

# **Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: desarrollo de una práctica reflexiva fundamentada**

## **El aprendizaje colaborativo docente y su carácter contracultural**

Desde hace décadas, un gran número de investigadores han estudiado, experimentado y diseñado un rico conjunto de técnicas didácticas que tienen como finalidad la consolidación de procesos formativos en los que los participantes trabajan entre sí para conseguir un aprendizaje de calidad a través de procesos mediados, interactivos y colaborativos. Está claro que hoy en día existe suficientes evidencias empíricas para determinar que aprendemos mejor cuando lo hacemos con nuestros iguales (Dewey, 1958; Ausubel, 1963; Vygotsky, 1979; Kagan, 2001, Johnson & Johnson, 1999; Diaz Barriga, 2010; Aronson, 2011, etc.). Estas evidencias se apoyan en la riqueza que supone la heterogeneidad de los participantes, en la importancia de la ayuda que se prestan unos a otros para la consecución de objetivos comunes y en el principio de corresponsabilidad de unos hacia otros.

Todos estos elementos han permitido diseñar un gran número de técnicas didácticas que hoy se aplican en un sinnúmero de aulas, para conseguir que estudiantes aprendan unos con otros, mediante reflexiones conjuntas, diálogos intensos, proyectos específicos, actividades participativas, investigaciones grupales, etc. Pero también, en el ámbito profesional, podemos comprobar cómo se introducen cada vez más actividades para desarrollar el talento y saber hacer, a partir de la interacción entre pares. Así, se han desarrollado diversas metodologías de amplia utilización como lo es el coaching, el mentoring, el shadowing, el design thinking, así como los grupos de mejora o grupos de discusión, los círculos de calidad, los grupos interactivos, etc. Incluso, desde la formación inicial en la educación superior, se entiende que la mejor forma de “desplazar” la curva de aprendizaje de los profesionales se logra en el ámbito de trabajo, por tanto, se vienen desarrollando diversas experiencias de prácticas pre-profesionales como el MIR (Médicos Internos Residentes) en Medicina, el practicum en diversas carreras, la formación dual en formaciones profesionales, etc.

A pesar de todos estos avances, aún queda un ámbito profesional que parece resistente a todos estos cambios, donde este tipo de experiencias son más bien infrecuentes, aisladas y por iniciativas personales o por mero voluntarismo de unos cuantos: el ámbito educativo y formativo. Parece mentira, pues en las escuelas, colegios, universidades y centros de formación estamos rodeados de gente todo el día y, sin embargo, aún es una de las profesiones más aisladas y solitarias que existen. Cuando actuamos en el aula, estamos solos profesionalmente hablando, pues los estudiantes y participantes son usuarios de la formación, pero no tienen capacidad de retroalimentarnos como lo haría un colega. Cada uno está en su aula y regularmente no existen estructuras que permitan un diálogo continuo y una reflexión sobre la práctica con otros que sean iguales. Al menos, no de forma continua, sistemática y permanente, como pasa en la mayoría de profesiones.

En este sentido, hablar de aprendizaje docente colaborativo, es hablar en contra de la cultura imperante en las organizaciones y entidades educativas, donde lo común es que cada quién entienda su clase como un espacio cerrado de dominio propio y en el que rara vez se invita a otro colega a participar. Un espacio que se ha llegado a denominar como: “la caja negra” o el “sanctasanctórum” del profesorado. En una cultura profesional de esta naturaleza, el aprendizaje docente es aquel que ocurre básicamente de reflexiones personales sobre la propia práctica o aquello que se pueda “pescar al vuelo” en una conversación, en una formación o una lectura. Esto empobrece la capacidad de aprendizaje y dificulta los procesos de desarrollo docente, de innovación pedagógica y mejora continua de la práctica educativa.

## Condiciones del aprendizaje docente en las organizaciones educativas actuales

Históricamente, el aprendizaje docente siempre ha estado relacionado con algo que ocurre fuera, ya sea porque el profesorado se ha enviado a formarse en espacios fuera del centro, mediante cursos (presenciales y online), talleres, seminarios, congresos, así como otras actividades del estilo, o porque se ha contratado un experto de fuera (formador, conferenciante, asesor) que ha venido al centro educativo a formar al profesorado. Además, dicha formación generalmente viene siendo impulsada por las instancias superiores al profesorado, equipos directivos, administraciones, asesores, etc., y los diagnósticos y tratamientos (programas formativos) sobre aquello que necesitan formarse los docentes también se realizan fuera del centro.

Esta es la fórmula básica de la formación en la actualidad y sus resultados han sido muy poco efectivos. Como afirma Lambert: "la formación es la mayor pérdida de tiempo en cualquier organización. Simplemente no funciona" (Lambert, 1997:19). Esto lo demuestra una investigación llevada a cabo por Bruce Joyce, quien demostró que el asistente medio a un seminario de formación bien diseñado ponía en práctica entre el 5 y el 11 por ciento de lo que se le había enseñado. Esto significa un rendimiento de alrededor del 10 por ciento sobre el presupuesto de formación: un dato desolador. Pero, de qué depende este rendimiento.

En parte depende de la naturaleza de la formación al uso, que suele impartirse tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado. La mayoría de actividades formativas sólo contemplan exposiciones, alguna demostración y rara vez algún ejercicio práctico. Desde el punto de vista de la transferencia a la práctica, dicha formación es muy pobre, pues, según la pirámide del aprendizaje (o cono de la experiencia) de Edgar Dale, dichas actividades formativas se quedan en un ámbito más pasivo que no logran un aprendizaje práctico en los participantes (Dale, 1969). El Cono de la Experiencia de Dale es un modelo que incorpora varias teorías relacionadas con el diseño instruccional y los procesos de aprendizaje. Durante la década de 1960, Edgar Dale teorizó que los participantes de una formación retienen más información por lo que "hacen" en comparación con lo que es "oído", "leído" u "observado". Su investigación condujo al desarrollo del cono de la experiencia. Hoy, este "aprender haciendo" se ha conocido como "aprendizaje experiencial" o "aprendizaje en la acción". El que la mayoría de formación docente se imparta con base en clases expositivas tipo conferencias y algunas lecturas, explica bastante de los resultados en la investigación de Bruce Joyce mencionada anteriormente y por qué el rendimiento no suele pasar del 10% (ver Figura 1).

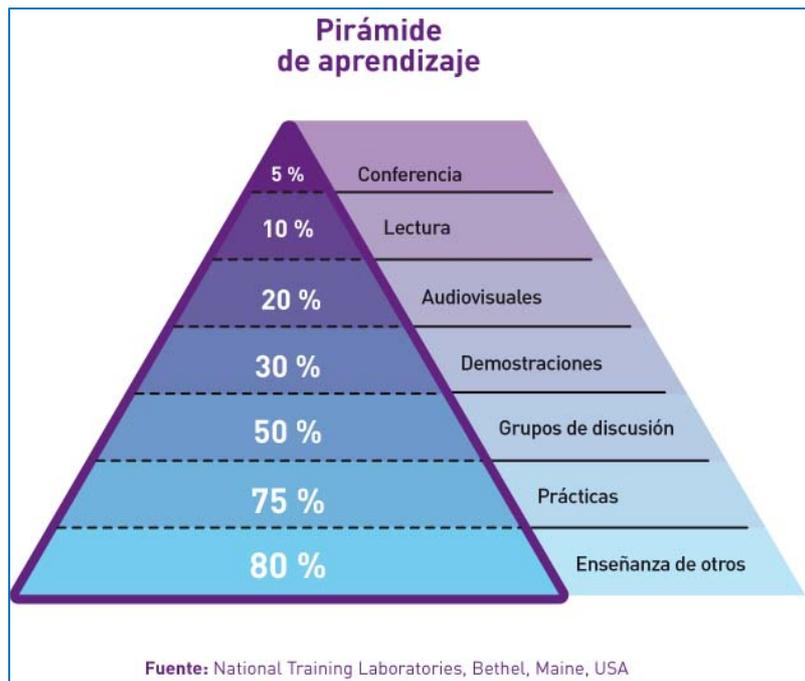


Figura 1: Pirámide del Aprendizaje de Edgar Dale

Por tanto, si se quiere mejorar significativamente el rendimiento de la formación para el desarrollo profesional docente, si se pretende que haya una transferencia de las teorías pedagógicas a las prácticas reales en las aulas, es necesario activar a los docentes mediante estrategias sistemáticas de práctica y reflexión sobre dicha práctica, a partir de modelos que consideren una fuerte ayuda entre iguales. Algunas estrategias ya las apuntaba Dale, cuando mencionaba los grupos de discusión, las prácticas reales y la enseñanza a otros.

Este tipo de estrategias activas requieren forzosamente de varios profesionales en acción y, por tanto, se vislumbran dos posibilidades para ello: la primera es que la institución sea capaz de pagar para que cada docente tenga un coach o mentor en su aula, que le ayude a entrenarse hasta que domine la práctica educativa específica. Es una posibilidad interesante, pero parece que actualmente no existen coaches o mentores suficientes y, además, no hay dinero que lo pague. ¿Qué posibilidad queda entonces? El aprendizaje entre iguales.

Una formación basada en la escuela, con un desarrollo que ocurre dentro, entre colegas. Con estructuras que permitan tener tiempos, espacios y soportes suficientes para practicar con otros y reflexionar sobre dicha práctica. De esta manera, se podría desarrollar una formación centrada en las verdaderas necesidades de la organización educativa, en función del nivel demostrado por parte de sus docentes para las prácticas que se desean adquirir. Para ello, es necesario también que el diagnóstico y el tratamiento (programas formativos) se realice entre los propios docentes y directores, y no por imposición o copia de modelos exógenos a la propia institución. En este modelo, el grado de participación del profesorado es máximo y, por tanto, también su implicación y compromiso con

su propio desarrollo. La responsabilidad de la formación se traslada al propio colectivo, a la comunidad de profesionales que aprenden en conjunto (ver Figura 2).

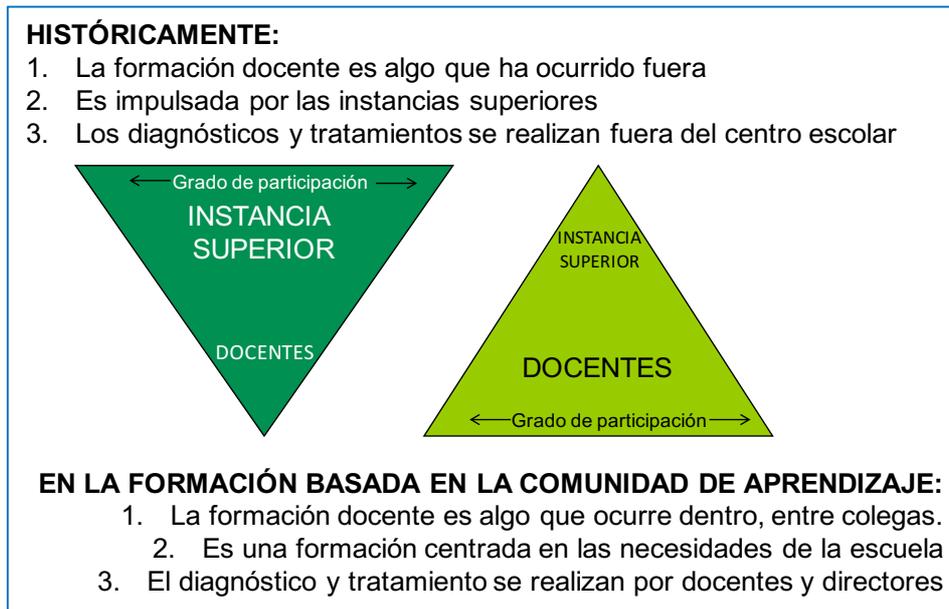


Figura 2: Niveles de participación en los modelos de desarrollo profesional docente

## La comunidad profesional de aprendizaje como modelo de formación y desarrollo docente

Todo profesional ha desarrollado, consciente o inconscientemente, un porcentaje de su práctica a través de la interacción con otros colegas. A veces, de manera informal participando en algún proyecto, en alguna discusión intentando dar solución a problemas concretos o como parte de un equipo que intenta realizar una mejora o innovación. La mayoría de profesiones ya no se pueden entender sin estos espacios de trabajo colegiado, altamente supervisado, que les permita sentirse seguros en la aplicación de su práctica, pero también comportarse como estrategias, intentar prácticas nuevas y ser reconocidos por ellas.

Lo interesante en el ámbito educativo sería que dejara de ser algo gobernado por el azar, la coincidencia y el voluntarismo de los propios profesionales, para transformarse en un modelo de formación y desarrollo docente bien estructurado, planificado, trabajado y evaluado.

Actualmente, entre profesionales de la educación, el trabajo colaborativo no se da por añadidura ni por defecto, sobre todo porque no es la cultura heredada ni existe costumbre de compartir y crear conocimiento entre colegas. En realidad, lo común es que cada uno tenga su espacio de desarrollo y cada uno ejerza la docencia según sus propios referentes y herramientas didácticas.

Por tanto, lograr el desarrollo de un aprendizaje entre iguales es una conquista a la cual debería aspirar toda institución que quiera mejorar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje e innovar en la práctica educativa.

No puede haber innovación en instituciones fraccionadas, que no sean capaces de generar conocimiento pedagógico común, ya que una condición indispensable de la mejora y la innovación es que pueda garantizar cierta consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que siguen los estudiantes al pasar por las diferentes aulas a lo largo de toda su formación, y esto pasa por un aprendizaje colectivo de los docentes que forman parte de una misma institución educativa.

Este concepto de consistencia, obliga a pensar en un proceso formativo que sea institucional y capaz de generar una metodología común entre el profesorado. Por ello, necesitamos forzosamente un modelo que implique a todo el cuerpo docente. En general, las formaciones que se realizan carecen de dicha consistencia porque no están pensadas para realizar una transferencia a las aulas mediante la práctica entre iguales y la reflexión conjunta.

Tampoco basta con desarrollar algún grupo de mejora o equipo de innovación, ya que dichas estructuras mantienen pocas interrelaciones entre ellos. Forma cada uno su espacio de trabajo, pero no están necesariamente alineados con un propósito más grande que los pueda abarcar a todos. Son grupos nacidos a partir de iniciativas personales que no necesariamente persiguen un objetivo institucional. En cuanto a los equipos de trabajo, tienen un objetivo en común pero que es sólo de ese equipo y por tanto la experiencia y práctica necesaria para el cambio solo la desarrollan unos cuantos que, se supone, luego explicarán y convencerán al resto de realizar la misma experiencia, pero normalmente esto no sucede, puesto que los demás colegas no han tenido la experiencia y, por tanto, no se ha generado en ningún momento la empatía necesaria ni la urgencia por el cambio.

Superar el individualismo que caracteriza nuestra profesión no es tarea fácil, requiere el desarrollo de estructuras adecuadas donde cada docente se sienta implicado, así como una metodología de trabajo que permita formarse en la acción y en la reflexión con otros. También requiere compartir ciertos valores y objetivos comunes, que van más allá de la propia práctica personal. “Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material, sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso.” (Gairín, 2015: 18). Por tanto, la comunidad profesional de aprendizaje es aquella que se compone de profesionales que comparten una misma visión de lo que quieren conseguir en cuanto al aprendizaje de sus estudiantes, de tal manera que todos sus objetivos, proyectos y formación continua, contribuyen a esta visión compartida.

Cuando se desarrolla una comunidad profesional de aprendizaje, los diferentes equipos de mejora están interrelacionados por un referente común, que es transversal a todos ellos, y que permite que cada uno de estos equipos de mejora contribuya a dicho referente, que no es otro que la consecución de las finalidades del aprendizaje, es decir, mantener y mejorar la coherencia entre aquello que esperamos de los estudiantes cuando acaben su formación y lo que hacemos en todas las aulas para que cada uno/a alcance este perfil competencial.

Una comunidad profesional de aprendizaje consagra cada uno de los equipos que la integran a estudiar nuevas formas de cumplir cada vez mejor con sus finalidades del aprendizaje. Impulsa a los docentes a pensar creativamente sobre su práctica, y a cómo hacer para compartirla con el resto de colegas. Cuando se encuentra una nueva práctica, se prueba y si la evidencia comprueba su utilidad, se extiende al resto de colegas a través de redes de aprendizaje entre iguales. Cada equipo de mejora y los grupos que lo conforman, están pensando constantemente en diferentes aspectos de la práctica educativa, de una manera sistemática, organizada y alineada con un propósito común.

## **Construcción y desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje docente**

En este sentido, el proceso de construcción y desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje ha de ser cíclico. Cada período debería pasar por una socialización por parte del colectivo docente acerca de los fines de la educación y del aprendizaje que se pretende conseguir en sus estudiantes. Una vez resuelta esta cuestión y clarificados los objetivos educativos comunes, la siguiente pregunta es: ¿Cómo está contribuyendo cada docente al perfil competencial de los estudiantes? La respuesta a esta pregunta merece un autodiagnóstico periódico de la práctica educativa por parte de cada profesional (quien primero que debe darse cuenta de sus necesidades y carencias) y, con base en los datos obtenidos sobre la realidad de las aulas, la elaboración de un plan estratégico para fortalecer las capacidades pedagógicas colectivas en función del perfil competencial que se quiere conseguir en el alumnado, el cual ayude a enfocar las ideas, discusiones, acciones de mejora, proyectos de innovación y decisiones sobre inversiones o adecuaciones del centro. Después de estos ejercicios, los grupos de mejora tienden a evolucionar porque ya no se manejan de forma independiente, sino que comienzan a pensar en soluciones para problemas comunes, encontrados a partir de un análisis participado por todo el profesorado, donde el aprendizaje entre iguales es un elemento indispensable. Por tanto, el autodiagnóstico pedagógico y el plan estratégico para fortalecer de capacidades pedagógicas son el elemento que detona la evolución de los grupos y equipos de mejora para construir una comunidad profesional de aprendizaje docente.

Siguiendo este proceso participativo y reflexivo, tanto en la definición de las finalidades de aprendizaje y el análisis de la práctica educativa, como en la planificación estratégica del desarrollo docente, quedaría ahora hacer realidad el plan definido para desarrollar la metodología común de la institución, contando con las aportaciones y compromiso de todo el profesorado (o al menos de una parte mayoritaria). Para ello, es importante que las acciones para desarrollar la práctica educativa y la formación docente, no partan solo desde la dirección (o incluso de fuera del centro), sino que sean desarrolladas por los propios docentes, que deben hacer un trabajo de diseño de acuerdos metodológicos entre colegas que posteriormente se conviertan en el contenido sobre el cual se desarrolle la práctica entre iguales, el aprendizaje y la evaluación. Si la formación y desarrollo docente gira entorno a los acuerdos generados por el propio profesorado, sobre aquello necesario

para garantizar el perfil competencial que pretende lograr la institución en sus estudiantes, se genera un aprendizaje con mayor sentido, un aprendizaje que resulta más significativo, profundo y funcional para los profesionales, capaz de producir con mayores garantías una mejora continua y fundamentada de la práctica educativa, que le dé sentido a los proyectos de mejora y de innovación pedagógica en las aulas.

## **Los acuerdos metodológicos comunes como base de las comunidades profesionales de aprendizaje**

La base de una formación basada en la práctica que se realiza en las aulas, para generar aprendizaje en la acción y una reflexión fundamentada de esta práctica, es la capacidad que exista en la institución para que sus docentes diseñen acuerdos metodológicos comunes de todo el cuerpo docente y, por tanto, que puedan ser aplicados en todas las aulas.

La forma de diseñar estos acuerdos también debe ser altamente participativa, pero sin caer en el asamblearismo. Por tanto, se puede pedir a un pequeño equipo rotativo del cuerpo docente (cada vez que se diseña un acuerdo, cambia el equipo) que reúna información interna (preguntando sobre las ideas y buenas prácticas de colegas) e información externa (prácticas de referencia, experiencias avanzadas, formaciones específicas) y que con base en este conocimiento, diseñe y presente al resto del colectivo docente un borrador de dicho acuerdo, el cual deberá materializarse en un documento específico. Esta formalización, que podemos denominar como Pauta de Trabajo Común, es un documento técnico de trabajo que permite a un colectivo docente acordar una serie de procedimientos sobre la práctica educativa, con la finalidad de darle consistencia al proceso de enseñanza en función del aprendizaje que se quiere conseguir.

Para que una Pauta de Trabajo Común pueda luego ser aplicada por un colectivo docente, este tipo de acuerdos deben cumplir algunas condiciones:

1. No puede tratarse de acuerdos disciplinares, es decir, sobre contenidos de aprendizaje específicos, pues de esta manera sólo serían aplicables para una parte del profesorado, aquellos que enseñen estos contenidos, pero nunca podría compartirse por el resto.
2. No pueden ser generales, amplios o ambiguos, pues corren el riesgo de convertirse en buenas intenciones que no acaban por materializarse en las aulas. Este es el problema de la mayoría de innovaciones y metodologías activas. Hablar de pedagogías de proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, etc., es hablar de varios aspectos de la docencia, que requieren más de un acuerdo metodológico sobre cómo llevarlo a cabo. No definir acuerdos concretos genera un vacío que queda a la interpretación de lo que cada docente entienda por estas metodologías y, por tanto, no garantiza la consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Debe quedar muy claro qué rasgo o rasgos del perfil competencial de los estudiantes pretende trabajar este acuerdo. Es cierto que los rasgos del perfil son contenidos de aprendizaje, pero son transversales y comunes a todo el cuerpo docente de una institución educativa.
4. Se requiere especificar los fundamentos pedagógicos y evidencia científica existente sobre la idoneidad y efectividad demostrada de dicha práctica educativa que se está acordando realizar en todas las aulas, para los aprendizajes que se quieren conseguir.
5. La pauta de trabajo común debe contener diferentes niveles de aplicación, para que todos los miembros de la comunidad profesional de aprendizaje sean capaces de comenzar a desarrollar estos acuerdos independientemente de su práctica educativa actual. Es decir, estos acuerdos deben atender a la diversidad de los/las docentes, haciendo un esfuerzo por presentar un reto abordable en su zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1979).

## **El desarrollo de hábitos docentes colectivos: producto esperado de las CPA y cómo conseguirlo**

Todo este trabajo de reflexión sobre las finalidades de aprendizaje, diseño y aprobación de una pauta de trabajo común por parte de la comunidad profesional de aprendizaje sienta las bases para un aprendizaje profundo y común de la práctica educativa. El objetivo de todo este trabajo no es acabar con un documento (la pauta de trabajo común) sino desarrollar hábitos docentes colectivos, que garanticen la consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una institución educativa, en función de sus propias finalidades de aprendizaje. Ahora bien, pasar de un documento a un hábito colectivo por parte de todos los docentes en una institución educativa sólo puede conseguirse si el trabajo previo ha sido adecuado, y, sobre todo, si se generan suficientes estrategias de trabajo colaborativo entre docentes e interacciones de aprendizaje ínter-pares.

Para ello, desde el punto de vista de la organización y gestión, deberán procurarse suficientes espacios, tiempos y soporte para que dicho aprendizaje dialógico y en acción pueda ocurrir.

Por un lado, deberán procurarse estructuras que permitan el diálogo tranquilo, donde sea posible que los profesionales puedan presentarse la práctica unos a otros y desarrollen una capacidad reflexiva sobre su actuación, pero ya no en función de lo que se le vaya ocurriendo al colectivo o a ciertos individuos, sino que dicho diálogo se establecerá sobre las pautas de trabajo común que se quieren llevar a la práctica. Es decir, la propia práctica reflexiva se convierte en un espacio de aprendizaje dialógico sobre el acuerdo metodológico establecido previamente y que todos comparten, por lo que a todos/as les interesa y todos/as tienen algo que compartir.

Sin un acuerdo metodológico previo, no existe un marco de seguridad para hablar de la práctica y, por tanto, es difícil que dicho diálogo suceda. Esto se hace patente en las reuniones periódicas que existen en las instituciones educativas. En todas estas entidades se utiliza un gran número de horas

en reuniones durante un curso académico, pero prácticamente ninguno de estos encuentros periódicos se dedica a reflexionar sobre las metodologías y cómo se desarrollan en las aulas.

Una vez establecidas estas pautas de trabajo común, se pueden desarrollar estrategias de práctica reflexiva fundamentada en las reuniones, como, por ejemplo, con presentaciones rotativas de experiencias personales con respecto al acuerdo establecido, o de investigación en el aula a partir de casos de estudio, como las sesiones clínicas que se desarrollan en el ámbito de la salud. Se pueden diseñar e implementar instrumentos y distintos momentos de la reflexión, el modelado metacognitivo a partir de episodios de enseñanza, la traducción dialógica o el diario reflexivo (que incluye un proceso de descripción, reflexión y transferencia) que puede incluir la elaboración de un portafolio o de un diario reflexivo que dé cuenta del proceso de observación, como un instrumento que facilite la reflexión dentro de la investigación y propicie la posible solución de problemas, así como el aprendizaje en la acción (Revans, 1982).

Pero, además de impulsar el aprendizaje entre iguales con las estrategias descritas, también pueden utilizarse estos acuerdos técnicos, con sus descriptores de los diferentes procedimientos acordados a realizar en las aulas, para crear instrumentos que permitan realizar observaciones de aula entre colegas, con estrategias de aprendizaje entre iguales como el peer-review, el mentoraje, el modelaje, las parejas pedagógicas, el coaching entre iguales, etc. El problema actual de por qué no existe cultura de aulas abiertas, no está en entrar en el aula de otro colega, sino que una vez dentro, no tener claros los criterios con los que se realiza la observación. Por tanto, no debería entrarse al aula de otro sin un acuerdo previo. Las pautas de trabajo común permiten acordar previamente lo que todos debemos trabajar en las aulas y cómo hacerlo; por tanto, las visitas pedagógicas se convierten en un excelente sistema para observarnos mutuamente y aprender de dichas observaciones. Aprende el que observa (porque gana criterio profesional y seguridad para aplicar esa misma metodología en su clase) y aprende el que es observado, gracias a la retroalimentación de sus propios colegas.

Autores como Donald Schön (1987), Kenneth M. Zeichner y Daniel P. Liston. (1996), Max van Manen (1998), Philippe Perrenoud (2004), han venido profundizando en las características de la práctica reflexiva, consecuencias y métodos de trabajo, mediante un sin fin de elementos que permiten visualizar la reflexión desde un punto de vista pedagógico, pero todas estas estrategias cobrarían una nueva dimensión, mediante un acuerdo previo establecido entre los docentes en función del aprendizaje que se quiere lograr en los estudiantes.

Si una institución es, por tanto, capaz de facilitar el terreno para que sus docentes diseñen pautas de trabajo común y cuenta con la estructura organizativa que soporte sesiones sistemáticas de práctica reflexiva sobre dicho acuerdo, así como entrenamiento entre iguales en las aulas, estará mucho más cerca de conseguir institucionalizar las mejoras e innovaciones pedagógicas que se propone, ofreciendo una máxima efectividad en los planes de formación y desarrollo profesional docente.

Durante la investigación de 10 años sobre este tipo de estructuras a través de la observación y el acompañamiento en procesos de innovación y mejora de la práctica educativa (Malpica, 2013), se ha podido observar como las comunidades profesionales de aprendizaje son un modelo muy efectivo de aprendizaje y desarrollo profesional docente, porque permiten a sus personas y organizaciones aprender nuevas habilidades y procesos, así como identificar y enfocarse en los problemas actuales de la práctica educativa. Los colectivos docentes que perseveran en este tipo de estructuras de aprendizaje en la acción obtienen, además, ciertas ventajas colaterales como, por ejemplo:

- Multiplicar la eficacia del profesorado al incidir todos en los mismos objetivos, actitudes e ideas.
- Señalar lo importante y dejar lo que no lo es, sin que se produzcan incoherencias ni contradicciones.
- Ayudar a eliminar omisiones en aspectos importantes o repeticiones innecesarias.
- Aumentar la coherencia del equipo docente al actuar en la línea colaborativa que propone a sus estudiantes.
- Desarrollar actitudes que no se podrían alcanzar desde el trabajo aislado de los profesores.

Se ha visto cómo, al perseverar en el aprendizaje dialógico a través de procesos de práctica reflexiva, se ve generando una cultura profesional de calidad en la práctica educativa, que incluye la fundamentación pedagógica (en la cual todo profesional sabe explicar por qué hace lo que hace en clase), el trabajo colaborativo (observar y ser observado, retroalimentarse y reflexionar de forma crítica sobre la práctica), y la mejora continua del aula (desarrollar la perspectiva que la calidad no es hacerlo perfecto en clase sino que es hacerlo cada vez mejor).

## **Conclusiones: hacia una práctica reflexiva fundamentada como motor del aprendizaje docente**

Es cada vez es más evidente que están agotados los modelos de formación y desarrollo docente basados en cursos, cursillos, talleres, seminarios y congresos, ya que no son capaces de proveer el diálogo, la reflexión y la práctica necesarias para incorporar hábitos docentes colectivos. Por tanto, es probable que la intervención reflexiva se vaya convirtiendo en uno de los principales enfoques para la formación del profesorado. Una opción formativa que promueve el trabajo en comunidad de docentes, que facilita la reflexión y el aprendizaje a partir de la experiencia práctica en las aulas.

Ahora bien, este enfoque formativo tiene, a mi parecer, tres debilidades o dificultades importantes.

La primera dificultad que enfrenta la intervención reflexiva, es la cultura docente imperante en la mayoría de centros educativos y formativos, que poco tiene que ver con aquello que se pretende realizar para conseguir una mayor garantía en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son pocos los casos de instituciones educativas donde el profesorado comparte su práctica profesional. Generalmente los docentes ni tan sólo están en disposición de hablar de qué hace cada uno en el

aula, incluso, como se ha observado, lo ven como una intromisión en un área que es, a su entender, competencia exclusiva de cada uno.

La segunda debilidad que enfrenta este modelo como apuesta formativa del profesorado, es que en la intervención reflexiva el contenido de la formación es, en cierto modo, el método. Es decir, que lo importante es la reflexión sobre la práctica y, por tanto, el contenido para ello puede ser cualquier problema de la enseñanza que haya surgido o cualquier mejora que se quiera incorporar a los procesos educativos. Esta versatilidad se convierte también en su debilidad porque el modelo es incapaz de determinar sobre qué debe reflexionar el docente, ni cómo priorizar el contenido de dichas reflexiones. Por tanto, lo que a un docente le puede parecer interesante, para otro puede no serlo tanto. Además, esta reconstrucción y desarrollo de competencias profesionales a través de la intervención reflexiva es un proceso lento cuyos resultados pueden no verse a corto plazo, y, por tanto, aún es más difícil mantener la motivación de los docentes.

La tercera debilidad es que la intervención reflexiva necesita de un tutor experto que sepa llevar a los grupos, que aporte su conocimiento para la reflexión, pero también conocimiento sobre el contenido de la reflexión. En manos de un tutor avezado y carismático, que además conduzca un grupo de docentes comprometido, puede conducir a un trabajo rico y profundo. Pero también, como señala Boris Mir<sup>1</sup>, “puede desembocar en un círculo vicioso de lugares comunes, sazonado con buenas dosis de terapia de grupo”. Si pensamos en este perfil profesional de tutores, no creo que existan en la actualidad suficientes profesionales de calidad para llevar a cabo una formación sólida en esta dirección y todavía peor, no creo que llegue a haber jamás dinero suficiente para pagarlos.

A pesar de las debilidades mencionadas, es sin duda un modelo infinitamente mejor que cualquiera de los modelos tradicionales de formación docente donde se han desperdiciado tantos recursos en vano. Por tanto, si queremos que funcione ¿Cómo romper con la dinámica de aulas privadas? ¿Qué se necesita para que la intervención reflexiva funcione realmente, teniendo en cuenta que ha de ser también colectiva y debe impulsar acuerdos colectivos? ¿Qué hacer para generar unos fundamentos que puedan guiar el trabajo de reflexión sobre la práctica? Y, por último, ¿qué soportes son necesarios para generalizar este tipo de formación entre el profesorado, sin necesidad de contar forzosamente con tutores expertos?

Tomando como base la intervención reflexiva mediante el método R5 (Domingo, 2013) como modelo de formación, se proponen añadir algunos elementos clave para afrontar los problemas relacionados con la cultura docente imperante, la falta de criterios para discernir el contenido de la formación y el acompañamiento experto que hasta ahora ha sido necesario. A este nuevo modelo los podemos denominar Intervención Reflexiva Fundamentada (Malpica, 2013) y consta de las siguientes fases:

1. Sensibilización del cuerpo docente y del equipo directivo a partir de la revisión, actualización y/o determinación de las finalidades del aprendizaje para esa institución

---

<sup>1</sup> Reflexión de Boris Mir, en su blog La Mirada Pedagógica. Consultado el 30/03/17, en: <http://lamiradapedagogica.blogspot.com/2006/10/la-formacin-del-profesorado-la-prctica.html>

educativa, así como de un autodiagnóstico pedagógico personal y un análisis colectivo del mismo, para la obtención de criterios fundamentados y compartidos sobre la práctica educativa.

2. La elaboración de un Plan Estratégico de Intervención Pedagógica como documento rector para la toma de decisiones fundamentada sobre el contenido de la formación y sobre la hoja de ruta a seguir.
3. Constitución de Comunidades Profesionales de Aprendizaje cuyo objetivo sea el desarrollo de hábitos docentes compartidos y donde todos los docentes tengan un trato de colegas que desarrollan sus competencias profesionales y aprenden unos de otros.
4. La determinación de protocolos, documentación y materiales de apoyo para la autogestión de la intervención reflexiva y la determinación de cada institución educativa como unidad de formación entre iguales.
5. El reconocimiento social y colectivo de los trabajos desarrollados a partir de la intervención reflexiva fundamentada entre iguales, ya sea para el diseño de protocolos compartidos sobre cómo enseñar o para su implementación en las aulas e incorporación como hábitos docentes comunes.

El esquema final ya no es sólo una serie de etapas que se van repitiendo en bucle, sino que tienen un sentido más allá de ellas mismas y que les otorga mayor autoridad y fundamento: el desarrollo de unos protocolos de calidad de la práctica educativa que guíen la reflexión, el desarrollo de competencias docentes, así como la toma de decisiones sobre todos los elementos metodológicos y pedagógicos a desarrollar en las aulas.

Con este modelo de trabajo, se puede desarrollar una institución educativa como unidad de formación, en la cual se aproveche el conocimiento con el que ya se cuenta, y sólo se haga uso de conocimiento externo cuando sea absolutamente necesario para el éxito del ciclo de intervención reflexiva fundamentada (ver Figura 3).



Figura 3: Modelo de Intervención Reflexiva Fundamentada (Malpica, 2013: 201)

Las ventajas de este modelo es que parte de unos fundamentos claros y compartidos, como son los criterios de calidad de la práctica educativa que han sido decididos para cada institución educativa en función de sus finalidades del aprendizaje y del conocimiento científico sobre cómo aprendemos. Permite a los docentes trabajar transversalmente para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, adquiriendo una cultura profesional de revisión y mejora constantes bajo criterios científicos enmarcados en la investigación-acción. Esto requiere de la institución educativa, una evolución en su capacidad de colegialidad participativa, es decir, en la capacidad para compartir la práctica, reflexionar sobre ella y construir nuevo conocimiento pedagógico que sea útil para mejorar e innovar aquello que se realiza en las aulas.

---

## Referencias Bibliográficas

- Aronson, E., y Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method* (3rd ed.). New York: Pinter & Martin Ltd.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Dale, E. (1969). *Métodos Audiovisuales de Enseñanza*. NY: Dryden Press.

- Dewey, John (1958). Experiencia y educación. Losada.
- Díaz Barriga, F. (2010) Estrategia Docentes para un Aprendizaje Significativo. McGraw Hill Education. México.
- Domingo Roget, À. (2013). Práctica Reflexiva para Docentes. Ed. Saarbrücken: Publica.
- Domingo Roget, À. y Gómez Seres, M. V. (2014). La Práctica Reflexiva. Ed. Narcea.
- Gairín Sallán, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En: Domínguez Fernández, G. i otros. Manual de organización de instituciones educativas. Madrid: Escuela Española, p.15-62.
- Gairín Sallán, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación. Wolters Kluwer Educación.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). El Aprendizaje cooperative en el aula. Paidós Ibérica.
- Kagan, S. (2001). Cooperative Learning. Kagan Publishing.
- Lambert, T. (1999) Manual de Consultoría. Ed. Gestión 2000. Barcelona. Pág. 17-19.
- Maciel de Oliveira, C. (2005). La formación docente: mitos, problemas y realidades. Protagonismo docente el cambio educativo. Revista PRELAC, Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe. No. 1, Julio 2005.
- Malpica Basurto, F. (2005). Acompañamiento Integral Organizativo: Análisis y desarrollo de un modelo de apoyo externo para organizaciones del ámbito educativo-formativo. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Malpica Basurto, F. (2013). 8 Ideas Clave. Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para la mejora de la enseñanza-aprendizaje. Ed. Graó.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó, España.
- Revans, R.W. (1982). The Origins and Growth of Action Learning. Bromley, U.K.: Chartwell-Bratt.
- Schön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: paidós
- Schön, D.A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: paidós.
- Senge, P. (2000). Las escuelas que aprenden. Barcelona, Granica.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Ed. Paidós.
- Vygotski, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Edit. Crítica, Barcelona.

- Zeichner, K. M. and Liston, D. P. (1996). Reflective teaching: an introduction. New York London Routledge, Taylor & Francis Group.