

Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente



Erika Díaz Suazo*
Universidad de Atacama
erika.diazs@uda.cl



Carmen Gloria Nuñez**
Universidad de Playa Ancha
carmen.nunez@upla.cl

Implementation of pedagogical dialogue as a methodological strategy that contributes to the development of reflective thinking in initial teacher training.

Recibido: 18 de abril de 2021 | Aprobado: 31 de mayo de 2021

Resumen

El Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) es una competencia considerada esencial en los profesores del siglo XXI, porque integra valores, habilidades, herramientas y aptitudes que el docente aplica en su práctica pedagógica. Al respecto, este estudio se plantea como objetivo mostrar la implementación de la estrategia didáctica diálogos pedagógicos en el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de una carrera de pedagogía en el curso Taller Inicial de Formación en la Práctica de una universidad regional pública chilena. El marco teórico se sustenta en el concepto de práctica reflexiva de Dewey (1938) y Schön (1987) y la metodología utilizada es la investigación-acción. El estudio analiza las reflexiones que los alumnos escribieron en un diario a partir de las experiencias que vivenciaron en los intercambios. Los resultados demuestran que es posible implementar este tipo de estrategia didáctica en la universidad, ya que los estudiantes participantes desarrollaron .escritura reflexiva a nivel descriptivo y lograron una instancia de aprendizaje a través del diálogo con profesores en servicio quienes compartieron sus experiencia profesionales en el conversatorio con los estudiantes.

Palabras clave: Pensamiento reflexivo; formación inicial docente; estrategias metodológicas innovadoras; diálogos pedagógicos

* Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. Master of Education, Massey University, New Zealand. Es académica de postgrado de la Escuela de Educación Parvularia de Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso y de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Para contactar a la autora: erika.diaz.suazo@gmail.com

** Candidata a Doctora en Educación por la Universidad de Girona, España. Magíster en Lingüística Aplicada. Profesora de Lenguaje y Comunicación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Académica en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Playa Ancha. Para contactar a la autora: carmen.nunez@upla.cl

Abstract

Teacher Reflective Thinking is a competence considered essential in teachers of the XXI century, because it integrates values, skills, tools and aptitudes that the teacher applies in their pedagogical practice. In this regard, this study aims to show the impact of the implementation of the so called pedagogical dialogues in the development of reflective thinking of freshmen students of an Education Program of a local public university in the Initial Workshop of Training in Practice. The theoretical framework is based on the concept of reflective practice of Dewey (1938) and Schön (1987) and the methodology used is action research, where students reflect about their experiences in a personal/ professional journal. The results show that it is possible to implement this type of pedagogical strategy at the university. The participating students develop reflective writing. They learned through a dialogue with in service teachers who shared their professional experiences.

Keywords: *Reflective Thinking; Initial Teacher Training; Innovative Methodological Strategies; Pedagogical Dialogues*

Introducción

Existe un reconocimiento mundial sobre la necesidad de mejorar los procesos de formación inicial docente en torno a un currículo basado en competencias. Para Latinoamérica, esta tendencia está recomendada por el Proyecto Tunning (2007) que propone considerar al pensamiento reflexivo como una competencia genérica esencial en la formación integral del estudiante de pedagogía (Tuning y Temáticas, 2007). Al respecto, Chacón (2008) afirma que se hace necesario que los estudiantes de las carreras de educación adquieran herramientas que les ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo, pues este tipo de pensamiento indica que el individuo puede comprender la complejidad del aula. También, los autores Marini y Müller (2019) señalan que el ejercicio de reflexión que surge a través de la escritura es una oportunidad de aprendizaje en la trayectoria formativa para que los estudiantes relacionen sus ideas y creencias sobre la educación, comparativamente con la transformación de las mismas a lo largo de su propia carrera profesional.

En concreto, el desarrollo de los procesos reflexivos puede propiciarse con la ayuda de diversos enfoques pedagógicos didácticos, tanto en los sujetos en formación inicial como en aquellos que ya se encuentran ejerciendo en el aula. Incluso, Chacón (2008), Chacón, et al. (2008), Pérez (2010) y Tallaferro (2006) estipulan que dichos enfoques se deberían implementar desde los primeros momentos de la carrera pedagógica otorgándole a la práctica reflexiva un espacio activo y con base

en vivencias reales de los estudiantes. En particular, en las carreras de pedagogía de una universidad regional de Chile se plantean el desarrollo del PRD a través de los cursos denominados Taller Inicial de Formación en la Práctica (TIFPs) que se imparten cada semestre para el eje de las Prácticas (UPLA, 2017). De esta manera, el objetivo de las TIFPs de primer año es introducir al estudiante en el mundo de la pedagogía a través de estrategias metodológicas activo-participativas que les permitan ir descubriendo su vocación docente. Sin embargo, al inicio de su formación los alumnos de primer año de pedagogía no se relacionan directamente con los establecimientos educacionales a pesar de que el saber actuar en el aula es una competencia imprescindible y de vital importancia para la carrera de educación.

Entonces, las investigadoras propusieron levantar una serie de tres diálogos pedagógicos entre profesores en ejercicio docente del sistema local y estudiantes en las aulas de la universidad. Entendiendo que el diálogo es la acción por la cual establecemos comunicación con otros, instancia en la que se expresan pensamientos y creencias que ponen en orden los sentimientos y las emociones. Este tipo de acción comunicativa involucra lenguaje verbal y no verbal y en el campo de la pedagogía cumple un efecto formativo cuyo fin es motivar y desarrollar entre los dialogantes el autocuestionamiento de la vocación y la autovaloración de la profesión (Reyes, 2017; Jiménez y Lorente, 2012; Ortiz y Mariño, 1996).

Por lo tanto, la pregunta que guía este trabajo es: ¿la estrategia de los diálogos pedagógicos permite desarrollar el pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de pedagogía? Para responder esta pregunta, este estudio se propuso como objetivo: mostrar la implementación de la estrategia didáctica denominada diálogos pedagógicos en el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de Pedagogía en Inglés en el curso Taller inicial de Formación en la Práctica (TIFP) de la Universidad de Playa Ancha.

El estudio utiliza como escenario para la ejecución de los diálogos pedagógicos la sala de clases universitaria. Es decir, se trae a la universidad a los protagonistas del sistema educacional local con la intención de compartir con los estudiantes de pedagogía en inglés sus experiencias docentes y así fomentar la reflexión sobre su vocación. También se utiliza como referente la propuesta de Stringer (1999), quien sugiere un ciclo de tres fases: observar, reflexionar y actuar para optimizar la ejecución de los diálogos. Cabe destacar que el paradigma investigativo que se sigue es la metodología basada en las etapas de la investigación-acción (Noffke y Somekh, 2009).

Con la propuesta se espera indagar en el proceso de andamiaje del pensamiento reflexivo de un grupo de docentes en formación, mediante la innovación de estrategias metodológicas que fomentan la reflexión en la acción (Shön, 1998). A su vez, la reflexión de la población muestra se recoge por medio de los diarios reflexivos elaborados por los estudiantes de primer año (TIFP II).

A continuación, el artículo se presenta de la siguiente manera: en primer lugar, los lineamientos teóricos sobre el pensamiento reflexivo y el pensamiento reflexivo docente; en segundo lugar, las características de los diálogos pedagógicos como enfoque didáctico y los diarios reflexivos como evidencia del PRD; en tercer lugar, una breve descripción de la metodología utilizada; en cuarto lugar, los principales resultados alcanzados; finalmente, algunas conclusiones.

Pensamiento Reflexivo

De acuerdo a la postura de Dewey (1933), originada a principios del siglo XX, la reflexión es

un pensamiento activo, persistente y cuidadoso acerca de una creencia o supuesto basado en conocimiento previo y sostenido por conclusiones producto de un proceso meditativo. De igual manera, Schön (1987) entiende reflexionar como el proceso mental sistemático de clarificación de una situación problemática relacionada con la práctica y lo que se pretende aclarar o mejorar. Por ende, el pensamiento reflexivo en la formación inicial docente es una competencia necesaria a desarrollar, ya que se transformará en una herramienta efectiva, permanente durante su vida profesional para la resolución de problemas en el aula escolar.

En consecuencia, la reflexión cuestiona la práctica y contrasta con la teoría y a partir de este hecho, se genera el conocimiento que permite los cambios necesarios para resolver una situación problemática (Albertín, 2007). Así, se puede definir el pensamiento reflexivo como la actividad cognitiva que permite establecer una relación crítica de la acción. Por lo tanto, se hace necesario que esta competencia sea desarrollada en el ámbito pedagógico, pues la capacidad de pensar reflexivamente es una habilidad que le permite al docente modificar su práctica en pro de mejorarla (Flores, 2004).

Pensamiento reflexivo docente

De acuerdo a la definición anteriormente acuñada, los docentes al construir y aplicar el conocimiento teórico-práctico utilizando su capacidad de reflexión toman conciencia de lo cognitivo y lo asocian a su práctica planteándose interrogantes que le permitan mejorar su quehacer pedagógico (Albertín, 2007). En efecto, reflexionar conlleva una connotación de liberación, una capacidad de elección, de toma de decisiones basadas en una serie de alternativas que permiten mejorar la práctica docente (Flores, 2004). Entonces, se puede decir que “la reflexión es una herramienta fundamental para constituir un espacio para la reconceptualización de la acción del docente y su responsabilidad en el proceso de construcción del conocimiento” (Cornejo, 2003, p. 366).

Autores como Lee (2005), Chacón (2008), Erazo-Jiménez (2009), Tagle (2011) y Coté (2012) consideran que para lograr un desarrollo efectivo del pensamiento reflexivo, este se debe basar en tres fuentes esenciales: la experiencia, los referentes teóricos y la tradición. Coincidentemente, Schön

(1998) asevera que el desarrollo de la habilidad reflexiva involucra la capacidad de aprender a construir la propia práctica basándose en la práctica de profesionales experimentados en su misma área; idea llevada a cabo en las jornadas de los diálogos pedagógicos.

Diálogo pedagógico como estrategia didáctica

Una de las temáticas que ha emergido fuertemente en los centros formadores del profesorado producto de las innovaciones que se han dado en el ámbito de la pedagogía y que se ha convertido en una necesidad en y para el siglo XXI, en cuanto a desarrollo de competencias que se deben cimentar en los maestros, es la formación del pensamiento reflexivo docente (PRD). Se considera que esta es una competencia fundamental para el nuevo docente, y, por lo tanto; se ha dado un especial énfasis en las mallas curriculares de las diferentes pedagogías para lograr así un cambio en las aulas. Pero ¿cómo hacemos que el estudiante de pedagogía reflexione en sus primeros años de formación? y ¿sobre qué debería reflexionar?

Una respuesta a estas interrogantes es la metodología de diálogos pedagógicos entre profesores destacados del sistema educacional local público y futuros profesores de pedagogía con la finalidad de mejorar las perspectivas de la práctica pedagógica, tanto para docentes como para estudiantes, lo cual beneficia a toda la comunidad educativa. Esto debido a que a nivel global se entiende que el desarrollo de los profesionales de la educación debe estar orientado a formar individuos críticos, reflexivos e investigadores. Además, las competencias comunicativas del futuro docente deben distinguirse por la claridad en las ideas, tanto en el discurso oral como en escrito, así como también, debe exhibir capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, ya que estas son las habilidades requeridas para los docentes (Díaz, 2021)

Según estipula García, et al. (2017, p. 32):

(...) el diálogo supone más que una conversación, no puede ser reducido a un acto de depositar ideas de una persona a otra, sino que conlleva una relación dialógica y esa relación, que

supone horizontalidad, se define como una intercomunicación entre personas que están siempre dispuestas a conocer. El diálogo es un encuentro que permite la reflexión y la acción de los sujetos.

Para Brockbank y McGill (2012), el diálogo contribuye al aprendizaje y al desarrollo personal y profesional. Así bien, en el contexto de la formación inicial de los profesores, el diálogo entre expertos y estudiantes de pedagogía se considera una estrategia didáctica que permite desarrollar el pensamiento reflexivo en los maestros y los futuros docentes por medio del intercambio de ideas y debate sobre creencias que forman la identidad de los docentes involucrados. Al respecto, en palabras de Vaillant y Marcelo (2001):

Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos, cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el individuo profesor que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el período de socialización previa como estudiante (Vaillant y Marcelo, 2001, p. 103).

Diario Reflexivo, una estrategia de aprendizaje profesional

Una definición concisa, pero valiosa, de diario reflexivo es: “El diario es un documento personal por excelencia” (Latorre, 2008, p. 79). Y en específico, en el ámbito de la investigación educacional es considerado una fuente de información importante, ya que en él la población de la muestra narra sus experiencias. El mismo autor indica: “Los diarios son relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada. Es una manera de registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas” (Latorre, 2008, p. 79).

De acuerdo con Toledo (2015), el diario reflexivo es un documento personal, que se escribe periódica y sistemáticamente, en relación con el quehacer pedagógico. Es una forma de comprobación del aprendizaje, puesto que permite identificar los procesos metacognitivos que se van desarrollando. Además, por medio de su escritura se describen

las emociones y sentimientos que afloran durante la praxis.

Así las cosas, el diario permite hacer un seguimiento del proceso de crecimiento profesional. Se transforma, entonces, en una toma de conciencia de los procesos mentales que el estudiante de pedagogía experimenta durante su formación. De esta manera, por medio del diario los docentes en formación reflexionan sobre sus experiencias pedagógicas. Tal como señalan Marcelo (2001) y Benito y Cruz (2005, en Toledo, 2015), esta estrategia se transforma en un instrumento de autoevaluación del y para el aprendizaje; lo cual propicia la reflexión docente durante su formación, permitiendo identificar los aspectos significativos y los nudos críticos facilitando también la retroalimentación.

En definitiva, el desarrollo del pensamiento reflexivo permite al estudiante de pedagogía aproximarse a la realidad del sistema escolar, convirtiéndolo en un sujeto activo constructor de su identidad docente. Este pensamiento reflexivo debe estar presente en la actividad cotidiana de su formación pedagógica, pero para que sea significativo, debe ser presentado como algo nuevo o en construcción y bajo un enfoque multidimensional.

Metodología

La metodología implementada sigue el proceso de la investigación- acción, porque es un método holístico que enfrenta la resolución de problemas por medio de la recolección de información de diferentes maneras (Sandín, 2003). Los autores Gall, Gall y Borg (1999) destacan que la investigación – acción es una forma de exploración ejecutada principalmente por y para educadores. Más aún y basándose en la teoría del constructivismo, la investigación – acción es aprender haciendo, lo que involucra los procesos de diagnosticar, planificar, actuar, observar, evaluar y reflexionar. Al respecto, Sologuren, Nuñez y Díaz (2019) señalan que esta metodología se encuentra asociada a la teoría constructivista, provocando un aprendizaje práctico. En otras palabras, el ciclo se inicia identificando un problema dentro del campo pedagógico, se responde levantando el plan de acción, para luego proceder con la recogida y análisis de la información que permite reflexionar sobre los logros y finalmente establecer las conclusiones o mejoras.

La población participante de este estudio fueron los estudiantes de la cohorte 2014 de los regímenes diurno y vespertino de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Playa Ancha.

Tabla 1

Número de participantes en el estudio

Número de estudiantes	Total
38 estudiantes, régimen diurno.	51 estudiantes
13 estudiantes, régimen vespertino.	

Las fases del plan de investigación-acción son las siguientes: 1) diagnóstico de la situación, 2) planificación de los diálogos pedagógicos, 3) implementación de los diálogos pedagógicos, 4) escritura de los diarios reflexivos escritos por los estudiantes, 5) y evaluación y reflexión del proceso.

Figura 1

Esquema de las fases de la investigación aplicada



1) Fase 1 Diagnóstico

En esta fase las investigadoras revisaron los principales postulados teóricos sobre el pensamiento reflexivo docente, así como sobre la metodología denominada diálogos pedagógicos como estrategia didáctica para el curso TIFP II. De igual forma, ellas estudiaron el programa del curso de años anteriores, los objetivos de aprendizajes declarados y el perfil de ingreso de los estudiantes para poder diseñar la propuesta de curso y la estrategia didáctica de los diálogos pedagógicos. Esta fase se realizó durante el primer semestre del año 2014, vale decir, un semestre previo a la dictación del curso.

2) Fase 2 Planificación de los diálogos pedagógicos

En esta etapa las investigadoras procedieron a diseñar el programa del curso antes del inicio del segundo semestre 2014, donde se realiza el acercamiento de la escuela al estudiante de pedagogía por medio de encuentros con profesores del sistema para dialogar sobre el quehacer pedagógico. De acuerdo con los contenidos del programa, ellas planificaron tres instancias de encuentros con docentes traídos del mundo escolar con los estudiantes de primer año (fecha, lugar, hora de realización, nombre de los invitados y temática a desarrollar). En paralelo, las investigadoras, establecieron los criterios de selección de los profesores en ejercicio invitados a dialogar:

- Haber sido formados profesionalmente en la Universidad de Playa Ancha.
- Estar adscritos a la carrera profesional docente (CPEIP, s/f).
- Ser reconocidos como profesores destacados del sistema educacional chileno.
- Contar con al menos 15 años de experiencia en el aula escolar.

El primer criterio establecido obedece a seleccionar un docente que se haya formado en la misma casa de estudios de los docentes en formación del curso. El segundo criterio está relacionado con la Carrera Docente que es una noción instaurada por el Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), que promueve un sistema de desarrollo profesional que reconoce la experiencia, competencias y conocimientos alcanzados por los profesionales de la educación, incentivando la mejora continua (CPEIP, s/f). Por lo que es importante que el docente seleccionado se encuentre dentro de este sistema. El tercer criterio se relaciona con el criterio anterior, pues el docente seleccionado debe pertenecer a la Carrera Docente y dentro de este sistema encontrarse con una calificación destacada. El último criterio obedece a contar con docentes con una larga trayectoria en aula escolar.

Una vez consensuado los criterios de selección, las investigadoras sostuvieron una entrevista con los docentes para confirmar su participación y entregarles los lineamientos: el objetivo de la actividad, la temática a desarrollar y el tiempo de ejecución.

3) Fase 3 Implementación de los diálogos pedagógicos

Ejecución de las jornadas de diálogos pedagógicos con profesores de inglés ejerciendo en aula escolar, evento en el que los profesores invitados relataron sus experiencias profesionales y los estudiantes participantes hicieron preguntas intencionadas.

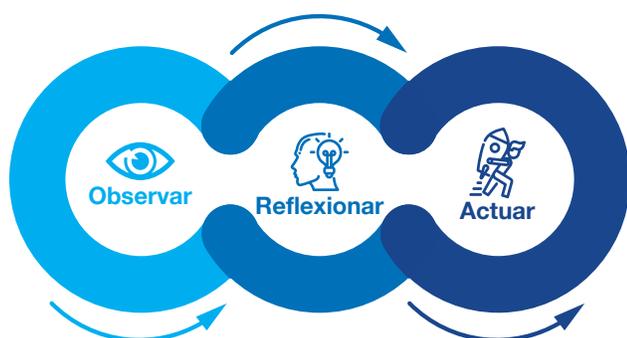
Se destaca que cada una de las sesiones de diálogo pedagógico tuvo la presentación de a lo menos un docente del sistema escolar, por lo que se implementan tres jornadas de diálogos en el semestre. Cada sesión fue fotografiada y vídeo filmada. Luego, se realizó la transcripción completa de todas las intervenciones dadas en la jornada. Este material se consideró clave como medio de respaldo de la observación de la actividad por parte de las investigadoras.

Esta investigación-acción fue apoyada con la propuesta de Stringer (1999): observar, reflexionar y actuar. Entonces, se considera cada jornada de diálogo pedagógico como el proceso de observación, utilizando la técnica de observación participante para luego desarrollar la respectiva reflexión por parte de las investigadoras con el objetivo de evaluar cada jornada en relación a su formato y mensajes construidos por los participantes, actuando proactivamente para la siguiente puesta en escena.

Cada diálogo se desarrolló con cuatro semanas de intervalo entre sí. Esto facilitó el proceso de análisis de los mismos por parte de las investigadoras para la mejora y ajustes logísticos de la actividad.

Figura 2

Ciclo investigación-acción según Stringer (1999)



Fase 4 Escritura de los diarios reflexivos por los estudiantes

Después de cada jornada de diálogos pedagógicos, los estudiantes escribieron sus reflexiones en un diario reflexivo. Estos diarios permitieron a las investigadoras detectar problemáticas de ejecución tanto de la fase 2 (planificación) como de la fase 3 (implementación de los diálogos). Para la confección de cada diario, las docentes- investigadoras entregaron a los estudiantes preguntas gatilladoras para estimular la reflexión según el tema dado (Tabla 2). El diario reflexivo debía tener una extensión de plana y media, donde el estudiante plasmaba sus reflexiones que podía respaldar con fuentes bibliográficas. Cada diario podría ser presentado en formato digital o impreso.

Esta fase se considera la fase de actuación o acción, según Berg (2006). Ella se desarrolla durante el segundo semestre 2014, periodo de ejecución del curso TIFP II.

Tercer Diálogo Pedagógico Tema Rol Docente Realizado En El Auditorio De La Universidad



Tabla 2

Secuencia del diario reflexivo, temática solicitada, pregunta gatilladora de la reflexión y acciones de mejora que responden a la investigación acción

Jornadas diálogos pedagógicos	Consigna de Escritura del Diario reflexivo	Ejemplo de escritura	Acción de Mejora por parte de la Investigadoras
1° diálogo: Carrera Profesional Docente	¿Es fácil desarrollar una carrera profesional docente en Chile?	...hablando concretamente sobre el diálogo, creo que más que un diálogo fue una charla o discurso de la profesora ya que sin quitarle valor a la instancia, aún faltaron varias preguntas en medio como para hablar de diálogo" (reflexión de estudiante 1).	Preparar las preguntas para el siguiente diálogo con anticipación y motivar a los y las estudiantes a participar activamente realizando las preguntas y opinando para que efectivamente se convierta la actividad en diálogo.
2° diálogo: Vocación de profesor	¿Cómo el contacto con los estudiantes de la escuela permiten visualizar la vocación al docente?	...Me gustó este diálogo porque pude conocer otra realidad aparte de la que vemos con nuestros profesores. Una visión más sobre los colegios municipales de las cuales quiero seguir investigando, sobre todo para mis futuras prácticaslo malo es que no nos alcanzó a realizar más preguntas, al igual que el diálogo pasado. Tal vez nos falta más tiempo (estudiante 4).	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar moderadores de tiempo a los diálogos. • Asignar roles de moderadores de tiempo a los y/o las estudiantes. • Indicarle a los y/o las expositoras que tendrán tiempo de exposición y luego tiempo para la ronda de preguntas.

Jornadas diálogos pedagógicos	Consigna de Escritura del Diario reflexivo	Ejemplo de escritura	Acción de Mejora por parte de la Investigadoras
3° diálogo: Rol docente	¿Cuántos roles encubiertos ejerce el docente en la escuela?	...Una de las cosas que más me marcaron o me generó más curiosidad fue cuando hablé de poder observar los métodos de aprendizaje que definen a cada alumno, ya que a la hora de analizar a cada uno eso fue de gran ayuda. ...Si bien no coincidimos en todo, logramos coincidir en diversos puntos, sobre cómo actuar frente a una clase. Lo más importante es ser un docente abierto al diálogo y la completa interacción con sus alumnos, ser un ejemplo y hasta a veces inspiración (estudiante 3).	

Fase 5 Evaluación y reflexión

En esta fase, las investigadoras realizaron un análisis de toda la información recabada en cada fase previa, a modo de estipular los logros alcanzados y las mejoras en futuras intervenciones. Esta responde a la etapa final del ciclo de la investigación-acción (Stringer, 1999). Cabe destacar que si bien en esta etapa se consideraron la observación participante y las filmaciones, fueron los diarios reflexivos de los estudiantes el principal insumo de análisis.

Para el análisis de los diarios reflexivos de la muestra, se utilizó la técnica de análisis de contenido. Al respecto, Cáceres (2003) define al análisis de contenido como una técnica aplicable a la reelaboración y reducción de datos entre cuyas metas se encuentra denotar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos analizados, así como reelaborar los datos brutos en conjuntos homogéneos que agrupe material de similar sentido a través de paso sucesivos o bien integrar dichos datos a interpretaciones o abstracciones de mayor nivel. Por tanto, el análisis de contenido es una técnica de análisis cualitativo

de la información con carácter científico porque permite que otro investigador pueda repetir los mismos pasos que el investigador original realizó y verificar sus conclusiones.

Resultados

Para la selección de los docentes participantes de los diálogos pedagógicos de acuerdo con los criterios establecidos por las investigadoras en la fase 2 de planificación, se revisó la base de datos de la universidad de profesionales egresados de la carrera de Pedagogía en inglés. De esta lista, vía correo electrónico se procedió a invitar a los profesionales a esta actividad formativa. En este llamado, los interesados en participar debían cumplir con los criterios establecidos de selección.

A este llamado respondieron varios interesados, permitiendo a las investigadoras seleccionar a los mejores perfiles según su experiencia en aula para las temáticas a tratar en cada jornada. Luego de esta selección, se contactó a los docentes y se les invitó a una reunión donde se les explicó el objetivo de la actividad y las coordenadas de tiempo y lugar. Cada diálogo tenía una duración de una hora y treinta minutos.

En la fase 3 de implementación se ejecutaron los tres diálogos pedagógicos. Estableciéndose como horario de consenso las 18 horas, pues en este horario podían participar tanto estudiantes diurnos como vespertinos y profesores del sistema. El primer diálogo fue desarrollado por una docente que además ejerce en un establecimiento educativo como directora por lo que tiene experiencia en el tema Carrera profesional docente. Este primer encuentro se desarrolló en una sala de clases común de la universidad sin un sistema de sonido. El segundo diálogo se ejecutó por dos docentes que han tenido experiencias de enseñanza en aulas escolares del extranjero e Isla de Pascua para tratar el tema Vocación docente. Esta actividad se llevó a cabo en un aula especial con sistema de sonido. Esto porque en el primer diálogo los estudiantes tuvieron dificultades para escuchar las intervenciones de la expositora, así como de los estudiantes que preguntaban o intervenían. El tercer diálogo fue dictado por una docente distinguida con una beca para realizar estudios de formación

en el extranjero que trató el tema Rol docente. Este diálogo se desarrolló en uno de los auditorios de la institución para mejorar la comodidad de los asistentes, pues es un espacio más amplio y con un mejor sistema de sonido y acústica (Figura 3).

En la fase 4 donde los estudiantes escribieron los diarios reflexivos, las investigadoras fueron realizando los ajustes logísticos para mejorar la implementación de cada una de las jornadas. Estos ajustes como se describieron en el párrafo anterior, consistieron en mejorar espacios físicos, de sonido y acústica. Además, por medio de las críticas reflexivas escritas en los diarios de los alumnos,

las investigadoras plantearon adecuaciones para mejorar los tiempos de intervención de los expositores y participación activa de los estudiantes. Por ejemplo, en el primer diálogo, la docente del sistema tuvo una presentación de 50 minutos y una baja interacción con los estudiantes. Luego, en el segundo y tercer diálogo, se asignaron roles a los estudiantes: encargado(a) del tiempo, estudiantes claves para hacer preguntas o abrir el diálogo y un moderador(a). Esto estimuló la participación activa de los estudiantes por medio de preguntas al expositor o los expositores creando un ambiente más propicio para reflexionar sobre las temáticas tratadas.

Tabla 3

Categorías emergentes en la escritura de los diarios reflexivos de los estudiantes

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	EJEMPLOS
1) Logro del pensamiento reflexivo. Reconocimiento del potencial para reflexionar de los alumnos.	Reconoce una situación problemática dentro de una actividad de enseñanza aprendizaje, haciendo una descripción del cómo se sintió en ella y la compara con lo planteado por la teoría.	Relata situaciones de enseñanza -aprendizajes experimentadas y las critica en función con la teoría; respondiendo a las interrogantes: ¿Qué aprendí? ¿Qué propongo para mejorar? La reflexión se produce interpretando la opinión de sus pares y respondiendo sus propias interrogantes acerca de su rol en el proceso de aprendizaje, apoyando sus respuestas con la teoría. El foco está en la crítica constructiva de su rol como estudiante de pedagogía.	... "No quiero ser parte del comité de profesores invisibles, no quiero saber que mis clases terminarán sin poder dejar un pedacito de mi en cada alumno, deseo ser la profesora que mis estudiantes recuerden toda la vida" (sujeto x).
2) Proceso de aprendizaje y contraste de la práctica con la teoría.	Identifica una situación problemática como parte de un quehacer de su proceso de aprendizaje, sin causa explicativa y la describe en función del conocimiento propio, del contexto de práctica y posible soporte teórico.	Enumera a lo menos una causa y describe lo observado sin relación a base teórica. La reflexión se centra en el análisis de lo observado sin identificación clara de factores que causan la problemática. El foco está en la descripción de las observaciones de campo realizadas en base a lo tratado en los diálogos pedagógicos.	... Después de esta odisea por como lo describen los docentes con experiencia, llega un punto en donde pasamos a la etapa de ser un profesor "isla" por lo que comenzamos a decidir dónde queremos realizar la mayor cantidad de cambios para mejorar la educación haciendo de ese lugar nuestro escenario para una obra pedagógica...(sujeto y).

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	EJEMPLOS
3) Aplicación de la reflexión a través del ciclo de la investigación-acción por parte de las investigadoras como consecuencia de lo escrito en los diarios reflexivos de los estudiantes de la muestra.	Aplica la estrategia FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) para analizar las situaciones de enseñanza – aprendizaje que se dan en contexto de práctica.	Categoriza las situaciones observadas a través de preguntas a sus pares.	“...hablando concretamente sobre el diálogo, creo que más que un diálogo fue una charla o discurso de la profesora, ya que sin quitarle valor a la instancia, aún faltan varias preguntas en medio como para hablar de diálogo” (sujeto a).
		La reflexión se construye desde el levantamiento del problema de investigación acción y el diálogo crítico con sus pares. El foco se centra en observarse a sí mismo y criticar su rol como agente de cambio.	“...Simultáneamente, quiero destacar que este último diálogo pedagógico estuvo mucho más dinámico que los anteriores, ya que hubo más conversación y preguntas de todo tipo hacia la profesora invitada, lo que creo que es muy bueno, porque ese es el propósito de estas actividades, además de que se produjo un ambiente donde se compartían ideas y posturas, ya sea a favor o en contra...” (sujeto g).
4) Retroalimentación que da cuenta de la mejora de los diálogos pedagógicos.	Analiza las decisiones que se toman para planificar la acción, durante la acción y sobre la acción. Este proceso es dialógico, porque se da como parte de un trabajo colaborativo entre pares y con él o la docente en servicio. Este nivel de reflexión corresponde a la reflexión crítica y se sustenta en referente teórico.	Diseña propuestas de solución a su contexto de práctica, basado en la teoría y la metodología de la investigación-acción. El individuo se reconoce a sí mismo como agente de cambio, y desarrolla investigación-acción para promover los cambios y las mejoras a su práctica. El foco está en desarrollar nuevas propuestas de solución a la situación problemática diagnosticada en su práctica.	“...sin duda alguna, de los tres diálogos pedagógicos presentados este semestre por los talleres TIFP, el último resultó ser el más provechoso, ya que los alumnos tuvieron mayor iniciativa en realizar preguntas y esclarecer inquietudes, es necesaria la breve introducción realizada por los profesores para después disponer la totalidad del tiempo restante en un verdadero diálogo y no la realización de un monólogo. La instancia fue verdaderamente gratificante para ambos y logramos adquirir conocimiento y entusiasmo...”(sujeto i).

Finalmente, es importante mencionar que las reflexiones que se originaron provenientes de lo que cada uno de los estudiantes escribió en sus diarios después de cada diálogo pedagógico tuvieron un doble fin. Primero, fueron utilizadas por las investigadoras como insumo de mejora de aspectos logísticos para las siguientes sesiones de

diálogo. Segundo, permitieron a las investigadoras conocer los niveles de reflexión alcanzados por los estudiantes en esa etapa de su formación docente. Cabe destacar que la escritura del diario en esta primera etapa fue intencionada por medio de preguntas que las investigadoras plantearon en las sesiones destinadas al desarrollo de la competencia

PRD, dando como resultado reflexiones de carácter descriptivo, que indica que la reflexión se centra en el relato de la situación planteada, lo cual responde, según las taxonomías de Marzano y Kendall (2006), a las habilidades cognitivas de nivel inicial, tales como conocer, reconocer y comprender. En consecuencia, los hallazgos se agruparon en las cuatro categorías que muestra la tabla 3.

Conclusiones

En este estudio se propuso responder a la siguiente pregunta: ¿la estrategia de los diálogos pedagógicos permite desarrollar el pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de pedagogía? y cumplir con el siguiente objetivo: mostrar la implementación de la estrategia didáctica denominada diálogos pedagógicos para el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de Pedagogía en Inglés en el curso Taller inicial de Formación en la Práctica (TIFP) de la Universidad de Playa Ancha.

La investigación cumple con el objetivo propuesto y responde afirmativamente a la pregunta planteada, pues la serie de acciones que se planificaron y ejecutaron para la implementación de los diálogos pedagógicos permitieron fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes del estudio en un primer nivel de complejidad, es decir, descriptivo acorde a su etapa de formación docente tal como se muestra en la Tabla 3. Por lo que se sostiene que la metodología denominada diálogos pedagógicos estimula la reflexión por parte de los estudiantes y demuestra que los alumnos tenían el potencial para reflexionar.

En consecuencia, se concluye que este tipo de actividades fomenta el desarrollo efectivo del Pensamiento Reflexivo Docente, permitiendo al estudiante conocer el mundo escolar por medio de un diálogo directo con profesores de aula. Esto se vislumbra gracias a la metodología innovadora propuesta para el presente estudio, que otorgó la posibilidad de identificar el desarrollo de la competencia pensamiento reflexivo docente alcanzado por los estudiantes de pedagogía en inglés. De igual forma, en esta etapa la reflexión crítica bidireccional -profesor(a)-estudiantes-permitió levantar información con respecto a los temas tratados en los diálogos, también permitió

revisar la forma en que estos se llevaron a cabo, asumiendo las sugerencias de mejora que se hicieron por medio de las reflexiones escritas de los estudiantes.

Otro punto importante a destacar es la reflexión que las investigadoras desarrollaron a través del ciclo de la investigación-acción como consecuencia de lo escrito en los diarios reflexivos de los estudiantes de la muestra, lo que las llevó a realizar ajustes para mejorar las jornadas de los diálogos a través del proceso. Al respecto, Sologuren et al. (2019) indican que la aplicación de la metodología de la cultura de reflexión profunda de las prácticas académicas tanto por parte de los docentes como de los estudiantes involucrados en el proceso.

Por consiguiente, la aplicación de este tipo de metodología investigativa permitió que los alumnos desarrollarán de mejor manera su pensamiento reflexivo docente a través de la escritura del diario reflexivo, al responder las consignas planteadas por las investigadoras a través de la reflexión escrita, lo que demuestra que el foco alcanzado está en el desarrollo de la crítica constructiva.

De acuerdo con los autores Chacón et al. (2008), Pérez (2010) y Tallaferro (2006), este tipo de metodologías le otorgan a los estudiante de primeros años experiencias activas y vivenciales de reflexión pedagógica lo que permite de manera efectiva el acercamiento de la escuela al aula universitaria.

Si bien es difícil suplantar la experiencia de aula, este tipo de actividades –diálogos pedagógicos– permite optimizar el desarrollo del pensamiento reflexivo. Por lo mismo, los resultados y análisis hasta aquí presentados distan de estar preparados para elaborar conclusiones definitivas, no por falta de evidencias, sino más que nada porque se trata de un proyecto producto del ciclo investigación-acción que se reconstruye sobre sí mismo constantemente. Por tanto, se encomienda la continuidad de actividades innovadoras como han sido los diálogos pedagógicos por su alta participación entre los estudiantes del curso TIFP II y la satisfacción mostrada por parte de los profesores invitados en participar compartiendo su experiencia con docentes en formación.

De igual forma, este tipo de metodología en el contexto actual de pandemia y de educación en modalidad virtual o remota puede ser replicado tanto en el área de las pedagogías como en otras disciplinas o profesiones para que los estudiantes tengan un acercamiento con profesionales en ejercicio y desarrollar instancias de reflexión profesional.

Referencias bibliográficas

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55274/La%20formaci%c3%b3n%20reflexiva%20N30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berg, B.L. (2006). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2012). *Facilitating reflective learning: Coaching, mentoring and supervision*. Kogan Page Publishers.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) (s/f). *Ingreso a la Carrera Docente*. <https://www.cpeip.cl/carrera-docente-ingreso/>
- Chacón, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287.
- Chacón, M. A., Sayago, Z. B. y Molina, N. L. (2008). Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 9-28.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 343-373.
- Coté, G. (2012). The role of reflection during the first teaching experience of foreign language pre-service teachers: an exploratory-case study. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 14(2), 24-34.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.
- Dewey, J. (1938). Education, democracy, and socialized economy. *Teachers College Record*, 5(40), 71-72.
- Díaz, S. (2021). *El pensamiento reflexivo, una competencia esencial en la formación inicial docente. evidencias de una investigación acción*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Girona.
- Erazo-Jiménez, M. S. (2009). Reflexive Practice as a Strategy for Professional Development: Presence and Structure in Teachers' Meetings. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74.
- Flores, S. (2004). La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa. *Práctica educativa*, 1-4.
- Gall, M., Gall, J. y Borg, W. (1999). *Applying educational research: A practical guide* (4th ed.). White Plains, Addison Wesley Longman, Inc.
- García, C., Campos, M. y García, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa*, 56(2), 28-50.
- Jiménez, A. y Lorente, R. (2012). Estrategia para la actuación didáctica del profesor en aras de desarrollar el proceso de comprensión construcción textual como agente motivador de aprendizaje. Mendive. *Revista de Educación*, 11(1), 160-166.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2), 531.

- Marini, G., Müller, M. (2019). Ensayo de Posición Pedagógica: Una estrategia para visibilizar la formación docente. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 16(31), 3-16.
- Marzano, R.J. y Kendall, J.S. (Eds.). (2006). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Noffke, S. y Somekh, B. (Eds.). (2009). *The Sage handbook of educational action research*. Sage Publications.
- Ortiz, E., y Mariño, M. (1996). La comunicación pedagógica. *Lenguaje y Textos* 8, 1-10. [Universidad de la Coruña]. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7975/LYT_8_1996_art_3.pdf
- Pérez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.
- Reyes, E. (2017). *El diálogo como herramienta para el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la asertividad* [Internet]. Universitas Malacitana. https://riu-ma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12701/Reyes%20Ortiz_TFG_Educaci%c3%b3n%20Social.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Sologuren, E., Núñez, C. y Díaz, E. (2019). Creación e implementación de un programa de aprendizaje colaborativo en una universidad chilena: desafíos e impacto en programas de pregrado de Ingeniería y Ciencias. *Educationis Momentum*, 5(1), 19-55.
- Sologuren, E., Núñez, C. y González, M. (2019). La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de las competencias genéricas de innovación y comunicación en los primeros años de Ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16 (32), 19-34.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. Temas de educación*. Paidós.
- Stringer, M. D. (1999). *On the perception of worship*. A&C Black.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, 34, 203-215.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Artículos arbitrados*, 33, 269-273.
- Toledo, A. (2015). *Aplicación de estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Lengua Literatura en las estudiantes de sexto año de Educación Básica de la Escuela Tres de Noviembre perteneciente cantón Cuenca, en el período 2014-2015*. [Tesis de grado] Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8878/1/UPS-CT005079.pdf>
- Tuning, P. y Temáticas, A. (2007). Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- UPLA (2017). Itinerario base de innovación curricular. <https://www.upla.cl/innovacion-curricular/wp-content/uploads/2012/06/Itinerario-base-inovacion-curricular2017.pdf>
- Vaillant, D., Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe.