

El enfoque reflexivo en la formación de docentes de idiomas

Rosario de los Milagros Ruiz Ortega, Claudia García Chávez y José García Salinas

El presente artículo aborda el tema de la reflexión como medio de vinculación entre los conocimientos teóricos y la experiencia práctica, con el propósito de que los estudiantes en programas de formación docente en enseñanza de idiomas sean más competentes en el campo laboral. El concepto de reflexión en la enseñanza se remonta a principios del siglo xx; sin embargo, fue hasta mediados de 1980 cuando los programas de formación del profesorado de idiomas se vieron fuertemente influidos por el paradigma reflexivo, mismo que actualmente ocupa un lugar importante en el desarrollo de estos programas.

El tema se desarrolla con base en el análisis de las posturas de cuatro autores: John Dewey, *How We Think* (1910); Donald Schön, *The Reflective Practitioner* (1983); Michael J. Wallace, *Training Foreign Teachers* (1990); y Leo Bartlett, *Reflective Teaching* (1990).

La acción reflexiva de Dewey

La noción de la enseñanza reflexiva emana de Dewey (1910: 6), el primer filósofo de la educación en considerar la noción de reflexión, y que la define como: “Consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los motivos que la sustentan y las nuevas conclusiones a las que conllevan”. Esta descripción permite identificar la “reflexión” como un mecanismo cuya función es la de energizar y direccionar el comportamiento hacia el logro de una meta.

Dewey (1910: 14) sugiere que el desarrollo de la reflexión consiste en la adquisición de ciertas actitudes y habilidades de pensamiento. También contrasta el “pensamiento reflexivo” (p. 8) con “acción de rutina”. Según Dewey, la “acción de rutina”

se guía por factores como la tradición, la costumbre y la autoridad, y por las definiciones y expectativas institucionales; por implicación es relativamente estático, y por lo tanto no responde a los cambios en las prioridades y circunstancias específicas. “Acción reflexiva”, por otro lado, implica una voluntad de comprometerse en la autoevaluación y desarrollo constante. Muchos seguidores de Dewey han basado sus definiciones sobre estos principios.

El profesional reflexivo de Schön

Schön (1983: 50-54) sostiene que un profesional experimenta dos tipos de conocimiento: “saber-en-acción” y “reflexionar-en-la-acción”. Schön explica el primero como una especie de saber que es inherente a la acción inteligente, como el sentido común. “Saber-en-acción” no se basa en una serie de actividades conscientes en un proceso de toma de decisiones. El conocimiento es inherente a la acción. Se basa en las experiencias pasadas del practicante al interactuar con una situación en particular; por lo tanto, no es un proceso consciente. Esta idea puede ser mejor representada en sus pro-

pías palabras así: “A pesar de que a veces pensamos antes de actuar, también es cierto que en gran parte de la conducta espontánea en una práctica especializada revelamos un tipo de conocimiento que no se deriva de una operación intelectual previa” (p. 50).

“Reflexionar-en-la-acción”, por el contrario, es un tipo de conocimiento que gira en torno a la experiencia de la sorpresa. Por ejemplo, la reflexión ocurre cuando se rinden resultados de desempeño que son inesperados. A través de la reflexión, el profesional: “Puede emerger y criticar las comprensiones tácitas que han surgido en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede hacer nuevo sentido de las situaciones de incertidumbre o singularidades que le permiten a sí mismo la experiencia” (Schön, 1983: 61).

Para determinar el conocimiento inconsciente del “saber-en-acción”, existe la necesidad de examinar el proceso cognitivo de “reflexionar-en-la-acción”. En este proceso, el docente practicante interactúa conscientemente con una situación problemática, conversa y experimenta con ella. Es a través de esta relación dinámica entre el conocimiento experimental y el conocimiento teórico que se produce el desarrollo profesional. Como Schön (1983: 68) sostiene: “Cuando alguien se refleja en la acción, se convierte en un investigador en el contexto de la práctica. No depende de las categorías de las teorías y técnicas establecidas, sino que construye una nueva teoría del caso único”.

Al relacionar el trabajo de Schön con las actividades de un programa de formación docente, los alumnos pueden reflexionar sobre su propia práctica en forma de conversaciones no sólo con sus supervisores y docentes sino también con sus compañeros. El “reflexionar-sobre-la-acción” abre las posibilidades para el uso deliberado de la teoría formal, y así estructurar los acontecimientos en su propio contexto.

El modelo reflexivo de Wallace

Al igual que Schön, Wallace (1990: 14-15) señala dos elementos clave en la formación de un profesional: “el conocimiento recibido”,¹ es decir, los

datos y teorías que forman parte habitual de la profesión docente, y el “conocimiento experimental” que es la experiencia práctica del alumno en el ejercicio de la profesión docente. Durante la formación del estudiante se otorga prioridad a la explotación del “conocimiento experimental”, el cual es visto recíprocamente relacionado con el “conocimiento recibido”. En la práctica, esto significa que los estudiantes evalúan y cuestionan la aceptación de una nueva técnica o método (conocimientos recibidos) en relación con su propia experiencia práctica (conocimiento experimental), y deciden si aplican o no el nuevo conocimiento; incluso si ellos deciden utilizarlo, aún pueden necesitar reevaluar esta nueva técnica o método a la luz de otras aplicaciones prácticas. Éste es el vínculo dinámico que propone Wallace entre el conocimiento experimental y el conocimiento recibido, constituyendo así un movimiento cíclico y dinámico de la práctica reflexiva.

La enseñanza reflexiva de Bartlett

Bartlett (1990: 205) sostiene que la formación docente se verá reforzada si trascendemos los modelos tradicionales de enseñanza o lo que él llama “tecnicismos de la enseñanza”, donde se da mucha atención a las instrucciones técnico-prácticas y no a la naturaleza fundamental de la enseñanza. Para Bartlett, la enseñanza ocurre dentro un proceso interactivo entre un grupo de personas (estudiantes y docentes), el cual está influido por un entorno social que es el aula. Este cambio en la educación no puede basarse simplemente en la enseñanza-aprendizaje de nuevas técnicas y recursos, sino que implica cambios fundamentales que afectan todo el proceso.

Igualmente, Bartlett (1990: 205) introduce la noción de ser “crítico” no en el sentido de convertirse en un buscador de culpa, pero sí ser capaz de valorar y juzgar con cuidado el caso de la enseñanza en relación con el contexto social y cultural en el que se produce. Como resultado de esto obtenemos el control mediante la reflexión sobre “qué y por qué” de nuestro quehacer docente en lugar de únicamente pensar en el “cómo”. La importancia del entorno social y cultural en el modelo de Bartlett se basa principalmente en la influencia que éstos tienen sobre la experiencia compartida de la enseñanza, donde la característica esencial es la interacción humana que



¹ Que equivalen a las “teorías basadas en la investigación y las técnicas” de Schön.

implica diferentes comportamientos, ideas y una variedad infinita de relaciones.

En aquellas sociedades, donde los estudiantes son vistos como lo que Bartlett (1990) llama “recipientes vacíos”, su modelo de enseñanza reflexiva ofrece un auténtico reto para los maestros y practicantes de la docencia. Como argumenta Bartlett (1990: 214): “la reflexión puede permitir que se rompan las cadenas”; y añade: “Llegar a ser maestro críticamente reflexivo dentro de esta orientación, por tanto, consiste en la comprensión de que como profesores de una segunda lengua, somos productores y creadores de nuestra propia historia” (p. 205).

Conclusiones

En síntesis, en el presente texto se hace una revisión de cuatro teorías relacionadas con la reflexión abordando la relación dialéctica entre los conocimientos teóricos y las experiencias prácticas mediante la interacción reflexiva y vivencial. Según los autores, los conocimientos teóricos proporcionan los principios según los cuales el trabajo práctico se lleva a cabo. Las experiencias prácticas proporcionan el contexto en el que las teorías son probadas bajo el andamiaje de la reflexión que integra ambas dimensiones didácticas.

Se concluye haciendo especial énfasis en el uso eficiente y juicioso de la reflexión durante la formación de los docentes de idiomas, para lograr que sean más autónomos. A través del fomento de la reflexión sobre su preparación para ser docente, se otorga al estudiante la oportunidad de desarrollar competencias y habilidades pedagógicas mediadas por una retroalimentación constructiva y reflexiva sobre su propia práctica docente. De acuerdo con lo anterior, se considera la reflexión como una vía para promover la investigación y la generación de teoría, desde su propio contexto, lo cual podrá fortalecer su desarrollo actual, y en un futuro en el escenario profesional.

Fuentes de consulta

- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching (202-214). En J. C. (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Wallace, M. J. (1990). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

