



PUCP

FACULTAD DE
EDUCACIÓN

ESTRATEGIAS PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Marzo, 2020

ESTRATEGIAS PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Mayo, 2020

Facultad de Educación PUCP

- © Pontificia Universidad Católica del Perú
Facultad de Educación
Av. Universitaria 1801 – San Miguel, Lima.
Página Web: facultad.pucp.edu.pe/educacion
<http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/publicaciones/estado-del-arte/>
Primera edición digital, mayo 2020
Coordinación y edición: Dirección de Estudios y Decanato
Elaboración: Lileya Manrique, Orietta Marquina, Flor Quispe,
Katya Hurtado, Irene Castillo y Antonella Jaramillo
Diseño de carátula: Mary Bustinza Olivera
Diseño de interiores: Joyce Solís Escalante
Diagramación: Olga Tapia Rivera



Facultad de Educación - Estrategias para la práctica reflexiva por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-9972-9472-7-8



ÍNDICE

Presentación	5
EL DIÁLOGO REFLEXIVO	6
1. ¿En qué consiste el diálogo reflexivo?	7
2. Fases en el diálogo reflexivo	8
3. Recomendaciones para su aplicación	12
4. Ejemplos	13
5. Lecturas para profundización o ampliación	17
Referencias	18
LA NARRACIÓN REFLEXIVA	20
1. ¿En qué consiste la narración reflexiva escrita?	21
2. Proceso de redacción de narrativas reflexivas	25
3. Recomendaciones para su aplicación	28
4. Ejemplos vinculados a los niveles de reflexión	30
5. Lecturas para profundización o ampliación	35
Referencias	37





Presentación

Un componente importante de la formación docente la Facultad de Educación es la práctica reflexiva. Se asume que la reflexión es una capacidad, y como tal, requiere ser enseñada ejercitada intencionalmente y puesta en ejercicio ante diversas situaciones. De esta forma, se instaura como un hábito intelectual y profesional durante la formación docente. El desarrollo de la reflexión es importantísimo dado que se trata de la base para promover la práctica reflexiva.

En el plan de estudios de la Facultad, se promueve la reflexión y la práctica reflexiva desde el primer ciclo de estudios. Se procura que el estudiante se mueva en los niveles de la pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica hasta el nivel de reflexión crítica (Lamas y Vargas, 2016 basada en Larrivee, 2008). En este proceso de desarrollo de la reflexión, se emplean diversas estrategias consignadas en la literatura para promover la práctica reflexiva sobre y para la docencia. En este material se presentan dos de ellas: el diálogo reflexivo y la narración.

El diálogo reflexivo puede ser uno a uno o en pequeños grupos, entre estudiante y docente o entre estudiantes. A través de esta estrategia, “se promueve el intercambio de puntos de vista y se facilita la reflexión sobre la práctica docente en la medida en que cada uno de los integrantes,..., contribuye a cuestionar, explicitar valores y razonamientos, reconstruir, reinterpretar y transformar las prácticas de enseñanza” (Pareja, et al, 2007, p.4). La narración reflexiva permite organizar el pensamiento y sentimientos del estudiante frente a su propia práctica educativa o formación docente. La reflexión en los diferentes niveles y la posibilidad de reconstruir su propia experiencia formativa. Los resultados o escritos de ese proceso, se pueden organizar en el portafolio del estudiante.

Desde la Facultad de Educación se agradece el trabajo de la comisión a cargo de preparar este material. Asimismo, esta publicación se pone a disposición de todos los docentes con la finalidad de que contribuya a promover la reflexión y la práctica reflexiva de los estudiantes en su proceso de formación y en su futuro desempeño profesional.



EL DIÁLOGO REFLEXIVO

Para el desarrollo de la práctica reflexiva se requiere implementar dispositivos o estrategias que promuevan en los estudiantes procesos reflexivos; los cuales les ayudarán tanto al ejecutar su práctica docente, como en la mejora de la misma. Una de esas estrategias es el diálogo reflexivo.

El diálogo reflexivo puede partir de las diferentes experiencias que viven uno o varios estudiantes en su práctica educativa. Igualmente, éste se puede dar en diferentes contextos formativos.

- Desde la experiencia, que será el objeto de análisis en el diálogo reflexivo, se puede partir de una situación observada, ocurrida a uno mismo, a otra persona o a un grupo de personas; también, de una situación narrada por alguien sobre uno mismo, por otra persona o grupo de personas.
- El contexto formativo en el cual se puede desarrollar la experiencia que motiva el diálogo reflexivo. Este puede darse entre la persona que fue observada o que narra su experiencia y la persona o grupo de personas que la observaron y/o escuchan y participan del proceso del diálogo reflexivo.

Figura 1. El diálogo reflexivo



Fuente: Elaboración propia.



1. ¿EN QUÉ CONSISTE EL DIÁLOGO REFLEXIVO?

Umanzor (s.f., p. 21) indica que *“el diálogo es una relación horizontal de A más B”*, es decir, se necesita de la participación de dos personas, en este caso, la docente acompañante o la docente asesora y el estudiante, que se encuentra realizando una práctica educativa. Se destaca la relevancia del diálogo reflexivo, puesto que permite compartir dudas, problemas, experiencias vividas, percepciones, creencias, emociones, conocimientos construidos, inquietudes y necesidades (Urdaneta, 2014).

En la interacción permanente entre el estudiante y el docente, es este último, quien guía la reflexión crítica del estudiante desde y sobre su propia práctica para propiciar la construcción de saberes partiendo de sus experiencias, vivencias y aprendizajes adquiridos durante su formación pedagógica.

Como afirman Cacheux y Hernández (2010), este proceso requiere de la puesta en práctica de habilidades como la escucha y la comprensión de las ideas que se comparte con nuestro interlocutor respecto a las acciones realizadas durante las prácticas educativas, lo que implicaría reflexionar desde el rol que cada uno tiene.

En esa misma línea, tal y como sostiene Urdaneta (2014), tanto el docente como el estudiante poseen diferentes perspectivas de una situación observada específica; por medio del diálogo sobre esa situación, el docente genera un intercambio de ideas, para promover la habilidad de evaluar, analizar, contrastar, tomar postura, es decir, hará uso de la autovaloración que alcance el propio estudiante.

Adicionalmente, Pareja, Urquiso y Muñoz (2007) afirman que el diálogo reflexivo:

promueve el intercambio de puntos de vista y se facilita la reflexión sobre la práctica docente en la medida en que cada uno de los integrantes, ... contribuye a cuestionar, explicitar valores y razonamientos, reconstruir, reinterpretar y transformar las prácticas de enseñanza (p.4).

El diálogo reflexivo se desarrolla en la interacción entre dos personas, si alguna de ellas por su condición de “experto” asume una posición de superioridad, esto limitará la apertura para compartir y reflexionar desde la situación que motiva el mismo. Esto se relaciona directamente con el asumir una actitud de humildad, mientras más conocimiento se tiene se debe ser más consciente de la necesidad de valorar que el otro también tiene algo que aportar en la construcción de la reflexión.



Es así que, para que el diálogo reflexivo cumpla con sus propósitos, se requiere de condiciones o actitudes de parte de las personas que participan en el mismo. En ese sentido, Umanzor (s.f., p. 21) señala que el diálogo requiere de la horizontalidad, de humildad y confianza, destacando principalmente la confianza con la intención de realizar los procesos de reflexión en un marco de seguridad y tranquilidad de no ser juzgado y/o evaluado.

Asimismo, se requieren de actitudes básicas como la escucha activa y la prudencia. Es importante, por un lado, que la persona que habla se sienta escuchada y de forma complementaria que el que escucha sea prudente y sepa cuándo y qué preguntar y cómo preguntarlo, aplicando el criterio para saber en qué momento comentar y en qué momento callar, y dar oportunidad para que el otro siga su proceso de expresión.

2. FASES EN EL DIÁLOGO REFLEXIVO

El diálogo reflexivo se desarrolla luego de la realización de una experiencia, de la vivencia de un problema o de una situación que motiva la necesidad de compartir e intercambiar puntos de vista, que permitan construir conocimiento y transformar la práctica.

En ese sentido, el Ministerio de Educación (2017) señala que este proceso sigue tres momentos: Momento 1: Diálogo de apertura, Momento 2: Diálogo de reflexión y Momento 3: Diálogo de compromisos de mejora. En adición, Revilla (2016) distingue un proceso que se desarrolla en tres momentos: Apertura, proceso y cierre. En ambos casos se aprecia tres fases o etapas establecidas para el diálogo reflexivo, se acoge lo estipulado por Revilla y se consideran ideas clave que sostienen ambas propuestas.

Apertura

El propósito de este momento es dar inicio al proceso de describir lo que se hizo y cómo se hizo. Para ello, se pueden compartir aspectos generales de la experiencia observada, al preguntar, por ejemplo: “¿Cómo te sentiste en la ejecución de la actividad?”. Este tipo de aproximación al estudiante es importante porque la clave de un diálogo reflexivo exitoso crear un ambiente de confianza y mostrar una actitud receptiva y de apertura. Otra forma de iniciar: el diálogo es señalar cuál es la experiencia



sobre la que se va a realizar el diálogo, por ejemplo: “Vamos a conversar sobre la actividad que has realizado hoy, que consiste en (...). Si te parece vamos a dialogar en forma más detenida sobre este tema (...)” De esta forma, permitirá al estudiante describir o argumentar lo ocurrido respecto a la actividad realizada.

Proceso

El propósito de este momento es “mirarse y valorarse para crecer” de lo expresado por el estudiante. De esta forma, se evita que el docente formule apreciaciones, sino que más bien se favorezca el proceso de reflexión personal. En esta fase, se puede iniciar o continuar el proceso de descripción de la situación a analizar. Se promueve que el estudiante exprese lo que hizo a partir de algunas preguntas que le permitan analizar y deconstruir lo que realizó, dividiendo sus acciones en unidades de análisis.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2017), este es el momento de la reflexión profunda. Mientras más elementos se considere en este espacio, mucho más valiosa será la información para el desarrollo de la siguiente fase, el cierre.

El reto es que, a partir del proceso seguido, se avance en el logro del mayor nivel de reflexión personal. Es el momento de cuestionar las creencias e ideas que sustentan las acciones realizadas en la práctica. En este sentido, la calidad de las preguntas que se realicen en este proceso será fundamental. “Las preguntas deben ser lo suficientemente estimulantes para ayudarlos a profundizar en sus pensamientos y emociones” (Minedu, 2017, p. 14).

Una forma de favorecer la reflexión personal es que el docente parafrasee lo expresado por el estudiante. De esta manera, se evita dar apreciaciones y más bien se favorece el proceso de reflexión.

Cierre

En este, se da una recapitulación de lo realizado, en este diálogo. De manera que, se promueve que el estudiante tome decisiones a partir del análisis de su experiencia y de las conclusiones a las que arribó. En ese sentido, se establecen los aspectos de la práctica que se necesitan mejorar, los acuerdos para acciones futuras o los compromisos de mejora. Es importante registrar estos acuerdos y compromisos para darle seguimiento, en el marco de un proceso de mejora continua.



Como hemos visto, un punto central para propiciar la reflexión es la formulación de buenas preguntas.

Alcanzar el propósito del diálogo reflexivo, es decir, llevar a la persona a un nivel reflexivo crítico, es un reto donde la clave es la formulación de preguntas y repreguntas. Esto se confirma con lo señalado por Gadamer (2001, p. 440), quien indica que “toda cosa que quiera ser conocida y explicada tiene que empezar por romper su estructura a través de una pregunta”. Complementa esta idea, Vargas (2012) quien indica que la realización de la pregunta atiende a un proceso que implica la interpretación de una situación, un proceso en el que existen interlocutores.

Adicionalmente, es luego imprescindible que la persona que pregunta tenga la mente dispuesta. Es decir, no dar por sentado que puede explicar todo lo observado o escuchado, si no que las preguntas que formule y la calidad de las mismas le darán la oportunidad de confirmar ideas, descubrir creencias, construir conocimientos. Además, es importante ser conscientes de que las preguntas propuestas llevan la impronta personal de quién las formula; es decir, se plantean desde su propia experiencia y conocimientos.

La propuesta sobre el diálogo reflexivo, a partir de preguntas que promueven la deconstrucción de la experiencia para arribar a conclusiones y a la construcción de nuevos saberes, responde a lo planteado por Plata (2011, p. 151), quien señala:

También en contextos reales de trabajo o escenarios de práctica en los que interactúan diversos actores, el trabajo con la pregunta dinamiza procesos de negociación cultural, a través del diálogo abierto y del intercambio de saberes, de la reflexión y del trabajo colaborativo, desde donde se aporte en la construcción y reconfiguración permanente de sentido sobre una realidad. Aportes que se sistematizan en la pregunta, pero vuelven a ser reelaborados y retroalimentados desde ella.

En ese sentido, la pregunta permitirá, en primer lugar, obtener información, averiguar lo que no sabemos sobre la experiencia; en segundo, a afirmar o comprobar supuestos; finalmente, promueve la capacidad de inquietar o cuestionar. Se pueden distinguir dos tipos de preguntas: las cerradas, que se responden directamente, y las abiertas, que da oportunidad para formular nuevas preguntas y, en consecuencia, generar el diálogo reflexivo.



A continuación, se presentan algunos ejemplos de preguntas que responden a la taxonomía de Richar Paul (citado en Plata, 2009, p 120):

- Preguntas de clarificación: ¿Qué quieres decir con...? ¿Estás diciendo que...? ¿Cómo estás usando la palabra ...? ¿Podrías darme un ejemplo de...?
- Preguntas que sondan los supuestos: ¿Qué está suponiendo ella? ¿Piensas que este supuesto está justificado? ¿Por qué alguien supondría eso? ¿Hay algún supuesto oculto en esta pregunta?
- Preguntas que sondan las razones y la evidencia: ¿Podrías darme un ejemplo/contraejemplo para ilustrar tu idea? ¿Cuáles son tus razones para decir esto? ¿Estás de acuerdo con sus razones? ¿Esta evidencia es suficientemente buena? ¿Con qué criterio formulas ese juicio? ...
- Preguntas acerca de puntos de vista o perspectiva: ¿Cuál sería otra forma de decir esto? ¿Son posibles otras opiniones sobre este tema? ¿Hay circunstancias en las que tu punto de vista podría ser incorrecto? ... ¿Suponiendo que alguna persona no esté de acuerdo contigo, ¿qué piensas que te diría? ¿Qué pasaría si alguien sugiere que...? ¿Puedes tratar de ver la cuestión desde el punto de vista de ellos?
- Preguntas que sondan las implicancias y las consecuencias: ¿Qué se deducirá de lo que dices? ¿Cuáles serían las probables consecuencias de comportarse así? ¿Estás preparado para aceptar esas consecuencias?
- Preguntas acerca de la pregunta: ¿Piensas que es una pregunta apropiada? ¿En qué grado es relevante esa pregunta? ¿Qué supone esa pregunta? ¿Podrías pensar otra pregunta que destaque una dimensión diferente de la cuestión? ¿cómo nos va a ayudar esa pregunta? ¿Estamos más cerca de la solución del problema o de la respuesta a la pregunta?

Estos ejemplos, formulados como preguntas, contribuyen al proceso de indagación, pues da una idea de los diferentes tipos de preguntas y niveles de reflexión que se podrían ir promoviendo a través de las mismas.



En suma, la calidad del proceso del diálogo reflexivo dependerá de la calidad de nuestras preguntas. Como indica Van de Velde (2014), formular preguntas: que cuestionen lo que se considera establecido, que estimulen el pensamiento crítico, que problematicen los hechos, que promuevan el pensar creativo. Más bien deben evitarse, las preguntas que lleven a respuestas que pueden llevar a respuestas que pueden considerarse buenas o malas. Se aprende a hacer preguntas haciendo el ejercicio frecuentemente, “Saber plantearnos una buena pregunta es un arte [...] se aprende ejercitando y reflexionando críticamente, sistematizando las experiencias que se construyen en el camino” (Van de Velde, 2014, p. 2).

3. RECOMENDACIONES PARA SU APLICACIÓN

Previamente a la realización del diálogo reflexivo se puede tener un espacio para analizar la actividad y elaborar una propuesta previa de preguntas para ser utilizadas durante el desarrollo del diálogo.

Otro aspecto importante a considerar, es la preparación del ambiente en el cual se llevará a cabo el diálogo reflexivo, se debe tratar de desarrollarlo en un lugar tranquilo que permita un diálogo sin interrupciones.

Es también fundamental, propiciar un clima adecuado para orientar la construcción de saberes; ello requiere considerar ciertas actitudes como: escucha activa, mostrar empatía y mantener el silencio cuando sea necesario.

Es recomendable, utilizar el parafraseo y la repregunta para facilitar la construcción de saberes, la síntesis y la reconfiguración del pensamiento, así como la experiencia observada, una experiencia narrada por una o un grupo de personas y el contexto formativo, la promoción del aprendizaje autónomo, la autoevaluación y la heteroevaluación para la reflexión crítica.

Finalmente, no debemos olvidar que el diálogo reflexivo puede ser realizado tanto a partir de la experiencia observada, como de una experiencia narrada por una persona a un grupo de personas. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Establecer con los participantes del diálogo reflexivo algunas normas para su desarrollo. Ello incluye, explicar el propósito de la actividad y el proceso a seguir.



- Recordar que se está analizando la experiencia, no a la persona.
- Promover el aprendizaje el autónomo, la autoevaluación, heteroevaluación para la reflexión crítica.
- Expresarse con respeto ante la persona que expone la experiencia y respetar los puntos de vista y aportes de los otros participantes.
- Nombrar un secretario que elabore la relatoría de la actividad.

4. EJEMPLOS

4.1 Preguntas orientadoras para el diálogo reflexivo desde la interacción como formador docente:

Es importante promover desde nuestro rol como formadores el diálogo reflexivo en nuestra práctica docente, buscando oportunidades a partir de la comunicación y diálogo que se dan con nuestros estudiantes, de sus experiencias narradas, reflexiones de trabajos en grupo y teniendo en cuenta el contexto. Es así que podemos empezar a través de la formulación con las siguientes preguntas:

¿Quién?

... se beneficia de esto?	... has oído que haya discutido esto?
... se perjudica con esto?	... sería la mejor persona a consultar?
... decide sobre esto?	... sería la persona clave sobre esto?
... está más directamente afectado?	... merece reconocimiento por esto?

¿Cuál/es Qué?

... son las fortalezas o debilidades?	... es el mejor/peor escenario para el caso?
... es otra perspectiva?	... es más o menos importante?
... es otra alternativa?	... podemos hacer para producir un cambio positivo
... sería un contraargumento?	... se interpone en nuestro camino?



¿Dónde?

... veríamos esto en el mundo real? ... hay situaciones o conceptos similares? ... está la mayor necesidad para esto? ... en el mundo esto sería un problema?	... podemos obtener más información? ... debemos ir para encontrar ayuda sobre esto? ... nos lleva esta idea? ... están las áreas de mejora?
--	---

¿Cuándo?

... esto es aceptable o inaceptable? ... beneficiaría a nuestra sociedad? ... causaría un problema? ... es el mejor momento para actuar?	... sabremos que hemos tenido éxito? ... esto ha sido parte de nuestra historia? ... podemos esperar que esto cambie? ... deberíamos pedir ayuda sobre esto?
---	---

¿Por qué?

... es un problema o reto? ... es relevante para mí u otros? ... este es el mejor o peor escenario? ... la gente está influida por esto?	... la gente debería saber acerca de esto? ... esto ha sido así durante tanto tiempo? ... hemos permitido que sucediera esto? ... hay una necesidad para esto actualmente?
---	---

¿Cómo?

... es de similar a ? ... es de disruptivo respecto a ? ... sabemos la verdad sobre esto? ... enfocaremos esto con seguridad?	... nos beneficia a nosotros u otros? ... nos perjudica a nosotros u otros? ... veremos esto en el futuro? ... podemos cambiar esto para nuestro bien?
--	---



4.2 Preguntas orientadoras para el diálogo reflexivo desde la observación del aula:

El uso de la estrategia del diálogo reflexivo permitirá al docente desarrollar de manera progresiva la reflexión crítica del estudiante desde la observación del aula. A continuación, presentamos una secuencia de diálogo considerando tres momentos.

Diálogo de apertura:

- (Nombre del estudiante), el día de hoy has trabajado.
- ¿Qué opinas sobre la actividad realizada el día de hoy?
- Si estás de acuerdo, vamos a dialogar de forma más detenida sobre esto....

Diálogo de proceso:

- ¿Cómo evalúa el propósito de la sesión y las estrategias que utilizó?
- ¿Cómo evalúa la coherencia de las estrategias con dichos propósitos?
- ¿Crees que es la mejor opción? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que...?
- ¿Crees que hiciste uso adecuado del tiempo?
- ¿De qué otra manera podrías haber planificado?
- ¿Consideras que la planificación, ejecución y evaluación de la sesión fue pertinente? ¿Por Qué?
- ¿Los estudiantes participaron de las actividades que propuso?
- ¿Qué otras actividades podrían haber propuesto a sus estudiantes?

Diálogo de cierre:

- ¿Cuáles son los aprendizajes que rescatas de esta experiencia? (Es importante la retroalimentación de términos teóricos y prácticos)
- Será importante que los estudiantes realicen la metacognición al término de la sesión de aprendizaje.
- ¿Qué compromisos asumes?
- ¿Qué acciones nuevas realizarás a partir de lo aprendido?



4.3 Preguntas orientadoras para el diálogo reflexivo desde el diagnóstico de la Institución Educativa y su contexto:

El diagnóstico de la IE, el contexto y de los niños en el aula, son acciones importantes que se realizan durante el desarrollo de la práctica profesional, siendo una oportunidad para hacer uso del diálogo reflexivo y de esta manera promover la reflexión crítica en los estudiantes.

- **Respecto al diagnóstico de la IE y su contexto:**

¿Cómo docente, por qué es importante conocer y reflexionar sobre el contexto donde realizo mi práctica profesional? ¿qué responsabilidad asumo al conocer el contexto?, ¿qué hace que mi práctica educativa sea diferente a la de otros docentes?, ¿qué aspectos del contexto analizado influyen en las características de mis alumnos?, ¿qué decisiones puedo tomar a partir de la reflexión del contexto de la IE?, ¿cómo influye cada uno de los aspectos analizados: físico, demográfico, familiar, etc. , en mi práctica educativa, mis planificaciones?, ¿qué propuestas de trabajo desde la planificación curricular puedo hacer en mi aula? ¿Qué talleres podría proponer con los padres de familia?

- **Respecto al diagnóstico de los niños y niñas de un aula:**

¿Cuál es mi noción de niño? ¿Cómo docente por qué es importante conocer y reflexionar sobre el perfil real del grupo de niños que acompaño? ¿Cómo entiendo la evaluación? ¿Por qué considero necesario partir de una evaluación diagnóstica acerca de los aprendizajes con que cuentan los niños de mi aula? ¿Qué información me brinda de los niños y niñas de mi aula? ¿Cómo afectará mi práctica educativa?, ¿A partir de los resultados obtenidos y la reflexión realizada, a qué conclusiones llego? ¿Cuáles son los resultados reales obtenidos? ¿Qué estrategias de trabajo u orientaciones pedagógicas puedo proponer para el grupo de alumnos o para casos? particulares que se presenten?, ¿Qué competencias, capacidades, desempeños priorizaré? ¿Por qué? -(Guía 2: Aproximación diagnóstica al contexto de la Institución Educativa y la de los niños).

Link del video que muestra el proceso de diálogo reflexivo, de forma referencial (no es un modelo) <https://www.youtube.com/watch?v=UWPfQVdjKoQ>



5. LECTURAS PARA PROFUNDIZACIÓN O AMPLIACIÓN

Ministerio de Educación (2017). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia. Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de Acompañamiento Pedagógico*. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/archivos/recursos/2.1.%20Enfoque%20Cr%C3%ADtico%20Reflexivo.pdf>

Pareja, N.; Urquiso, C. & Muñoz, E. (2007). El análisis colectivo de la práctica: hacia una cultura reflexiva y colaborativa en la docencia universitaria para la construcción del EEES. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria Alicante

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf

Unesco (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>



Van de Velde (2014). Aprender a Preguntar, Preguntar para Aprender. ¿Cómo lo hacemos para aprovechar al máximo la pregunta como recurso pedagógico-didáctico? Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/19-Saber-PREGUNTAR.pdf>

REFERENCIAS

Cacheux, E. y Hernández, L. (2010). Importancia de la reflexión y del diálogo en el uso de portafolios como método para la evaluación y el aprendizaje equitativos. *Reencuentro*, (59), 45-52.

Pareja, N., Urquiso, C., y Muñoz, E. (junio, 2007). El análisis colectivo de la práctica: hacia una cultura reflexiva y colaborativa en la docencia universitaria para la construcción del EEES. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria Alicante. Congreso llevado a cabo en Alcalá, España.

Plata, M. (2009). La pregunta, dispositivo pedagógico para la construcción de saber y conocimiento. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 6, 111 - 122. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/psicopedagogia/article/view/544>

Plata, M. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación. *Praxis y Saber*, 2 (3), 139 - 172. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1114/1113

Revilla, D. (2016). *El diálogo reflexivo en la acción docente. Presentación para el Programa de Inducción Docente*. Lima: DIFODS.

Umanzor, P. (2011). Construcción de un diálogo reflexivo a partir de prácticas pedagógicas y concepciones sobre la enseñanza. *Revista Académica de Investigación y Postgrado*, 2 (2), 19 - 30.

Urdaneta, M. (2014). Diálogo para la reflexión: compartiendo la experiencia de aula desde el Proyecto Pedagógico. *Innovaciones Educativas*, 16 (21), 43-49. doi.org/10.22458/ie.v16i21.902.



Vargas, G. (2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario Educativo*, 16, 60, 173 - 191. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1408/1201>





LA NARRACIÓN REFLEXIVA

Como sabemos, la práctica de la escritura implica necesariamente reflexión (Barthes, 1994), y la escritura de relatos de experiencia resulta ser un proceso de formación en sí mismo (McEwan, 1998): escribir una narración o un testimonio autobiográfico supone interpretación, construcción y reconstrucción de sentidos, de lecturas del mundo y de la propia vida (Sarlo, 2005) (Suárez, 2011, p.19).

Los docentes escriben para investigar y formarse es la afirmación, desde el título del artículo, con la que Suárez (2015) nos ayuda a contextualizar el desarrollo de la narración reflexiva escrita en la práctica educativa en América Latina y el mundo de hoy. Para este autor, desde comienzos de este siglo en la región, se viene configurando un movimiento pedagógico heterodoxo que forman colectivos y redes de docentes para trabajar de manera colaborativa “formas de resistencia frente a las políticas neoliberales impuestas en la región desde la década de los ’80” (p. 2). Este movimiento plantea la formación docente como una “formación social y colectiva y como auto y co-formación” (Pineau, 2010 en Suárez, 2015, p. 2), a partir del estudio sobre la reconstrucción participativa del saber pedagógico, la recreación de la memoria escolar y la intervención crítica en el campo educativo.

Esta nueva concepción de la formación docente responde, a nuestro entender, también a las transformaciones socio-psico-económicas, culturales, comunicacionales y epistemológicas que configuran la sociedad sin relato dentro de la cual se desarrolla la acción docente hoy. Y es que la sociedad actual no solo es globalizada, sino que, además se caracteriza por ser un espacio histórico en el que no prevalece un meta-relato con la capacidad suficiente de darle sentido a nuestra existencia. Por el contrario, predomina una sensación de interconexión fragmentada de la realidad y una visión de futuro incierta.

En este contexto, la narrativa y lo biográfico se posiciona como un punto de anclaje para la construcción de sentido dentro de la sociedad, “ensanchando el horizonte de expectativas de la docencia hacia nuevas posiciones de sujeto en el campo educativo” (Suárez, 2019, p. 119). En este sentido,



Las metodologías narrativas y (auto)biográficas desafían las modalidades convencionales de hacer y pensar la enseñanza, el currículo y la investigación educativa. Representan un giro epistemológico dirigido a indagar, reconstruir, documentar y comunicar los sentidos pedagógicos construidos en la experiencia educativa y los saberes profesionales elaborados y recreados a través de la reflexión de un profesorado en permanente formación (Suárez, 2011 en Chisvert, Tarazona, Palomares y Soto, 2018, p.30).

Las metodologías narrativas y (auto) biográficas, si bien son propias de las ciencias sociales, desde el enfoque hermenéutico e interpretativo y aplicadas al campo de la educación, aportan a la comprensión de las experiencias vividas a través de la construcción de sentido y la transferencia del conocimiento (Chisvert et al., 2018). Desde esta comprensión, se introduce la narración reflexiva escrita dentro de la formación en la Facultad de Educación.

1. ¿EN QUÉ CONSISTE LA NARRACIÓN REFLEXIVA ESCRITA?

Partimos de concebirla como estrategia que promueve una práctica reflexiva, que organiza

las experiencias formativas, con el propósito de generar situaciones para que los sujetos que participan en él reflexionen, [...] y modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción (Anijovich y Cappelletti, 2019, p.47).

Una narración significa una **reconstrucción interpretativa** que permite no solo conocer lo que sucedió sino comprenderlo (Freeman, 2008 en Chisvert et al., 2018). Por ello, la narración reflexiva escrita, como estrategia de formación, se focaliza en el **qué, porqué** y a **quién** le sucede la experiencia docente, dentro del **contexto** social e institucional (Blanco, 2012 en Chisvert et al., 2018), además, se agrega el **cómo** y **para qué** sucede. Así, la reconstrucción interpretativa implica el relato de ciertas acciones, discursos, situaciones, pensamientos, emociones y sentimientos que permiten comprender la experiencia pedagógica vivida. “Lo que se quiere contar es aquello que nos acontece con lo que acontece, lo que nos conmueve, nos atraviesa, nos proyecta y nos cambia” (Suárez, 2019, p. 120).



Su carácter narrativo hace que se configure como un texto diferente a otros en el campo educativo, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1 – Comparación entre los textos narrativos reflexivos y el informe docente

INFORME DOCENTE	NARRACIONES REFLEXIVAS DOCENTES
Impersonal	Personal
Objetivo	Subjetivo
Documenta resultados	Documenta procesos
Expone datos	Reflexiona sobre la práctica para transformarla
Lenguaje estándar – escritura formal	
Contexto institucional educativo	

Fuente: Adaptación de Lucían (2015, p. 14)

La narración reflexiva escrita no solo es personal, subjetiva y experiencial sino que “es principio de **conexión entre historias individuales y el contexto social, cultural o histórico**, que requiere tanto **sentimiento como pensamiento**” (Werner y Meyer, 2016 en Chisvert et al., 2018, p.29). Ofrece una visión holística del fenómeno pedagógico que, al contrastarse con nuestros saberes y las teorías de las ciencias de la educación, hace que la narración se vuelva reflexiva y contribuya a nuestra formación como docentes.

Desde los espacios de práctica educativa, las narraciones reflexivas escritas “se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que *les* sucede” a los actores educativos cuando [las] hacen y transitan” (Suárez, 2007b, p.72).

Asimismo, a través del relato escrito se busca comprender, interpretar, re-significar para transformar la práctica docente, al docente y al sistema educativo en su conjunto. En ese proceso narrativo, el docente en formación genera nuevas comprensiones sobre “sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus experiencias previas; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros en función de la docencia” (Suárez, 2007a, p. 11). Cuando estos relatos son compartidos entre pares, con otros docentes, la elaboración colectiva genera otras comprensiones más sensi-

1 Las negritas y cursivas del texto son nuestras.



bles y democráticas, que “además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela” (Suárez, 2007b, p. 73).

En síntesis, las narraciones reflexivas escritas, como estrategia para una práctica reflexiva en la formación de nuestros estudiantes, tienen “el propósito de describir su intervención en términos de discurso y acción, para identificar y analizar las motivaciones de dicha intervención” (Alatorre, 2013, p.10). Es decir, son **relatos** que demandan **ejercicio analítico** para identificar no solo **lo particular de la acción** docente sino, también, **las creencias, prejuicios, tradiciones, conocimientos previos y esquemas de acción conscientes o no que subyacen** a la misma (Anijovich y Cappelletti, 2019). Las narraciones reflexivas representan un relato analítico de nuestra acción docente para modificar nuestros esquemas de acción pedagógica.

Características de las narraciones reflexivas

Según Anijovich y Cappelletti (2011), las narraciones reflexivas tienen tres características: Uno, son **experienciales**. Quien narra la experiencia es la misma persona que la ha vivido, pero ello no excluye la participación de otros actores. Dos, son un **relato**. Involucran la subjetividad del **narrador**. Él es quien dota de estructura a la narración desde la propia construcción de sentido que la experiencia le significa. Configura **una ilación particular** de los hechos, circunstancias y elementos de lo sucedido. El narrador

Es quien conoce toda la historia y puede seleccionar eventos, secuencias, cambiar partes, omitir otras, dar cuenta de lo que le interesa o preocupa, dar el tono y proponer la voz y el estilo del contar [...] Un mismo hecho, incluso protagonizado por la misma persona, tiene significado diferente en distintas etapas de su vida o con una diferente intencionalidad. [...] El narrador es el que tiene el verdadero poder en el acto de narrar ya que, en definitiva, es quien teje y desteje los muchos hilos de la trama y la forma de lo que se relata (p.41).

Tres, son **socialmente significativas**. Son relevantes dentro de un **contexto**. Lo que se cuenta si bien corresponde al mundo íntimo del narrador, otra persona ajena a él puede entenderlas.



Por su parte, Suárez (2007a) señala que la construcción escrita de las narraciones reflexivas se caracteriza, además de lo señalado por Anijovich y Cappelletti (2011), por aquellas que se aprecian en la tabla 2.

Tabla 2 – Características de las Narraciones Reflexivas según Suárez (2007a)

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Reconstruyen narrativamente y formulan problemas pedagógicos en las palabras de la práctica	Ensayan reflexiones pedagógicas y se interrogan en torno de los problemas de las prácticas que los docentes mismos llevan adelante en sus instituciones: su génesis, desarrollo y posibles resoluciones.
Reconstruyen estrategias pedagógicas y didácticas	Buscan dar solución a problemas de las prácticas y hacen propuestas de trabajo individuales y, fundamentalmente, colectivas para abordarlos.
Recrean imágenes pedagógicas de los docentes autores y otros actores escolares	Sobre los objetos, personajes, relaciones y contextos de los mundos educativos y sociales.
Explicitan los saberes y aprendizajes profesionales	A los que los docentes acceden. Los construyen y ponen en tensión a través de la reflexión sobre la experiencia relatada.
Mencionan y se apoyan en otros saberes y conocimientos	Que fundamentan e informan los propios desempeños pedagógicos, y que colaboran en la reflexión sobre ellos
Muestran las tensiones entre la experiencia, lo normativo y lo convencional	Contrastan las experiencias pedagógicas narradas con el orden normativo y curricular vigente o con las prácticas educativas convencionales.
Intercalan certezas, dudas y recomendaciones pedagógicas	Surgidas en la reflexión de la experiencia, que los docentes autores ponderan como comunicables a colegas.
Revelan las responsabilidades educativas y compromisos profesionales y éticos de los educadores	Las proyectan y generalizan a partir de la propia implicancia en la experiencia en cuestión.
Caracterizan a los sujetos pedagógicos y a los contextos y ambientes institucionales	Hablan de una forma u otra del que aprende, el que enseña y sus relaciones en el proceso de transmisión cultural en donde éstos dotan de sentidos a la experiencia pedagógica relatada.

Fuente: Elaboración propia a partir de Suárez (2007a, p. 44)

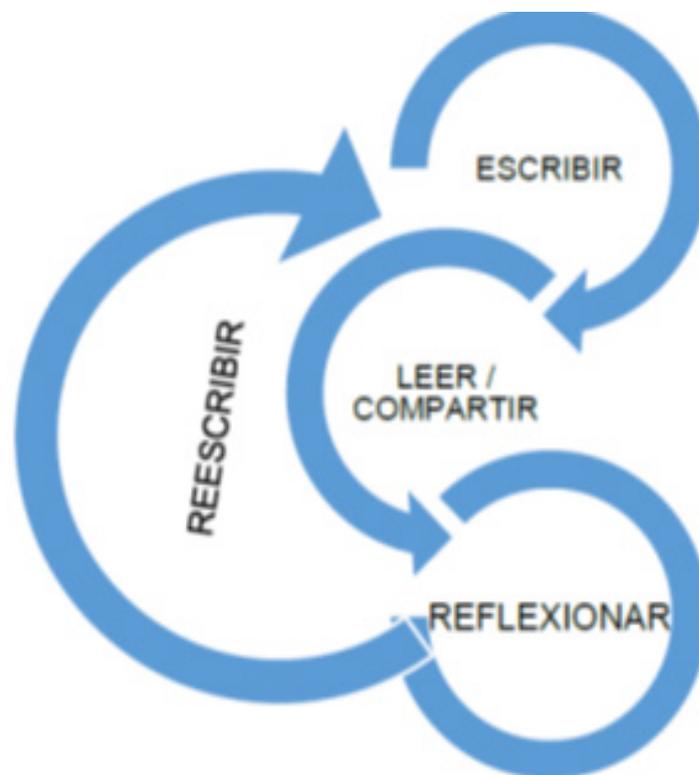


2. PROCESO DE REDACCIÓN DE NARRATIVAS REFLEXIVAS

Las narraciones reflexivas escritas relacionan el mundo escolar con las experiencias de la práctica docente que viven nuestros estudiantes, a partir de la cual se activa un proceso reflexivo en espiral. Sin embargo, esta vinculación no se construye al primer intento. Implica, por parte del estudiante, escribir la reconstrucción interpretativa de la experiencia acontecida para luego leerla, reflexionar sobre ella, re-escribirla y volverla a leer, volver a reflexionar sobre ella, volverla a re-escribir y así sucesivamente hasta develar una nueva comprensión e interpretación pedagógica de lo sucedido en esa práctica.

Por tanto, una narración reflexiva ocurre paulatinamente a través de un proceso sistemático y permanente de redacción de la misma (ver Figura 2) que debe aprenderse de manera guiada y colaborativa a lo largo de la formación inicial docente, para que pueda ser continuado posteriormente por el docente en su desempeño profesional.

Figura 2. Proceso de Redacción de las Narrativas Reflexivas



Fuente: Elaboración propia



Este proceso de redacción debe ser “consciente, intencional, metódico, deliberativo, ético, social e histórico, responsable, retrospectivo y prospectivo; [...] Implica un distanciamiento o pausa de la actividad para pensar en la misma y una suspensión del juicio para actuar de forma objetiva, va encaminado a la intervención” (Cerecero, 2018, p. s.n.).

A su vez, imbricado al proceso de narrar una experiencia está el proceso reflexivo sobre la misma. Coincidimos con Alatorre (2013) en que estas narraciones escritas implican un proceso reflexivo en **espiral**.

La **espiral reflexiva** promueve la optimización de la comprensión de la experiencia docente que involucran su **análisis e interpretación iterativa y creciente** para obtener conclusiones que, al relacionarlas con nuestros **esquemas de acción pedagógica**, representen aprendizajes y cambios en nuestra formación docente. Es un tipo de reflexión que demanda al docente establecer “una relación pensante con lo que hace y le pasa para aprender consigo mismo, por sí mismo y desde sí mismo” (Contreras, 2011, p. 40 en Sarabiego, 2018, p. 13).

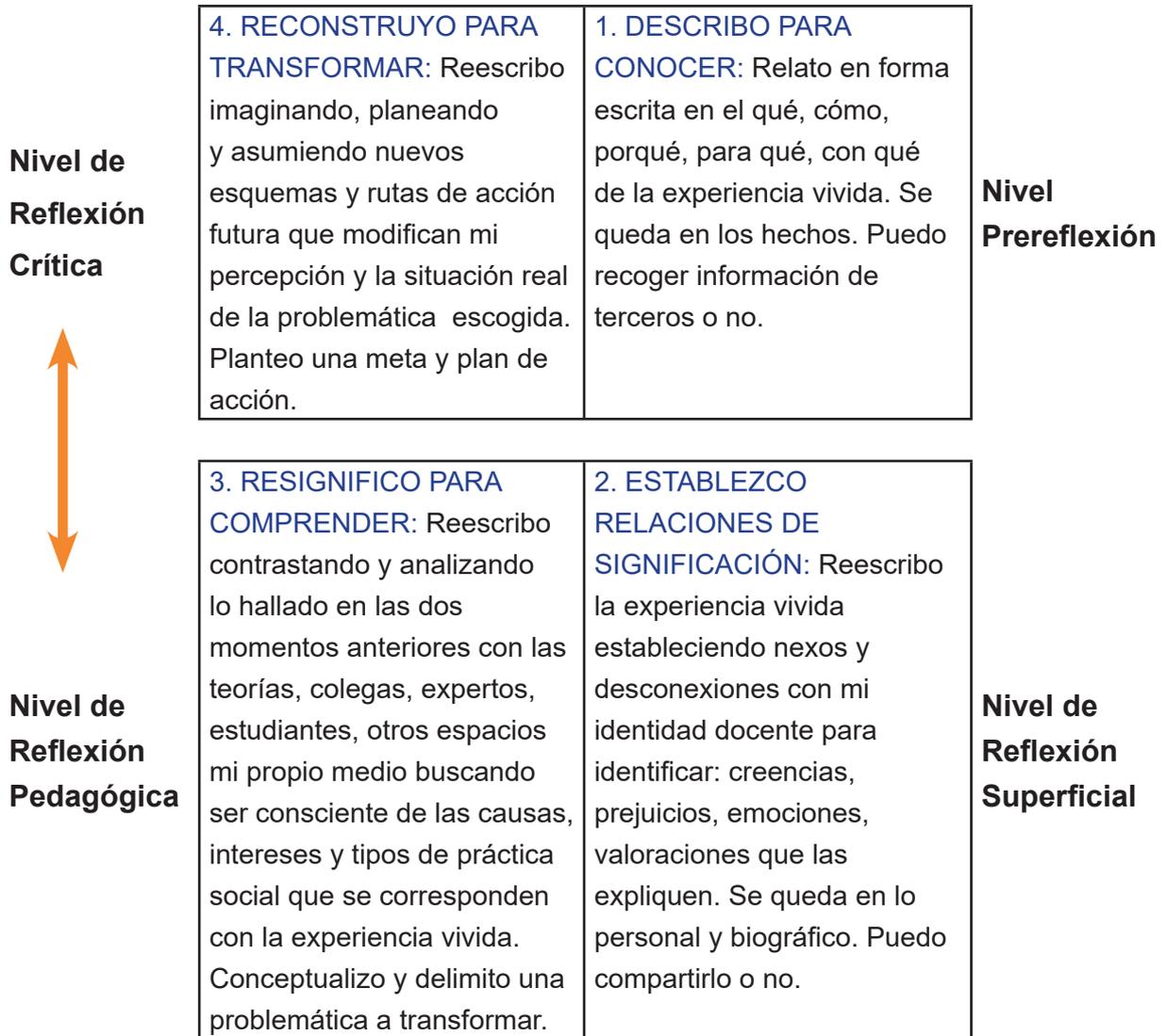
Narrar una experiencia vivida en el aula o en la escuela permite al docente en formación, establecer una relación con lo que hace y le sucede, convirtiendo a esta acción en potencialmente rica para aprender a “verse, (re)pensarse, incorporarse y ponerse en juego frente a lo vivido, lo enseñado y lo presentado en el aula” (Chisvert et al., 2018, pp. 31-32).

En la figura 3 presentamos un esquema que relaciona la espiral reflexiva, sus momentos y los niveles de reflexión asumidos por la Facultad de Educación.





Figura 3: Esquema de la Espiral Reflexiva y sus Cuatro Momentos²



Fuente: Elaboración propia en base a Justo, Cruz y Jarillo (2010: 91 en Alatorre 2013) y Smyth (1989 en Rodrigues, 2013)

Todos los momentos del proceso de la espiral reflexiva son igualmente importantes. Cada uno aporta una particularidad al proceso y se suceden repetidamente, aunque no necesariamente de manera lineal, hasta llegar al nivel de reflexión con el que se vincula cada momento. Es importante tomar en cuenta la no linealidad. Estos niveles

² Ambos modelos contemplan cuatro momentos o etapas. Pero "Smyth propuso un modelo de reflexión que articulaba la práctica profesional de los docentes con el conocimiento y la comprensión del entorno social, económico y político en que su práctica se producía" (Rodrigues, 2013, p. 61).



de reflexión, que se mencionan al lado de cada momento del proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo funcionan como referentes orientadores del nivel de profundidad de la reflexión a la que se aspira lograr en cada uno de ellos.

Así, el paso de un momento a otro no necesariamente significa el logro satisfactorio de los niveles de reflexión asociados. Un docente en formación puede desarrollar simultáneamente diferentes niveles de reflexión (Rodrigues, 2013). Sin embargo, ello no implica que debamos dejar de lado el aspirar a completar los cuatro momentos cada vez que se implemente la estrategia de la narración reflexiva escrita.

3. RECOMENDACIONES PARA SU APLICACIÓN

El docente que lleve adelante la estrategia de la narración reflexiva debe considerar que se trata de un medio para acceder a la experiencia subjetiva del sujeto en formación, en la cual se interrelaciona lo emotivo y lo cognitivo en función a un determinado contexto, y demanda un ejercicio reflexivo y analítico de su acción docente, para modificar esquemas de acción pedagógica.

A continuación, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Iniciar con un diagnóstico sobre el nivel de reflexión que muestre un determinado relato escrito producido por el estudiante. Esto por las diversas experiencias y niveles propios de desarrollo del proceso reflexivo que alcanza cada estudiante.
- Considerar que la narración reflexiva se centra en delimitar una situación de la práctica que sea **significativa** para el estudiante, se puede iniciar con la (auto) biografía, posteriormente, se puede descentrar hacia otros focos como lo que le acontece en el aula o la institución, en la cual hace sus prácticas, o sucesos de carácter social, entre otros.
- Tomar en cuenta que la profundidad a la que llegue el estudiante en el proceso narrativo según cada momento, dependerá de él mismo, es decir, en qué medida se va comprometiendo en examinar su práctica para reconfigurarla, en cómo le otorga nuevos significados en contraste con la teoría y en cómo va dando respuestas más conscientes a los problemas del aula y de la educación. Para ayudar al estudiante a revisar su narrativa se sugiere orientar a través



de preguntas, que inician con indagar sobre lo descriptivo para avanzar hacia otros momentos reflexivos:

- ♦ ¿En qué consiste la experiencia?
 - ♦ ¿Cuáles son los problemas que aborda?
 - ♦ ¿Quiénes participan y en qué carácter?
 - ♦ ¿Qué objetivos la orientan?
 - ♦ ¿En qué tiempos y espacios se desarrolla la experiencia?
 - ♦ ¿Qué problemática(s) reconoces en la experiencia?
 - ♦ ¿Con qué emociones, sentimientos, experiencias anteriores se conecta?
 - ♦ ¿Qué procesos y actividades están presentes?
 - ♦ ¿Cómo explicas lo sucedido o tus decisiones? ¿utilizas solo conceptos empíricos o provenientes del sentido común para explicar los hechos? ¿utilizas tus saberes pedagógicos o teorías? ¿cuáles?
 - ♦ ¿Cómo evalúas esta experiencia?
 - ♦ ¿Qué decisiones tomaste y cómo las justificas?
 - ♦ ¿Qué factores facilitaron su implementación?
 - ♦ ¿Qué obstáculos has enfrentado?
 - ♦ ¿Qué aprendizajes has logrado?
 - ♦ ¿Qué recursos fueron utilizados?
 - ♦ ¿Qué consideras necesario para ajustar o modificar esta experiencia?
- Sugerir al estudiante que incorpore en el proceso de redacción, registros de apoyo o insumos a partir de apuntes, diarios de campo, observaciones de campo, transcripciones orales, entre otros, para que luego, pueda trabajar la narración sobre alguna experiencia.
 - Se puede trabajar como registros narrativos, las autobiografías escolares y los diarios, que profundizan en el conocimiento sobre sí mismo y favorecen la construcción de la identidad profesional en nuestros estudiantes (Anijovich y Cappeletti, 2011). Cada uno tiene una estructura y características que es necesario conocer para obtener el máximo provecho a favor de una práctica reflexiva.



Por último, sugerimos que las producciones narrativas pueden abrirse a explorar diferentes formatos y lenguajes (escrito, sonoro, visual, blog, etc.), pensando en las preferencias en los estilos de comunicar de nuestros estudiantes, siempre orientado a generar la espiral reflexiva en todas sus producciones narrativas.

4. EJEMPLOS VINCULADOS A LOS NIVELES DE REFLEXIÓN

Existen diversas clasificaciones sobre niveles de reflexión. La Facultad de Educación ha optado por la clasificación que presentan Lamas y Vargas (2016) basada en Larriee (2008). Estos niveles van desde la pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica hasta el nivel de reflexión crítica.

A modo de indicadores sobre las principales características del proceso reflexivo que se plasman en una narrativa y que la pueden ubicar en un nivel u otro, se describen a continuación:

Pre-reflexión:

El docente reacciona a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo; atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación. Asume lo que acontece en la práctica sin cuestionar y no adapta su enseñanza en función de las respuestas y necesidades de los estudiantes.

Características:

- a. Realiza una descripción simple y automática sobre su práctica docente y de las diversas situaciones presentadas en el aula.
- b. Las soluciones propuestas a las diversas situaciones que enfrenta en su práctica docente son automáticas (no se sustentan en un análisis previo).
- c. En sus descripciones de los problemas que se suscitan en su práctica docente atribuye la responsabilidad a otros actores.
- d. Explica las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en creencias y posiciones personales.
- e. Señala o sugiere necesidades de su grupo de alumnos, pero no indica estrategias concretas para atenderlas.

Fuente: Lamas y Vargas (2016)



A continuación, se desea contar con algunos ejemplos que permitan mostrar el nivel de reflexión. En este sentido, Lamas y Vargas (2016) en su artículo “Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente” nos presentan los siguientes:

“Considero que en todas las actividades que estoy realizando me siento a gusto; pues aprendo junto con los niños. Por otro lado, encuentro dificultades en el manejo de ciertos niños que no logran controlarse en especial en sus movimientos, a ellos por ejemplo les cuesta mucho hacer la línea; pues es un momento de estar sentados con las piernas cruzadas y seguir los acuerdos; particularmente, considero que hay un problema sensorial y motriz en algunos niños”

“Seguidamente, respecto a mi relación con los padres de familia considero que desde un inicio fue una relación directa y horizontal. A algunos padres los conocía un poco más por los talleres de verano, pero a otros solo los había visto y conversado con ellos una vez durante las entrevistas que tuvimos. Sin embargo, al iniciar las clases creo que mi desenvolvimiento con ellos fue el adecuado y de trato parejo para todos”.

“Respecto a los niños del aula, considero que tengo un especial interés por una niña del grupo, por ayudarla, por estar a su lado y logre comunicarse para comprenderla. Ella ha estado desde verano y desde ese tiempo he establecido un fuerte vínculo con ella. Asimismo, considero que es un gran reto para mí poder llegar a todos los niños de la misma manera pues al tener que salir del aula en diferentes ocasiones para que logre calmarse siento que he causado ausencia en el aula”.

Reflexión superficial:

El docente da razones a partir de sus creencias y posiciones acerca de sus prácticas de enseñanza, que son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no toma en cuenta las teorías pedagógicas. Se centra en cómo le funcionan las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados; por tanto, hay un momento de introspección sobre su enseñanza. Reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.



Características:

- a. Realiza una descripción centrada en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados.
- b. Las soluciones propuestas a las diversas situaciones que enfrenta en su práctica docente se sustentan en un análisis previo de la situación.
- c. En sus reflexiones reconoce su responsabilidad en los problemas que se suscitan en su práctica docente.
- d. Explica las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en creencias y posiciones personales y en los resultados de su experiencia.
- e. Señala necesidades específicas de su grupo de alumnos e indica estrategias concretas para atenderlas.

Fuente: Lamas y Vargas (2016)

Ejemplos:

“Una de las dificultades que siento que tengo es el manejo de grupo en algunas ocasiones. Siento que soy una persona muy afectuosa con los niños, me encanta escucharlos y muchas veces soy invitada a jugar en los juegos que ellos proponen, hasta ellos mismos me buscan para contarme muchas de sus cosas importantes para ellos, que realizan fuera del colegio como las que suceden dentro de éste. Estas cualidades que tengo con los niños no me parecen malas, pero tal vez debería aprender a modular mi voz al momento que se le llama la atención sobre algo que han hecho lo cual no es correcto para que se den cuenta de qué manera les estoy hablando, ya que mi voz muchas veces es la misma, así como la expresión como cuando estoy normal”

“Al término del día en que realicé mi actividad al momento de revisar sus fichas recuerdo como trabajó cada uno y lo apunto, así como en otras actividades que realiza la tutora verifico cómo van realizando y también lo voy registrando en una agenda. Por lo tanto, se podría decir que se hace uso de un registro anecdótico. Esto permite que conozcas más a cada niño y al grupo en general, conocer sus intereses y necesidades, lo cual ayudará en la planificación de actividades”



Reflexión pedagógica:

Implica un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación a la enseñanza de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. Fomenta la coherencia entre la teoría expuesta (lo que dice que hace y cree) y la teoría en uso (lo que dice hacer en el aula). Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El docente tiene como objetivos la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.

Características:

- a. Realiza una reflexión basada en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o en investigaciones educativas.
- b. Analiza el impacto de las decisiones sobre su práctica docente en el aprendizaje de sus alumnos con la finalidad de mejorarlo.
- c. En sus reflexiones reconoce su responsabilidad en los problemas que se suscitan en su práctica docente y busca soluciones para su mejora continua.
- d. Explica las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en los resultados de su experiencia, en el análisis de los fines y metas educativas y en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos.
- e. Señala necesidades específicas de su grupo de alumnos e indica estrategias concretas para atenderlas sustentándolas en un marco teórico pedagógico.

Fuente: Lamas y Vargas (2016)

Ejemplos:

“Una de las cosas que no me gusta mucho es el hecho de que no se le otorgue la importancia suficiente al desarrollo psicomotor grueso en los niños y algo que yo puedo mejorar es aportar más con clases de yoga quizá no a todo el nido, pero podría comenzar con mi salón y quizá luego con el segundo nivel. Podría elaborar circuitos para que los niños transiten u organizar actividades a nivel corporal”



“Es necesario tomarlo con calma pues toda dificultad hay que reflexionarla y meditarla para poder resolverla; asimismo considero pertinente el pedir ayuda u orientación para poder tener otra visión de la dificultad”.

Reflexión crítica:

Se refiere a la reflexión sobre las implicancias de las realidades sociales y políticas, así como de la moral y la ética, y las consecuencias de las prácticas en el aula y en los estudiantes, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan. Enfoca su atención tanto en su propia práctica como en las condiciones sociales en la que se sitúa. Se evidencia la actividad investigativa y la auto reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como un examen profundo sobre su sistema de creencias y valores, expectativas y supuestos que están en la base de su comportamiento docente, en sus creencias sobre la capacidad y la disposición de los estudiantes para aprender, suposiciones sobre el comportamiento de los estudiantes, especialmente aquellos de diferentes orígenes étnicos y sociales.

Características:

- a. Realiza una reflexión vinculando su práctica docente con las condiciones sociales y políticas en las que se desarrolla.
- b. Investiga y analiza críticamente el impacto de las decisiones de su práctica docente en el aprendizaje de sus alumnos con la finalidad de contribuir con la transformación social.
- c. Analiza las implicaciones morales y éticas, vinculadas a la equidad y justicia social, y las consecuencias de sus acciones en la práctica docente inspirada en ideales democráticos.
- d. Explica las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en los resultados de su experiencia, en el análisis de los fines y metas educativas y en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos y reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación.
- e. Señala las acciones pedagógicas que realiza a partir de la reflexión crítica sobre su práctica docente con miras a la transformación social.

Fuente: Lamas y Vargas (2016)



Ejemplo:

Teniendo en cuenta las características e indicadores del nivel reflexivo crítico, los invitamos a realizar a manera de ejercicio una narración que ejemplifique este nivel.

5. LECTURAS PARA PROFUNDIZACIÓN O AMPLIACIÓN

Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires: Eudeba.

Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Connelly, M. y Clandinin, J. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico, en McEwan, H. y K. Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lomas, C. (editor) (2003). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Buenos Aires: Paidós.

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia, en McEwan, H. y K. Egan, (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Nocetti, A., Hizmeri, J. y Arriagada, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 203-228. Recuperado de <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/329/336>



- Sarabiego, M; Cano, A-B y Sánchez-Martí, A. (2019, julio). El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 813 – 830
Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328465102_El_pensamiento_reflexivo_en_la_educacion_superior_aportaciones_desde_las_metodologias_narrativas
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Suárez, D. (2006), Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestros*, 5 (16).
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>
- Suárez, D. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 2 (17), 16-31.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. *Revista del IICE*, 30,17-32. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>
- Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En McEwan, H. y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.



REFERENCIAS

- Alatorre, I. (2013). Narrar la práctica docente. *Didac*, 62, 10-16. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2013/no62/2.pdf>
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 37-58. Recuperado de <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/321>
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 241-257. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803010.pdf>
- Cerecero, I. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4 (1), 44 - 53. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/3595/4536>
- Chisvert, M.J.; Tarazona, M.J.; Palomares, D. y Soto, M.D. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En Sabariego, M. (coord.) (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior. Cuadernos de docencia universitaria*, 35, 28 – 33. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO. Recuperado de <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/01/CDU-35.pdf>
- Lamas, P. y Vargas- D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 14 (2), 57-78. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5680/7142>
- Lucián, E. (2015). *Recursos para la escritura en ámbitos educativos. Narrativas docentes*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central Programa de Lectura y Escritura



en Español (ProLEE) Recuperado de http://www.anep.edu.uy/prolee/phocadownload/materiales/docentes/recursos_escritura.pdf

Rodriguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. [Tesis doctoral] Facultad de Pedagogía, Programa de Doctorado Educación y Sociedad, Universitat de Barcelona. Recuperado de http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/43828_RRODRIGUES_TESIS.pdf

Sabariego, M. (coord.) (2018). El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior. *Cuadernos de docencia universitaria 35*, Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO. Recuperado de <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/01/CDU-35.pdf>

Suárez, D. (2007a). *Fascículo 2: ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentina. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89784/Documentac%20narrativa.pdf?sequence=1>

Suárez, D. (2007b). Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdllick, I. (comp.) (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Didácticas. Recuperado de <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/la-investigacic3b3n-educativa.pdf>

Suárez, D. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *Trayectoria. Práctica docente en educación artística*, 3, 1-13. Recuperado de <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/download/332/268>



Suárez, D. (2019). Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. *Voces en el Fénix.com.*, 75, 116–123. Recuperado de https://vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/15_31.pdf



ISBN: 978-9972-9472-7-8



9 789972 947278