, 2015).

Para finalizar con esta discusión respecto de la reflexión individual estudiada, a partir de los resultados se han podido identificar tendencias en cómo el profesorado plasma narrativamente situaciones inciertas de la práctica, el encuadre de la situación se identifica tanto en la descripción de la situación, en la que el profesor selecciona de modo explícito o implícito los eventos de la situación y establece sus relaciones, como en la exploración y análisis de la misma en que elabora inferencias o hipotetiza cuales de esos eventos están en conflicto en la situación e impiden el desarrollo de la acción de los participantes implicados. En este sentido, resulta importante formar al profesorado en la elaboración de esos encuadres (Schön, 1983) como en la elaboración de qué es problema en la situación mediante la exploración, interpretación de los eventos en conflicto en la situación. Esto resulta neurálgico para gestionar esas situaciones, decidir y regular la actividad de los elementos implicados en cada una de ellas.

Los datos del 60% del profesorado ponen de relieve un perfil tipo o una tendencia prototípica de los docentes respecto a describir la situación que coincide con algunas de las fases de reflexión establecidas por (Dewey, 2007). En este sentido, en una fase inicial los profesores presentan los hechos o eventos uno a uno siguiendo un proceso sumativo diferente del que lleva a cabo una representación inicial de la situación en la que los eventos se integran de manera holística relacionados entre sí, conformando la situación como una unidad global e integrada; a continuación prosiguen el proceso de clarificación mediante la exploración y el análisis orientados a interpretar, a comprender esa situación, más que a elaborar actuaciones alternativas a las habituales en la situación, con el propósito de permitir a los participantes fluir, y, finalmente, en otra fase los profesores cierran ese análisis o exploración mediante síntesis. El proceso relatado se despliega mediante un proceso de análisis y síntesis ya identificado en los trabajos de (Dewey, 2007).

6.4 Características de la reflexión conjunta entre profesorado

Objetivo 4. *Análisis de la reflexión conjunta de dos grupos de profesores, uno más vinculado a la docencia académica y otro que imparte docencia técnica, en torno a las situaciones de la práctica docente.*

Este apartado se presenta teniendo en cuenta: Primero, la *interactividad en las sesiones de reflexión conjunta*; Segundo, los *patrones secuenciales que se dan en la reflexión conjunta*, y Tercero, la *valoración en grupos de discusión del final de cada sesión de reflexión conjunta*.

6.4.1 Interactividad en las sesiones de reflexión conjunta

Se observa como el profesorado tanto del área académica como del área técnica, al entrar en conversación con la situación pasa de recordar los hechos a la inferencia, es decir, a interpretar los eventos en acción y a concluir sobre la situación analizada. También resulta evidente que todo el grupo interviene utilizando conocimiento práctico experiencial, mientras que, un /a profesor/a del área académica y uno/a del área técnica contribuyen a la reflexión aportando conocimiento teórico y esto nos evidencia nuevamente la necesidad de trabajar por una conexión entre conocimiento teórico y el conocimiento experiencial o práctico.

Teniendo en cuenta el estudio de Mauri et al. (2017), que aborda la enseñanza de la reflexión conjunta en el prácticum de formación de maestros, se ve con relación a nuestro estudio que, aunque en ambos se promueve la reflexión conjunta la finalidad en cada uno es diferente en el caso de los profesores de prácticum, su finalidad está encaminada a la formación inicial, su relación es asimétrica, pues les acompaña un/a profesor/a tutor; mientras que en este caso la finalidad de la reflexión conjunta del profesorado experto está en función de la mejora de la

práctica, es una relación simétrica entre compañeros, un contexto de colaboración para reflexionar juntos, en aras a cualificar su quehacer pedagógico.

En el caso de los profesores de prácticum luego que cada uno de ellos realiza la presentación de la situación, qué es cuando realmente empieza la reflexión, se da una exploración libre de la situación, en la que los/as estudiantes dialogan sobre los aspectos que consideran importantes en ella, por el contrario, el profesorado experto obvia esa exploración, después de la presentación pasa a interpretar a clarificar individualmente o en grupo a través de diálogo compartido, desde su experiencia hacen aportaciones individuales, lo que de algún modo es entendible por su trayectoria.

Se encuentra cierta similitud en este proceso de análisis de reflexión conjunta en ambos grupos, en el de los/as aprendices de maestro y en el de los expertos, puesto que ambos presentan dos patrones de reflexión conjunta diferentes, que parecen importantes para promover la reflexión colaborativa.

En el presente estudio, el patrón del primer grupo conformado por profesores del área académica que denominamos “de interpretación conjunta” se configura progresivamente a lo largo de las sesiones. En la primera sesión el profesor encargado de presentar su situación, la expone al resto de los profesores que componen el grupo. Seguidamente en la misma sesión, los profesores participan aportando sucesivamente sus interpretaciones individuales de la situación. En la segunda sesión contribuyen llevando a cabo unas pocas interpretaciones individuales y, a continuación, pasan a la interpretación conjunta o a debatir las interpretaciones aportadas.

Cada vez esta explicación toma forma de diálogo, en el que todos contribuyen a la interpretación del/la profesor/a que presenta la situación, lo que se evidencia en la dimensión temporal de la sesión uno a la quinta, esto supone un progreso de la forma de participación del

profesorado, un mayor grado de implicación en la práctica sociocultural en la que se actúa. Según esto, el profesorado académico ayuda a internalizar la reflexión, las profesoras toman más el control del proceso de reflexión y el contenido, probablemente utilizando un tipo de conversación de tipo más exploratoria (Mercer, 2001), que promueve el aprendizaje entre iguales, aportan sobre lo que acaba de decir el otro, se permiten interrumpir.

En este grupo académico resultan importantes los segmentos de interacción referidos a clarificación en el sentido de la necesidad que tienen los profesores a través de las preguntas, de pedir más información, requieren más datos para situarse, para poder encuadrar la situación e interpretar lo que pasó en función de aclararla.

Al avanzar cada uno de acuerdo con su representación individual, clarifica lo que considera pertinente, está permite ir construyendo un encuadre más compartido en el que los participantes van construyendo de acuerdo con lo que amplían. El compartir permite ir conformando una representación conjunta gracias a las aportaciones de todos y así realizando un encuadre conjunto desde una visión sociocultural obtienen más datos, profundizan para interpretar lo que permite una comprensión más compleja.

El patrón del segundo grupo del área técnica se denomina “de interpretación”. El proceso reflexivo comienza en la primera sesión cuando el/la profesor/a que le corresponde presenta su situación. A continuación, le siguen interpretaciones individuales sucesivas y un proceso de interpretación conjunta (debate de las interpretaciones). La segunda sesión se inicia con la presentación de la interpretación individual por parte de cada profesor participante, lo que sigue exponiéndose hasta la quinta sesión. En la tercera sesión, se da nuevamente un segmento de interpretación conjunta.

Este grupo centra su aportación en sus interpretaciones individuales. En este caso, su actividad reflexiva conjunta se focaliza en escuchar al otro sin interrumpir, probablemente utilizando un tipo de conversación de tipo sumativa (Mercer, 2001), que no es precisamente la que facilita un proceso de construcción de conocimiento, el profesorado en muy baja medida clarifica, no pregunta, se instala en un patrón de no controversia, ni desacuerdos, ni corrección de las contribuciones.

En efecto, una potencialidad importante de la colaboración entre el profesorado para la reflexión sobre la práctica es que introduce múltiples voces sociales en el proceso de reflexión; sin embargo, la reflexión requiere la interrelación entre esas múltiples voces, no solo el examen de cada una de ellas de forma aislada (Liu, 2017), este hallazgo concuerda con los postulados de Dewey (2007) en la medida que la reflexión implica un movimiento que combina análisis y síntesis. El *análisis* incluye la expresión de diferentes puntos de vista sobre la temática implicada en la situación y la *síntesis* incorpora unir y relacionar los distintos puntos de vista y hacerlos interactuar en un sistema integrado, en nuestro caso ese proceso se observa en los segmentos de interactividad de interpretación e interpretación conjunta. Ambas tendencias están intrínsecamente relacionadas en la reflexión colaborativa para que surjan puntos de vista diferentes sobre la situación y conseguir que interactúen en un sistema integrado.

De forma particular, parece ser que para alcanzar un mayor grado de reflexión conjunta el grupo de profesorado académico expresó diferentes puntos de vista y dedicó su esfuerzo a relacionar esos distintos puntos de vista y hacerlos interactuar en un sistema integrado de síntesis. En contraste con esta forma de procedimiento, el grupo de profesorado técnico también expresó diferentes puntos de vista (análisis), pero centró sus contribuciones en realizar una aportación más individual por parte de cada uno de los participantes. Además, se identificaron

cambios en la participación que supusieron un retroceso en el grado de implicación específica que expresa la falta de asistencia de algunos de sus miembros en varias de las sesiones de reflexión. La diferencia más evidente es que mientras el grupo de profesorado académico evoluciona desde la primera a la quinta sesión pasando desde la interpretación individual a grados superiores de interpretación conjunta, por su parte, el segundo grupo se centra en contribuir aportando interpretaciones individuales de la situación, pero no lleva a cabo ni construye procesos de interpretación conjunta a lo largo de la secuencia de reflexión personal.

Estos resultados indican que hay distinciones entre la cultura de los académicos y la de los técnicos que se evidencian en la manera como encuadran sus situaciones, como reflexionan individualmente y de manera conjunta. Ello quizás puede ser debido a los tipos de contenidos diferentes que unos y otros imparten, teóricos y prácticos por razones que ya hemos establecido en apartados anteriores. Además, podemos atribuir esos resultados a la manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje y/o también a la cultura profesional propia de cada colectivo.

Para entender las diferencias en la reflexión entre el profesorado académico y técnico es necesario tomar como referencia la idea de centro escolar como comunidad, basada en la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando las personas participan en empresas compartidas con otros, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos en la actividad sociocultural (Rogoff, 1994). De acuerdo con esta premisa, se puede interpretar que, aunque la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central es como institución educativa una comunidad, la connotación de ser académica y técnica con elementos instruccionales bien diferenciados nos permite pensar en que dicha institución integra dos comunidades diferentes, una correspondiente al área académica y la otra al área técnica.

Alles et al. (2019), Tilema & Van Der Westhuizen (2006) y Yoon & Kim (2010) plantean que para lograr una práctica de reflexión conjunta efectiva parece ser crucial que los participantes compartan la idea de objetivo y las reglas discursivas que rigen la reflexión conjunta. Además, Alles et al. (2019), Attard (2012), Postholm (2008), Wopereis et al. (2010) aportan otro elemento de la reflexión relevante referido a la necesidad de generar un entorno de confianza y confianza entre los participantes que favorezca un proceso de reflexión efectivo.

Más allá de la especificidad de estos resultados, al reflexionar juntos se pueden apreciar dos tendencias: por un lado, hay una progresión de la interpretación conjunta desde el análisis a la síntesis y, por otra, se observa una tendencia a quedarse en la interpretación individual. Ambos modos facilitan la comprensión compartida de la situación, aunque ninguno de los dos grupos ni el de *interpretación conjunta*, ni el de *interpretación* consiguen *focalizar* en el sentido que plantean Mauri et al. (2017) definiendo el problema o dilema conjuntamente, desafiando su marco inicial y obteniendo mayor comprensión de la situación. Es necesario tener en cuenta que reflexionar en el sentido de (Dewey, 2007), ha sido una experiencia totalmente nueva para todo el profesorado, en la que han podido avanzar sin ninguna prescripción, ni indicación y de acuerdo con los resultados se puede entender que estén en una etapa inicial de un proceso de colaboración, en el nivel medio de división del trabajo, en el cual los participantes comparten un objetivo común y una distribución de las tareas para conseguir alcanzarlo. Asimismo, los logros individuales se combinan para generar un resultado grupal (Grasel et al., 2006), es necesario para avanzar, más práctica y probablemente algún tipo de acompañamiento o ayuda.

6.4.2 Patrones secuenciales que se dan en la reflexión conjunta

Resulta de interés encontrar en los actos comunicativos de la reflexión conjunta cómo se da la evolución que conduzca a la resolución de la situación, en los grupos que los/as profesores/as comparten con sus compañeros/as de trabajo pueden existir estructuras que se pueden evidenciar, actuaciones predominantes que se repiten poniendo énfasis en los distintos tipos de participación, que pueden identificarse como patrones. Determinados patrones y su función en la reflexión conjunta pueden proporcionar indicaciones sobre cierto tipo de interacción que favorece la reflexión del profesorado experto.

Se encuentra entre los patrones de interacción que el profesorado tanto académico como técnico utiliza contribuciones a la reflexión relativas a *interpretar* o *interpretar conjuntamente*, que actúan como formas de actuación conjunta que se focalizan en *aclarar* la situación. Se destaca que mientras la mayoría inicialmente *identifican* elementos aislados de la situación a continuación intentan *relacionar* entre sí esos elementos. Ambos grupos de profesorado siguen un proceso que consiste en que primero *identifican*, a continuación, *relacionan* y, finalmente, *concluyen*. Por su parte, el profesorado académico sigue en este proceso un patrón de actuación que consiste en *preguntar* y *responder*.

En contraste con estas actuaciones, lo que hacen en menor medida es *apoyar la actuación de un compañero* o *proponer soluciones*. Teniendo en cuenta los segmentos de interactividad analizados, en su diálogo incorporan en menor medida actuaciones de *clarificación*, *aportación de conocimiento teórico* y *análisis del profesor sobre la temática general implicada en la situación*].

De acuerdo con estos resultados, se puede afirmar que el profesorado académico dedica más tiempo a *clarificar*, *interpretar* y *discutir conjuntamente* para alcanzar un consenso;

mientras que el profesorado técnico muestra actuaciones de *interpretación individual* que llevan a cabo uno detrás de otro sin interrumpir al compañero e interpretan sin necesariamente discutir su propuesta con otros.

En ambos casos, se vislumbra una pauta de aceptación de las propuestas sin controversia, este aspecto puede afectar el aporte de ideas innovadoras. Algunos estudios sobre los efectos de las controversias conceptuales entre iguales, muestran que las controversias a nivel moderado suponen una voluntad de superar las discrepancias entre las ideas, creencias, informaciones, opiniones o puntos de vista divergentes, puesto que un conflicto conceptual genera en los participantes sentimientos de incertidumbre y desequilibrio cognitivo que les lleva a buscar nuevas informaciones y a analizar desde nuevas perspectivas la información ya disponible (Coll, 2018).

6.4.3 Valoración en grupos de discusión del final de cada sesión de reflexión conjunta

El profesorado aporta sus ideas en relación con tres temas relativos a: Primero, *la utilidad que le encuentra el profesorado a los espacios de reflexión conjunta*; Segundo, *las posibilidades que abre la reflexión sobre situaciones concretas de la práctica*; y Tercero, *valoración de la formación y el desarrollo personal y profesional*.

Utilidad que le encuentra el profesorado a los espacios de reflexión conjunta

Por una parte, se destaca que la reflexión en dichos espacios aporta buenas ideas para enfrentar las situaciones de su práctica y buscar maneras alternativas de comprender y actuar. Por otra parte, señala el profesorado que les permite conocer y valorar las aportaciones de los/as compañeros/as. La conversación, como práctica dialógica, contribuye asimismo a establecer un compromiso mutuo y a colaborar para crear progresivamente un conocimiento compartido y

avanzar en la elaboración conjunta de significados sobre la práctica docente en la comunidad o escuela específica (Mauri et al., 2021).

Posibilidades que abre la reflexión sobre situaciones concretas de la práctica

El profesorado pone de relieve que la reflexión les aporta posibilidades de acciones educativas alternativas relativas a las situaciones de la práctica. La exploración de nuevas posibilidades concuerda con la exigencia de modificar sus formas de acción habituales, diseñando, planificando, poniendo en marcha otras actuaciones mejor ajustadas al logro de los objetivos relacionados con las metas del centro escolar o comunidad, en este sentido la valoración efectuada por los profesores de la muestra avala los trabajos de Mauri et al. (2021) que reconocen que ese proceso se da por la participación de los profesionales de un centro escolar específico en espacios de reflexión conjunta sobre situaciones de su práctica. El concepto de *situación* se reconoce como uno de los elementos centrales de la formación del profesorado. Es decir, en la implicación con la *situación* es donde de manera contextualizada se aprenden, se construyen, modifican o refutan los conocimientos y se desarrollan competencias, obviamente situadas (Jonnaert, 2008).

Valoración de la formación y el desarrollo personal y profesional

El profesorado destaca que le parece importante cuestionarse su práctica a través de la reflexión colaborativa para lograr implicarse en el cambio y mejorarla y que, en este sentido, la formación universitaria, aunque necesaria, no fue suficiente. Así pues, los resultados coinciden con distintos autores que ponen de relieve la necesidad de revisar como se entiende el propio concepto de desarrollo profesional incluyendo no solo la línea temporal sino también, y sobre todo, los “espacios y contextos” en los que participa el profesorado como potenciales espacios de aprendizaje (Vaillant, 2016) o la urgencia de más investigación sobre como apoyar la reflexión

colaborativa del profesorado durante todo el desarrollo profesional, desde que se ingresa en la universidad hasta la jubilación (Cutrer-Parraga & Miller, 2022). Hay que destacar, en este sentido, la propuesta de Mauri et al. (2021) que reconoce la necesidad de fomentar el desarrollo profesional del docente a lo largo de la profesión mediante su implicación en un proyecto de formación reflexiva que le permita relacionar ampliamente la teoría y la práctica, la investigación y la indagación. Los/as profesores/as pueden construir autónomamente nuevos conocimientos mediante un proceso de reflexión crítica, conectado con los aportes de la psicología sociocultural sobre el proceso de aprender de carácter situado (Borko, 2016) en su comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991).

6.5 Valoración de la experiencia de la reflexión individual y conjunta por parte del profesorado

Objetivo 5. *La valoración del profesorado en relación con el conjunto de la experiencia realizada de reflexión individual y reflexión conjunta sobre las propias situaciones de la práctica.*

Al valorar la experiencia completa de su participación en la elaboración de narrativas de reflexión individual y en las sesiones de reflexión conjunta, el profesorado aporta informaciones respecto a: Primero, *valoración del proceso reflexivo*; Segundo, *sentido que da el profesorado al elegir la situación de la práctica*; Tercero, *la utilidad de la reflexión conjunta realizada por el profesorado*; y Cuarto, *aportan acciones concretas para incentivar la reflexión para la toma de decisiones en la propia práctica.*

Valoración y satisfacción con el proceso reflexivo realizado

El profesorado expresa que la reflexión *enriquece la práctica pedagógica*, reconocen y *valoran los aportes de los/as compañeros/as y recomiendan esta experiencia*.

Sentido que da el profesorado al elegir la situación de la práctica

El profesorado eligió situaciones con un componente emocional principalmente, porque afirman que tienen mejores recursos para gestionar las situaciones relacionadas con el manejo académico que para responder educativamente a problemáticas de carácter emocional. Estos resultados corroboran los obtenidos por Esteve (2006) que indican que actualmente, muchos profesores/as no se sienten preparados para afrontar la complejidad de su quehacer y, en consecuencia, proponen que debe repensarse el currículo de la formación de profesores, para integrar de manera específica aquellos saberes (teóricos y prácticos) que les capaciten especialmente para comprender los sistemas escolares contemporáneos e intervenir en ellos de manera eficaz y fundamentada.

En la reflexión conjunta, el profesorado eligió presentar su situación a los/as compañeros/as de forma oral. Según Allas et al. (2017) la oralidad posibilita una reflexión de carácter más emocional y una interpretación relativamente rápida del caso o situación objeto de reflexión, mientras que la reflexión escrita promueve mucho más fácilmente el uso de paradigmas de carácter teórico. Los autores dan valor a ambos dispositivos, oral y escrito, para que los docentes en formación generen conocimiento de diverso tipo. En este sentido, la elección del profesorado por la oralidad para mediar la actividad reflexiva confirma su preferencia por el uso de un determinado tipo de conocimiento en el proceso reflexivo vinculado a las necesidades expresadas de conocimiento y análisis de aspectos emocionales del aprendizaje y la enseñanza. Asimismo, cabe tener en cuenta los aportes de Hong et al. (2019) que afirman que los profesores

pueden compartir sus experiencias sin estructura preestablecida aplicando el diseño de ideas creativas.

Utilidad de la reflexión conjunta realizada por el profesorado

Los resultados subrayan que, por una parte, el profesorado toma conciencia de la realidad de las situaciones de su práctica y esto les conlleva a cuestionarse su rol de profesores y valoran la ayuda que pudieron prestarse mutuamente entre compañeros. Estos resultados sostienen las afirmaciones de Bruner (2004, 2013) y Lambert (2010) quienes exponen que si bien un relato personal no expone la verdad objetiva, sino la experiencia vivida incluyendo subjetividad, interpretaciones personales y la recreación y cocreación de los eventos relatados, también dicho relato promueve el proceso reflexivo y facilita que en el proceso de confección y de reflexión conjunta tengan lugar también la interpretación de uno mismo como docente y el otorgar sentido profundo a la profesión. La valoración que efectúan los profesores de la muestra enfatiza la importancia del aprendizaje cooperativo y de la cocreación conjunta de conocimiento. Por lo tanto, ante el interés manifiesto de que las escuelas se conviertan en comunidades de aprendizaje con educadores que desarrollen juntos su propia habilidad profesional, coincidimos con Korthagen (2010b) en la necesidad de fomentar la reflexión conjunta como medio de promover el aprendizaje en colaboración entre los profesores.

Acciones concretas para incentivar la reflexión

Respecto a los cambios que podrían hacer (aunque sean pequeños) para incentivar la reflexión, el profesorado considera que puede escribir sus experiencias para compartirlas. Cuando se habla de escritura personal, nos referimos a promover esa mirada hacia nosotros mismos mediante una enseñanza de la reflexión que incluya la indagación de sí mismo. Es muy habitual encontrarse con la tendencia a dirigir la mirada hacia afuera, hacia el plan de enseñanza,

hacia los/as estudiantes, hacia lo que pasa a este o al otro docente. Sin embargo, aquí se habla de una escritura sobre uno mismo, una indagación que explora y pretende comprender el sentido personal con el que analiza y lleva a cabo su práctica.

Además, a nivel institucional el profesorado considera que se deben hacer ajustes a las reuniones institucionales. En este sentido, nuestros resultados sostienen la propuesta de Mauri et al. (2021) que confirman la necesidad de desarrollar formas de participación legítima de los docentes en la comunidad de práctica de la escuela desde el inicio de su incorporación. No solamente se trata de desarrollar conocimiento profesional, sino también de construir progresivamente la propia identidad docente, llevando a cabo una actividad con sentido, en y para la comunidad y aprendiendo a comprometerse y contribuir a un proyecto educativo colectivo.

A nivel general, en los resultados que arrojan los instrumentos utilizados resultan reiterativas 3 ideas: *el cuestionamiento para implicarse en el cambio y mejora de la práctica*, continuamente el profesorado se interpela sobre el papel que juega en el aprendizaje y manifiesta su interés de cambio y mejora en la ayuda que presta a sus estudiantes, lo identifica necesario no solo para ellos sino para las directivas. La segunda idea es que el profesorado recalca en considerar necesaria la *formación y el desarrollo profesional continuo*, que les ayude y les oriente a enfrentar los retos de sus estudiantes en la actualidad especialmente los relacionados con la emocionalidad, una formación diferente a la que han recibido hasta ahora. El presente estudio plantea desde el socio constructivismo la construcción progresiva de una estructura de colaboración en la que participe el profesorado y las propias directivas para que a partir de su actividad de aprendizaje puedan desarrollar un conocimiento práctico informado por y en interacción con el conocimiento académico, que les permita definir, elaborar y comprender los

retos actuales que se ven reflejados en las situaciones de la práctica a las que se enfrentan en las aulas, elaborando un conocimiento capaz de guiar efectivamente su práctica, esto es posible de llevar a cabo porque el profesorado presenta una disposición a la mejora e innovación, que guía el inicio de un proceso de aprender con otros. La tercera idea que emerge a lo largo de la investigación y que se encuentra en consonancia con las dos anteriores es la *valoración qué hace el profesorado de los aportes de los/as compañeros/as* aprender a aprender con otros, empezar a construir una representación compartida de actividad formativa que además de tiempo esfuerzo y dedicación, sobre todo necesita un motivo compartido de mejora de la formación de profesores en ejercicio y requiere compromiso inicial del profesorado participante y de la institución (Mauri et al, 2021).

6.6 Conclusiones

Para terminar, se presentan de manera concisa los aportes de la investigación, las limitaciones y las líneas de trabajo a futuro.

Aportes de la investigación

- La presente investigación permite conocer cómo reflexiona el profesorado estudiado acerca de las situaciones concretas de su práctica que le inquietan, sobre qué temas está interesado en reflexionar, como lo hace individualmente y con otros, cuáles son sus necesidades y como considera que la reflexión individual y la reflexión colaborativa le puede ayudar a asumir los retos actuales.
- Es de resaltar el elevado interés del profesorado por colaborar, por implicarse en los procesos investigativos relacionados con mejora de la reflexión tanto individual como

conjunta, lo que se relaciona con su cuestionamiento para implicarse en el cambio y la mejora de la práctica. El profesorado estudiado se caracteriza además de ser altamente cualificado por estar motivado, implicado, que imparte buenas prácticas docentes, todos ellos aspectos que afianzan la posibilidad de transformación de la escuela (Mauri et al., 2021)

- La reflexión sobre *situaciones de la práctica* es un aspecto clave en la formación de profesorado para poner en relación aspectos relevantes de la profesión referidos al conocimiento teórico, conocimiento práctico y la práctica. La reflexión consigue cuestionar supuestos y ver alternativas de manejo ante un mismo hecho o circunstancia; sin embargo, requiere que el profesorado vaya más allá de la descripción de sus experiencias y avance en el desarrollo de sus procesos de análisis y síntesis (Dewey, 2007).
- Al reflexionar, escribir, reconstruir las propias experiencias, primero a nivel de reflexión individual y luego en la reflexión conjunta con los compañeros/as, mediante diálogo compartido y reelaboración colaborativa, se pueden cambiar maneras de pensar y actuar. También el profesorado se siente motivado a renovar sus prácticas y asumir una actitud reflexiva frente a su desempeño profesional, haciendo explícitos sus conocimientos pedagógicos consolidados a través de su experiencia, facilitando su análisis y posible modificación y, de ese modo, pudiendo avanzar eventualmente a reducir la brecha entre teoría y práctica. Además de que la experiencia se puede transformar en conocimiento profesional (Mauri et al., 2021).
- La actividad de reflexión con otros sobre las situaciones de la propia práctica en comunidades de aprendizaje donde el/la profesor/a articula su actividad con la que llevan

a cabo los demás profesionales expertos, conversando sobre las situaciones que necesitan aclarar les implica poner en relación su experiencia, pensamiento, acción e innovación de su acción (Mauri et al., 2021). Este aspecto facilita un cambio de la visión tradicional de la enseñanza basada en la transmisión de conocimientos curriculares a sus estudiantes para pasar a una práctica pedagógica enmarcada en un enfoque sociocultural de la enseñanza, el aprendizaje y la formación que les permita cuestionar sus paradigmas en contextos reales y situaciones concretas de su práctica.

- Los resultados confirman que la formación y el desarrollo profesional es necesario a lo largo de toda la vida, incluso en el caso de profesores/as con amplia experiencia, que esta formación no debe centrarse en lo teórico como ha sucedido por muchos años de acuerdo con la lógica cartesiana, sino más bien tomando la escuela como una comunidad de práctica, en un contexto educativo formativo en construcción permanente y negociada entre los implicados. Es así como en aras del desarrollo profesional se debe privilegiar la *reflexión conjunta* como instrumento para la mejora de la propia práctica; ésta puede pasar a formar parte de un elemento clave que se puede impulsar desde la dirección de la escuela y la voluntad del profesorado.
- La formación se da cuando el/la profesor/a decide voluntariamente y con base en su cuestionamiento personal sobre su práctica, explorar los hechos de su experiencia. Así, el aprendizaje reside más que en contenidos disciplinares, en saber más sobre sí mismo, sobre sus propios supuestos, aquellos que les permiten encuadrar su actividad en la práctica de determinada manera y orientar sus procesos de aprendizaje con sus estudiantes cómo lo hacen. Contar a nivel autobiográfico un hecho o situación, por sí mismo no es un acto de formación, la formación implica reflexión, la implicación del

participante la facilita. Sin embargo, pasar del relato a la reflexión conjunta, en comunidades de práctica con los compañeros de trabajo, con unas reglas de participación, donde se dialoga desde el respeto mutuo, resulta una construcción invaluable para el enriquecimiento de cada profesor y su comunidad.

- Emergencia de la categoría conclusión: La totalidad del proceso de reflexión consiste en que al final se consigue formar una serie de razonamientos relacionados y coherentes que conducen a un juicio final que Dewey (2007) denomina conclusión; de este modo se puede afirmar que la conclusión se da al final del proceso reflexivo como clarificación a la situación que inquietaba, sin embargo, al ser este un proceso no lineal y recursivo siempre el profesor puede retomar su búsqueda si lo considera pertinente, iniciando de nuevo una conversación con la situación, elaborando un nuevo encuadre que lo lleve a buscar claridad. De acuerdo con todo lo anterior la conclusión se puede ver como un ejercicio de síntesis en el escalón más alto del proceso reflexivo.
- En la investigación cualitativa en la que se trabaja con narrativas aparte de la elaboración rigurosa de protocolos, Bolívar et al. (2001) sugiere tomar la fiabilidad y la validez interna en términos de credibilidad que se evidencia en la coherencia de las historias que integran el pasado y el presente, como en la implicación de los participantes, su honestidad y disposición para consensuar y en la triangulación de los datos y métodos.

Limitaciones de la investigación

- Teniendo en cuenta aspectos cruciales que se trabajan en esta investigación como la reflexión desde la visión sociocultural (Dewey, 2007, Schön, 1987, Clarà, 2015), la

necesidad de formación y desarrollo continuo con docentes en ejercicio, las características de la enseñanza académica-técnica y como la especialidad, el género y la experiencia inciden en la reflexión individual y conjunta. En estas temáticas no se ha encontrado suficiente investigación a nivel general y menos a nivel local.

- Dado que se trata de un estudio exploratorio, con relación a la metodología haría falta ampliar la muestra con la que se realiza la investigación, en el sentido de incorporar más profesorado para poder contrastar los resultados obtenidos en la reflexión individual y conjunta sobre situaciones concretas de la práctica. Igualmente, para profundizar en el rol del tipo de área, cabría incorporar más grupos del área académica y del área técnica para poder contrastar los resultados obtenidos. Todo ello en relación con la misma institución. Es por ello por lo que los resultados se deben manejar con cautela y no pueden ser aplicados para interpretar del mismo modo otros contextos educativos, aunque sí pueden usarse para ampliar el conocimiento sobre las percepciones del profesorado respecto a su experiencia con la reflexión sobre la práctica y los instrumentos metodológicos elaborados en este trabajo.
- En estos últimos años, desde que se recogieron la mayoría de datos de esta investigación, ha cambiado notablemente la sociedad y por ende las personas y las instituciones, a raíz de la pandemia del COVID 19, la necesidad del uso de la virtualidad, entre otros. Han surgido nuevos retos para las instituciones educativas, que especialmente el profesorado debe gestionar, enfrentar y resolver. Es así como actualmente aparte de las situaciones enunciadas por el profesorado del estudio, existen otras problemáticas que resultan más vigentes en la preocupación del profesorado, como por ejemplo el aumento de la

diversidad cultural, de los estudiantes con necesidades relacionadas con la salud mental, la importancia del manejo emocional en la escuela, entre otras.

- Aunque se planificaron los grupos de trabajo teniendo en cuenta los horarios por áreas y se realizó en conjunto con el profesorado la programación de los encuentros de reflexión conjunta, la vida en la escuela es compleja y se presentan situaciones imprevistas que obligan a posponer o realizar los encuentros sin todos los profesores convocados.
- La investigación general a nivel de reflexión conjunta desde el enfoque sociocultural se ha realizado especialmente con personas que realizan su formación para ser profesores y en contextos diferentes al nuestro, se encuentra poca investigación a nivel de reflexión conjunta con maestros expertos en servicio y de nuestro contexto local.

Líneas de trabajo a futuro

- El abordaje que da el carácter exploratorio permite generar una fuente de evidencias de base que posibilitan el desarrollo de nuevas investigaciones en torno a los procesos de reflexión que tienen que ver con los retos actuales de la educación, como por ejemplo el desinterés de los estudiantes por el aprendizaje en el aula, la necesidad de renovar las prácticas a nivel de didáctica, las dificultades emocionales de los estudiantes, entre otras.
- Podemos hablar de comunidad de aprendizaje a nivel técnico y a nivel académico puesto que tienen rasgos distintivos, sin embargo, es necesario hacer nuevos estudios de otra naturaleza para profundizar en la explicación de a qué factores se puede deber como uno y otro grupo identifican y construyen el proceso de reflexión.
- El profesorado señala que cuando reflexiona con otros lo hace en espacios y tiempos informales. A nuestro entender sería muy interesante estudiar estas situaciones de ayuda

conjunta entre profesores sobre su práctica docente para acceder a mejor conocimiento sobre la reflexión colaborativa: cuándo, cómo, sobre qué, a través de qué procesos se desarrolla esta reflexión conjunta. Este trabajo colaborativo resulta fundamental en la actualidad puesto que una de las transformaciones metodológicas más importantes en una escuela es desplazar el papel central que tradicionalmente han tenido el profesorado y las asignaturas que imparten y situar a los estudiantes y su aprendizaje en el mismo centro del proceso educativo, para lo cual la colaboración entre profesorado facilita un trabajo con sus estudiantes en este sentido (Riera et al., 2022).

- En conjunto, a pesar de sus diferencias el profesorado interpreta a través del diálogo, lo que les permite mayor riqueza de elementos para comprender mejor las situaciones, sin embargo, es necesario ayudarlos a reflexionar más a profundidad puesto que parecen estar en la etapa inicial de un proceso colaborativo en el que no alcanzan a focalizar, en general, no aparecen dilemas, ni se define el problema de forma clara y construida conjuntamente.
- El profesorado autogestionó su reflexión conjunta sin indicaciones reconociendo que la colaboración va más allá de lo que se puede hacer individualmente y favorece la construcción del conocimiento. Sin embargo, cuando la reflexión conjunta se lleva a cabo con alguien más experto permite evocar aspectos relevantes como por ejemplo el valor de la clarificación, aspectos implícitos de su conocimiento práctico, los supuestos que subyacen a su manera de ser profesor, es así como se sugiere continuar investigando el papel de la tutoría de alguien más experto para promover el desarrollo de la reflexión conjunta con maestros en ejercicio.

- En aras a comprender como es el proceso reflexivo en cada área, tanto académica como técnica es necesario ampliar la investigación en el análisis secuencial de retardos, mediante el cual se pueden detectar patrones de conducta que van de un caso único, a abrir posibilidades para la búsqueda de un caso múltiple, con relevancia a la construcción futura de teoría y progresiva generalización.
- Sería conveniente que a nivel directivo se apoye la necesidad del profesorado de trabajar colaborativamente para que ellos puedan reflexionar conjuntamente desde sus propias necesidades, disponiendo de tiempos y espacios dentro de la práctica del día a día, aprovechando incluso los espacios formativos que se planean para ellos. Podría ser puntual para cada uno de los grupos tanto del área académica, como técnica o por niveles y para lo que les interese en conjunto, que tengan espacios para discutir juntos acerca de lo que les preocupa, sin ninguna trascendencia, compartir situaciones de la práctica que más les cuesta a ellos y que lo trabajen entre ellos o con alguien que los acompañe, pero como una ayuda para ellos, sin imposición, sin evaluación, sin supervisión, teniendo en cuenta su idoneidad profesional y lo que desean mejorar.
- Realizar investigación reflexión respecto a lo emocional en el sentido de las dificultades que atraviesan los estudiantes y los retos que afectan al profesorado al tener que afrontar situaciones de difícil manejo para ellos. Aunque este aspecto no es considerado objetivo central de este trabajo es de resaltar que aparece en la descripción y en el análisis reflexivo de las situaciones de la práctica y es un elemento clave de gestionar por los desafíos actuales que implican para el profesorado y porque continúa relegado y tácito. Conectado con este aspecto es necesario trabajar en fortalecer las capacidades metacognitivas, motivacionales y sociales del profesorado y del estudiantado; siendo un

aspecto importante del desarrollo cognitivo que involucra estar al tanto de los propios procesos cognitivos como planear, evaluar, monitorear, entre otros, para la solución de problemas en las diversas áreas de conocimiento (Laiton, 2022).

- Teniendo en cuenta que de la reflexión individual a la reflexión conjunta las representaciones cambian, se evidencia que la reflexión individual tiene un carácter más de intervención por parte del profesorado, cuando los problemas ya están dados, mientras que la reflexión conjunta permite desafiar el marco de pensamiento inicial del profesorado y obtener una mayor comprensión de las situaciones con carácter preventivo. Es muy importante continuar investigando a fondo la evolución de esas representaciones por el poder que tienen de transformar la práctica (Clarà & Mauri, 2010).

Referencias

- Afshar, H.S. & Farahani, M. (2015). Pensamiento reflexivo y enseñanza reflexiva entre profesores iraníes de inglés como lengua extranjera: ¿El género y la experiencia docente marcan la diferencia?. *Procedia-Social & Behavior Sciences*, 192(156), 615-620.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2017). Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge Through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600-615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Alles, M., Seidel, T., & Groschner, A. (2019). Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video - based teacher learning community. *Professional Development in Education*, 45(2), 250-263. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430049>
- Almusharraf, N., & Almusharraf, A. (2021). Postsecondary instructors' reflective teaching practices pertaining to gender differences and teaching experience. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(3), 1-16. <https://doi.org/10.29333/ejecs/788>
- Anguera, M., & Hernández Mendo, A. (2015). Técnicas de análisis en estudios observacionales en ciencias del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 13-30. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232015000100002>

Anguera, M., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. (2017). The specificity of observational studies in physical activity and sports sciences: moving forward in mixed methods research and proposals for achieving quantitative and qualitative symmetry. *Frontiers in psychology*, 8, 21-96.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02196>

Attard, K. (2012). Public reflection within learning communities: an incessant type of professional development. *European journal of teacher education*, 35(2), 199-211.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643397>

Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27, 10-20.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o Villanos?: La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria de Chile.

Ávalos, B. (2021). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant. (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 67-77). Organización de Estados Iberoamericanos OEI.

Bächler, R., & Pozo, J. (2016). ¿I feel, therefore I teach? Teacher's conceptions of the relationships between emotions and teacher/learning processes. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 312-348. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 335-342.

- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (Documento No 41). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Bawaneh, A. K., Moumene, A. B. H., & Aldalalah, O. (2020). Gauging the level of reflective teaching practices among science teachers. *International Journal of Instruction*, 13(1), 695- 712. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13145a>
- Behizadeh, N., Thomas, C., & Behm Cross, S. (2017). Reframing for social justice: The influence of critical friendship groups on preservice teachers' reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 280-296. <https://doi.org/10.1177/0022487117737306>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fenández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla, S.A.
- Borko, H. (2016). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33 (8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189x033008003>
- Boud, D. (2010). Reubicar la reflexión en el contexto de la práctica. En H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zucas. (Edits.), *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning* (págs. 25-36). Routledge.
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (2006). "Setting the Scene for Productive Reflection ". En D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.), *Productive Reflection at Work: Learning for Changing Organizations* (págs. 3–10). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bruner, J. (2004). Life as a narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.

Bruner, J. (2013). *La fabrica de historias* (2° ed.). FCE.

Bush, A., & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross sectional study on future teachers' attitudes toward collaboration. Their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and teacher education*, 88, 29-38.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>

Calvo, G. (2021). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional.

En C. Veláz de Medrano, D. Vaillant. (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 149-158). Organización de Estados Iberoamericanos OEI.

Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12 (3), 117-128.

Cheng, M., Tang, S., & Cheng, A. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 781-790. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.008>

Clarà, M. (2013). The concept of situation and the Microgenesis of the Conscious Purpose in Cultural Psychology. *Human Development*, 56(2), 113-127.

<https://doi.org/10.1159/000346533>

Clarà, M. (2014). Understanding teacher knowledge from a Cultural Psychology approach. *Teaching and Teacher Education*, 43, 110-119.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.002>

- Clarà, M. (2015). ¿What is reflexion? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education* , 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarà, M., & Mauri, T. (2009). The Development of Teaching Practice: A working Hypothesis Based of Cultural-Historical Psychology. *International Journal of Learning*, 16(7), 275 - 286.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivas de las relaciones entre conocimiento teórico, práctico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Clarà, M., & Mauri, T. (2014). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207. <https://doi.org/10.1174/021037010791114643>
- Clarà , M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia , J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as a stance: Practitioner research in the next generation*. Teachers College Press.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219, 31-36
- Coll, C. (2018). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. (Coord.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (págs. 157-186). Alianza.

- Coll, C. (2018). Lenguaje, Actividad y Discurso en el Aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. (Coord.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (págs. 387-413). Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2014). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232. <http://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación* 346, 33-70.
- Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688.
- Coll, C., Membrive, A., & Miño-Puigcercós, R. (2022). Personalización del aprendizaje escolar y reforma curricular: hacia un nuevo modelo educativo. En P. Rivera-Vargas, R. Miño-Puigcercós, & E. Passeron (Eds.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (págs. 91-98). Octaedro
- Colomina, R., & Onrubia, J. (2001). Interacción Educativa y Aprendizaje Escolar: La interacción entre estudiantes. En C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación 2* (págs. 415-435). Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios. (Coord.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (págs. 437-458). Alianza.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Narrative and education. *Teachers and teaching*, 1(1), 73-85.
- Copeland, D. L. (2008). The status of school reform in Pennsylvania career and technology schools: Systemic issues. *Doctoral dissertation*. University of Pittsburgh.
- Cutrer-Parraga, E. A. and Miller, E. E. (2022). The role of reflection in supporting initially resistant teachers' implementation of targeted reading instruction. *Frontiers in Education*, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1048716>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: ¿What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher Education around the World: Changing policies and practices*. Routledge.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea Ediciones.
- Denzin, N. (2014). *Interpretative Autoethnography* (2 ed.). Sage Publication.

- Dewaele, J. M., Gkonou, C., & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender affect their classroom practice?. *Emotions in second language teaching*, 125-141. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8
- Dewey, J. (1981). Experience and nature. En J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works* (págs. 1-409). University Press.
- Dewey, J. (1986). *Logic: The theory of inquiry*. Henry Holt & Company.
- Dewey, J. (2007). *How we think : a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Health and Co.
- Díaz, F. (2019). *Dispositivos Pedagógicos Basados en la Narrativa*. Aula nueva.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *J. Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford review of education*, 33(4), 403-422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure. En L. C. Wilkinson (Comp.), *Communicating in the classroom* (págs. 153-181). Academic Press.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 19-69). OSDE-IIPE/UNESCO.

- Feimán-Nemser, S. (2001). From preparation to practice. Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Fook, J. (2010). Beyond Reflective Practice. En H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas. (Eds.), *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning* (págs. 37-51). Routledge.
- Garrison, J. (2001). An Introduction to Dewey's Theory of Functional "Trans-Action": An Alternative Paradigm for Activity Theory. *Mind, Culture and Activity*, 8 (4), 275-296.
https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0804_02
- Gelfuso, A., & Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 38, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Ginesta, A. (2021). *Aprenentatge i competència dels mestres. Un estudi de cas de l'activitat conjunta de la planificació des d'una perspectiva psicològica*. (Tesis doctoral).
Universidad de Barcelona, España.
- Goh, A. Y. (2019). Rethinking reflective practice in professional lifelong learning using learning metaphors. *Studies in Continuing Education*, 41 (1), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/0158037x.2018.1474867>
- Gorichon, S. (2021). *La reflexión sobre situaciones de la práctica docente de los profesionales del programa de formación pedagógica en Chile*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

- Grasel, C., Fussangel, K., & Probstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen: Eine Aufgabe für Sisyphos?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Hall, L. A. (2018). Using Blogs to Support Reflection in Teacher Education. *Literacy Research and Instruction*, 57(1), 26–43. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1367055>
- Hernández, D. J., Ortiz, J. J., & Abellán, M. T. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Currículo y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research papers in education*, 20 (2), 109-131. <https://doi.org/10.1080/02671520500077921>
- Hong, H., Lin, P., Sing, C., Hung, G., & Zhang, Y. (2019). Fostering design-oriented collective reflection among preservice teachers through principle-based knowledge building activities. *Computers and Education*, 130, 105-120. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.001>
- Imperatore, C., & Hyslop, A. (2017). CTE policy past, present and future: Driving Forces Behind the Evolution of Federal Priorities. *Peabody Journal of Education*, 92(2), 275-289. <https://doi.org/10.1080/0161956x.2017.1302221>
- Jonnaert, P. B. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Currículo y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-32.

- Kolb, D. A. (1984). The process of experiential learning. In D. A. Kolb. (Ed.), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (pp. 20-38). Prentice-Hall, Inc.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Korthagen, F. (2010a). How Teacher Education Can Make a Difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Korthagen, F. A. (2010b). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68 (24), 83-101.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of narrative and life history*, 7, 395-415. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.49som>
- Laiton, I. (2022). Incidencia del uso de habilidades de pensamiento metacognitivo en la solución de problemas: caso estudiantes de física mecánica para ingeniería en Bogotá, Colombia. *Investigações em Ensino de Ciências*, 27(2), 57-77. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p57>
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Centre for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Lane, R., McMaster, H., Adnum, J., & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4), 481-494. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900022>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lemke, J.L. (1997b). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, Consciouness, and Personality*. Prentice-Hall.
- Leontiev, A. (1981). *Problems of the development of the mind*. Progress.
- Liu, K. (2017). Creating a Dialogic Space for Prospective Teacher Critical Reflection and Transformative Learning. *Reflective Practice*, 3943, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- López, T. M. (2017). *Ayuda educativa y reflexión conjunta sobre la propia práctica en el prácticum de educación infantil*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
<http://hdl.handle.net/10803/440509>
- Lozano, F., & Morón, M. (2009). La reflexión sobre narrativa como medio para conocer y evaluar el desarrollo profesional de docentes. *Revista de Educación*, 11, 105-118.
- Lynch, M. (2000). Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge. *Theory, culture & Society*, 17(3), 26-54. <https://doi.org/10.1177/02632760022051202>
- Martín, E. & Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación* Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar (pp. 575-594). Alianza.

- Martinez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En E. C. Alcalde. (Ed.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 79-88). Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
- Martínez, A., Mauri, T., Colomina, R., Agirre, N., Clarà, M., Bilbatua, M., Onrubia, J. y López de Arana, E. (2016). Prácticas de reflexión colaborativa. Análisis de casos reales, relación teoría -práctica, comunidades de práctica. Comunicación presentada en el VIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), *Impactos de la innovación en la docencia y el aprendizaje*. Cerdanyola del Vallès, 5-7 de julio 2016.
- Matusov, E. (1998). When solo Activity Is Not Privileged: Participation and Internalization Models of Development. *Human Development*, 41, 326-349.
<https://doi.org/10.1159/000022595>
- Mauri, T., Colomina, R., Onrubia, J., Clarà, M., Colina, C., Nuñez, T., & Torras, I. (2015). La narrativa de los/as estudiantes sobre la práctica docente: Un punto de partida para apoyar la reflexión conjunta. Comunicación presentada en el XIII Symposium Internacional sobre Prácticum y las prácticas externas. Poio (Pontevedra), 29 de junio-1 de julio.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287-309.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 427-443.

Mauri, T., Onrubia, J., & Colomina, R. (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: Un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad.*

Pautas e instrumentos. Octaedro-UB.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution.*

McGarr, O., McCormack, O., & Comerford, J. (2019). Peer-supported collaborative inquiry in teacher education: exploring the influence of peer discussions on pre-service teachers' levels of critical reflection. *Irish educational studies*, 38(2), 245-261.

<https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1576536>

McMillan, J. H., Schumacher, S., & Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual.* Pearson.

Mede, E. (2010). The effects of collaborative reflection on EFL teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3888–3891. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.610>

Méndez, C.M. (2016). *Los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesores expertos en educación infantil.* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos.* Paidós.

Miller, E. (2002). Políticas de la formación docente en la mancomunidad del Caribe. *Formación Docente: Un aporte a la discusión*, 15-34.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Sistema colombiano de formación de educadores.* Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *La formación docente*. Bogotá, Colombia. Obtenido
- Moghaddam, R. G., Davoudi, M., Adel, S. M. R., & Amirian, S. M. R. (2019). Reflective teaching through journal writing: A study on EFL teachers' reflection-for-action, reflection-inaction, and reflection-on-action. *English Teaching & Learning*, 44(3), 277–296. <https://doi.org/10.1007/s42321-019-00041-2>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Moradkhani, S., Raygan, A., & Moein, M. S. (2017). Reflective practices and self-efficacy: Exploring possible relationships. *Iranian EFL teachers*, 65, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.011>
- OECD. (2014). *Talis 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*.
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and teacher educations*, 23(6), 957-969. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.005>
- Paredes, D. (2020). *Procesos de Reflexión Conjunta entre Docentes. Uso y funciones del mundo virtual*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Pareja, N., & Margalef, N. (2013). Learning from Dilemmas: Teacher Professional Development Through Collaborative Action and Reflection. *Teachers and Teaching*, 19 (1), 18-32. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>

- Pérez Gómez, Á. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Á. Perez Gómez. (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica. Procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (págs. 89-106). Graó.
- Phelps, R., Graham, A., & Kerr, B. (2004). Teachers and ICT: Exploring a metacognitive approach to professional development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1367>
- Postholm, M. B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez-Echeverría, M. P., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y estudiantes*. Graó.
- Primi, C., Donati, M. A., Chiesi, F., & Morsanyi, K. (2018). ¿Are there gender differences in cognitive reflection? Invariance and differences related to mathematics. *Thinking & Reasoning*, 24(2), 258-279. <https://doi.org/10.1080/13546783.2017.1387606>
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection. *Management Learning*, 29 (2), 183-200. <https://doi.org/10.1177/1350507698292004>
- Riera, G., Segués, T., & Lago, J. R. (2022). Cooperative Learning for Cohesion, Inclusion, and Equity at School and in the Classroom. *Global Inclusive Education*, 8(pp.33-46). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_3

- Riessman, C. (2008). *Métodos narrativos para las ciencias humanas*. Sabio.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 209-229.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. En J. Wertsch, P. Del Rio, & A. Álvarez. (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (págs. 139-164). Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit, & R. Blaker. (Eds.), *Studies of Language: thought and verbal communication*. Academic Press.
- Sánchez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Temas*, 3, 61-86. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784>
- Sancho, J. M., & Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra. Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de pedagogía*, 436, 18-21.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Series: Libros de Cátedra. <https://doi.org/10.35537/10915/53686>
- Schmidt, M. (2010). Learning from Teaching Experience: Dewey's Theory and Preservice Teachers' Learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 131-146. <https://doi.org/10.1177/0022429410368723>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

- Schön, D. (1988). Toward a marriage of artistry & Applied Science in the architectural Design Studio. *Journal of Architectural education*, 41(4), 4-10.
<https://doi.org/10.1080/10464883.1988.10758496>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.
- Sevilla, M., & Sepúlveda, L. (2019). Segmentación entre una educación Técnica y Académica en Escuelas Secundarias Integradas. *Perfiles Educativos*, 41(166), 75-89.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59061>
- So, K. (2013). Knowledge construction among teachers within a community based on inquiry as stance. *Teaching and Teacher Education*, 29, 188-196.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.005>
- Sparkes, A., & Devis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68.
- Suárez, D. H. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En U. Vélaz de Medrano, & D. E. Vaillant Alcalde. (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 89-98). Organización de Estados Iberoamericanos OEI.

- Tilema, H., & Van der Westhuizen, G. J. (2006). Knowledge Construction in Collaborative Enquiry among Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/13450600500365403>
- Toledo, B. (2018). *Dinámicas de participación en una comunidad de aula: Oportunidades de aprendizaje del futuro maestro durante el periodo de prácticum*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. PREAL.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En U. Vélaz de Medrano & D. E. Vaillant Alcalde.(Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 29-38). Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, (5) 5-21.
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>

- Vezub, L. F. (2013). *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Páginas de educación*, 6(1), 97-124.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wertheimer, M. (1971). *Productive thinking*. Harper & Row.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- Wopereis, I. G., Sloep, P. B., & Poortman, S. H. (2010). Weblogs as Instruments for Reflection on Actions in Teacher Education. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 245-261.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2010.500530>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.

Yoon, H. G., & Kim, M. (2010). Collaborative Reflection through Dilemma Cases of Science Practical Work during Practicum. *International Journal of Science Education*, 32(3), 283-301. <https://doi.org/10.1080/09500690802516538>

Anexo 1: Narrativas escritas por el profesorado

Narrativa Prof. AI

Situación concreta

Bajo desempeño del grado 805 pérdida de más del 90% del curso de varias materias consecutivamente.

Descripción

Durante el año 2018 tuve en dirección de grupo un grupo de 38 estudiantes con bajo rendimiento académico en gran parte de las asignaturas, al terminar el primer periodo se realizaron cambios, se sugirieron técnicas de estudio en cada asignatura según las inquietudes que ellos tenían, se les sugirió a los padres de familia que hablaran con cada uno de los docentes con los cuales su hijo presentara dificultades a lo que los padres no respondieron, se trabajó desde la clase de ética y religión para tratar que reconocieran al otro ya que en todas las comunicaciones y cuestionamientos que se la hacían a los estudiantes llegaban a la conclusión que no querían estar en este grupo y que en los años anteriores eran muy buenos estudiantes pero no se adaptaban al grupo, se trabajó con ellos temáticas de integración y trabajo colaborativo para lograr una mayor comunicación a lo cual los padres respondieron que pedían que todas las actividades fueran individuales, los estudiantes seguían con apatía y se reflexiona que ellos no le encuentran sentido a nada de lo que hacen o dejan de hacer y no se veían motivados por ninguna de las asignaturas, se trató de trabajar la parte familiar y en la segunda entrega de informes se enfatizó en la parte de comunicación familiar se pidió a los estudiantes que le comunicaran a sus papás cosas que hasta el momento no lo habían podido hacer, no se evidencio una comunicación fluida con sus acudientes ni una buena relación, se realizaron desde psicología actividades con ellos

sobre el reconocimiento de la importancia de la familia y de ellos mismos y como grupo a lo cual no se vio respuesta o mejoría.

Al Final fue un grupo que duró en el último lugar del colegio y que registro cambios individuales más forzados desde casa que de interés grupal o personal.

Reflexión personal

Evidencio familias disfuncionales más allá que puedan estar separados los papás, es el desinterés de uno de los padres o de ambos en sus hijos asignando la educación como una responsabilidad de ellos porque para eso se les da todo (lo económico), o acompañamiento de las abuelas a las cuales ellos son poco honestos, se evidencian carencias de afecto o sobreprotección donde venían haciéndoles las cosas en años anteriores y cuando quisieron devolverles a ellos la responsabilidad no supieron como asumirla.

Además, niños que no saben cómo afrontar el fracaso por lo mismo falta de acompañamiento y guía ya que si fueron buenos estudiantes se relajaron por la edad o etapa de crecimiento, pero al perder materias no supieron asumir el reto de nivelar o esforzarse y aprovechar el error para crecer si no por el contrario quedarse en él, personitas débiles y algunos manipuladores.

Más allá de que pudieron pasar o no sus asignaturas siento que fue un grupo al que se trató de ayudar de diversas maneras y no sirvió nada, que cuando pasan estudiantes por nuestras manos no solo deben pasar notas si no que podemos ayudar a que sean mejores personas sin decir (que sean malas), pero no veo ningún cambio en ellos, y que tal vez solo tal vez, si no se hubiera hecho nada los resultados serían diferentes, no lo sé.

Narrativa Prof. A2

Situación Clase de grado Noveno 2016

Contexto:

En la clase había 30 estudiantes, entre edades 14 a 16 años, docente que dictaba la clase de matemáticas nueva en la institución. Explicaciones de la clase a través de diferentes ejemplos de la cotidianidad. Como profesora de matemáticas desde hace 10 años he venido realizando mi clase, pensando que la gran mayoría de aprendizajes deben tener un contexto real. Bajo ese pensamiento, se preparaban las clases, para tres grados de noveno.

Situación

Durante el desarrollo de la clase al inicio del año escolar, muchas clases las realicé usando actividades prácticas, considerando que era clara para todos mis estudiantes, como mis estudiantes no preguntaban nada pensaba que estaba bien. Pero después de varias semanas la coordinadora me informó que los estudiantes se estaban quejando porque no entendían nada. Según lo que me informó, que era bastante enredada mi manera de explicar. Aspecto que me pareció en un primer momento exagerado, pero luego al analizar la situación me sentí afectada, molesta y triste. Esto generó un ambiente tenso con mis estudiantes, sentí que no sabía qué hacer en la clase.

Acción

Frente a la situación actúe solo considerando que el problema era lo que estaba realizando, por tal razón empecé hacer una clase con mayor prioridad a los ejercicios y muy poco a las aplicaciones. Considerando que con esto se solucionaría todo, pero con el pensamiento de que

esto no le aporta nada al aprendizaje. Continúe realizando la clase de esta manera, permitiendo que mis estudiantes consideraran que la clase ya habían cambiado, pero me sentía muy desmotivada, realizando mi labor de esta manera. Lo que me parecía más difícil era no tener una relación buena con mis estudiantes, puesto que siempre sentí que era distante, aspectos que considero importante para aprender.

Reflexión personal

Sobre toda la situación tengo dos visiones:

La primera sobre mi manera de proceder, actúe pensando más cuidando mi trabajo, en vez de mi labor en el aula, dando prioridad a la eliminación de quejas y visión de los estudiantes, aunque no desapareció el ambiente tenso, busqué hacer una clase similar a la que ellos habían tenido, una clase donde se le da prioridad a la tradicionalidad. No busque hablar de la situación más por miedo a tener problemas en mi trabajo y no mostré en ningún momento que me afectaba, pero sentía en este momento que había tomado una mala decisión de cambiar de trabajo. Era muy complicado expresar todo lo que sentí, solo se lo pude compartir a una de mis amigas que trabaja fuera de la institución, que me alentó un poco.

La segunda sobre mi enseñanza, busque nuevos aprendizajes desde la parte tecnológica, donde al final del año realice una única actividad para mostrar la importancia de conectar lo que se está aprendiendo, varios estudiantes mostraron interés por la actividad y quitaron un poco la coraza sobre mí como profesora. Permitted que algunos estudiantes tuvieran otra manera de dirigirse a mí, algo que me dio un poco de aliento, para continuar.

Momento actual

Después de casi dos años de vivir esta experiencia, he entendido que cada institución tiene una serie de acciones, que no se pueden comparar, para los estudiantes es super complicado hacer un cambio, cuando durante tres o cuatro años se les ha mostrado la clase de matemáticas con una estructura tradicional, aunque ellos pueden estar insatisfechos con la clase, esta manera a permitido que los estudiantes no se manifiesten sobre la situación. No sé en este momento si yo hubiera cambiado algo de como actúe en la situación. En este momento con algunos estudiantes con los que viví esta situación, tengo una buena relación, me muestran lo mucho que han aprendido.

Otra de mis reflexiones es que cada situación que se vive tiene una razón y un propósito, considero que esta situación genero una evaluación de lo que estaba haciendo, y una transformación de mi sentí, que no puedo llegar o estar siempre en el confort a lo que he venido realizando, que se debe analizar, comparar y buscar cómo mejorar en el trabajo que elegí. Los obstáculos y dificultades siempre están presentes y estar en la tranquilidad de actuar y cambiar es una tarea constante para ser mejor cada día con lo que se hace.

Narrativa Prof. A3

a) Descripción sobre la experiencia

En el espacio de atención a padres se acercó una mamá de una alumna de séptimo grado y dijo me quería contar algo que no sabía a quien más contarle. La señora muy asustada me dijo que su hija le había contado que a una amiga de sexto grado un estudiante de noveno la había engañado invitándola a almorzar a su casa en las vacaciones y que cuando ella llegó a dicha casa el joven estaba solo, entonces que tuvieron relaciones pero que él la había obligado a tener relaciones anales, según la mamá contaba esa niña no se sentía bien , pues ella le había contado a la novia de ese joven lo que había pasado y la chica se le había burlado, haciendo que ella se sintiera más rechazada. La señora madre aún más preocupada contaba que según eso la niña también había sufrido abusos por parte de un familiar. Todo lo anterior hizo que me sintiera en verdad asqueada y con ganas de defender a esta chica.

El caso lo reporte a la psicóloga encargada y se le hizo seguimiento, haciendo el debido proceso y notificando a la red de protección a la infancia y a bienestar familiar. El caso es que en efecto todo eso fue verdad, y se le orientó a la familia para entablar la debida demanda ya que la niña era de 12 años y el joven de 14 años. Días después pasaba yo por un corredor del colegio cuando observo a la niña en compañía del joven agresor y la novia de éste, dialogando y riendo tranquilamente.

b) Al principio me invadió un sentimiento de protección y solidaridad hacia la niña, pero como se supone yo no debía demostrar nada, todo ello se convirtió en sentimientos de impotencia. Pero luego cuando veo esa relación tan extraña entre abusador y abusada todo se transformó en desilusión y como el amor propio de esa chica no existe, y la incertidumbre de a cuántas chicas

más este joven abusó mediante ese mismo engaño. Por tanto, me quedo el consuelo de que el joven perdió el cupo en el colegio por esta razón. Y me da tristeza que la niña no se valore.

c) En ocasiones veo la niña en los corredores siempre en compañía de estudiantes más grandes que ella y pienso que en ese hogar debe a ver un inconveniente más grande que lo que ha sucedido con esa niña y que es importante generar redes de apoyo para estudiantes víctimas de abuso, para que cada día sean más fuertes y enfrenten asertivamente este tipo de situaciones.

Narrativa Prof. A4

Una experiencia en mi práctica pedagógica.

Descripción

Un día de finales de notas se acercan a mí dos estudiantes y uno de ellos solicita su nota de la evaluación de superación (prueba de nivelación). Cuando recibe la nota hace cuentas y la materia le queda en 2.83. Inmediatamente salen juntos del salón y en la parte de afuera el estudiante se pone a llorar, su compañero lo consuela. Nuevamente ingresan al aula y el estudiante empieza a hacerme preguntas para que yo recuerde desde hace cuánto nos conocemos, por ejemplo:

Estudiante 1: Profe, ¿Recuerda hace cuánto nos conocemos? ¿Qué tanto hemos vivido? ¡Profe, usted sabe cuánto me he esforzado este año! Profe ¿podemos hacer un trato?

En seguida yo le pedí que no me hiciera eso, que recordara que las decisiones académicas, en este caso, se deben alejar de los sentimientos. Además, le recordé que en su proceso no siempre fue muy dedicado. En ese momento el compañero intervino y le dijo que mejor dejara de perder el tiempo y se fueran a preparar la otra materia, el estudiante continuó insistiendo y finalmente le contesté: Bueno, si presenta una buena evaluación en geometría y pasa, hablamos de un trato en matemáticas.

Reflexión Personal

Constantemente tengo la idea que los demás (padres de familia, estudiantes y administrativos) piensan que colocar una definitiva insuficiente en un año de un estudiante para uno como maestro es fácil. Estas situaciones a mí siempre me cuestionan y me causan dolencias afectivas, pero también considero las consecuencias a futuro para el estudiante.

Desde lo institucional siempre considero que nos hizo falta darles más opciones a los estudiantes, más acompañamiento, por ejemplo, en esta institución reflexiono que los estudiantes en general tienen muy buenos procesos cognitivos pero tienen grandes debilidades en sus habilidades metacognitivas y de autorregulación; si como institución tuviéramos procesos claros de diagnóstico y acompañamiento para este tipo de situaciones, tal vez se podría aportar más a estos casos y no llegar a estas instancias. Como docente siempre trato de aportar en este sentido, doy otros espacios de asesoría personalizada y les muestro como pueden agendar su tiempo libre, pero siento que, aunque a algunos estudiantes les ha servido no impacta lo suficiente.

Actualmente, continúo teniendo dificultades sentimentales al tomar este tipo de decisiones.

Siempre trato de dar mayor cantidad de explicaciones a los estudiantes que han decidido cambiar sus hábitos de estudio, pero siempre se presentan situaciones de estudiantes que quedan muy cerca al puntaje para pasar, así que termino dando más oportunidades.

Narrativa Prof. A5

Martes 06 de noviembre de 2018

Experiencia: Devaluación de la honestidad

Clase: Matemáticas

Grado: Décimo

Descripción:

La experiencia que narro hoy sucedió la semana anterior, durante la clase de matemáticas con uno de los grupos de grado décimo a los que enseño esta asignatura.

Antes de contar la situación, quisiera poner en contexto la dinámica del grupo. Es un grupo de 32 estudiantes con edades entre los 15 y 17 años, además sólo llevo trabajando con ellos 3 meses, intentando terminar un año académico en el que han pasado por más de 5 profesores de matemáticas; de los dos décimos a los que estoy enseñando matemáticas, es en mi opinión el más laborioso, ello debido a su ritmo de trabajo. Muchos de los estudiantes que integran el curso, yo diría que la mayoría, se caracterizan por su esfuerzo y porque, aunque muchas veces no entiendan algunos conceptos matemáticos, ellos indagan, ya sea conmigo, con otros maestros o en internet. Hay unos pocos estudiantes que se caracterizan, por lo contrario, por la ley del menor esfuerzo, quieren obtener buenos resultados sin que esto les implique trabajar con dedicación. Por ejemplo, si se propone una actividad, esperan a que algunos de sus compañeros trabajen para luego copiar o simplemente se quedan sin hacer mayor cosa y justificándose en que no entienden.

Decía que la situación ocurrió durante una de las clases finales, en donde estamos cerrando el bimestre y el año escolar, por ello se estaba evaluando una última temática, para ello propuse un taller previo que los estudiantes debían desarrollar y en clase solucionamos algunas dudas, así el día del examen se evaluaría algunos puntos del taller.

Al momento de la evaluación un estudiante que por lo general muestra pereza en clase, no presta atención y no trabaja, sacó su teléfono celular, intentando cometer fraude, en ese momento mi reacción fue de molestia, pues considero que di las herramientas suficientes para preparar el examen, le solicité entregarme el celular, indicándole que se lo guardaría hasta el final del examen para que no tuviera la tentación de copiar, a lo que él asintió.

En ese momento, aunque no lo exterioricé sentí ira y decepción, considero que, si el estudiante hubiera trabajado en clase y se hubiese esforzado por preparar su examen, esta situación no hubiera ocurrido. Resalto que obedientemente me entregó su teléfono, pero no dejo de sentir algo de ira por toda su actitud a lo largo del bimestre y aún más cuando al final me entregó el examen en blanco.

Reflexión:

Quise llamar a esta experiencia “Devaluación de la honestidad” debido a que este tipo de situaciones me cuestionan sobre mi práctica docente, pero más que eso, sobre el momento que está viviendo nuestra sociedad en cuanto a la pérdida de principios y valores, valores tan importantes como el respeto, la honestidad, el esfuerzo y principios como la justicia. Aparte de ser docente también soy madre y desde las dos posiciones siento que las nuevas generaciones crecen sin valores, en una mayor proporción si las comparamos con generaciones pasadas.

Desde mi punto de vista, en mis clases trato no solo de exponer una temática, sino de que los estudiantes aprendan, durante el tiempo que he acompañado a estos grupos siento que he generado empatía con la mayoría de estudiantes, pues soy fiel creyente de que es necesario crear un ambiente cálido en la clase y tocar el corazón de los estudiantes para que aprendan.

Pienso que tal vez no tuve el tiempo suficiente para acercarme a todos los estudiantes, para motivarlos y para conocer un poco más sus situaciones personales y los contextos en los que se desenvuelven fuera de la institución. A lo largo de los años me he encontrado con personas brillantes que por dificultades personales y familiares no desarrollan el potencial que poseen. Quizá este es el caso del estudiante en mención, no logré captar su atención y presentarle las matemáticas, más que como una ciencia, como una herramienta para su vida que le permitirá desarrollar su capacidad intelectual, la toma de decisiones, entre otras. Pero tampoco es justificable el poco interés de esta persona, su irresponsabilidad y su deshonestidad.

Con el pasar de los días reflexioné acerca de la relevancia que debería tener para el maestro crear empatía con las personas a las que pretende enseñar, de tener en cuenta las diferentes situaciones por las que pueden atravesar y no juzgar antes de conocer esas situaciones, pero también del papel tan importante que juega el estudiante en su interés por aprender y asumir el protagonismo de su educación, y ni qué decir del papel que juegan los padres como apoyo y garantes del proceso de aprendizaje de sus hijos, pero más que eso como educadores en valores y en ética, que es algo a lo que poco se le está dando importancia en muchos hogares por estos días.

Es difícil o quizá imposible que una persona aprenda sin que sienta emoción, pero esa emoción debe ir acompañada de interés, de responsabilidad y de honestidad consigo mismo y con el

entorno; si papá y mamá no enseñan principios y la escuela sólo se dedica a impartir conocimientos seguiremos formando personas que piensan que el fin justifica los medios.

Me gustaría volver a reflexionar la importancia de la familia en la educación de los seres humanos, trato de compartir este tipo de experiencias con familiares que también son padres para invitarlos a reflexionar también y con algunos compañeros de trabajo con los que tengo un punto de vista similar, a veces simplemente lo hago como desahogo, a veces buscando un consejo sobre cómo actuar y casi siempre con la finalidad de crear conciencia en otras personas.

Narrativa Prof. A6

Reflexión personal

Ala experiencia pedagógica sobre la que quiero hablar no sucedió en el aula de clase y tampoco se dio con un alumno que estuviera bajo mi tutela. Quiero hablar sobre ella porque me generó preocupación y tuve que hacer cosas que no sabía si iban a resultar bien o mal.

La situación se generó un viernes, día de socialización de resultados del tercer periodo, pasadas la nueve de la mañana. Yo me dirigía al grado 604 para entregar unos cuadernos y justo cuando iba a girar vi a un estudiante de grado 11 (que no había visto antes). El estudiante estaba a punto de llorar, tenía el rostro muy rojo y estaba apretando los puños...en ese momento pensé que iba a tener un ataque de ira o algo parecido. Decidí dejar los cuadernos en el arco del corredor y me acerqué al muchacho, me puso justo frente a él y le pregunté qué le estaba pasando, el chico no me habló en un primer momento y era obvio pues tal vez sabía que era docente, pero no nos habíamos relacionado. Entones le pregunte su nombre y puse mi mano en su hombro; también le pedí que antes de contestar respirara despacio y profundo. Cuando él estuvo un poco más relajado me contó que se llamaba PP y que estaba en 1103. También me contó que estaba mal porque había perdido la práctica empresarial de su modalidad (sistemas) pues estaba haciendo labores de servicios generales y no haciendo cosas relacionadas con lo que había aprendido en su modalidad. Según me contó había problemas de comunicación entre él, la empresa y el profesor del colegio. Antes de hablarle sobre las posibles soluciones y darle los respectivos ánimos, retomé el tema de la respiración y le indiqué sobre algunos ejercicios para bajar el nivel de ansiedad que tenía; así mismo le comenté que yo sabía lo que sentía pues también había sufrido de ataques de pánico.

Cuando lo note más calmado y atento le dije que hablara con el profesor y su acudiente en atención a padres; de esa manera podrían buscar un acuerdo. También le dije que hablara con el profesor y vieran la posibilidad de pedirle a la empresa que lo reubicará en un puesto administrativo. Le mostré que no era un problema sin solución, y que no tenía que preocuparse de esa manera. Finalmente le di un abrazo y le deseé buena suerte.

B. Cuando reflexioné sobre esta situación me di cuenta de varias cosas: la primera, es que uno siempre está acompañando los procesos de los chicos dentro y fuera del aula, lo segundo es que hay situaciones que se salen de lo que uno comúnmente maneja (explicaciones, corrección de la disciplina, acompañamiento en izadas, eucaristías etc.) y que requieren de nuestra intervención. En este sentido, he percibido que hay circunstancias en las que la experiencia no académica, sino de la misma vida son necesarias para sobrellevar una situación que requiere de una inteligencia emocional y de la capacidad de sentir empatía con las personas que nos rodean.

C. Ante esa situación y otras similares que he conocido me he empezado a cuestionar sobre la pertinencia o no de nuestra labor pedagógica. Será que solo nos hemos encausado en privilegiar los conocimientos disciplinares y la parte cognitiva de los estudiantes y poco o nada trabajamos en otros aspectos formativos... qué sentido tiene por ejemplo un estudiante que sepa programar, que cree aplicaciones y sea un genio de los sistemas si no puede resolver un problema que surja en su empresa, si se le dificulta expresarse y comunicarse de forma asertiva.

Hace poco escuche que el científico colombiano Rodolfo Llinás decía que la educación de calidad es aquella que da respuestas a los problemas del contexto. En este sentido me siento preocupada porque tal vez no estamos haciendo bien nuestra tarea, porque estamos fallando en la educación para la autonomía, la resolución de problemas, los valores y la felicidad.

Narrativa Prof. A7

Descripción de la situación

Una estudiante de grado sexto llamada PP, con una edad aproximada de 11 años, era maltratada por su padre sin que los docentes nos diéramos cuenta. Un día un profesor de Educación Física observó que la estudiante presentaba moretones en las piernas le preguntó a la estudiante sobre esto y ella le comentó la situación. Él informó a la coordinación y orientación de la institución sobre esta problemática y empezó a llevarse el proceso.

Tuve conocimiento de la situación debido a que un día la estudiante llegó tarde a mi clase, cuando le pregunté porque había llegado tarde me comentó que estaba con la psicóloga debido a la situación con su padre. No le pregunté más y le permití continuar en clase. Una vez finalizada la sesión le solicité permaneciera unos minutos para preguntarle si me quería comentar algo de la situación pues quede pensando que pasaría en la casa de la niña, me sorprendió ver que Mariana comenzó a contar toda la situación como si hablará con una persona cercana a ella, y me narró la situación con las siguientes palabras:

“Profe lo que pasa es que mi papá no trabaja acá en Bogotá, pero cada vez que viene me coge a golpes por cualquier excusa, principalmente por las tareas. A partir de que se enteraron acá en el colegio y los citaron (Papá y Mamá) para hablar de la situación él ha cambiado. Mi mamá dijo que ella no sabía que yo le tenía miedo, pero es mentira porque en varias ocasiones le dije que tenía miedo que mi papá llegará a pegarme. Últimamente no me pega, pero si lo hace con mi perrito y eso me tiene triste. Acá le dijeron tenía que ir al psicólogo, pero él no quiere hacer caso, dice no necesita esas cosas, pero él es muy violento.

La psicóloga me citó para preguntarme como seguía y yo le dije que mejor, pero ella quiere él venga para tener charlas y ayudarlo a cambiar”.

Le pregunté si ya se sentía mejor y que si su mamá la había apoyado. Ella me dijo que esta mejor porque no la había vuelto a golpear, pero que aún le tiene miedo a su papá y le duele que ahora se desquite con el perrito.

Finalicé la charla diciéndole que me comentara si algo volvía a pasar, que nuestro cuerpo es valioso y que recordara lo visto en clase sobre los derechos de los niños, que si necesitaba algo el colegio la apoyaba.

Salí de clases a descanso y al llamar a mi esposo para comentarle mi día lloré, sentí tristeza al ver que una niña tan indefensa era maltratada. Luego comencé a comprender sus cambios de comportamiento, pues PP generalmente es una niña alegre, participativa, espontánea y responsable; pero en ciertos días se comporta de forma callada, ensimismada e irresponsable con sus labores académicas.

Desde ese día estoy pendiente de sus cambios de ánimo, señales en su cuerpo por si continúa el maltrato físico, en ocasiones le preguntó por su estado de ánimo, por su situación familiar y por su mascota. Por el momento no se ha vuelto a presentar esta situación, al menos es lo que me ha comunicado Mariana.

Reflexión personal

En ocasiones los docentes nos limitamos a los aspectos académicos de nuestra profesión, nos centramos en la organización de los contenidos, la preparación de clase, dictar los temas, planear actividades y calificar, pero no es constante el acercarnos a la realidad de los estudiantes.

Consideró que no es ponernos en su lugar, pues ya hemos pasado esos procesos en diferentes contextos, es comprender que al igual que nosotros tienen una historia y su cotidianidad va más allá de mi clase. Los estudiantes son seres cuyas familias presentan problemas que en muchas ocasiones no conocemos, ellos no sólo necesitan aprender conceptos teóricos, están aprendiendo a manejar sus emociones y construyendo sus sueños por lo cual es importante conocer sus contextos.

En el caso de PP, tuve varios sentimientos encontrados cuando conocí la situación: Primero, me llevó a cuestionar mi labor como docente de Ciencias Sociales, al saber que enseñó sobre derechos y convivencia, pero en ocasiones la vulneración de estos son cercanos a los estudiantes y no lejos como suelo presentar con las noticias, me lleva a preguntarme ¿Cómo enseñar convivencia cuando su primer núcleo social es quien los maltrata? ¿Cómo acercar a los padres a respetar los derechos de los niños? ¿Qué acciones gestar desde mi aula para que estos episodios no se repitan? ¿Cómo detectar tempranamente estas situaciones de maltrato?

Segundo, sentí rabia por los adultos de su familia con su padre por maltratarla siendo la persona que debe protegerla y brindarle seguridad, por su madre que no la protegía y presentaba una conducta sumisa, por nosotros como sociedad que desde el hogar maltratamos o no protegemos a nuestros niños y nos quedamos cortos en la legislación ante las diferentes violaciones a sus derechos.

Por último, un sentimiento de impotencia al saber que no puedo intervenir de mayor forma debido al protocolo establecido por la ley, que, si bien intenta proteger a los niños, es un proceso largo y lento que no resuelve la problemática de forma pronta y oportuna.

Narrativa Prof. A8

La empanada de Pedro

A todos quienes amamos la mala educación, la salsa buena, las tantas y diversas empanadas; esta narrativa basada en hechos reales.

Ambientada con apartes de la letra de la canción *Pedro Navaja* (1978), de Rubén Blades & Willie Colón.

Por solicitud e inspiración de esta tesis doctoral que quiere dar luces sobre esas cosas oscuras y extrañas que pasan en clases.

Noviembre 15 de 2018, Instituto Técnico Central – Escuela Tecnológica. Bogotá, Colombia.

Décimo grado, clase de lengua castellana. Los estudiantes se disponen a escuchar sobre los tipos de texto presentados por un par de sus compañeros. Algunos prestarán atención, tomarán apuntes y harán preguntas.

¿Cuáles son las diferencias entre texto informativo y texto expositivo? – pregunta una estudiante.

La vida te da sorpresas; sorpresas te da la vida, ¡ay dios! Un murmullo leve; levísimo se oye en el ambiente del salón. El aire lleva y trae esa canción. Viene de unos audífonos, alguien ha dejado el volumen al cien en su celular y el *Spotify* abierto. Alguien que gusta de salsa.

Situaciones así no son procedentes para una clase, pero así son. Puede que sea también el parlante que conecta el salón con la emisora escolar. Nunca se sabe.

Lo que sí sabe el profe es cuando ese estudiante observa el celular y no la clase. Pone su maleta sobre el pupitre, se estira en la silla más acostado que sentado, y sus pies hacen zancadilla a quien le pase enfrente. El estudiante observa fijamente su celular tras esa trinchera que se forma entre éste y su maletín. El profesor allá adelante no puede ver qué pasa ahí entre el celular y el estudiante, solo ve sus ojos, su expresión, su maleta, su dicha. O su desdicha, *la vida te da sorpresas.*

Es una interacción que no se rompe, como un cordón tecnológico, una relación fatal; fetal. Hay gente que va por la calle estableciendo esa relación así, sin mirar, y se cae por un hueco.

Mientras camina pasa la vista de esquina a esquina, no se ve un alma está desierta toda la avenida. PP – grita el profe. Guarde por favor el celular en su maleta bien; bien al fondo y concéntrese en la clase, no se lo vuelvo a advertir. *Y va a guardarlo en su cartera pa' que no estorbe.*

Otra cosa es la empanada, un invento de los estudiantes pa' joder a los estudiantes. Consiste en tomar la maleta del compañero sin su permiso, abrir la cremallera y sacar las cosas, libros, cuadernos, lápices, todo. Darle la vuelta a la maleta desde el interior hacia afuera y, una vez las cremalleras queda hacia adentro, embutirle todo lo que le sacó otra vez, cerrarla y esconderla, sin que el compañero se dé cuenta, obvio, en algún lugar dentro o fuera del salón. Esta es la receta más simple, entre muchas otras más crueles, que incluyen otros ingredientes.

La historia de la empanada es tan ancestral como la empanada misma. *I like to live in América.* No se sabe cómo fue qué ni dónde. Solo se sabe que es como una empanada que, no se sabe cuál fue la primera, ni a quién se le ocurrió primero. Seguramente, la empanada, como la malicia, es tan india como antigua. Se cree que viene desde Asia central, por allá de Irán o Irak, y que, así

como la ruta de la seda, hubo una ruta de la empanada, que desde Europa nos llegó a los indígenas americanos.

Generalmente la empanada, la de la maleta, va a dar a la caneca, y allí, bajó cáscaras de banano, tarros de yogur vacíos, evaluaciones perdidas y servilletas manchadas con grasa de empanada, reposará hasta que su dueño la eche de menos y, por supuesto, la busque, la encuentre.

PP siempre hacía la empanada a los compañeros y a falta de escondite en el salón, la caneca le servía. *Ocho millones de historias, tiene la ciudad de Nueva York.* PP- repitió el profe. Usted que siempre hace la empanada a sus compañeros y no hace caso, hágase una empanada con su maleta, mire que le dije que guardara el celular y usted sigue en las mismas.

Atrincherado, el niño intenta tomar la maleta de su compañera del lado, más el reflejo de la niña es más veloz y la batalla la gana ella. La maniobra le cuesta al perdedor lo inesperado. El profe se ha molestado y se dirige allá atrás donde Ávila estira sus piernas. La atención de la clase ya no es, ni volverá a ser jamás sobre los tipos de texto. *Yo que pensaba, hoy no es mi día, estoy salá, pero Pedro Navajas, tú estás peor, no estás en ná.*

El celular sigue en las manos de Ávila, mientras el profe se lleva la maleta del niño al frente. Es la ruta de la empanada. Y allí, ante todos, todo comienza a sacar el profe de la maleta del niño PP. Los profes no hacen esto. ¡¿O sí?! Las empanadas son cosas de estudiantes pa' joder estudiantes.

Cuando lo manda el destino, no lo cambia ni el más bravo. Hecha la empanada, el profe dice – He aquí una empanada para usted PP, cortesía de la casa. PP sonríe y vuelve a sonreír cuando ve que su maleta va a parar en la caneca. *Mira y sonríe y el diente de oro vuelve a brillar.*

Ambas sonrisas le sacan la piedra al profe, quien abre las puertas del salón y acto seguido pateo la caneca.

Ya no se oye el murmullo de Rubén Blades sonar. Situaciones así no son procedentes para una clase. *Y créanme gente que, aunque hubo ruido, nadie salió, no hubo curiosos, no hubo preguntas, nadie lloró.*

PP, estudiante del diez cero tres, deja de sonreír, suelta su celular sobre el pupitre, recoge sus piernas y se levanta, camina hacia la caneca desparramada fuera del salón, ahí puerta afuera saca su empanada de la caneca, la carga a sus espaldas y con ella se va. No dice nada, aunque mucho deja esto que decir, un profe le hizo una empanada al chef maestro del salón. *Como decía mi abuelita el que último ríe; ríe mejor. Y como en una novela de Kafka el borracho dobló por el callejón.*

Narrativa Prof. A9

Hace algunos años tenía el grado 11 y con un curso que era especialmente indisciplinado tenía muy firme en cuanto a cumplir con nota del cuaderno que valía doble porque tenía todas las tareas del bimestre. No obstante, cuando comencé a evaluar los quizes noté que un estudiante que no hablaba mucho y siempre estaba distraído con su tablet o celular le iba bastante bien, casi siempre notas de 5.0, al igual que en las actividades realizadas en clase, las cuales pensé estarían mal ya que las entregaba muy rápido. Sin embargo, a lo largo de dos bimestres nunca trajo ninguna tarea y ni siquiera tenía cuaderno por lo cual perdía al tener doble mala nota y una actitudinal baja, le preguntaba en el salón por qué y él mostraba una actitud despreocupada que yo incluso consideré grosera.

Al iniciar tercer bimestre y viendo que su comprensión de los temas y sus participaciones eran tan buenas, aunque seguía sin tomar apuntes decidí hablar con él a solas y en un tono más conciliador y él me dijo que no necesitaba hacerlo al igual que las tareas porque tenía la facilidad de escuchar una vez y retener la información y le parecía una pérdida de tiempo. Por lo tanto, decidí cambiar mi estrategia con él y le dije que no se le evaluarían dichos aspectos si él se comprometía a entrar a clase y participar cuando quisiera o se le pidiera hacerlo, el acepto e hicimos el trato.

A partir de ese momento no le volví a pedir nada de eso porque entendí que su forma de aprender era diferente y analicé como a pesar de estar jugando en la tablet, al momento de una explicación se detenía sin que yo se lo pidiera, prestaba atención y aclaraba dudas para luego continuar jugando mientras yo practicaba o revisaba ejemplos con los demás. Cuando llegaban las

evaluaciones su nota era de 5.0, así que el ambiente de clase mejoró notoriamente para ambos, sus notas definitivas eran más altas.

Reflexión

Yo entendí que no se puede evaluar de la misma manera a todos los estudiantes, aunque el sistema y uno mismo como docente se habitúe a hacerlo.

Si esto me pasara ahora, cualquier reclamo o pregunta la haría personalmente desde el principio y no frente a sus compañeros, pero brindarle otra alternativa es algo que volvería a hacer.

Narrativa Prof. A 10

Compartir acerca de mi práctica pedagógica

Bogotá, 6 de noviembre de 2018

Experiencia elegida

Sanciones por parte de las instituciones hacia los estudiantes, las cuales afectan no solo los resultados disciplinarios, sino los académicos. Experiencia que he vivido no solo en la institución donde laboro actualmente.

Descripción de la situación

Siempre he tenido la preocupación con respecto a los procesos que se llevan a cabo en algunas instituciones frente a las sanciones disciplinarias que recaen en los estudiantes. No se tiene claridad frente a los procedimientos que se deben llevar a cabo y no existe unificación de criterios para aplicar dichas sanciones, las cuales resultan afectando también el trabajo académico. Para contextualizar voy a referirme con un ejemplo:

En un salón de clase, a comienzos del cuarto bimestre del período escolar, un grupo de estudiantes dañan unas sillas sin pensar en las consecuencias; otros, observan lo que hacen y guardan silencio. Debido a un cambio de salón el coordinador les pide hacer inventario y entregar el aula; entonces se encuentra con unas sillas dañadas por los estudiantes, indaga sobre quiénes fueron y los mismos estudiantes comienzan a reconocer el daño causado. Se cita a padres de familia para firmar sanción ya que ésta es una falta considerada grave de acuerdo con el manual de convivencia. Se llega al acuerdo de pagar las sillas y como todo el curso sabía entonces entre los 37 estudiantes se cancelaría el arreglo de las sillas. A parte de esto, los

directos implicados son sancionados con cuatro y tres días (no entrarán a clase durante los días de sanción, sacarán 1,0 en actividades realizadas por los docentes y tendrán baja nota en comportamiento para boletín escolar). Además, era semana de recuperación de asignaturas perdidas durante el tercer bimestre y por lo tanto no tendrían derecho a presentarlas. De otra parte, en una formación de todos los estudiantes en el patio central de la institución, hacen referencia al curso en escarnio público por haber causado este daño (situación que hizo sentir mal a los padres quienes estaban presentes, del curso ya mencionado y a la directora de grupo) Desde mi punto de vista, los estudiantes están recibiendo no solo una sanción (porque debía existir para reparar su acción) sino:

1. Pago de sillas.
2. Sanción que acarrea no entrar a clase y hacer servicio social en el colegio.
3. La nota de 1,0 en las materias donde hayan realizado actividades mientras están sancionados.
4. Nota baja en comportamiento del bimestre IV.
5. No presentación de actividades de recuperación del tercer bimestre.

Mi preocupación gira en torno, a que, si bien existe una falta disciplinaria, ¿por qué tiene que verse involucrado el proceso académico? y más cuando se está finalizando el año escolar.

Cuando abordo la situación y cuestiono al coordinador frente a mi desacuerdo con este proceso, él se remite a comentar que estas son sanciones pedidas por los docentes (es verdad, algunos docentes son implacables, encontraron bien lo del escarnio público y por supuesto las demás sanciones, pero no es el pensar de todos). Ante esta situación y mis cuestionamientos, por lo menos logro que los estudiantes tuvieran la posibilidad de presentar sus recuperaciones (aunque

no se realizaron en un ambiente propicio, pues fueron señalados, juzgados y algunos docentes se vieron obligados a ceder; el estado de ánimo de los chicos estaba afectado)

Reflexión personal

A partir de la situación que planteo, me cuestiono frente a la labor docente, los procedimientos y procesos llevados a cabo. Hasta qué punto un proceso que no se lleva de la manera adecuada logra afectar a estudiantes que en algún momento se sienten mal por la acción realizada, por haber defraudado a sus padres, por verse señalados por estudiantes de otros grados cuando llegan a las rutas y les dicen palabras cargadas de ironía “*aquí llega un de las vándalos del colegio*”.

Considero que situaciones como estas no deberían ser tratadas para que toda la comunidad se fuera en contra de los chicos (al parecer la falta era tan grave que no podía pasar desapercibida).

Algunos docentes se hubiesen sentido felices si a estos niños (12 y 13 años) les hubiesen cancelado la matrícula. Esto me llena de profunda tristeza, porque considero que estas formas de pensar no son de un docente que ame su profesión, que se preocupe por ayudar con el trato a las personas; además somos formadores y no “deformadores”. Aunque traté de reflexionar con los estudiantes (curso a mi cargo en dirección de grupo) no fue fácil para mí tratar una situación que desde mi punto de vista era injusta y con procedimientos inadecuados. De todas maneras, no podía irme en contra de la institución delante de ellos y atizar el fuego.

Me preocupó que algunos padres de los niños sancionados manifestaran el querer retirarlos de la institución pues no estaban de acuerdo con las sanciones que les dieron. En este caso, ellos no fueron escuchados, como tampoco la directora de grupo y si queda que junto con padres y docente se acordó la sanción.

De otra parte, ¿cuál es la función del docente? Mi labor va más allá de imponer castigos y aplaudir lo que no contribuye a la formación integral de los chicos y esto no quiere decir que no les exija. He pedido una revisión del Manual de convivencia donde se atienda a lo disciplinar de manera diferente sin afectar lo académico. Me cuesta saber que faltas tan graves como estas se han visto en estudiantes de cursos superiores y que con solo un diálogo se hayan solucionado y que estos niños que están en su segundo año de bachillerato sean castigados de esta manera. Si embargo, acompañé al curso y tratamos de sanar heridas hasta donde fue posible.

La labor de la escuela y del docente, debe recuperarse, revisarse; no creo que se trate de perder autoridad, esa autoridad mal interpretada por algunos está mandada a recoger. Situaciones como estas deben permitir el diálogo, hacer acuerdos y no imponerlos. En la prisa por formar personas con valores, se toman decisiones arbitrarias que no contribuyen al desarrollo humano. Creo que en ocasiones se olvida ese sentido de proyección social que nos lleva a los docentes a mirar hacia el futuro, ¿Cuál y qué clase de persona quiero formar para la sociedad? La labor de la escuela y de los docentes debe enfocarse en parte hacia la formación en conocimientos, pero, también hacia el afecto. Tenemos estudiantes que reciben maltrato, son vulnerables, traen de sus familias situaciones de pobreza extrema, algunos carecen de recursos suficientes, de un alimento constante, sus padres en ocasiones no les dedican tiempo, los maltratan de manera verbal y física... Llegan a la escuela para seguir recibiendo castigos que no forman. Quisiera entrar en la mentalidad de muchas personas que se olvidan del rol como docentes que contribuyen a mejorar la sociedad.

Narrativa Prof. A 11

Recuerdo que hace en el año de mi llegada a la institución tuve a cargo grado décimo. Eso fue en el 2004. Después de la presentación de uno de los temas de inglés de 4 período, asigné una guía de refuerzo a fin de que ellos fueran haciendo práctica y en caso de duda los iba atendiendo personalmente para hacerles la respectiva asesoría.

Pasados unos minutos, salí a recoger en ese entonces el observador del curso que reposaba en la Coordinación, antes de salir, pude observar mucho movimiento sospechoso, e hice lo que coloquialmente llamamos el amague de que salía para allá, pero me devolví y cuando llegué estaban unos encima de otros observando algo; estaban tan entretenidos que ni cuenta se dieron de cuando yo llegué al punto que pude ver que lo que veían era una foto en un celular de mis piernas mientras estaba sentada en una silla de estudiante calificando otra actividad. Lo que me molestó es que la tomaron desde abajo, pues se veían mis piernas elegantemente cruzadas y muy bonitas, para qué, jajajajaja. Mentiras. Inmediatamente retuve el celular, me enojé, los regañé y por último fueron citados los directos implicados a coordinación y durante la reunión con los acudientes me pareció impactante ver que uno de los padres afirmara que cuál era mi molestia, que mejor debía agradecer que aún les atraía a los muchachos. El comentario me molestó más que lo que hicieron los muchachos, pues me sentí atropellada en mi dignidad como mujer. Esa época fue en el primer año en el que ingresaron las niñas al colegio, pues era mixto o coeducativo.

Después de una larga reunión y reflexionar con los muchachos y acudientes debieron realizar un trabajo pedagógico de respeto y reconocimiento del valor de la mujer. Además de que fueron suspendidos tres (3) días.

Reflexión

Finalmente, y después con calma pude darme cuenta de que los chicos son el producto de lo que se da en cada hogar. Que mi misión desde ese día en adelante no era no solo lo académico, sino que debía trascender más allá de la mediación del conocimiento. Que mi primer recurso de trabajo son seres humanos y que ellos requieren de mi apoyo en lo personal y en lo actitudinal. Desde entonces me he preocupado por ser parte en la medida de lo posible de su factor personal.

Narrativa Prof. A 12

Noviembre 8 de 2018

Experiencia:

PP se sorprendió la primera vez que lo llame por su nombre, abrió sus grandes ojos negros y verificaba si yo no me había confundido. Se sorprendió que lo llamara por su nombre por la docente. Desde ese día siempre sonrió, siempre saludo. Así como le pasó a PP, les pasa a muchos niños cuando son llamados por su nombre por el docente. Sienten que existen, que se diferencian de los demás, que alguien los reconoció, lo seleccionó ante el grupo de “estudiantes”. También le paso a Diego, a Juan Andrés, a David Santiago, y a otros tantos, que cuando lo volví a llamar por su nombre, después de dos años de conocernos en grado sexto, me preguntaron ¿Por qué se acuerda de nosotros?

Reflexión personal:

Muy pocas personas recuerdan mi nombre, o lo dicen de otra manera. Y cuando alguien, no cercano, me llama por mi nombre, como les ha ocurrido a otras personas, siento que reconoce mi “persona”, que existo, que soy. Por eso, de manera inconsciente me aprendo los nombres de los estudiantes. Ellos no son un apellido, un número o un estudiante de sexto o séptimo. Son: Hanna, María Fernanda, Emily, Breidy, Diego, Samuel, Igor, Joel, Gabriel, Gabriela, entre otros muchos nombres que visibilizan, a través de la palabra, a una persona dentro de un grupo común. PP como los demás, como yo misma, se sorprendió de que fuera visible, de que la profesora no lo viera como un estudiante sino como PP, el niño de ojos grandes, que comenzó con un buen desempeño académico y disciplinario, que desmejoró al pasar el tiempo, después de conocer a Danna y a Mario.

En la actualidad:

Después y aún en el tiempo, reflexiono sobre el porqué muchas personas, y para nuestro caso docentes o personas que laboran con grupos, no se aprenden el nombre de cada uno. Y con lástima, me doy cuenta de que para la gran mayoría eso no tiene importancia porque simplemente se debe cumplir con el trabajo, y entre menos trabajo mejor. Entre más indiferencia, menos cercanía con estudiantes, todo es más fácil.

Narrativa Prof. A 13

Descripción:

El estudiante PP de grado décimo, experimentó un gradual cambio negativo a nivel académico y actitudinal en los últimos 3 años. En grado séptimo ocupaba los primeros puestos, evidenciándose un proceso cognitivo alto y con un muy buen comportamiento. Sin embargo, es un niño introvertido y que a pesar de sus notas no destaca en ninguna asignatura.

Empieza a evidenciar problemas en su desempeño académico a partir del grado octavo y en especial en grado noveno, curso al que le dicté la asignatura de biología y además fui la directora de grupo. Es en este grado donde desde el principio se le nota desanimado y desinteresado por el trabajo académico, perdiendo bimestralmente más de tres materias y quedando en último periodo casi a punto de perder el año, especialmente por la asignatura de inglés, en donde presenta pruebas de suficiencia en dos oportunidades hasta que finalmente aprueba el año.

En grado décimo tuve nuevamente a cargo como directora el grupo de PP, ahora con mayor intensidad académica ya que dicto biología y química. Veo en el estudiante que sigue bajando su rendimiento académico, pero observo que mis asignaturas no las reprueba, ya que tiene muy buenos resultados en las evaluaciones, en las que por lo general incluso a los mejores estudiantes no les va bien. El bajo rendimiento, empiezo a observar que se debe, a que no realiza trabajos extraescolares y tiende a presentar los presenciales con poca calidad. Las evaluaciones son las únicas que prepara y le va muy bien, pero para muchas asignaturas esto no le alcanza, ya que se nota bastante disperso en clase.

En la socialización de resultados bimestrales observo que su padre llega embriagado y que, a pesar de notarse preocupado, no tiene un diálogo con su hijo que me permita analizar la relación

padre hijo. Hablo con el estudiante en un descanso y me confiesa encontrarse hace un buen tiempo desmotivado porque la situación económica de su padre y su familia es muy precaria. Su padre es constructor y está desempleado, como toma mucho no le es fácil encontrar empleo. El problema de licor lo tiene hace más de cinco años, desde que su hermano murió, es decir un tío de Jacobo. La madre nunca acude a las reuniones y el estudiante me cuenta que los horarios de trabajo no se lo permiten, ella no tiene un trabajo formal y tiene que trabajar en ventas o lo que salga, finalmente es la única que aporta a la casa. Él tiene una hermana menor que también estudia en otro colegio, pero la relación no es muy cercana.

En el segundo periodo la situación vuelve a empeorar, Jacobo pierde 5 materias. Aprovecho la comisión de evaluación para sin entrar en detalles informarles a los docentes que el estudiante está pasando por una calamidad doméstica, que he identificado que es un niño muy brillante pero que está desmotivado, les pido que me informen cualquier aspecto sobre su desempeño para poder hacerle acompañamiento. Por esto aspectos pasa a acompañamiento con psicología.

En un segundo diálogo con el estudiante él me dice que la situación de la casa está mejorando, que su papá ya no está tomando tanto y que ha conseguido empleo. Le pregunto que, si ha pensado en su futuro, qué quiere estudiar y el chico me responde que Literatura, quiere irse a la universidad Nacional de México. Yo le hago saber que es brillante en todo y que cualquier cosa que quiera hacer la puede lograr, porque tiene ventajas cognitivas sobre sus compañeros. Lo animo a mejorar en las asignaturas, porque en su situación sería una lástima la pérdida de año.

Decido dirigirme al profesor de castellano y preguntarle si conocía los intereses de PP, él me responde que sabe de sus habilidades y que va a estar más pendiente de él. El profesor hace un concurso interno de escritura y PP es elegido el mejor escrito junto a otro compañero de grado

décimo. Con este mismo escrito concursan a nivel Bogotá y PP logra un reconocimiento en el concurso.

En psicología los motivan a conformar un grupo de líderes por la paz y PP muestra un gran compromiso e interés. Empieza a mejorar académicamente y logra para tercer periodo mejores resultados.

Aunque no ha terminado el año, estoy convencida de que el estudiante va a superar sus logros y va a ser promovido a grado once.

Reflexión personal:

Por suerte en este caso, llevo conociendo al estudiante tres años y desde la observación que realizo a muchos estudiantes más que como PP, demuestran poseer unas capacidades cognitivas sobresalientes, pero por circunstancias del entorno (problemas familiares o dificultades económicas) o por problemas en su desarrollo personal (incapacidad para expresar lo que sienten en la etapa de la adolescencia especialmente, falta de afecto, depresión, etc.), no pueden potenciar sus capacidades, habilidades y se estancan en el proceso.

Los maestros tenemos la tarea de acompañarlos y la responsabilidad de intervenir en momentos claves donde sus esperanzas se agotan. Independientemente de los intereses de los estudiantes, creo que en la escuela ellos identifican sus falencias y sus fortalezas, es aquí donde el maestro media, como quise hacerlo yo, como seguramente lo hizo el compañero de lengua castellana, la psicóloga y finalmente su familia. Este es un trabajo en conjunto, donde no es suficiente la buena intención de uno solo de los agentes educativos, es un trabajo en equipo, que genera un perfecto engranaje cuando todos ponemos de nuestra parte y logramos que estos chicos den lo mejor de sí

y generen la confianza suficiente para que una vez salga de la escuela, tenga la capacidad de enfrentar los problemas y retos de la vida.

Considero que el conflicto que se generó en esta situación y que hasta el momento siento se ha superado, tiene la ventaja de experiencias pasadas en donde estudiantes como PP no han sido intervenidos oportunamente y se han desescolarizado, perdido el año o aún graduándose de bachilleres, no pudieron recobrar la esperanza y luchar por sus sueños.

Año a año empiezo a dedicar menos tiempo en preparar estrategias de aprendizaje que solamente privilegia el desarrollo cognitivo, porque entiendo que sin que este aspecto deje de ser muy importante, es todavía más importante que el estudiante encuentre un entorno en la escuela donde las personas que estamos a su lado los reconozcamos como seres humanos importantes, les brindamos nuestro afecto, nuestra escucha, consejo y apoyo, ya que el individuo es un ser dotado de emociones que bien orientadas los pueden llevar al éxito en lo que se propongan, pero mal orientadas puede costarles la vida y la realización personal.

Cada vez que gratamente resuelvo un problema me realizo como maestra, cuando no lo logro aprendo del error y continuo adelante tratando de dar lo mejor de mí y reflexionando como puedo SER mejor maestra. La escuela debe privilegiar el SER, luego viene el SABER y finalmente en la armonía de estos dos aspectos está el HACER.

Narrativa Prof. A 14

5 de noviembre de 2018

Situación:

Estrategia de exigencia académica institucional basada en reprobación obligatoria de estudiantes

Descripción:

El caso se presentó en una institución educativa privada hace algunos años. Existía como parámetro de evaluación de desempeño docente, un mínimo de reprobaciones por espacio académico en cada curso para cada bimestre. La directiva se daba de manera directa o velada al momento de efectuar comisiones de evaluación y charlas informales sobre el rendimiento de cada uno de los grados. Se percibía que, si un docente tenía muchos estudiantes para instancia de recuperaciones, era un profesor exigente y que satisfacía los estándares de calidad de la institución y las expectativas de la excelencia académica de los niños; caso contrario ocurría con las asignaturas “blandas” y que no supuestamente no representaban un reto en el proceso formativo en la medida que todos los estudiantes aprobaban.

La etapa de calificación se convertía en una experiencia tensionante tanto para niños, padres y profesores. El hecho de aprobar un bimestre sin asignaturas pendientes era motivo de victoria, lo que era imposible, mientras que lo normal era verificar si habían perdido en los puntajes de las asignaturas de los profesores más exigentes, los cuales a su vez generaban comparaciones imprudentes, relacionadas con la tasa de reprobación y con el mensaje de la inexistencia de un estándar de calidad, motivado por profesores a los que les aprobaban niños que eran considerados de bajo rendimiento.

Ante esta situación, los estudiantes habían interiorizado que un buen profesor es el que genera planes de trabajo difíciles de aprobar, al que tiene evaluaciones que implican muchas horas de estudio extraescolar. A ese tipo de profesores los valoraban como los exigentes y en los que residían los excelentes resultados de los egresados y de la institución en las pruebas externas. Lo mismo ocurría desde los padres de familia y de las directivas, quienes no dudaban en solicitar mayor compromiso por parte de las asignaturas fáciles y un acompañamiento desde las coordinaciones para asegurar que en ninguna asignatura aprobaran todos.

Al efectuar las evaluaciones periódicas era fácil constatar como ese sistema de proporcionalidad directa entre asignaturas con baja aprobación y exigencia académica, transformaban las prácticas de aula de docentes nuevos, de asignaturas que trataban de competir con la tradición de las más exigentes, del cambio en la manera de asumir el proceso de aprendizaje para enfocarlo en un ejercicio de resultados.

Complementario a lo anterior, se presentaba el caso de niños que no entendían sus bajos resultados si se suponía que se habían esforzado y habían cumplido con los deberes del bimestre; sin embargo, en las pruebas finales se encontraban con exámenes incongruentes con lo hecho previamente o peor aún, con calificaciones injustas y diferenciadas en criterios dependiendo del nombre del estudiante.

Como consecuencia de lo anterior, es fácil encontrar el significativo margen de deserción escolar en el ciclo de secundaria y media; la necesidad de sugerir y asumir el traslado de los niños a otro tipo de instituciones; el hecho de despidos y renunciadas a docentes; el ambiente extenuante en las relaciones intrafamiliares y entre acudientes y profesores. El mensaje de frustración era una

constante, sin embargo, fue el costo de sostener un sistema de resultados académicos y de una disciplina férrea al interior de la institución.

Reflexión:

En su momento, intenté vivir en ese sistema como si fuera una experiencia laboral normal. Sabía de casos similares y comprendía que era un hábito desde el tipo de colegio y de contrato que había firmado. Al principio no generó muchas complicaciones ya que estaba ubicado en grados y asignaturas que no tenían tanta presión desde las directivas ni entre los mismos profesores. Con el pasar del tiempo, bajo la mirada de mi proceso formativo en el posgrado, de diálogos con profesionales en otros colegios y sobre todo de conversaciones informales con los estudiantes y padres de familia se convirtió todo en un factor de intranquilidad y decepción profesional.

Para afrontarla, fue necesario vivir y sufrir los costos de haber hecho parte del sistema. Asumir ascensos salariales, reconocimientos profesionales internos, responsabilidades laborales y favores institucionales por ser parte de la élite de la exigencia. En contraste a los beneficios, estuvieron los rostros de los niños que no entendían como una asignatura de humanidades y un profesor “humano”, jugaba de la mano con la intransigencia y permitía que se perdieran buenos seres humanos. Pasado un tiempo, incrementaron las experiencias de diálogo informal con estudiantes que confesaban sus emociones y opiniones ante el sistema del colegio. Los resultados escondían graves situaciones de conflictos familiares, desarrollos de identidad cargados de baja autoestima y frustración y desesperanza ante la vida.

A lo largo de dos años, agencí una búsqueda de equilibrio personal y profesional, liderando desde las reflexiones de dirección de grupo, las conversaciones con padres de familia, una toma de conciencia de los elementos innegociables en la dinámica del colegio para así buscar

estrategias que permitieran encontrar el mejor camino a cada caso individual. En esa comprensión, se dieron retiros voluntarios pero tranquilos, cambios en hábitos de estudio y diálogos estudiante-docentes para asegurar la coherencia entre proceso formativo y evaluaciones.

Hoy en día sigue la reflexión sobre el éxito académico, sobre la exigencia desde la práctica docente y sobre todo frente a la formación del ser humano en la escuela. Considero inevitable el ejercicio de comparación entre profesionales, entre campos del saber, entre enfoques tradicionales y recientes. Además, es necesaria la presencia de disciplina en la búsqueda de resultados, el inconveniente se gesta en los mecanismos para asegurar dicho comportamiento y más aún si se considera desde una práctica de autoritarismo. El sistema escolar está fragmentado por muchos factores, entre ellas, los avances en la praxis sobre el aprendizaje siguen alejados de las dinámicas diarias de la administración escolar y de la evaluación.

Empero, considero que es vital apostar por una escuela que se dedique al apoyo de los niños en su desarrollo del talento; en su comprensión no pasiva de la realidad intraescolar y social; en el apoyo a sus intereses personales y profesionales. La escuela requiere convertirse en un espacio de apoyo y no en una instancia de filtro social y en un monitor dedicado a consolidar las imposibilidades de la vida.

Narrativa T1

LO QUE NUNCA DIJE

Dedicar un tiempo y unas cortas páginas a hablar de una experiencia vivida en mi práctica docente, ha sido un espacio para poder reflexionar sobre las muchas circunstancias a las que hay que hacer frente y que a veces tomamos como desapercibidas, comunes y no damos la suficiente importancia; al respecto debo decir que son muchas las experiencias y cada una tiene un grado de significancia que me invitan a crecer personal y profesionalmente; a continuación expongo una de ellas, espero que para Usted, sea de interés.

En el año 2017 asumí por segunda vez en muchos años carga académica en los grados 11 en el ETITC, después de no hacerlo desde el 2005, gracias a que uno de mis compañeros del área de dibujo técnico había optado por su retiro definitivo laboral y merecido por demás. En ese entonces me encontraba en clase con uno de mis estudiantes, a quien llamaré PP, con el que no había tenido ninguna experiencia de trabajo en el aula, pero que ya reconocía por sus andanzas muy afectuosas con otro estudiante varón de la institución, ZZ quien tampoco conocía mucho.

PP solía dedicar sus descansos a compartir con su amigo ZZ; sus formas de interactuar entre sí llamaban mi atención, pues no correspondía a un trato común que mantienen dos adolescentes hombres; caminaban y de pronto el uno (casi siempre PP) echaba su brazo encima del hombro del otro para abrazarlo, o si estaban charlando de pie se veía como había un constante y premeditado contacto físico con el otro, así fue como, limpiezas de suciedades en la cara, revisión de manos (como si algo se estuvieran quitando de ellas) eran algo constante. En algún momento creí volverme paranoico con el tema, pues ya veía a PP en mi clase y recordaba sus

contactos con ZZ lo que generaba en mí, debo confesarlo, una extraña sensación de repulsión hacia él.

Entre tanto, el rendimiento académico de PP en Dibujo Técnico no era el mejor. Cada vez con más frecuencia se presentaba sin sus trabajos y si el asunto era de trabajar en clase, se veía una tendencia hacia el compromiso en otras cosas, para poder usarlas como excusa para no estar en clase; en algunos momentos mi mente perversa llegó a pensar que muchos de esos espacios fueron empleados por PP para poder estar con ZZ.

Algún día, al final del año de ese 2017, cuando en la institución nos dedicábamos a realizar recuperaciones del cuarto periodo y aprovechando la ausencia de muchos de los estudiantes y el espacio amplio con el que cuenta el ETITC, en especial sus salones de rincones casi olvidados, Pedro y Andrés tenían un encuentro en una de estas aulas que aunque frías, no era impedimento para la manifestación de afecto que se tenían; besos, abrazos y caricias era lo único que veían mis ojos incrédulos que, ahora confirmaban lo que perversamente sospechaba, pues PP y ZZ sostenían una relación amorosa. Solo fueron unos segundos que sostuve la mirada pues la escena para mí era totalmente increíble; los segundos parecieron un largo tiempo, pensé rápido y solo recordé que debía actuar con naturalidad, que no debía hacer un comentario inapropiado que los hiciera sentirse estigmatizados o algo parecido. Mi orden fue: “Señores, salgan de este salón, no pueden estar en este lugar”. Debo confesar que me sentí emocionalmente muy mal, no solo por el impacto de la escena, a lo cual no estaba acostumbrado, ni pensé que algún día me correspondiera enfrentarlo, sino por mi reacción y por lo que les dije. Consideraba en ese momento, que, si les decía algo, estaría de más, los haría sentir mal y se podría tomar en mi contra, pues los estaba juzgando; mi ética, sin embargo, me decía que en el fondo algo de todo lo

que ocurrió allí no había estado bien, y no me refiero a lo que ellos hicieron, sino a la manera como manejé la situación.

Tal vez faltó eso, la palabra, el manejo pedagógico de la situación, que ellos supieran que, aunque en ese espacio no estaba bien las demostraciones de afecto, no tenían por qué sentirse mal por lo que yo había visto.

Desde el punto de vista pedagógico y si pudiera volver a repetir la escena, creo que actuaría diferente; creo que me sentaría con ellos y les diría que aunque esta cultura no acepta, ni está plenamente preparada para esta nueva fase de demostraciones sin distinciones de género, de mi parte, no deberían sentir algún valor de juicio por lo que ellos son, sienten o interactúan, claro está dejando en precisión que, a cada tipo de actividades le corresponde unos espacios específicos y que por ende, el ETITC no es un espacio adecuado para ello.

Finalmente, PP no aprobó su grado 11 en el 2017 y tuvo que matricularse en otro colegio; ZZ hoy en día termina sus estudios de grado 11 en el ETITC y cada que me ve, su mirada se corre ante la mía, tal vez por pena por la situación vivida o tal vez no lo sé; lo que sí sé, es que cada que lo veo quisiera acercarme y tranquilizarlo, o más bien tranquilizarme por LO QUE NUNCA DIJE.

Narrativa Prof. T2

Docente Dibujo Técnico y Taller de Diseño.

En el segundo semestre de 2009 me encontraba realizando la segunda practica educativa de la universidad, la estaba realizando en el colegio Rafael Núñez ubicado en la avenida primera de mayo con carrera décima en la ciudad de Bogotá. Para ese entonces me fueron asignados los cursos de noveno grado apoyando la asignatura de tecnología e informática. La población de estudiantes en dichos grados oscilaba en la de edad de 14 a 17 años, debido a la ubicación del colegio, la condición económica y social de los estudiantes estaba entre los estratos 0 a 2.

Allí había un grupo de estudiantes para ese momento, que por un proceso político que estaba afrontando el país, permitía que hijos de reinsertados paramilitares, pudieran retomar sus estudios. Particularmente un estudiante que tenía esta condición, usualmente que tenía clase conmigo fallaba y cuando iba tenía signos de golpes en su rostro, además si entraba a clase nunca prestaba atención o muchas veces fomentaba la indisciplina y no permitía el desarrollo planeado para la clase.

Un día aquel estudiante llevo a clase con su brazo enyesado, así que le pregunte que le había pasado, me comento que había tenido una pelea donde involucraban varios muchachos y armas cortopunzantes, y que la situación para la gente que era reinsertada, y él como hijo de personas en esa condición todos los días era difícil, de peleas y conflictos. Me comentó cosas de su pasado, como que una vez vio cómo su padre asesinaba a otra persona. Al final el me argumentaba que debido a eso no iba a clase, que el estudio para el pasaba a un segundo plano, ya que su realidad en ese momento era la de un día a día lleno de preocupaciones y violencia.

Debido a esa situación en ese momento fue difícil afrontar y tratar la situación que planteaba el muchacho, ya que más allá del currículo, los contenidos, las planeaciones, que puedan estar diseñadas y planteadas para una clase, hay situaciones por cada estudiante que son diferentes y que son muy difíciles de manejar, y que ponen en menor relevancia los aspectos que puedan ser evaluados con una nota.

Pasado el tiempo pienso que a veces a los docentes nos forman para enseñar contenidos curriculares importantes para el desarrollo de las personas, pero no hay la suficiente formación para afrontar situaciones que también involucran parte de la realidad política económica y social del país y que no se solucionan con solo dar un consejo. Adicional pienso que los gobiernos toman decisiones a la ligera que afectan de forma directa las realidades de las personas sin pensar en sus consecuencias, ejemplo de ello fue haber reinsertado a paramilitares a la vida social sin una planeación metódica y bien pensada.

Narrativa Prof. T3

Situación:

Asignatura: taller de diseño

Grado: undécimo

Tiempo: mitad de año entre segundo y tercer periodo

Durante este taller que consta de 7 horas consecutivas de trabajo con estudiantes seleccionados para la especialidad los viernes, se planeó como actividades y proyecto el desarrollo de un vehículo a escala tipo robot zumo que consta de una estructura metálica de soporte y dispositivos electrónicos. Este proyecto en el momento de la experiencia estaba en etapa de planeación de programación de los dispositivos electrónicos y culminación de la estructura.

Con estos alumnos durante primer y parte de segundo periodo se ha llevado a cabo un cambio de conciencia en cuanto al verdadero motivo por el cual vienen al colegio y es el de formarse como mejores personas sin perder el rumbo de los temas de la especialidad, pero llegando a un convenio en olvidar las calificaciones y pensar más en los objetivos de la asignatura. Teniendo en cuenta esto la disciplina en el aula se da por las buenas relaciones entre alumno y docente teniendo en cuenta el respeto, la honestidad y el trabajo en equipo, lo que provoco en este grupo una unión como equipo y hasta un modelo de familia puesto que importaba era el buen estado de todos y no la individualidad. Esto formo buenos lazos entre ellos y con el docente que reflejaba un esmero en los trabajos.

Teniendo en cuenta lo anterior y del trabajo que se desarrolló el primer periodo y parte de segundo periodo, se les solicito a los alumnos adquirir una serie de dispositivos electrónicos

como equipo antes de vacaciones de mitad de año, para que cuando llegaran regresando de las vacaciones de mitad de año pudieran realizar la práctica de armado de los dispositivos y programación del mismo y así adelantar lo más posible el proyecto debido a que se debía presentar para la semana de EXPOTECNICA, y la pruebas para corregir problemas conllevan más de un mes. Después de que regresaron de vacaciones para la primera clase los alumnos no habían comprado ningún dispositivo, para poder realizar la construcción y yo como docente había invitado a un experto ese día para que les ayudara a resolver inconvenientes con el armado y programación. Ese día yo les dije y se presentó el siguiente dialogo:

Docente -muchachos saquen los dispositivos electrónicos que ya va a llegar el experto para que le ayude a armar

Alumnos – profe no trajimos nada porque se nos olvidó comprar eso

Docente - chicos yo les avise con tiempo

Alumnos - “silencio total en la sala y bajaron la cabeza, no me miraban”

Docente - ustedes sabían que eso tocaba adelantarlos hoy por que después nos estamos colgando de tiempo, uno intenta ayudarles y ustedes lo no permiten, me parece una falta de respeto conmigo y con la persona que viene a colaborarles porque ya habíamos quedado en un acuerdo de que debían traer esos dispositivos. Ahora bien, si se les olvido hacer eso porque no avisaron con tiempo y hubiéramos hecho un cambio y ahora vamos a perder el día de hoy por su falta de responsabilidad. Yo por mi parte no les voy a ayudar más con el proyecto porque mi labor en este momento es de resolver dudas y estoy haciendo demás en traer personas acá para que las cosas les salgan mejor, de acá en adelante ustedes son los responsables de su proyecto y si no presentan el avance de los dispositivos electrónicos para dentro de 15 días, saco una calificación

por eso y de acá en adelante se acaba el convenio de no pensar en la calificación porque ustedes me fallaron.

Ese momento me mostré exaltado para que ellos sintieran que se habían equivocado y la situación era complicada y que de cierta forma se sintieran mal, sabiendo que por dentro yo estaba tranquilo por tiempos y que eso se podía realizar la siguiente clase.

La reacción de ellos se vio en sus gestos en donde se veía angustia y preocupación, y no por el proyecto, sino porque me había puesto de mal genio con ellos y no me querían ver así.

Yo me senté en mi puesto donde siempre me hago y ellos se reunieron en una esquina del salón a hablar. Pasados unos 15 minutos así me solicitaron el permiso de ir a unos talleres se colocaron el overol de trabajo, al rato de estar en el salón salí a buscarlos y estaba en diferentes talleres adelantando todo lo que faltaba de la estructura y estaban juiciosos trabajando, y volví al salón y a los 5 minutos llegaron tres chicos y me trajeron café con pan. Lo cual me hizo dar risa apenas salieron ellos del salón.

Básicamente estuvieron casi todo el día trabajando en el taller y aproximadamente a la 1 de la tarde regresaron al salón todos para cambiarse, y me dijeron que querían hablar conmigo. Yo les dije que nos sentáramos a hablar, y ellos me expresaron lo siguiente.

Que me pedían perdón por fallar y no traer las cosas para el día de hoy, que se sintieron super mal verme de mal genio porque yo no soy así con ellos y que eso no iba a volver a pasar, pero que por favor no cambiara con ellos porque se sentían muy a gusto con la clase como la llevábamos.

Yo les dije que no había ningún problema que yo los había visto trabajar juiciosos y que bueno que adelantaron el proyecto por sí mismos.

Reflexión personal:

Pienso que eso se tenía que dar para saber si ellos se sentían interesados realmente por la asignatura y por el contexto que se estaba dando, me pareció un ejercicio muy bonito en cuanto que se percibió cariño por parte de los alumnos por la labor que uno realiza con ellos.

En este momento pienso que la actividad docente como se llevó determino que los alumnos fueran más conscientes de su relación entre sus compañeros y docente en donde les preocupa la armonía y las buenas relaciones, y la empatía con cada uno de ellos sin saltarse el respeto. Por mi parte fue una de las mejores experiencias la cual no cambiaría nada.

Narrativa Prof. T4

Cada vez que recuerdo esta anécdota pienso que las situaciones que suceden en el aula de clase son muy particulares.

Recién empecé mi labor como docente en el Instituto Técnico Central, un estudiante de grado sexto quien era muy indisciplinado y con nivel académico muy regular. En una clase, se notaba muy inquieto con las manos en el bolsillo yo lo regañé y le dije que se quedara quieto y se pusiera a trabajar.

En el transcurso de la clase siguió presentando una situación, pero ahora con la cartuchera de los implementos de dibujo. Al acercarme a revisar que estaba pasando al abrir la cartuchera salió a correr un HAMSTER, esto me generó una situación de desorden todas las niñas y yo nos subimos a las sillas se formó una gritería; los niños detrás del animalito para agarrarlo. Cuando la situación se controló yo lleve el estudiante a coordinación sin darle la oportunidad siquiera de hablar, durante el trayecto lo regañé, lo regañé y lo regañé.

Se citó a los padres de familia quienes expresaron que el casi todos los días llevaba su mascota y que ellos ya le habían prohibido, pero lo seguía haciendo a escondidas.

Reflexión

En este momento creo que la situación disciplinaria se daría de otra forma ya que con la experiencia uno aprende a manejar la disciplina del grupo sin necesidad de tanto regaño, se aprende a escuchar a los estudiantes y a mediar algunas cosas con ellos sin necesidad de acudir al coordinador o a los padres de familia.

Narrativa Prof. T5

Docente Diseño y Dibujo

- a. En clase de tecnología e informática con estudiantes de grado séptimo se presentó un altercado, uno de los estudiantes al cual llamaremos estudiante A golpeo a otro al que llamaremos estudiante B. El golpe propinado fue en la boca causando laceración y perdida de un pedazo del labio del estudiante B debido a un diente canino sobre puesto. Todo inicio el día anterior al altercado; durante la clase de educación física el estudiante B realizo comentarios ofensivos al estudiante A, sobresaltando su sobrepeso y comparándolo con un balón, comentarios a los cuales el docente no presto atención (según comentó el estudiante A). el día del altercado era la primera hora de clase, en ese momento yo, Omar Triana organicé a los estudiantes en grupos de cuatro personas, uno de los grupos estaba conformado por los estudiantes A y B y otros dos compañeros. La clase se desarrollaba normal sin percatarme que la discusión continuaba al interior del grupo de los estudiantes; dejaron de tratarse mal entre ellos y decidieron ofender a cada una de sus mamás según cuentan los compañeros del grupo. En un momento de euforia y al no soportar más los insultos, el estudiante A golpeó al estudiante B, causando los daños ya mencionados. El estudiante A se dirigió a coordinación y el otro a la enfermería para que fuera tratado. Los otros estudiantes integrantes del grupo escribieron en versión libre lo ocurrido desde el día anterior y los motivos que llevarían a la reacción del estudiante A.

Se realizó el llamado pertinente desde la institución a los padres de familia, cuando estos se encontraron y escucharon los hechos iniciaron a ofenderse entre sí y a recriminar

al hijo del otro en busca de culpables a tal punto que no toleraron sus comentario e iniciaron una pelea tipo callejera; la seguridad de la institución saco a los padres del colegio para evitar que los estudiantes vieran tal escena (cosa que fue imposible ya que fue el tema principal en descanso de los estudiantes).

Bienestar familiar intervino en el caso ya que al llegar al hospital los médicos no creían que un estudiante de grado séptimo fuera capaz de quitarle un pedazo de labio a otro compañero, este caso trajo varias repercusiones a los padres del estudiante B por maltrato infantil hasta que se comprobó lo contrario.

- b. Los estudiantes que protagonizaron está situación presentaban comportamientos violentos constantemente con diferentes compañeros, después de observar el comportamiento de los padres se concluye que ellos son la viva imagen de los valores de sus casas, se observó que los padres también eran personas violentas y sus madres totalmente sometidas a lo que el padre diga. Estos comportamientos violentos los repetían los estudiantes A y B en el aula de clase, el estudiante que más los reflejaba era el estudiante A el cual tenía varios llamados de atención en el observador por este motivo. Los comportamientos violentos también afectaban el rendimiento académico.

Con esto se puede decir que los valores y convivencia en la casa afectan primordialmente el rendimiento en el colegio y desarrollo social, que somos la viva imagen de nuestros padres y contextos próximos, por este motivo es necesario entender el contexto de nuestros estudiantes para tomar decisiones frente al comportamiento académicos y disciplinario.

Otra conclusión es que como docentes no podemos permitir que un comentario que pueda parecer inofensivo se convierta en una bola de nieve a la cual no se puede parar. Siempre es necesario intervenir y aclarar cualquier situación entre estudiantes para evitar que pase a mayores. También se evidenció la necesidad de comunicar con los demás docentes estos tipos de altercados para que estén al tanto y puedan organizar y orientar a los estudiantes según sea el caso.

- c. A pesar de que han pasado algunos años desde esta experiencia es muy difícil saber que afecta a los estudiantes desde sus casas, con la experiencia he aprendido a escuchar a los estudiantes antes de tomar una decisión apresurada, en muchos de los casos no se escucha al estudiante solo se interesan por encontrar el culpable y dar la sentencia. Muchas veces los actos violentos de los estudiantes son dados para buscar apropiación, no mostrar que son débiles o porque este comportamiento se da en sus casas y lo reflejan con aquellos que no se pueden defender, repitiendo su situación con los padres o madres, donde pasan de ser agredidos a agresores.

Narrativa Prof. T6

Situación:

Lunes: A penas llevaba dos días en la institución y tenía clase con décimo, espere que llegaran los estudiantes pero cuando comencé a llamar lista de 14 estudiantes apenas habían entrado 8, no sabía que hacer pero ya había escuchado que a veces los estudiantes no entraban a todas las clases, como era la primera clase con décimo no sabía reconocer el rostro de los estudiantes, entonces lo que hice por consejo de un profesor fue escribir en la plataforma de Gnosoft en el observador una nota de evasión de clase y deje el tema olvidado.

Miércoles: El miércoles de la misma semana me encontré con un profesor quien me pregunto: ¿Cómo me estaba yendo con los estudiantes? Yo le respondí que muy bien, a lo que me comento que el día lunes le había llamado la atención a un estudiante mío, y mi sorpresa cuando me comento que el estudiante estaba pasando por un lugar peligroso por recoger un balón entonces el profesor me conto que le había preguntado que con quien tenía clase y él le había dicho que con la profesora nueva, yo saque mi lista de estudiantes y el profesor me dio el nombre y efectivamente era un estudiante de mi lista, yo lo anote y le di las gracias al docente.

Jueves: El jueves estaba dando la clase con séptimo, cuando se acercaron a mi salón dos estudiantes de décimo diciendo que en Gnosoft había una nota de evasión de clase y ellos no habían asistido a la institución por enfermedad y no por evasión como decía en la plataforma, a lo que yo les conteste que solo les quitaría la observación si ellos me presentaban la excusa y les pedí los nombres y ninguno era el que me había mencionado el profesor.

Lunes: El día lunes siguiente se me acercaron tres estudiantes con excusa en la cual uno de ellos era el estudiante que el profesor me había mencionado y aparecía la excusa, por consiguiente me

tocaba quitarles la anotación y adicionalmente permitir que presentaran las actividades de la clase anterior, en la excusa del estudiante decía que él había salido por enfermedad, yo tenía mis dudas de la hora de salida, así que acudí a portería que hay un registro de salida y el estudiante nunca salió, fui a enfermería y el estudiante no había estado en enfermería, fue una situación en la que sabía que el estudiante mentía pero como llevaba tan poco tiempo no sabía qué hacer y enfrentar al profesor que lo había visto contra el estudiante que tenía una excusa de coordinación no me parecía buena idea, así que le permití que hiciera la actividad pero no le quite la anotación en Gnosoft.

Reflexión personal: Creo que no supe manejar la situación y me fui yo también por el camino fácil, porque era mi obligación como educadora hacer caer en cuenta de la trampa y enfrentar al estudiante con el profesor, y saber que si lo hacía iba a crear un mal ambiente desde ese momento con el estudiante, pero que con mi actitud de dejar las cosas así estaba permitiendo que el estudiante entendiera que a veces se puede salir bien librado de situaciones a partir de la deshonestidad.

Momento actual: Creo que hablaría con el estudiante primero, como ya lo conozco mejor le comentaría que sé y sería muy clara con la situación y le diría al docente que lo vio que le hiciera la anotación de los hechos incluyendo que tiene una excusa firmada en una hora en la que seguía estando en el colegio.

Narrativa Prof. T7

Situación incierta o inesperada

Me encuentro en mi taller de Electrónica con chicos de grado noveno, de 15 años en promedio, estamos realizando circuitos con componentes electrónicos, son las 8am y en medio de la clase se asoma a la ventana un acudiente de uno de los chicos, salgo al pasillo y lo atiendo por 3 minutos.

Al retornar al taller me encuentro a un chico en calzoncillos y a una de sus compañeras al lado y le pregunto qué están haciendo, la chica me responde que le está cosiendo el pantalón porque estaba descosido. Yo en medio de una gran sorpresa, respiro para pensar y enfrentar la situación. Puesto que en el salón hay alrededor de 15 estudiantes entre chicas y chicos.

Le digo al chico que me explique qué está sucediendo y el incorporándose y en tono fuerte y retador me dice “me están cosiendo el pantalón” yo miro a la estudiante y efectivamente está realizando la costura, sin alterarme le digo a la chica que haga el nudo y entregue el pantalón, hace una mueca de disgusto y remata la costura.

El chico se pone el pantalón, hago un comentario general sobre la pertinencia de hacer las cosas en cada momento y lugar indicados, recalco nuevamente sobre la necesidad de hacer cada cosa en su lugar y momento y finalizo el evento dando curso al desarrollo de la clase y el montaje del circuito electrónico.

Reflexión personal sobre la situación

La situación genera una respuesta inmediata y racional sin necesidad de caer en clichés ya que en el momento se le da solución, intento no satanizar ni ver con malicia o doble sentido el evento y trato de darle un matiz cotidiano. Obviamente aclarando sobre la pertinencia del espacio y lugar.

El evento tiene una carga simbólica fuerte puesto que ocurre en plena clase, en el taller de electrónica, pudo darse como un reto planteado entre los chicos pues efectivamente tenían hilo y aguja y la acción de coser fue real. Se esperaría una respuesta diferente por parte del profesor o por los mismos estudiantes, tal vez era una acción para desestabilizar al profesor.

Vista desde el ahora

La situación en particular refleja la cotidianeidad de los modelos hegemónicos sociales trasladados a la escuela, el chico funge en un rol dominante y la chica en tono sumiso y obediente, posiblemente se buscaba generar una situación donde el maestro pierda el control frente al grupo o simplemente cumplir un reto entre los estudiantes.

Narrativa Prof. T8

Descripción de la Experiencia

Cuando estaba trabajando como instructor en el programa tecnológico Mantenimiento de Equipos de Cómputo, diseño e Instalación de cableado estructurado, en el SENA, tuve que atender poblaciones con problemáticas sociales bastante fuertes: Aprendices drogadictos, pandilleros, barristas, ex convictos, habitantes de calle, que no tenían apoyo por parte de su núcleo familiar, o era inexistente, provenían de zonas deprimidas y con problemáticas sociales fuertes de la ciudad de Bogotá, y en general de toda Colombia.

Recuerdo el caso de un Aprendiz que tenía aproximadamente 35 años, en ese momento era mayor que yo. El aprendiz era de la costa, alto, delgado, algo demacrado, pero de muy buen ánimo.

Al principio de su proceso de formación, el aprendiz se mantuvo motivado, pese a que no se le facilitaba el desarrollo de las actividades planteadas por la deficiente formación básica recibida durante su bachillerato, según lo que él manifestaba. De parte de la institución se inició apoyo formativo para reforzar estas habilidades básicas en matemáticas, español, comprensión de lectura, expresión oral y escrita, entre otros.

A medida que fue pasando el tiempo, y las temáticas inherentes a las competencias que debía desarrollar empezaron a aumentar su complejidad, el aprendiz empezó a tener problemas de atención, a faltar con el desarrollo de sus evidencias de aprendizaje, se dispersaba. No generaba indisciplina, pero su mente se encontraba en otro lugar.

Se le preguntó la razón por el cambio de actitud, al principio no respondía nada. Su rendimiento fue bajando, empezó a llegar tarde y a faltar a clase, y tuvo la eventualidad de que agredió a un

compañero de clase, física y verbalmente, lo que generó que se le condicionara su matrícula, y se le empezara un acompañamiento por parte del área de psicología de la institución.

En una oportunidad faltó durante dos días, y luego volvió, sin su uniforme ni elementos de protección. Se le preguntó la razón, simplemente respondió que era porque los había lavado y aún no se le habían secado.

Luego, volvió a faltar, por más de cuatro días, sin una causa justificada. El día que regresó no tenía su uniforme ni elementos de protección, razón por la que no pudo ser recibido en clase.

Según el reglamento del aprendiz, si se falla a clases en más de tres oportunidades, sin razón justificada, la institución asume que el aprendiz está desertando.

Le escribí un mensaje a su correo preguntándole las razones por las que no había asistido a clase.

El aprendiz me envió el siguiente mensaje a mi correo:

"buenas...

la presente es para justificar mi ausencia estos días.

Profe espero me entienda, le voy hacer 100% sincero lo que pasa es que tuve una fuerte recaída soy un adicto crónico la verdad tuve unos problemas personales muy fuertes que me llevaron a la recaída no quiero perder la oportunidad de salir adelante aparte de esto que le comenté perdí todo hasta el overol, será que usted me puede ayudar dándome un plazo hasta después de vacaciones mientras consigo el uniforme para poderme presentar, claro si es posible o darme otra opción para no perder el cupo en el Sena de verdad quiero salir adelante pero este problema que tengo es difícil.

Muchas gracias espero su respuesta de todo corazón le pido mil disculpas, le pido la mayor discreción con los compañeros le agradezco la mayor ayuda posible estoy dispuesto a lo que sea para no perder esta oportunidad que siempre quise y de nuevo le pido disculpas"

Ante ese mensaje, la única solución que encontré fue reportarlo a mi coordinador, y comentarles a las psicólogas que estaban siguiendo el caso.

El caso escaló al comité académico, y debido a que ya estaba el antecedente de la agresión, y ahora la ausencia, la coordinación tomo la determinación de cancelarle la matrícula.

Comentario o Reflexión personal

La respuesta que le di al aprendiz fue la siguiente:

"Buenos días, espero se encuentre bien, el mensaje y la solicitud que me hace es bastante compleja, lo único que yo puedo hacer es ceñirme al reglamento del aprendiz. Como es de su conocimiento, el uniforme es una obligación dentro del ambiente de formación, por tanto, no es posible que asista a clase sin usar el overol y las botas, yo no puedo modificar ni anular esa instrucción. Con respecto a las inasistencias, pese a que ha sido muy sincero en su correo, no puedo tomar su mensaje como una excusa válida para justificarlas.

Yo lo invito a que busque ayuda profesional para manejar su adicción, para el SENA y para todo el grupo de Instructores Usted es una persona valiosa, pero no podemos ayudarle bajo estas circunstancias.

Debido a esto, su caso se va a tomar como una deserción, le recomiendo que se acerque hoy o el próximo martes a la oficina de acompañamiento para firmar el acta de retiro voluntario."

Lo invité a que antes de que la institución le cancelara la matrícula, él mismo tomara la decisión de hacer el retiro voluntario.

Después de esa situación, no volví a ver el aprendiz, según me informaron las psicólogas de acompañamiento, él paso la solicitud del retiro voluntario. Esta situación se presentó hace aproximadamente cuatro años.

En mi experiencia docente, este caso ha sido uno de los que más me ha conmovido, debido a que no he recibido formación ni entrenamiento para afrontar este tipo de realidades sociales. Para mí es muy importante la persona, su historia de vida es sagrada. Luego de que me escribió este mensaje no lo juzgué, sentí lástima, tristeza e impotencia, y me ayudó a ver que hay muchas personas por las cuáles hay que trabajar, porque el flagelo de la droga afecta a gran parte de la población de jóvenes del país, y simplemente es el síntoma más visible de una problemática social muy grande a la cual nos enfrentamos día a día, de violencia, discriminación e indiferencia. Desde que se presentó esa situación, hoy en día, he tenido la posibilidad de afrontar situaciones similares. Hoy veo la necesidad de estar constantemente renovando mis conocimientos y estrategias de comunicación, no solo del área técnica, sino del ser, para estar día a día más preparado para apoyar a personas con este tipo de problemáticas, y a pesar de sus resultados académicos, buenos o malos, poder mantenerlos motivado

Narrativa Prof. T9

Bogotá Martes 5 de noviembre de 2018.

La reflexión del profesorado experto sobre situaciones de la practica

La experiencia de la que hago referencia a continuación se trata de la práctica que desarrollan los niños de sexto grado cuando ingresan al taller de metalistería, estos niños que tienen once años en su mayoría provienen de un sector de la población de estratos dos, y tres. La primera vez que los recibí en mi clase quedé impresionado por su interés en todo lo que implica el trabajo con herramientas manuales, su interés por la teoría propuesta y el compromiso por cumplir cada tarea. Desde entonces hasta la fecha siempre es lo mismo con cada grupo que ve esta asignatura me refiero a los niños de grado sexto. Esta experiencia pedagógica basada en el aprendizaje significativo, o aprender haciendo, ha sido un buen punto de partida para encontrar en los niños su interés por construir un elemento hecho de metal. También he podido observar que a medida que los jóvenes van creciendo físicamente van adquiriendo más habilidades y destrezas en su aprendizaje, pero algunos descubren que no tienen las suficientes fortalezas en esta área del conocimiento y terminan escogiendo otra especialidad distinta a la metalistería.

Sin embargo, los pocos que escogen la especialidad de Metalistería, con el tiempo bajan su rendimiento, cuando llegan al 50% de la formación es decir a partir de grado noveno su interés va en descenso, debe ser por cambios físicos típicos de la adolescencia, o bien porque van descubriendo que no están hechos para este tipo de trabajos, y buscan siempre su comodidad.

Esto es lo que mi experiencia pedagógica me ha demostrado, en los últimos cinco años

Descripción de la experiencia

A menudo se escucha a los estudiantes opinar sobre cómo se sienten al interior de los distintos talleres y como se ven en un futuro próximo.

Muy pocos, dicen me gusta lo que he aprendido en el colegio.

Muchos dicen yo no voy a trabajar, por ahora seguiré estudiando otra cosa.

Algunos dicen creo que voy a estudiar algo relacionado con lo que aprendí en el colegio.

Otros dicen tocara trabajar para seguir estudiando, y buscar trabajo en lo que yo sé hacer.

Y una buena parte opinan que vale la pena estudiar algo totalmente diferente al o que aprendieron en el colegio.

Yo diría que a la gran mayoría no les interesa aprender un arte u oficio porque consideran que es mejor estudiar en la universidad, como si eso fuera lo máximo de sus vidas. Estar dentro de un claustro educativo matriculados les da un estatus, pero no son productivos.

Reflexión

Es sencillo suponer que no se vislumbra un buen futuro para estos jóvenes que carecen de interés por cosas significativas en lo referente al trabajo, por lo demás son flojos físicamente hablando, en otras palabras, son perezosos, y no son críticos, pero se creen autosuficientes. Puede ser la edad, pero también es porque su entorno tecnológico se los hace creer. Son considerados por muchos nativos digitales, pero yo les agregaría otro adjetivo son nativos incapaces. No quieren hacer nada, que requiera esfuerzo.

Creo que toca devolvemos un poco en el tiempo y ver cómo podemos retomar del pasado, las costumbres que sirvieron para formar hombres y mujeres con talento. Sin computadoras, celulares, tables, iPod, iPhone, y miles de aplicaciones de playstore.

En el futuro

Se debe replantear el modelo educativo, con un nuevo enfoque, basado en herramientas tecnológicas que les permitan a los individuos entender que su labor no ha terminado, y que debe ser parte integral en la generación de nuevos conocimientos. Es decir, necesitamos ser innovadores, investigadores, y no trabajar sobre artes u oficios que ya no existirán en el tiempo.

Como dice una canción de salsa “TODO TIENE SU FINAL NADA DURA PARA SIEMPRE”

Narrativa Prof. T10

Caso Mecatrónica para investigación:

En la especialidad de mecatrónica, del bachillerato de la ETITC, como en todas las demás especialidades he observado el comportamiento de los estudiantes, que por diferentes motivos se encuentran en la especialidad equivocada o por no tener más opciones se quedaron en mecatrónica: porque el mejor amigo estaba ahí, o porque la niña o el niño que le llamaba la atención estaba en esta especialidad.

Lo curioso del asunto es que hay niños que definitivamente se limitan a cumplir con el menor esfuerzo e interés, las diferentes asignaturas de la especialidad, llegando incluso a perder las asignaturas, sin que sea posible motivarlos a alcanzar por lo menos la nota mínima, es en este caso en específico, cuando uno como docente que reflexiona frente a las adversidades o dificultades de sus estudiantes debe tomar decisiones que pueden incidir seriamente en un estudiante. Es decir, si por la pérdida de esta asignatura técnica, el estudiante se ve abocado a repetir un año, a sabiendas que la razón principal de esa pérdida es su total desmotivación frente a algo que para él o ella no tiene ningún atractivo en su proceso de aprendizaje.

¿Cuál debe ser la postura de un docente en este caso?

El tener que pasar en un par de ocasiones por esta situación, sin llegar claro está a la situación propuesta de pérdida de un año, y al detectar la situación del estudiante, que se encuentra en el lugar equivocado, opte por la siguiente solución:

Hablo de un estudiante que en grado décimo hablaba de querer estudiar ciencias políticas, y argumentaba que la mecatrónica de que le iba a servir, le tocó seguir mecatrónica porque le pareció que era la menos mala para lo que él quería ser.

Ante esta situación que de hecho fue manifestada por el estudiante al comienzo del año escolar, la solución que le propuse al estudiante fue la de realizar con un compañero los temas prácticos de la asignatura (sería el socio inversionista) y que, en compensación para lo académico o teórico, investigara el impacto socio-político de las temáticas propuestas como era la oportunidad laboral de un mecatrónica en Colombia, el desarrollo empresarial en Colombia sobre servicios de automatización y control industrial, el impacto de las nuevas energías limpias frente a las tradicionales. Así conseguí una motivación y el estudiante terminó sin problemas sus asignaturas.

Reflexión

Para terminar, queda en el tintero, que pasa cuando no detectamos estos estudiantes, con estos problemas y solamente los vemos como los vagos que simplemente no les interesa la clase.

La apatía, falta de motivación, pereza, desinterés, son síntomas que se deben analizar más a profundidad y no tomar decisiones a priori frente a estos estudiantes, deben hablar y tratar de buscar la mejor forma de que ellos se sientan bien en la clase así no les guste, busquémosle lo dulce a lo amargo. Por eso somos docentes y queremos lo mejor para nuestros estudiantes.

Anexo 2: Ejemplos de análisis con el programa atlas ti

Figura 56

Ejemplo de análisis de las entrevistas

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface for a project titled "2 ENTREVISTAS PROFESORES - ATLAS.ti". The ribbon menu includes tabs for "Citas", "Buscar & Filtrar", and "Vista". The "Administrador de citas" (Quote Administrator) panel is active, displaying a table of quotes. The table has columns for "Identifi...", "Referencia", "Nomb...", "Contenido del texto", and "Documento".

Identifi...	Referencia	Nomb...	Contenido del texto	Documento
1:1	¶ 25		despertar el pensamiento lógico en los estudiantes,	A1
1:2	¶ 31		cuando uno sale de la universidad uno es muy romántico, uno cree que v	A1
1:3	¶ 33		me ha gustado relacionar en términos de las temáticas de como tal, est	A1
1:4	¶ 41		entonces uno pelea mucho con el estudiante, con su trabajo, su autonom	A1
1:5	¶ 45		Ese es otro problema porque digamos hay muchos compañeros, bueno...	A1
1:6	¶ 45		Yo dicto matemáticas y mi preocupación es dictar los temas de matemáti	A1
1:7	¶ 45-47		yo creo que si es indispensable que el ser este bien para poder crecer	A1
~ 1:8	¶ 68-71		Tú has compartido con alguien esta inquietud, que te ha suscitado este	A1
1:9	¶ 77-79		¿Lo has comentado con otros maestros de tu área? pues los del curso, l	A1
1:10	¶ 97		uy claro uno a veces o yo a veces pienso que en esos momentos uno to...	A1
1:11	¶ 131		acá específicamente acá es una cosa que digamos de dios mío es difícil	A1
1:12	¶ 133		escuchar al otro y escuchar en términos de ¿usted que me puede aportar	A1
1:13	¶ 187		a veces también dejamos de lado la parte humana y creo que eso tambi...	A1
2:1	¶ 13		los estudiante más grandes, se nota y ellos te ven como allá en el ped	A2
2:2	¶ 13		pero si uno les hace llegar las matemáticas desde otro punto de vista,	A2
2:3	¶ 15		"¿así se debe dictar toda la vida algebra?, no". Para mí el hecho de i	A2

Below the table, there is a "Comentario:" field.

Fuente: Programa de análisis cualitativo Atlas ti 9

Figura 57

Ejemplo de análisis de las narrativas

Identifi...	Referencia	Nomb...	Contenido del texto	Documento	Densidad	Códigos
1:8	1:7		al terminar el primer periodo se realizaron cambios, se sugirieron téc	A1	2	[5.DesAR] [5.DesARA]
1:9	1:7		a lo que los padres no respondieron	A1	2	[6.DesRes] [6.DesResA]
1:10	1:7		se trabajó desde la clase de ética y religión para tratar que reconoci	A1	2	[5.DesAR] [5.DesARA]
1:11	1:7		a lo cual los padres respondieron que pedían que todas las activida...	A1	2	[6.DesRes] [6.DesResA]
1:12	1:7		los estudiantes seguían con apatía y se reflexiona que ellos no le enc	A1	2	[6.DesRes] [6.DesResA]
1:13	1:7		se trató de trabajar la parte familiar y en la segunda entrega de info	A1	2	[5.DesAR] [5.DesARA]
1:14	1:7		no se evidencio una comunicación fluida con sus acudientes ni un...	A1	2	[6.DesRes] [6.DesResA]
1:15	1:7		se realizaron desde psicología actividades con ellos sobre el reconoci	A1	2	[5.DesAR] [5.DesARA]
1:16	1:7		a lo cual no se vio respuesta o mejoría.	A1	2	[6.DesRes] [6.DesResA]
1:17	1:8		Al Final fue un grupo que duro en el último lugar del colegio y que re	A1	2	[6.DesRes] [6.DesResA]
1:18	1:8		más forzados desde casa que de interés grupal o personal.	A1	2	[4.DesEV] [4.DesEVA]
1:19	1:11		Evidencio familias disfuncionales más halla que puedan estar separ...	A1	2	[8.AnInt] [8.AnIntA]
1:20	1:12		Además niños que no saben cómo afrontar el fracaso por lo mismo...	A1	2	[8.AnInt] [8.AnIntA]
1:21	1:13		Más allá de que pudieron pasar o no sus asignaturas siento que fue...	A1	2	[7.AnPb] [7.AnPbA]
1:22	1:13		que cuando pasan estudiantes por nuestras manos no solo deben p...	A1	2	[8.AnInt] [8.AnIntA]
1:23	1:7		Durante el año 2018 tuve e dirección de grupo un grupo de 38 estu...	A1	2	[3.DesED] [3.DesEDA]
1:24	1:7		Durante el año 2018	A1	2	[1.DesCet] [1.DesCetA]
1:26	1:7		al terminar el primer periodo	A1	2	[1.DesCet] [1.DesCetA]
1:28	1:7		dirección de grupo un grupo de 38 estudiantes	A1	2	[2.DesPp-e-o] [2.DesPp-e-oA]
2:2	1:4		En la clase había 30 estudiantes, entre edades 14 a 16 años, docente q	A2	2	[1.DesCsit] [1.DesCsitA]

Fuente: Programa de análisis cualitativo Atlas ti 9

Figura 58

Ejemplo de análisis de la actividad conjunta

ACTIVIDAD CONJUNTA - ATLAS.ti

Administrar documentos

Archivo Inicio Buscar & Codificar Analizar Importar & Exportar Herramientas Ayuda Documentos Buscar & Filtrar Herramientas Vista

Agregar documentos Nuevo

Crear grupo
Crear grupo inteligente

Buscar & Codificar Codificación de grupo focal

Renombrar documento Eliminar

Editar comentario
Abrir administrador de grupos

Administrar

Abrir red Nube de palabras Lista de palabras Informe Exportar a Excel

Explorar & Analizar

Explorador del proyecto Administrador de citas Administrador de documentos

Buscar

ACTIVIDAD CONJUNTA

- Documentos (10)
- Códigos (0)
- Memos (0)
- Redes (0)
- Grupos de documentos
- Grupos de códigos (0)
- Grupos de memos (0)
- Grupos de redes (0)
- Transcripciones de multi

No hay grupos de documentos

Cargar documentos para así agruparlos

[Conoce más sobre grupos](#)

Buscar documentos

Iden...	Nombre	Tipo	Ubicación	Grupos
D 1	Transc Matemáticas 1ª sesión	Texto	Biblioteca	
D 2	Trans Matemáticas 2ª sesión	Texto	Biblioteca	
D 3	Trans Matemáticas 3ª sesión	Texto	Biblioteca	
D 4	Transc Matmáticas 4ª sesión	Texto	Biblioteca	
D 5	Transc Matemáticas 5ª sesión	Texto	Biblioteca	
D 6	Transc Diseño 1ª sesión	Texto	Biblioteca	
D 7	Transc Diseño 2ª sesión	Texto	Biblioteca	
D 8	Transc Diseño 3ª sesión	Texto	Biblioteca	
D 9	Transc Diseño 4ª sesión	Texto	Biblioteca	
D 10	Transc Diseño 5ª sesión	Texto	Biblioteca	

Fuente: Programa de análisis cualitativo Atlas ti 9

Figura 59

Ejemplo de análisis de grupos focales

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface for a project named "GRUPOS FOCALES - ATLAS.ti". The interface is divided into several sections:

- Menú de Opciones:** Includes Archivo, Inicio, Buscar & Codificar, Analizar, Importar & Exportar, Herramientas, Ayuda, Citas, Buscar & Filtrar, and Vista.
- Barra de Herramientas:** Contains icons for "Código inteligente", "Asignar códigos", "Codificar in vivo", "Códificación rápida", "Renombrar cita", "Eliminar", "Fusionar citas", "Renumerar citas", "Origen del vínculo", "Destino del vínculo", "Abrir red", "Nube de palabras", "Lista de palabras", "Informe", and "Exportar a Excel".
- Explorador del proyecto:** Shows a tree view with folders for "Documentos (3)", "Códigos (30)", "Memos (0)", "Redes (0)", "Grupos de documentos", "Grupos de códigos (0)", "Grupos de memos (0)", "Grupos de redes (0)", and "Transcripciones de multi".
- Administrador de citas:** A table listing codes and their corresponding text excerpts. The table has columns for "Códigos", "Identifi...", "Referencia", "Nomb...", "Contenido del texto", and "Documento".
- Comentario:** A text area at the bottom right for adding notes to the selected citation.

Códigos	Identifi...	Referencia	Nomb...	Contenido del texto	Documento
o GFIR10 {6-0}	1:28	¶ 8-9		A1Pues de pronto a veces por la cuestión de trabajo y de que uno está	Focal matemáticas
o GFIR10ac {3-0}	1:29	¶ 9		A1 por ahí cuando íbamos en el transmilenio comentábamos "uy tal...	Focal matemáticas
o GFIR10te {3-0}	1:30	¶ 9		como un espacio tan amplio para compartir y para reflexionar. Enton...	Focal matemáticas
o GFIR9 {4-0}	1:31	¶ 9		A1 pues muy grato, de pronto ya entrar también a conocer cosas qu...	Focal matemáticas
o GFIR9ac {1-0}	1:32	¶ 13		A2 A mí me pareció súper enriquecedor porque de por sí como pers...	Focal matemáticas
o GFIR9te {3-0}	1:33	¶ 13		A2 Pues lo hace reflexionar uno del correr, corre en el que anda en té	Focal matemáticas
o GFSen4 {8-0}	1:34	¶ 13		A2 En cada una de las sesiones la pregunta "¿Qué te llevas?" resume cr	Focal matemáticas
o GFSen4ac {5-0}	1:35	¶ 15-17		A3 Fue un espacio de calidad.	Focal matemáticas
o GFSen4te {3-0}	1:36	¶ 17		A3nunca nos hemos sentado porque siempre estamos haciendo, to...	Focal matemáticas
o GFSen5 {6-0}	1:37	¶ 17		. A3Enriquecedor el espacio	Focal matemáticas
o GFSen5ac {4-0}	1:38	¶ 19-21		A4 Yo lo siento como un espacio intermedio entre la reunión de área y	Focal matemáticas
o GFSen5te {2-0}	1:39	¶ 24-27		A5 Para mí fue muy difícil digamos colocarle la connotación de que...	Focal matemáticas
o GFSen6 {8-0}	1:40	¶ 31-32		A1 escogí está porque de pronto es como la que tenemos acá cercan...	Focal matemáticas
o GFSen6ac {3-0}	1:41	¶ 35		A2era algo que en el momento me estaba causando angustia y com...	Focal matemáticas
o GFSen6te {5-0}	1:42	¶ 37-39		A3 Para mí fue fácil porque yo tenía claro que era algo que nunca m...	Focal matemáticas

Fuente: Programa de análisis cualitativo Atlas ti 9