

Modelo de niveles de reflexión que promueve la vinculación entre la teoría implícita y la práctica pedagógica del formador de docentes

Model of levels of reflection that promotes the link between implicit theory and pedagogical practice of teacher educators

Alejandro Martínez Rangel.

Coordinador Académico en Instituto Hispano Inglés, San Luis Potosí.

Recibido: Enero 2019
Aceptado: Abril 2019

| Resumen

En el presente artículo se analiza de forma teórica la importancia de que el formador docente desarrolle un modelo de reflexión sobre la relación entre su teoría implícita y la pedagógica. Para ello se hace hincapié en la teoría de formación del profesorado, basado en recientes interpretaciones del comportamiento y aprendizaje de los docentes. A manera de introducción se presentan algunas ideas sobre los cambios en la sociedad que atañen a la educación, a los docentes y a sus guías. Se establece de manera teórica que el proceder de un profesor tiene su origen en su pensamiento implícito. Además se sustenta por qué la reflexión es significativa para los profesores y qué factores son importantes para promoverla. Lo anterior lleva a la conclusión que dicha actividad en la formación del profesorado es importante, por lo que se analiza un modelo de niveles de la misma que favorece la vinculación de la teoría implícita y la práctica pedagógica del desarrollador del claustro.

| Palabras clave: Formador de docentes, teoría implícita, práctica pedagógica, reflexión docente.

| Abstract

This article theoretically analyzes the importance of the teacher educator developing a model of reflection on the relationship between his implicit theory and pedagogical. For this, emphasis is placed on teacher training theory, based on recent interpretations of teacher behavior and learning. As an introduction, some ideas about the changes in society that concern education, teachers and their guides are presented. It is established theoretically that the behavior of a teacher has its origin in its implicit thinking. It also supports why reflection is significant for teachers and what factors are important to promote it. The above leads to the conclusion of this activity in teacher training is important, so a model of levels of the same that favors the linking of implicit theory and pedagogical practice of the cloister developer is analyzed.

| Keywords: Teacher trainer, implicit theory, pedagogical practice, teaching reflection.

| Introducción

Los persistentes cambios a nivel internacional y nacional, como la globalización de la economía, el incremento de la competencia, la rapidez con que la tecnología mejora los productos, las exigencias de los consumidores o la búsqueda de la excelencia y del poder en las organizaciones; también se reflejan en las instituciones educativas.

La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) señala que los centros de educación superior tienen funciones esenciales como la investigación, la enseñanza y el servicio a la comunidad, ejerciendo autonomía institucional y libertad académica, también señala que se debería centrar más en el aspecto interdisciplinario y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, con el fin de aportar al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como hacer realidad los derechos humanos.

Complementando lo anterior, Pérez Gómez (2010) señala que el reto más apremiante del sistema educativo es preparar a los ciudadanos para enfrentar la compleja y desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre.

Los escenarios sociales de las generaciones actuales no se parecen a los contextos que tenían las generaciones del siglo pasado. Son pocos los cambios perceptibles ocurridos a partir de las reformas de las últimas décadas; en cuanto a aquéllos sobre la forma de enseñar, según Pozo (2006) se han quedado en la teoría y no en la práctica, y aún persiste en la mayoría de los centros escolares la misma forma de organizar el espacio y el tiempo, el currículo está establecido en disciplinas, la manera tradicional de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza de hace más de 50 años, los tipos de evaluación y calificación, y la pedagogía en la formación del profesorado sin transformaciones.

Es un hecho innegable la poca o nula satisfacción generalizada con la calidad educativa en México. Tal vez las reformas han resultado complejas para el docente más que una alternativa de mejora para su labor educativa.

El desarrollo de los maestros ante estas exigencias requiere cambiar los modos tradicionales de educar. Se requieren docentes expertos en sus respectivas esferas del conocimiento y, al mismo tiempo, comprometidos y competentes al estimular y acompañar el aprendizaje de los estudiantes.

Las instituciones donde se forman a los docentes son la plataforma fundamental para la consecución de lo que pretende la UNESCO (2009). Son los formadores de docentes los que a través de su pedagogía influyen en un alto porcentaje en la práctica del futuro maestro.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) señala que se requiere un perfil de profesor universitario que dé respuesta a las demandas del nivel superior, hace hincapié en que la relación maestro-alumno progrese hacia un modelo horizontal en el que se rediseñen sus funciones; por lo anterior, las escuelas formadoras de docentes tienen mayor compromiso con los futuros guías.

Para lograr tal perfil es imprescindible que el docente eleve su calidad en la enseñanza y para eso es necesario la congruencia entre la teoría y la práctica, Pozo (2006, p. 31) realiza una pregunta elemental:

¿por qué esas teorías, que parecen estar comúnmente aceptadas, son tan difíciles de llevar a la práctica? No hay respuestas uniformes, pero sí hay variadas que ayudan a entender la resistencia al cambio, y también que perciben formas de originar la vinculación estrecha entre ambos factores.

Barber y Mourshed (2008, p.14) asumen que “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”, se sustentan en la indagación realizada por ellos mismos (Informe McKinsey) en la que el “análisis de resultados de pruebas de Tennessee demostró que la calidad docente incidió sobre el desempeño de los alumnos más que cualquier otra variable; en promedio, dos estudiantes con desempeño normal experimentarían una diferencia superior a 50 puntos porcentuales a lo largo de tres años en función del docente que se les asigne” (2008, p.13).

Si la calidad de la educación está directamente relacionada con la del docente, entonces recae una mayor responsabilidad en el formador de profesores, ya que debe ser el ejemplo para sus discípulos y motivarlos a ser excelentes en su práctica educativa. Pérez Gómez (2010) indica que actualmente es más complicada la labor del docente, ya que es preciso que conduzca, estimule y oriente el aprendizaje de sus estudiantes a lo largo de toda su vida.

Aquí se asume que la calidad del docente mejora con la modificación coherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje en su formación; y se está de acuerdo con Pérez Gómez (2010) que asegura que el docente debe comprender cómo se constituyen, amplían y transforman los recursos propios y técnicos que explican su proceder en la práctica diaria de la enseñanza.

Por lo que es ineludible (re)conocer las teorías implícitas del formador de profesores respecto a la enseñanza y aprendizaje, ya que existe la creencia de que la calidad de la práctica docente se garantiza mediante el aprendizaje declarativo de las teorías pedagógicas actuales, sin embargo, cuando esas carecen de significado para el formador, se convierten solamente en una transcripción enunciada de manera memorística, carente de sentido y sin valor de aplicación en el aula (Pérez Gómez, 2010).

Es necesaria la exploración de la práctica del docente. Arredondo Pérez (2007) invita a que se investigue sobre las de los formadores; también la evaluación de la coherencia entre su formación profesional y su desempeño académico, teniendo como base el diseño y modelo de la Universidad.

Para Contreras (2010, p. 62) la formación docente auténtica supone “cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos” y es la relación experiencia-saber (comparándola con la teoría-práctica) la necesaria en el quehacer educativo. Señala que el saber está ligado a la experiencia, porque se busca la comprensión de la teoría-práctica a partir de su experiencia personal y profesional.

Contreras (2010) indica que el oficio docente está influido desde la visión personal, es una habilidad personal, desde la manera de ver la realidad y su nivel de comprensión. Lo anterior es señal de que el docente aplica los conocimientos a partir de su experiencia personal; sin embargo, es necesario que su actuar sea acorde al modelo que se le ofrece en su centro de trabajo.

Pensando en el formador de profesores, se retoma la pregunta de Contreras (2010): ¿qué soy como profesor que me ayuda a enseñar a ser docente?, es la comprensión del “yo docente interior”, aquel que actúa detrás de lo que se ve en el salón de clase, su pensamiento, sus creencias o teorías implícitas.

Todo lo anterior involucra al formador de profesores en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en ésta acción se aprecia lo mencionado, se valora si existe la aplicación en práctica de la teoría pedagógica declarada, si se realizan actividades de acuerdo a lo propuesto en el modelo actuante, que lleven a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Para concretar lo anterior es necesaria la reflexión sobre su actuar docente. Perrenoud (2007) indica que para dirigirse hacia una indiscutible práctica reflexiva es forzoso que esta actitud sea casi permanente y se registre dentro de una relación entre el análisis y la acción.

Rivas, Vásquez y Pincheira (2017) mencionan que en la literatura investigativa sobre formación de profesores, la reflexión sobre la práctica es ampliamente valorada como una forma de fortalecer la enseñanza inicial y continua del profesorado.

Por lo argumentado en párrafos anteriores, donde se asume que los principios intrapersonales (implícitos) del comportamiento del profesor, influyen en su noción de la enseñanza (explícitos) y que es posible modificarla si existe la reflexión sobre el papel que desempeña; Korthagen (2010, p. 9) señala “que ésta es la razón de que en un programa de formación del profesorado realista, se estimule a los futuros profesores a que reflexionen sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones”.

En el marco de las consideraciones anteriores se presentan, en este artículo, algunos aspectos teóricos que especifican la importancia de la reflexión en el vínculo entre la teoría implícita y la práctica pedagógica. En este sentido, se plantea la siguiente pregunta guía: según los referentes teóricos, ¿cuáles son los modelos de reflexión que promueven la vinculación entre la teoría implícita y la práctica pedagógica del formador de docentes?

| Desarrollo

La expresión *formador de formadores*, según Valliant y Marcelo (2001), recibe diferentes nominaciones dependiendo el país. Básicamente se habla de agente de cambio, facilitador de cambio y asesor de formación. Y se refiere a los expertos de la enseñanza que realizan acciones orientadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la formación constante del maestro. Para el presente documento el concepto de formador de docentes (profesores) será sinónimo de formador de formadores.

Los saberes, las capacidades y competencias del formador son aquellas que debe desarrollar y transferir a los futuros profesores para que puedan resolver situaciones en el aula, tanto dentro como fuera.

Vaillant (2002, p. 42) propone estándares para la formación de formadores que dan pauta para conocer lo que los formadores deben saber y ser capaces de hacer. A continuación se presenta un resumen de dicha propuesta. Los formadores de formadores:

1. Realizan prácticas profesionales [como] docentes modelo.
2. Investigan y contribuyen al desarrollo de una o más áreas de actividad académica.
3. Mejoran sistemáticamente su propia práctica y demuestran compromiso en el desarrollo de la vida profesional.

4. Proveen liderazgo en el desarrollo, implementación y evaluación de programas de formación de formadores.
5. Colaboran regularmente y en forma significativa con los representantes de las escuelas, instituciones educativas, universidades, asociaciones profesionales y comunidades a mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
6. Contribuyen al mejoramiento de la profesión.

Valliant (2002, p. 42) menciona indicadores para alcanzar dichos estándares, entre ellos se alude a los que justifica el tema de indagación.

- Imparten enseñanza efectiva, reflexionan y evalúan.
- Demuestran y estimulan el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
- Usan una variedad de innovaciones en la enseñanza, adecuando los objetivos de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y técnicas de enseñanza apropiadas.
- Proveen evidencia de idoneidad académica en docencia, aprendizaje y/o formación de formadores.
- Actualizan el conocimiento profesional a través de una variedad de formas.
- Toman decisiones basadas en la teoría, la investigación y las mejores prácticas.
- Colaboran en investigaciones, publicaciones y presentaciones.

Las tareas mencionadas dan sustento a la teoría propuesta en el presente documento; a la necesidad de que el formador de docentes reflexione sobre las concepciones (teoría implícita) respecto de su práctica pedagógica.

Polya menciona que “En la enseñanza, como en otras cosas no importa mucho cuál sea tu filosofía. Importa más que se tenga alguna. Y más todavía que se trate de actuar conforme a tal filosofía. Los únicos principios docentes que me desagradan profundamente son aquellos con los que la gente sólo está de acuerdo en apariencia” (en Jackson, 2010, p. 149).

El tener una filosofía para enseñar, para el que escribe, significa ser consciente de lo que *simboliza* ser docente y tener un pensamiento implícito sobre la manera de actuar en el salón de clase.

Las teorías implícitas del docente son conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de revelar, su origen es la adición de experiencias propias dentro de determinados contextos culturales. Estas teorías tienen un indiscutible papel causal, orientativo sobre las acciones y prácticas en las situaciones y contextos (Pozo *et al.*, 2006).

Es preciso tener en cuenta el concepto de teoría implícita para razonar el objeto de la investigación y su efecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, Marrero (1993, p. 245) argumenta que:

“Son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica docente (...) son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales”. Y más adelante señala que “Son una síntesis de conocimientos y creencias que conforman su quehacer pedagógico, dan sentido a las decisiones y contradicciones, y le permiten hacer frente a las contingencias de la enseñanza”.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) señalan que estas teorías de los profesores codifican y regulan su práctica educativa; influyen para comprender y construir el escenario de su práctica de enseñanza-aprendizaje. Las teorías implícitas se consideran como representaciones individuales fundadas en experiencias sociales y culturales. Por experiencias se refieren a sucesos personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. Las experiencias pueden tener una naturaleza diversa:

- a. "Experiencias directas de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria.
- b. Experiencias vicarias obtenidas por medio de la observación de otros.
- c. Experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, etc." (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 52).

Pozo *et al.* refieren que los profesores asumen tres tipos de teoría implícita sobre la enseñanza y el aprendizaje: la directa, la interpretativa y la constructiva (2006, p. 120). Éstas se organizan en función de determinados principios ontológicos (ser), epistemológicos (conocimiento) y conceptuales (concepto) (Pozo *et al.*, 2006, p. 117).

Siguiendo con Pozo *et al.* (2006) la teoría implícita directa se enfoca en los resultados, sin recapacitar en los procesos que preceden y suceden al momento del aprendizaje. Los efectos de ésta son apreciados como un todo o nada, es decir, el alumno aprende o no.

En lo que respecta a la interpretativa, el conocimiento es proceso recto, que va de menos a más y admite que hay participación cognitiva y la acción del alumno como intermediarios del aprendizaje; sin embargo, se valora la reproducción de la información (Pozo *et al.*, 2006).

Respecto de la constructivista, Pozo *et al.* (2006) establecen que el aprendizaje es la consecuencia de una redescipción de los contenidos procesada por el alumno; sostienen que cada sujeto puede construir un significado diferente ante un mismo contenido, que no sólo los esquemas conceptuales del aprendiz se van transformando como producto de la interrelación entre éste y el contenido del aprendizaje, sino que también se presenta una evolución del tema original de aprendizaje.

Existen diversas investigaciones que se basan en las teorías implícitas propuestas por Pozo *et al.*, tal es el caso de Cossío y Hernández (2016) que con las observaciones realizadas y resultados conseguidos, aseveran que hay diferencias significativas en la manera de conceptualizar, significar y operativizar. Por ejemplo, los constructivistas procuran promover un aprendizaje centrado en el estudiante, en cambio los directos enfocan las estrategias de enseñanza en los contenidos.

Sin embargo, a pesar de las diferencias mencionadas, Cossío y Hernández (2016) revelan que los profesores con perfil constructivista aún no operan para preparar a los alumnos para la vida. Los investigadores proponen lo anterior dado que las políticas educativas efectúan un programa teórico con perspectiva innovadora, pero en la práctica se establecen estrategias poco eficientes que provocan que los docentes continúen practicando una enseñanza tradicional.

Cossío y Hernández (2016) concluyen que la capacitación continua marca la diferencia acerca de cómo se interpreta el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que en su indagación se revela que los docentes con más características constructivistas reportan haber recibido más cursos de capacitación y asesoría en su centro escolar, por el contrario, los de postura directa aseveran no haber recibido cursos de ningún tipo.

Por otro lado, Korthagen (2010) asevera que la reflexión de los profesores sobre su práctica es muy importante y propone un *enfoque realista* para su formación. Una de las características del enfoque que propone es la continua interrelación entre teoría y práctica. Entre sus características principales se pueden considerar la posibilidad de planear actividades basadas en situaciones reales, surgidas de las incertidumbres de los futuros profesores, y la introversión e interacción entre el formador y los alumnos.

El modelo de reflexión tiene las siglas ALACT, que en español significa acción, reflexión sobre la acción, consciencia de los factores principales, creación de métodos alternos de acción y juicio.

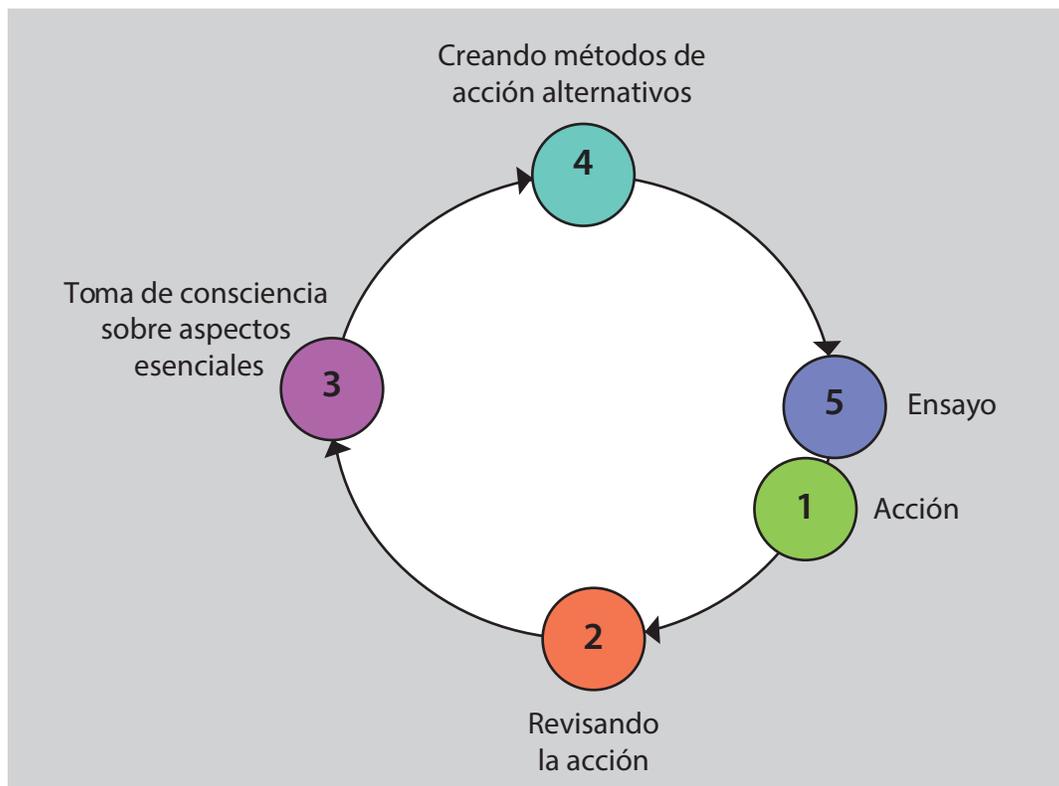


Imagen 1. Fuente: Korthagen (2010).

Como se puede apreciar en la imagen 1, la primera fase es evidente, es lo que acontece en el salón. En la segunda etapa los docentes recapitan sobre su pensamiento, emociones y actuar durante el desarrollo de la acción. El propósito es el de ser conscientes de cómo se orientan sus acciones durante la enseñanza. El paso de la fase dos a la tres es significativo para la reflexión. Korthagen (2010) conjetura que los problemas en la enseñanza son ocasionados por diferencias entre lo que se piensa, siente, desea y la acción; por lo que motiva a que el formador de profesores examine dichos contrastes.

Korthagen (2010) considera que cuando se enseña hay ocasiones en que el profesor no es consecuente con sus sentimientos y necesidades tanto propias como de los alumnos. Asevera que el enfoque realista de reflexión propicia el desarrollo de esa consciencia de factores implícitos.

| Conclusiones

La pretensión de esta investigación documental ha sido solamente contribuir en un aspecto clave de la formación docente: la reflexión sobre su práctica y la vinculación de ésta con su teoría implícita respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se concluye que es preciso adoptar un modelo que permita al formador de profesores, describir y explicar su pensamiento y actuación como un profesional de la formación docente en un contexto complejo, individual y social, donde practique la función de construir, comunicar y negociar significados pedagógicos en los futuros guías.

En investigaciones futuras se pretenden establecer relaciones entre los supuestos ontológicos y los epistemológicos que estructuran las teorías implícitas de los formadores de profesores a través del modelo ALACT de reflexión.

| Bibliografía y referencias

- ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: www.anuiemx.com/servicios/d_estrategicos/documentos.../sXXI.pdf
- Arredondo López, M. A. (2007). Formadores de Formadores. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12(33):473-486.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Informe McKinsey. Recuperado de: www.preal.org/publicacion.asp.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Reinventar la profesión docente. Nuevas experiencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2):61-81.
- Cossío Gutiérrez, E. F. y Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71) 1135-1164.
- Jackson, P. W. (2010). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata. Paideia.

- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 46(71):83-101.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid: Visor.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2):37-60.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, E. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (pp. 95-132). Madrid: Grao.
- Pozo, J. I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- Rivas, H., Vázquez, C. y Pincheira, N. (2017). Análisis de un proceso de práctica profesional orientado a la reflexión docente. En J. M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M. M. Gea, B. Giacomone y M. M. López-Martín (Eds.). *Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos*. Recuperado de: enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. *PREAL-Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe*, 25:1-47.