

La formación de psicólogos(as) escolares reflexivos*

Roxanna Pastor Fasquelle**

Un psicólogo(a) reflexivo posee 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 compañeros(as), explora sus aciertos y vulnerabilidades, e interpreta los significados y el impacto de las emociones en las relaciones. Con una actitud de investigador(a), comprende las implicaciones

* Una versión más breve de este artículo fue publicada en R. Pastor Fasquelle (2011). "La formación de profesionales reflexivos". En I. Seda Santana y R. Pastor Fasquelle (eds.) (2011). *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: investigación, teoría y práctica fundamentada*. México: UNAM-Facultad de Psicología, pp. 171-183.

** Facultad de Psicología, UNAM, México.

de sus intervenciones y la relevancia de reflexionar sobre éstas para aprender de las experiencias y profundizar su entendimiento y, con ello, mejorar su práctica y generar conocimientos (Fenichel, 1992; Grimmer, Rostad y Ford, 1992; Parlakian, 2001; Macotela, 2007; Scott y Gilkerson, 2009; Heffron y 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 estimo 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, 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 las habilidades que poseen o con las herramientas que les permitan buscar los apoyos necesarios.

Sin embargo, conocer su trascendencia no es suficiente para saber enseñar. Al respecto, recuerdo lo que 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 reflexivo es una tarea de vida que se dificulta por la persistencia de un sistema educativo que nos ha mostrado cómo "hacer", pero

no cómo “reflexionar”, y 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 consciencia de cómo hacer las cosas bien. Aunque éste es un paso importante, es muy limitado y no conlleva 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 consciencia 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 (California Department of Education, 2011) establece casi las mismas prácticas y añade dos más: 1) el uso del diálogo reflexivo con el objetivo de diseñar un plan de acción para su profesionalización y 2) el desarrollo de modelos de práctica reflexiva que permita la construcción de conocimientos y habilidades.

En este trabajo esbozaré algunas de las ideas y estrategias principales que la literatura ha identificado para la formación de psicólogos(as) reflexivos y algunas que yo he utilizado en los últimos 15 años. También compartiré el proceso de cambio que experimenté al pasar de ser una profesional autoritaria (¡casi perfecta!) a una acompañante más tolerante y más abierta (¡bastante imperfecta!), esto en mi labor como tutora de un programa de posgrado en psicología y en mi papel como acompañante de mis alumnas(os).

He sido docente toda mi vida. De ser terapeuta de bebés con múltiples problemas y de sus familias, pasé a ser formadora de profesionales, primero de estudiantes de educación infantil y, luego, de psicología educativa. No obstante, hasta hace 15 años, la concepción que yo poseía de mi papel como docente era bastante limitada, aunque muy comprometida; consideraba que mi labor era impartir conocimientos, mostrar a mis alumnas(os) las mejores estrategias para favorecer el desarrollo de niños y niñas menores de seis años, propiciar la adquisición de herramientas de esos padres y la profesiona-

lización de sus educadoras. Para ello, me mantenía actualizada y compartía las lecturas más recientes con mis alumnas(os), pero demandaba un grado de perfección a mí misma y a ellas(os) que, si bien era motivante, también era inalcanzable, ¡y agotador!

En mi triple papel como profesora, tutora y supervisora del trabajo de campo, poco a poco comprendí que aquello 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 emprendía con ellas(os). Sabía que para impulsar el aprendizaje de un niño y una niña, era primordial establecer un vínculo seguro que le permitiera explorar y construir significados; que para lograr que la educadora de la sala considerara otra forma de promover el desarrollo y aprendizaje era fundamental 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 era urgente diseñar programas que respondieran a sus necesidades e intereses. Sin embargo, exigía a mí misma y a mis alumnas(os) saber cómo, cuándo y por qué, sin prestar mucha atención a los procesos.

Asimismo, observé que con aquellos alumnos(as) con quienes tenía un vínculo de confianza me era más fácil dialogar y transmitir lo que consideraba era esencial para su aprendizaje. Paulatinamente, fui reconociendo todo lo que mis alumnos sí sabían y cómo yo aprendía de ellos. Fue entonces que empecé el arduo tra-

bajo de transformarme en una acompañante y hacer mucho más amplio, flexible e incluyente mi papel como docente. Esta nueva concepción me ha permitido, poco a poco, 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 papel 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 papel tradicional y asumirnos como tutores(as) y acompañantes.

El concepto de *formación* a veces se confunde con el de *entrenamiento*; este último apunta al aprendizaje de algo en particular mediante la instrucción y la práctica repetitiva, mientras que el de *formación* 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, los recursos y las posibilidades que les ofrece el ambien-

te educativo. Entonces, “ambiente educativo” es algo más que un espacio y un tiempo; es más bien una serie de interacciones entre las personas que propicia una construcción del conocimiento. En este sentido, 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 por medio de una relación que surge 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, elemento indispensable en el trabajo que hacemos cotidianamente con niños(as), profesionales y familias (Shahmoon-Shanok, en Scott y Gilkerson, 2009).

Cuando pensamos en autoridad comúnmente 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 Toral (s/f)], se refiere a la autoridad epistemológica como aquella 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 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, como Montoya (2001) lo afirma, nadie es la autoridad, sino que puedes tener relaciones de autoridad.

Concluiríamos, entonces, que la educación no se reduce a la transmisión de conocimientos y que la formación requiere de una relación de autoridad entre dos o más personas en la que, por lo menos, una de ellas tenga mayores conocimientos y habilidades; y así, la otra persona se deja guiar en un proceso de transformación que incide en los sujetos 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 se ha formado como docente 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 particularida-

des, incluyendo aquellas que no nos 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 los alumnos que no cumplen con las expectativas. Sin embargo, para establecer una relación de autoridad hay que trabajar a partir de los intereses y las 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 fundamental 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 pensarlo así, 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 descubren nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, así como originales aproximaciones a las

mismas problemáticas. De igual manera, es posible 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 papel de guía e invitar a las alumnas y los 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, los temas se abordan de acuerdo con los planteamientos del profesor(a) o aquellos expresados por el autor(a) de la lectura asignada. Al reconocer las ideas de los alumnos, estos entienden la teoría, generan nuevas preguntas, asimilan la experiencia vivida y desean 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 en un inicio 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 las alumnas consi-

deran 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 ocurrir. Sin embargo, cuando así se hace, las personas que han intentado ocultar o resolver el conflicto por sí solos(as) experimentan cierto alivio.

- 8) Decir la verdad. Señalar lo que no funciona, aquello que falta o los errores con el fin 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 considera los errores no como oportunidades de aprendizaje, sino como símbolo de fracaso.

En mi experiencia estas relaciones de autoridad surgen cuando existe un vínculo de confianza entre las personas y la enseñanza, se brinda mediante un “acompañamiento”. En una investigación realizada con mis exalumnas y exalumnos 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 siguieron en un programa de formación de educadoras, Gómez Altamirano (2012) 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, a 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 busca 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 pretende articular tres ejes fundamentales: dar un servicio psicológico a instituciones educativas, realizar investigación aplicada en estas comunidades y formar espe-

cialistas a través de su participación en el servicio y los proyectos de investigación (Macotela, 2007).

Los últimos 14 años, en mi papel de tutora, supervisora y profesora del Prepse, fui diseñando y/o 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 el dominio de competencias (Macotela, 2007; Sepúlveda, 2005). Trabajar al lado de mis alumnas(os) en un centro de desarrollo infantil, aprendiendo a responder 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 la necesidad de depender de los conocimientos y las habilidades propias y del colectivo; además, nos hacía admitir que no siempre se tienen las herramien-

tas 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 su papel cambia, éste transita 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 (Casper y Theilheimer, 2000).

2) La bitácora de reflexión. Desde la primera semana de la maestría cada alumna(o) elabora semanalmente una bitácora para reflexionar sobre lo que considera el evento más relevante e identifica sus aprendizajes, habilidades y necesidades. Inicialmente, esta tarea es muy difícil y la alumna(o) tiende a reportar actividades en vez de reflexionar en torno a ellas. Algunas personas no pueden reconocer habilidades (subestiman sus capacidades) y otras no son capaces de identificar necesidades (sobervaloran sus habilidades). Una vez que inicia el proceso de reflexión, el alumno(a) tiende a pensar 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 cuestionamien-

to de su experiencia, a desarrollar una actitud consciente y reflexiva y a moverse a su propio ritmo (Lobato, 2007). 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 momento 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 15 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 conocerse y relacionarse 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 y Gilkerson, 2009). Es común que al inicio, la alumna(o) no sepa cómo responder a ello o no repare en la relevancia de discutir lo personal; sin embargo, este espacio de reflexión conjunta sobre sus prácticas le ayuda a conocerse cada vez más y a responsabilizarse de su aprendizaje, no sólo académico, sino también afectivo. Asimismo,

es posible que al principio la alumna(o) no conozca cómo usar ese tiempo y depende de la iniciativa de la tutora; incluso, frecuentemente, 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 indispensable 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 ayudar a centrarse en el proceso y no únicamente 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 (2007)], sugiere un enfoque crítico de la supervisión que propicie una reflexión autocrítica por medio 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 en 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 y 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 mediante preguntas que inviten a la reflexión y a la discusión colaborativa. Grimmert, 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), así como 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 reconoce también 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 construye conocimiento colectivamente. De esta forma, es factible que cada persona tenga la autoridad en un momento determinado y el equipo asume su autoridad como colectivo. Este no es un proceso fácil y, generalmente, se presenta hasta el segundo año de la formación. No todas(os) los participantes lo logran, pero sí la mayoría. Para algunas personas es complicado detectar 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, cuándo guardar silencio y cuándo sólo propiciar la reflexión; identificar las oportunidades de aprendizaje mediante 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 en que 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 las habilidades que se estén adquiriendo o dominando en el escenario de prácticas, y siempre se brinda un espacio para las preguntas y reflexiones que surgan al respecto.

Aunque es un proceso circular, se trabaja inicialmente de la teoría a la práctica; en el segundo año, los temas se escogen a partir de los intereses de las alumnas(os), 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, poco a poco, 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 a su vez les llevarán 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 comprendido 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 (Sepúlveda, 2005).

6) Un programa de formación de educadoras. En esta sede en particular, durante la formación y el 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 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 con 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).

Perfil del tutor(a) reflexivo(a)

Es alguien con amplia experiencia profesional como docente e investigador(a), quien sabe aprovechar el conocimiento generado por la investigación y la práctica profesional para generar proyectos de formación. Es capaz de asesorar y acompañar a otras personas mediante la colaboración y la escucha activa. Además, 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.

Tiene experiencia para generar aprendizajes por medio de la vivencia y la reflexión de los

sucesos cotidianos, para lo cual considera los ambientes en que se desarrollan y trabajan sus alumnos(as).

Se considera mentor y puede establecer relaciones de autoridad para promover la reflexión continua de las acciones y de los elementos emocionales del aprendizaje.

Concibe al alumno(a) como un(a) investigador(a) capaz de generar su propio conocimiento mediante la reflexión y la evaluación constante de su práctica y la articulación con las teorías.

Podemos, entonces, concluir que tener una práctica reflexiva es una tarea de vida que permite cambiar nuestra visión del mundo, nuestra relación con el saber y nuestro papel como

facilitadoras(es) del aprendizaje de otros(as). El reto es promover, por medio 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). Se comprende que se intenta asumir cada experiencia como una oportunidad para aprender y cuestionar 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 y, para lograrlo, hay que hacer de la reflexión un hábito y comprender que en relación con el otro(a) es como se crea el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association (APA)** (2011). *Revised Competency Benchmarks for Professional Psychology*. Washington.
- California** Department of Education (2011). *California Early Childhood Educator Competencies*. California: CDE Press.
- Casper, V.** y Theilheimer, R. (2000). "Hands on, Hands off, Hands out: Choices Teachers Make in Their Teaching-Learning Relationship". *Zero to Three* (20), 6. Washington.
- European Commission** (2011). *CoRe. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final report. Public open tender EAC 14/2009*. Recuperado de <http://www.vbjk.be/nl/node/3791>.
- EFPA** (2001). Task Force on Psychologists in the Educational System in Europe. Londres: Report GA.
- Fenichel, E.** (1992). *Learning through Supervision and Mentorship to Support the Development of Infants, Toddlers and their Families: A Source Book*. Washington: Zero to Three.
- Gómez Altamirano, L.** (2012). *Acompañamiento. Una herramienta de enseñanza-aprendizaje para personas adultas*. Tesis de maestría no publicada. México: UNAM.
- Grimmett, P., Rostad, O.** y Ford, B. (1992). "The Transformation of Supervision". En C. Glickman (ed.), *Supervision of Instruction: 1992 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria.
- Heffron, M.** y Murch, T. (2010). *Reflective Supervision and Leadership In Infant and Early Childhood Programs*. Washington: Zero to Three.
- Hyson, M.** (2003). *NAEYC: Preparing Early Childhood Professionals. NAEYC Standards for Programs*. Washington: NAEYC.
- Lobato, F. C.** (2007). "La supervisión de la práctica profesional socioeducativa". *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), pp. 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), pp. 5-25.
- Montoya, M.** (2001). *Sofías: escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas.
- . (ed.) (2007). *Sofías: saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.
- NAEYC** (2003). *NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation*. July 2003. Recuperado de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/2003.pdf>.
- Ocampo, F. E.** (s/f). *El acompañamiento personal del docente: expresión de autoridad que previene el conflicto*. Recuperado de <http://www.acodesi.org.co/es/images/TextosRecomendados/el%20acomp%F1amiento%20personal%20del%20docente-%20%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 M. Kernan y E. Singer (eds.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. Londres: Routledge, pp. 122-137.
- Pastor, R., Pérez, M.** y 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, H. S.** y Gilkerson, L. (2009). *A Practical Guide to Reflective Supervision*. Washington: Zero to Three.
- Sepúlveda R. M.** (2005). "Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional". *Educar*, 36, pp. 71-93.
- Toral, A.** (s/f). *Algunas aproximaciones al concepto de autoridad en las prácticas de educación social*. Recuperado de http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=122&Itemid=867.
- Vella, J.** (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.** y Weigand, B. (2010). *Reflective Supervision. Supporting Reflection as a Cornerstone for Competency. Zero to Three*, November, pp. 22-30.