

El profesional reflexivo (D.A. Schön)

Descripción de las tres fases del pensamiento práctico

Autora: Dra. Àngels Domingo Roget

Donald A. Schön (1930-1997) es considerado como un pensador influyente en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo¹ en el siglo XX y constituye actualmente un auténtico referente en la temática de la profesionalización.

Schön arguye que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Por este motivo Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores...

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como "superior" y una práctica de aula supeditada a éste. Consideramos al igual que Schön que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica.

Schön estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de *reflexión en la acción* y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

Schön concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente. Este razonamiento pone de manifiesto la

¹. Es decir considera que el verdadero profesional es aquel que en medios complejos sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica.

importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el *profesional reflexivo* de Schön.

De este modo, la descripción del modelo de Schön pasa por entender qué es el *pensamiento práctico* enunciado por el propio autor y cuáles son las fases o elementos que lo componen.

Así, adentrándonos en su aportación, Schön diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

- Conocimiento en la acción
- Reflexión en y durante la acción
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

I. Conocimiento en la acción

Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el *saber hacer*. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito² inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa.

En ese conocimiento en la acción Schön distingue básicamente dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que vulgarmente puede llamarse coloquialmente el *saber de libro* y, por otro, el *saber-en-la-acción*, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico. Es probable que Schön pusiera los guiones del “saber-en-la-acción” para destacar que precisamente el saber está en la acción (Schön, 1987) .

De este modo cada día cuando el docente se dispone a atender su tarea docente, va equipado, de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc, fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc.

II. Reflexión en y durante la acción

Esta segunda fase corresponde a un conocimiento de segundo orden – el de primer orden sería el conocimiento en la acción –, y también puede ser denominado metaconocimiento en la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de *reflexión en la acción* o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado – y que conduce a

² Otros autores denominan a este componente mental de la acción con nombres como *Teorías implícitas, concepciones y creencias, Gestalt*, etc.

la experimentación *in situ* –, ya que si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

Para una mayor comprensión de estos dos conceptos – conocimiento en la acción y reflexión en y durante la acción –, a continuación se muestra el proceso de indagación que surge durante la acción. La forma de exposición de este proceso escogida es la utilizada por el propio Schön y corresponde a la descripción de una secuencia de momentos dentro del proceso de *reflexión en la acción*:

- Inicialmente existe la situación de la acción sobre la que se vierten respuestas espontáneas y rutinarias.

Tras estas respuestas se encuentra el conocimiento en la acción, el cuál aparece bajo la forma de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problemática asociada a la situación.

“El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal”. (Schön 1987:38)³

- En un momento dado, las respuestas rutinarias producen sorpresa, por un resultado inesperado, bien agradable, bien desagradable. La existencia del efecto sorpresa conlleva captación de atención, ya que podría suceder que el resultado inesperado no fuese detectado por el individuo. Cabe destacar que la sorpresa debe interpretarse en este contexto como variación respecto de lo esperado, ya que, en general, las respuestas espontáneas “sorprendentes” no suelen salir del ámbito de lo familiar.
- Tras la sorpresa, se establece una reflexión dentro de una acción en el presente.

Esta reflexión, aunque no se verbalice, se produce de forma consciente – al menos en cierta medida –. Este pensamiento reflexivo se nutre tanto de la situación o respuesta inesperada, como del conocimiento en la acción que da lugar a su detección. En este momento de reflexión se producen preguntas como las siguientes:

- a) ¿qué está sucediendo?;
- b) ¿está ocurriendo algo que me sorprende y que no es lo habitual?;
- c) ¿es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?;
- d) ¿tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo y siendo para ajustarlo a las circunstancias cambiantes, recuperar el equilibrio, prestar atención con precisión, etc.?;
- e) debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino
- f) si no estoy en el buen camino, ¿hay una forma mejor de proceder?

³ Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós

A la vez el docente se cuestiona “¿cómo he estado pensando en esto?” Es decir, el pensamiento se centra en el fenómeno que causa sorpresa y, paralelamente, sobre sí mismo.

- La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas.
- La reflexión conduce a la experimentación *in situ*, y sobre la marcha. Esto significa reflexionar mientras está produciéndose la acción. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques – acabados de establecer de forma provisional –, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación – también formulada de forma provisional. Y podemos apuntar que la experimentación *in situ* puede llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o en otros casos, con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones. Y todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se solapa con el de la interpretación de la misma.

4

Por otra parte, también cabe destacar que, el conocimiento que se desprende de la *reflexión en y durante la acción* se encuentra limitado por las presiones espacio-temporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Aunque, con sus limitaciones y dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del docente, ya que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la acción: lo cuestiona. Con palabras de Schön: "Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar". (Schön, 1992:89).

En este sentido, este clase de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de conocimiento especialmente útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica⁴, ya que deviene en un aprendizaje significativo.

⁴ Es decir, docentes imbuidos en su tarea educativa de una perspectiva sistémica de la Pedagogía.

III. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

Esta fase final corresponde al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

- Las características de la situación problemática considerada
- Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.
- La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

En todo caso hay que apuntar que estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional.