

ENFOQUE CRÍTICO REFLEXIVO PARA UNA NUEVA DOCENCIA

"Orientaciones para el diálogo reflexivo en el
proceso de Acompañamiento Pedagógico"



PERÚ

Ministerio
de Educación

Marilú Doris Martens Cortés
Ministra de Educación del Perú

José Carlos Chávez Cuentas
Viceministro de Gestión Institucional

Liliana Miranda Molina
Viceministra de Gestión Pedagógica

Verónica Caffo Suárez
Directora de Educación Primaria

Diana Prudencio Gamio
Directora de Educación Secundaria

Carmen María Marrou García
Directora General de Desarrollo Docente

Jeanette Noborikawa Nonogawa
Directora de Formación Docente en Servicio

Enfoque Crítico Reflexivo para una Nueva Docencia

©Ministerio de Educación del Perú
Calle Del Comercio 193, San Borja
Lima, Perú.
Teléfono (511) 615 5800
<www.minedu.gob.pe>

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso

1.a Edición, enero de 2017

Hecho en el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2017-00871

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
Calle Del Comercio 193, San Borja - Lima - Perú

Impreso en: **Ilustra Consultores**
Dirección: **Av. La Mar 832, Miraflores**
Teléfono: **422 7400**

Introducción

En los últimos años se viene insistiendo en la urgencia de reorientar los procesos de formación docente hacia un enfoque centrado en su desarrollo como profesional de la educación consciente de su rol como sujeto de cambio. En esta perspectiva se generó un amplio debate para la construcción y aprobación del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), el mismo que plantea un nuevo proyecto de docencia para el país.

De acuerdo con el MBBB existen por lo menos dos modelos de profesionalización:

“...uno que se inclina por predeterminar medios y fines desde una lógica de causa-efecto y estandarizar tanto objetivos como procedimientos, preocupado por la eficiencia; y otro que reconoce la diversidad y asume la necesidad de responder a ella desde una lógica menos predefinida, más interactiva, basada en consideraciones de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y también en consideraciones culturales, ético-morales y políticas, que no son las mismas en todos los casos y que exigen adecuación constante como condición de eficacia y calidad.

La visión de la profesión docente en la que se basa el MBDD se enmarca en esta segunda opción, la que se evidencia y reconoce a la docencia como un quehacer complejo. Su ejercicio exige una actuación reflexiva, esto es, una relación autónoma y crítica respecto del saber necesario para actuar, y una capacidad de decidir en cada contexto”. (MINEDU – Perú 2012:15-16).

Es decir, desde el MBDD, se reconoce que una dimensión importante del desarrollo profesional docente es su afirmación como sujeto reflexivo con capacidad para construir su propio saber pedagógico en el contexto donde labora, a partir de lo cual va consolidando su autonomía profesional. Esta apuesta rompe con el modelo tecnicista el cual enfatiza solo el dominio metodológico –disciplinar con valores universales para todo contexto.

En el presente documento se analizan los supuestos básicos del enfoque formativo orientado hacia el desarrollo profesional docente desde una perspectiva crítico reflexiva. Asimismo, se brindan alcances para orientar el diálogo reflexivo y la reflexión sobre la práctica pedagógica, como importantes medios para la permanente retroalimentación, transformación y mejora de la práctica pedagógica desde la estrategia de acompañamiento pedagógico.

1.1 La formación docente desde un enfoque crítico reflexivo

Tradicionalmente, en la formación docente primó una racionalidad tecnicista que se redujo a la preparación del docente como un tecnólogo aplicador o consumidor de los paquetes curriculares diseñados por otros. En esta lógica, núcleos de expertos diseñaron soluciones técnicas que se asumieron como válidas para todo contexto. Contrariamente a la lógica tecnicista, desde el enfoque crítico reflexivo se parte de los siguientes supuestos.

- **El conocimiento no se transmite, sino que se construye o produce.** Educadores y estudiantes deben percibirse y asumirse como sujetos activos de este proceso de construcción. Los procesos formativos deben respetar esta condición y caracterizarse por la búsqueda y construcción interactiva del conocimiento. De acuerdo con Freire: “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire 2001:25).

En esta lógica, el acompañamiento pedagógico, como estrategia de formación en servicio debe entenderse como un proceso de construcción colectiva de saber. El docente acompañado no es de “objeto de capacitación”, sino “sujeto de formación” que aporta su experiencia y saberes previos en un contexto particular. La búsqueda y construcción de nuevos saberes sólo será posible a partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica y el diálogo reflexivo con los otros.

- **Es necesario develar los supuestos que están detrás de la práctica pedagógica.** Detrás de toda práctica hay unos supuestos teóricos que la condicionan. Para hacer posible el cambio de determinadas prácticas es necesario descubrir y cambiar los supuestos que la sustentan. Desde los procesos de formación docente se trata de responder a la pregunta: ¿Qué supuestos cambiar, para qué tipo de prácticas?

Para descubrir qué supuestos están detrás de la práctica pedagógica es necesario “deconstruirla” a partir de un proceso de reflexión crítica sobre la propia práctica.

La **deconstrucción de la práctica pedagógica** es un proceso de reflexión crítica profunda sobre el propio quehacer pedagógico que implica descubrir las teorías o supuestos que están a la base de dicho actuar y sus implicancias en los procesos de enseñanza aprendizaje así como su pertinencia en cada contexto en particular. “La deconstrucción debe terminar en un conocimiento y comprensión profundos de la estructura de la propia práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, sus lagunas, es decir en un saber pedagógico que la explica. Es el paso indispensable para proceder a su transformación” (Restrepo y otros: 2011, 35).

A continuación, un breve ejemplo: Una profesora de 1er grado de primaria coloca en la frente de los niños un sello de “carita feliz” o de “carita triste” para aprobar o desaprobar su comportamiento.

En un primer momento, la deconstrucción de la práctica implicaría reconocer:

1. Desde la perspectiva del acompañante un supuesto o interpretación podría ser el siguiente: “La docente califica o descalifica un comportamiento, utilizando un recurso que efectivamente genera una respuesta; pero al usar este recurso también está estigmatizando a los niños probablemente sin evaluar los efectos que ello produce a nivel afectivo, cognitivo y social”.

Estos supuestos del acompañante dialogan, se validan o niegan respecto a la perspectiva de la docente en el proceso de diálogo reflexivo.

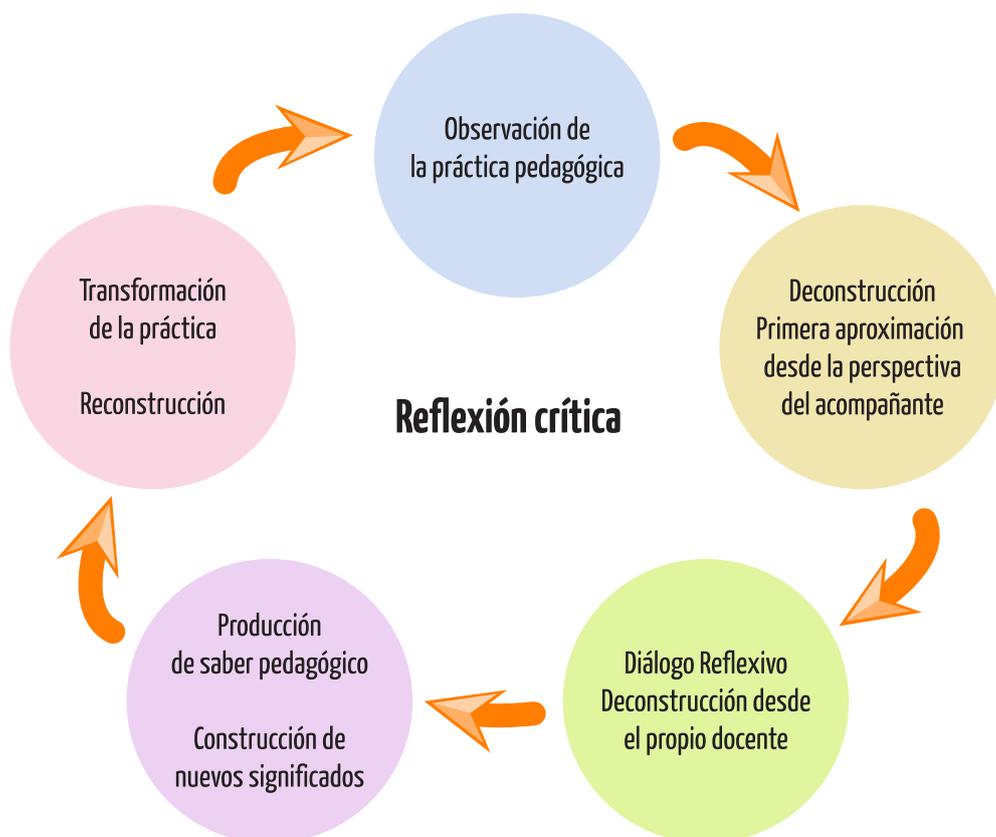
2. Desde la perspectiva docente, que se devela en el diálogo reflexivo, un supuesto podría ser: “Considero este tipo de práctica como necesario, válido y efectivo para reforzar o eliminar cierto tipo de conductas”.

A partir de estas afirmaciones, el acompañante pedagógico identifica cuáles son los supuestos que están a la base de la práctica pedagógica observada.

- **La reflexión crítica sobre la propia práctica es fuente de autoformación y producción de saber pedagógico.** La reflexión crítica no se reduce a evaluar la adecuación de medios (estrategias, metodologías, recursos) a fines preestablecidos. La reflexión crítica supone un análisis profundo de la pertinencia de la propia práctica en un contexto particular, hasta llegar a su deconstrucción, entendida en los términos antes señalados.
- **La práctica por sí sola no es formadora,** no basta con observarla y hacer una simple reflexión sobre ella. El docente requiere manejar estrategias concretas de análisis y reflexión crítica sobre la práctica, para aprender a sistematizarla y sacar lo mejor de ella. “El conocimiento de la práctica supone conectar el conocimiento local, situacional de los profesores con las preocupaciones sociales, culturales y políticas del contexto y con el conocimiento especializado asociado a la enseñanza” (Cochran-Smith y Lytle, 2003, citados por Vezut 2007:13).
- **El proceso formativo de los docentes es a su vez un proceso identitario;** es decir el proceso formativo, es el espacio para una reelaboración y/o afirmación de la identidad personal y profesional de los docentes, a nivel individual y colectivo; una reconstrucción del sentido de la profesión y su función social. Este fortalecimiento de la identidad profesional del docente no se da de manera aislada, se afirma en los colectivos de docentes cuando estos desarrollan espacios de reflexión colectiva. En este proceso a su vez se fortalece la autonomía profesional docente.

“... la autonomía profesional - en la perspectiva crítico reflexiva- obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que si bien está orientada por principios y valores individuales, solo es posible en un contexto de relaciones que implica una construcción colectiva y consensuada” (Bazán Domingo y Otros: 2007, p. 81).

Proceso de reflexión crítica mediado por el Acompañante Pedagógico



En el acompañamiento pedagógico, la Reflexión Crítica parte de la observación que realiza el acompañante a la práctica pedagógica del docente de aula. El acompañante registra, analiza e interpreta lo observado y de acuerdo a sus propios supuestos realiza una primera aproximación a la deconstrucción de la práctica del docente y prepara las interrogantes claves para el siguiente paso; la sesión de diálogo reflexivo. En el diálogo reflexivo, el acompañante promueve que el propio docente llegue a deconstruir su práctica a partir de una reflexión profunda sobre la misma. En este proceso, el acompañante y el docente interactúan y construyen saber pedagógico, asimismo extraen aprendizajes para la retroalimentación y transformación de la práctica pedagógica.

- **La institución educativa puede ser un espacio para la reflexión crítica colectiva, la autoformación y el fortalecimiento de la autonomía profesional del docente.** En la medida en que se comparten problemas comunes y un mismo entorno sociocultural, los docentes de una institución educativa pueden construir alternativas de conjunto y con mayor impacto. A su vez en estos colectivos de docentes cada uno fortalece su autonomía profesional junto con el desarrollo de la autonomía de la institución educativa. En este sentido se trata de defender una “autonomía profesional” que no es aislamiento ni voluntarismo individual y una “autonomía institucional” contraria a la desintegración social. Se trata de una autonomía con capacidad para construir saberes y alternativas de conjunto para la acción transformadora.
- **El trabajo colectivo desde Grupos de Interaprendizaje (GIA) debe ser un desencadenante de la reflexión crítica que ayude a consolidar esta idea de autonomía.** El GIA es un espacio en el que diversos actores desarrollan un trabajo colectivo que oriente la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje. Las comunidades

profesionales de aprendizaje son un proyecto de transformación de las instituciones educativas que se construyen en la dinámica de los grupos interactivos en relación a intereses comunes para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo profesional docente y la mejora continua a nivel institucional.

- **La docencia crítico reflexiva, es una docencia con compromiso ético a favor del cambio y consciente de su rol social.** Esta se caracteriza por la capacidad de autocrítica, la investigación, el aprendizaje de la propia experiencia y de la interacción con los otros, la construcción de saberes, la validación de propuestas, la afirmación de su identidad y el desarrollo de su autonomía profesional. Es una docencia con capacidad para - a partir de la reflexión sobre la práctica - decidir en consenso sobre la función social de la escuela, sus problemas prioritarios y sus alternativas. De esta manera afirma sus competencias profesionales, desarrollando una pedagogía basada en la ética, la autonomía y el respeto a los otros.

1.2 El docente reflexivo frente al Currículo Escolar

Toda política de formación docente se debe articular a la política curricular. Ello implica un enfoque de formación docente coherente con el enfoque curricular que se implementa. De acuerdo con Pascual E. (2001), en el campo curricular existen por lo menos dos enfoques de construcción del currículo: el enfoque centrado en el producto y enfoque centrado en el proceso o proyecto. Tales enfoques sustentan diferentes concepciones respecto a la noción del currículo y el rol para enfrentar los procesos de diseño y desarrollo del currículo escolar.

En el enfoque centrado en el producto, como su nombre lo dice, el currículo es concebido como un producto diseñado y validado por expertos y los docentes son los responsables de su aplicación. En este caso el currículo prescribe la práctica pedagógica, homogeniza procesos y resultados (Modelo centralizado de construcción curricular).

En el enfoque centrado en el proceso, también llamado enfoque socioconstructivista; el currículo es construcción social entre los actores educativos, quienes mediante la reflexión crítica y colectiva de su propia acción pedagógica develan los supuestos implícitos en dichas prácticas, analizan significados y consensuan sus propuestas educativas. La construcción del currículo pasa a ser un proceso que se dinamiza principalmente en el ámbito de la institución educativa. El currículo es un proyecto de la institución educativa, es un proceso y no un producto a consumir. Es un currículo abierto, en tanto permita una retroalimentación permanente desde la práctica reflexiva del docente. En este caso también se reconocen los niveles intermedios de construcción curricular articuladas a las demandas de desarrollo regional y local. (Modelo descentralizado de construcción curricular).

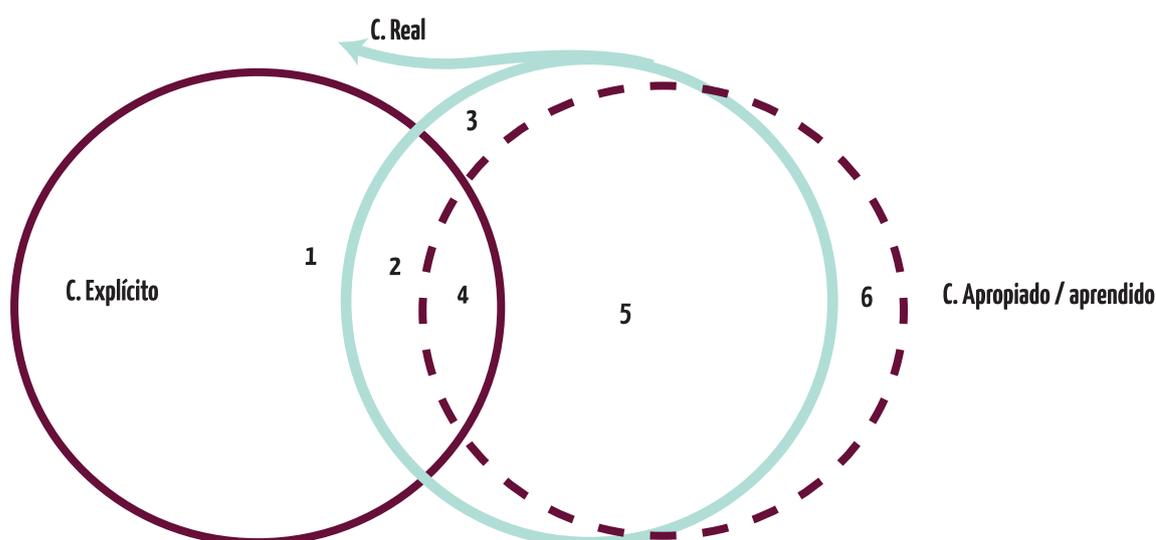
Para el primer caso (currículo como producto), se demanda la preparación de docentes como tecnólogos, simples aplicadores de lo que otros diseñan. El docente es un consumidor del currículum diseñado por otros. Los niveles de reflexión son mínimos y sólo se puede llegar a un nivel de adecuación básica de medios a fines preestablecidos por externos a la institución educativa.

Para el segundo caso (currículo como proceso) se demanda un docente reflexivo constructor de currículo contextualizados, en constante revisión y actualización de su práctica pedagógica.

“El rol del profesor que hoy se demanda caracteriza a un profesional reflexivo, crítico e investigador de su propio quehacer, capaz de participar en la producción de conocimiento pedagógico y de impulsar innovaciones en el ámbito de su aula y del centro escolar. Tales rasgos de la profesionalidad del profesor implican un desempeño que se ubica no sólo en el ámbito del aula sino que en el de todo el centro escolar y la vinculación de éste con el contexto social, cultural y educativo” (Pascual 2001, p 61).

Es decir, desde esta perspectiva el docente no solo debe promover aprendizajes significativos en los estudiantes, sino también debe aportar a la construcción de un currículo contextualizado a la realidad local, regional, analizar críticamente su propia práctica y ensayar soluciones para mejorarla, así como también develar los factores sociales, culturales y educativos del contexto que limitan el desarrollo educativo de la escuela y participar activamente en la superación de los mismos. Puesto que el currículo es un elemento central de la práctica

El Docente Reflexivo frente al Currículo Escolar



Una cosa es lo que los docentes registran en sus programaciones (currículum explícito), otra cosa es lo que realmente se llega a enseñar en la Institución Educativa, dentro y fuera del aula (currículum real). Y otra es lo que los estudiantes realmente aprenden (currículum apropiado). La tarea es hacer coincidir cada vez más el currículo explícito con el currículo real y con el currículo apropiado. Todo ello sin dejar de desconocer el carácter flexible y abierto de todo currículum.

docente, también constituye una herramienta de profesionalización docente y un marco referencial para reflexionar y modificar la práctica pedagógica. Desde la práctica pedagógica reflexiva se trata de develar el currículo oculto (aquel que está instalado en las prácticas cotidianas del entorno escolar y se transmite a través de las relaciones sociales entre todos los que conviven en la escuela), y a partir de allí, evaluar y hacer explícita la intencionalidad de fortalecer o desinstalar determinadas prácticas, de acuerdo al beneficio que brindan para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo profesional docente.

El currículo oculto, como su nombre lo dice no se visualiza en los documentos curriculares de la institución educativa (currículo explícito) y sin embargo tiene una importante incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Son parte del currículo oculto, las formas comunes de trato, las rutinas escolares relacionadas con las formas de premio y castigo, las prácticas discriminatorias, etc. Sólo la reflexión crítica sobre la práctica ayuda a develar el currículo oculto, para luego darle tratamiento desde el explícito.

De otro lado, también desde la práctica pedagógica reflexiva es necesario descubrir el denominado “currículo nulo”, aquel que simplemente no se desarrolla en la escuela o que se trata de manera muy superficial pero que sin embargo constituye una necesidad de los estudiantes y el contexto donde se circunscribe la acción educativa. De acuerdo con Eisner (1994), el “currículo nulo” está formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña.

Por ejemplo; en una zona donde se están eliminando los bosques por una práctica indiscriminada de deforestación y otras formas de manejo no sostenible de recursos, es muy necesario que se profundice el tratamiento de contenidos para sensibilizar a los estudiantes e impulsar buenas prácticas de manejo sostenible de los recursos forestales y de fauna silvestre. El docente reflexivo devela el currículo oculto para desinstalar prácticas de enseñanza, formas de trato y modelos de comportamiento no favorables al aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, descubre el currículo nulo para incorporar contenidos más relevantes, pertinentes y útiles a los estudiantes de cada contexto sociocultural. A todo esto finalmente se debe dar tratamiento desde el currículo explícito y desde el currículo real.

1.3 El acompañamiento pedagógico desde una perspectiva crítico reflexiva

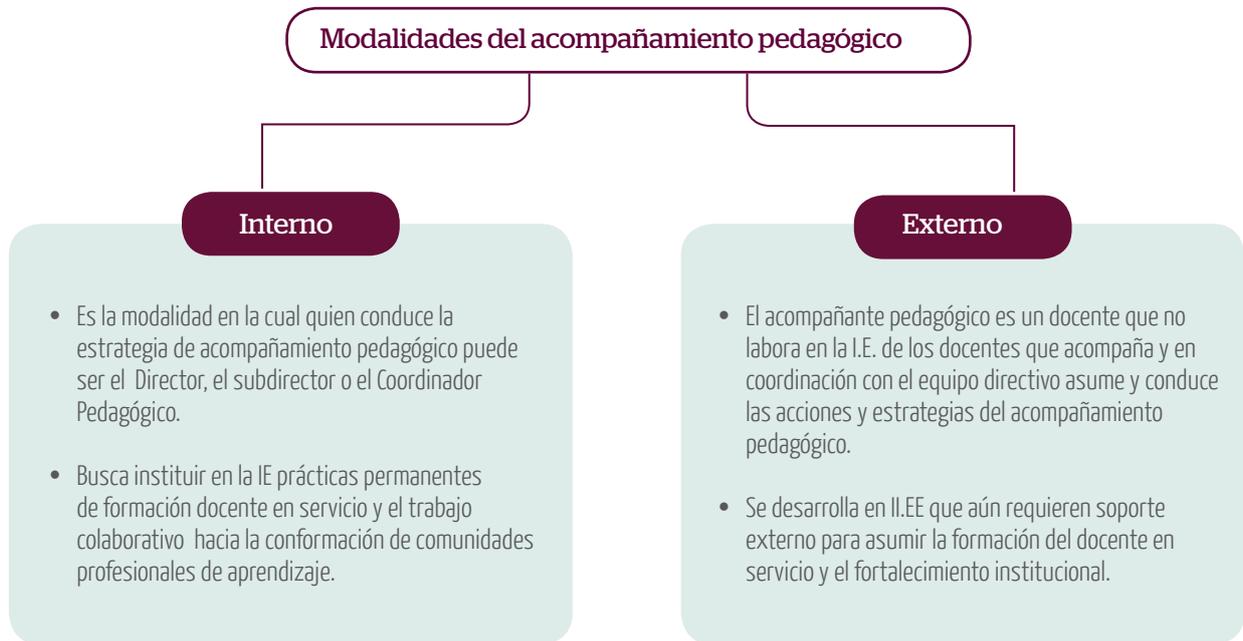
El acompañamiento pedagógico, es una estrategia de formación del docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el acompañante promueve en los docentes -de manera individual y colectiva- la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido se entiende que el acompañamiento pedagógico;

- Es una estrategia de “formación en la acción” que se desarrolla en la misma institución educativa donde laboran los docentes impulsando procesos reflexivos que permiten a aprender de la propia experiencia y construir saber pedagógico.
- El acompañante pedagógico tiene un rol de “mediador de la reflexión crítica” individual y colectiva. Desarrolla estrategias para ayudar a los docentes a deconstruir su práctica pedagógica (esto es a analizarla para determinar sus componentes, los supuestos que la sustentan y su pertinencia en el contexto de la institución educativa donde laboran). A partir de ello, los docentes construyen nuevos saberes y desarrollan su dominio pedagógico.
- El acompañamiento pedagógico tiene tres propósitos: contribuir al desarrollo profesional docente (con real incidencia en las prácticas pedagógicas); el fortalecimiento de la institución educativa (a través de procesos de mejora continua) y lograr incidencia favorable en los aprendizajes de los estudiantes.



Desde esta lógica, el acompañamiento pedagógico brinda un espacio de diálogo reflexivo donde se comparten experiencias y se propicia el aprender de la práctica. Es una estrategia de formación centrada en la escuela, con articulación directa a los problemas educativos de determinados colectivos de docentes. En este caso el acompañante pedagógico deberá brindar asesoría en el manejo de estrategias de análisis y reflexión crítica sobre la propia práctica, ejercitando él mismo su capacidad de reflexionar y aprender de la propia experiencia.

De acuerdo a las condiciones que ofrezca cada institución educativa seleccionada el acompañamiento pedagógico podrá ser bajo la modalidad interno o externo:



Capítulo II

El diálogo reflexivo en el proceso de acompañamiento pedagógico

Se considera que el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico puede contribuir a que los docentes (...) revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas (Castellanos y Yaya 2012:2).

De acuerdo con el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD); el ejercicio de la docencia exige una “actuación reflexiva”, lo que a su vez supone “una relación autónoma y crítica” respecto a los saberes que se manejan o se requieren para actuar y decidir en cada contexto (Ministerio de Educación 2012:15). En este caso se resaltan y se relacionan dos características claves del ser docente; las cuales le permiten problematizar y poner a prueba sus propios supuestos, evaluar la pertinencia de su práctica, aprender de la propia experiencia y fortalecer su autonomía profesional.

El acompañamiento pedagógico se plantea lograr el fortalecimiento de la actuación crítico reflexiva del docente, como herramienta para promover procesos de formación más directamente relacionados con la práctica pedagógica cotidiana y para desarrollar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos. En este sentido se trata de desarrollar procesos de diálogo reflexivo permanentes entre el acompañante y el docente acompañado, pero que están orientados a lograr que luego se transformen en una práctica del docente consigo mismo como recurso de autoaprendizaje.

2.1. ¿Qué es el diálogo reflexivo?

El Diálogo Reflexivo es el proceso de interacción fluida entre el docente y el acompañante pedagógico, quien orienta la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica a fin de posibilitar la construcción de saberes desde la experiencia así como el aprendizaje cada vez más autónomo y el continuo mejoramiento de la práctica pedagógica.

Es importante señalar que cuando se habla de “reflexión crítica” no se trata de cualquier tipo de reflexión, puesto que esta implica un nivel complejo que trasciende la simple reflexión sobre las estrategias o los métodos más adecuados para lograr aprendizajes en los estudiantes.

2.2 La competencia reflexiva y los niveles de la reflexión sobre la práctica pedagógica

De acuerdo con Gómez (2015), la competencia reflexiva integra los conocimientos, experiencias, así como la dimensión moral y emocional del docente; ayudándole a orientar su función dentro del ámbito educativo y dándole la posibilidad de afrontar y resolver situaciones no previstas que le conduzcan a elaborar respuestas a los problemas cognitivos, didácticos, emocionales, psicológicos, sociales, etc., que se le presenten en su quehacer cotidiano. Ello implica que el docente sea capaz de:

- Observar su propio quehacer y descubrir los supuestos que sustentan su práctica
- Someter sus supuestos a prueba y evaluar su pertinencia
- Reflexionar sobre qué solución es más adecuada en el contexto donde labora.
- Contrastar sus supuestos con los resultados obtenidos y con los pareceres e interpretaciones del acompañante.
- Extraer aprendizajes de su propia experiencia
- Seleccionar nuevas alternativas, desestimar otras y reducir el espectro de posibilidades
- Elaborar soluciones alternativas
- Tomar decisiones: eligiendo y decidiendo su actuación
- Poner en marcha la respuesta que ha decidido

La competencia reflexiva, por tanto, permite que sea el mismo docente quien analice y cuestione su propia práctica configurando nuevos escenarios educativos y pueda crear y crear lo que solo él puede ser capaz de hacer. Espino de Lara (2015), en relación a la competencia reflexiva, señala que “Hace posible que el docente tome decisiones, mejore su práctica en lo individual y en lo colectivo, además, que actúe bajo una perspectiva holística que le permita crecer en la praxis”.

Domingo A. y Gómez M.(2014), en base a los aportes de Van Manen(1977), Gregory Bateson (1996), Belenky(1996) y Schön(1992) entre otros, plantean las características básicas de tres niveles de flexibilidad, atendiendo al criterio de la profundidad de la reflexión:

Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos. • La Reflexión se aplica a la selección y uso adecuado de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula. • Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc. • Reflexión sobre la aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de una reflexión crítica. • Cuestionamiento de criterios éticos, normativos, morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

El primer nivel refiere a una reflexión inscrita en la racionalidad técnica, la preocupación central es como adapto medios a fines preestablecidos y no cuestionables. Un ejemplo de ello, es aquella docente que trata de seguir la plantilla de una programación dada sin considerar saberes previos, motivaciones y demandas propias del contexto sociocultural de la Institución Educativa. En este caso, se puede llegar a niveles de adaptación curricular muy básicos y centrados solo en algunas estrategias metodológicas, materiales y recursos para la implementación de un currículo.

En el segundo nivel, el docente trata de identificar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, pone a prueba sus estrategias contextualizadas. Cuestiona las acciones que desarrolla en clase, a la luz de la teoría pedagógica que posee, la pertinencia de su práctica pedagógica y los logros que va obteniendo en sus estudiantes, llegando a identificar los cambios que debe dar desde los supuestos que orientan su práctica.

En el tercer nivel, el docente va más allá de las necesidades inmediatas de sus estudiantes profundiza su reflexión en función a qué implicancias sociales y éticas tiene su práctica y llega a problematizar a favor de qué, para qué enseñar, cuánto aporta lo que enseña a un nuevo modelo de sociedad con justicia social, llegando incluso a redefinir los contenidos y los propósitos de la acción educativa hacia la búsqueda de nuevos sentidos para la convivencia humana.

2.3 Cómo se desarrolla el diálogo reflexivo

El Diálogo Reflexivo es un proceso clave para orientar la reflexión crítica de los docentes que participan del acompañamiento pedagógico. En cada visita de acompañamiento, el diálogo reflexivo parte de la observación de la práctica pedagógica a partir de la cual el acompañante pedagógico realiza los siguientes procedimientos:



2.3.1 Durante la visita

Durante la visita al docente en aula, el acompañante propicia buenas relaciones y un buen clima para motivar una adecuada disposición hacia el diálogo reflexivo. En esta parte se registra la descripción de hechos y situaciones observadas en el desempeño del docente en aula, considerando los aspectos de las rúbricas de observación de aula¹.

Desde el inicio; crear vínculos afectivos y buen clima socioemocional

Es necesario que el acompañante sea una persona con capacidad para ubicarse en el contexto sociocultural donde labora el docente, para relacionarse y comunicarse efectivamente con quienes le rodean desarrollando vínculos afectivos para una relación sostenida y fluida. Es imprescindible que posea una buena formación pedagógica y que tenga capacidad para desarrollar relaciones intersubjetivas que conlleven a una construcción conjunta de saber pedagógico. Esto implica llegar con buena disposición a la IE, mostrando interés por conocer las acciones que en ella se desarrollan, así mismo se trata de mostrar una actitud motivadora y generar una comunicación fluida con sus integrantes que faciliten un ambiente integrador y acogedor.

Los esfuerzos, las técnicas y los procedimientos destinados a generar un contacto cercano con el docente que es acompañado, se basan en una interacción que potencie la libre expresión y el derecho a discrepar, el respeto a la diferencia, a desarrollar el espíritu crítico, el análisis de la realidad y el fortalecimiento de objetivos comunes desde la participación y la creatividad, los cuales suponen un entramado que fortalece y predispone hacia la acción y la consecución de los objetivos individuales y, por qué no, colectivos.

2.3.2 Preparación del Diálogo Reflexivo

A partir del registro de lo observado, el acompañante realiza la primera aproximación a la deconstrucción de la práctica del docente. Registra, sus propias interpretaciones plantea hipótesis, formula interrogantes, intentando descubrir la lógica, estructura y los supuestos de la práctica pedagógica observada.² A continuación, el acompañante pedagógico prepara las interrogantes que orientarán el diálogo reflexivo con la docente. Con ello se pretende promover que sea el propio docente el que descubra y exprese los supuestos que maneja y que sustentan su práctica y así mismo los evalúe a la luz de la revisión de los procesos que desarrolló y los resultados que obtuvo. Durante esta fase el acompañante también prepara la retroalimentación, para lo cual se provee de información adicional relacionada con los aspectos a reforzar, diseña o proyecta una estrategia formativa de corto y mediano plazo y elabora los materiales necesarios.

Desde la preparación del diálogo reflexivo, formular preguntas abiertas y neutrales para facilitar la reflexión y argumentación de las respuestas.

Las preguntas abiertas permiten que la persona que responde elabore una respuesta original (propia) y amplia brindando una variedad de información. Veamos los siguientes ejemplos:

- a. *Me comenta que no le alcanzó el tiempo para desarrollar la última actividad de aprendizaje. ¿Por qué cree que esto ocurrió?*
- b. *Me comenta que no le alcanzó el tiempo para desarrollar la última actividad de aprendizaje. ¿Cree que esto ocurrió porque esta actividad era más compleja que las anteriores o porque no controló suficientemente el tiempo?*

La primera es una **pregunta abierta** porque requiere de una respuesta original o propia, es decir, no hay respuestas predeterminadas. Por tanto, el docente requerirá elaborar sus propias hipótesis acerca de por qué no le alcanzó el tiempo. En cambio, la segunda es una **pregunta cerrada**, en tanto el acompañante reduce la explicación del hecho a dos causas como únicas opciones de respuestas, lo cual no favorece que el docente piense y reflexione sobre su propia práctica.

Por otro lado, las preguntas que promueven la reflexión docente, no solo deben generar una respuesta original y amplia, sino que también deben ser preguntas neutrales, es decir, que a través de ellas el acompañante no induce o sugiere una determinada respuesta de parte del docente acompañado. Veamos algunos ejemplos:

- a. *¿Estaba enojado cuando los dos niños empezaron a pelearse?*
- b. *¿Cómo se sintió cuando los dos niños empezaron a pelearse?*

Podemos decir que la primera pregunta no es neutral, en tanto direcciona la respuesta del docente y circunscribe la reflexión a si el docente sentía o no enojo. En cambio, la segunda pregunta no direcciona la respuesta y da lugar a una reflexión más amplia.

¹ Ver documento: Manual de uso de Rúbricas de Observación de Aula. MINEDU- DIFODS 2017

² Para esto se utilizará el Cuaderno de Registro del Acompañante. MINEDU – DIFODS 2017.

2.3.3 Diálogo reflexivo y retroalimentación

El acompañante inicia el Diálogo Reflexivo, fortaleciendo un clima de confianza y respeto con el docente. En este momento se produce la deconstrucción de la práctica, ya desde la propia perspectiva del docente, lo cual lógicamente tendrá algunas diferencias con la primera aproximación que desarrolló el acompañante pedagógico.

Del mismo modo, el acompañante orienta la construcción conjunta de nuevos saberes, completa información para validar sus interpretaciones sobre lo observado y finalmente brinda aportes complementarios para conjuntamente con el docente llegar a construir nuevos significados (nuevos supuestos y nuevas lecciones aprendidas) a tomar en cuenta para la mejora de la práctica pedagógica. El siguiente paso siempre será proyectar la reconstrucción o transformación de la práctica pedagógica.

Los momentos del diálogo reflexivo y retroalimentación

Durante la reunión de Diálogo Reflexivo y Retroalimentación, se desarrollan al menos tres momentos: 1) diálogo de apertura, 2) diálogo de reflexión y 3) diálogo de compromisos de mejora.

Momento 1: Diálogo de apertura

El diálogo de apertura marca el inicio del proceso reflexivo. En esta etapa es clave asegurar que el intercambio sea efectivo y alcance el propósito deseado. El acompañante debe mostrar una actitud amigable y puede empezar con un pequeño comentario, por ejemplo sobre algo positivo que está ocurriendo en la escuela y su entorno.

A continuación se utilizan expresiones que animen a describir qué hizo en la sesión, cómo lo hizo, expresando sus primeras argumentaciones e interpretaciones.

Para estos casos, se puede utilizar las siguientes expresiones:

- Profesor, el día de hoy usted ha trabajado.....
- ¿Qué opina sobre el trabajo desarrollado el día de hoy?
- Si le parece vamos a dialogar en forma más detenida sobre esto....

La función del acompañante en esta etapa es brindar soporte al docente para que inicie la deconstrucción de su práctica invitándolo a describir y argumentar lo ocurrido en la sesión de aprendizaje. Cuál era el principal propósito de la sesión y qué estrategias priorizó para ello, a qué secuencia lógica obedece la manera en que desarrollo la sesión de clase, etc.

Momento 2: Diálogo de reflexión

El segundo momento corresponde al proceso de valoración y reflexión más profunda de la propia práctica a partir de la explicitación de los propósitos que el docente buscaba alcanzar a través de sus acciones y decisiones en el aula (Osterman y Kottkamp, 2004). Dicha valoración servirá posteriormente como un insumo para la toma de decisiones y el establecimiento de planes de mejora. Esto significa que el diálogo reflexivo debe promover que el docente tome distancia de su propia práctica y la analice desde una nueva perspectiva para identificar en forma más objetiva las limitaciones y potencialidades de la misma.

En este momento, el docente deberá iniciar un proceso de cuestionamiento de los conocimientos en acción que ha construido a lo largo de su práctica profesional. Es decir, aquellos supuestos, premisas y valores que están a la base de sus acciones y decisiones, lo que supondrá muchas veces cuestionar la propia identidad profesional (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009).

En todo momento; mostrar una actitud de “escucha activa”

La escucha activa es aquella que realizamos para comprender al otro. Requiere tomar atención a las palabras, emociones y el lenguaje corporal de nuestro interlocutor e involucra dos acciones principales. Lo primero es responder a las necesidades afectivas del docente acompañado, es decir, estar atento a sus preocupaciones y emociones, así como ser empático con estas. Lo segundo, es parafrasear lo que el docente acompañado menciona. Con esta acción aseguramos, por un lado, que el docente acompañado se sienta escuchado y, por otro, puede ayudar a clarificar sus pensamientos y las interpretaciones que el acompañante haga de ello. Además, la escucha activa nos permitirá que los contenidos de nuestras intervenciones, preguntas y repreguntas respondan al proceso de pensamiento que está siguiendo el docente, en lugar de enfocarse en el nuestro.

Mantener el silencio cuando sea necesario

El proceso reflexivo supone una alta demanda cognitiva y afectiva de parte del docente acompañado. Por lo tanto, es necesario ser pacientes y darle al docente el tiempo suficiente para elaborar sus respuestas y llegar a sus propias conclusiones. En esa línea, debemos evitar intervenir antes de tiempo o anticiparse a las respuestas del docente acompañado. Asimismo, resulta fundamental comprender que nuestro rol es de soporte al docente, pero que el docente es el protagonista del proceso reflexivo. Esto supone que la mayor parte del tiempo escuchamos al docente que acompañamos, con una actitud de apertura e interés hacia lo que él o ella tiene que decir.

Para promover este nivel de reflexión es necesario que, por un lado, tanto el docente acompañado como el acompañante tengan una actitud de escucha activa, autocrítica y disposición para construir nuevas alternativas. Asimismo, al involucrarse la identidad profesional, el acompañante deberá desplegar una actitud empática y promover un ambiente seguro, en el que el docente no se sienta criticado o juzgado por los aspectos que tiene por mejorar.

Por otro lado, la calidad de las preguntas que se plantean al docente acompañado resulta fundamental. Dichas preguntas deben ser lo suficientemente estimulantes para ayudarlo a profundizar en sus pensamientos y emociones.

En este punto, resulta importante aclarar que no se trata de trazar una ruta que lleve al docente a llegar a las mismas conclusiones a las que ha llegado el acompañante a través de la observación. Por el contrario, se trata de plantear preguntas que ayuden al docente a generar sus propias respuestas. Algunos ejemplos de las preguntas que se pueden realizar durante este momento o fase del diálogo reflexivo son las siguientes:

- ¿Cómo evalúa la pertinencia de los propósitos de la sesión y de las estrategias que utilizó?
- ¿Cómo evalúa la coherencia de las estrategias con dichos propósitos? ¿Opina que esta fue la mejor opción? ¿Por qué?
- ¿Por qué cree usted que....?
- ¿A qué se debe que sus estudiantes reaccionaran de ese modo?
- ¿Qué puede haber ocasionado esa demora en.....?
- ¿Por qué cree que le faltó tiempo para que sus estudiantes resuelvan la actividad?
- ¿A qué atribuye la dificultad para reaccionar ante la respuesta de ese grupo de alumnos?

Es importante señalar que no se trata de un interrogatorio puro, sino de una conversación y estas son solo algunos ejemplos de preguntas orientadoras del diálogo.

Luego, frente a las respuestas del docente y cuando se considere necesario, el acompañante puede usar la técnica del parafraseo para asegurar que está entendiendo lo que el docente quiere expresar. Por ejemplo, el parafraseo puede recoger con nuestras propias palabras que se entendió la lógica de selección y articulación de las estrategias que uso el docente:

“A ver si lo he entendido bien, dices que seleccionaste estas estrategias metodológicas porque...”. En esta parte hay que tener cuidado de no emitir juicios negativos o descalificadores.

Este momento es muy importante porque se favorece en forma amplia la reflexión sobre la acción. Se procura que el propio docente se haga consciente del conocimiento que puso en práctica (saber pedagógico en uso) y que reconozca y autoevalúe su práctica. El acompañante ayuda a sintetizar las percepciones del docente, orienta la deconstrucción de la práctica desde la perspectiva propia del docente, el descubrimiento de sus supuestos, la lógica de cómo estructuró su práctica, afirma y felicita sus aciertos al mismo tiempo recoge sus dudas y preocupaciones.

A continuación el acompañante, brinda sus pareceres, plantea sugerencias y las pone en discusión con el docente. En este momento se producen las “relaciones intersubjetivas”, un intercambio de ideas, argumentos y significados hasta arribar a la construcción conjunta de nuevos significados compartidos. Es un esfuerzo de construcción de saber pedagógico, que nace de la reflexión conjunta entre el acompañante y el acompañado y en el que se fortalece tanto el acompañante como el docente acompañado.

Orientar la síntesis y la reconfiguración del pensamiento

Este procedimiento tiene por objetivo ayudar al docente acompañado a mirar la experiencia que se analiza desde una nueva perspectiva. Para ello, podemos: 1) sintetizar en forma clara la situación o experiencia que se está analizando y 2) hacer preguntas que permitan al docente “pensar y analizar su práctica”, es decir, que cuestione sus propias ideas y premisas, y que le permitan buscar ideas alternativas a las que actualmente tiene. Veamos algunos ejemplos:

- Me dice que la forma en que planteó la situación problemática no le resultó. ¿De qué otra manera la podría haber planteado?
- ¿Qué evidencia le hace pensar que los estudiantes no están avanzando en sus aprendizajes?

Las dos preguntas que planteamos como ejemplo sirven para reconfigurar el pensamiento. La primera tiene por objetivo que el docente mire el problema que enfrenta desde una óptica distinta, de allí que se haga uso de “¿De qué otra manera?”. Este tipo de preguntas ayudan a salir del problema y pasar a buscar formas alternativas de acción.

La segunda pregunta busca confrontar el pensamiento del docente. En este caso, el docente piensa que los estudiantes no están avanzando en sus aprendizajes, pero no da necesariamente evidencia que sustente su postura. Preguntas que cuestionan si uno tiene evidencia o no para lo que dice ayudan a cuestionar el propio pensamiento y a, eventualmente, cambiar de postura.

Momento 3: Diálogo de compromisos de mejora

El último momento del proceso es el diálogo de compromisos de mejora. El objetivo de esta fase es que el docente, a la luz de una nueva comprensión de su práctica, establezca e implemente cursos de acción alternativos, que articulen en forma más coherente los propósitos y las acciones, con el fin de optimizar la propia práctica (Osterman y Kottkamp, 2004; Domingo y Gómez, 2014).

Para establecer cursos de acción alternativos, el docente deberá tratar de identificar qué aspectos de su práctica debe modificar y qué desea mantener en su siguiente intervención y, asociado a ello, qué elementos subyacentes (conscientes o inconscientes) deberían superarse o mantenerse (Domingo y Gómez, 2014).

No obstante, la definición de nuevos cursos de acción no es suficiente para que el docente logre transformar su práctica pedagógica. Para hacerlo, deberá ponerlos a prueba en el aula. Si estos funcionan, el docente sabrá que ese el “camino correcto” y los incorporará como parte de su repertorio de prácticas.

De no funcionar, nuevamente la experiencia servirá como fuente de retroalimentación y permitirá repensar su plan de acción. De esta forma, el docente se inserta en un proceso de aprendizaje y mejora continua de su práctica profesional (Osterman y Kottkamp, 2004).

Algunos ejemplos de preguntas que pueden orientar esta parte de la reflexión son:

- ¿Cuáles son los principales aprendizajes que extrae de esta experiencia?. El acompañante deberá ayudar a su definición tanto en términos teóricos (nuevos conceptos, nuevos significados) y en términos prácticos (nuevos procedimientos o formas de actuar).
- Para poner en práctica lo aprendido ¿Qué compromisos asume? ¿Cuáles serán las nuevas acciones que pondrá en práctica? ¿Cuándo las pondrá en práctica?
- ¿De qué manera se dará cuenta de que la acción que ha tomado ha sido exitosa?

Iniciar la acción hacia la transformación de la práctica.

Esta técnica comunicativa es especialmente importante en el tercer momento del diálogo reflexivo. Como acompañantes, debemos promover que el docente se oriente hacia la acción. Esto supondrá, como hemos visto, establecer cursos de acción alternativos. Sin embargo, es muy importante evitar dar nosotros las posibles salidas o soluciones ante una situación. Por el contrario, nuestras intervenciones y preguntas deben estar orientadas a que el docente encuentre sus propias soluciones y evalúe su pertinencia.

El diálogo reflexivo hace posible que los docentes atiendan mejor las dimensiones pedagógicas y éticas de su labor, logrando una comprensión más analítica del impacto de su enseñanza y del proceso educativo en el desarrollo de los estudiantes. Asimismo, ayuda a identificar las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza aprendizaje, sus resultados y las dificultades que surgen, principalmente aquellas que puedan impedir el aprendizaje de los estudiantes.

El diálogo reflexivo es útil para desarrollar la competencia reflexiva del docente, la actitud crítica, el aprender a aprender de la propia experiencia, la construcción de nuevos saberes y en consecuencia es una poderosa herramienta para la autoformación y del desarrollo profesional docente.

Referencias bibliográficas

- Bazán, D; González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032004.pdf>
- Castellanos, S. H. y Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41. Sitio web: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99828325005.pdf>
- Domingo, A. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Espino de Lara, R. (2015). Competencia Reflexiva en la profesión docente. Consulta: 31/07/16. Sitio web: <http://ljz.mx/2015/10/13/competencia-reflexiva-en-la-profesion-docente/>
- Freire, P (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo. Brasil. Editorial Paz y Tierra.
- Gómez, M.V. (2015). La competencia reflexiva, ¿competencia emergente en la Educación? En *Hablemos de Pedagogía*. Consulta: 31/07/16. Sitio web: <http://www.pedagogs.cat/reg.asp?id=2404&i=es>
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima Perú. MINEDU. Aprobado mediante Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Revista Cultura y Educación* 21(3) Sitio web: https://tuhat.helsinki.fi/portal/files/45466499/Monereo_Badia_Bilbao_Cerrato_Weise_2009.pdf
- Osterman, K.F. y Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective practice for educators: improving school through professional development*. EE.UU. Corwin Press. Consulta: 31/07/16. Sitio web: http://www.itslifejambutnotasweknowit.org.uk/files/RefPract/Osterman_Kottkamp_extract.pdf
- Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, Vol. 29, pp. 37-77, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.
- Pérez, A. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Restrepo, B.; Puerta de Duque M. y otros (2011). *Investigación Acción Pedagógica*. Medellín - Colombia. Corporación Educación Solidaria. Grupo de Investigación en Educación.
- Vezub, L. (2007). La Formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 11. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- EISNER, E. W.(1994). *The educational imagination Third Edition*. New York. MacMillan. U.S.A.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós Ibérica.



PERÚ

Ministerio
de Educación

Calle Del Comercio 193, San Borja - Lima, Perú
Teléfono: (01) 615-5800

