

## Las prácticas simuladas en la formación docente de abogados

❖ **MARIANELA IRENE GIOVANNINI** | marianela.giovannini@gmail.com

**Facultad de Derecho | Universidad de Buenos Aires**

### INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta la reseña de la investigación realizada en el marco de mi Tesis de Maestría en Educación, aprobada a fines de 2015 por la Universidad de San Andrés. Este trabajo ha sido el resultado de varios años de docencia e investigación junto al equipo de docentes-investigadores que integran las cátedras de “Observación y Práctica de la Enseñanza” y “Residencia Docente” a cargo de la Mg. Rebeca Anijovich del profesorado en Ciencias Jurídicas para el nivel secundario y superior de la Facultad de Derecho de la U.B.A. Cabe mencionar que ambas cátedras emplean distintos dispositivos de formación que forman parte del paradigma reflexivo (autobiografías, diarios de formación, prácticas simuladas, narrativas, entre otros). Al mismo tiempo, se viene desarrollando una línea de investigación con estipendio UBACyT que ha permitido sistematizar algunos resultados y nociones acerca de su implementación. Al momento de realizar mi investigación el único dispositivo de los empleados que aún no había sido estudiado de manera sistemática al interior de las cátedras antes mencionadas eran las *prácticas simuladas*. Es allí donde radica principalmente mi interés y la contribución de este estudio en particular.

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Este trabajo se interroga acerca de las posibilidades que ofrecen las prácticas simuladas para promover la reflexión de los abogados en el marco de la asignatura “Observación y práctica de la enseñanza” en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Desde esta perspectiva se analiza también el

valor que como dispositivo formativo pueden ofrecer las prácticas simuladas y las narrativas utilizadas para su análisis.

### OBJETIVO GENERAL

Analizar las producciones escritas de los estudiantes luego de haber realizado una práctica simulada.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir y analizar las consignas propuestas a los alumnos para la escritura de sus reflexiones posteriores a la práctica simulada.

Analizar los contenidos sobre los cuales reflexionan los abogados en sus producciones escritas luego de haber realizado su práctica simulada.

Describir y analizar los distintos niveles de reflexión que presentan los abogados en sus producciones escritas luego de haber realizado su práctica simulada.

### MARCO TEÓRICO

La tesis se aborda desde el paradigma de formación de docentes reflexivos. En particular se centra el análisis de las narrativas en las nociones de:

*Teorías en uso* y *teorías adoptadas* de Argyris y Schön (1974); siendo las primeras aquellas que subyacen a la acción, que están implícitas en la manera en que las personas actúan, es decir aquellas que gobiernan su accionar, mientras que las *teorías adoptadas* son aquellas que las personas manifiestan explícitamente al ser interrogadas como fundamentos de su acción; es decir, aquellas que pueden verbalizarse y conceptualizarse. La clave de una práctica reflexiva está en develar las teorías en uso y explorar posibles adecuaciones o vinculaciones con las teorías adoptadas.

El concepto de "*zonas indeterminadas*" de la práctica y de "*practicum reflexivo*" según Schön (1992); "*zonas indeterminadas de la práctica*": aquellas zonas grises de la práctica o zonas no definidas que generan incertidumbre, inseguridad o conflicto de valores que escapan a la racionalidad técnica; son situaciones únicas para las cuales no alcanza con las teorías o técnicas derivadas del saber profesional. Y por ello cobra sentido la noción de *practicum* del mismo autor que refiere a la importancia de que los estudiantes en su etapa de formación

aprendan no sólo hechos y operaciones relevantes a su práctica profesional futura sino los modos de indagación que les permitirán pensar acerca de los diferentes caminos a seguir en situaciones problemáticas que son cambiantes. El *practicum* reflexivo por tanto es una situación pensada y dispuesta en un contexto que se aproxima al de la práctica real donde los estudiantes aprenden haciendo con proyectos que simulan y simplifican los riesgos y las presiones de la práctica real.

Las categorías para la reflexión sobre la práctica de Perrenoud (2001-2004) (*reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre el sistema de acción*) junto con la noción de "*habitus o forma de identidad*" que éste plantea. A saber, la *reflexión en la acción* está relacionada con las micro-decisiones durante el momento interactivo de la práctica; la *Reflexión sobre la acción*: puede ser tanto prospectiva (construcción de hipótesis previas a la acción por ejemplo durante la planificación de una nueva acción) como retrospectiva (posterior a la acción/practica y su función principal es ayudar a construir un balance y comprender lo que ha sucedido de caras a una próxima practica); *Reflexión sobre el sistema de acción* es aquella que revisa las estructuras subyacentes que guían el accionar de forma repetitiva ante situaciones similares. Esto ocurre cuando el individuo reflexiona sobre la estructura de su acción y el sistema de acción en el que se encuentra (es decir sobre sus formas estables de responder ante situaciones similares) y no sobre una acción puntual. Estos esquemas de acción son los que permiten a las personas responder/actuar de manera rápida, estas formas interiorizadas de accionar son fuente de identidad del actor. Por lo tanto reflexionar sobre ellas permite no solo actuar distinto la siguiente vez sino convertirse en otro según el autor.; *Habitus* o forma de identidad: postura del docente adquirida mediante la sistematización y frecuencia en la realización de una determinada práctica.

La categorización de Hatton y Smith (1995) para el análisis de los niveles de reflexión (*descripciones no reflexivas, reflexiones descriptivas, reflexiones dialógicas y reflexiones críticas*). El primero presenta un nivel no reflexivo llamado escrito descriptivo y se limita a ello; la reflexión descriptiva es aquella en la que la reflexión se realiza a través de una única perspectiva. En general es el estudiante mismo el que intenta proveer explicaciones basadas en opiniones personales y experiencias previas para lo acontecido; la reflexión dialógica demuestra que el estudiante ha logrado cierta distancia de los eventos, puede considerarlos de forma desapasionada, en general es un tipo de reflexión analítica o integradora de diferentes puntos de vistas aunque puede presentar inconsistencias, establece relaciones con conocimientos previos, con bibliografía e investigaciones; finalmente, el nivel de

reflexión crítico no sólo reconoce distintos puntos de vistas y perspectivas para explicar sus acciones sino que es consciente que su accionar está inmerso en un sistema político, social, histórico y moral más amplio que lo influncian.

### **FOCO DEL ANÁLISIS: LAS PRÁCTICAS SIMULADAS Y LOS MODOS DE NARRARLAS**

Las fuentes primarias que se utilizaron para la obtención de la información necesaria para el análisis fueron dos producciones escritas que los estudiantes entregan de manera obligatoria luego de atravesar la experiencia de las prácticas simuladas como parte de un portafolio personal con el cual se evalúa su desempeño en la asignatura.

Las producciones sobre las que se realizó el análisis son: 1) la “escena de enseñanza” que redacta el alumno luego de haber dado su práctica simulada; 2) el escrito donde el practicante intenta establecer algún vínculo entre su práctica simulada y su autobiografía escolar.

Vale aclarar que las prácticas simuladas consisten en clases de 20 minutos que cada uno de los estudiantes debe dar sobre un tema a elegir ante sus compañeros del profesorado. Al finalizar la misma se realiza la retroalimentación de la clase en la cual los compañeros brindan sus comentarios y sugerencias al docente de la práctica simulada.

Asimismo es importante destacar que como opción metodológica se ingresa a la reflexión de los estudiantes a través de las narrativas puesto que como sostiene Anijovich et al (2009) la reflexión no es transparente sino opaca, no visible es necesario contar con dispositivos específicos que posibiliten su visibilización, es decir para poner en palabras y “traducir las ideas”.

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

- Enfoque metodológico: tipo cualitativo, estudio de caso.
- Universo de análisis: estudiantes de la materia “Observación y práctica de la enseñanza” del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Unidades de análisis: Las producciones narrativas de 13 abogados estudiantes del profesorado que cursaron la asignatura entre 2010 y 2011.

- 7 de ellos poseían experiencia previa como docentes y 6 no.
- Fuentes empleadas para el análisis: 2 (dos) tipos de trabajos escritos
- La “escena de enseñanza”
- El vínculo entre su práctica simulada y su autobiografía escolar.

### PREGUNTAS GUÍAS PARA EL ANÁLISIS

- ¿Cuál es el potencial de las consignas dadas a los estudiantes para habilitar las elaboraciones escritas reflexivas a partir de la experiencia vivida?
- ¿Cuál es el contenido de la reflexión que expresan los docentes en formación en sus narrativas?
- ¿Cuáles son los niveles de reflexión que los abogados alcanzan en sus producciones escritas cuando revisan lo acontecido en su práctica simulada?
- ¿Existen diferencias entre aquellos estudiantes con experiencia docente previa a la práctica y sin ella en cuanto a los contenidos sobre los que reflexionan y el nivel de reflexión en el cual se los incluye a partir del análisis? ¿Cuáles son esas diferencias?

*El potencial de las consignas:* A continuación se presentan las consignas dadas a los estudiantes para su reflexión:

#### *Primera consigna: Escenas de enseñanza*

Realizar una experiencia de enseñanza, en el marco de un trayecto de formación enmarcado en el paradigma de la reflexión en la enseñanza, colabora en la construcción de la subjetividad docente. Más aún, la primera experiencia, en el marco del grupo de pares, puede resultar un dispositivo valioso para el análisis.

Les pedimos que:

Luego de realizar la práctica simulada, se tomen un tiempo para considerar algún suceso inesperado (porque se alejaba de la planificación prevista, porque irrumpió en la situación, porque les sorprendió cómo resultó, aun cuando hubiera estado planificado). Puede o no estar ligado a los contenidos de enseñanza, a los

propósitos...Pero es condición imprescindible que esté ligado a algo que les haya sucedido en esa práctica simulada.

Hay que escribir la situación, narrarla, formular hipótesis acerca de su sentido. Como puedan... En un ejercicio de reflexión.

Y entregarla la semana posterior a la fecha de la práctica simulada. En papel y por mail.

Fuente: material de trabajo de la cátedra.

*Segunda consigna: Vínculo entre la escena de enseñanza y la autobiografía de estudios*

Les solicitamos que para la entrega del portafolios final de la asignatura Observación y Practica de la Enseñanza:

a) Recuperen la autobiografía de estudios realizada en el marco de la asignatura Didáctica.

b) Seleccionen algún/nos párrafos o situaciones de la autobiografía realizada que puedan vincular con la práctica simulada realizada. Se trata de identificar huellas de sus autobiografías que puedan relacionar por semejanza o por contraste, con lo que haya sucedido en el marco de la experiencia de la práctica simulada.

c) Realicen un ejercicio reflexivo analizando los vínculos encontrados. Pueden ser en forma de preguntas, o de descripciones, lo que les surja. Para ello transcriban el párrafo autobiográfico de modo de favorecer la comprensión del lector.

En todos los casos, el valor de lo presentado depende de la justificación teórica que realicen. La idea es que cada trabajo incluido funcione como evidencia de la relación de algún concepto de la didáctica, o del impacto que estos conceptos han tenido en alguna práctica realizada o vivida.

Fuente: material de trabajo de la cátedra.

Como resultados de la investigación se observó que ambas consignas propician un análisis reflexivo de la práctica aunque de distinto tipo y con distinto nivel de profundidad. La primera consigna: promueve la producción de narrativas reflexivas que reconstruyan lo sucedido otorgándole un sentido personal (reflexión retrospectiva sobre la acción en términos de Perrenoud (2001-2004)); de este modo se promueve que los alumnos hagan

conscientes cuáles fueron las teorías en uso que guiaron su accionar, es decir, aquellas teorías que subyacen a las acciones realizadas. No obstante, dada la cercanía temporal entre la producción de la narrativa y la realización de la práctica simulada (este ejercicio debía ser realizado la semana siguiente a la práctica simulada), es posible que los escritos elaborados no cuenten con un nivel de reflexión muy profundo o elevado en términos de las categorías de Hatton y Smith (1995) con que hemos trabajado. Al mismo tiempo, se observó que la segunda consigna puede impulsar la reflexión retrospectiva sobre la acción o incluso la reflexión sobre el sistema de acción puesto que propone la vinculación entre dos objetos de reflexión: las acciones llevadas a cabo durante la práctica simulada y su autobiografía de formación. En este sentido, la autobiografía podría funcionar como una fuente de experiencias pasadas que otorgan sentido a lo ocurrido durante la práctica simulada. De esta manera, el estudiante estaría avanzando en la reflexión sobre los esquemas que subyacen a las acciones y decisiones tomadas durante el desarrollo de su experiencia de práctica simulada. En otras palabras, el estudiante podría develar cuáles son las teorías en uso (Argyris y Schön, 1974) que están guiando su accionar durante su práctica de enseñanza. Asimismo, esta consigna al formar parte del portafolio final de la materia y pedir que se relacione con conceptos teóricos abordados en la materia, propiciaría que los estudiantes reflexionen en un nivel más profundo del tipo dialógico o crítico, siguiendo las conceptualizaciones de Hatton y Smith (1995), porque en ellos se implican distintos puntos de vista, se hace una revisión más analítica de los hechos o sucesos de manera desapasionada y se tienen en cuenta cuestiones del entorno en el cual se lleva a cabo la acción. La vinculación con los conceptos teóricos vistos en la materia que requiere la consigna, podría ayudar a que los estudiantes realicen vinculaciones entre las teorías en uso que efectivamente guiaron su accionar durante la práctica y las teorías adoptadas, las cuales podrían estar representadas por los conceptos teóricos de la materia (Argyris y Schön, 1974).

*EL CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN:* Luego de haber analizado el contenido de las narrativas de los docentes con las categorías construidas para tal fin, se observa que la mayoría refiere a la dimensión emocional que involucra la acción de enseñanza y los distintos aspectos de la gestión de la clase o práctica simulada (planificación, tiempo y micro-decisiones) y sólo algunos pocos reflexionan acerca del estilo docente al que aspiran. Muchas de las emociones que aparecen nombradas en los relatos como “nervios”; “malestar”; “inquietud”; “seguridad”; representan sensaciones y pensamientos encontrados con los que los estudiantes se

enfrentan en ocasión de tener que desarrollar su clase simulada pero que a su vez están vinculados con aquello que Schön (1992) denomina “las zonas indeterminadas de la práctica” que caracterizan la práctica de enseñanza en general. Respecto a la gestión de la clase, en general expresan que:

En relación a la planificación han tenido que tomar decisiones referidas a:

- La selección del tema de la clase: aquí advierten que no alcanza con realizar esta operación en vacío sino que es necesario hacer un recorte o una selección de contenidos, es decir, reconocen la necesidad de “trabajar” con el saber en vistas a la enseñanza;
- La elección de una estrategia de presentación del contenido: aparece aquí, que en su mayoría los abogados eligen propuestas más directivas y expositivas para transmitir los conocimientos. Lo cual podría ser explicado por su formación doble: su carrera de abogacía en la cual se priorizan la memorización de los códigos y los formatos de clase magistral como ha presentado Bohmer (1999) en su investigación y, la pedagógica que se encuentran cursando;
- La incorporación de recursos: en los casos en que deciden incorporar algún recurso lo hacen desde lo que les resulta más familiar que es el trabajo con casos que también suele ser empleado por algunos docentes de las materias sobre todo de la práctica profesional de su trayecto de formación académico-disciplinar anterior a la formación docente.

Lo interesante es que empieza a aparecer junto con esto algunos registros que reconocen o se cuestionan la necesidad de prestar atención a aspectos como “la apelación a los conocimientos previos de los alumnos”, “el tomar en consideración los intereses de los alumnos” o “la necesidad de adecuar los casos con los que se va a trabajar”. Esto demuestra que los estudiantes del profesorado de a poco comienzan a advertir o considerar otras cuestiones que son más propias de la profesión docente que se vuelven necesarias de considerar a la hora de dar clase revisando la creencia de que el conocimiento disciplinar es suficiente para dar clase.

En relación a la administración del tiempo interesa destacar que a partir de este ejercicio, muchos de ellos reconocen la complejidad que representa la administración del tiempo de



clase en la práctica y lo distinto que resulta esto en los ejercicios de anticipación que hacen cuando planifican. Estas decisiones en la acción que los estudiantes reconocen haber tenido que tomar fueron todas a causa de enfrentarse con situaciones no previstas, inesperadas, en muchos de los relatos referidos a los intercambios y diálogos con los alumnos.

Los estudiantes también reconocen en sus escritos el sentido formativo de la instancia de evaluación entre pares que propone el dispositivo lo cual permite ampliar la mirada y los puntos de referencia para revisar y resignificar sus modos de acción en la práctica de enseñanza.

*NIVELES DE REFLEXIÓN:* La primera conclusión que surge del análisis de los niveles de reflexión que presentan los escritos de los abogados según las categorías de Hatton y Smith (1995) empleadas es la predominancia de narrativas ubicadas en el nivel de reflexión descriptivo. Esta observación puede deberse a que los estudiantes están iniciándose en una formación que tiene como trasfondo el paradigma del profesional reflexivo y para construir una práctica reflexiva es necesario un entrenamiento en esta competencia de forma prolongada y sistemática. Asimismo se han observado reflexiones sobre todos los ejes en este nivel y tanto estudiantes que poseen experiencia docente previa como estudiantes sin ella reflexionan en el nivel descriptivo. En el caso del nivel dialógico la mayoría de los fragmentos pertenecen a estudiantes sin experiencia docente previa y versan en su gran mayoría sobre aspectos vinculados con la gestión de la clase.

Para el nivel crítico encontramos que casi en su totalidad los fragmentos refieren al estilo de docente que aspiran (cuestiones tanto cognitivas como emocionales) – vinculado al término “estilos de enseñanza” (Cols, 2011).

*DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES CON EXPERIENCIA DOCENTE PREVIA Y SIN ELLA:* Se observa que únicamente los abogados sin experiencia docente previa reflexionan sobre aspectos vinculados con la construcción de la relación docente-alumno. Tal diferencia se debe, en parte, a que los abogados con experiencia docente ya han construido modelos o esquemas, aunque sea de forma implícita, que utilizan para responder a la cuestión de cómo es o debe ser la relación entre el docente y sus alumnos. En lo referente a las emociones que produce en los estudiantes la situación de práctica simulada se observa una diferencia entre quienes poseen experiencia docente previa y quienes no: los primeros se preocupan más por particularidades propias del dispositivo: darle clase a sus colegas (abogados y compañeros de clase) y sentirse evaluados en esta práctica de “laboratorio” que el dispositivo representa,

mientras que aquellos menos experimentados en el camino de la docencia, suman a esto la preocupación por características que son específicas de la situación de enseñanza. Sobre todo, los docentes en formación sin experiencia previa mencionan con mayor frecuencia emociones vinculadas a aquello que Schön (1992) denomina “las zonas indeterminadas de la práctica” como ser: el miedo que les genera el saber que es imposible controlarlo todo y la incertidumbre frente a la posibilidad que suceda algún imprevisto que no sepan cómo resolver. En los escritos que reflejan una reflexión sobre el estilo docente al que aspiran observamos una diferencia significativa entre los estudiantes con experiencia docente y aquellos que no la poseen: 10 de los 14 escritos que dan cuenta de este tipo de reflexión pertenecen al primer grupo. Se infiere por tanto que la reflexión sobre el sistema de acción implica un hacer conscientes los esquemas que guían la acción que se repiten en situaciones similares y por lo tanto, resulta más simple para aquellos que ya cuentan con experiencia de haber vivido otras situaciones de enseñanza.

## CONCLUSIONES FINALES

A partir de lo expuesto hasta aquí, consideramos que el dispositivo de práctica simulada y el dispositivo narrativo, particularmente a través de las características específicas de las consignas brindadas, hacen posible que los estudiantes analicen reflexivamente su práctica y se cuestionen sobre distintos aspectos de la práctica de enseñanza. Asimismo, permite que logren reflexiones con distinto nivel de profundidad.

En el análisis encontramos evidencias para sostener que la práctica simulada adquiere particular importancia para la formación porque logró situar a algunos estudiantes en el rol de docente por primera vez y esto los movilizó de forma positiva en relación a sus creencias y convicciones sobre su desarrollo futuro como docentes.

Es por ello que haber hallado evidencias de que los estudiantes del profesorado se cuestionan y problematizan entorno al recorte del contenido, la selección de una determinada estrategia o recursos para sus clases, los saberes previos y los intereses de los alumnos, la participación en clase o la construcción de un diálogo genuino con los estudiantes en el momento interactivo de la enseñanza, es sumamente relevante y auspicioso para un entorno formativo cuyo propósito se basa en la formación para una práctica docente reflexiva y profesional. Sostenemos esto ya que un docente en formación que es capaz de revisar estas cuestiones a instancias de un ejercicio de práctica de clase

simulada está asumiendo una actitud propia de un docente en ejercicio de su rol y reconociendo que no es suficiente con el dominio del conocimiento académico de la disciplina. Esto demuestra que los estudiantes del profesorado de a poco comienzan a advertir o considerar otras cuestiones que son más propias de la profesión docente que se vuelven necesarias de considerar a la hora de dar clase revisando la creencia de que el conocimiento disciplinar es suficiente para dar clase.

## BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, Rebeca, Cappelletti Graciela Mora Silvia, y Sabelli, María José (2009), *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, Paidós.

Argyris, Chris, y Schön, Donald (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey Bass.

Cols, Estela (2011), *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza en palabras*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Hatton, N. y Smith, D. (1995), "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation", en *Teaching and Teacher Education*, N° 11, pp. 33-49.

Ickowicz, Marcela (2004), "La formación de los profesores en la universidad. Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en los profesores universitarios sin formación docente de grado" en *Revista IICE*, N° 22.

Perrenoud, Philippe (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI" en *Revista de Tecnología educativa*. Santiago, Chile, vol. XIV, N°3, pp. 503-523.

Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.

Schön, Donald (1998) [1992], *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. Barcelona, Paidós.