



# LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS DESDE UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA DE SEGUNDO ORDEN

**CLAUDIA MUÑOZ IÑIGUEZ**

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO  
munclaudia@gmail.com

## Resumen

La ponencia presenta los resultados de una investigación cuyo propósito general es dar cuenta del proceso de formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden. De esta manera los nuevos docentes se forman siendo conscientes de las interacciones, relaciones y contextos y lo que esto produce en el aula, porque la conciencia del segundo orden permite pararse desde otros puntos y ver desde otra mirada.

Se trabajaron algunas pautas en una modalidad de taller de reflexión sobre la práctica tomando como base un modelo colaborativo centrado en los recursos, esto es, en lo que se tiene como fortaleza. En este modelo se toman en cuenta emociones, conductas y pensamientos de los participantes para crear conciencia de la propia subjetividad y reflexionar sobre los propios presupuestos.

Igualmente se presenta una propuesta de evaluación que implica identificar la capacidad de los estudiantes de evaluar su historia, y que puedan tener claro de dónde vienen las emociones; identificar qué acciones tomó para resolver con base en qué historia.

**Palabras clave:** Formación docente, reflexividad, perspectiva sistémica, segundo orden.





## INTRODUCCIÓN

### Modelos de formación docente

Los diferentes modelos de formación docente que han surgido se basan en diversas posturas epistemológicas y concepciones de lo que es la educación, la enseñanza y el aprendizaje principalmente. Algunos de estos modelos son: a) los academicistas, que se centran en contenidos académicos y no en la práctica profesional, b) los tecnicistas-cientificistas en donde se concibe la enseñanza como una tecnología y la intervención de los profesores como la aplicación de la teoría, c) los del profesor reflexivo en los que se toma en cuenta la experiencia y se destaca la importancia de la reflexión sobre la propia práctica para así crear conocimientos, y d) los contextualistas, que también son reflexivos y en los que los procesos de aprendizaje y cognitivos se producen siempre en un particular contexto.

Sin embargo, un problema de la formación de docentes desde la reflexividad es que tiende principalmente al desarrollo de ésta en el plano individual, no se prevé la transformación social, por lo que el alcance queda en lo pedagógico (Ponce, 2009). Además, en la teoría y en la práctica hay generalidades pero no se considera el perfil del asesor (Lira 2006) ni se establecen estrategias concretas para la conducción del trabajo de reflexión sobre la práctica en la escuela normal.

Asimismo los modelos de formación de docentes hasta ahora poco toman en cuenta a la persona, y se enfocan más en lo profesional.

Por lo anterior, se propone trabajar con pautas de formación docente bajo un modelo reflexivo desde una perspectiva sistémica de segundo orden pues ésta implica abordar los problemas educativos desde lo relacional, considerando que el observador forma parte del sistema observado. El enfoque sistémico pone en primer plano el estudio de las interacciones entre las partes y entre éstas y su entorno.





## OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal que se pretende lograr con el proyecto es:

- Diseñar estrategias de reflexión desde una perspectiva sistémica de segundo orden para formar docentes críticos de su práctica pedagógica y de su medio, incluyendo la variable cultural porque el contexto, la cultura y el medio son constitutivos de lo sistémico.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo se opera la reflexividad desde una perspectiva sistémica de segundo orden en un modelo de formación docente?
- ¿Cuáles son los alcances, las limitaciones y las implicaciones de la reflexividad desde una perspectiva sistémica de segundo orden en la práctica educativa de los estudiantes normalistas y de los formadores de éstos?

## METODOLOGÍA

Se asumió la investigación cualitativa bajo la modalidad de investigación-acción porque el objetivo fundamental de ésta “consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos” (Elliot, 1996, p.70), mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación del propio profesor.

El enfoque es de autoobservación, ya que en éste “el observador debe estar incluido explícitamente en la descripción de la observación.” (Von Foerster, citado en Delgado, 2007, p. 157).

### Postura epistemológica

Para el desarrollo de la investigación se partió de una postura crítica, desde donde se propone la idea de que no todo lo real es totalmente racional. Adorno (1972, p. 26) señala que “no sólo hay una mediación del objeto del conocimiento por el sujeto, sino también lo contrario: el sujeto incide como elemento en la objetividad cuyo conocimiento persigue, es decir, en el proceso social.”

Es también una postura de transformación y de constante renovación de las relaciones dialécticas entre un sujeto cognoscente (el hombre) y los diferentes contextos estructurales de su praxis social (Habermas, 2001).





Igualmente se toma el concepto de intersubjetividad de Schütz (2004) ya que la intersubjetividad está presente en un sistema conformado por el asesor que conduce a los estudiantes normalistas a la reflexión sobre su práctica y su trabajo con los adolescentes en secundaria. Para Schütz la vida cotidiana es un mundo intersubjetivo que se comparte con otros, en donde se crean significados compartidos y esto le llama intersubjetividad.

Lo anterior quiere decir que la comprensión general de las vivencias de otra persona se basa en nuestras propias vivencias de ella. A este respecto Schütz (2004) advierte que una vez supuesta la existencia del tú, ya hemos entrado en el dominio de la intersubjetividad. El individuo vivencia entonces el mundo como algo compartido por sus congéneres, es decir, como un mundo social.

Otro concepto importante de donde parte la investigación es el de la racionalidad comunicativa, a partir del enfoque fenomenológico de Habermas (2001), que explica cómo por medio de la acción comunicativa, varios sujetos coordinan sus intervenciones en el mundo, lo que constituye el modelo combinado que representa la cooperación social.

El mismo autor explica que “en los contextos de acción comunicativa solo puede ser considerado capaz de responder de sus actos aquel que sea capaz, como miembro de una comunidad de comunicación, de orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas.” (Habermas, 2001, p. 33).

Otro autor fundamental en la construcción epistemológica de esta investigación es *Mèlich*, (1994), pues considera que de una acción social surge una acción educativa, como espacio en donde está presente la intersubjetividad.

Al hablar de la tarea de la reflexión sobre la práctica, se habla de un episodio en donde confluyen, tanto la experiencia individual como social. La acción educativa resulta aquí básicamente una acción social, un sub-elemento de la acción pedagógica y, como tal, dirigida a la construcción de la alteridad. (*Mèlich*, 1994).





## Diseño

El propósito fue diseñar estrategias de reflexión de la práctica docente desde una perspectiva sistémica de segundo orden.

El trabajo se realizó en modalidad de taller de reflexión sobre la práctica. En éste se esperaba que los estudiantes normalistas crearan conciencia de la propia subjetividad y reflexionaran sobre los propios presupuestos. Se tomó como base un modelo colaborativo centrado en los recursos, esto es, en lo que se tiene como fortaleza, (Chasin, 1996), para generar soluciones comunes con un discurso incluyente positivo. En este modelo se toman en cuenta emociones, conductas y pensamientos de los participantes por lo que la persona se vuelve más consciente de su propia subjetividad, se hace responsable de cuáles son sus temas, de cómo ve la vida. De ahí el segundo orden.

- Taller de reflexión sobre la práctica.

Los participantes fueron estudiantes normalistas de quinto semestre de la especialidad de inglés en interacción con sus alumnos en las escuelas secundarias en las jornadas de observación y práctica docente y posteriormente en sesiones de análisis de su experiencia.

Para la sesión de taller el grupo se dividió en dos: equipo de diálogo y equipo reflexivo. En esta modalidad de diálogo se esperaba conocer la perspectiva de los otros y reflexionar sobre los puntos de vista propios, para desarrollar y profundizar el entendimiento mutuo. Algunos lineamientos de este tipo de diálogos en donde aparece un equipo reflexivo fueron:

- El moderador estimula la reflexividad
- El equipo reflexivo “refleja” lo que dijo el equipo de diálogo
- No se descalifica
- Nadie dirige, cada quien comparte
- No se dan consejos ni recomendaciones

En la etapa del diálogo el facilitador formula las preguntas y los participantes, con base en sus diarios y registros de clase, hablan de su experiencia.





- Equipo reflexivo

El equipo reflexivo, también denominado según Andersen (1994), "un proceso reflexivo" o "conversaciones sobre las conversaciones", es una modalidad sistémica de intervención en psicoterapia. Esta modalidad técnica permite que las fronteras entre los participantes se difuminen en mayor medida que en otras formas de intervención sistémica más habituales. No se espera una intervención final del coordinador, en este caso del formador de docentes sino del equipo reflexivo.

El equipo reflexivo por lo general está integrado por tres personas pero en este caso fue equipo ampliado porque eran siete u ocho estudiantes los que lo conformaban. Su función era reflexionar en voz alta acerca de lo expresado por el equipo de diálogo para ayudar a la persona a ponerse en una metaposición, esto es que desarrollara conciencia de sí mismo.

El tipo de preguntas que se formularon por parte del conductor del taller fueron enfocadas a indagar acerca de los planos cognitivo, emocional y pragmático; esto es lo que pensaron, lo que sintieron y lo que hicieron y se clasificaron en:

- Preguntas Abiertas, orientadas a recibir respuestas amplias, destinadas a conocer circunstancias generales, estados de ánimo, sensaciones y opiniones. Éstas son las preguntas más utilizadas al iniciar las sesiones de conciliación o mediación, con el fin de ubicar a las partes en el terreno que están pisando y cuáles son las expectativas de la otra parte.
- Preguntas Circulares. Son preguntas que apuntan a interacciones, y que someten al participante a ingresar en el territorio de sus supuestos, a reflexionar acerca de lo que piensa que el otro piensa sobre él o que siente que el otro siente de él para que, "de manera recursiva se reconstruyan los circuitos que entrelacen pensamientos y emociones en conjunción con las acciones" (Watzlawick, 2008, p. 175).
- Preguntas hipotéticas. Con este tipo de preguntas se busca ver nuevas posibilidades basando su pregunta en situaciones hipotéticas. Posibilitan una reevaluación de las implicaciones de las acciones cometidas por las partes. (Caram, 2006)





- Categorías de las preguntas

Las preguntas se integran en categorías seleccionadas a partir del análisis de registros que tienen que ver con las fases de la práctica pedagógica y son planeación (creencias), proceso (interacciones) y producto (evidencias).

Finalmente se les pidió que redactaran un texto en el que expresaran en qué parte de esta práctica se identificaron a lo que vivieron cuando eran alumnos.

- Estrategia de análisis

El segundo orden es una postura filosófica que permite crear conciencia de la propia subjetividad y reflexionar sobre los propios presupuestos por lo que la estrategia de análisis implicó identificar la capacidad de los estudiantes de valorar su historia, y que pudieran tener claro de dónde vienen las emociones, así como identificar qué acciones tomaron para resolver las situaciones problemáticas, con base en qué historia, además de crear conciencia de que hay una parte que sí es factible de mejora y otra tiene que ver con el sistema, que es la variable cultural. Lo esperado era que estuviera equilibrado tanto lo propio como lo correspondiente al sistema, que desarrollaran la conciencia de reciprocidad y de que se es parte de un sistema profesional. Tomar en cuenta tanto lo propio como lo de los otros.

La estrategia que se siguió para dar respuesta al objetivo consistió en dirigir el análisis en torno a dos unidades de estudio:

- a. el tipo de reflexividad que lograron llevar a cabo los estudiantes normalistas
- b. hasta qué grado se asumieron como parte del sistema observado, esto es, si llegaron al segundo orden.

#### Recolección de la información

Los instrumentos para la recolección de la información fueron:

- Registros de observación y diarios de campo
- Videograbación de las sesiones de taller
- Rúbrica para el análisis de las interacciones en clase





## REFERENTES TEÓRICOS

La presente investigación se deriva, como se señaló al principio, de trabajar con modelos de formación docente desde la reflexividad pues se tiende principalmente al desarrollo de ésta en el plano individual, sin prever la transformación colectiva, por lo que el alcance queda en lo pedagógico. Por lo tanto los conceptos básicos relacionados con el tema que se considera importante definir tienen que ver con el enfoque sistémico, y la reflexividad dentro de este enfoque que es de segundo orden.

La Teoría General de Sistemas aborda elementos complejos en interacción (Bertalanffy, 1989) por lo que un modelo de formación docente con enfoque sistémico toma en cuenta al formador de docentes, a los estudiantes normalistas y a los adolescentes de secundaria, todos conformando un mismo sistema en donde se reinterpreta lo otro y lo mío porque el pensamiento sistémico conoce a través de interacciones, relaciones y contextos (Luhmann, 1993).

La reflexividad de segundo orden es una propuesta que surge, por un lado, del concepto de reflexividad, que es repensar la práctica, repensar el pensamiento, lo que creo del pensamiento, lo que creo de lo que hacen los otros y lo que creo que creen los otros; es un proceso de pensamiento que nos regresa a la acción, nos permite interpretar una experiencia, contrastándola con referentes, que pueden ser teóricos o empíricos, para poder aprender de ella (Schön, 1998); por el otro surge de teorías como la cibernética, que es una rama de la física, es la ciencia que estudia la retroalimentación de la información. La cibernética de segundo orden se ocupa del observador como parte de lo observado. Así, según Von Foerster (2003), el objetivo de cibernética de segundo orden es explicar el observador a sí mismo.

Asimismo, como el pensamiento sistémico conoce a través de interacciones, relaciones y contextos la conciencia del segundo orden permite pararse desde otros puntos y ver desde otra mirada.

## RESULTADOS

Para lograr llegar a la reflexividad desde una perspectiva sistémica de segundo orden se requieren ciertas características que sean propicias como la preparación, nivel técnico, situación de familia, todo lo que tiene el sujeto como condición para hablar sin problema de su experiencia y cómo se ve reflejada en la práctica.







Hubo casos en los que fue un proceso relativamente facilitado sin ninguna dificultad y otros en donde no se alcanzó un acceso tan fácil por las propias circunstancias personales vividas que tal vez no son viables para tratamiento formativo en grupo, ya que se pretende que éste sirva como método de formación, no terapéutico.

Este proceso no fue lineal. La primera parte implica un conocimiento adecuado del enfoque y de la metodología que permita justificar el tipo de actividades o materiales seleccionados.

Dentro de la fase de diálogo se describieron momentos de sus clases para lo cual fue útil remitirse a su definición de conceptos básicos para hacerlas conscientes de que las actividades que planearon y trataron de aplicar fueron de acuerdo a su concepción de enseñanza o aprendizaje, independientemente de la teoría consultada.

El trabajo desde una perspectiva sistémica de segundo orden desvela áreas no vistas como son las creencias personales, las emociones y la propia historia porque es una de las ausencias porque por años la formación ha estado centrada en las competencias profesionales y no hay herramientas para atender el asunto. Por lo tanto se convierte en una modalidad de formación reflexiva de docentes desde la persona.

En los escritos que elaboraron al final del taller los estudiantes lograron relacionar las experiencias vividas al aprender la lengua extranjera con su experiencia ahora como futuro profesor de inglés. Uno de ellos refiere: “creo que mi manera de planear responde a una necesidad de una estructura lógica y organizada en que ese entonces (cuando era estudiante) yo no encontraba en mis clases”. Otro de los participantes comenta: “busco modelos que sean atractivos y de interés para los chicos, cosa que no tuve la oportunidad de experimentar en mi proceso de formación en secundaria”.

## **CONCLUSIONES**

El trabajo con estrategias de reflexión desde una perspectiva sistémica de segundo orden tiene implicaciones importantes de tipo ético que puede aportar mucho a la educación, puesto que no se trata sólo de un modelo de formación más; se trata de que los involucrados, desarrollen la conciencia de reciprocidad y de que se es parte de un sistema profesional; que tomen en cuenta tanto lo propio como lo de los otros.





De igual manera, la perspectiva sistémica de segundo orden significa una visión circular, auto reflexiva que implica que es el propio sujeto (estudiante o docente) el que a partir de su propia experiencia detecta las fortalezas y debilidades en su práctica educativa y determina los cambios a que haya lugar y los elementos, estrategias y estímulos del medio que pueden inducir dichos cambios.

Especialmente los formadores de docentes son elementos del sistema, que actúan y reaccionan unos sobre otros de maneras no previstas. Esto nos da la posibilidad de conocer nuestra epistemología como docentes, detectar nuestros constructos personales, entender por qué sin darnos cuenta en una clase nos enfocamos más en cierto aspecto que en otros y por qué guiamos la reflexión sobre la práctica de cierta manera y no de otra.

Implica también descubrir cuáles son las dificultades que nos bloquean, cuáles son nuestras concepciones respecto a la enseñanza, hacia la asesoría, hacia el trabajo con adolescentes, las intervenciones que nos resultan más fáciles y aquellas que para nosotros son más difíciles de implementar.





## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- Adorno, T. (1972). La disputa del positivismo en la sociología alemana, Barcelona: Grijalbo.
- Andersen, T. (1994). El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos, Barcelona: Gedisa
- Bertalanffy, L. V. (1989). Teoría General de Sistemas, 4º reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica.
- Caram, M. E. et al, (2006). Mediación: diseño de una práctica, Buenos Aires: Librería Histórica.
- Chasin, et al, (1996). From Diatribe to Dialogue on Divisive Public Issues: Approaches Drawn from Family Therapy. (De la diatriba al diálogo en los temas públicos conflictivos: propuestas provenientes de la terapia familiar) Mediation Quarterly, Summer Issue 1996 13:4.
- Delgado, J. y J. Gutiérrez, (2007). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Elliot, J. (1996). El cambio educativo desde la investigación acción, Madrid: Editorial Morata.
- Habermas, J. (2001). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social, Madrid: Taurus Humanidades.
- Lira, L. et al (2006). Los saberes de formación generados en la MEIPE. Un estudio de egresados. Guadalajara, Jal.: SEP. MEIPE.
- Luhmann, N. (1993). Introducción a la teoría de Sistemas, México: Anthropos Editorial del Hombre.
- Mèlich, J. C. (1994). Del extraño al Cómplice: La Educación en la vida cotidiana, Barcelona: Editorial Anthropos.
- Ponce, G. V. (2009). Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso. Zapopan: Amate editorial
- Schön D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona: Paidós.
- Schütz, A., (2004). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Von Foerster, H., (2003). Understanding understanding. Essays on cybernetics and cognition, New York: Springer.





---

Watzlawick, P. y Ceberio, M. (2008). Ficciones de la realidad. Realidades de la ficción, estrategias de la comunicación humana, España: Paidós.

