



## LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL CICLO REFLEXIVO DE SMYTH Y EL MODELO INTERACCIONISTA DE ALTET Y VINATIER

**Ma. de Lourdes García Zárate**  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

**Elida Godina Belmares**  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

**Ma. de Socorro Ramírez Vallejo**  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

---

**Área temática:** Prácticas educativas en espacios escolares.

**Línea temática:** Modelos, tendencias, tradiciones y experiencias en prácticas pedagógicas y prácticas profesionales.

**Tipo de ponencia:** finales de investigación.

---

### **Resumen:**

La reflexión de la práctica docente ha representado un verdadero reto para instituciones diversas que van desde las formadoras de docentes para la educación básica como las escuelas normales (EN), hasta aquellas que tienen que ver con la evaluación docente como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), e instituciones que tienen que ver con la contratación de los docentes como la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cada una de estas instituciones ha propuesto metodologías para observar la intervención de los docentes y así conocer su nivel de desempeño profesional, y partir de estos resultados para determinar que profesional de la educación es idóneo para el logro de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, los resultados en pruebas internacionales como PISA denotan que aún hay mucho que mejorar en el desempeño de los profesionales de la educación para alcanzar el aprendizaje en los alumnos.

Es por ello que en esta investigación acción muestra la aplicación de las metodologías del Ciclo reflexivo de Smyth (1991) y del modelo interaccionista de Altet y Vinatier (2008), para observar la práctica docente de profesores en formación al interior de una Escuela Normal, con el propósito de mostrar una opción válida y relativamente sencilla de favorecer el desempeño docente. Los resultados muestran que ambas son una opción viable, pero el conocer sus recursos y demandas para su desarrollo ayuda a que los docentes tomen una mejor decisión sobre su elección y claudicar en el camino de la observación de la práctica.

**Palabras clave:** Métodos de observación, Práctica docente, investigación aplicada

## Introducción

Observar la práctica de un docente implica considerar los múltiples factores que en ella intervienen los cuales van desde el contexto y organización de la escuela, los recursos con lo que cuenta el profesor para el desarrollo de su trabajo, el ambiente familiar y personalidad del estudiante, demandas curriculares, formación del profesor entre otras. Ante esto, observar la práctica docente se convierte en una acción que implica desarrollar instrumentos que ayuden a la observación de la práctica considerando cada uno de los elementos mencionados, pero lo que si representa una tarea de alta complejidad es considerar que de la información que se obtenga de dichos instrumentos para la observación de práctica determine una evaluación para el desempeño docente.

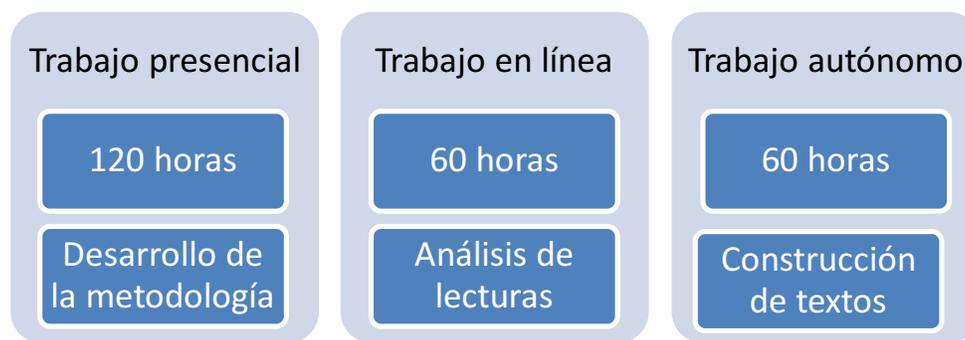
Las instituciones como INEE y SEP, enfrentan la compleja tarea de la evaluación al desempeño docente a través de ejercicios que han dejado desalentadoras experiencias en la mayoría de los casos, debido a que los resultados de estas observaciones de la práctica docente impactan en las condiciones laborales de los profesores. Las EN por su parte, han aplicado algunas metodologías para este fin a los maestros en formación, sin embargo, ya en el ejercicio profesional los maestros dejan de practicar estas metodologías para la autoobservación de su desempeño, lo que ha tenido un impacto importante en los resultados académicos de los estudiantes de educación básica.

Las razones por las cuales se hace poco uso de estas metodologías entre el colectivo docente no solo obedecen a cuestiones laborales, también a las diversas formas en las que se han aplicado, algunas de ellas han sido de manera imprecisa por parte de quienes se encargan de la formación de docentes, quienes, en ocasiones, poco se apegan a la realidad y necesidades que se presentan en el cotidiano de cada centro escolar. Por lo tanto, la observación de la práctica docente además de ser una tarea difícil de enfrentar por el propio profesional de educación, se le da un uso poco adecuado por parte de algunas instituciones, y, por si fuera poco, se aborda sin sentido por parte de algunos formadores de docentes. Ante esta situación la observación de la práctica representa un problema para garantizar la calidad del servicio educativo que se le ofrece a la niñez mexicana.

Ante esta problemática surge el planteamiento ¿Cómo favorecer la observación de la práctica docente del maestro en formación a través de la investigación acción? Esta investigación se desarrolló en una EN durante dos ciclos escolares, en los cuales un colectivo conformado por tres formadoras de docentes que se dieron a tarea de diseñar e implementar una estrategia pedagógica que orientará los procesos formativos en la investigación acción de los profesionales en educación a través de dos metodologías para la observación de la práctica docente; la primera de ellas el ciclo reflexivo de Smyth (1991) y el segundo planteamiento a través del modelo interaccionista de Altet y Vinatier (2008), ambas propuestas parten del enfoque socioconstructivista, puesto que ambas metodologías consideran que el sujeto aprende a partir del otro y construye con su igual.

Para implementar cada una de estas metodologías se diseñó un plan de trabajo que consta de seis módulos a desarrollar en 40 sesiones de tres horas de trabajo presencial durante un ciclo escolar, a través de las cuales se orientó, observó, construyó y valoró el proceso de construcción de narrativas cuyo contenido central es la observación de la práctica docente. De manera simultánea, se desarrollaron 20 sesiones de tres horas de trabajo en línea a través de la plataforma moodle, en donde se invitó a los maestros en formación a desarrollar actividades para analizar la literatura sugerida en el programa a través de herramientas que ofrece esta plataforma como los foros, chat, cuestionarios, portafolios etc. Así mismo, fueron necesarias 20 sesiones de tres horas de trabajo autónomo en donde los maestros en formación construyeron y reconstruyeron sus narrativas de la intervención docente.

**Cuadro 1**



**Fuente:** de elaboración propia

La construcción de planes de trabajo fue una tarea colegiada entre las tres formadoras de docentes, para lo cual se tomó como base el desarrollo de competencias genéricas para el profesional de la educación como es el caso del conocimiento del niño y de los planes y programas de estudio de la educación básica, la planeación de la enseñanza y focalización de un tema de interés. A partir de esto se plantea una estrategia para apropiarse de una metodología que le permita observarse durante su intervención. Por lo tanto, el maestro en formación solo requiere de retomar su quehacer a través de una “planeación focalizada” se le denomina así a una planeación de la enseñanza que aborde el tema de elección del profesor para la narrativa, en donde el foco sea su tema de interés. Es decir, se aposto por retomar lo que el docente conoce muy bien, como lo es la planeación de la enseñanza, aquí inician las metodologías para observar la práctica propuesta en esta investigación.

La diferencia de los planes de trabajo para el desarrollo de las metodologías propuestas para la reflexión de la práctica inicia en el segundo módulo en donde se empieza con la construcción de las narrativas, pues es aquí en donde se le solicita al maestro en formación que aplique su planeación de la enseñanza para la cual es necesario que haga uso de técnicas diversas para la recolección de la información como lo es la videograbación, grabación de audios, trabajos de los alumnos, fotografías, etc. Una vez que se reúnen las

evidencias de la intervención, todo está listo para dar inicio a la construcción de una narrativa, es aquí en donde empiezan las diferencias en el tipo de actividades y procesos sugeridos para la observación de la práctica docente, las cuales se describirán enseguida.

## Desarrollo

Para la implementación y seguimiento de estas dos metodologías fue necesario crear condiciones diferentes, pues el ciclo reflexivo de Smyth (1991) es nodal apoyarse en sus iguales, por lo que dentro de la organización del grupo que trabajo con esta metodología, se formaron equipos de trabajo de cinco a siete integrantes. Cada equipo con una asesora para que orientará la implementación del ciclo reflexivo, A quienes se les informa que para éste proceso de observación es necesario que se trabaje en lo individual para desarrollar textos que permitan trabajar con el equipo. En cambio, en la metodología del modelo interaccionista de (Vinatier y Altet, 2008) el trabajo se puede llevar en equipos más numerosos, hasta de 15 personas, pues el proceso de construcción de la narrativa es más individualizado. A continuación, se detallan los pasos a seguir en cada metodología.

### Ciclo reflexivo de Smyth (1991)

Esta propuesta metodológica está integrada por cuatro fases, las cuales primero se abordan desde la teoría, para conceptualizarla, es decir darle nombre y sentido para la construcción de un texto. Posteriormente se solicita al maestro en formación que las lleve a la práctica, para lo cual será necesario que haga uso de las evidencias recabadas en su intervención. La primera etapa del ciclo es la **descripción** se les pide que se apoyen en la pregunta ¿Qué es lo que hago? Lo que permite cuestionarse acerca de las creencias, principios, valores, actitudes que se hacen presentes en su actuar como docentes. En esta fase se crean las primeras tres páginas de la narrativa docente en donde detalla todo lo que el docente desarrollo dentro del aula a través de la descripción densa, la cual fortalece su competencia comunicativa, pues es necesario sintetizar la información que permite dar a conocer el foco de la intervención y hacerla coherente para cualquier lector.

La segunda etapa es la de **Información**, que se basa en la pregunta ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto? Aquí se invita a los docentes a compartir su texto con uno de sus compañeros de equipo, una vez que cada integrante tiene un texto de otro compañero se le invita a leerlo y subrayar todo aquello que les gustaría entender por qué lo hizo. Se entrega el texto a cada autor y este en trabajo autónomo da respuesta dentro de la narrativa de las razones por las cuales desarrolló algunas acciones en el aula. Estas respuestas pueden darse desde la literatura del tema focalizado, desde su saber pedagógico o desde sus valores personales. Esta etapa ayuda a los docentes a identificar las teorías subjetivas que enmarcan su práctica. El saber pedagógico, entonces, implica una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configurados por la práctica pedagógica. (Restrepo, 2004, p. 49).

La tercera etapa es la de **Confrontación**, se basa en la pregunta ¿cómo llegué a ser de esta forma?, la cual ayuda a hacer una retrospectiva y recordar las experiencias de todo tipo que le han permitido formarse como es en la actualidad. Durante esta fase, se utiliza el Protocolo de Focalización del Aprendizaje, propuesto por David Allen (1998) como medio para compartir con el equipo el texto en la etapa de información. Este protocolo de focalización se lleva con tiempos establecidos para las siguientes etapas:

1. Introducción 5 min (presentar al ponente, su pregunta de indagación, conceptos claves y propósito de la intervención a presentar)
2. Presentación del docente 15 min (Presenta la descripción e información de su narrativa)
3. Preguntas aclaratorias 5 min
4. Revisión de los trabajos de los alumnos 15 min
5. Pausa para la reflexión sobre la retroalimentación cálida/fría 3 min (Trabajo individual.
6. Retroalimentación cálida/fría 15 min
7. Reflexión 15 min
8. Balance 3 min.

Esta fase es una de las que más disfrutan los maestros en formación por qué ofrece la oportunidad de someterse a la mirada de sus iguales, en los primeros protocolos suele ocurrir con algunas dificultades por las críticas, pero, siguiendo el protocolo los profesores se percatan que son momentos de deconstrucción del conocimiento pedagógico y que una vez que lo vuelven a construir lo hacen con mejores resultados. Esta fase se describe en la narrativa dando continuidad en el texto, generalmente se desarrolla en tres cuartillas en las que describe el dialogo sostenido con sus iguales y lo que le permitió observar con mayor detalle, algunos de ellos eligen algunas de las preguntas como eje central de su narrativa en esta etapa. Aquí también puede incluir algunas imágenes o diálogos que le permitan hacer más clara su narrativa.

Por último, la fase de **Reconstrucción**, con la pregunta ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera? Esta etapa ayuda que los maestros visualicen nuevamente su planeación y se pregunten qué cambios realizarán para mejorar la intervención, pues el ejercicio anterior ayudo a observar su práctica de manera sistemática. “En esta tarea evaluadora de la práctica, el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio que se ensaya y acerca del comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos” (Restrepo, 2004, p. 52), esta fase describe los cambios que realizará en su planeación de la enseñanza para mejorar su intervención, describiendo las razones de sus nuevas decisiones.

### Modelo interaccionista de Altet y Vinatier (2008)

El modelo interaccionista, es un referente teórico-metodológico que funciona como un dispositivo de formación continua de docentes desde un enfoque reflexivo, a partir de la profundización sobre la propia práctica en situación de aula. Tiene sus bases teóricas en la psicología y la sociología. Desde ambas perspectivas disciplinarias, Vinatier (2013) retoma elementos como el de la influencia de la interacción social para el desarrollo del aprendizaje, la importancia de las estructuras mentales del sujeto, las realidades construidas en interacción y los significados compartidos.

Este modelo permite la observación de la práctica docente en el aula a partir de analizar y comprender la comunicación establecida entre el docente y los alumnos, en torno a los contenidos que se van a abordar o a tareas más específicas que requieren del intercambio lingüístico verbal o no verbal. Así pues, el análisis de estas situaciones comunicativas permite al docente darse cuenta de cómo actúa y organiza sus ideas para responder a las necesidades de aprendizaje del alumno que se presenten al momento de su intervención.

Este modelo reconoce al docente como persona, lo cual permite abrir un abanico de situaciones que les rodean, situaciones contextuales que influyen directamente en su práctica y en su persona. De esta forma, se evidencia que la persona docente tiene una tarea compleja, en la cual la práctica en el aula puede dar giros que no espera y situaciones emergentes en las que debe actuar con el mayor asertividad posible. (Vinatier y Altet, 2008) menciona que, La práctica docente se desarrolla en interacción, entre el o la docente y la comunidad estudiantil y entre los estudiantes.

La observación de la práctica docente realizada desde la mirada del modelo interaccionista requiere de tener claro que es lo que se busca que el estudiante aprenda y así documentarse y allegarse de información de tal manera que el docente sea conocedor del tema, pues esto le dará elementos para la observación de su práctica. Para iniciar el trabajo de observación dentro de este modelo es necesario que el docente diseñe una planeación con elementos que le permitan u objetivo con el contenido a desarrollar, una secuencia que permita observar cómo construirá el conocimiento el alumno y por último estrategias de evaluación que permitan medir el rendimiento académico de los mismos.

Es importante que para la implementación de esta metodología el maestro precise que desea conocer, pues dentro del aula se manejan polos de tensión, los cuales tienen que ver con los intereses de cada persona en el aula, por lo tanto, es complejo identificarlos y manejarlos, estas tensiones generan tres tipos de interacciones que intervienen simultáneamente en el aula, cada una de estas interacciones se explican a continuación de acuerdo con (Vinatier, 2013):

- Interacción epistemológica

La Interacción epistemológica se generan cuando el docente genera situaciones, planteamientos que ayudan a los estudiantes a buscar y/o construir explicaciones de los diferentes eventos o fenómenos que vive. Es decir, se refiere a la construcción de los saberes o conocimientos, particularmente, aquellas

interacciones que se dan en torno al contenido visto en clase.

- Interacción pragmática

Hace referencia a todos los planteamientos que hace el docente al interior del aula para organizar el trabajo escolar, estas instrucciones o indicaciones son derivadas de las metodologías que implementa el docente para crear los ambientes de aprendizaje del contenido a desarrollar.

- Interacción relacional

Son todos los diálogos que el docente entabla con el estudiantado para atender la parte humana del estudiante, tienen que ver con las motivaciones e intereses del estudiante.

Las tres Interacción intervienen simultáneamente en la práctica docente, lo que la vuelve compleja. Esta complejidad recae en la necesidad de identificar cada una de las interacciones en el aula de clases, tratando de mantener un equilibrio constante entre ellas.

El uso del modelo interaccionista ayuda a observar a través de qué tipo de planteamientos el maestro motiva el aprendizaje de un determinado contenido, o bien a través de qué tipo de indicaciones logra que los alumnos se dispongan al trabajo. Por último, el modelo interaccionista permite observar la calidad de las relaciones interpersonales se desarrollan a interior del aula para garantizar que se genere un ambiente cordial para el aprendizaje. Para que esto ocurra es necesario que el docente grabe el audio de su intervención y que posteriormente lo transcriba. Esta primera parte del modelo interaccionista permite al profesor escucharse y hacer un primer acercamiento a su discurso docente, además le ayuda a prepararse para la siguiente etapa de observación.

Una vez que terminada la transcripción de la intervención, se inicia la segunda etapa de observación, la cual consiste en pasar este texto a un cuadro de doble entrada en el cual se divide por capítulos, éstos se refieren al inicio, desarrollo y cierre de la planeación. La tercera etapa consiste en identificar el tipo de interacción que se genera a partir de los diálogos realizados por el docente en cada uno de los capítulos. En esta etapa surgen algunas complicaciones al inició, pues se presentan dudas al momento de identificar el tipo de relación que se está presentando en el dialogo observado, esta dificultad se supera con la práctica.

Una vez que se han identificado el tipo de interacción que se generó durante la intervención, se inicia la cuarta etapa en la cual se contabiliza, para identificar cuantitativamente las relaciones epistemológicas, pragmáticas y relacionales. Los resultados de este conteo permiten al docente observar que tipo de interacción se produce en su aula a partir del plan de trabajo implementado en su intervención. Lo interesante de este modelo es que permite observar si hay equilibrio en el tipo de interacciones. Observar el cuadro 2.

**Cuadro 2**

RELACIONAL PRAGMÁTICO EPISTÉMICO		
ACTIVIDAD: LAS ETIQUETAS		
CAPÍTULO	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
6	1. DESPUÉS NOS FUIMOS AL SALÓN DE INGLÉS PORQUE NOS ALCANZÓ EL TIEMPO Y DEJAMOS INCONCLUSA, LA ACTIVIDAD, ASÍ QUE DESPUÉS DE INGLÉS Y ENTRANDO DE RECREO, LES REPARTÍ SUS ETIQUETAS, RECORDÁNDOLES QUE ERA LO ÍBAMOS A HACER Y QUE LES ÍBAMOS A PEDIR A NUESTROS PAPÁS QUE NOS AYUDARAN.	RELACIONAL 1 PRAGMÁTICO 1
	2. KARINA: RECUERDEN HACER SUS ETIQUETAS, PARA LLEVÁRSELAS A CASA, SERÁ SU TAREA, COLOCARLAS EN SUS OBJETOS Y SI LES PREGUNTAN LOS PAPÁS ¿PARA QUÉ ES ESO?, ¿QUE LE VAN A DECIR?	EPISTÉMICO 1
GRUPO: QUE NOS SIRVE PARA APRENDER A ESCRIBIR LAS PALABRAS (MENCIONAN TODAS LAS NUEVAS PALABRAS)		
TOTAL DE INTERACCIONES:80 RELACIONAL 29 PRAGMÁTICO 24 EPISTÉMICO 27		

**fuentes:** Elaboración propia

A continuación, se muestra un ejemplo de tipo de reflexiones que puede generar esta metodología de la observación de la práctica, puesto que también permite identificar momentos críticos de la misma. Observar cuadro 3.

**Cuadro 3**

Los momentos críticos, identifiqué que se suscita cuando mi atención se centra en escribir en el pizarrón, los niños suelen distraerse y se comunican entre ellos, lo cual hace que se me complique volver a captar su atención; y de la misma manera con el último, este fue más notorio, conforme fueron avanzando las actividades, ya que los niños apenas están iniciando con el proceso de la escritura a través del copiado y con un propósito, para ello relativamente se les hace muy difícil, incluyendo que dicen que se cansan al realizar este tipo de acciones.

En conclusión y a manera de reflexión, considero que necesito regular mis intervenciones en cuanto a lo relacional, ya que en muchas de las veces como el grupo aun no regula sus turnos del habla y todos quieren participar, después de tres participaciones, se comienza desviar la atención y el tema del que se está tratando, de igual manera las respuestas comienzan hacerse muy repetitivas.

**Fuente:** Elaboración propia.

Esta parte, es la que vincula esta investigación con la línea temática de procesos de formación, pues en esta investigación se propuso reconocer las principales acciones que ha de vivir un profesional de la educación para que analice y valore la pertinencia de su intervención a través de argumentos que partan de los disciplinarios (lo que generalmente ocurre desde algunos de los temas considerados en el currículo oficial) y lo metodológico (que en este trabajo se apega a la investigación acción como medio que permite atender una problemática determinada por las participaciones de los diferentes actores escolares).

## Conclusiones

El haber aplicado estas dos metodologías para la observación de la práctica docente, ayudo a identificar las fortalezas que ofrecen cada una de ellas para los docentes en servicio, puesto que el ciclo reflexivo es una narrativa que implica la colaboración del otro para poder observar la práctica, mientras que el modelo interaccionista se puede desarrollar de manera individual. Esta diferencia entre las metodologías puede ayudar a los docentes a decidirse por una de ellas, pues el modelo interaccionista implica menos recursos para su uso.

Otro aspecto a valorar es el producto que se genera como evidencia de la observación de la práctica. Dentro del ciclo reflexivo se genera una narrativa que es posible difundir, a diferencia del modelo interaccionista cuyo producto es una tabla de doble entrada con información concreta acerca del tipo de interacciones que el docente genera en el grupo, lo cual permite de forma rápida conocer algunas de las características del docente.

Con respecto a los tiempos para el dominio de la metodología se observa que son más cortos los que requiere el modelo interaccionista, puesto que en el segundo ejercicio de observación tienen ya conocimiento de la metodología, mientras que con el ciclo reflexivo es necesario realizar por lo menos tres narrativas para que el docente identifique cada uno de los pasos de la metodología.

Con los resultados anteriores es posible responder a la pregunta que guío este trabajo, pues para favorecer la observación de la práctica docente es necesario dar a conocer de manera concreta cuales son las características de cada metodología en la aplicación de la misma dentro de la cotidianidad de la escuela, por lo que era necesario realizarla desde la investigación acción, la cual permite atender alguna problemática que se presenta en el campo de acción, para lo cual era necesario dar a conocer estas características al docente quien considerando las necesidades y recursos de su centro escolar podrá elegir la que mejor apoye su trabajo, pues ambas tienen el mismo propósito, ayudar al profesor a observar su práctica docente.

## Referencias

- Allen, David (1998). *Getting Things Done: The Art of Stress-Free Productivity*. New York: Penguin Putnam.
- Restrepo, B. (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá, Colombia.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, núm. 7, 2004, pp. 45-55. Colombia
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula, pp. 275 – 300. España.
- Vinatier, Isabelle y Altet, Marguerite. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante [Analizar y comprender la práctica docente]*. Nantes, Francia: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, Isabelle. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle [El trabajo del docente. Un acercamiento desde la didáctica profesional]*. Paris, Francia: De Boeck