

PONENCIA
PRESENTATION

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente

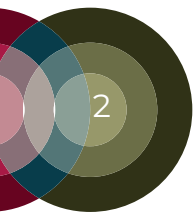
Reflective Practice: a transformative model of teaching praxis

DRA. ÀNGELS DOMINGO

Doctora en Educación por la Universidad Internacional de Cataluña (España), Pedagoga por la Universitat de Barcelona (España), Especialista en Didáctica y Práctica Reflexiva y experta en modelos innovadores de formación docente. Es docente, investigadora consultora internacional de la Unesco y directora de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva que cuenta con 37.000 miembros de 52 países distintos.

Registro ORCID <http://orcid.org/0000-0001-9850-2110>





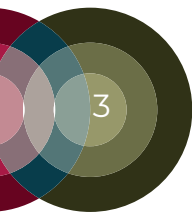
Àngels Domingo

No recuerdo dónde leí la anécdota de un profesor inglés de la Open University que daba una conferencia sobre la docencia universitaria. Uno de los asistentes, avanzada la conferencia, le interrumpió para protestar diciéndole que todo aquello que les estaba señalando resultaba innecesario, que él como parte de sus colegas allí presentes tenían ya muchos años de ser profesores, 25 en su caso, y que todo lo que había que saber sobre enseñanza ya lo sabían. El conferenciante, que tampoco se mordía la lengua, le respondió preguntándole si estaba seguro de tener 25 años de experiencia o lo que tenía era, más bien un año de experiencia repetido 24 veces.

La moraleja es clara. No es la simple actividad y menos aún la simple actuación desligada del pensamiento la que nos da conocimiento. Mucha gente cargada de años de actuación en diversos campos sigue siendo una inexperta o actuando como tal. Lo vemos a diario en la conducción de automóviles, en el comportamiento con nuestro propio cuerpo, en las actuaciones sociales, etc. La acción lo que sí proporciona es tablas, trucos, te descubre triquiñuelas, te permite establecer rutinas, pero nada de eso es propiamente conocimiento, y menos aún conocimiento valioso. Precisamente lo que se propone en este artículo es transmitir y mostrar cómo obtener verdadero conocimiento profesional a partir de la acción y de la experiencia, dos realidades habituales en nuestro trabajo cotidiano.

Nos encontramos ante una cuestión crucial para el desarrollo profesional de la persona en su puesto de trabajo. ¿Se puede aprender a transformar la experiencia en conocimiento profesional? La respuesta es afirmativa. ¿Y cómo puede lograrse? nos preguntamos los profesionales interesados en mejorar el propio desempeño profesional. Y la respuesta no es gratuita ni intuitiva, es la conclusión de numerosas investigaciones relevantes llevadas a cabo en el contexto internacional en las dos últimas décadas. La respuesta proviene de la comunidad científica internacional, que sustentada en los resultados experimentales concluye que la reflexión sistemática sobre la propia práctica individual y/o colectiva genera conocimiento profesional, es decir, *competencia profesional*. En ese marco, la práctica reflexiva emerge como una propuesta altamente efectiva para la formación inicial y permanente de docentes y de profesionales de otros sectores.

Tradicionalmente, los sistemas educativos y sus empleadores del ámbito académico y educativo atribuyen especial valor a la excelencia formativa y al recorrido académico en los procesos de selección y de acreditación. Sin embargo, en la actualidad los estudios realizados, los títulos, las maestrías y los doctorados son insuficientes por no presentar evidencias que demuestren competencias específicas de la profesión docente en los candidatos o candidatas a un puesto de profesor. Un sabio académico, una erudita profesora, una maestra con excelente formación inicial no es lo mismo que un buen profesor o una maestra competente. En el primer caso se valora la pre-



Àngels Domingo

paración intelectual, y en el segundo, la buena praxis docente. Y la diferencia estriba en que los segundos son aquellos que en la práctica son excelentes profesionales porque supieron reflexionar y aprender de su experiencia como estrategia de autoformación permanente.

La práctica reflexiva constituye hoy una opción formativa innovadora que articula profunda y significativamente el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en los docentes que buscan mejorar su desempeño profesional.

Este número especial de la revista, dedicado a la Práctica Reflexiva, presenta a los lectores investigaciones y experiencias de diferentes países. Por ello parece oportuno, antes de entrar en esos trabajos investigativos, ofrecer la fundamentación conceptual, con el fin de facilitar una mayor comprensión de los artículos experimentales y experienciales que se recopilan en este número.

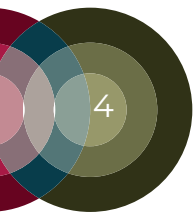
La práctica reflexiva se sustenta en tres tipos de conocimientos que le aportan consistencia y proyección formativa:

- Fundamentación en las neurociencias y en los avances de la psicología cognitiva.
- Integración de los resultados de las investigaciones recientes sobre el proceso reflexivo de los docentes y formadores.
- Experiencia acumulada de la implementación de la Práctica Reflexiva llevada a cabo en muy diversos contextos de formación docente en Europa y América a través de acciones y proyectos que han sido liderados por la Plataforma Internacional Práctica reflexiva, que agrupa a investigadores, docentes, formadores y expertos de 52 países distintos.

HACIA UN NUEVO PERFIL DOCENTE

Probablemente, todos estamos de acuerdo y compartimos la opinión de que el mundo en que vivimos cambia de forma rápida y la vivencia de que la velocidad de cambio, especialmente en las últimas décadas, es vertiginosa.

Los sistemas educativos del siglo XXI a nivel planetario están llamados a educar para ese mundo dinámico y cambiante que nos envuelve, y hacerlo potenciando en las generaciones jóvenes las habilidades y capacidades para que cada persona pueda afirmarse como tal y hacerla capaz de configurar su propio proyecto personal. Esta es, en definitiva, la justificación de implementar mundialmente en la educación la adquisición de las denominadas competencias.



Àngels Domingo

En este proceso de cambio, el papel del profesorado es crucial, y para que los profesores puedan liderar ese cambio y adaptarse a las necesidades actuales, precisan de una mayor autonomía profesional para innovar cuanto necesiten de forma dinámica y reflexiva. Los docentes, agentes principales del cambio, precisan ser profesionales crítico-reflexivos con sí mismos, que practican la observación, la indagación en los procesos de enseñanza- aprendizaje y la gestión del aula, un espacio complejo que se configura como un verdadero ecosistema permanentemente dinámico. Sin embargo, este perfil de profesor se encuentra a años luz del modelo docente convencional y arraigado del profesor como transmisor de conocimiento.

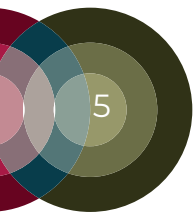
Actualmente catalogamos la profesión docente como una profesión compleja, es decir, no técnica y alejada de la linealidad. Estos atributos también caracterizan a los actuales profesionales de la salud. Por ejemplo, la sabiduría popular lo expresa de forma sencilla y clara en el ámbito sanitario al decir “no hay enfermedades sino enfermos”. Lo mismo podríamos expresar en el ámbito educativo: “no hay conocimientos, sino una estudiante que aprende a su manera”. Ciertamente, estamos frente a dos profesiones focalizadas en la singularidad y diversidad de la persona con sus circunstancias únicas e irrepetibles.

La profesión docente puede analizarse desde de dos perspectivas –sustentada en sus propios paradigmas – que perciben al docente como un profesional técnico o como un profesional reflexivo. Al hilo del estudio de esos paradigmas en la profesión docente (Domingo, 2013, pp. 77- 89) presento a continuación las características de los dos perfiles resultantes.

▪ EL PROFESOR TÉCNICO

Este modelo de profesor sustentado en el paradigma técnico-positivista propone un profesional capaz de responder eficientemente a cualquier exigencia que se le pueda presentar en una situación profesional mediante la aplicación de las competencias en las que ha sido formado. Ha de ser por tanto, un buen dominador de técnicas afinadas que logra lo que se le pide. Este profesional tiene un conocimiento técnico y fraccionado de su profesión en detrimento de una dimensión intelectual más global. Ha sido formado en habilidades y destrezas técnicas, es decir, aparentemente posee el saber necesario para realizar con eficacia unas tareas concretas y previsibles. Estamos ante un profesor con saberes aplicables, concretos, medibles, susceptibles de una aplicación casi mecánica que le lleva a resolver las situaciones educativas a partir de recetas prefabricadas.

Se maneja en un diseño pedagógico cerrado, con unos objetivos y estrategias didácticas claramente determinados. Por ello, la enseñanza que promueve este prototipo de maestro es idéntica para todos sus alumnos y las variaciones en función de los contextos son inexistentes. Su modelo es



Àngels Domingo

homogeneizador, en el sentido de que no existe sensibilidad profesional ante las diferencias individuales, así como las particularidades del contexto educativo. El profesor en su aula funciona como en modo “piloto automático”; lo imprevisto no interesa, pues interfiere su planificación, y lo relevante para él son exclusivamente los resultados de aprendizaje, sin prestar atención a los procesos formativos de sus alumnos. La enseñanza la vive como un conjunto de destrezas técnicas, olvidando la dimensión humana e individual de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su docencia gira exclusivamente en torno a enseñar los contenidos del programa de su asignatura, pues entiende que esta es su mayor responsabilidad. En definitiva, afronta la enseñanza como actividad técnica y apuesta por un modelo *transmisivo* de circulación de conocimiento en sentido vertical.

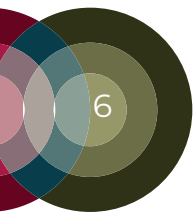
El paradigma técnico-racionalista que subyace en este docente produce una separación radical entre teoría y práctica en la profesión docente; el maestro es un simple técnico que aplica la teoría que descubren los investigadores.

Este tecnicismo pedagógico no se preocupa por conocer sino por actuar eficazmente. Pone el énfasis en precisar los objetivos y en controlar los resultados y no tanto en los procesos de aprendizaje que conducen hacia el cambio. Esta opción, de corte básicamente mecanicista, utiliza la llamada “pedagogía por objetivos”, que confía en la consecución de los objetivos a base de detallarlos de manera pormenorizada. La “pedagogía por objetivos” tiende a identificar los objetivos con los resultados de la enseñanza-aprendizaje y convierte la didáctica del maestro en una enumeración de objetivos y actividades carentes de sentido global. Esta búsqueda por parte del maestro de una precisión técnica a ultranza comporta una pérdida del sentido unitario y complejo del fenómeno educativo.

No cuestiona ni discute las finalidades del sistema educativo, no revisa los modelos teóricos que sustentan su práctica; actúa para conseguir los objetivos prefijados. Su tarea profesional se centra en resolver problemas más que en descubrirlos o plantearlos. Estamos ante un docente con un carácter claramente resolutivo y ejecutivo carente de competencia reflexiva sobre su práctica y sin cultura indagadora ni actitud investigadora en el desempeño de su profesión.

▪ EL PROFESOR REFLEXIVO

Esta visión de la profesión docente se sustenta en el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo, que supone un profundo cambio epistemológico y metodológico respecto al positivismo (Pérez Gómez, 1992). En los modelos propios de este paradigma crítico algunos inciden en la idea de reflexión (Schön, 1987), otros destacan el concepto de investigación (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989), mientras otros enfatizan la dimensión crítica (Sáez, 1999). Estos aspectos pueden ser

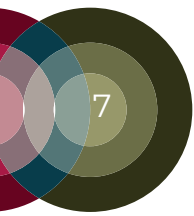


considerados como complementarios y armónicos y pueden incluirse de forma genérica en la expresión “profesional reflexivo”. Estos modelos son de claro corte humanista y se centran en los procesos formativos de los alumnos más que en los resultados. Para este docente, los métodos no son solo medios para lograr unos fines, sino que tienen valor en sí mismos por las situaciones comunicativas que crean. Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos por tener en su centralidad a la persona humana, en nuestro caso, al alumno y al profesor. El docente se encuentra en su trabajo profesional inmerso en unos contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención y realiza un esfuerzo de contextualización apartándose de la estandarización. Sus diseños son abiertos y, adaptándose al contexto real, se aleja de la aplicación mecánica de estrategias genéricas.

El docente se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas sino que las construye a medida para cada necesidad concreta. Este profesional precisa y dispone de un amplio abanico de habilidades personales que le capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Su trabajo presenta una clara vertiente creativa, dinámica y cambiante que le exigen innovación y compromiso. La práctica de la enseñanza se vuelve *praxis*, en el sentido aristotélico del término. La idea del bien preside la reflexión, y el ejercicio de la enseñanza se convierte también en actividad moral (Tom, 1984). La reflexión sobre la enseñanza y las propias prácticas docentes incorpora el componente ético. De este modo, la dimensión humana y ética de la educación se muestra con su valor ético para el docente que analiza, reflexiona, decide y actúa.

Para el docente crítico-reflexivo reflexionar sobre la enseñanza supone fuertes dilemas y procesos de toma de decisiones, no es tan solo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan. La formación de este tipo de profesorado se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana, que potencia un desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y valioso.

Para el profesor reflexivo, la diferenciación entre teoría y práctica deja de serlo para convertirse en relación. Desaparece la separación entre teoría y práctica, entre investigación y docencia; se produce un flujo bidireccional entre esas realidades. El conocimiento teórico y el conocimiento práctico dejan de estar enfrentados y se fecundan mutuamente, generando un nuevo tipo de conocimiento de características epistemológicas distintas. De la complementariedad técnica de teoría y práctica se da paso a la retroalimentación de una a partir de la otra. Estamos ante un docente profesional comprometido con la mejora del aprendizaje de su alumnado; y para ello se caracteriza por su actitud indagadora e investigadora permanente, como camino para dar respuesta a los desafíos que en cada momento plantea el desempeño profesional.



Àngels Domingo

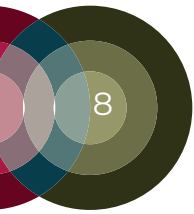
Estamos ante un docente sometido a una tensión que activa su competencia investigadora: necesita comprender la enseñanza y ser capaz de ejecutarla a la vez, teniendo en cuenta que el aprendizaje de ambas se produce típicamente de formas diferentes y en distintos lugares. Tensión que se incrementa cuando se enfrentan el saber académico, que pone el énfasis sobre la comprensión de la teoría, y la praxis docente, que enfatiza la acción.

En estas coordenadas crítico-reflexivas, el docente opta por diseños y modelos didácticos abiertos y concede gran importancia a las diferencias individuales de sus alumnos. Se esfuerza por contextualizar sus programas, adecuándolos a las características sociales, culturales, geográficas del entorno en el que desempeña su tarea docente. Se centra en la elaboración de experiencias ricas, generadoras de aprendizaje, más que en la explicitación minuciosa de objetivos. Permanece abierto a un proceso continuo de revisión y reorganización de sus programas. Su mirada didáctica se centra en el proceso del aprendizaje y no en el resultado, define sus objetivos educativos y didácticos de forma general para poder introducir las modificaciones pertinentes. Sitúa la evaluación en la observación del proceso de aprendizaje de sus alumnos con el fin de valorar el nivel de comprensión de la realidad y la utilización del conocimiento en situaciones nuevas.

Este prototipo de profesor organiza el análisis de la realidad y del conocimiento en torno a la idea de *investigación-acción*. Se trata de la interacción con la realidad a partir de la reflexión y acción siguiendo una dinámica circular. Este profesional sigue básicamente el modelo llamado “espiral autoreflexiva”, basado en la noción de *reflective action* de Dewey (1947, 1993), elaborado con mayor detalle para otros contextos profesionales por Schön (1987) y aplicado a la profesión docente por Korthagen (1999). Este profesional sigue un proceso de estructura cíclica: planifica su actuación, aplica las acciones previstas en el diseño inicial, observa los efectos producidos, analiza y extrae conclusiones que revierten directamente sobre la planificación inicial, de modo que reorienta el proceso. Estamos ante un profesor autorreflexivo.

La distinción entre personas que se dedican a la teoría y las que se dedican a la práctica queda superada; unas y otras se convierten en una única comunidad de construcción y colaboración conjunta de nuevo conocimiento. Las diferencias se desdibujan en pro de una tarea común y unificadora como es el estudio e investigación de la realidad. Este planteamiento aporta una nueva perspectiva cooperativa de gran interés tanto desde el punto de vista epistemológico como humano.

Obviamente, la formación del profesor reflexivo comporta retos complejos, pero consideramos que, sin embargo, es la opción que mejor se adecuaba a la profesión docente, caracterizada por su carácter dinámico, cambiante, incierto y complejo.



Àngels Domingo

Podemos concluir que los planteamientos de formación tecnocrática y acrítica no capacitan al profesor para gestionar las situaciones inciertas de su profesión. La formación crítico-reflexiva implica estar mejor preparado y más seguro en las situaciones innovadoras que le plantea su trabajo y que convierte al docente en un *intelectual transformativo* (Giroux, 1990, p. 178), que combina la reflexión con la práctica educativa y desarrolla la competencia investigadora en su profesión docente. En esta apuesta desaparecen las tradicionales fronteras que delimitan y separan la investigación de la docencia y se vincula la investigación educativa a las cuestiones y problemas reales del aula.

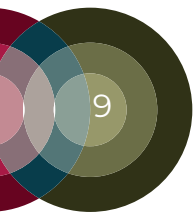
DE LA REFLEXIÓN NATURAL A LA PRÁCTICA REFLEXIVA

La capacidad de reflexión la entendemos, en principio, como una característica de la persona, inherente a la condición humana. Sabemos, y así lo corrobora nuestra propia experiencia, que el ser humano puede poner en ejercicio su capacidad reflexiva espontáneamente sin precisar de un aprendizaje explícito o formal. En términos generales, podemos afirmar que el ser humano es capaz de reflexionar y pensar de forma innata, como expresión de su naturaleza racional.

Actualmente entendemos la educación como un problema práctico que requiere toma de decisiones previamente deliberadas, por medio de la reflexión, y que no puede limitarse a indagar el contexto práctico donde opera, sino que busca también el estudio profundo de la teoría, sin la cual la actividad educativa no logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica. Esta exigencia de reflexión sobre la práctica docente es lo que denominamos propiamente Práctica Reflexiva.

Para la formación docente, la cuestión que nos interesa es la diferencia existente entre la forma habitual de reflexionar de la persona y la denominada Práctica Reflexiva. Aunque una se apoya en la otra, no son realidades iguales ni expresiones de significado unívoco.

La reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea, por el contrario, la Práctica Reflexiva es actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. Mientras la reflexión ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional, la Práctica Reflexiva es una postura intelectual metódica ante la práctica que requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita (Domingo, 2014, p. 54). Algunas de sus diferencias se muestran en el siguiente cuadro comparativo:



Características diferenciales

REFLEXIÓN NATURAL	PRÁCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

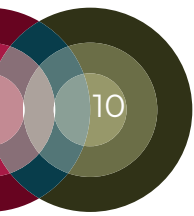
Fuente: (Domingo, 2014, p. 54).

La reflexión, si está orientada a la mejora, pasa necesariamente por la reflexión sistemática. Para Barnett (1992), la Práctica Reflexiva es un medio para estimular el desarrollo de la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico consigo mismo y con todo lo que se piensa y se hace; es un procedimiento reflexivo en el que nos interrogamos sobre nuestros pensamientos o acciones.

Zeichner (1982) describe así la acción y la Práctica Reflexiva: “supone la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias que promueve” (p. 507).

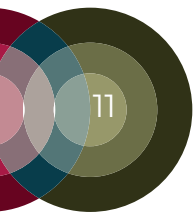
Esta acción, que se considera propia de personas críticas y autónomas, adquiere mayor importancia en el ámbito de la práctica pedagógica, dado que el fenómeno educativo es una realidad práctica, y una actividad eminentemente moral, y por tanto, reflexiva. Esta puede orientarse de acuerdo con distintos principios y valores, afecta el desarrollo multidimensional y se va consolidando en la acción. Estas exigencias de la profesión docente solo pueden llevarse a cabo de forma eficiente, crítica y creativa a través del ejercicio de una práctica pedagógica cimentada en la reflexión.

El interés y crecimiento de la Práctica Reflexiva como propuesta de desarrollo profesional proviene en gran parte de los trabajos de Donald Schön (1987) utilizados ampliamente por formadores



interesados en la formación de docentes y de profesionales reflexivos. La alternativa de Schön (1983) para contrarrestar la racionalidad técnica es la reflexión sobre el *conocimiento en la acción*. Estos nuevos planteamientos formativos definitivamente optan por basarse en la práctica, y su eje central es partir de la experiencia y la práctica y su reflexión sobre ellas, con la finalidad de aprender de ella. De este modo, quien se está formando es consciente de su propio proceso, no solo de los resultados de su aprendizaje. Schön desarrolló la idea de “práctica reflexiva” basándose ampliamente en las áreas aplicadas a los programas universitarios como la arquitectura, el diseño, la música, la medicina, etc. Expresado de forma sencilla, Schön percibió que los estudiantes aprendían escuchando, observando, actuando y disponiendo de una supervisión directa de su hacer. No solo aplicaban lo que habían oído y aprendido en clases magistrales, libros, etc., también aprendían reflexionando, ellos solos y con sus tutores, sobre cómo se desarrollaba la acción. Reflexionaban sobre su práctica. Por tanto, la Práctica Reflexiva, desde la perspectiva de este autor, nos ofrece un nuevo significado: “reflexión sobre la acción” y “reflexión en la acción”, como lo expresa Schön, dando a entender dos elementos constitutivos de la Práctica Reflexiva. Por un lado, manifiesta la interacción ente la acción, el pensamiento y el ser, y por otra parte, señala la inmediatez de la reflexión-acción como algo inseparable y que expresado en forma coloquial significa que el profesional “piensa sobre la marcha”. En la reflexión sobre el oficio de enseñar, la figura del practicante reflexivo, propuesto por Schön, se impone cada vez con más fuerza. Los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones educativas. Por este motivo, la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica, es decir, el conocimiento experiencial basado en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción. Es por esta razón que la reflexión sobre la práctica es una habilidad crucial para investigar en las aulas, y por ello en este capítulo la presentamos como una de las habilidades específicas del profesor-investigador. Esta habilidad tiene un rango especial que la configura en la práctica como una competencia docente del profesor que investiga en su aula.

En la mayoría de los estudios sobre las decisiones interactivas de los docentes y formadores, estas son descritas como más reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que conscientes. Sin embargo, la buena enseñanza exige tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. La capacidad de los docentes para justificar razonablemente sus decisiones y acciones dentro del aula constituye un elemento importante de su formación reflexiva en la práctica. Han de ser capaces de justificar un plan de acción, lo que significa proporcionar buenas razones para actuar de ese modo. Para ello, el maestro no puede apoyarse exclusivamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas y descontextualizadas, sino, más bien, debe reflexionar de manera crítica y analítica. Es decir, el maestro ha de reflexionar sobre su práctica al igual que el médico debe reflexionar en los síntomas y en el estado general del paciente.



Àngels Domingo

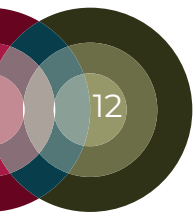
Dewey había escrito en 1903 sobre la necesidad del pensamiento reflexivo y se había ocupado de analizar la función de la reflexión en su libro *Cómo pensamos*. Para Dewey, la teoría y el análisis lógico eran una generalización del proceso reflexivo y reconocía que podemos reflexionar casi sobre todas las cosas en el sentido de pensar meramente en ellas, pero que la reflexión lógica o analítica solo se aplica a la resolución de problemas reales.

La teoría general de la reflexión, a diferencia de su ejercicio concreto, aparece cuando las ocasiones de reflexión son tan abrumadoras y tan contradictorias que bloquean el pensamiento e impiden hallar una respuesta específica y adecuada. Repetimos, se manifiesta cuando los asuntos prácticos son tan variados, complicados y tan fuera de control que impiden al pensamiento abrirse con éxito un camino a través de ellos. (Dewey, 1993, p. 300)

Para Dewey, la Práctica Reflexiva solo se produce propiamente cuando el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver y tratar de hacerlo de una manera racional. Así es como entendieron la práctica reflexiva los autores más relevantes de los últimos siglos, aunque no utilizaban propiamente ese término. Partiendo de su legado conceptual e integrando las aportaciones de la investigación experimental de las últimas décadas, la Práctica Reflexiva precisa de una reconceptualización. Podemos definir la práctica reflexiva con mayor precisión e integrando las aportaciones de los estudios investigativos realizados en este campo.

La práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de auto formarse al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la profesión. (Domingo 2017, p. 34)

La Práctica Reflexiva se sustenta en estos tres ejes fundamentales, interrelacionados entre sí, como muestra la figura, para promover un aprendizaje profesional o práctico.

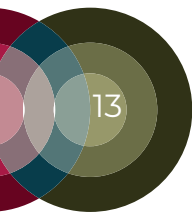


Fuente: Elaboración propia

- La experiencia como fuente de saberes adquiridos, los cuales hay que ampliar, actualizar, revisar desarrollando la competencia de aprender a “desaprender” si fuera preciso para seguir aprendiendo en el marco del desarrollo profesional.
- El escenario profesional en el que se aplican los conocimientos y se activan las competencias docentes para resolver las situaciones concretas que plantea la profesión.
- La reflexión como elemento articulador de teoría y práctica que llevará a los participantes a ser sujetos activos de su formación.

El punto de partida es, como se ha expuesto, la práctica en el aula de los docentes que participan en la actividad. Se trata de investigar para construir conjuntamente propuestas para la mejora en aquellos puntos en que la eficacia de los aprendizajes de los alumnos no se considera exitosa.

Este planteamiento formativo, estrechamente ligado a la realidad, se sustenta en una visión constructivista del aprendizaje práctico del profesor, según la cual, el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, no un conocimiento creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. El profesional de la educación se per-



fecciona a través de la experiencia real de su aula que le permite conceder significación personal a conocimientos que aplica a su práctica educativa. Estamos ante un profesional capaz de apropiarse del aprendizaje experiencial que le ofrece su escenario real y su contexto educativo.

Existen tres grandes tipologías de modelos y propuestas de Práctica Reflexiva que, según sea su alcance, pueden clasificarse así:

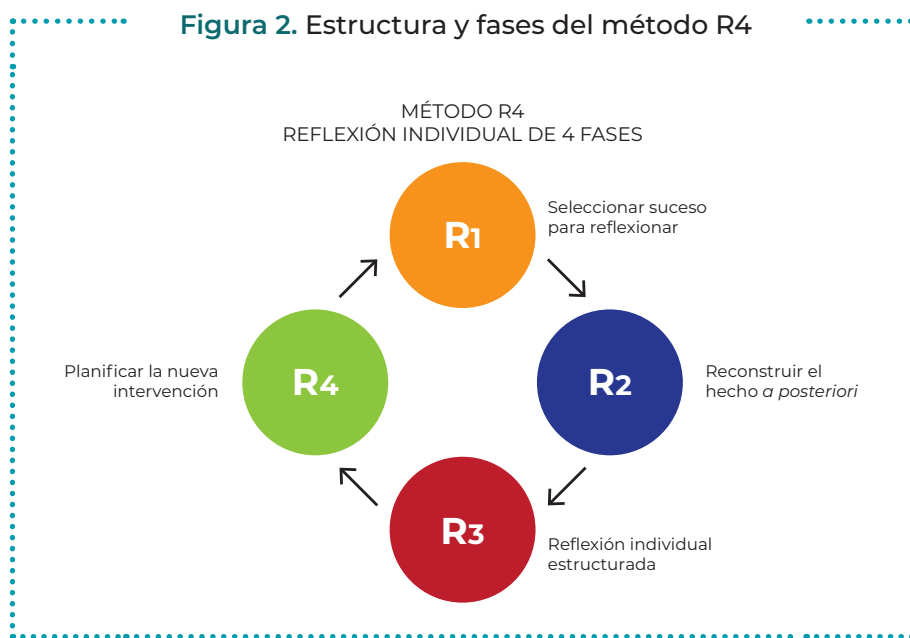
- Modelos de desarrollo individual: aquellos que propician las habilidades de un docente.
- Modelos de desarrollo grupal: aquellos que promueven las habilidades de un equipo profesional.
- Modelos de desarrollo institucional o interinstitucional (en red): aquellos que transforman a una institución o centro o a una red de profesionales de diversas instituciones.

La intención de presentar algunos de esos modelos reales es facilitar cierta inspiración a los lectores y despertar el interés en transformarlos y contextualizarlos con todas las variaciones que exija cada contexto formativo, para que sean operativos y efectivos. En definitiva, con ello se pretende propiciar lo que denominamos *modelaje* en el ámbito didáctico.

No se trata tanto de implementar modelos creados por otros como de utilizar la buena experiencia de otros para formalizar el mejor modelo posible y acorde con el contexto y escenario profesional de cada uno. En definitiva, el objetivo de la presentar algún modelo es inducir a la creación de otros que, sensibles y acorde con las especificidad de cada contexto, resulten a medida para un profesor, un claustro, una universidad, una escuela, un centro, una comunidad educativa, etc. Solo de este modo una propuesta se torna sensata y capaz de propiciar el desarrollo de docentes singulares y únicos.

PRÁCTICA REFLEXIVA INDIVIDUAL: MÉTODO R4

El método R⁴ (Domingo, 2013) de Práctica Reflexiva es una sistematización metodológica que permite aprender a indagar y analizar la propia práctica profesional y que potencia el desarrollo profesional de quien lo utiliza.

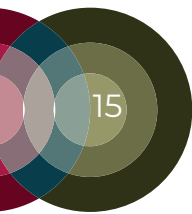


Fuente: Domingo, 2013.

El modelo se sustenta en cuatro fases consecutivas de reflexión individual y su estructura es circular. Mantiene la estructura cíclica expuesta anteriormente y propone una práctica reflexiva exclusivamente individual en la que no es posible contar con la interacción de otros docentes. El método R⁴ se caracteriza por requerir solamente la implicación del profesional o docente protagonista de la acción, lo que la convierte en una propuesta asequible pero no contempla la perspectiva de otras miradas, es decir, es exclusivamente individual y no colaborativa.

R¹: Fase de Reflexión 1. Seleccionar una situación práctica del aula que se quiera analizar. Puede tratarse de una actuación que ha conducido a un fracaso o a un éxito, un resultado positivo o negativo. La situación debe ser concreta y vivida.

R²: Fase de Reflexión 2. Reconstruir el hecho *a posteriori*. Para ello es necesario recordarla y escribirla. El hecho de escribir centra la mente y depura la acción sobre la cual reflexionar. Al mismo tiempo es necesario destacar aquello que ha actuado como detonante y que ha hecho salir de la rutina al docente, obligándonos a reflexionar en plena acción y a realizar cambios, tomar decisiones y replantear su acción, su intervención y cuestionarse su planificación inicial.



R³: Fase de Reflexión 3. Reflexión individual autorregulada

En esta fase se aconseja la secuencia reflexiva del *profesional reflexivo* de Schön (1987).

- *Conocimiento en la acción.* Conocimiento y bagaje formativo personal de cada docente - cognitivo, vivencial, teórico, experiencial, emocional, etc.- que se pone en acción de forma espontánea en la acción profesión y que no explicitamos verbalmente.
- *Reflexión en la acción.* Cuando un desencadenante (hecho o percepción) provoca que el docente, sin detener la acción, cambie su rutina. El detonante que ha captado le hace reflexionar mientras actúa, revisar, decidir qué hacer, y cómo intervenir y solucionar un problema práctico inesperado.
- *Reflexión sobre la “reflexión en la acción”.* Se analiza *a posteriori* la reflexión sobre la acción y se decide cómo mejorar la intervención.

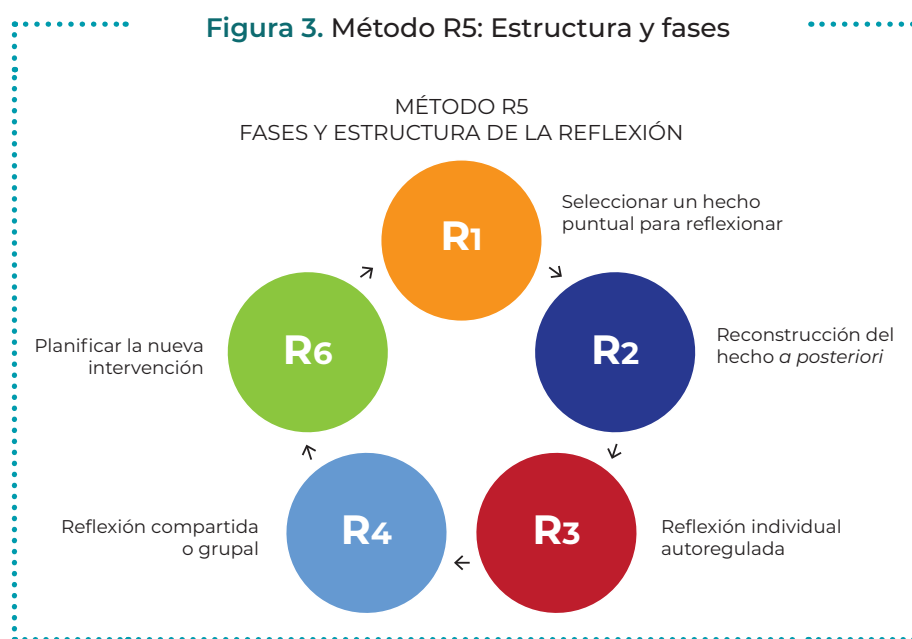
R⁴: Fase de Reflexión 4. Optimizar la propia práctica

1. ¿Qué aprendizaje he obtenido de esta reflexión metodológica?
2. ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono ese caso?
3. ¿Cómo modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?
4. ¿Qué nuevas necesidades formativas he identificado en esta Práctica Reflexiva?
5. Si volviera a repetirse este caso o parecido, ¿variaría en algo mi intervención como resultado de la práctica reflexiva llevada a cabo?
6. ¿Cómo resumiría en una frase el aprendizaje logrado si tuviera que transmitirlo a un colega?

PRÁCTICA REFLEXIVA COLABORATIVA: MÉTODO R5

La efectividad formativa de la Práctica Reflexiva crece de forma exponencial cuando en el modelo se introduce la reflexión de otras personas. “En esta nueva situación el proceso de reflexión a partir de la interacción y contraste con otros colegas agrega riqueza a la fase de la reflexión por la confluencia de las diferentes perspectivas que aportan los docentes a partir de su conocimiento y experiencia profesional” (Domingo, 2017, p. 35).

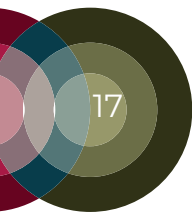
El método R⁵ de *práctica reflexiva colaborativa* (Domingo, 2013 y 2017) es un modelo que guía la reflexión sistemática a través de cinco en fases diferenciadas de reflexión que integra, a su vez, las fases del profesional reflexivo de Schön. El método parte de la práctica para regresar de nuevo a ella tras un proceso de aprendizaje reflexivo individual y compartido. El método R⁵ optimiza el aprendizaje a partir de la experiencia y a través de las cinco fases de su estructura cíclica, tal como muestra la figura 3.



Fuente: Domingo, 2013.

R¹: Fase de Reflexión 1. Seleccionar una situación práctica del aula que se quiera analizar. Puede tratarse de una actuación que ha conducido a un fracaso o a un éxito, un resultado positivo o negativo. La situación debe ser concreta y vivida.

R²: Fase de Reflexión 2. Reconstruir el hecho *a posteriori*. Para ello es necesario recordarla y escribirla. El hecho de escribir centra la mente y depura la acción sobre la cual reflexionar. Al mismo tiempo es necesario destacar aquello que ha actuado como detonante y que ha hecho salir de la rutina al docente, obligándonos a reflexionar en plena acción y a realizar cambios, tomar decisiones y replantear su acción, su intervención y cuestionarse su planificación inicial.



R³: Fase de Reflexión 3. Reflexión individual autorregulada

En esta fase se aconseja la secuencia reflexiva del *profesional reflexivo* de Schön (1987).

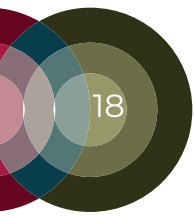
- *Conocimiento en la acción.* Conocimiento y bagaje formativo personal de cada docente —cognitivo, vivencial, teórico, experiencial, emocional, etc.— que se pone en acción de forma espontánea en la acción profesión y que no explicitamos verbalmente.
- *Reflexión en la acción.* Cuando un desencadenante (hecho o percepción) provoca que el docente, sin detener la acción, cambie su rutina. El detonante que ha captado le hace reflexionar mientras actúa, revisar, decidir qué hacer y cómo intervenir y solucionar un problema práctico inesperado.
- *Reflexión sobre la “reflexión en la acción”.* Se analiza *a posteriori* la reflexión sobre la acción y se decide cómo mejorar la intervención

R⁴: Fase de Reflexión 4. Práctica Reflexiva grupal

Interacción y contraste con los otros colegas, con el conocimiento teórico colectivo y con uno mismo. En esta fase es cuando se activa y despliega la denominada *Zona de Desarrollo Próximo o Potencial* (Vigotsky,1979) fundamentada en su teoría socio-cultural del desarrollo humano.

R⁵: Fase de Reflexión 5. Optimizar la propia práctica

1. ¿Qué he aprendido de esta situación práctica?
2. ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?
3. ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?
4. ¿Qué deseo modificar y qué deseo mantener en mi siguiente intervención?
5. ¿Qué necesidades formativas nuevas siento tras esta reflexión sobre mi práctica?
6. ¿Qué aspectos conscientes o inconscientes que han aflorado a través de la reflexión individual y grupal desearía cambiar, superar o mantener?
7. Si volviera a repetirse este caso parecido, ¿haría algo distinto de lo que hecho como resultado de la práctica reflexiva colaborativa que he llevado a cabo con mis colegas?



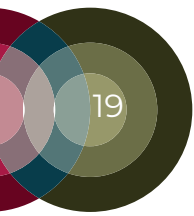
Toda actividad formativa basada en una Práctica Reflexiva *colaborativa* (Domingo, 2017, p. 35) se realiza en grupos reducidos de maestros/os, profesores o formadores, de los que forma parte el facilitador que dinamiza el proceso. La formación se plantea entre “iguales”. El facilitador –puede ser un formador, un experto, etc.– se sitúa en el mismo plano que los demás, aunque le corresponda ejercer funciones de conducción del grupo para seguir la secuencia metodológica. Por otra parte, desde el propio proceso de la práctica reflexiva se precisa que los participantes dispongan de las bases conceptuales previas para iniciar estas sesiones formativas mediante talleres, sesiones, lecturas de documentos, artículos, etc.).

Para implementar esta metodología se ha de crear un grupo o seminario de docentes interesados en aprender individual y colaborativamente. Esto significa que se precisa trabajar de modo sistemático en un clima imprescindible de confianza mutua entre sus miembros, puesto que habrán de compartir experiencias, ayudarse mutuamente, orientarse unos a otros, etc. En algunos contextos formativos estos grupos que aprenden juntos los denominamos “Comunidades de Aprendizaje Docente”.

El núcleo de la actividad es el denominado “ciclo reflexivo”, que habrá de seguirse por parte de los participantes del grupo. En el modelo de Práctica Reflexiva colaborativa con otros colegas se incorpora la interacción con los demás, el diálogo reflexivo y la comunicación interpersonal. La comunicación entre los miembros del grupo y con el facilitador juega un papel de primer orden; ha de ser una comunicación sencilla y fluida.

La reflexión individual o autorreflexión se apoya y se complementa con el diálogo con los otros, colegas, compañeros, elemento que se introduce como estrategia didáctica en la formación docente. Precisamente, el diálogo reflexivo es el que conduce al pensamiento reflexivo y prepara para la práctica reflexiva metodológica. Se precisa que quienes participan en sesiones de práctica reflexiva no teman las aportaciones y reflexiones de los colegas participantes y que sepan gestionar esas interacciones intelectuales que se generan entre teoría y práctica. Buena parte de la función de quien actúa como facilitador de la práctica reflexiva colaborativa es proporcionar un ambiente que estimule las preguntas y las respuestas que dirigen el curso del pensamiento de los participantes. En este sentido, hay que tener presente el atribuir un espacio y un tiempo para la *reflexión* que permitan pensar y verbalizar los procesos y las reflexiones sean satisfactorias o no. Tal como apuntan Brockbank y Macgill (2007):

El diálogo reflexivo que permite el aprendizaje críticamente reflexivo, compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentamos. Por tanto, se cuestionan nuestras premisas sobre el saber, sobre nosotros



mismos y nuestro mundo. Se cuestionan también las premisas vigentes sobre las ideas, el yo y el mundo. (p. 73)

Esto facilita integrar esta realidad en un contexto de verdaderas oportunidades de aprendizaje, de modo que el aprendizaje docente se haga sensible a las características singulares de cada uno de los participantes.

Desde el aprendizaje dialógico, la diferencia va unida a la igualdad: igualdad para que todos puedan llegar al nivel de aprendizaje por el que opten, y diferencia, para que todos puedan hacerlo sin renunciar a sus propias opciones antropológicas, pedagógicas, éticas, educativas, culturales, etc.

El facilitador supervisa los estímulos para que la respuesta logre la formación de disposiciones intelectuales y emocionales favorables.

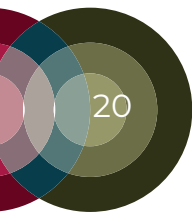
El modelo de Práctica Reflexiva colaborativa conduce a una integración equilibrada de cuatro elementos didácticos: experiencias, reflexiones, interacción con los demás, conocimiento teórico. La relación de estos cuatro elementos origina una dinámica formativa que desplaza el conocimiento teórico del punto de partida, a la vez que este deviene dinámico, flexible y se asimila de manera estable en quien está formándose, en la persona.

REFLEXIONAR PARA MEJORAR LA PRÁCTICA

Sobre la finalidad de la Práctica Reflexiva debe destacarse que su propósito es transformar la práctica diaria en el aula en un proceso de investigación más que en un proceso de aplicación. Un proceso de *investigación - acción* en el cual el docente, en su contexto de intervención, intenta comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta. De este modo, el docente entra en el aula con el objetivo de investigar y no de aplicar únicamente lo que se ha aprendió en el aula universitaria o durante su formación inicial. El perfil del docente es el de un profesional crítico, que entra en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de *reconceptualización* y –si se hace necesario– de cuestionamiento de los esquemas más básicos de funcionamiento, de las creencias y *teorías implícitas*.

Ante este horizonte, los docentes adoptan una nueva perspectiva y comprenden que la acción en el aula siempre va acompañada de un componente de investigación.

Si bien la práctica reflexiva resulta sugerente y atractiva en sus objetivos y en su proceso, es de vital importancia garantizar su finalidad primordial: reflexionar sobre la práctica para mejorarla. Esta



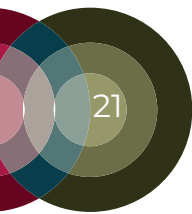
es la clave que la justifica y la preside en todo momento, que conducirá a quienes la llevan a cabo a un auténtico desarrollo profesional docente.

Recapitulamos a continuación los principales propósitos formativos de la Práctica Reflexiva metodológica:

- Desarrollar la reflexividad para aumentar la competencia docente en la resolución de las situaciones prácticas de la profesión.
- Enseñar a los docentes a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.
- Proporcionar al profesor una metodología que mejore su capacidad de gestionar adecuadamente en el aula el contexto real, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.
- Aumentar en el profesorado la preparación metodológica para innovar e investigar a partir de su propia práctica.
- Convertir a los docentes en profesionales reflexivos capaces de aprender de su propia experiencia como sistema de formación permanente.

Desde la *Plataforma Internacional Práctica Reflexiva* se han impulsado y apoyado diferentes investigaciones que muestran que los métodos de Práctica Reflexiva sistemática son una opción formativa efectiva al comprobarse cómo logra impactar en la práctica del docente. Uno de los estudios ha evaluado también el impacto del método R5 de Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros (Domingo, 2013 y 2018) con resultados positivos. El Centro de Investigación para la Administración Educativa en México, CINADE, está liderando eficazmente el reto de implementar institucionalmente la Práctica Reflexiva en los postgrados de Educación (Mata, 2018, p.118). También en España, Colombia, Chile, Argentina se ha experimentado positivamente la utilización de la Práctica Reflexiva metodológica para procesos de innovación docente institucional en escuelas y en universidades.

Algunos resultados han sido publicados en libros y revistas de investigación educativa y están disponibles para todos en el espacio web que da soporte a dicha plataforma (www.practicareflexiva.pro).



REFERENCIAS

- Barnett, R. (1997) *Higher Education: A critical business*. Buckingham: SRHE/ Open University Press
- Brockbank, A. y McGill I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cerecero I. (2018) *Práctica Reflexiva Mediada: Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Riga: EAE
- Dewey, J. (1947): *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, traducción 1967
- Dewey, J. (1993): *How we think? A Restatement of the Relation of Reflexive Thinking in Educational Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Domingo A., V. Gómez (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Domingo A. (2018). “El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros”, en INNOEDUCA. *International Journal of Technology and Educational Innovation Vol. 4. No. 1. junio 2018 pp. 4-13* ISSN:2444-2925.DOI <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Domingo A. (2017) “La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente” en Domingo A & Anijovich R (coord): *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto Internacional*. Buenos Aires: Aique
- Domingo, A. (2013). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Elliot, J. (1989): *Práctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Korthagen, F. A. (1999). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
- Mata A. (2018). “El pensamiento reflexivo ¿Asignatura pendiente en los posgrados en Educación?” en Cinade coord. (2018): *La formación del docente y la práctica reflexiva*: Cinade Publicaciones.
- Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sáez, J. (1999) “Modelos comunitarios. El enfoque comunitario”. En Ortega E.J. (1999). *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D.A. (1987). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Tom, A. (1984): *Teaching as Moral Craft*. New York: Longman.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [Original de 1931].
- Zeichner, K. (1982). *El maestro como profesional reflexivo* (Conferencia), Wisconsin, USA.