
El modelo de *cognitive apprenticeship* y la técnica de la charla estructurada como herramienta de reflexión en el desarrollo de las competencias profesionales en la formación docente inicial

Mario Raúl Angel Moya ¹

El presente artículo presenta y discute el uso de la reflexión como una técnica de desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de un profesorado durante la etapa de practicum en un instituto de enseñanza universitaria en Bedford, Inglaterra. Siguiendo la tradición de Schön (1987), Dewey (1988) y Eraut (1994), el uso de la reflexión como una estrategia para la indagación de la práctica docente. Este proceso que es facilitado por el modelo de cognitive apprenticeship (Collins, Brown & Newman, 1987) y la técnica de la charla estructurada (Gibbs, 1988), incluye la identificación de áreas de acción, la implementación de procesos de intervención y evaluaciones de impacto, tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los futuros profesores. La utilización de la reflexión promueve la reconceptualización de la práctica docente como una acción crítica que puede producir aprendizajes transformativos y promover comunidades de práctica basadas en la interpelación y la investigación-acción.

**Alumno en prácticas - Centro de formación
Enseñanza y formación - Aprendizaje social**

¹ Doctor en Educación. Especialista en Educación Superior. Máster en Educación con mención en Lingüística Aplicada. Docente de la University of Bedfordshire. Miembro del Instituto de Investigación en Educación (Institute of Research in Education, IREd) de la University of Bedfordshire. Miembro titular (Fellow) de la Academia de Educación Superior (Higher Education Academy). Londres, Reino Unido. E-mail: m.moya@uel.ac.uk.

This article discusses the use of reflection to develop pre-service teachers' skills during school placements as used in a Teacher Training College in Bedford, England, following the views of Dewey (1988) Schön (1987) and Eraut (1994) in relation to the use of reflection as a strategy for teaching practice inquiry. Such reflective process is facilitated by the model of cognitive apprenticeship (Collins, Brown & Newman, 1987) and by the technique of structured debriefing (Gibbs, 1988) for the identification of areas for improvement, the implementation of interventions, and the assessment of outcomes aimed at improving the quality of teaching and learning of future teachers. The use of reflection enables rethinking of teaching practice as a critical action that can produce transformative learning, whilst promoting communities of practice based on inquiry and action research.

Trainee - Training centre - Teaching and training - Social learning

1. Contexto

El presente artículo hace referencia a la experiencia del autor como docente del Postgraduate Certificate in Education (PGCE), curso que se dicta en el Departamento de Formación Docente de la Facultad de Educación, University of Bedfordshire, Inglaterra. El curso otorga la licencia para ejercer la docencia (Qualified Teacher Status). El grado académico de máster se completa con el desarrollo de otros dos cursos, uno referido a metodologías de enseñanza y aprendizaje en una disciplina curricular determinada (Matemáticas, Ciencias, Idiomas, entre otras) o por nivel de enseñanza (educación preescolar, primaria, de adultos, educación no formal, educación hospitalaria, por mencionar algunos). El otro curso está destinado a la formación para la investigación en ámbitos educativos que culmina con el diseño de un proyecto de investigación.

La licencia docente está reglamentada por el Ministerio de Educación inglés y consiste en el desarrollo de conocimientos y competencias pedagógicas que se resumen en ocho estándares profesionales (véase <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>) que los estudiantes deben desarrollar y demostrar su aplicación durante el curso a través de dos etapas de *practicum*.

Cada una de estas instancias tiene una duración aproximada de ocho semanas, y los estudiantes deben desarrollar la capacidad de autocrítica para planificar su propio trayecto de formación que se caracteriza por ser funcional e individualizado. El proceso de autocrítica se inicia con un profesor mentor que modela la práctica y supervisa el progreso, indicando objetivos que el estudiante deberá alcanzar durante el periodo de formación inicial. El modelaje

de la práctica por parte del mentor continúa con las etapas de entrenamiento, andamiaje, articulación, reflexión y exploración. Estas etapas son parte de la técnica conocida como *cognitive apprenticeship* (Collins, Brown & Newman, 1987). Basado en la teoría socio-constructivista de Vygotsky (1978) la técnica requiere de un profesor mentor quien actúa en su rol de más experimentado ofreciendo dirección al estudiante, la que se reduce progresivamente a medida que este desarrolla su capacidad de auto-crítica y es capaz de responder de manera independiente y efectiva a las múltiples situaciones que se originan en el contexto educativo. Este proceso de identificación de problemáticas puntuales requiere, por un lado, la utilización de habilidades para intervenir en dichas problemáticas, como así también para evaluar los resultados de las posibles intervenciones. Por otro lado, el proceso también requiere el uso de capacidades para identificar nuevos problemas a través de la investigación-acción y el desarrollo de la habilidad para autorregular el aprendizaje del estudiante, e incrementar el aprendizaje del profesor mentor cuya participación es tan activa como la del estudiante. Esta interconexión entre el estudiante, el profesor mentor y los grupos de enseñanza se basa en los postulados de la cognición situada (Rogoff, 1995) donde el aprendizaje emerge en el contexto

de una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991). Por *práctica* se entiende tanto la enseñanza (actividad profesional) como así también su interpelación (actividad reflexiva).²

En este artículo pretendemos, por un lado, explorar los fundamentos teóricos de la práctica reflexiva como instrumento de capacitación en el trayecto inicial de la formación profesional docente y, por el otro, presentar la técnica de *cognitive apprenticeship* (Collins, Brown & Newman, 1987) y de la charla estructurada (Gibbs, 1988) como un instrumentos facilitadores de la reflexión para la interpelación (*enquiry*) tendientes a promover la investigación-acción durante la etapa inicial en el proceso de la capacitación de profesores, un proceso que creemos es permanente y continuo. Si bien la reflexión sobre la práctica no es una hecho novedoso en sí, este modelo de formación basado en la reflexión e investigación-acción puede ayudarnos a reconceptualizar el rol de los profesores y alumnos en una institución educativa que frecuentemente se caracteriza como un organismo reproductor de conocimientos, para plantearlo como un espacio en donde tanto docentes y estudiantes generan y transforman conocimientos; una visión que se relaciona con escuelas que simultáneamente aprenden y enseñan (*learning schools*) como lo explican Middlewood, Parker & Beere (2005).

² Arnsseth (2008) arguye que cuando pensamos la práctica como concepto abandonamos la posición que normalmente impone una estructura social o la cognición individual y que normalmente se utilizan como constituyentes primarios de orden en los fenómenos educativos. Asimismo el autor indica que las prácticas sociales deberían ser el objeto primario de indagación. Por su parte, Lave & Wegner (1991) indican que la práctica es el contexto en donde se lleva a cabo el aprendizaje y sostienen que éste no está solamente situado en la práctica sino que es una parte integral de las prácticas sociales.

2. Marco teórico

El concepto de *práctica reflexiva* en el campo del aprendizaje de una profesión se sustenta en la base del pragmatismo reflexivo de John Dewey (1998), quien utiliza los conceptos de *práctica rutinaria* para contrastarlos con el de *práctica reflexiva*. Las acciones que constituyen las *prácticas rutinarias*, según Dewey (1998), se guían por los principios de la tradición, el hábito y la autoridad y por factores tales como definiciones y expectativas institucionales. El contexto en el que se produce este tipo de *práctica*, en consecuencia, no tiende a modificarse en virtud de circunstancias o contingencias y, por lo tanto, permanece relativamente inamovible. Sin embargo, las *prácticas reflexivas* requieren la disponibilidad de los sujetos para involucrarse a sí mismos en procesos de autoevaluación y autocrítica. Dewey (1998) manifiesta que las *prácticas reflexivas* requieren, por un lado, flexibilidad y, por el otro, un análisis riguroso de la situación de aprendizaje. Tales *prácticas* incluyen "la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier suposición o supuesta forma de conocimiento sobre las que [estas] se construyen" (1988, p. 9)³ y sus consecuencias implican una conciencia social ya que no solo afectan al profesional que aprende sino que también repercuten en la comunidad profesional de la cual el sujeto es parte.

De la distinción entre los dos tipos de *práctica*, es posible afirmar que los profesionales que no utilizan la *práctica reflexiva* tienden a aceptar sin cuestionamientos el statu quo de sus respectivos ámbitos, y como sostienen Zeichner & Liston (1996, p. 9) "sólo se centran en encontrar los medios más eficaces para solucionar problemas que ya han sido planteados y abordados por otros"⁴ sin alterar cuestiones tales como la tradición y la autoridad. Si bien las *prácticas rutinarias* tienen de por sí cierto potencial de aprendizaje, Dewey (1988) sostiene que estas, por sí solas, son insuficientes y expresa que el uso de la reflexión "nos permite planear y dirigir nuestras acciones con previsión" (1988, p. 17).⁵ Previsión, en este sentido, se entiende como una actividad cognitiva y estructurada para afrontar situaciones problemáticas a las que el profesional afronta de manera creativa.

Eraut (1994), por su parte, indica que la rutina hace que los profesionales operen en una forma de *piloto automático* cuando aspectos de la *práctica profesional* se repiten con regularidad y de manera refleja. El desarrollo de rutinas, por lo tanto, es un factor clave que permite a los profesionales atender a las múltiples demandas que se originan en la misma *práctica*, ya que estas reducen el número de problemas que necesitan atención.

³ Según Dewey (1988) la actividad reflexiva incluye la consideración cuidadosa, persistente y activa de de las razones en las que se sustentan creencias, supuestos o cualquier otra forma de conocimiento.

⁴ Los docentes que no utilizan la *práctica reflexiva* se centran en encontrar los medios más eficaces para resolver problemas que otros ya han identificado y solucionado con anterioridad (Zeichner & Liston, 1996).

⁵ Según Dewey (1988) la reflexión nos permite planificar y dirigir nuestras acciones con previsión.

Schön (1987) propone el concepto de *arte profesional* para explicar el aprendizaje que emerge como consecuencia de la relación entre el uso de saberes previos y de la experiencia personal en el proceso de toma de decisiones y posterior ejecución de acciones. El *arte profesional* es, por lo tanto, un proceso activo, experimental y transaccional que Schön define como "el tipo de competencia que los profesionales utilizan en situaciones únicas, inciertas y conflictivas" (1987, p. 22).⁶

Para desarrollar el *arte profesional*, Schön distingue entre *reflexión-en-acción* (*reflection-in-action*), la que requiere la actuación inmediata del profesional y la *reflexión-sobre-la acción* (*reflection-on-action*), cuyo propósito es aplicar un proceso metódico para evaluar un evento ya pasado. La reflexión-en-acción permite a los profesionales desarrollar una actitud crítica para actuar de manera inmediata frente a situaciones nuevas e imprevistas. Por su parte, la reflexión-sobre-la acción implica una práctica más estructurada y cíclica que requiere la consideración de evidencias para organizar, ejecutar y evaluar acciones de intervención a través de un proceso de investigación-acción.

La práctica reflexiva provee a los profesionales docentes una base dinámica para mejorar la acción educadora. Las ideas de Dewey y Schön, en relación a la investigación en el aula y a los procesos de reflexión, se originan en el movimiento de investigación-acción que

se centra en el docente como investigador natural. Stenhouse (1975), principal referente de este enfoque, manifiesta que los docentes deben actuar como investigadores de sus propias prácticas y deben usar la interpelación como herramienta para crear y desarrollar el currículo. Varios modelos de investigación-acción se han desarrollado a partir de las ideas de Stenhouse (entre ellos es posible mencionar a Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991; McNiff, 2002) y aunque hay algunas diferencias significativas entre estos, todos conservan el mismo cometido centrado en la autocrítica y la reflexión (Perrenoud 2010; Pring, 2010).

3. El uso de la práctica reflexiva en el marco del *practicum* del curso de PGCE

Los procesos de *reflexión-en-acción* y *reflexión-sobre-la acción* en la etapa del *practicum* incluyen tanto al estudiante profesor y al profesor tutor, quienes de manera mancomunada participan de una charla estructurada (*structured debriefing*), cuyo objetivo es explorar situaciones que faciliten aprendizajes basados en la experiencia. Es importante destacar que dicha charla no es parte de una intervención terapéutica, aunque contiene ciertos elementos de esta, ni tampoco se considera una simple conversación, ya que la charla es intencionada y se desarrolla en función a un plan que consta de los siguientes momentos según el modelo de Gibbs (1988):

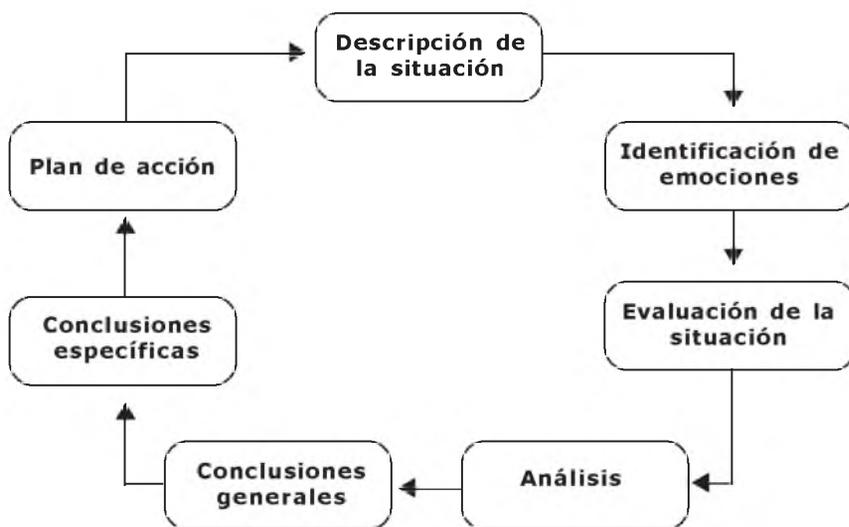
⁶ Schön (1987) define el arte profesional como la capacidad que demuestran los practicantes en situaciones que son conflictivas, inciertas y únicas.

- a) Descripción de la situación cuyo objetivo es identificar el contexto.
- b) Identificación de emociones asociadas a la situación.
- c) Evaluación de la situación en donde se efectúan juicios de valor en función a aspectos positivos y negativos.
- d) Análisis de la situación que combina elementos emergentes de la situación con aprendizajes previos.
- e) Conclusiones generales que hacen referencia a la práctica profesional en función de capacidades o habilidades.
- f) Conclusiones específicas que tienden a desarrollar la práctica reflexiva para identificar fortalezas y debilidades.
- g) Plan de acción que incluye la identificación de actividades a corto y mediano plazo con el objeto de mejorar la práctica profesional. Estas actividades se plantean en forma de objetivos que se evaluarán en un tiempo a convenir.

El proceso de la charla estructurada puede representarse de manera cíclica. Veremos que los ciclos se relacionan con la estructura de la investigación acción. Gráficamente, podemos representar dicho proceso tal como se muestra en el Gráfico 1.

Antes del comienzo del *practicum* tanto el estudiante como el profesor mentor reciben un entrenamiento pre-

Gráfico 1: Ciclo de la charla estructurada



Fuente: Adaptado de Gibbs, 1998.

vio acerca de cómo conducir una charla estructurada. A medida que ambos se familiarizan con el procedimiento, se utiliza una serie de sugerencias para desarrollar y mantener la discusión dentro de los parámetros de la estructura, de las que se prescinde a medida que se adquiere experiencia en la estructura de la charla. La conversación se registra de manera que permita repasar puntos sobresalientes lo que facilitará la posterior elaboración de objetivos. Es importante destacar que el propósito de la charla estructurada es idéntico tanto para el estudiante como para el profesor mentor: mejorar la práctica docente. Aunque el beneficio de la reflexión parezca obvio para el estudiante y no tanto para el profesor mentor dado su rol de experto, la charla estructurada permite, no obstante, que este último utilice este mecanismo como una herramienta de perfeccionamiento profesional para evaluar su rol y habilidades. En este sentido tanto las prácticas del estudiante como la del profesor mentor se someten a un proceso de interpelación paralela; ello permite que la experiencia y los conocimientos de ambos se transformen en un saber sobre la enseñanza (Tardif, 2005).

Entre sus ventajas, estudios realizados por Garrison y Akyol (2013) han indicado la apropiación del proceso de formación por parte del estudiante y un mejor reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como parte del desarrollo de la meta-cognición. Las experiencias de los profesores mentores y de los estudiantes que han utilizado la técnica de *cognitive apprenticeship* parecieran indicar que además de una mayor apreciación de sus fortalezas y debilidades,

hay otros potenciales beneficios que se resumen a continuación.

La aplicación de dicha técnica:

- hace posible el surgimiento de nuevos conocimientos y habilidades;
- permite plantear e identificar problemas que servirán como plataforma para generar nuevos conocimientos;
- ayuda a describir y entender las prácticas involucradas en la enseñanza y el aprendizaje;
- promueve el cambio permanente ya que a partir de los nuevos conocimientos es posible pensar y aplicar soluciones creativas a situaciones problemáticas o bien modificar las prácticas para obtener mejores resultados.

Estos beneficios se vinculan directamente con las dimensiones heurística, de problematización, instrumental y de cambio, discutidas por Altet (2008) y consideradas como centrales en el desarrollo de la competencia profesional del docente.

4. El potencial del modelo de la charla estructurada como práctica reflexiva en la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje transformativo

Las ventajas de la charla estructurada como una herramienta de reflexión nos permiten especular sobre la utilización de esta en el marco de prácticas colaborativas y colectivas en un ámbito educativo donde los docentes, junto a sus pares, piensan e interpelean sus prácticas como parte de su capacitación permanente. Dicho uso tiene el potencial de crear una comunidad

en permanente aprendizaje en la que, como consecuencia de la reflexión y de la investigación acción, los saberes no tenderán a reproducirse de manera automática sino que más bien podrán transformarse.

Barthes (1990)⁷ define a una comunidad de aprendizaje como un lugar en donde los miembros aprenden uno del otro; donde todos tienen una participación activa y la responsabilidad no solo de capacitarse a sí mismos, sino también capacitar a los demás. Así lo manifiesta Zhao (2013),⁸ quien promueve este tipo de práctica como un medio para evitar que el trabajo de los docentes se convierta en una actividad individual y de carácter aislado.

Sin embargo, la utilización de la charla estructurada como práctica dentro de una comunidad de aprendizaje requiere una reestructuración de la concepción de los ámbitos educativos como espacios de enseñanza y aprendizaje, lo que incluye no solo el aprendizaje que desarrollan los educandos, sino también el aprendizaje de los docentes. Para ello es necesario, en principio, que estos se atrevan a transformarse en investigadores de sus propias acciones y considerarse a sí mismos profesionales en situación de aprendizaje permanente (*lifelong learner*). De igual modo, es necesaria una apertura para trabajar de

manera colaborativa con otros colegas para reflexionar y criticar constructivamente la práctica de enseñar, recibir dichas críticas (*feedback*) para mejorar la práctica, planificar (*fastforward*) y evaluar los resultados. También es necesario un cambio de liderazgo que impacte en la cultura institucional y en las prácticas individuales y colectivas de los docentes, que permita crear espacios de reflexión, investigación y colaboración para la capacitación profesional permanente (*lifelong learning*). Esta perspectiva, que Middlewood, Parker & Beere (2005) asocian con la escuela en permanente aprendizaje (*learning schools*), le da más sentido a la visión de la escuela (u otros entornos educativos) como espacios en donde tanto los alumnos como los docentes colaboran entre sí en el desarrollo de una misma práctica: la de aprender.

5. Conclusión

En este artículo hemos presentado de manera sucinta un modelo de capacitación profesional basado en la práctica reflexiva y hemos considerado los fundamentos teóricos sobre los cuales las técnicas de *cognitive apprenticeship* y de la charla estructurada contribuyen al desarrollo de habilidades y competencias en el trayecto inicial de la forma-

⁷ Barthes (1990) indica que una comunidad de aprendizaje es un sitio donde los estudiantes y los docentes se involucran como aprendices activos en situaciones de especial importancia y donde todos contribuyen y alientan el aprendizaje de todos.

⁸ Zhao (2013) indica que las comunidades de aprendizaje profesional alientan a sus miembros a abandonar la postura que caracteriza a la enseñanza como una actividad que se ejerce de manera aislada para adoptar una visión en la que cada docente es responsable de perfeccionar no solo su propia práctica sino también la de sus colegas.

ción docente. También hemos especulado sobre los posibles beneficios de estas técnicas en el contexto de organizaciones educativas que fomentan el aprendizaje transformativo al considerar el rol de los docentes como investigadores de sus propias prácticas y les permiten asumir el rol de profesionales en situación de aprendizaje permanente a través del desarrollo de la metacognición.

Luego de haber expuesto nuestra experiencia personal en la formación de formadores en una institución de edu-

cación superior en el exterior ha sido nuestra intención aportar al debate sobre los modelos actuales de formación docente en nuestros profesorados para así generar nuevas opiniones y enriquecer no solo dicho debate sino también nuestra propia capacidad de reflexión.

Original recibido: 20-06-2014

Original aceptado: 04-11-2014

Referencias bibliográficas

- Altet, M. (2008). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paguay, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 34-54). Mexico, DF: Fondo de la Cultura Económica.
- Arnseth, H. (2008). Activity Theory and Situated Learning Theory: Contrasting Views of Educational Practice. *Journal of Pedagogy, Culture & Society*, 3 (16), 289-302.
- Barthes, R. (1990). Writers, Teachers, Intellectuals. En R. Barthes, *Image, Music, Text* (pp. 30-56). London: Fontana Paperbacks.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Lewes: Falmer.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1987). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. *Technical Report*, 403, 74-89.
- Dewey, J. (1988). Experience and Education. En J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The Middle Works 1899-1924* (pp. 6-38). Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Taylor & Francis.
- Garrison, D. & Akyol, Z. (2013). Toward the Development of Metacognition Construct for Communities of Inquiry. *Journal of Internet and Higher Education*, vol. 7, 84-89.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. London: Sage.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McNiff, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Middlewood, D. Parker, R. & Beere, J. (2005). *Creating a Learning School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pring, R. (2010). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Rogoff, B. (1995). Observing Sociocultural Activity in Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation and Apprenticeship. En J. D. Wertsch, *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge (pp. 73-125). UK: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1987). *Education the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinmann.
- Tardif, M. (2005). *El saber docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhao, Y. (2013). Professional Learning Community and College English Teachers' Professional Development. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (14), 467-487.