

La formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden

Claudia Muñoz Íñiguez¹

¹ Profesora de tiempo completo en Escuela Normal Superior de Jalisco. munclaudia@gmail. com.

Resumen

El presente artículo muestra 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, ya que el enfoque sistémico permite una visión de circularidad, en donde las acciones llevadas a cabo por cualquiera de los miembros influyen y a la vez son influidas por las de los demás. Además, la conciencia del segundo orden permite posicionarse desde otros puntos y ver desde otra mirada, puesto que es una postura epistemológica desde la que el observador es parte del fenómeno observado.

Palabras clave: Docentes reflexivos, Sistémica, Segundo orden, Formación docente

Introducción

Actualmente, los futuros profesores de Educación Secundaria se forman en alguna Escuela Normal Superior con el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, bajo un modelo de práctica reflexiva, en el que se espera que se vuelvan conscientes de las debilidades y fortalezas de su práctica, ya que la reflexividad es necesaria para recuperar la conciencia del para qué y por qué se llevan a cabo ciertas acciones en el aula.

No obstante, una limitación de la formación de docentes desde la reflexividad es que tiende principalmente al desarrollo de ésta en el plano individual y no prevé la transformación social, por lo que el alcance queda en lo pedagógico; además, se enfoca más en lo profesional y poco se toma en cuenta a la persona en interacción con los demás participantes.

La reflexividad desde una perspectiva sistémica de segundo orden tiene una implicación en la práctica docente de gran valor ya que los nuevos profesores se

forman siendo conscientes de las interacciones, relaciones y contextos y lo que esto produce en el aula. Asimismo, es formar desde la persona, que es un área poco vista porque no hay herramientas profesionales para atender el asunto. Aquí se toma en cuenta la historia personal del futuro docente y no sólo su preparación académica o profesional.

Por lo anterior es que en el presente texto se expone la ruta seguida para desarrollar la reflexividad de la práctica desde una perspectiva sistémica de segundo orden, de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) en el periodo comprendido entre 2012 y 2015.

El texto está dividido en cuatro apartados; en el primero, se presenta una descripción de los principales modelos de formación docente, desde el tradicional-academicista hasta los modelos de práctica reflexiva, y cómo es que surge la propuesta de formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden.

En el segundo se describe cómo se forman actualmente los profesores de secundaria en las Escuelas Normales Superiores y el modelo de formación de acuerdo con el Plan de Estudios vigente. El tercer apartado trata el asunto de la reflexión sobre la práctica, así como las limitaciones de ésta. En el último apartado se presenta la nueva propuesta de formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden para lo cual refiere la cuestión del paradigma sistémico y el segundo orden como postura epistemológica. Finalmente se presentan las conclusiones y hallazgos.

Antecedentes. Modelos de formación docente

La práctica reflexiva es un modelo de formación docente entre otros que han existido, como los academicistas, los tecnicistas-cientificistas y los contextualistas, y que han surgido a partir de diversas posturas epistemológicas y concepciones de lo que es la educación, la enseñanza y el aprendizaje principalmente. Aunque no son los únicos, los presentados se analizan por ser los más representativos, no como formación continua, sino de grado de complejidad.

Modelo tradicional o academicista

El modelo tradicional o academicista se centra en contenidos académicos y no en la práctica profesional; además, adopta una “perspectiva tecnológica y lineal de los objetivos y las actividades formativas” (Porlán, 2001, p 14). La racionalidad técnica privilegia el saber disciplinar, y las técnicas de formación son fundamentalmente transmisivas. La figura del profesor se considera sólo como un consumidor pasivo de políticas y modelos y su práctica es guiada por concepciones y creencias producto de la tradición cultural. En esta categoría de modelo academicista los contenidos profesionales se organizan temáticamente, el énfasis es la transmisión del proceso enseñanza-aprendizaje y lo que se valora es el dominio de los contenidos. Este modelo también es conocido como modelo de racionalidad técnica porque “hace énfasis en la cultura técnica y científica en detrimento de lo humanístico y lo artístico” (Marcano, 2007 p 296). Es por eso que la enseñanza se concibe como una tecnología y la intervención de los profesores como la aplicación de la teoría.

Modelo crítico o de investigación

El segundo modelo de formación es el crítico, que es profesionalizante por vía de la investigación. Este modelo se centra más en los procesos formativos de la persona que en los resultados o productos del grupo por lo que es de corte humanista. En el modelo basado en la investigación, el saber profesional se organiza en torno a lo que Porlán (2001) denomina *Ámbitos de Investigación Profesional*, de manera que cada uno de éstos abarque una problemática central del currículum de los alumnos y organice, en torno a ella, los saberes profesionales procedentes de las diversas fuentes descritas. En este modelo el docente no aplica directamente estrategias preestablecidas sino que se convierte en agente activo de la construcción del saber a través de la investigación, el análisis, la reflexión y la creación.

Modelo basado en la reflexión o constructivista

Un tercer modelo es el del profesor reflexivo, en el que se toma en cuenta la experiencia y el cual tiene sus orígenes a principios del siglo XX en las teorías de Dewey, quien destacó la importancia de que los profesores reflexionaran sobre su propia práctica para así crear conocimientos. Desde aquí se entiende la formación como un proceso constructivista. Este modelo se centra en los procesos formativos de la persona más que en los resultados o productos. “Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos, y siempre abiertos por tener en su centralidad a la persona humana, en nuestro caso al alumno y al profesor” (Domingo, 2013 p 81).

Modelo contextualista

Un cuarto modelo de formación docente, que también es reflexivo, surge a partir de la segunda mitad del siglo XX desde el ámbito de la filosofía pragmática, la cual consiste en “mantener que la intención de cualquier concepto es la repercusión que se concibe que tiene en nuestra conducta” (Peirce, 1988 p 14) y conjunta elementos de los modelos anteriores; es la perspectiva contextualista que reconoce que:

Los productos de aprendizaje y los procesos de construcción del conocimiento humano no pueden ser estudiados independientemente de los contextos en que se encuentran determinados y en los que se inscriben y de las relaciones socioculturales que les son constitutivos. Son entonces reconocidos como un producto de tales contextos y relaciones que asumen un valor esencial respecto de su emergencia (Santojanni, 2006 p 72).

Desde esta posición el profesor se convierte en un actor crítico para enfrentar los retos pedagógicos y sociales que se le presentan. Dentro de esta perspectiva se encuentra el enfoque situado, que sostiene que el conocimiento es parte de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz, 2006 p 19). Igualmente se ubica el modelo por competencias, que según Perrenoud

(2008), éstas “pueden responder a una exigencia social, orientada a la adaptación de un mercado y a los cambios. También pueden dar medios para actuar sobre la realidad y no quedar sin defensa en las relaciones sociales”(p 43).

Una característica de las prácticas educativas dentro de esta perspectiva es que incluye “el análisis colaborativo de la información o contenidos de aprendizaje, las simulaciones situadas y el aprendizaje in situ, es decir el que se desarrolla en escenarios reales, donde los alumnos realizan actividades auténticas” (Díaz, 2006 p 24).

La formación de docentes de secundaria en México

En México la formación inicial de profesores de educación secundaria actualmente se lleva a cabo a través de las Escuelas Normales Superiores que se rigen por el Plan de Estudios 1999, el cual se basa en el modelo de práctica reflexiva para la recuperación y análisis de la experiencia docente.

El Plan de Estudios 1999 tiene como propósitos a) la formación centrada en el conocimiento y comprensión de los procesos de desarrollo de los adolescentes, b) la comprensión de la dinámica cotidiana de la tarea educativa, c) el desarrollo de las competencias didácticas para la enseñanza de la asignatura, d) el aprendizaje de los contenidos propios de la especialidad y e) el conocimiento de las características de la escuela secundaria.

Para lograr los propósitos señalados, el Plan y Programas está estructurado por líneas de formación; una de ellas es la de acercamiento a la práctica escolar y consiste en llevar a los futuros maestros paulatinamente, de la observación y análisis de distintos aspectos de la vida escolar y del trabajo docente, a las actividades de práctica de enseñanza en la asignatura de la especialidad.

Dentro de la línea de *Acercamiento a la práctica escolar*, durante los seis primeros semestres se llevan a cabo actividades de observación y práctica educativa.

Estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria. La actividad

combina el trabajo directo en los planteles de secundaria con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal (Secretaría de Educación Pública, 1999 p 33).

Posteriormente cursan durante séptimo y octavo semestres dos espacios curriculares dedicados al análisis y reflexión sobre la práctica que llevan a cabo en escuelas secundarias llamados Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II.

Como lo establece el Plan de Estudios, este tipo de práctica en condiciones reales de trabajo les permite a los estudiantes normalistas conocer las escuelas y su funcionamiento, al adolescente, sus características e intereses, y además a las instituciones educativas donde el docente se inserta a trabajar por lo que éstas “se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo” (De Lella, 2002 p 3).

La práctica que se lleva a cabo en las escuelas secundarias pretende que el estudiante normalista obtenga insumos para que posteriormente, en las sesiones de *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente*, reflexione acerca de la misma, detecte situaciones de aprendizaje, planifique su enseñanza de acuerdo con las características e intereses de los adolescentes de esos grupos, en otras palabras que haya un “aprendizaje activo a través del cual el alumno desarrolle capacidades reflexivas y su pensamiento y no sólo se restrinja a un saber hacer rutinario e irreflexivo con una pedagogía del activismo sin sentido a las que en ocasiones suele reducirse” (Díaz, 2006 p 3).

Desde este punto de vista, la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a “reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación” (Perrenoud, 2011 p 17).

De acuerdo con lo anterior, la reflexión sobre la práctica cobra una gran importancia ya que de ella depende, en gran medida, el desarrollo de competencias docentes necesarias para convertirse en profesores de secundaria. A este respecto

el Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria señala que al estudiar los contenidos disciplinarios “se deberá promover en los alumnos normalistas la reflexión constante acerca de las adaptaciones que requiere este conocimiento para su enseñanza a los adolescentes, tomando en cuenta los intereses y el desarrollo cognitivo de los jóvenes” (SEP, 1999 p 21).

La reflexión sobre la práctica

Por reflexión debe entenderse aquella actividad dinámica que realizamos para sacar inferencias o conclusiones sobre nuestras acciones de aprendizaje, y puede efectuarse antes, durante o después de que éstas han terminado. En ese sentido, la reflexión tiene que ver de manera importante con el hecho de buscarle significación a las experiencias de aprendizaje que estamos teniendo o que ya hemos tenido.

Reflexionar no es hacer introspección, no es dar vuelta a nuestras propias ideas. Es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc. (Domingo, 2014 p 11).

A partir de la actividad reflexiva, podemos “incrementar nuestro conocimiento metacognitivo, refinar las distintas y complejas actividades autorreguladoras y profundizar sobre nuestro conocimiento estratégico, para enfrentar con mayor eficacia situaciones posteriores de aprendizaje” (Díaz, 2006 p 264).

Gran parte del trabajo diario del maestro de aula consiste en tomar decisiones que pueden ser curriculares, metodológicas, organizativas, didácticas, psico-emocionales (Domingo, 2013) entre otras, basadas en juicios que emite al momento, a veces partiendo de una información limitada, a veces de forma mecánica, y que tendrán repercusiones importantes en el desarrollo del proceso educativo.

Sin embargo, lo más relevante de la reflexión no son las conclusiones o inferencias que elaboremos sobre lo que hacemos o lo que ya hemos hecho, sino lo que todo ello tiene que ver con futuras situaciones de aprendizaje. La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar.

Limitaciones de la reflexividad

Una de las críticas a este modelo a finales del siglo XX es que parecía dar un valor formativo excesivo a la práctica y le restaba importancia a la formación teórica; además existía un generalizado desconocimiento sobre sus bases teóricas y conceptuales por lo que su formalización era escasa (Domingo, 2013).

Asimismo, un problema de la formación de docentes desde la reflexividad es que se privilegia la reflexión sobre sí mismo en el plano individual y no como parte de las interacciones en el aula; no se prevé el efecto de las interacciones y por ende la transformación social (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.

Por otro lado, los modelos de formación hasta ahora se han centrado más en las competencias profesionales y poco toman en cuenta a la persona, la conciencia de la propia subjetividad y sus creencias, por lo que al realizar el trabajo de reflexión los estudiantes normalistas recuperan su experiencia, cubriendo los aspectos de la práctica (lo que pasó), y los aspectos de la cognición (cómo puedo aplicarlo o mejorarlo), dejando de lado los aspectos de las emociones (lo que sintieron), así como los presupuestos que los llevaron a tomar decisiones para resolver las dificultades presentadas con base en su historia.

Las investigaciones más recientes en el campo de la formación del profesorado resaltan la idea de que para que un proceso de formación logre un cambio cualitativo, es necesario adoptar un modelo más ligado a la realidad del docente en formación, que parta de sus experiencias vividas y de la realidad de su

futuro profesional; en definitiva hace falta partir de la persona misma y no del saber teórico (Domingo, 2013).

De igual manera, los docentes en formación no se percatan de que hay una parte que sí es factible de mejora y otra tiene que ver con la influencia de la persona en el contexto y de éste en la persona porque con la forma en que se ha trabajado la reflexión sobre la práctica “no se alcanzan a percibir las relaciones de esa práctica individual, con las condiciones del entorno escolar e institucional” (Ponce, 2009 p 166), esto es, se queda en lo individual, no impacta en lo social, por lo que el alcance queda en lo pedagógico.

Una nueva propuesta de formación de docentes reflexivos

Por todo lo anterior es que desde la perspectiva contextualista-reflexiva se diseñó una propuesta para trabajar con pautas de formación docente dentro de un modelo reflexivo pero visto desde una perspectiva sistémica de segundo orden. Esta perspectiva implica abordar los problemas educativos desde lo relacional, porque el enfoque sistémico pone en primer plano el estudio de las interacciones entre las partes y entre éstas y su entorno. Además, desde esta perspectiva el observador, el fenómeno observado y el mismo proceso de observación forman una totalidad, para que de esta forma se lleve a cabo la reflexión sobre la reflexión –la meta reflexión–, ya que el formador de docentes, al pertenecer al mismo sistema, junto con los estudiantes normalistas y los adolescentes de la escuela secundaria está involucrado dentro del contexto de la acción de conocimiento (Ceberio, 1998).

La delimitación conceptual de tal modelo es: proceso de movilización y generación de conocimientos, habilidades y actitudes que asume al sujeto como un actor crítico junto a lo que lo circunda, para que a partir de la reflexión sobre su experiencia, enfrente los retos pedagógicos y sociales que se le presenten, tomando en cuenta que los procesos de aprendizaje se producen siempre en un contexto *particular*, en escenarios reales, a partir de actividades auténticas y la cultura en la que se desarrolla.

Esta propuesta a su vez, surge del paradigma sistémico, pues es una nueva forma de abordar los problemas educativos, ahora vistos desde lo relacional y de la

cibernética de segundo orden o cibernética de los sistemas observantes, en donde el investigador es un miembro más del sistema y retoma unidades de interacción más compleja.

La perspectiva sistémica

El paradigma sistémico surge de las ideas de la Teoría General de Sistemas y de la Cibernética, que es la teoría de la información. La teoría general de sistemas fue desarrollada por Bertalanffy (1989) a fines de la década del 60. Para él los sistemas son complejos de elementos en interacción. El enfoque sistémico pone en primer plano el estudio de las interacciones entre las partes y entre éstas y su entorno; por lo tanto, desde la teoría general de sistemas el problema fundamental es el de la complejidad organizada.

Posteriormente surge la Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann (1996) que comprende los diferentes tipos de sistemas y gira en torno al concepto de comunicación. Como sistema, los elementos de la sociedad no son los individuos, como considera la sociología tradicional, sino las relaciones o comunicaciones entre ellos. Los individuos son considerados como sistemas psíquicos y sus cuerpos como sistemas orgánicos, se encuentran en el entorno de la sociedad (Dallera, 2012).

Dentro de este paradigma, la sociedad es un tipo particular de sistema social, y comprende dentro de sí a todas las comunicaciones. Según Luhmann (1996) no habría comunicación fuera de la sociedad. Luhmann recupera el concepto de *autopoiesis* desarrollado originalmente por Maturana y Varela (1998) del paradigma constructivista y lo aplica a los sistemas sociales; esto quiere decir que el propio sistema es capaz de generar los propios componentes que le conforman y está en posición dinámica. El sistema mismo construye los elementos de los que consiste, es aquel que produce comunicación a partir de su comunicación (Dallera, 2012).

Con el enfoque sistémico se amplía el campo de observación: el fenómeno objeto de estudio deja de ser el individuo para ser un grupo con historia. Dentro de

este paradigma, la sociedad es un tipo particular de sistema social, y comprende dentro de sí a todas las comunicaciones (Luhmann, 1996).

Lo anterior significa que al abordar y estudiar los objetos y fenómenos tienen que verse como parte de un todo, no sólo ver a la persona de una forma aislada sino verla en sus interacciones con los otros. No es la suma de elementos, sino un conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral, que produce nuevas cualidades con características diferentes, cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad.

Es esta visión global la que nos permitirá una mejor comprensión de situaciones que, analizadas individualmente, aparecen como inexplicables, o nos facilitará el adecuado diseño para promover cambios. Esto quiere decir que las alternativas propuestas considerarán los elementos involucrados así como las relaciones entre ellos.

En el campo de la educación, una perspectiva sistémica es una nueva forma de abordar los fenómenos que ocurren, ahora vistos desde lo relacional, pues permite comprender dichos fenómenos como un todo, es decir, nos da una visión global y proporciona un adecuado marco teórico-práctico en qué ubicar todo el proceso y relacionar las diferentes maneras, las normas, hechos sociales y valores. De acuerdo con este enfoque:

La escuela constituye un amplio sistema en el que se pueden identificar muchos subsistemas que se entrecruzan y se comunican entre sí, en relación con los cuales la escuela constituye el ambiente. Estos subsistemas poseen todas las propiedades de los sistemas abiertos en cuanto intercambian siempre informaciones entre ellos y con su ambiente (Selvini, 1987, como se citó en García, 2012 p 3).

El segundo orden como postura epistemológica

El segundo orden es una postura epistemológica en la que el observador forma parte del fenómeno observado y surge de una visión del constructivismo. Los constructivistas sostienen que para entender el mundo debemos empezar por entendernos nosotros los observadores. Ésta es una de las ideas básicas del

constructivismo moderno: el estudio de cómo nuestras realidades individuales, sociales, científicas e ideológicas son construidas por nosotros mismos y son desde ese momento creídas como realmente existentes allí afuera (Watzlawick, 2008 p 31).

De acuerdo con Luhmann (1996), las observaciones de segundo orden son observaciones de otras observaciones. Estas observaciones, o lo que se desprende de ellas, son más que interesantes. Observación de segundo orden significa focalizar, para observarlas, las distinciones que emplea un observador. Observar al observador es observar otro sistema (Luhmann, 1996 p 126). La observación de segundo orden es el punto desde el cual se observa cómo el otro observa al mundo.

Según Watzlawick, (2008, p 48) “la imagen de la realidad que recibimos a través de los sentidos es la realidad de primer orden y el significado que atribuimos a esas percepciones es la realidad de segundo orden”. Lo anterior, de acuerdo con la concepción constructivista, significa que hay efectivamente un continuo proceso circular y repetitivo en el que nuestra epistemología determina lo que vemos; esto establece lo que hacemos; a la vez nuestras acciones organizan lo que sucede en nuestro mundo, que luego determina nuestra epistemología.

La formación de docentes desde una perspectiva sistémica de segundo orden

Si analizamos los problemas educativos desde una visión sistémica, tendremos una perspectiva circular e integradora; la comprensión de los mismos y la intervención debería partir de la conceptualización de que todos forman parte de un sistema; las conductas ocurren en relación con un contexto donde todos ejercen la misma influencia en el surgimiento o mantenimiento de las condiciones problemáticas (Desatnik, 2010 p 23).

Desde la perspectiva sistémica, los componentes son todos los elementos que constituyen el sistema. Por ejemplo: alumno, profesor, equipo docente, comunidad familiar y contexto social que rodea a la escuela, así como los objetivos, el contenido, el método, el medio, la forma y la evaluación de la enseñanza. Asimismo, en el campo educativo se puede contemplar la conexión entre los individuos y el contexto: tanto el inmediato, familiar, educativo, entre iguales, como el más amplio y genérico, social, político, religioso, cultural, etc., teniendo en cuenta

sus interacciones recíprocas en un constante *feedback* de comunicación (Compañ, 2012).

Por lo anterior, la formación del docente desde una perspectiva sistémica reconoce la circularidad en las interacciones; el maestro es, en un grupo de alumnos, alguien que co-construye el sistema del que él es también participante. Además es posible comprender de manera más amplia la retroalimentación y el intercambio continuo en la dinámica relacional entre las personas (Desatnik, 2010, p 141).

Esto implica que el maestro y los alumnos formen parte de un campo más extenso en que interactúen y reaccionen unos sobre otros de maneras impredecibles porque cada acción y reacción cambia continuamente la naturaleza del campo en que residen los elementos de este nuevo sistema. Domínguez (2006, como se citó en García, 2012) hace una distinción entre la persona (como ser individual) y el maestro (como función social); reflexiona en cómo los maestros también son personas que tienen su propia historia y que al conjugarla con el oficio de la docencia conlleva una doble tarea en relación al equilibrio de la persona del docente y al equilibrio en el oficio de docente.

Los maestros han internalizado premisas, construcciones sociales y formas de ver e interpretar la realidad; toman decisiones basadas en sus presupuestos o su visión de la realidad que está impregnada de creencias, ideologías, valores morales, en determinados momentos culturales e históricos de la sociedad.

Por lo tanto las construcciones y representaciones que ha desarrollado cada uno a lo largo de su vida en general y como profesor en particular, influyen en la forma de concebir la acción educativa, las propias relaciones con los alumnos, sus experiencias y la forma como las han interpretado.

A partir del enfoque propuesto, se proporcionan elementos que pueden coadyuvar a que el profesor tenga una percepción más global de la realidad, una visión desde todos los puntos de vista y no sólo desde su disciplina. Esto, a su vez, permite la revisión y modificación de estilos de liderazgo dentro del aula, para así construir una mejor funcionalidad de los grupos de aprendizaje, ya que permite puntos de reflexión al poder ver las relaciones entre los elementos que lo

constituyen y le plantea al docente un cambio de visión: de la observación del alumno a la observación del alumno y su contexto; de la causalidad lineal a la causalidad circular; de los miembros de una escuela al sistema escolar.

Entonces, en un proceso de reflexión sistémica de segundo orden se pretende que el profesor se vuelva consciente de dónde vienen las decisiones tomadas, se visualice, junto con los alumnos, como parte de ese sistema, en el que actúan y reaccionan unos sobre otros de maneras no previstas y se dé cuenta de qué está haciendo para que los alumnos reaccionen de cierta manera, ya que “la realidad, la verdad, las premisas y las suposiciones relacionadas a cómo son las cosas, se desarrollan y surgen de la interacción social co-creada entre miembros de un grupo” (Fraser, 2007 p 253).

Un docente, desde una perspectiva sistémica podrá abordar los objetos y fenómenos no de forma aislada, sino como partes de un todo y podrá darse cuenta de que al ser parte de ese sistema, en ocasiones lo que está haciendo es lo que produce ciertas reacciones y actitudes en los estudiantes. Al respecto, Desatnik (2010 p 198) explica que:

Existe una relación continua entre las personas donde todos los profesores y alumnos se influyen mutuamente; al generar estrés en los alumnos, necesariamente reaccionarán de formas que a su vez, impactarán a los maestros como eventos generadores de estrés en ellos y así sucesivamente se daría un circuito de relaciones en espiral donde a mayor estrés provocado en unos, mayor posibilidad de estrés en los otros.

Al analizar muchos de los problemas de disciplina en el aula o manejo de los grupos desde una visión sistémica, se pueden ver las comunicaciones y comportamientos de los presentes, "componiendo muchos 'rizos' causales circulares que avanzan y retroceden, siendo el comportamiento de la persona afligida tan sólo una parte de una danza general recurrente" (Hoffman, 1992 p 18).

Un aspecto de gran relevancia e implicación en la educación es que esta perspectiva le da la posibilidad de conocer su epistemología como docente, detectar sus constructos personales, entender por qué sin darse cuenta en una clase se enfoca más en cierto aspecto que en otros; implica descubrir cuáles son las dificultades que lo aquejan, cuáles son sus concepciones respecto a la enseñanza, hacia el trabajo en el aula, las intervenciones que le resultan más fáciles y aquellas que son más difíciles de implementar.

Este enfoque devela áreas no vistas como las creencias personales, las emociones y la propia historia, porque por años la formación ha estado centrada en las competencias profesionales y no toma en cuenta a la persona. Las aportaciones de la perspectiva sistémica de segundo orden en el campo educativo son importantes para tener elementos de análisis acerca de las relaciones, de la relevancia del contexto, la construcción de significados acerca de quiénes somos, como nos comportamos, qué ideas y experiencias nos han heredado, y cuáles hemos transmitido. Esto genera una doble reflexión, ya que también nos miramos en cuanto a nuestra implicación personal en lo que hacemos y pensamos.

Esta visión reconoce la manera en que la experiencia emocional influye tanto en el desempeño profesional del docente como en su bienestar personal. Se hace hincapié en que la comprensión de las condiciones propias de la labor educativa debe ser considerada relacionalmente, asumiendo la importancia de la prevención y detección de situaciones de riesgo. Una perspectiva que reconoce la complejidad de lo que ocurre en la escuela, permitirá involucrar a todos los participantes en la explicación y solución, posibilitará prever las probables consecuencias.

Conclusiones

El trabajo desde una perspectiva sistémica de segundo orden devela áreas no vistas como las creencias personales, las emociones y la propia historia porque es una de las ausencias dado que por años la formación de los docentes ha estado centrada en 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.

Para lograr llegar a la reflexividad desde una perspectiva sistémica de segundo orden se requieren ciertas características que sean propicias como la preparación, conocimiento de la metodología, enfoque de enseñanza y contenidos de la asignatura, 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.

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*.

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, esta perspectiva 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 ciertos aspectos 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.

El enfoque sistémico en la formación del docente favorece una visión integradora de los fenómenos, capaz de relacionar circularmente las partes y de sustituir los conceptos que hablan de *sumatividad* por aquellos que hablan de *totalidad*.

Referencias

- Bertalanffy, L. V. (1989). *Teoría General de Sistemas*, [4° reimpresión]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.
- Compañ, P. E. (2012). *El modelo sistémico aplicado al campo educativo*. En http://www.iafalicante.es/imgs/ckfinder/files/PUB_Modelo_sist%C3%A9mico_ES.pdf
- Dallera, O. (2012). *La sociedad como sistema de comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Pensamiento social.
- De Lella, C. (2002). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. En I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Desatnik, O. (2010), *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos Editores.
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza Situada, Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania: Publicia.
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Fraser, J. S. (2007), *Second Order change in psychotherapy. The golden thread that unifies effective treatments*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- García, F. S. (2012). *Los problemas del docente. Una mirada sistémica*, En http://cie.uach.mx/cd/docs/area_05/a5p36.pdf
- Lira, L. et al (2006). *Los saberes de formación generados en la MEIPE. Un estudio de egresados*. Guadalajara, México: SEP. MEIPE.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de Sistemas*, México: Anthropos Editorial del Hombre.
- Marcano, N. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*, 7, 2. En redalyc.uaemex.mx/pdf/904/90470307.pdf
- Maturana, H. y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Peirce, C. S. (1988). *Temas del pragmatismo*. [Traducción castellana y notas de José Vericat]. Barcelona: Crítica.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*, Chile: Sáez editor.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, 8° reimpresión, Barcelona: Editorial Graó.
- Ponce, G. V. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*. Zapopan: Amate Editorial.
- Porlán, R. et al (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado. Informe de una investigación*. Sevilla: Díada Editorial.
- Santoianni, F. y Striano, M. (2006). *Modelos Teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

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