

## La formación de psicólogos(as) escolares reflexivos. Aprendiendo de la experiencia.

*Profile of a reflective tutor:  
a critical reflection*

Roxanna Denise **Pastor-Fasquelle**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Psicología  
Av. Universidad #3004, Edificio C, Cubículo 6, Col. Copilco Universidad,  
Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.  
MÉXICO.

Tel (52) (55) 56222317  
correos electrónicos: ropafa@gmail.com

Artículo recibido: 3 de septiembre de 2015; aceptado: 6 de mayo de 2017.

### RESUMEN

Este artículo rescata la importancia de la práctica reflexiva en la generación de conocimientos y la profesionalización y narra el proceso de cambio de una tutora de estudiantes de posgrado a partir del análisis de la experiencia con cinco generaciones de alumnas(os) y la reflexión crítica de su práctica. Invita a valorar los saberes producto de la experiencia y a establecer relaciones de autoridad entre tutor(a) y alumnos(as). A su vez, describe las estrategias de formación que se han ido desarrollando para promover la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes por medio de una práctica reflexiva. Como producto de este análisis se propone un perfil de un tutor(a) reflexivo(a).

### ABSTRACT

This article addresses the importance of a reflective practice in the generation of knowledge and professionalism and narrates the changing process of a graduate student tutor after the analysis of her experience with five generation of students and a critical reflection of her practice. The article invites us to value practice based knowledge and to establish authority relationships between tutor and students. It also describes the training strategies that have been developed through a reflective practice to promote the construction of knowledge, abilities and attitudes. As a product of this analysis the author suggests the profile of a reflective tutor.

**Palabras clave:** práctica reflexiva, estudiantes de posgrado, saber de la experiencia, profesionalización.

**Key words:** reflective practice, graduate students, experience based knowledge, professionalism.

Un psicólogo(a) reflexivo tiene una visión de sí mismo/a y de su trabajo que sistemáticamente le lleva a examinar sus pensamientos, acciones, fortalezas y necesidades. Entiende la supervisión como una relación de confianza y colaboración en la que, de manera conjunta con su supervisor/a y/o sus compañeros/as, explora sus aciertos y sus vulnerabilidades, interpreta los significados y el impacto de las emociones en las relaciones. Con una actitud de investigador(a), comprende las implicaciones de sus intervenciones y la importancia de reflexionar sobre éstas para aprender de las experiencias y profundizar su entendimiento, y así mejorar su práctica y generar conocimientos (Fenichel, 1992; Grimnett et al., 1992; Parlikian, 2001; Macotela, 2007; Scott-Heller & Gilkerson, 2009; Heffron & Murch, 2010).

En mi labor como docente pocas tareas me parecen tan apasionantes y tan difíciles como la formación de profesionales reflexivos; a la vez, nada me parece tan indispensable como ello. Cualquier profesor o profesora enfrenta continuamente el reto de elegir qué enseñar y cómo hacerlo. Los programas académicos delimitan un tiempo y espacio específicos que nunca son suficientes: siempre habrá un contenido o un ejercicio más que "debería" haberse incluido. Me ha tomado mucho tiempo entender que lo más importante que yo le puedo enseñar a mis alumnos/as es la capacidad de reflexionar sobre sí mismos/as, su práctica y los contextos en que se desenvuelven. Si hacen de la praxis un hábito, serán excelentes profesionales y tendrán la capacidad para afrontar cualquier situación, ya sea con los conocimientos y habilidades que ya poseen o con las herramientas para buscar los apoyos necesarios. Sin embargo, entender su relevancia no es suficiente para saberlo enseñar. Como me dijo un alumno en un seminario de educación de personas adultas: "lo que me estás pidiendo es muy difícil porque para promover la reflexión en otros, primero necesito ser reflexivo yo"; y ser reflexiva/o es una tarea de vida que se dificulta por la persistencia de un sistema educativo que nos ha enseñado a hacer y no a reflexionar. A llenar cada semana del semestre con un contenido más y cada hora del día con una actividad más. Cuando nos situamos sólo en el hacer, no hay tiempo para reflexionar y, muy pronto, no sabemos por qué hacemos lo que hacemos, o lo que decidimos no hacer.

En los últimos años, diversas instituciones y asociaciones de servicio y/o formación de profesionales

de la psicología y de la educación han incluido la capacidad de reflexión como un elemento esencial de la profesionalización (APA, 2011; NAEYC, 2003; European Commission, 2011; EFPA, 2001) sin embargo, en ocasiones, ser reflexivo/a se limita a tomar conciencia de cómo hacer las cosas bien. Aunque éste es un paso importante, es muy limitado y no implica una concepción diferente de sí mismo/a y de su trabajo.

La Asociación Americana de Psicología (APA, 2011) ha identificado tres niveles de reflexividad:

1. Tiene un conocimiento y una conciencia básica de sí mismo(a) y participa en un diálogo reflexivo sobre su práctica profesional.
2. Tiene un autoconocimiento más amplio, monitorea sus acciones, reflexiona sobre su práctica profesional y busca recursos para mejorar su capacidad reflexiva.
3. Demuestra capacidad de reflexión durante y después de su actividad profesional. Actúa a partir de su reflexión y puede usarse a sí mismo(a) como herramienta terapéutica.

El Departamento de Educación de California (2011) establece dos prácticas relacionadas con procesos de formación: 1) el uso del diálogo reflexivo para diseñar un plan de acción para su profesionalización y 2) el desarrollo de modelos de práctica reflexiva que permitan la construcción de conocimientos y habilidades.

## **OBJETIVOS**

Los objetivos de este artículo son 1) compartir mi proceso de cambio como formadora de psicólogos(os) a partir de la sistematización de la experiencia y la reflexión sobre la misma, y 2) describir algunas estrategias del modelo de formación que utilizamos en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) para promover la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes por medio de una práctica reflexiva.

He sido docente toda mi vida y desde hace 30 años formadora de profesionales; primero de estudiantes de educación infantil y luego de psicología educativa. Sin embargo, la concepción que yo tenía de mi papel como docente era bastante limitado, aunque muy comprometido; consideraba que mi labor era impartir conocimientos, mostrar a mis alumnas y alum-

nos las mejores estrategias para favorecer el desarrollo de niños y niñas menores de seis años, propiciar la adquisición de herramientas de sus padres y la profesionalización de sus educadoras. Para ello, me mantenía actualizada, compartía con mis alumnas/os las lecturas más recientes y demandaba un grado de perfección en mi misma y en ellas/os que, si bien era motivante, también era inalcanzable, ¡y agotador! Contreras (2009) (en entrevista con DiFranco, 2009) habla de una formación más allá de la transmisión de conocimientos y nos invita a pensar en las relaciones entre la experiencia y el saber; a concebir y preparar las clases como espacios abiertos a lo que pueda suceder en relación con el/la otra.

En el año 2007 inicié la evaluación de un programa de formación para las educadoras de las escuelas infantiles en la que mis alumnas(os) del posgrado realizaban su residencia. Un elemento clave de ese programa es el papel del psicólogo(a) escolar que acompaña a la educadora en un proceso de formación individualizado (Pastor, Pérez y Nashiki, 2011). Esto me llevó a analizar cómo yo guiaba y acompañaba a mis propios alumnos(os) en mi triple rol como profesora, tutora y supervisora del trabajo de campo. ¿Qué podía aprender yo de mi experiencia?

Sistematizar la experiencia ayuda a recuperar los saberes que guían la práctica y una reflexión e interpretación crítica de ésta permite generar conocimientos que guíen nuevas intervenciones. Sistematizar la propia práctica implica entender no sólo el porqué de la acción, sino, entenderse a sí misma(o) y a las personas involucradas con la intención de transformar y mejorar nuestras acciones (Barnechea y Morgan, 2010). Poco a poco me fui dando cuenta que eso que yo hacía y modelaba con los niños y las niñas, las familias y las educadoras, y lo que a su vez demandaba que mis alumnas/os realizaran, no era precisamente lo que yo hacía con ellas/os. Sabía que para impulsar el aprendizaje de un niño/a, era primordial establecer un vínculo seguro que le permitiera explorar y construir significados; que para que la educadora de la sala considerara otra forma de promover el desarrollo y aprendizaje había que observar su trabajo, reconocer sus fortalezas y apoyarla en lo que ella necesitara; y que para facilitar la participación de las familias en la escuela se tenían que diseñar programas que respondieran a sus necesidades e intereses. Sin embargo, exigía a mi misma y a mis alumnas/os saber

cómo, cuándo y por qué, sin prestar mucha atención a los procesos. Así mismo, observé que con aquellos alumnos/as con quienes tenía un vínculo de confianza me era más fácil dialogar y transmitir lo que yo consideraba era esencial para su aprendizaje. Fui reconociendo todo lo que mis alumnas/os sí sabían y cómo yo aprendía de ellas/os. Fue entonces que empecé el arduo trabajo de transformarme en una acompañante y hacer mucho más amplio, flexible e incluyente mi papel como docente. A partir de la sistematización de la experiencia con cada generación de alumnos(as), pude repensar lo "establecido", cuestionar prácticas que no invitaban al diálogo con mis alumnas(os), sistematizar aquellas estrategias que promovían la reflexión individual y colectiva, y, atreverme a incorporar aproximaciones menos dirigidas. Esta nueva concepción me ha permitido, ir sistematizando lo que propicia la reflexión, esto es, lo que promueve el entendimiento de la experiencia y la generación de conocimientos propios.

Para entender quién puede educar a otros/as y cómo, conviene explorar los conceptos de educación, formación, ambiente educativo y autoridad. Etimológicamente, el concepto de educación viene del latín *educare*, que significa "conducir", y *educere*, que se refiere a "extraer" o "sacar de adentro". Esta visión más holística de la educación concibe al docente como "guía" que facilita que el alumno/a extraiga o encuentre algo propio. Un rol muy diferente al de "instructor", que es aquel que transmite contenidos y/o instruye sobre la forma adecuada de hacer las cosas. Macotela (2007), en su análisis de las necesidades para mejorar la formación de los psicólogos(as), llama a un cambio de disposición de los formadores y nos invita a dejar el rol tradicional y asumirnos como tutores(as) y acompañantes.

El concepto de formación a veces se confunde con el de entrenamiento, que se refiere al aprendizaje de algo en particular a través de la instrucción y de la práctica repetitiva. Formación, en cambio, habla de "dar forma", no desde la práctica impuesta, sino desde una experiencia de transformación en la que las personas cambian de acuerdo con sus aspiraciones y recursos y, las posibilidades que les ofrece el ambiente educativo. Entenderíamos entonces "ambiente educativo" como algo más que un espacio y un tiempo; más bien como una serie de interacciones entre las personas que propician una construcción del conoci-

miento. Urban (2008)(citado en European Commission, 2011: 26) define la profesionalización como "la reflexión sobre las prácticas profesionales, la construcción conjunta del conocimiento y la negociación de significados entre seres humanos".

Vella (2002) identifica el diálogo como la principal herramienta de la educación de personas adultas; es a través de una relación que se da un diálogo que invita a la reflexión sobre lo que se hizo, lo que se está haciendo y lo que se hará (Schön, 1992). En el campo de la educación infantil, se ha enfatizado, la importancia de reflexionar no sólo sobre la acción sino también sobre las emociones que se generan en las relaciones interpersonales, que son elemento indispensable en el trabajo que hacemos cotidianamente con niños/as, profesionales y familias (Shahmoon-Shanok, en Scott-Heller & Gilkerson, 2009).

Cuando pensamos en autoridad típicamente pensamos en aquella persona que impone las reglas y las hace cumplir. La palabra autoridad viene del latín *auctoritas* derivado del verbo *augere*, "aumentar", y de la raíz *auctor* o "autor". Bochenski (1979, citado por Torral, s/f) se refiere a la autoridad epistemológica como la que está basada en el conocimiento y la competencia que se tiene sobre algo. Este tipo de autoridad se da únicamente en una relación, ya que la autoridad sólo existe si la otra persona se la confiere. En un proceso educativo es entonces el alumno/a quien reconoce la autoría o autoridad de la persona que tiene mayores conocimientos y/o habilidades sobre algo en particular y en un momento preciso; es decir, nadie es la autoridad, sino que puedes tener relaciones de autoridad (Montoya, 2001).

La educación entonces no se reduce a la transmisión de conocimientos y la formación requiere de una relación de autoridad entre dos o más personas en la que, por lo menos, una de ellas tiene mayores conocimientos y/o habilidades; y la otra persona se deja guiar en un proceso de transformación que incide en todos los involucrados.

Establecer relaciones de autoridad en instituciones educativas tradicionales no es nada fácil, ya que muchas veces se valora lo contrario: la distancia entre docente y alumno/a, la impartición de conocimientos sin considerar las problemáticas que se enfrenten en la comunidad, la sobrevaloración de aspectos intelectuales y la desvalorización de los elementos afectivos; y cuando la docente se ha formado en ese sistema, es muy difícil

adoptar el cambio aunque se crea en él. Blanco (en Montoya, 2001:119) identifica ocho elementos que en su experiencia como docente universitaria permiten establecer y sostener relaciones de autoridad:

1. *Reconocimiento de la otra y del otro.* Distinguir a cada alumno/a con sus particularidades, incluyendo aquellas que no te gustan. Esto es fácil de hacer cuando su aproximación al trabajo y al aprendizaje es parecido al propio, pero es muy complicado con las alumnas y alumnos que no cumplen con las expectativas. Sin embargo, para establecer una relación de autoridad hay que trabajar a partir de los intereses y posibilidades del alumno/a.
2. *Apertura a la incertidumbre.* Aceptar que para crear un espacio abierto a la reflexión y a las ideas hay que soltar el control. Para las personas que hemos creído en las verdades absolutas esto representa un reto enorme. Es indispensable aprender a decir "no sé, pero lo podemos indagar de manera conjunta". En palabras de Blanco (citada en Montoya 2001: 120) "esa incertidumbre de no saber qué va a ocurrir [...] no es una fuente de ansiedad sino de posibilidades, de creación, de espacios de libertad y enriquecimiento".
3. *Asumir la disparidad.* En aras de una educación "democrática", el maestro/a puede confundirse y creer que para entablar una relación debe ser igual que su alumno/a. Esto es imposible, y creerlo lejos de posibilitar la construcción del conocimiento lo obstruye, ya que no se generan las preguntas necesarias para la reflexión.
4. *Asumir y favorecer la diversidad.* Al reconocer y valorar la diferencia, se pueden encontrar nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, así como otras aproximaciones a las mismas problemáticas, identificar nuevos intereses y abrirse a nuevas posibilidades.
5. *Buscar el encuentro personal.* Acercarse a cada persona y conocer su nombre, sus gustos, sus intereses y compartir los propios. Sólo mediante el establecimiento de un vínculo de confianza se puede asumir el rol de guía e invitar a las alumnas y alumnos a explorar nuevos horizontes.
6. *Partir de, y valorar la experiencia, el conocimiento vivo que cada cual, ellas y ellos, y el profesor o profesora tenemos.* Rara vez en un ambiente educativo tradicional se parte de las ideas de las alumnas y los alumnos.

Generalmente se parte de las ideas del profesor/a o de las expresadas por el autor/a de la lectura asignada. Al reconocer las ideas de los alumnos, ellos y ellas pueden encontrar sentido a la teoría, generar nuevas preguntas, asimilar la experiencia vivida y querer saber más. En ocasiones, esto puede ser frustrante porque, como dice Blanco (citada en Montoya 2001:123): "el abrir ese espacio no siempre significa que vaya a ser utilizado, pero esa es su libertad". Las alumnas/os, acostumbrados a repetir el saber de otro/a no pueden inicialmente participar activamente, pero si sienten que el profesor/a en verdad está interesado/a en sus opiniones, aprenderán a expresarlas.

7. *Abrir conflictos*. Esto no es nada fácil y menos cuando los alumnos y alumnas consideran que no pueden expresar su desacuerdo o inconformidad. Poner sobre la mesa lo que está sucediendo es muy arriesgado, ya que no se sabe lo que va a suceder. Sin embargo, cuando se hace, las personas que han estado intentando ocultar o resolver el conflicto por sí solos/as experimentan cierto alivio.
8. *Decir la verdad*. Señalar lo que no funciona, lo que falta, los errores, pero con el afán de crear las condiciones necesarias para mejorar y cuidando que sea percibido de esa manera. Esto es muy difícil cuando se viene de una educación y una ciencia que no ve los errores no como oportunidades de aprendizaje, sino como símbolo de fracaso.

En mi experiencia estas relaciones de autoridad se dan cuando existe un vínculo de confianza entre las personas y la enseñanza se da a través de un "acompañamiento". En una investigación realizada con mis ex alumnas y ex alumnos del posgrado en psicología a quienes yo acompañé durante su formación, y con las educadoras de centros de educación infantil a quienes ellas y ellos acompañaron en un programa de formación de educadoras, Gómez-Altamirano (2012:76) define acompañamiento como:

Un vínculo respetuoso entre dos personas que propicia un proceso gradual de enseñanza-aprendizaje, en donde aquella que cuenta con mayor dominio de habilidades y conocimientos facilita el aprendizaje de la otra, a través de la escucha, guía, diálogo, trabajo conjunto, modelamiento, observación y reflexión

sobre la práctica y los sentimientos que ésta genera, permitiendo el aprendizaje mutuo, el autoconocimiento y la generación de cambios, tanto profesionales como personales (2012:76).

Un estudio reciente sobre las competencias requeridas para la profesionalización en programas de educación en 17 países europeos, señala la capacidad de reflexión como un elemento esencial de la profesionalización. La investigación identifica entre las principales prácticas para su promoción, los diarios de reflexión, las asesorías grupales que propician el cuestionamiento colectivo y las prácticas de campo. Sobre estas últimas, especifican que el estar de forma simultánea en dos escenarios (la universidad y el centro educativo) con dos papeles diferentes, en uno como profesional y en otro como estudiante, lleva al alumno/a a cuestionar constantemente sus prácticas (European Commission, 2011).

El Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) de la Maestría en Psicología de la UNAM, tiene como objetivo formar especialistas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones que inciden en el aprendizaje y el desarrollo infantil del alumno(a) en la educación básica. Este modelo de formación busca articular tres ejes fundamentales: dar un servicio psicológico a instituciones educativas, realizar investigación aplicada en estas comunidades y formar especialistas a través de su participación en el servicio y los proyectos de investigación (Macotela, 2007).

En los últimos 14 años en mi rol de tutora, supervisora y profesora del PREPSE, he ido desarrollando diversas estrategias para promover procesos de reflexión y un ambiente de aprendizaje que facilitara la construcción del conocimiento. Las principales estrategias son:

1. *La intervención conjunta en la comunidad*. Las investigaciones consideran a las residencias (prácticas de duración prolongada) espacios idóneos de aprendizaje para formar profesionales reflexivos, que puedan generar sus propias aproximaciones a los problemas cotidianos de los escenarios auténticos, con la guía de un experto(a) que promueve la adquisición y dominio de competencias (Macotela, 2007; Sepúlveda, 2005). Trabajar al lado de mis alumnas(os) en un centro de desarrollo infantil aprendiendo a res-

ponder a las demandas cotidianas de los niños y las niñas, sus familias, las educadoras y la institución educativa, ha sido el terreno más fértil para establecer relaciones de autoridad. Al no poder controlar lo que iba a suceder y tener que reflexionar en el momento, no sólo con las alumnas/os sino también con las familias, las educadoras y los niños y las niñas, todos, experimentábamos de manera conjunta la necesidad de depender de los conocimientos y habilidades propias y del colectivo; además, nos hacía admitir que no siempre se tienen las herramientas para resolver los problemas en el momento. Este proceso continuo de reflexión creaba una cultura de colegialidad interdependiente que favorecía la construcción de un conocimiento profesional emergente, abierto a la crítica y al contraste (Sepúlveda, 2005). Durante los dos años que dura la formación, la presencia de la tutora/supervisora en la comunidad se mantiene, pero cambia su rol de una maestra que modela cómo hacerlo a una supervisora que se retira para observar y reflexionar desde fuera, a una guía que reconoce sus aciertos y les ayuda a reflexionar sobre sus intervenciones y a generar su propio conocimiento (Theiheimer & Casper, 2000).

2. *La bitácora de reflexión.* Desde la primera semana de la maestría cada alumna/o elabora semanalmente una bitácora a través de la cual reflexiona sobre lo que considera el evento más relevante e identifica sus aprendizajes, habilidades y necesidades. Inicialmente, es difícil y la alumna/o tiende a reportar actividades en vez de reflexionar sobre ellas. Algunas personas no pueden reconocer habilidades (subestiman sus capacidades) y otras no son capaces de identificar necesidades (sobreevalúan sus habilidades). Una vez que inicia el proceso de reflexión, el alumno(a) tiende a reflexionar primero sobre sí mismo(a), luego sobre las personas con quienes trabaja (educadoras, familias, colegas), y sólo en última instancia, sobre su papel con esas otras personas. Este instrumento de autorreflexión invita al alumno/a al cuestionamiento de su experiencia, a desarrollar una actitud consciente y reflexiva y a moverse a su propio ritmo (Hidalgo, 2014). Es también un medio de supervisión y comunicación con la tutora, quien después de leerlo responde de forma escrita o verbal al alumno/a. Es común que mediante este formato el alumno/a pueda expresar situaciones o sentires que en un primer mo-

mento no se atreve a decir en las sesiones de tutoría y que la tutora o él/ella mismo/a puede retomar en la siguiente sesión.

3. *La tutoría individual.* Lobato (2007: 30) menciona que: "En las profesiones de ayuda, el desarrollo profesional lleva implícito un crecimiento personal, de modo que sin éste no existe realmente aquél, ya que las actitudes constituyen una dimensión fundamental en la calidad profesional". Cada quince días se tiene una sesión de tutoría en la que la tutora y la alumna/o proponen una agenda. Este tiempo dedicado exclusivamente a ese alumno/a, sirve para irse conociendo y relacionando de una forma más personal. Es en este espacio seguro y respetuoso que la tutora trabaja, no sólo con los retos académicos y de servicio que el alumno/a esté enfrentando, sino también con las emociones que esto le genera (Scott Heller & Gilkerson, 2009). Es común que al inicio, la alumna/o no sepa responder a ello o no comprenda la relevancia de discutir lo personal; sin embargo, este espacio de reflexión le ayuda a conocerse cada vez más y responsabilizarse de su aprendizaje, no sólo académico, sino también afectivo. En un principio, la alumna/o no sabe cómo usar ese tiempo y depende de la iniciativa de la tutora. Es común que si no puede identificar algún problema y se siente sobrecargado/a de trabajo no vea la necesidad de la sesión, ya que en su experiencia previa esta atención individualizada sólo es necesaria cuando hay alguna crisis. Sin embargo, a medida que se establece una relación de confianza la alumna/o empieza a plantear sus necesidades e intereses y a hacer suyo ese espacio. El principal reto de quien acompaña es ayudarle a centrarse en el proceso y no sólo en el producto; propiciar que recuerde los detalles incluyendo las emociones y facilitar que reflexione al respecto para que pueda obtener nuevos significados (Fenichel, 1992). Smith (1991, citado en Lobato Fraile, 2007) sugiere un enfoque crítico de la supervisión que propicie una reflexión autocrítica a través de las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué hago? (una descripción de la práctica),
- b) ¿Por qué lo hago y qué efectos tiene? (teorías y concepciones que sustentan la práctica),
- c) ¿Cómo he llegado a actuar así? (causas y razones),

d) ¿Cómo lo podría hacer de otra forma? (posibilidad de cambio).

Esto se da en un proceso recíproco y dinámico que requiere del tutor(a) conocimientos, habilidades y experiencia sobre el trabajo con niños/as, familias y educadoras, competencia para formar relaciones colaborativas, conocimiento sobre los efectos de los sentimientos, experiencias previas, creencias y valores en las prácticas educativas y un manejo de los principios de la educación de personas adultas (Heffron & Murch, 2010).

4. *La supervisión grupal.* Se considera que los/as profesionales aprenden más fácilmente de la interacción con sus colegas que de su supervisor/a. Por ello, en este espacio, la tutora/supervisora debe facilitar la investigación de la práctica a través de preguntas que inviten a la reflexión y a la discusión colaborativa. Grimmett, Rostad y Ford (1992) sugieren que el/la supervisor/a debe mantener un perfil bajo y permitir que afloren las fortalezas y habilidades de las/os participantes. Dos veces por semana al término de las actividades en la escuela se reúne todo el equipo. En este espacio cada alumna/o relata una experiencia que quiere supervisar, comparte lo que sucedió, lo que pensó, lo que pudo o no pudo hacer, los sentimientos que se generaron en él/ella y en otros/as, y los resultados. Al inicio, el alumno/a se dirige exclusivamente a la tutora/supervisora (persona a quien le confiere la autoridad) pero poco a poco va reconociendo la autoridad de sus compañeros/as y busca su opinión y apoyo. En el primer año es difícil que el resto de los alumnos/as se atreva a cuestionar las acciones o actitudes de su compañero/a. Es labor de la tutora/supervisora modelar e invitar a las/os participantes a escuchar activamente, compartir sus reflexiones, hacer preguntas para comprender y reconstruir lo sucedido y aprender de la experiencia. En este espacio se reflexiona en voz alta y se llega a construir conocimiento colectivamente. De esta forma, es factible que cada persona tenga la autoridad en un momento determinado y el equipo se va dando cuenta de su autoridad como colectivo. Este no es un proceso fácil y generalmente se presenta hasta el segundo año de la formación. No lo logran todas/os los participantes pero sí la mayoría. A algunas personas se les dificulta ver el aprendizaje grupal

y se concentran solamente en sí mismas. El papel de la tutora/supervisora es asumir el liderazgo del grupo y saber cuándo participar directamente, cuando guardar silencio y cuándo sólo propiciar la reflexión; identificar las oportunidades de aprendizaje a través de ejemplos concretos que ayuden a generalizar o a entender un concepto teórico y propiciar la discusión de temas o situaciones que haya observado en campo; así como, monitorear el desempeño de cada uno/a y del grupo. Para mí el reto más grande sigue siendo aprender a guardar silencio, escuchar sus interpretaciones y la forma cómo planean resolver la problemática y no decirles cómo hacerlo. Para evidenciar el aprendizaje grupal, al término de la experiencia se invita a que cada participante reflexione sobre lo aprendido y lo que se propone hacer a partir de ese nuevo conocimiento.

5. *Los seminarios teóricos.* Macotela (2007:10) afirma que: "El conocimiento teórico es indispensable, pero solamente adquiere significado cuando se articula desde los primeros momentos de la formación con los problemas reales y socialmente relevantes". Durante el primer año, los contenidos teóricos del seminario los escoge la profesora/tutora pero siempre considerando lo que se está trabajando en campo. Los trabajos y las lecturas asignadas tienen una relación directa con los retos y habilidades que se estén adquiriendo o dominando en el escenario de prácticas, y siempre se da espacio a sus preguntas y reflexiones al respecto.

Aunque es un proceso circular, se trabaja inicialmente de la teoría a la práctica; en el segundo año los temas se van escogiendo a partir de los intereses de las alumnas/os y de sus proyectos de titulación individuales, y de nuevas problemáticas que puedan surgir en el escenario. En este segundo año las alumnas y los alumnos se adueñan paulatinamente del espacio y construyen conocimientos con base en la reflexión de las experiencias y de confrontar lo vivido con la teoría. La profesora necesita mostrar que el fin último es construir conocimientos a partir de la comprensión de sus acciones, lo que generará nuevas preguntas que les llevará a seguir reflexionando e investigando. Es decir, en esta última parte de la residencia, el proceso de aprendizaje lo inicia la práctica y se buscan respuestas en la teoría. Al final, las alumnas y los alumnos habrán com-

prendido que la articulación de la teoría y la práctica supone un movimiento constante de las teorías a la vivencia y de las experiencias al cuestionamiento de las teorías (Sepulveda, 2005).

6. *Un programa de formación de educadoras.* En esta sede en particular, a lo largo de la formación y del acompañamiento que reciben de la tutora/supervisora, los alumnos y las alumnas aprenden a la vez a ser acompañantes de las educadoras del centro infantil que participan en un programa de formación que se lleva a cabo in situ (Pastor, Pérez y Nashiki, 2011). Esta experiencia permite que se desarrolle lo que en el campo de la supervisión reflexiva se conoce como un "proceso paralelo". Shahmoon-Shanok (en Scott-Heller y Gilkerson, 2009) describe cómo esa relación que se da entre la tutora/supervisora (figura de autoridad) y él/la supervisada, transforma no sólo lo que sucede entre ellos/as, sino que afecta la forma en que la persona supervisada se relaciona con otros/as, en este caso con las educadoras que acompaña, y a su vez, esto tiene un efecto en la relación entre esas educadoras y los niños/as a su cargo.

La investigación de Gómez Altamirano (2012) resalta que todas las personas que fueron acompañadas a través de estas estrategias se consideran a sí mismas profesionales reflexivos/as, y más de 70% de ellas/os se sienten capaces de enseñar esta habilidad a otros/as.

## CONCLUSIONES

Podemos entonces concluir que, la experiencia es fuente de saberes y que la sistematización de ésta nos permite reflexionar y hacer una interpretación crítica de nuestras intervenciones para generar nuevos conocimientos (Barnechea y Morgan, 2010).

Si concebimos la educación desde una perspectiva más holística nuestra tarea como tutoras (es) es una de acompañante en un proceso de transformación individual que surge a partir del establecimiento de relaciones de autoridad dinámicas y cambiantes (Blanco en Montoya 2001). Es decir, la formación de profesionales implica mucho más que la transmisión de conocimientos, es mostrar ese saber y aprovechar cada oportunidad que nos da el quehacer cotidiano para aprender de la experiencia y cuestionar nuestras prácticas (Contreras, 2010).

Tener una práctica reflexiva es una tarea de vida que permite cambiar nuestra relación con el saber y nuestro rol como facilitadoras/es del aprendizaje de otros/as. El reto es promover a través de este proceso reflexivo de acompañamiento y supervisión, "una reflexión crítica de la propia práctica para llevar a cabo un cambio, una transformación en el ser, en el saber aprender, en el saber hacer y en el saber estar" (Lobato, 2007: 38).

Los programas de residencia que sitúan al alumno(a) en un rol dual de estudiante y profesional son situaciones óptimas para propiciar la reflexión constante tanto a nivel individual como colectivo (European Commission, 2011). La presencia de la tutora/supervisora en el escenario permite potenciar las oportunidades de reflexión y aprendizaje en el momento mismo y enriquecer los seminarios teóricos con los saberes producto de la práctica.

Se comprende que se trata de ver cada experiencia como una oportunidad de aprendizaje y de cuestionamiento de las verdades absolutas. De concebir la enseñanza como un proceso dual en el que hay que involucrarse con las ideas, los sentimientos y las acciones.

Aprender a reflexionar sobre lo propio, los demás y las relaciones que dan pie a nuestras intervenciones es un proceso que toma tiempo, y no es fácil. Las bitácoras de reflexión semanales crean un espacio para narrar con calma y detenimiento lo sucedido, interrogarnos y escucharnos y así hacernos más conscientes de lo vivido en relación con lo otro (Contreras, 2015).

Es tarea de la tutora, establecer vínculos respetuosos y espacios seguros en los que tutora y alumno(a) puedan reflexionar y aprender no sólo de los retos académicos y de servicio que el alumno/a esté enfrentando, sino también de las emociones que esto le genera (Scott Heller & Gilkerson, 2009).

Considerando lo anterior se propone un perfil de un tutor(a) reflexivo(a):

- a) Es alguien con amplia experiencia profesional, docente e investigador/a quien sabe aprovechar el conocimiento generado por la investigación y la práctica profesional para generar proyectos de formación.
- b) Es capaz de asesorar y acompañar a otras personas a través de la colaboración y la escucha activa.
- c) Es flexible lo que le permite responder a las reflexiones, experiencias y necesidades del alumnado

- y fomentar su participación en la construcción de su conocimiento.
- d) Tiene experiencia para generar aprendizajes a través de la vivencia y la reflexión de los sucesos cotidianos, teniendo en mente los ambientes en que se desarrollan y trabajan sus alumnos/as.
  - e) Se considera mentor y puede establecer relaciones de autoridad para promover la reflexión continua de las acciones y de los elementos emocionales del aprendizaje.
  - f) Tiene un conocimiento actualizado de las teorías y las temáticas relacionadas con la psicología educativa.
  - f) Concibe al alumno/a como un/a investigador/a capaz de generar su propio conocimiento a través de la reflexión y la evaluación constante de su práctica y la articulación con las teorías.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association (2011). *Revised Competency Benchmarks for Professional Psychology*. Washington DC.
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. En *Tend. Retos 15*: 97-107/ octubre 2010.
- California Department of Education (2011). *California Early Childhood Educator Competencies*. California: CDE Press
- Casper, V. & Theilheimer, R. (2000). Hands on, hands off, hands out: choices teachers make in their teaching-learning relationship. En *Zero to Three*, 20(6). Washington, DC.
- Contreras, J. "Profundizar narrativamente la educación" En Souza, C. (2015) *(Auto) biografías e documentacao narrative: redes de pesquisa e formacao*. Salvador-BA (Brasil): EDUFBA, pp. 37-61.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Di Franco, M.G. (2009). Estar a la escucha... Entrevista a José Contreras Domingo. *Praxis Educativa (Ara)*, 13(13):126-132.
- European Commission (2011). *CoRe. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Final report. Public open tender EAC 14/2009. Recuperado el 20 de abril de: <http://www.vbjk.be/nl/node/3791>
- Fenichel, E. (1992). *Learning through Supervision and Mentorship to Support the Development of Infants, Toddlers and their Families: A source book*. Washington DC: Zero to Three.
- Gómez A., L. (2012). *Acompañamiento. Una herramienta de enseñanza-aprendizaje para personas adultas*. Reporte de Experiencia Profesional, Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grimmett, P., Rostad, O. & Ford, B. (1992). "The Transformation of Supervision. En Glickman, C. (ed) *Association for Supervision and Curriculum Development Supervision in Transition*. Alexandria.
- Heffron, M. & Murch, T. (2010). *Reflective Supervision and Leadership In Infant and Early Childhood Programs*. Washington DC: Zero to Three.
- Hidalgo, M. (2014) *La documentación de experiencias en clase: Aproximación a una herramienta alternativa para la formación docente*. Tesis de Maestría. Argentina: Universidad Torcuato di Tella.
- Hyson, M. (ed.) (2003). *NAEYC: Preparing Early Childhood Professionals. NAEYC Standards for Programs*. Washington: NAEYC.
- Lobato Fraile, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, 2(1):29-50.
- Macotela, S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1):5-25.
- Montoya, M. (ed.) (2001). *Sofías: escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas.
- Montoya, M. (ed.) (2007). *Sofías: saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.
- Ocampo F, E. (s/f). *El acompañamiento personal del docente: expresión de autoridad que previene el conflicto*. Recuperado el 20 de abril del 2012 de: <http://www.acodesi.org.co/es/images/TextosRecomendados/el%20acompañamiento%20personal%20del%20docente-%20esteban%20ocampo.pdf>
- Parlakian, R. (2001). *Look, Listen and Learn: Reflective supervision and relationship-based work*. Washington: Zero to Three.
- Pastor, R. (2011). Respect. Principles and Practice in Adult Education in an Early Childhood Setting in México. En Kernan, M. & Singer, E. (eds.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge, pp. 122-137.
- Pastor, R., Pérez, M. & Nashiki, R. (2011). *Programa de Formación de Educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años*.

- Manual de Implementación.* México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Buenos Aires: Paidós.
- Scott Heller, S. & Gilkerson, L. (2009). *A Practical Guide to Reflective Supervision.* Washington DC: Zero to Three.
- Sepúlveda Ruiz, M. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educar*, 36, 71-93.
- Toral, A. (s/f). *Algunas aproximaciones al concepto de autoridad en las prácticas de educación social.* Recuperado el 20 de abril del 2012 de: [http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=122&Itemid=867](http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=122&Itemid=867)
- Vella, Jane (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach. The power of dialogue in educating adults.* Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass Press.
- Weatherstone, D., Weigand, R. & Weigand, B. (2010). *Reflective Supervision. Supporting Reflection as a Cornerstone for Competency,* Zero to Three, pp. 22-30.