

Comisión: 8,

Título: **La formación de docentes reflexivos**

Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela;

Mora, Silvia; Sabelli, María José¹

Introducción

Este trabajo se propone presentar aspectos centrales de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva y se constituye como marco para los propósitos de la asignatura Didáctica General y Observación y Práctica del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la U. B. A. Es en este marco que se desarrollan las propuestas de enseñanza.

1. La práctica reflexiva; una breve historización

En las últimas décadas, las expresiones *profesional reflexivo*, *el profesor como investigador*, se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma y mejoras de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo.

Estas expresiones suponen una valoración de la práctica docente, en tanto espacio de producción de saberes y el reconocimiento a los profesores como profesionales que tienen teorías y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza.

Estos conceptos desarrollados alrededor de la idea de un profesional reflexivo, consideran al docente como quien debe desempeñar un rol activo en la formulación de sus objetivos y métodos de enseñanza, en contraposición al profesor que administra y ejecuta propuestas técnicas diseñadas desde el exterior de las aulas.

¹ Las autoras pertenecen a las cátedras Didáctica General y Observación y Práctica de la Enseñanza, del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Promover docentes reflexivos, significa también reconocer que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada, no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo, sino también del análisis y la aceptación de la riqueza que encierran las buenas prácticas de enseñanza.

Un iniciador de este movimiento fue John Dewey (1933) quien estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria. Gran parte de lo que Dewey planteó a comienzos del siglo pasado sobre esta cuestión, estaba dirigido a los docentes y sigue vigente en el siglo XXI. Dewey definía la *acción reflexiva* como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce.

Stenhouse, en la década del 60, a partir de su participación en la reforma educativa inglesa, ha sido quien acuñó la idea del profesor como investigador con el fin de promover un desarrollo efectivo del curriculum. El señala cuatro características esenciales en estos educadores, a los que denomina *profesionales amplios* (Stenhouse, 1985, p. 196):

1. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que ellos mismos imparten
2. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar
3. El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica
4. Una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor – directamente o a partir por ejemplo de diferentes recursos audiovisuales- y discutir con ellos con confianza, sinceridad y honradez.

Stenhouse afirma que no puede producirse desarrollo del curriculum sin desarrollo del profesor, lo que significa desarrollo de sus capacidades reflexivas. Es necesario entonces, la adopción de los profesores de una “actitud investigadora”, que la define como (Stenhouse, 1985, p. 209) “*una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica*”. Distingue además teoría y práctica y sostiene “...en esta situación (se refiere a la actitud investigadora), *el profesor se*

preocupa por comprender mejor su propia aula. En consecuencia, no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor.”

Para ello insiste en que en este género de investigación, los profesores deben comunicar sus trabajos, con el fin de desarrollar conceptos y lenguaje teórico. Es en este punto donde reconoce una contribución importante por parte de los investigadores profesionales.

John Elliot (1993) desarrolla el concepto de investigación-acción. Fundamentalmente su interés radica en rescatar, según su decir de la “jerga académica”, las ideas y conceptos que fundamentan las prácticas de enseñanza y que han sido “secuestradas” por los ámbitos universitarios. Coincide con Stenhouse con quien ha colaborado, que el curriculum no es un cuerpo estático de contenidos predeterminados que precede la práctica pedagógica, sino que evoluciona y se desarrolla en ese mismo proceso, a partir de la acción y la reflexión de los docentes.

2. La formación para la práctica reflexiva

Constituye un desafío diseñar propuestas que incorporen la formación en la práctica brindando la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales, o profesionales) para la reflexión en la acción y sobre la acción.

La recuperación y utilización de lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación de los docentes, lo cual acarrea la tensión entre la teoría y la práctica que se presenta repetidamente en los debates acerca de dicha formación. Una de las tendencias es poner un mayor énfasis en la práctica como parte de la formación, pero así como los profesionales no pueden renunciar a la intervención, tampoco pueden soslayar el aporte de un conjunto de disciplinas que sintetice el conocimiento sobre el objeto de su actuación. Schön (1997) plantea que el desafío en la enseñanza de una práctica profesional, consiste en considerar que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes pero, también, las formas de indagación que sirven a los

prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares. Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo a través del establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.

Schön expresa que se aprende a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar, luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión y sólo luego se llegan a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar.

En la enseñanza es necesario poner énfasis en las zonas indeterminadas de la práctica y en las conversaciones reflexivas con los componentes de cada situación. El autor, propone el prácticum reflexivo como dispositivo que permite aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción.

“Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el prácticum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad” (Schön,1997: 45-46).

Desde la perspectiva de la teoría de la actividad situada (Chaiklin, S. y Lave, J., 2001) se entiende que el conocimiento, en una cantidad importante de profesiones, transcurre

dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente. Desde esta perspectiva, no se establece una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa.

Atendiendo a este proceso de formación de los docentes, es pertinente referirse a aquellos saberes que son necesarios. Lee Shulman (1987) identifica una serie de conocimientos que los profesores deben tener para ejercer su tarea:

- *Conocimiento del contenido;*
- *Conocimiento didáctico general*, aludiendo a principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- *Conocimiento del currículo*, enfatizando en el dominio de los materiales y los programas;
- *Conocimiento didáctico del contenido*: una relación entre la materia y la pedagogía;
- *Conocimiento de los alumnos y de sus características*; quiénes son, sus estilos de aprendizaje, sus entornos sociales, emocionales.
- *Conocimiento de los contextos educativos*, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.*

La práctica reflexiva tiene como objeto principal poner en diálogo distintos saberes. Tal como venimos mencionando, saberes proporcionados por las disciplinas, y saberes devenidos del conocimiento de las propias prácticas. Desde esta perspectiva, en el caso de los docentes y sus prácticas en el aula, esto cobra un matiz interesante, en el que profundizaremos el análisis.

3. ¿Qué son las prácticas reflexivas? Acerca de las teorías de la acción: teorías en uso y teorías adoptadas

Argyris y Schön (1974) proponen que las personas poseen mapas mentales con respecto a cómo actuar en situaciones, esto se refiere a la manera que ellos planean, aplican y revisan sus acciones. Según los autores, estos mapas regulan las acciones de las

personas más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente. Es más, pocas personas conocen los mapas o las teorías que ellos utilizan (Argyris, 1999). Un modo de explicar esto podría ser separar la teoría de la acción. Sin embargo, Argyris y Schön sugieren que existen dos teorías de la acción involucradas, que no se oponen, sino que ambas se implican.

La conceptualización de teoría de la acción fue desarrollada por Chris Argyris a partir de las relaciones entre individuos y organizaciones. La teoría de la acción es primero una teoría "...su principal propiedad son propiedades de teorías compartidas, y los criterios principales con los que se aplica (como generalidad, sencillez y centralidad) son criterios aplicables a todas las teorías..." (Argyris y Schön 1974:4).

La distinción que puede hacerse entre ambas teorías de la acción es que unas de ellas están implícitas en lo que hacemos, y otras se ponen en juego al hablar de nuestras acciones a otros: pueden conceptualizarse, y verbalizarse. Aquellas que están implícitas en lo que hacemos, se denominan *teorías en uso*. Estas teorías gobiernan nuestras conductas y tienden a ser estructuras tácitas. Su relación con la acción es como "...la relación de la gramática en uso con el discurso; esas teorías contienen las suposiciones sobre sí mismas, sobre los otros y sobre el entorno, y estas suposiciones constituyen un microcosmos de la ciencia en la vida cotidiana..." (Argyris y Schön 1974: 30).

Al explicar mediante la palabra qué es lo que resulta conveniente hacer en determinada situación, o lo que pensamos que debería hacerse, nos estamos refiriendo a las llamadas *teorías adoptadas (espoused theory)*. Cuando se le pregunta a alguien por qué actuó así en esa situación, la respuesta que da generalmente es su *teoría adoptada de la acción* para esa situación. Esta es la teoría a la que él obedece y a la que, cuando se le requiere, comunica a otros. Sin embargo, la teoría que gobierna efectivamente sus acciones es la *teoría en uso*.

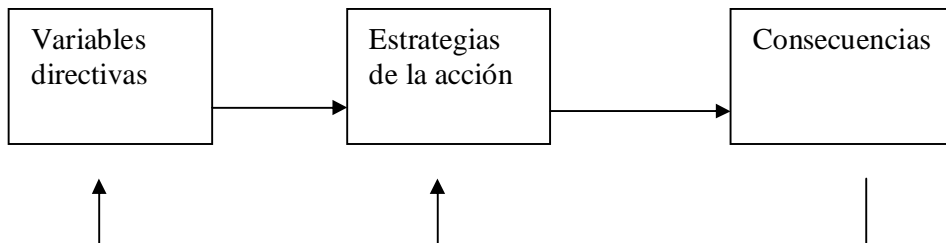
Hacer esta distinción nos permite formular la pregunta ¿puede existir congruencia entre ambas teorías? Según Argyris (1980) pareciera que puede no ser así. Menciona, por ejemplo, que uno puede explicarle a un colega que tuvo una "crisis" (discusión) con uno de sus clientes. La teoría en uso puede ser muy diferente: uno puede estar cansado y

aburrido por el trabajo, y desear irse de viaje, y entonces sostener una fuerte discusión con el cliente.

La clave de la reflexión es revelar la teoría en uso y explorar la naturaleza de la “crisis”. Muchas perspectivas de la supervisión, o del análisis de las instituciones y organizaciones, que hacen foco en los pensamientos del profesional, sus sentimientos y sus acciones, se preocupan por zanzar la brecha entre la teoría adoptada y la teoría en uso. Esta brecha no debería ser considerada algo a evitar. Permite develar la presencia de una dificultad. Y, al mismo tiempo, delimita un espacio dinámico para la reflexión y para el diálogo.

Para comprender cómo funcionan las teorías en uso Argyris y Schön (1974) presentan un modelo de los procesos implicados.

- 1) Las variables directivas: son aquellas dimensiones que se tratan de mantener dentro de límites aceptables. Cualquier acción puede impactar sobre estas variables. Es decir, alguna situación particular puede cambiarlas (eliminándolas o modificándolas).
- 2) Las estrategias de la acción: Son los planes utilizados por las personas para mantener sus valores de las variables directivas dentro de un rango aceptable.
- 3) Las consecuencias: qué sucede como resultado de una acción. Esas consecuencias pueden estar previstas por el “actor” o no. Y se trata de consecuencias tanto para él como para otras personas comprometidas en la acción.



Cuando las consecuencias de la estrategia utilizada son las que la persona deseó, entonces la teoría en uso queda confirmada, ya que se produce una equivalencia entre la intención y el resultado. Pero puede suceder que las consecuencias no estén previstas, pueden no coincidir o ser contrarias a los valores que posee la persona.

Argyris y Schön proponen dos respuestas a esta incompatibilidad, que son el aprendizaje por *single loop* y por *double loop*. Consideramos que este punto es de mucha relevancia a la hora de considerar la posibilidad de formar a los docentes en una práctica reflexiva.

Cuando un docente se propone dar una clase, lo hace poniendo en juego determinadas teorías de la acción. **Sus** propias teorías de la acción. Y, tal como lo plantean Argyris y Schön, en sus prácticas docentes se ponen en juego teorías en uso y teorías adoptadas. Como ejemplo de esto pueden mencionarse aquellas oportunidades en las que, al analizar una clase dada, el docente a cargo – a veces sin registro objetivo de ello- toma decisiones contrarias a aquellas que defiende explícitamente (al sancionar a un alumno, al poner en evidencia una dificultad, o al destacar a un alumno por entre los demás, etc.)

En relación con esto, es preciso considerar que a lo largo de la vida, y a partir de su propia trayectoria como alumnos, se va construyendo una serie de ideas acerca de la tarea de enseñar. Estas representaciones a la hora de actuar como docentes se ponen en juego en las decisiones que toman en su quehacer cotidiano y atraviesan las distintas prácticas. En este saber pedagógico están comprometidas racionalidades y representaciones que guían y le dan sentido a la práctica.

Para continuar avanzando en esta línea de trabajo, comenzaremos por describir el aprendizaje por *single loop* y por *double loop*.

3.1. Aprendizaje por *single loop* y por *double loop*

Cuando dados o elegidos algunos objetivos, o planes de acción (o contenidos, o estrategias de enseñanza para nuestro caso) estos son operacionalizados antes que cuestionados, se describe una situación de aprendizaje de *single loop*. No hay reflexión

válida en la elección. Sólo se trata de encontrar los medios adecuados para alcanzar los fines preestablecidos.² Las variables directivas descritas no han sido ni analizadas ni cuestionadas.

Ahora bien, cuando la alternativa es cuestionar las variables directivas, realizar un escrutinio crítico de ellas, se trata de un aprendizaje por *double loop*. Este aprendizaje conlleva una modificación en las variables directivas, que tracciona un cambio en la estructura de las estrategias y en las consecuencias.

Si se trata de favorecer una práctica reflexiva en los docentes, la propuesta sería trabajar en el sentido de aprendizajes de *double loop*. Para ello no sólo es necesario explicitar las variables directivas, sino cuestionarlas. Es probable entonces, que se produzcan cambios en las prácticas docentes, que devengan en mejores oportunidades para hacer accesible el contenido a los alumnos.

La práctica reflexiva en el oficio de enseñar conlleva una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: crear los lugares para el análisis de la práctica.

Si tal como refieren Argyris y Schön, en toda situación se ponen en juego teorías en uso, y se explicitan las teorías adoptadas, que no siempre son coincidentes, queda abierto el espacio de la reflexión. Una reflexión que puede conducir al docente a aprendizajes de *double loop* en relación con su actividad.

4. A modo de conclusión

La corriente que desarrolla las ideas del docente como profesional reflexivo y como investigador de sus propias acciones, reconoce, que ningún cambio educativo es posible si no se cuenta con profesores en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías, como los sistemas de creencias que van produciendo a partir de ellas. Una de las claves

² Según Argyris y Schön, en muchos aspectos esta distinción refiere a la que Aristóteles realizó al diferenciar el razonamiento práctico del técnico.

básicas del desarrollo efectivo de cualquier diseño curricular está en un docente activo y comprometido con las acciones de transformación.

¿Es posible reflexionar acerca de las decisiones tomadas al seleccionar un contenido para una clase, o el motivo de la elección de una estrategia de enseñanza, o de una propuesta de trabajo para los alumnos? Creemos que sí, aunque tal como menciona Perrenoud, la postura y las prácticas reflexivas no están en el núcleo de la identidad y de la formación docente. Este paradigma reflexivo permite desplegar un poder de los docentes sobre su trabajo y su organización (empowering) que se relaciona directamente con una práctica de enseñanza responsable, alejada de una concepción más bien burocrática de la enseñanza.

Bibliografía

- ANIJOVICH, R y MORA, S (2004): “El docente reflexivo: clave para la innovación”. Jornadas Pedagógicas. Universidad de Palermo. Buenos Aires.
- ARGYRIS, C. (1999): Conocimiento para la acción. Barcelona, Granica.
- ARGYRIS Y SCHÖN (1974): Theory in Practice. San Francisco, Jossey- Bass.
- CAMILLONI, Alicia: (1995): “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior”. Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. (mimeo)
- CAPPELLETTI Y OTROS (2004): “La formación de profesores universitarios en la universidad Maimónides”. En: Revista Pensamiento Educativo, vol 35, 2do semestre 2004. Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994): *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal Universitaria. Madrid.
- CHAIKLIN, S. Y LAVE, J. (2001): *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Paidós. Barcelona.
- ELLIOT, J. (2000): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid.

- LISTON, D. Y ZEICHNER, K.M. (1993): *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- PERKINS, D. (1992): *La escuela inteligente*. Gedisa Editorial. Barcelona.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó. Barcelona
- PERRENOUD, P: (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona.
- SCHÖN, D. (1997): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós/ M.E.C.
- SMITH, M (2001): “Chris Argyris: theories of action, double loop learning, and organizacional learning”. Disponible en URL. www.infed.org/thinkers/argyris.htm. Consultada el 15/10/ 04.
- SHULMAN, L (1987): *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Harvard Educational Review, 57 (1) pp. 1-22.
- STENHOUSE, L. (1985): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- WILSON D. (1999): “Indagación organizacional: apoyo a las escuelas y al desarrollo individual” – en Cerrando la brecha: Primer encuentro de tutores latinoamericanos en línea – Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard – Proyecto Cero - julio 2002 – Miami.
- WITTROCK (1989): *La investigación de la enseñanza*, Vol. II, Barcelona, Editorial Paidós.