

ARTICULO ORIGINAL / ORIGINAL ARTICLE

La Reflexión de la Praxis en la Asesoría y Acompañamiento Pedagógico: Mirada desde la Pedagogía Crítica

The Reflection of Practice in Pedagogical Advice and Support: Look from Critical Pedagogy

David Vitte Viveros

Secretaría de Educación Pública - SEP. Zacapaoaxtla, Puebla. México.

Article history:

Received December 2, 2023

Received in revised form

December 3, 2023

Accepted December 3, 2023

Available online

February 10, 2024

* Corresponding author:

David Vitte Viveros

Electronic mail address:

ulises_vitte02@hotmail.com

david.vitte.viveros@seppue.gob.mx

ORCID:

[https://orcid.org/0000-0002-5529-](https://orcid.org/0000-0002-5529-710X)

710X

Author history:

Supervisor Escolar de la Zona 021

de Educación Especial, de la

Secretaría de Educación Pública

(SEP). Zacapaoaxtla, Puebla. Méx.

E investigador activo del grupo

TEIDE-MEXICO

R E S U M E N

Este trabajo de investigación parte de una mirada introspectiva y crítica de la práctica cotidiana como supervisor escolar, el objetivo central es la profesionalización de sus funciones, a partir de la re-significación del hacer docente de los actores educativos. Se contextualiza la problemática en la necesidad de transformar las funciones de asesoría y acompañamiento pedagógico a fin de que los directores escolares reflexionen sobre su práctica para la mejora educativa. Situación que es ampliamente discutida desde su experiencia, conjeturada en el marco de la pedagogía crítica y la investigación-acción. La reflexión se sustenta en categorías de análisis. Los principales hallazgos muestran la parquedad de formar a los directores escolares en el perfeccionamiento de habilidades precursoras de tipo cognitivo, narrativo y pensamiento crítico para que puedan ejercer la reflexión de la práctica como un ejercicio intelectual permanente, sustentado y objetivado que estimule la metamorfosis de sus realidades educativas.

Palabras clave: Reflexión de la práctica, práctica docente, asesoría y acompañamiento pedagógico, pedagogía crítica.

A B S T R A C T

This research work is based on an introspective and critical look at daily practice as a school supervisor, the central objective is the professionalization of its functions, based on the re-signification of the teaching work of educational actors. The problem is contextualized in the need to transform the advisory and pedagogical support functions so that school directors reflect on their practice for educational improvement. Situation that is widely discussed from his experience, conjectured within the framework of critical pedagogy and action research. The reflection is based on the category of analysis. The main findings show the lack of training school directors in the improvement of precursor skills of cognitive, narrative and critical thinking so that they can exercise reflection on practice as a permanent, sustained and objectified intellectual exercise that stimulates the metamorphosis of their educational realities.

Keywords: Reflection of practice, teaching practice, pedagogical advice and support, critical pedagogy.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las reformas educativas imperantes, la figura del supervisor escolar es central en el acontecer de la escuela, tiene el encargo institucional de transformar las realidades

que se circunscriben a su práctica profesional y a su entorno, para ello, es fundamentalmente importante que reconozca y ejercite la reflexión de la práctica con ojo crítico y analítico que deleve el estatus quo de las cosas con prospectiva hacia la mejora educativa con visión permanente e

inclusiva. Además de contar con las capacidades y habilidades para que este ejercicio cognitivo trascienda hacia los actores subordinados como son los directores escolares y los docentes con la finalidad de mejorar las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo apunta a la conceptualización y reflexión de la práctica educativa a través del análisis e interpretación de las narrativas y testimonios de los directores escolares de educación especial en torno a sus representaciones y significaciones sobre su quehacer docente. Vislumbrar el nivel de reflexión de la práctica a través de una serie de estrategias didácticas que pondrán en juego. Del cruce de estos escenarios intentaremos conceptualizar la reflexión de la práctica como objeto de estudio, a través de ella, eficientar los procesos de asesoría y acompañamiento que se realiza con los directores escolares como la única forma de llegar a la innovación y a la transformación de su quehacer profesional. Recuperando la redimensión de los contextos y problemáticas educativas para comprender y diseñar estrategias didácticas efectivas que permitan formarlos en esta metacompetencia.

El tratamiento de la situación educativa, se sustenta en los planteamientos metodológicos de investigación-acción de Fierro, Fortoul y Rosas (2012), con el que se induce, a través de un ejercicio de autorreflexión crítica de las distintas dimensiones que integra la práctica docente, para ello, se aplicaron las técnicas de la entrevista y la observación para obtener una mayor comprensión de la realidad, el análisis de la información se realizó a través del método del análisis categórico. Los resultados muestran un avance limitado en la reflexión de las prácticas ejercidas por los directores escolares, en la valoración final se identificaron dos grupos; el primero paso del nivel pre-reflexivo al nivel superficial, integrado por directores con menos años de servicio y con perfil académico de maestría, mientras que el segundo grupo, paso del nivel superficial al nivel

pedagógico, integrado por directores con más años de experiencia, pero menor grado académico.

Revisión de la literatura

A fin de encuadrar la presente investigación en torno a la problemática que se busca transformar, se construye el siguiente Estado del Arte, del cual, se desprenden las siguientes consideraciones; los distintos documentos publicados por la SEP, establecen que la acción de la supervisión en la práctica presenta dificultades que exigen resignificarla para contribuir con la mejora de la calidad educativa. Lo que implica que debe adoptar un enfoque más pedagógico que de fiscalización y control. Sin embargo, Cardozo, et al. (2017; p. 42), señala que es difícil combinar la función de control y asesoramiento porque se adoptan roles de verificadores de disposiciones de la autoridad educativa. Los puntos de coincidencia radican, al establecer que ha sido un problema, el hecho de que la supervisión escolar, debido a sus múltiples responsabilidades, incline la balanza hacia el control y lo administrativo desprotegiendo el aspecto académico.

Lo paradójico de estos matices conceptuales se pueden mediar cuando la SEP (2006;105), define que la nueva visión de la supervisión escolar dista mucho de ser inspección y control, y va mucho más allá de asesorar y acompañar. En este marco Pérez, F. et al. (2015), reconoce que la asesoría y acompañamiento son el eje vertebral de la tarea supervisora, puesto que son educativas, formativas y de capacitación, buscan resolver los problemas de la escuela, pero que en la realidad dichas tareas están ausentes. Al comparar estos puntos de vista con los de Vargas G., et al, (2015), nos percatamos que revelan, la existencia de una visión de acompañamiento pedagógico reducida a la simple supervisión y sin acercamiento al aula, lo que convierte a este proceso en una pesada y complicada carga. Los puntos coincidentes se centran en que dichas funciones no encuentran significado en la realidad de las escuelas e identifican como principal causa la falta de

formación adecuada de los supervisores escolares. El punto en discordia se relaciona con la idea, de que al no contar con una estrategia definida no puede esperarse a que tenga un desempeño eficiente. De ahí, la necesidad de proporcionar las competencias suficientes a directivos y docentes que favorezcan procesos reflexivos sobre todo en aquellos que buscan la transformación de su realidad escolar.

La supervisión escolar

Desde el campo epistemológico, la supervisión escolar se sustenta en la perspectiva humanista, busca la transformación de su ejercicio y de las prácticas relacionadas con la asesoría y acompañamiento pedagógico, poniendo al centro de toda actividad, a la persona humana a quien le asigna la categoría de un ser superior. (González, Urdaneta, 2007;13). Lo que deja entrever, que la gestión supervisora juega un papel muy importante no solamente en la comprensión, análisis, reflexión y conocimiento del acontecer pedagógico, sino también, para planear como transformarlo y profesionalizarlo. Por otra parte, en su artículo de investigación Salcedo (2002), plantea que la supervisión escolar se enfoca a consolidar las prácticas directivas y docentes, a mejorar el logro académico de los alumnos y el control del rendimiento de todo el colectivo docente con el objetivo de mejorar la calidad educativa, a través de las orientaciones y la asesoría.

En congruencia con el planteamiento anterior, en su investigación, Frade (2019), destaca que, la supervisión escolar continúa desarrollando sus funciones con un enfoque para controlar y fiscalizar más que para orientar la formación del director escolar y del personal docente. A pesar de esta situación, en su disertación teórica, Álvarez (2002:371), revierte el punto de vista de Frade (2019), y dice que no se puede ver la gestión escolar de manera fragmentada, ya que, si bien es cierto, que la práctica del supervisor escolar se sopesa más de un lado que el otro, siempre hay

elementos objeto de asesoría y acompañamiento, por lo que desde su perspectiva aboga por esta trilogía de funciones y complementa su análisis al sostener la necesidad de la existencia de una gestión supervisora sustentada en la reflexión permanente de las prácticas.

Las funciones de asesoría y acompañamiento

Desde los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana y al documento Perfiles, Parámetros e Indicadores Para el Personal con Funciones de Dirección y Supervisión Escolar en Educación Básica 2022-2023. La asesoría y acompañamiento son dos funciones fundamentales de la supervisión escolar y se definen desde la perspectiva oficial de la siguiente manera: La asesoría es el proceso formativo que desarrolla la supervisión escolar u otros agentes educativos para la mejora de las prácticas docentes y directivas; involucra aprender de la experiencia mediante la identificación de dificultades, la observación, el registro y el análisis de las prácticas, el diálogo sistemático, así como la formulación, desarrollo y seguimiento de la propuesta de mejora, (SEP;2017;37). La definición que se plantea es limitada, ya que identifica una visión técnica- funcionalista de la función del supervisor, en la que este, desarrolla las actividades que le corresponde cumplir y hasta ahí se dibuja su ámbito de acción, (Anguiano Escobar Beatriz, *et al*, 2007;5).

Este proceso en voz de García (2012) es una construcción compartida entre los sujetos, es un proceso flexible y direccionado por la realidad personal, por el contexto más inmediato en que los actores educativos intervienen, experimentan mejoras importantes en el ejercicio de su profesión, ya que poseen, un bagaje de conocimientos sobre el tema (saber), desarrollan una serie de habilidades (el saber hacer) y poseen una serie de actitudes (el saber ser), el dominio de cada uno de estos aspectos lo dirigen hacia la eficiencia de su desempeño en el quehacer docente. La segunda función central de la supervisión escolar, es la de acompañamiento,

desde la parte oficial, se define como: la colaboración continua, planificada y sistemática que brinda la supervisión escolar durante un ciclo escolar a, por lo menos, dos escuelas bajo su responsabilidad que lo requieren de manera preferente porque presentan problemas que es necesario resolver, (SEP;2017;37).

Desde otra mirada distinta, la asesoría implica, de parte del equipo de supervisión, desarrollar procesos de acompañamiento a los directores y maestros en su labor, estar cerca de su práctica, observarlos, escucharlos para conocer sus necesidades de apoyo, recuperar sus experiencias y aprendizajes, identificar sus intereses, conocer a fondo las características de los problemas educativos que enfrentan, y –sobre todo– potenciar sus capacidades profesionales en favor de la mejora educativa continua, (SEP; 2009 ;44). Todas estas acciones tienen como principio, desarrollar en los involucrados, las habilidades para la reflexión de las prácticas. Capacidad que requiere ser enseñada con las evidencias recuperadas en el hacer diario, lo que Perrenoud (2007) precisa de importancia y lo identifica como “habitus reflexivo” (p. 32). Adquiere vital importancia la reflexión de las prácticas docentes, ya que es una de las finalidades de la asesoría y acompañamiento.

La reflexión de la práctica vista desde la Pedagogía crítica

El objeto de estudio de esta investigación consiste en analizar la reflexión de la práctica como una estrategia para profesionalizar la asesoría y acompañamiento pedagógico, sin embargo, es necesario comprender, por su relación, que significa la práctica docente, una implica a la otra. La primera es entendida como la acción político-pedagógica que ejercen las distintas comunidades para formar a sus ciudadanos (Freire, 1996, p. 21). A la luz de esta propuesta, Freire señala que en el ejercicio le parece fundamental “dejar claro desde el inicio que no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica” (p.

42). En todo momento, se sugiere que la práctica educativa esté orientada hacia un objetivo o fin específico; jamás encaminada a la neutralidad. Para lograr lo anterior, los profesores deberán asumir, con compromiso y responsabilidad, su papel como agentes activos partícipes en las transformaciones a partir del análisis y reflexión de su práctica.

Es entonces que el supervisor escolar como líder académico, tiene la gran tarea de ofrecer orientaciones a los directores y colectivos docentes de las escuelas a su cargo; relacionados con procesos fundamentales como la enseñanza-aprendizaje, con las prácticas docentes y con la formación y actualización profesional, su quehacer gira en torno a estas tres dimensiones de la supervisión escolar, (SEP, 2016). Cabe señalar que la instrumentación de este ejercicio intelectual, requiere de cambios profundos en la cultura de los directores escolares que les permita reflexionar sobre el significado de las actividades que constituyen su quehacer pedagógico, para comprender el papel que desempeñan dentro de sus espacios escolares, y, en este sentido, se dé el último paso hacia la docencia crítica y reflexiva de manera democrática e incluyente.

A decir de Luchetti (2008), “se requiere, ante todo, estar francamente dispuesto a revisar la matriz con la cual uno aprendió, los esquemas, los prototipos, los modelos internos (...) estar dispuestos a abordar una reestructuración intelectual” (p. 14). Es decir, los actores educativos deben contar con la asesoría y acompañamiento adecuada que les permita participar directamente en los distintos procesos de mejora y toma de decisiones que acontecen en torno a la práctica educativa y del contexto escolar. Desde el punto de vista de la pedagogía crítica, Freire (1996) sugiere lo siguiente: El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica. Es pensando su práctica, naturalmente con la asistencia de personal altamente calificado, como se puede percibir integrada en la práctica una teoría no

percibida antes, poco percibida o ya percibida pero poco asumida. (p. 81). Por otra parte, Pedroza (2011) explica que el cambio y la mejora educativa pueden lograrse a través de la investigación-acción y sugiere que el punto de partida es la práctica de los docentes. De esta manera, se tendría que la reflexión en la práctica es la vía a través de la cual los docentes pueden aproximarse a la teoría. En la cita anterior, el autor señala que la significación de la práctica educativa conlleva a que el docente se transforme en investigador crítico y reflexivo de su propio quehacer. A decir de Giroux (1990), se requiere repensar al docente como un intelectual conocedor e investigador de su propia praxis.

Por otro lado, este último autor citado en Cárdenas (2001), nos describe la pedagogía como la reflexión de la acción educativa, que asume al proceso por el cual tanto profesores, como estudiantes, negocian produciendo significados; de esta forma se posesionan de las prácticas discursivas y de las relaciones de poder y de conocimiento. A su vez, Paulo Freire (Brasil), analiza a través de sus obras las relaciones entre opresor oprimido estableciendo los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Este autor promovió la teoría a través de la práctica educativa, igualmente planteó que en la comprensión de los problemas está implícita una reflexión que conduce a una acción efectiva del hacer pedagógico. En las diferentes interpretaciones que los actores educativos realicen, de la vida social, la pedagogía crítica demanda que la perspectiva del intérprete sea parte del horizonte de reflexión y reflexividad de su hacer y de su actuar pedagógico.

La segunda conceptualización, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la reflexión de la práctica es el acto, a través del cual, los docentes pueden juzgar su propio accionar con la finalidad de mejorar su tarea pedagógica, ya lo decía Paulo Freire, “la pedagogía consiste, ante todo, en una reflexión acerca de la práctica y del contexto, es decir, en la reflexividad crítica acerca de las prácticas pedagógicas y socio culturales”. A través de esta acción pueden ser más intencionales y

deliberados en su pensamiento acerca de la enseñanza y obtener datos cruciales para comprender lo que ocurre en las aulas para que sea cambiado, renovado o adaptado (Imbernón, 2016). En general la práctica reflexiva se puede entender como un habitus de intervenciones concerniente a un ámbito de mejoramiento, auto-comprensión y profesionalización del oficio de enseñar, (Perrenoud, 2007). Percibir con espíritu crítico y analítico lo que ocurre, consciente de perfeccionar siempre la práctica profesional, (Brubacher, 2000). Desde este marco de referencia podemos precisar que, a través de los artículos revisados, se encontró que el concepto de práctica reflexiva tiene diferentes significados y no hay una sola definición al respecto.

De acuerdo con Ghiso (2000), la reflexión acerca de la práctica se convierte, entonces, en una mediación que facilita el hacer ver, hablar, recuperar, recrear, analizar, deconstruir y reconstruir. Desde estos presupuestos, la pedagogía crítica le apuesta por formar a un sujeto que se interroga por su propia práctica y desde allí indague su acción pedagógica en relación con los aportes teóricos que provoca cada uno de los espacios donde actúa; en consecuencia, a partir del reconocimiento de los contextos, se hace necesario asumir al maestro como sujeto de reflexividad, ligado a experiencias y a proyectos. Por lo tanto, diremos que el instrumento para provocar en la figura directiva y docente la reflexión de sus prácticas educativas es la autoevaluación permanente, y esta capacidad debe estimularse y desarrollarse desde la supervisión escolar, a través de los mecanismos de la asesoría y acompañamiento. Para que el supervisor escolar pueda desencadenar en los directores estos procesos reflexivos debe propiciar las estrategias necesarias para su desarrollo. La actitud reflexiva se aprende con el ejercicio, cuestionando y confrontado sobre lo que hacemos y hemos dejado de hacer en nuestro ámbito de acción docente, (Norma Alicia C., 2017).

El argumento anterior, invita a autoanalizar el papel que tenemos como docentes y construir una

deconstrucción de nuestro quehacer pedagógico. Para ello, es necesario recopilar y sistematizar los resultados del quehacer directivo, porque son los insumos con los cuales se va aprendiendo a reflexionar sobre lo que se vive en el aula o en los ámbitos de acción pedagógica. En este sentido, Stenhouse señala que debemos de someter a crítica “nuestra propia práctica a la luz de nuestras creencias y las creencias a la luz de nuestra práctica” porque como educadores, a menudo, reproducimos las formas como fuimos formados, sin un mínimo esfuerzo mental, llegando incluso a ser irreflexivos de lo que hacemos”.

Al respecto los conceptos de Schön (1998) de reflexión sobre la acción y en la acción conducen a afirmar que la profesión docente puede incluir la práctica reflexiva como un aspecto identitario y definitorio. Este tipo de práctica no es un conjunto de procedimientos o pasos a realizar sino una manera de ser y de actuar, es decir, una competencia a desarrollar que debe ser fomentada desde la formación inicial y continua (Brubacher et al., 2000; Perrenoud, 2013; Schön, 1998). En definitiva, la reflexión desde la acción profesional es un elemento crucial en la mejora docente. Cuando los maestros y profesores disponen de espacios para explicitar y compartir sus procesos reflexivos se multiplica su desarrollo y fortalecimiento profesional. Por ello, es pertinente investigar y fomentar los procesos reflexivos docentes, que en último término impactan en el aprendizaje de los alumnos y la perspectiva de la pedagogía crítica representa una alternativa para ello.

Niveles de reflexión de la práctica

A la pregunta de que entendemos por reflexión, diremos que la dilucidación de esta situación compleja requiere un esfuerzo de tipo intelectual, de poner en juego estructuras mentales ante la solución de problemas o procesos de solución de conflictos, por ello, no podrá ser un practicante reflexivo quien no asuma una postura autocrítica y en cambio permanezca en una “pereza intelectual”

(Perrenoud, 2007, p. 49). Los sujetos hacen uso de los niveles de reflexión de Van Manen (1977) quien los clasifica en reflexión técnica, reflexión práctica y reflexión crítica. En cada uno de estos tres niveles, se deben desarrollar ciertas habilidades para ejercer la reflexión de las prácticas, de acuerdo a apreciaciones de Sparks-Langer y Colton (1991) sobre el pensamiento reflexivo, quien señala que hay tres elementos que activan su desarrollo: el aspecto cognitivo, el aspecto crítico y el elemento narrativo.

El elemento cognitivo es el aspecto que aporta los conocimientos necesarios que un docente requiere para la toma de decisiones en el aula y que son vitales para una docencia reflexiva. Conocimientos relacionados con el contenido, saberes pedagógicos generales, del currículum, de los alumnos, del contexto, conocimientos docentes y configuración profesional, de los fundamentos filosóficos, históricos y axiológicos. El elemento crítico del pensamiento reflexivo se relaciona con la moral y la ética del hacer docente. Se manifiesta cuando los docentes logran reconocer la distinción entre metas educativas centradas en resultados o consideran a los objetivos educativos centrados en los procesos. El elemento narrativo del pensamiento reflexivo, este se vincula con los relatos del docente sobre sus experiencias en el aula en sus diversas formas y funciones. En este sentido, se ubican los diarios docentes, a través del cual, el acto de escribir ayuda a construir el pensamiento reflexivo sobre sus experiencias objetivas y subjetivas, según los autores Brubacher, Case y Reagan, (2000 :41). Desde esta perspectiva, la reflexión de la práctica es un fin de la asesoría y acompañamiento que ejerce el supervisor escolar. Es muy claro que este rol prioriza el desarrollo de competencias y de estrategias encaminadas a favorecer esta capacidad intelectual, sobre como observarla y evaluarla en base a los tres niveles de reflexión mencionadas

Evaluar el nivel de la reflexión de las prácticas

Entre los estudios que analizan los niveles de la práctica reflexiva se pueden distinguir aquellos que emplean instrumentos que analizan el desempeño de los docentes en ejercicio y aquellos que almacenan el reporte que los propios actores educativos hacen de sus propias reflexiones (Kalk *et al.*, 2014). En este tema, la propuesta que hace

Larrivee (2008), para evaluar el nivel de reflexión de las prácticas pedagógicas, adquiere relevancia sobre todo porque sustenta el presente trabajo de investigación (Tabla 1). Este autor propone una escala para medir dichas prácticas reflexivas, originalmente desarrollada para el campo de la educación. La escala distingue tres niveles de reflexión docente.

Tabla 1. Los niveles y tipos de reflexión propuestos por Larrivee, 2008

Niveles de reflexión
<p>Pre-reflexivo. NIVEL 1 Reacción a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo, atribuyéndose la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y nose apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes.</p>
<p>Reflexión superficial. NIVEL 2 Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas. Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.</p>
<p>Reflexión pedagógica. NIVEL 3 Implica un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación 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. 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.</p>
<p>Reflexión crítica. NIVEL 4 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, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan. Se evidencia la actividad investigativa y la reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como sobre los procesos de pensamiento.</p>

Recordemos que el objetivo de esta herramienta es la de contribuir al desarrollo de una práctica reflexiva mediante su uso como instrumento de reflexión, sistematización y autoevaluación que permita la toma de decisiones adecuadas en torno a las necesidades que se presenta en la práctica supervisora y directiva.

Descripción de la problemática

Elección de la situación educativa a transformar

En el ámbito de la acción pedagógica, como supervisor escolar de educación especial existe

responsabilidad de fortalecer el liderazgo académico del personal directivo a través del desarrollo de las funciones de asesoría y acompañamiento, con las cuales, se busca mejorar las prácticas docentes y de gestión. Sin embargo, al tomar distancia de del hacer cotidiano para mirarlo desde dentro, observarlo, y sustentado en un deseo de formarme como lo diría Paulo Freire en el “cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción”, descubrí contradicciones entre lo que pienso y lo que hago, específicamente las tareas de asesoría y acompañamiento son ineficientes, puesto que no están favoreciendo en los directores escolares las competencias necesarias para orientar

la reflexión de la práctica que incentive la transformación de la realidad educativa.

El tratamiento de la situación educativa adquiere relevancia, porque las funciones de asesoría y acompañamiento son el eje vertebral de los ámbitos académicos de la supervisión escolar, representan el instrumento idóneo para organizar los procesos de perfeccionamiento de las prácticas directivas, la formación profesional y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Enunciado de la situación educativa a transformar

La necesidad de transformar se define con la siguiente pregunta de investigación. ¿Cómo fortalecer las funciones de asesoría y acompañamiento, para que los directores escolares reflexionen sobre su práctica para la mejora educativa?

Análisis de la situación educativa a transformar

El hecho educativo que se propone revalorar, pone de manifiesto carencias, procesos que reflejan competencias insuficientes en los directores escolares para ejercer la función de orientar y acompañar al personal docente. Con el apoyo de la estrategia del árbol de problemas, (Iván silva Lira; 2003; 4), se identifican las causas que involucra; 1.-El desconocimiento de las responsabilidades que implican los procesos de asesoría y acompañamiento. 2.-La falta de un diagnóstico de necesidades de formación directiva y docente en la zona escolar. 3.-El desarrollo de actividades que no promueven la reflexión de las prácticas. 4.-La inexistencia de una propuesta didáctica de estrategias que sirva de guía para orientar la asesoría y acompañamiento. El campo de acción de la investigación contempla a seis directores de USAER, (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), integrados a la Zona 021 de Educación Especial, ubicada en el Municipio Zacapoaxtla del Estado de Puebla. El estudio se realizó en el ciclo escolar de 2022- 2023.

Nuevo contacto con la realidad

Para enriquecer este análisis, se aplicó la técnica de la entrevista y la observación integrando la perspectiva de los involucrados; en este caso las impresiones de los directores escolares a fin de contar con una fotografía a detalle de la problemática y poder sustentar una estrategia que permita profesionalizar las funciones de asesoría y acompañamiento que se dirige a los directores de las USAER y los CAM. Las categorías de análisis sobre las cuales se construyeron los ítems de los instrumentos, fueron dos categorías principales; percepciones sobre las funciones de asesoría y acompañamiento y reflexión de la práctica. Así como también dos categorías de apoyo; práctica docente y percepciones sobre las necesidades de asesoría y acompañamiento, mismas que fueron complementarias y necesarias investigar para tener un conocimiento más amplio de los aspectos que entrelazan la situación educativa.

Nuevas explicaciones de la situación educativa a transformar

Después de organizar, clasificar y analizar los datos de los instrumentos aplicados (entrevista y observación) se deduce efectivamente, que las causas mencionadas líneas arriba son las que originan la problemática, pero también da cuenta que hay otras razones de peso, mismas que desde mi perspectiva personal no habían sido consideradas por no ser conscientes de ellas y que se estructuran en las siguientes categorías; Insuficiente aplicación de herramientas teóricas y metodológicas para desempeñar tareas de asesoría y acompañamiento pedagógico. Resistencia con respecto a la asesoría y acompañamiento. Las acciones de asesoría y acompañamiento son impuestas desde la supervisión escolar y no fortalecen las carencias formativas de los docentes. Las capacitaciones no responden a las necesidades del personal directivo y docente. No hay procesos de evaluación de la práctica docente, que permita reflexionar sobre los resultados de la intervención.

La investigación se planteó el siguiente objetivo general

Eficientar los procesos de asesoría y acompañamiento a través del diseño de una propuesta didáctica que oriente el desarrollo de habilidades para la reflexión de las prácticas educativas.

METODOLOGÍA

Descripción del método de investigación

Para contextualizar el procedimiento de análisis seguido en el tratamiento de la situación educativa, se recurrió a las etapas o procesos que señala Cecilia Fierro y otros en su libro *Transformación de la Práctica Docente; Una Propuesta Basada en la Investigación-Acción* (2000). Por medio de este procedimiento metodológico se puso en práctica una actitud de búsqueda, de cuestionar la propia realidad, de confrontar la práctica docente, de auto reflexión y de autocrítica de todo lo aparente a fin de propiciar un proceso dialéctico entre la reflexión y la acción. Las etapas de este proceso se sustentan en el diálogo reflexivo, en el trabajo grupal, en la relación pedagógica y en la práctica docente. Consta de las siguientes fases:

1. Análisis de la práctica docente. Consiste en que el docente indagador haga un esfuerzo en realizar un análisis de su quehacer docente, confrontando y cuestionando su propia realidad y tomando distancia de ella para analizarla y reflexionarla, a través de distintas estrategias que le permitan este ejercicio de reflexión y pueda identificar aquellas situaciones problemáticas que acontecen en su ámbito de acción pedagógica.
2. Elección de la situación educativa a transformar. Se propone un análisis de las primeras interpretaciones de la realidad educativa en la que se encuentra inmerso, dialogando y debatiendo críticamente, para determinar la organización y jerarquización de las diferentes problemáticas identificadas y situar aquella de mayor urgencia a tratar y con

ella atender aquellas situaciones de menor importancia.

3. Hacia una mayor comprensión de la realidad educativa. Es una oportunidad de confirmar y ampliar los conocimientos, las ideas y las percepciones que se tienen de la problemática a través de un acercamiento a la realidad por medio de las técnicas de investigación como son la observación y la entrevista.
4. Transformando la práctica docente. Se refiere al diseño de la propuesta de intervención pedagógica con la que se le dará solución a la problemática, considerando aspectos como objetivos, actividades, acciones, tiempos, recursos, y procedimientos y criterios de evaluación.
5. Recuperación por escrito y reapertura del proceso. Tiene que ver con la posibilidad de encontrar resultados que satisfagan la problemática de tal manera que se instituya la innovación continua de la tarea docente basado en un ejercicio reflexivo cíclico de planificación-acción-reflexión.

Propuestas para iniciarse en la práctica reflexiva y la formación continua

La propuesta de intervención educativa, titulada, **CONSTRUYENDO HABILIDADES PARA LA REFLEXIÓN DE LA PRÁXIS PEDAGÓGICA**, se concretó a través de la estrategia del taller dirigido a los directores escolares que integran la zona 021 de educación especial. Intenta dar respuesta a la situación educativa a transformar: ¿Cómo fortalecer las funciones de asesoría y acompañamiento, para que los directores escolares reflexionen sobre su práctica para la mejora educativa?

La propuesta de intervención pedagógica se estructura en 3 fases:

FASE 1: Que los directores escolares reconozcan los aspectos implícitos en las funciones de asesoría y acompañamiento, identificando a la reflexión de las prácticas educativas como una de sus finalidades. Actividades;

1. Reconstruyendo mi hacer ¿Lo que sabemos de las funciones de asesoría y acompañamiento? Esta integra 7 acciones específicas con sus respectivos recursos, tiempos, evaluación, instrumentos, criterios, indicadores de logro y productos o evidencias.
2. Construyendo nuevos conocimientos. ¿Qué es la asesoría y el acompañamiento y cuál es su relación con la reflexión de la práctica docente? Esta integra 4 acciones específicas con sus respectivos recursos, tiempos, evaluación, instrumentos, criterios, indicadores de logro y productos o evidencias.
3. Identificando las habilidades para la reflexión de la práctica. ¿Cuál es el nivel de reflexión de mi práctica educativa? Esta integra 2 acciones específicas con sus respectivos recursos, tiempos, evaluación, instrumentos, criterios, indicadores de logro y productos o evidencias.

FASE 2: Que los directores escolares desarrollen habilidades para la reflexión de las prácticas educativas en los procesos de asesoría y acompañamiento pedagógico. Actividades:

1. Reconozco mi propio proceso para la reflexión de mi práctica en las funciones de asesoría y acompañamiento. Esta integra 2 acciones específicas con sus respectivos recursos, tiempos, evaluación, instrumentos, criterios, indicadores de logro y productos o evidencias.
2. Revisión y análisis de estrategias para la reflexión de las prácticas educativas. Esta integra 1 acciones específicas con sus respectivos recursos, tiempos, evaluación, instrumentos, criterios, indicadores de logro y productos o evidencias.
3. Construyendo nuestras propias estrategias para la reflexión de las prácticas. Diseño de los instrumentos adaptados a los contextos de la asesoría y acompañamiento. Esta integra 2 acciones específicas con sus respectivos recursos, tiempos, evaluación, instrumentos, criterios, indicadores de logro y productos o evidencias.

FASE 3: Eficientar los procesos de asesoría y acompañamiento a través del diseño de una propuesta didáctica que oriente el desarrollo de habilidades para la reflexión de sus prácticas educativas. Actividades:

1. Reflexionando sobre mi práctica. Esta integra 1 acciones específica con sus respectivos recursos, tiempos, evaluación, instrumentos, criterios, indicadores de logro y productos o evidencias.
2. Análisis de los resultados de la aplicación de las estrategias para la reflexión de las prácticas. Esta integra 1 acciones específicas con sus respectivos recursos, tiempos, evaluación, instrumentos, criterios, indicadores de logro y productos o evidencias.
3. Integración de la propuesta didáctica que oriente el desarrollo de habilidades para la reflexión de las prácticas educativas. Esta integra 1 acciones específicas con sus respectivos recursos, tiempos, evaluación, instrumentos, criterios, indicadores de logro y productos o evidencias.
4. Autoevaluación final de las habilidades para la reflexión de las prácticas. Esta integra 2 acciones específicas con sus respectivos recursos, tiempos, evaluación, instrumentos, criterios, indicadores de logro y productos o evidencias.

RESULTADOS

FASE 1: En la actividad de inicio los participantes del taller reconstruyeron a través del diálogo reflexivo los significados de la asesoría y acompañamiento como funciones que se utilizan para mantener el control, vigilar y para proporcionar información más que de carácter pedagógico. Reconocieron que una de las modalidades para la asesoría y acompañamiento son las vistas técnico pedagógicas y estas se utilizan solo para revisar el aspecto administrativo, y no obedecen a alguna necesidad a resolver o a un programa de capacitación y actualización real. Con apoyo del gráfico mental, reconstruyeron procesos

que siguen en la reflexión de las prácticas cotidianas; consideran que para llegar a este ejercicio mental tienen que ser observadores de todos aquellos elementos que no sugieren avances en su quehacer pedagógico y de gestión, para poder insertar los cambios necesarios para mejorar dichos procesos.

Las actividades de desarrollo permitieron a los participantes del taller construir nuevos conocimientos, con el análisis de los documentos oficiales y normativos y de observar, analizar y reflexionar sobre los elementos importantes de las videoconferencias. Concluyeron que la asesoría y el acompañamiento es un proceso ligado a dos momentos; la asesoría como un proceso de acompañamiento, sistemático, planificado, de diálogo y de puesta en marcha de acciones conjuntas que buscan la solución de problemas educativos relacionados con la gestión escolar, las prácticas educativas, los aprendizajes de los alumnos y la formación docente. Mientras que el acompañamiento es un tipo de asesoría que tiene como una de las finalidades contribuir con la identificación de problemáticas suscitadas en el hacer pedagógico e intervenir creativamente para transformar el espacio pedagógico. Además, asimilaron la idea de que la asesoría y acompañamiento pedagógico es una actividad reflexiva crítica de las actividades pedagógicas que deber ser promovida por el supervisor escolar y por los directores.

Las actividades de cierre, se encaminaron a promover un proceso de autoevaluación diagnóstica con apoyo de una matriz para identificar el nivel de habilidades para la reflexión de las prácticas docentes. El proceso de autoevaluación la realizó cada uno de los participantes, teniendo cuidado de que no hubiera interacción para que no influyera en los resultados y estos fueran lo más objetivos posibles. Ubicando al grupo de participantes del taller en dos niveles de reflexión; el primer grupo constituido por 2 directores y el segundo grupo constituido por 4 directivos (Tabla 2).

Tabla 2. Niveles de reflexión de los directores escolares, identificados con la matriz de evaluación

Grupo 1. Nivel pre reflexivo.	Grupo 2. Nivel superficial.
Constituido por 2 directores	Constituido por 4 directores
Los participantes del taller argumentan desde su perspectiva, que logran realizar una descripción simple y automática de su hacer pedagógico y de las diversas situaciones entorno a la escuela. Mismas que no se sustentan en un análisis previo. En sus descripciones de los problemas que se suscitan en su práctica docente atribuye la responsabilidad a otros actores. Explica las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en creencias y posiciones personales. Señala o sugiere necesidades de su grupo de involucrados, pero no indica estrategias concretas para atenderlas.	Los participantes del taller argumentan que rara vez realizan cambios en la metodología de capacitación y formación pedagógica. Consideran que basta con su experiencia para fundamentar sus creencias sobre su práctica docente. Limitan el análisis de las prácticas de su hacer en el aula solo a cuestiones técnicas. Se centra en los aspectos específicos de una clase (metodologías, recursos, actividades, etc.) sin mirar el conjunto de la unidad u objetivos de aprendizajes más a largo plazo. Realizan ajustes a su docencia basados en su experiencia pasada (exitosa o no exitosa.) Implementan soluciones a problemas de su práctica pedagógica que ponen su foco en resultados de corto plazo.

Fuente: Elaboración propia.

FASE 2: En las actividades de inicio los directores escolares reconstruyen su propio proceso para la reflexión de las prácticas, a través de la estrategia el diario de ruta, con el cual, abordan la actividad de reflexión sobre lo aprendido en la sesión anterior. Dicha actividad se desarrolló teniendo como preguntas orientadoras las siguientes; ¿Qué aprendí? ¿Qué no aprendí? ¿De qué manera aprendí lo que aprendí? ¿Cuáles fueron, en el desarrollo del trabajo, los facilitadores y lo que de alguna manera obstaculizó la tarea y el aprendizaje? Después pusieron en plenaria los procesos implementados para realizar la reflexión de lo aprendido, identificando como pasos de este ejercicio mental el recordar, analizar, escribir, observar, dialogar e intercambio de experiencias.

Las actividades de desarrollo, los directores escolares analizaron distintas estrategias para desarrollar habilidades para la reflexión de las prácticas como son la guía de análisis de las dimensiones de la práctica docente, la investigación-acción, la narración reflexiva, el diálogo reflexivo y fichas reflexivas entre otras. Así mismo, identificaron que escribir una narración o un testimonio autobiográfico supone interpretación, construcción y reconstrucción de sentidos, de lecturas del mundo y de la propia vida.

En las actividades de cierre los directores escolares adaptaron la estrategia a sus contextos de acción educativa y después se auto aplican los instrumentos a fin de continuar favoreciendo el desarrollo de estas habilidades. A continuación, se presentan dos estrategias que fueron adaptadas por los directores escolares en base a las características de su quehacer pedagógico. La primera es una secuencia de diálogo que promueve el intercambio de puntos de vista y favorece la reflexión de la práctica docente a través de cuestionar, explicar valores y razonamientos, reconstruir, reinterpretar y transformar practicas docentes (Tabla 3).

Tabla 3. Estrategia del diálogo reflexivo adaptado, PUCP 2020. Diálogo reflexivo, adaptado a la práctica del director de USAER

Diálogo de apertura:	(Nombre del director escolar), el día de hoy que actividad has trabajado con tus docentes. ¿Qué opinas sobre la actividad realizada el día de hoy? ¿Qué situaciones favorecedoras identificaste? ¿Qué dificultades se te presentaron en el desarrollo de la actividad? 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 docentes 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 docentes realicen la meta cognición al término de la sesión de aprendizaje. ¿Qué compromisos asumes? ¿Qué acciones nuevas realizarás a partir de lo aprendido?

La segunda estrategia adaptada es la narración reflexiva, a través de ella, el director escolar reconstruye e interpreta y comprende lo que sucede, se focaliza en el qué, porqué y a quién le sucede la experiencia docente, además agrega el cómo y para qué sucede. Hace un relato de las acciones, discursos, situaciones, pensamientos, emociones que permiten comprender la experiencia pedagógica vivida (Tabla 4).

Tabla 4. Elaboración propia narración reflexiva adaptada a la práctica del director escolar

Narración reflexiva adaptada a la práctica de un director de USAER.
“Una de las dificultades que siento que tengo es la manera en cómo me comunico con los docentes en algunas ocasiones, cuando trabajamos en equipo. Siento que soy una persona que no comunico asertivamente con mi personal, acostumbro a escucharlos y muchas veces soy invitada a conversar en el desarrollo de las actividades, ya sean estas individuales, en pares o colectivas, sin embargo, tiendo mucho a imponer las ideas, y eso me genera ciertos desencuentros con mis compañeros, suelo no respetar sus opiniones y puntos de vista. Estas cualidades que tengo 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 productos y evidencias de trabajo recuerdo como trabajó cada uno y lo apunto, así como en otras actividades que realiza el 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 docente y al grupo en general, conocer sus intereses y necesidades, las dificultades que se generan, lo cual ayudará en la planificación de actividades de intervención para generar mejores condiciones y resultados.

FASE 3: Con las actividades de inicio los directores escolares realizaron un análisis de los resultados de la aplicación de las estrategias que se aplicaron con apoyo del método de análisis de contenido. Un ejemplo de los resultados de este análisis se presenta a continuación (Tabla 5). En las actividades de desarrollo, los participantes del taller integraron la propuesta de fichas de estrategias para la reflexión de las prácticas docentes tomado en cuenta aspectos como nombre de la estrategia, propósito, desarrollo y preguntas guía. En seguida se muestra un ejemplo de las fichas que integra la propuesta mencionada (Tabla 6).

Tabla 5. Análisis de los textos narrativos realizados por los directores

Análisis de los resultados de las estrategias auto aplicadas para promover la reflexión de las prácticas		
Aspecto a evaluar	Enunciados de análisis propuestos por los directores	Indicadores de eficiencia.
Describe una situación problemática o de interés a atender	“Mis docentes hacen caso omiso a las sugerencias y observaciones que se les realiza en las visitas de acompañamiento pedagógico”	No es reflexión si solo se recurre a la descripción de situaciones sin recurrir a elementos que profundicen
Identifica los principales factores que la generan	“Antes de indicar una actividad con mis docentes, tengo que visualizarla en una planeación, considerar todos los requerimientos didácticos, para poder implementar, dar seguimiento y evaluar sus resultados”	Es un nivel bajo de reflexión cuando supone la existencia de la descripción previa de una situación, las relaciones entre dos o más aspectos y los factores que la originan
Considera formas de registre de la situación educativa	“En cada ocasión que implemento alguna estrategia de formación docente observo y registro las fortalezas y las áreas de oportunidad para posteriormente retroalimentarlas”	Es un nivel de reflexión medio bajo cuando existe la descripción de una situación relacionada con otros elementos que la originan o que la sustentan, además de que hay sistematización de lo observado
Indica los aspectos consecuencia que se generan a partir de la situación problemática	No se observaron en los textos narrativos de los directores frases que indiquen el nivel indicado	Es un nivel medio de reflexión cuando se realiza la descripción de situaciones estableciéndose entre ellos una relación causal
Propone alternativas de solución para cambiar el estado actual de la realidad	“No se observaron en los textos narrativos de los directores frases que indiquen el nivel indicado”	Es un nivel alto cuando se describen dos o más situaciones, se consideran sus causas y consecuencias, hay registro de como se ha presentado y además se proponen soluciones y las estrategias para llevarlas a la práctica

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Mi estilo directivo en construcción. Adaptación a la función directiva.

Propuesta de estrategias para la reflexión de las prácticas del director escolar	
Descripción	Es una estrategia para la formación inicial de docentes y directivos, mediante el cual, el supervisor escolar propone a su personal bajo su responsabilidad construyan su estilo docente registrando por escrito las notas que desean que configuren su perfil como directores o docente. Se trata de una herramienta que profesionaliza y contribuye al desarrollo de competencias docentes
Finalidad	Este escrito personal pretende potenciar la reflexión y la toma de decisiones de cada docente o directivo según su ámbito de acción pedagógica. El participante consigna en ese escrito personal sus reflexiones y decisiones que va tomando sobre su perfil docente y que desea que le caractericen en su profesión. Estas decisiones se argumentan con una justificación personal. Toda reflexión educativa es válida si conduce a una decisión personal
Temas sobre los que pueda versar la reflexión.	Rubros relacionados con la práctica directiva desde la perspectiva de director de educación especial. Funciones que desarrollo; Modelos y elementos desestimados o descartados y motivos, dudas e incertidumbres, principios de ética profesional que desea que le caractericen, opciones pedagógicas, competencias docentes prioritarias, aspectos didácticos que se desestiman, posicionamiento personal en cuestiones psicopedagógicas, valores educativos, metodologías docentes que se desechan y las que se incorporan, a autoridad docente y la relación y trato con el alumnado y convivencia, disciplina y gestión de conflictos

Fuente: Domingo R, 2014.

En las actividades de cierre, los involucrados en el taller se sometieron a un proceso de autoevaluación final utilizando una matriz de identificación de habilidades de las prácticas docentes posterior de haber participado en este proceso de asesoría y acompañamiento directivo. En este proceso final se ubicaron de igual manera que en el proceso de evaluación inicial dos niveles

de reflexión; el primer grupo constituido por 4 directores y el segundo grupo constituido por 2 directivos. Los resultados derivados del análisis muestran que los participantes involucrados en el taller avanzaron muy poco en logro de nivel de reflexión alcanzado en correlación con el proceso de evaluación inicial. Como se muestra en la siguiente información (Tabla 7).

Tabla 7. Resultados del análisis de la reflexión de las prácticas

Grupo 1. Nivel Superficial. Constituido por 4 directores.	Grupo 2. Nivel pedagógico. Constituido por 2 directores.
Los participantes del taller argumentan que realizan pocos cambios en la metodología de capacitación y formación o evaluación según las necesidades de asesoría y acompañamiento del personal directivo y docente. Considera en el proceso de visitas técnico pedagógicas las experiencias y conocimientos previos que los sujetos a formar tienen integrado en sus esquemas. Analizan esporádicamente el impacto de las prácticas de formación docente, de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las prácticas docentes. Tiene compromiso con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica. Analiza con los directores y docentes el impacto que tienen las distintas metodologías de trabajo en sus prácticas docentes (tales como grupos de aprendizaje cooperativo, trabajo entre pares u otras).	

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar este apartado, diremos que al profundizar en las implicaciones de estas funciones se ha comprendido y establecido con claridad el rol que tiene el supervisor escolar y el del director en la aplicación de sus funciones. Además, han descubierto como se relaciona esta actividad con el ejercicio de la reflexión de las prácticas y su importancia para favorecerlas. Siendo la asesoría y acompañamiento la función a desempeñar y la reflexión de la práctica su finalidad.

en aquellos con menos años de experiencia docente, mostraron modificación de esquemas mentales y asimilaron que dichas responsabilidades del supervisor escolar no se correspondían en mucho con lo que establecen los documentos normativos de la SEP. Puesto que inicialmente el significado que le otorgaban a estas funciones a partir de sus experiencias, eran mecanismos de control, vigilancia y espacios para dar indicaciones y proporcionar información.

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos de la implementación de la propuesta de intervención educativa se dieron en base a dos dimensiones; los directores escolares y en relación al investigador. Con respecto a la primera categoría de análisis “funciones de asesoría y acompañamiento”, se observa que el propósito establecido para la primera fase de la propuesta de intervención se cumplió satisfactoriamente porque se logró que los directores escolares pudieron construir y des construir en base a su experiencia y en base a los documentos oficiales analizados lo que implican las funciones de asesoría y acompañamiento. En este sentido, en algunos participantes, sobre todo

La mayoría concuerda que la asesoría implica, desarrollar procesos de acompañamiento a los directores y maestros en su labor, estar cerca de su práctica, observarlos, escucharlos para conocer sus necesidades de apoyo, recuperar sus experiencias y aprendizajes, identificar sus intereses, conocer a fondo las características de los problemas educativos que enfrentan. (SEP; 2009;44). Así mismo, reconocieron que una de las finalidades de estos procesos formativos tiene que ver con la reflexión de las prácticas, un ejercicio cognitivo, necesario para la mejora educativa. Dicha acción se puede favorecer desde tres espacios; las visitas técnico-pedagógicas, los cursos y talleres de capacitación y actualización docente y los consejos técnicos de zona. Reconociendo que esto no se hace actualmente en la zona escolar y que es

una necesidad en la que hay que formar a docentes y directivos a fin de que este ejercicio se convierta en un hábitus reflexivo, (Perrenoud, 2007:32).

A fin de llevar a la práctica todo lo construido a la luz de su experiencia y a la luz de la teoría, se aplicó un diagnóstico de evaluación para identificar los niveles de reflexión que presentaban cada uno de los participantes del taller. Los resultados observados ubican al colegiado en dos grupos; aquellos que se encuentran en un nivel pre-reflexivo y el otro se encuentra en un nivel de reflexión superficial, distinguiendo características con respecto a los dos grupos; los que se encuentran en el nivel pre-reflexivo son los que tienen menos años de experiencia, y los que se encuentran en el nivel superficial son los que tienen mayor cantidad de años de experiencia. Aspecto contrario, aquellos participantes que están en un nivel pre-reflexivo ostentan como grado máximo de estudios la maestría y aquellos que se encuentran en un mejor nivel de reflexión solo tienen el grado de licenciatura. Sin embargo, de manera general en esta evaluación inicial, la mayoría se ubica en un nivel bajo con respecto a las habilidades necesarias para este ejercicio mental.

Cabe mencionar, que al momento de realizar la adaptación de las estrategias se puso en evidencia la pobreza pedagógica que tienen con respecto a las implicaciones de la práctica docente. Ya que varios tuvieron que recurrir a consultar bibliografía para profundizar en temas de estrategias didácticas, procesos de aprendizaje, planeación, barreras para el aprendizaje y la participación, discapacidades, procesos e instrumentos de evaluación, habilidades comunicativas y conocimiento de planes y programas de estudio, entre otros temas. Otro aspecto observado es que mientras se adaptaban las estrategias, los directores escolares no consideraron el verbo adecuado en relación a los niveles máximos de reflexión de la práctica docente, por lo que las preguntas guía de las reflexiones quedaron limitadas en cuanto a su intención.

La realización de la actividad puso en evidencia que los participantes presentaron dificultades para argumentar debido a que el trabajo fue individual, pero cuando se les solicitó, establecer un diálogo entre pares previo a la aplicación de la estrategia, presentaron mayores posibilidades de reflexión, lo que muestra que se desarrolla una mejor reflexión cuando se trabaja en colectivo que de manera individual. El estar en interacción y en espacios de diálogo con sus colegas se producen mejores ideas, claridad en los pensamientos, se cuestionan o ideas que denotan reflexiones y, por lo tanto, disminuyen las limitaciones derivadas de una reducida visión de la realidad, que se tiene al trabajar de manera individual. Identificaron las estrategias más idóneas para conformar la propuesta de estrategias para favorecer el desarrollo de este ejercicio mental. Se propuso identificar el nivel de reflexión alcanzado por los involucrados después de haber participado en el taller, a través de un proceso de evaluación a la luz de los planteamientos teóricos de Larrivee (2008) y sus tres niveles de reflexión entendidos aquí como categorías; nivel superficial, pedagógico y crítico.

Para ello, se realizó una comparación de los resultados de la evaluación diagnóstica y la evaluación final encontrando que el nivel de reflexión que lograron alcanzar los involucrados en el taller no fue muy significativo y relevante como se esperaba. Los resultados enmarcan a dos grupos de participantes uno en el nivel superficial y el otro en el nivel pedagógico. Escaso avance en comparación de lo obtenido en la evaluación inicial cuando un grupo se situó en el nivel pre-reflexivo y el otro en el nivel superficial. Desde este marco se observó que el grupo de directores escolares que se encontraba en el nivel pre-reflexivo avanzó al nivel superficial y el que estaba en el grupo superficial avanzó al nivel pedagógico, pequeño avance, pero muy significativo tomando como referencia que son cuatro niveles de la reflexión de la práctica que propone Larrivee. Los contenidos de las reflexiones variaron en

diversidad de aspectos del proceso docente y de acuerdo al tipo de estrategia utilizada para la reflexión.

Con este referente, queda demostrado que el principio de que los directores escolares pueden reflexionar en diferentes niveles simultáneamente, en esta investigación no se cumple, puesto que de acuerdo a los resultados los dos grupos quedan enmarcados cada uno en un nivel de reflexión de la práctica. Sin embargo, lo que, si se observa como cierto en este proceso de investigación, es que entre más años de experiencia se tiene, hay más posibilidades de tener altos niveles de reflexión, aunque hay que considerar esta parte con cierta cautela. Las situaciones que pudiera explicar los escasos avances en los niveles de reflexión de los participantes en los procesos formativos son que, la propuesta no tomo en cuenta el desarrollo de habilidades previas, con las que deben contar los directores escolares para acceder a las prácticas de reflexión docente. Como son los estimuladores que plantea Sparks- Langer y Colton (1991); el aspecto cognitivo, crítico y narrativo.

Los participantes mostraron cambios significativos en la calidad y los temas de reflexión. La mayoría de los involucrados reflexionaron principalmente de manera descriptiva y en muchos casos lo escrito no correspondía a una reflexión pedagógica, sino que solo, se trataba de anotaciones de sucesos que se presentaban en la práctica. En general, los actores educativos pudieron reflexionar sobre su hacer alcanzando el nivel descriptivo o superficial y pedagógico de manera recurrente, pero ninguno de ellos mostro habilidades para llegar al nivel crítico, a pesar de que las estrategias con las que debían trabajar eran guiadas a través de preguntas base y adaptadas a sus contextos de acción pedagógica. Aun así, la mayoría de procesos expresados en sus escritos no correspondía a reflexiones pre-reflexivas o pedagógicas, solo se mostraban algunos elementos referencia.

Conflicto de intereses

El autor que no mantienen conflicto de interés que puedan afectar los resultados y conclusiones presentadas en este artículo.

REFERENCIAS

1. Baños, Fernando Reyes (2008). Los Recursos Didácticos. México, Eduteka. Logros Indispensables para los Estudiantes del Siglo XXI.
2. Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. España, Editorial Gedisa
3. Campos, B. (2016, noviembre). Investigación-Acción en la Enseñanza: Una aproximación teórica. Campus Educación Revista Digital Docente, N°2, p. 5-7. Disponible en: <http://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2>
4. Cerecero, I. (2018). Práctica reflexiva mediada. Toluca: Editorial Académica Española.
5. CNSPD, (2017). Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia a la Escuela en Educación Básica.
6. Domingo, A., Gómez M.V. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea.
7. Elías, Hernández Juan Andrés, et al. Ronquillo Chaves Cely Celene. Valoración del Desempeño del Supervisor Escolar Desde la Perspectiva del Docente de Educación Básica. COMIE. pp.11
8. Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2012). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación-Acción. México: Paidós.
9. Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos aires: Siglo XXI.
10. Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.
11. González, L. (2007). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. Sinetica, 83-87.
12. Imbernón, F. (2016a). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios?

- Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492.
13. Lara, A. (2012). Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Creatividad Como Potenciadores de Aprendizaje. *Revista Unimar*, 59, pp. 85-96
 14. Latorre, A. (2007). *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
 15. Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
 16. Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia [Reseña del libro: *Pedagogía y relación educativa*]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultada el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-moran.html>
 17. Ortega Valencia, P., (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33.
 18. Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Ediciones Grao.
 19. Romero de Castillo Cruzzi. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica *Laurus*, vol. 8, núm. 14, 2002, pp. 92-104 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
 20. SEP, (2015). Fortalecimiento del Liderazgo Pedagógico de los Directores de Educación Básica, para Promover Prácticas Docentes Innovadoras de Lectura, Escritura, y Matemáticas. *Innovación y Asesoría educativa*, A.C.
 21. SEP, (2018). *Fichero de Estrategias Didácticas para la Asesoría y Acompañamiento del Supervisor Escolar. Funciones del Supervisor Escolar*.
 22. SEP, (2019). *Supervisión y Asesoría para la Mejora Educativa. Orientaciones para Fortalecer la Gestión Escolar*. Pp.44-93.
 23. Suarez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 1-17.
 24. Torres, Mónica, & Yépez, Danilo, & Lara, Adriana (2020). La reflexión de la práctica docente Chakiñan, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. (10), 87-101. [fecha de Consulta 3 de marzo de 2022]. ISSN.
 25. Vez, J.M, (1998). *Enseñanza Aprendizaje de las lenguas*. E. Mendoza, A. (coord.). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua*. Barcelona. ICE, Hersori, Pp.75-86.
 26. Villa Lobos, José. (2003). El Docente y las Actividades de Aprendizaje. *Educere*, vol. 7, núm. 22, julio-septiembre, 2003, pp. 170-1



Mexican Academy of Health Education A.C. **Membership:** Our commitment is to keep professionals and students in training updated in this constantly evolving area. If you are interested in being part of our community and accessing exclusive benefits. the first step is to obtain your membership. Join us and stay up to date with advances in health education.

MEMBERSHIP SUBSCRIPTION IS FREE. Request your membership to the <https://forms.gle/kVYBYRdRnYZff14y9>

