

Profesorado reflexivo e investigador

Propuestas y experiencias formativas

Àngels Domingo Roget
(Ed.)

Prólogo de Miguel Á. Zabalza

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Índice

PRÓLOGO. <i>Miguel Ángel Zabalza</i>	7
---	---

I

HACIA UNA CULTURA DOCENTE BASADA EN LA INDAGACIÓN

1. Rasgos y habilidades del profesor-investigador. <i>Àngels Domingo Roget</i>	15
2. Modelos para desarrollar una docencia indagadora. <i>Àngels Domingo Roget</i>	33

II

ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. UN ACERCAMIENTO DESDE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

3. De la reflexión sobre el objeto de estudio a la reflexión sobre la práctica de la investigación. <i>Sara Elvira Galbán Lozano y Claudia Fabiola Ortega Barba</i>	51
4. El investigador en el aula universitaria como practicante reflexivo. <i>Claudia Fabiola Ortega Barba</i>	69

III

LA COMPETENCIA INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO

5. Del maestro reflexivo al maestro investigador. <i>Montserrat Payá, Anna Escofet y Laura Rubio</i>	87
---	----

6. El papel de la investigación en la formación inicial de maestros y maestras. <i>Ana Ayuste y Begoña Gros</i>	107
7. La investigación formativa y el codiseño como estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia investigadora. <i>Mariona Masgrau, Begoña Piqué y Marta Sabariego</i>	125

IV

ESTRATEGIAS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR LA INVESTIGACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL AULA: CÍRCULOS DE REFLEXIÓN Y ESCRITURA REFLEXIVA

8. Círculos de reflexión pedagógica para el fortalecimiento de las competencias investigativas del docente y de su saber pedagógico. <i>Yazna Cisternas Rojas, Yovanna Ponce Salgado y Lorena Núñez Geraldo</i>	153
9. La escritura reflexiva y su importancia para el desarrollo de un profesor que investiga su propia práctica. <i>Marcela Jarpa-Azagra y Carola Avendaño San Martín</i>	175
AUTORAS	190

PRÓLOGO

Aunque en los últimos tiempos los manuales pedagógicos insisten mucho en esta cualidad docente, pedir a los profesores que sean reflexivos es una obviedad. Es como recomendar a los policías que sean honestos o a los jueces que sean justos. Podrían no serlo, pero si así fuera, ya no serían ni profesores, ni policías, ni jueces. La reflexión está en el ADN de la profesión docente. La cuestión, por tanto, no está en si debemos serlo o no. Lo que podemos preguntarnos es si, efectivamente, lo somos o no en nuestra actuación y en qué medida o con qué matices lo somos. Y ese sí es un gran desafío.

Tres cosas me gustaría destacar en este prólogo, que mis amigos de práctica-reflexiva me han hecho el honor de encomendar: a) que la reflexión forma parte de nuestro equipamiento esencial como seres humanos; b) que reflexionar es una de las capacidades humanas que precisan irse desarrollando a través de la educación; y c) que la reflexión se convierte en uno de los principales objetivos formativos que las instituciones educativas están llamadas a desempeñar en la actualidad.

La reflexión, como cualidad humana, es el punto de partida necesario para situar cualquier tipo de análisis sobre lo que significa para nosotros esa cualidad superior del desarrollo evolutivo de las especies. La capacidad de reflexionar va unida a nuestra inteligencia y pone en juego muchas de las cualidades propias de lo humano: la sensibilidad, la voluntad, la persistencia, la curiosidad, la empatía. Nuestros primeros avances como sujetos están vinculados a los sentidos y al conocimiento práctico y sensible de lo inmediato. Vemos, tocamos, manipulamos, nos movemos y vamos haciéndonos con el entorno que nos rodea. Pero esa inteligencia sensible que nos permite conocer lo que nos rodea se va

enriqueciendo con la capacidad de ir más allá de eso que nos ofrecen los sentidos. Inteligencia viene de *intus-legere*, leer dentro y en ese «dentro» es donde aparece la reflexión.

La inteligencia, a través de la reflexión, nos permite leer dentro de las cosas y los sucesos, es decir, ir más allá de la forma sensible, de lo evidente y tangible de la realidad. Y nos permite leer dentro de nosotros mismos, ir más allá de lo que mostramos para identificar aquello que subyace a las formas externas y las conductas; dialogar entre los distintos roles que configuran nuestra identidad. Eso es lo que hacemos cuando reflexionamos, trascender lo visible, buscar los pensamientos, las razones, las alternativas, las valoraciones de lo que vemos y sentimos por las otras vías del conocimiento. Leer dentro.

En segundo lugar, la reflexión como cualidad humana no es muy diferente a las otras capacidades que acompañan al ser humano desde su nacimiento pero que precisan ser articuladas y potenciadas a través del desarrollo y la educación. Lo que en nuestros inicios es una capacidad en potencia ha de convertirse, a través de la educación, en competencia que cada sujeto ha de estar en condiciones de poder dominar cada vez más y utilizar eficazmente en su propio provecho y en el de los demás. En ese sentido, la competencia reflexiva va vinculada a otras muchas competencias que le sirven de base: la curiosidad, la observación, la lectura de las situaciones, la indagación, la documentación.

Reflexionar no es lo mismo que meditar o ponerse en estado zen; no es comerse el coco rumiando ideas inconexas sin un propósito; reflexionar es más que pensar, más que hablar o hacer algo. La reflexión tiene un contenido y tiene un propósito (aunque pudiera no estar claramente definido); requiere, también, de un cierto procedimiento (en este libro encontrarán algunos formatos para aprender a reflexionar) y de ciertas condiciones que la validen. «Yo reflexiono mucho, me decía un amigo; de vez en cuando me encierro en la habitación y me paso horas dándoles vueltas a las cosas que me preocupan, casi siempre las mismas. Salgo de allí agotado». No se lo dije, claro, pero eso más que a la reflexión se parece a un estado obsesivo que ojalá le relaje, pero que le va a ayudar poco a resolver esos supuestos problemas a los que da vueltas.

Reflexionar es analizar las mismas cosas desde posiciones y miradas diversas, es analizar los pros y los contras de algo, es contrastar unas informaciones con otras, es construir una decisión a partir de evidencias, es buscar equilibrios entre posicionamientos, ideas o alternativas contrapuestas. Por eso la reflexión no actúa en el vacío, sino que requiere de un contenido sobre el que pensar, requiere de alternativas que contrastar

antes de elaborar los juicios o decisiones, requiere de condiciones y recursos que permitan el manejo adecuado de la documentación sobre la que se basará el proceso reflexivo. Algunas de esas condiciones son tangibles (la madurez de quien reflexiona, el contexto propicio, el tiempo suficiente, la documentación válida), otras son subjetivas e intangibles (la curiosidad para ir siempre más allá de lo asequible, la constancia para desarrollar el proceso reflexivo sin atajos, la ética para buscar conclusiones valiosas y justas). En definitiva, no se nace sabiendo reflexionar, ni la capacidad reflexiva surge en nosotros como mera consecuencia de nuestro proceso evolutivo.

Aunque la capacidad de reflexionar forma parte de nuestro equipamiento innato, el ejercicio eficiente de la competencia reflexiva requiere de un proceso de aprendizaje. Es decir, a reflexionar se aprende. Y visto desde otra perspectiva: aprenderemos a reflexionar si alguien nos enseña a hacerlo de una forma efectiva y satisfactoria. Cuando la reflexión la unimos al contexto escolar, aún podríamos añadir una idea más: parece poco probable que pueda enseñar a reflexionar alguien que él mismo no reflexiona. Y así se cierra el círculo de la gran relevancia que la reflexión adquiere en el contexto educativo.

Finalmente, aún podríamos ir un poco más allá y relacionar la reflexión no ya con las personas que ejercen la docencia, sino con las propias instituciones cuya función social consiste en panificarla y ajustarla a las demandas sociales del momento. ¿Qué tienen que ver la educación y las instituciones educativas actuales con la reflexión? En mi opinión mucho, dado que los tiempos actuales son tiempos de contrastes en los que la complejidad de los fenómenos se combina con la transitoriedad, con la ejecución inmediata, con la prisa, con las respuestas inmediatas, con la improvisación.

No son buenos tiempos para la reflexión. Postman y Weingarten, allá por los años 70, hablaban en su trabajo *La enseñanza como actividad crítica* («actividad revolucionaria» decía el original que se suavizó en su traducción española) de la escuela como termostato social. En su opinión, la escuela debía ser dinámica y rompedora en tiempos de estancamiento, y debía ser reposada y persistente en tiempo de agitación y vorágine. Ese papel termostático que ellos atribuían a las escuelas es el que nuestros estudiantes precisan para sosegar el vértigo ejecutivo al que el entorno les somete. Recuerdo con decepción pedagógica una visita al Museo del Hombre de Coruña, una particular e interesante Casa de las Ciencias preparada para que quienes lo visitan aprendan cómo funciona nuestro organismo y otras realidades del entorno humano. Los dispositivos y aparatos con que cuenta te piden realizar acciones

a través de las cuales uno puede observar en la máquina o la pantalla cómo reacciona el organismo humano. Lo típico de los actuales museos interactivos. Mientras yo me movía por las salas llegó al Museo un muy numeroso grupo de estudiantes de secundaria. En pocos minutos se adueñaron del museo, iban de una sala a otra, de unos aparatos a otros, a velocidad de crucero: llegaban, tocaban indiscriminadamente los botones o artilugios del aparato y seguían al siguiente sin interesarse por lo que sucedía como consecuencia de su acción.

Tampoco hubieran entendido el proceso provocado porque para ello hubieran tenido que leer las instrucciones y la explicación de lo que allí sucedía. Pero no tenían el sosiego suficiente para enterarse de qué iba la cosa, simplemente llegaban, tocaban y se iban. Pura ejecución sin nada de reflexión. Es de suponer que la consecuencia de ello fue que apenas aprendieron nada de aquella fascinante experiencia. Faltó la reflexión. Les faltó el hábito de pararse a leer y documentarse para saber cómo actuar y poder extraer aprendizajes de la experiencia. En ese contexto, bastante habitual, por otra parte, una prioridad de las escuelas debería ser el convertirse en un espacio contracultural, en el sentido de que, frente al ruido, la velocidad y el estrés ejecutivo de la cultura vigente, ellas introduzcan en las aulas un cierto sosiego, una forma de hacer las cosas pensando; que recuperen el hábito de buscar evidencias, de contrastar posiciones, de indagar antes de actuar. Las escuelas deberían incorporarse a ese movimiento del «*Slow schools...slow thinking...slow learning...slow teaching*». Y la reflexión podría ser su gran recurso didáctico.

Y de ahí, de la confluencia de estas tres consideraciones (la reflexión como característica diferencial de lo humano, como capacidad que se convierte en competencia a través de la educación, y como compromiso institucional de las escuelas y universidades) surge el gran valor de la reflexión como herramienta educativa, como proceso y producto de la formación. Y es en este contexto donde la reflexión merece una atención aún más especial como característica esencial de la formación universitaria. Por eso tanta insistencia en la pedagogía de la reflexión a la hora de formar profesionales.

Se ha llegado a decir que la función de la universidad no es tanto enseñar los contenidos disciplinares que caracterizan a una profesión (que cambiarán y evolucionarán constantemente), cuanto enseñar a los estudiantes a pensar cómo piensan los profesionales de su ámbito. Es ese pensar, el pensar profesional, el que define el sentido de la reflexión: un pensar que supone utilizar conocimientos válidos; que requiere basarse en observaciones y, en su caso, en evidencias; que requiere contrastar

las propias percepciones con las de los colegas; que supone un manejo constante con la literatura especializada. Es, en ese sentido, que podemos decir que reflexionar no es darles vueltas a las cosas, no es un opinar espontáneo. Más que un soliloquio sin objetivos, reflexionar es un diálogo: diálogo consigo mismo (entre las distintas posiciones e identidades de nuestro yo, de las que hablan Meijers y Hermans, 2018¹), diálogo con los colegas, diálogo con los datos de la realidad, diálogo con el conocimiento disponible en la comunidad científica.

Reflexionar así es justamente lo que no hace el profesional (sea cual sea su profesión) que convierte su profesión en un mero quehacer, en pura práctica (más todavía si esa práctica la realiza a solas y desconectada de las otras prácticas de sus colegas como nos sucede, a veces, en educación). Suele decirse que la reflexión requiere de soledad y silencio, pero eso es solo una verdad a medias.

Reflexionar requiere también de diálogo, de comunidad, de transferencia de conocimiento, de aprendizaje coral. Decimos de los profesionales que son personas capaces de tomar decisiones bien fundamentadas en sus respectivos ámbitos de actuación y que eso es, justamente, lo que les diferencia de los aficionados y los chapuzas. Pues ahí es donde entra a jugar su papel la reflexión: no hay buenas decisiones sin reflexión, sin el contraste de ideas y referencias, sin complementar lo que ya sabemos con lo que nosotros no sabemos aún, pero hay otros que sí lo saben. Es decir, estamos hablando de una reflexión que nos transforma y nos hace mejores en lo nuestro y en lo que somos.

Miguel Á. Zabalza Beraza

Santiago de Compostela. Abril 2020

¹ Meijers, F. & Hermans, H. (2018). *The Dialogical Self Theory in Education: A Multicultural Perspective*. London: Springer.

Rasgos y habilidades del profesor-investigador

*Cuando alguien reflexiona desde la acción
se convierte en un investigador en contexto práctico.*
D. A. SCHÖN (1988: 72)

Dos modos de ser profesor

Probablemente todos estamos de acuerdo y compartimos la opinión de que el mundo en que vivimos cambia de forma rápida, y de 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 deben 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.

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 ellos 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 cuando afirma: «no hay enfermedades sino enfermos». Lo mismo podríamos expresar en el ámbito educativo «no hay conocimientos, sino una persona 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.

Reflexión e investigación son dos ejercicios intelectuales que están estrechamente ligados pues comparten dos hechos: la actitud de curiosidad y la necesidad de encontrar respuestas a las incógnitas que atraviesan el oficio. De este modo, se argumenta la idea de que el docente es también un investigador, pues el profesor tiene una condición histórica de producción de conocimiento y su fin, por lo tanto, debe ser el de generarlo y potenciarlo. La investigación cuando está orientada a los problemas de la práctica profesional y aporta estrategias de resolución de estos problemas, indudablemente, se convierte en la forma más excelente de construcción de conocimiento.

La investigación constituye el punto de partida mediante el cual, el docente a partir del cuestionamiento de sus acciones educativas, saberes, prácticas, efectos, etc., se apropia de su realidad para interpretar y caracterizar la manera como se tejen las relaciones entre los actores que conforman determinada situación educativa y logra intervenirla de manera crítica, generando estrategias y tomando decisiones que mejoren o transformen positivamente las dinámicas que obstaculizan el proceso formativo.

En consecuencia, la incorporación de la actividad investigadora en la práctica pedagógica exige del docente una continua preparación y actualización en saberes disciplinarios y enfoques metodológicos aplicados a la educación; habilidades para saber interpretar, caracterizar, teorizar y formular estrategias; un pensamiento crítico y, finalmente, un profundo sentido de reflexión para reconocer sus propias limitaciones y saber actuar para conseguir la innovación. Por este motivo, desde la perspectiva de la formación, se hace necesario entender la investigación como una práctica constitutiva de la realidad del docente, pero

también, como una actividad reflexiva consciente, sistemática e inherente en la reconstrucción de los procesos en la acción educativa.

La profesión docente puede analizarse desde dos perspectivas —sustentadas por dos paradigmas diferentes— 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: 77-89), presentamos a continuación las características de los dos perfiles resultantes.

El profesor técnico

Este modelo de profesor, el 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, mensurables, 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 unas estrategias didácticas claramente determinadas. 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 homogeneizador, en el sentido de que no existe sensibilidad profesional ante las diferencias individuales, ni ante 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. Vive la enseñanza 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, la enseñanza se afronta como actividad técnica y se apuesta por una 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 docente 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, 1998). 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 sólo 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 huyendo 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 exige 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 sólo 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; potencia un desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y valioso.

Al 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; 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.

Estamos ante un docente sometido a una tensión que activa su competencia investigadora: necesita comprender la enseñanza y necesita ser capaz de ejecutarla a la vez, teniendo en cuenta que el aprendizaje

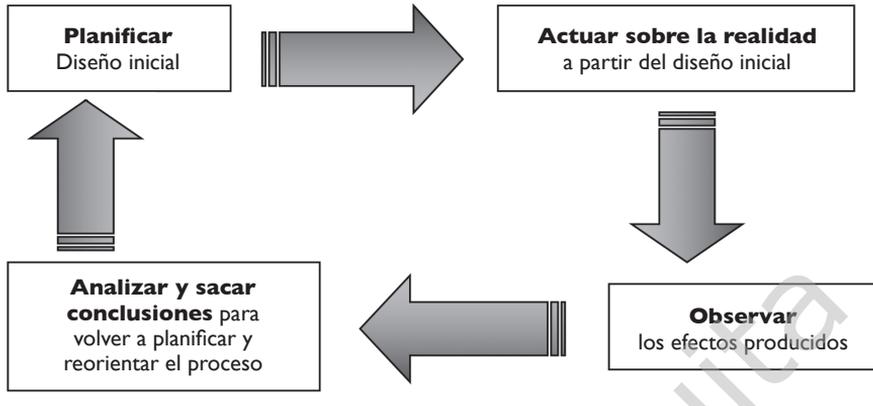
de ambas se produce típicamente de formas diferentes y en distintos lugares. Una tensión que se incrementa cuando se enfrentan el saber académico, que pone el énfasis sobre la comprensión de la teoría y la praxis docente, que enfatiza la acción.

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 en 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 (1992) y aplicado a la profesión docente por Korthagen (2001). Este profesional 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, tal como se representa en la figura 1.1.

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 desde el punto de vista humano.

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

Figura 1.1. Ciclo del proceso del profesor autorreflexivo

Podemos concluir que los planteamientos de formación tecnocrática y acrítica no capacita al profesor para gestionar las situaciones inciertas de su profesión. La formación critico-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: 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.

Características y habilidades del profesor-investigador

Curiosidad intelectual

La perspectiva desde la que nos interesa aquí la reflexión es en el ámbito del aprendizaje crítico-reflexivo de los profesionales que trabajan y aprenden —son *aprendices* permanentes— y que en su puesto de trabajo como educadores, docentes, directores, formadores, supervisores, etc.; están realizando un aprendizaje permanente a partir de la práctica real.

El profesional que quiere utilizar la reflexión sistemática requiere de un compromiso con la reflexión puesto que una simple disposición para la reflexión puede convertirla en algo esporádico y superficial. Aunque se afirme que la reflexión es una operación natural de la inteligencia humana, hay que tener presente que para que una persona actualice