



## Preguntas de reflexión

1. ¿Cómo defines un “modelo educativo”?
2. ¿Cómo entra el término *glocal* en los modelos educativos?
3. ¿Cómo se manifiestan los componentes (filosófico, teórico, político, procesos y práctica) en el modelo educativo de una institución?
4. ¿Cuáles son los elementos que se deben contemplar para evaluar un modelo educativo?

## CONCEPTUALIZACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA \*

### Introducción a la temática: teoría vs. práctica

El propósito de este apartado es reflexionar sobre qué encierra el intento de esbozar la teoría y la práctica de la enseñanza. La finalidad es hacer evidente la necesidad de plantearse una serie de problemas teóricos para poder llevar a cabo una planificación didáctica apoyada, lo mejor posible, en presupuestos científicos.

Una de las preocupaciones más frecuentes en el ámbito de la docencia es la de desarrollar una labor acorde con algunas de las aportaciones más recientes de las ciencias que se ocupan del fenómeno educativo. Como acabamos de ver en el apartado anterior, uno de los elementos del modelo educativo es el aspecto teórico de la educación, que consiste en divulgar los esquemas conceptuales para desarrollar la programación de los contenidos.

La preocupación principal aquí es profundizar en el conocimiento de las operaciones, los supuestos y elementos que intervienen en esa programación de la enseñanza, con la intención de tomar conciencia de dichas operaciones, a fin de que los docentes asumamos un hecho que suele pasar desapercibido: una buena parte de las decisiones que se toman, de las iniciativas y actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza, carecen de una justificación explícita, conocida y asumida por los propios ejecutantes de la enseñanza. Es decir, se trata de una práctica no científica ni teórica.

Un primer paso para mejorar la calidad de la enseñanza (aspecto que será tocado ampliamente en otro apartado de este módulo), que creemos debería ser el principio general de la formación y perfeccionamiento del profesorado, consiste en tomar conciencia de aquello que se hace, de preguntarse si se tiene o no alguna razón válida para hacer eso y no otra cosa.

La práctica de la enseñanza necesita una cierta ordenación, en la medida de lo posible, pero igualmente debe tener cabida para un cierto margen de indeterminación exigido por la propia naturaleza de los procesos desarrollados. Esa ordenación supone una visión previa de lo que se va a realizar. Lo anterior supondría una planeación docente compuesta de elementos teóricos.

### De la planeación a la práctica

La planeación de la enseñanza supone tres operaciones básicas:

1. Explicitar aquello que se va a realizar.
2. Ordenar los elementos que intervienen en el proceso, a fin de que se produzcan las interacciones entre ellos que lleven a la consecución de los resultados apetecidos.
3. Justificar científica y teóricamente las decisiones que se toman, de suerte que aquello que se haga sea lo que conviene hacer, de acuerdo con las bases científicas y teóricas de que se disponga en un momento dado.

La planeación de la enseñanza prevé la acción docente a desarrollar y la fundamenta debidamente: saber qué se hará, cómo, por qué y para qué. Significa también considerar los elementos sobre los que hay que decidir, estudiar las consecuencias de su interacción y evaluar su influencia en los resultados.

Con estas ideas queda esbozado que la planeación es la puesta en acción de una realidad concreta, del pensamiento científico pedagógico conformado por la teoría, que debe estar en concordancia con el modelo educativo. Planeación equivale, en este contexto, a la práctica científica de la enseñanza.

Entrar en el concepto teórico de la planeación supone una toma de conciencia sobre la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje y hacer consciente la necesidad de un conocimiento científico del mismo. No se puede llegar a la práctica de la enseñanza sin justificar previamente

las acciones y los aspectos teóricos que sustentan la puesta en marcha de los procesos. Esta es la diferencia entre ser dueños de los actos y ser arrastrados por una práctica que no gobiernan.

Diseñar la enseñanza supone ordenar el curso de la acción. Esa ordenación implica poner de manifiesto los distintos elementos que entrarán en juego, porque son condiciones apriorísticas de la enseñanza a desarrollar en situaciones concretas, así como presentar los elementos que queremos poner en juego intencionalmente. Por dar un ejemplo, imaginemos las condiciones sociales o familiares del alumno que tienen una incidencia en su proceso de enseñanza-aprendizaje, que condicionan sus motivaciones, expectativas, capacidades, sus medios de expresión y las experiencias educativas anteriores, a partir de las cuáles el alumno se pone en contacto con los contenidos escolares, etcétera.

La planeación de la enseñanza obliga a que el profesor considere esos elementos que operan por sí mismos y a los que hay que prestar atención para reorientarlos o estimularlos. El proceso de enseñanza añade otros elementos, como los materiales didácticos, los contenidos científicos, las relaciones entre los alumnos, los procedimientos de evaluación, etc. En el curso de la enseñanza estos elementos interactúan y se condicionan mutuamente, de forma que los resultados que se obtienen son un producto condicionado por las relaciones complejas entre ellos. ¿Qué consecuencias tiene sobre los alumnos —con unas características concretas— el uso de un determinado modelo de enseñanza, cuando se pretende que aprendan a aplicar un cierto principio científico a su vida cotidiana? El docente debe hacerse muchas preguntas de este tipo.

Dicen por ahí que “no hay nada más práctico que una buena teoría” y ciertamente, para ordenar los procesos de enseñanza de forma que se busquen las interacciones concretas y no otras entre todos esos elementos, es una operación básica de la planeación. Es decir, para diseñar la acción se deberá partir de un cierto conocimiento teórico sobre ella. De ahí que se diga que planificar no es sino poner a punto toda la teoría científica sobre el objeto tratado.

¿Y cómo determinar los elementos que entran en juego en la acción? Es decir, ¿qué aspectos debemos considerar, porque son elementos básicos a tener en cuenta y sobre los que hay que tomar alguna decisión? Es indudable que para programar la acción de enseñanza hay que contar con todos los aspectos de orden social, psicológico, didáctico y material que intervienen en el proceso. Sin saber cuáles son

y cómo se comportan, mal se puede prever un plan de acción. De ahí que sea necesario buscar un modelo que los reúna y permita articular hipótesis sobre su funcionamiento. De esta manera, el docente que se guía por la planeación es el que dirige su práctica de acuerdo con un fundamento científico de la misma.

Es urgente buscar esquemas teóricos que nos clarifiquen cómo el docente y el teórico de la educación pueden conjuntar, en un modelo coherente, las más diversas aportaciones científicas, a fin de fundamentar la acción de la enseñanza.

La planeación científica de la enseñanza exige unos fundamentos, una clarificación de los elementos intervinientes, un conocimiento de las interacciones que se desencadenan cuando los elementos actúan juntos y una teoría de la propia práctica de la enseñanza, la cual ordene coherentemente lo anterior. La planeación sería su aplicación en la realidad.

Un punto a resaltar es la estrecha conexión que debe existir entre la práctica, la teoría y la investigación acerca de los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje educativo. La práctica, si ha de ser científica, tiene que basarse en una teoría. De ahí que la formación del profesorado deba preocuparse por este aspecto, el cual hoy está bastante abandonado. La práctica científica requiere una actitud científica del que la realiza. A la inversa, la teoría didáctica ha de surgir del estrecho contacto con la acción.

Cíclicamente aparece la necesidad de integrar, en un sistema coherente, las nuevas aportaciones, las perspectivas innovadoras que van surgiendo, los contenidos científicos que emergen en torno a aspectos parciales o paradigmas científicos particulares. Todas las ciencias humanas se ven sometidas a esta necesidad, y la problemática en materia de enseñanza no es la excepción.

El logro de un marco teórico coherente es una condición para depurar el conocimiento disperso del que hoy disponemos, para conseguir sistematizar dicho conocimiento, ayudar a que la práctica se desenvuelva coherentemente con él y favorecer un marco de referencia para una investigación que atienda los problemas teórico-prácticos, cuya solución redunde en el beneficio del conjunto.

### **Necesidad de una teoría de la enseñanza**

De todos es sabido que el desarrollo de una ciencia va ligado al desarrollo de la teorización que le es propia, pudiéndose afirmar que una

parcela del conocimiento es ciencia en la medida en que posee cierto desarrollo teórico. El hecho de plantearse el problema de la cientificidad de la enseñanza equivale a buscar una teoría de la enseñanza.

Gimeno Sacristán<sup>7</sup> menciona que hoy no podemos contar con una teoría estructurada de la enseñanza, ya que se detectan una serie de deformaciones inherentes a esta actividad educativa, dadas las condiciones en las que se ha desarrollado, lo cual tiene una proyección indiscutible en la falta de un conocimiento profundo y organizado sobre los problemas más relevantes de la enseñanza. Algunos de los obstáculos que le parecen más evidentes a este autor son:

1. Falta de interés por la calidad de la enseñanza. Esto es contradictorio con lo que se dice acerca de la necesidad de apoyarla, aunque los hechos hablan más sobre estos puntos y los atentados contra su calidad. En cierto modo, si la escolarización no es completa y si, en muchos casos, muestra deficiencias organizativas evidentes, es lógico que las preocupaciones se centren más en esos puntos neurálgicos que en aspectos más sutiles, más cualitativos, de los procesos internos de su desarrollo. La formación del profesorado, por ejemplo, aparece como un objetivo secundario respecto del objetivo de reducir el número de alumnos por profesor. Otro ejemplo sintomático es que el objetivo de mejorar la enseñanza, tal como nosotros la entendemos, no suele figurar como punto prioritario en movimientos reivindicativos de padres, profesores, grupos sociales, entre otros.

2. Relacionado con lo anterior, la enseñanza se presenta como una empresa que requiere de una organización compleja, de modo que se garantice el funcionamiento eficaz necesario para mantener el sistema social productivo. En esta empresa se necesita, en menor medida, la colaboración del científico de la enseñanza. Lo básico es que el sistema funcione y que, en todo caso, sea lo menos oneroso posible para el grupo social concreto dentro de los sistemas democráticos. Sin embargo, el sistema se juzga por unos criterios de eficacia que, desde el punto de vista del autor, no son demasiado exigentes, y por ello se puede prescindir de los teóricos de esta actividad, pues no siempre van a ser "colaboradores", porque pueden ser críticos del sistema. Algo muy particular es que a la institución escolar se le va a juzgar según los éxitos que produce, no por los fracasos que ella misma genera o que es incapaz de recuperar. Con los primeros criterios se puede responder

<sup>7</sup>Gimeno Sacristán, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Anaya, Madrid, 1989, págs. 14-28

“eficazmente” a un sistema social que sólo requiere una cúspide de expertos dentro de la pirámide social.

3. En la enseñanza, dentro del entorno de los especialistas, tanto docentes como investigadores, predomina igualmente ese pragmatismo. Lo que urge es resolver problemas, lograr objetivos y no tanto el conocimiento. Esto puede parecer un contrasentido, puesto que para resolver problemas hace falta un conocimiento, sin duda. La posibilidad de descubrir esos nuevos campos de significados va ligada al desarrollo científico, más allá de los conocimientos útiles que se le pide a los especialistas en educación, en un momento determinado. Además, se puede ser profesor universitario (o de cualquier otro nivel educativo) sin tener formación pedagógica (conocimiento científico de su función), sin embargo, el sistema no se cae, porque los efectos logrados se consideran suficientes. La teoría de la enseñanza no parece imprescindible para cubrir las exigencias sentidas comúnmente. Y esto nos parece el motivo del subdesarrollo teórico-científico de la ciencia de la enseñanza.

4. Todo lo anterior parte de otros factores que irán surgiendo y que hacen que la práctica de la enseñanza más extendida esté fuertemente dominada por una rutina que va acrisolando los usos fundamentales en unos “saberes prácticos” tradicionales. Éstos son el reflejo de teorías históricamente caducas, pero que gobiernan el conocimiento empírico, vulgar y acientífico sobre la actividad de la enseñanza. Cuando esa rutina impregna a las personas e instituciones dedicadas a esa actividad, ésta se hace impermeable a la filtración de una teoría con la cual podemos contar. No sólo deja de impulsar su desarrollo, sino que no acepta la parcela científica conquistada. Teoría y práctica se necesitan mutuamente para que cada una progrese. La formación pedagógica es un ejemplo de ello, ya que es muy escasa y deficiente. La rutina se convierte en uno de los mayores obstáculos para el progreso de la práctica y de la teoría educativa misma, dada la relación de estímulo que existe entre ellas.

5. Muchos docentes operan como si su acción se desarrollara al margen de cualquier planteamiento teórico, produciéndose ese estado de conciencia que llega a juzgar como gratuita la teorización misma. Se dice que todos los docentes poseen una teoría de la enseñanza, en la medida en que operan con unos esquemas implícitos sobre cómo funciona el alumno, el aprendizaje y su propia influencia personal. La acción se puede examinar *a posteriori* de su actuación y descubrir esos esquemas o tomas de postura implícitas, frente a los problemas teóricos. En ese sentido se dice que todo docente tiene una teoría, aunque

ésta sea, la mayoría de las veces, incoherente, inarticulada e inconsciente. Explicar esto suele ser un buen recurso para dar conciencia crítica al profesorado sobre su propia función y facilita el cambio al ver que los apoyos de esa teoría encubierta no son correctos, pudiendo llegar a urgir la necesidad de un apoyo teórico más científico.

Con estas reflexiones hicimos explícita la opinión de que carecemos de una teoría de la enseñanza y señalamos la necesidad urgente de desarrollar una. Con todo esto, ¿cuál sería el valor de tener una teoría de la enseñanza?

Una de las funciones de una teoría es la de sistematizar los conocimientos dentro de una disciplina o parcela científica. Es tratar de organizar los elementos que contiene el proceso, tratando de integrarlos en un todo completo, donde cada elemento tenga relación con los demás. Por otro lado, se requiere proponer investigaciones sobre problemas pertinentes y de importancia a fin de corroborar los supuestos de la propia teoría y rellenar los huecos que se detecten en su estructuración. Se requiere explorar, analizar y profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y construir teorías a partir de las prácticas educativas. En ese sentido, poseer una teoría de la enseñanza es imprescindible para guiar su práctica y adecuarla a la formación del profesorado, precisamente para que la práctica se disocie de su guía teórica y la teoría se valide o reformule a partir de su comprobación o refutación en la práctica.

Además, la teoría de la enseñanza sirve para conocer el objeto mismo de la enseñanza, diferenciándolo de otros que converjan con ella y de aquéllos con los que en ocasiones sea confundido. Un ejemplo común es la interrelación con la teoría psicológica, que atiende el *cómo se aprende* pero que no toca los aspectos de la teoría de la enseñanza sobre *cómo se debe aprender y enseñar*.

## La enseñanza como arte y como ciencia

El líder del movimiento de la Escuela Eficaz, Nathaniel Gage,<sup>8</sup> ha hecho explícito repetidas veces que la enseñanza es a la vez una ciencia y un arte.

<sup>8</sup> Citado por Davis, G. A. y Thomas, M. A., *Escuelas eficaces y profesores eficientes*, La Muralla, Madrid, 1999.

La enseñanza puede y debe tener una base científica, pues reconoce que la ciencia se ocupa de las relaciones entre las variables de entrada (*input*) (independientes) y las variables de salida (*output*) (dependientes). Se ha llevado a cabo un innumerable número de investigaciones que establecen la relación entre la enseñanza, el tipo de prácticas y el rendimiento del estudiante, así como su motivación, actitud y autoestima.

Por otro lado, la enseñanza es un arte instrumentalmente práctico, más que una "bella arte". Es decir, la enseñanza requiere de la improvisación, espontaneidad y el manejo de un amplio abanico de consideraciones sobre formas, estilos, temporizaciones, ritmos y adecuaciones de forma tan compleja que incluso un ordenador pudiera perderse. En otras palabras, en los procesos de enseñanza surgen variedad de circunstancias, materias, grupos de alumnos, formas de aprender, grupos de edades, etc., que hacen imposible reducir el conjunto a recetas de "cómo enseñar".

En concordancia con lo anterior, Woods<sup>9</sup> menciona el menester de reflexionar sobre la enseñanza y visualizarla como una actividad llena de misterios. Es importante apreciar el aspecto científico, pero también hay que considerar que llegamos al saber a través de todos los sentidos. Es necesario involucrar ambos aspectos de la enseñanza (ciencia y arte) cuando ejercemos la labor como docentes u observamos a otros.

En este dilema entre ciencia y arte, hay un autor, Esteve,<sup>10</sup> que afirma que se aprende a ser profesor por ensayo y error. Explica, de igual modo, que la tarea docente consiste en crear en los estudiantes un estado de curiosidad, en lugar de obligar a los alumnos a repetir el contenido de los textos.

El autor hace una descripción de las dificultades que se deben sortear en el camino para aprender a ser profesor:

*Elaborar una identidad profesional.* Implica un problema el cambiar la mentalidad de estudiante a profesor; hay una diferencia entre los problemas que enfrenta un profesor de primaria y uno de universidad

<sup>9</sup>Woods, P., *El arte y la ciencia de enseñar. Investigar el arte de la enseñanza*, Paidós, Barcelona, 1998, págs. 29-48.

<sup>10</sup>Esteve, J., "La aventura de ser maestro", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, 1998, págs. 46-50.



en este aspecto. El primero debe sortear el problema de la idealización, es decir, en su formación recibió información acerca de lo que el profesor debe hacer, pensar y ser, aunque no se le explicó esto en la práctica. Ha recibido contenidos, pero no le enseñaron cómo organizar una clase o manejar la disciplina, etc. En pocas palabras, tiene claro un modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad. Por otra parte, como el profesor ideal no debe tener problemas en clase, es difícil para el nuevo profesor reconocer que los tiene y, peor aún, buscar ayuda al respecto. Por otro lado, los problemas de identidad profesional de un profesor universitario son peores, porque se formó en facultades universitarias sin una idea o vocación inicial para la enseñanza. Estos profesionistas llegan al aula en una posición de expertos y para construir su identidad profesional deben descubrir que su trabajo es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos. La tarea del maestro, con la que debe identificarse, es la trasmisión de la ciencia, la cultura, los valores y las certezas que se han recopilado con el tiempo.

*Dominar las técnicas básicas para ser un buen interlocutor.* Otro problema es que el maestro es el intermediario entre el conocimiento y los alumnos, y necesita dominar técnicas básicas de comunicación. Un profesor debe aprender que necesita dominar, aparte de los contenidos, formas adecuadas de expresión: saber escuchar, saber preguntar, etc.; dominar códigos y canales de comunicación verbales, gestuales y audiovisuales; distinguir los distintos climas que crean en el grupo diferentes tonos de voz, etcétera.

*Disciplina.* Este es un problema que se une a los sentimientos de inseguridad y la propia identidad. El docente busca diversas estrategias, cuya finalidad es encontrar una forma de organización que sea productiva para su clase. En este aspecto, el profesor repara en que para enseñar no basta con dominar los contenidos de la materia, sino también saber dialogar, llegar a acuerdos, delimitar responsabilidades, poder negociar, entre otros factores.

*Adaptación de los contenidos y niveles.* Este problema se refiere a la adaptación de los contenidos de enseñanza al nivel de los estudiantes. Esto implica desprenderse de los estilos académicos universitarios y hacer accesibles los conocimientos a la clase.

Con estas reflexiones del autor, se encuentra la combinación de ciencia y arte; mientras que, por un lado, el profesor debe saber los contenidos de su materia, saberlos transmitir, conocer la manera de aprender del alumno, ubicar el contexto, etc., también hay una necesidad de aplicar elementos no tangibles, pero que son necesarios en esta actividad: imaginación, creatividad, ingenio, animación, motivación, capacidad de comunicar de manera adecuada los mensajes, etc., para poder ser un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

En consecuencia, la labor del docente en los procesos de enseñanza debe ser la de tener conocimiento teórico y aplicarlo artísticamente en su práctica, considerando las ideas previas del alumno, lo que es capaz de aprender, su estilo y motivos de aprendizaje, para orientar y guiar su actividad mental, proporcionándole una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

El papel de los formadores de docentes es proporcionarles el ajuste de la ayuda pedagógica, de tal suerte que hagan aportes relevantes para solucionar los problemas de su práctica docente. La formación del docente debe abarcar los planos conceptual, teórico, científico, reflexivo, práctico y de investigación, y se debe orientar a la generación de un conocimiento didáctico integrador y a la elaboración de propuestas para la acción viable. Un aspecto que en verdad nos hace falta desarrollar, para mejorar el sustento teórico-práctico de la enseñanza, es precisamente la investigación.

### **La investigación de la enseñanza en el sistema-aula**

Analizando las diversas situaciones de la teoría frente a la práctica educativa, se puede decir que para auxiliar en una interrelación más fructífera entre ambas, la comprensión de la enseñanza en el aula –como un sistema abierto, dinámico y complejo– puede contribuir a una comprensión global e interactiva del proceso enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en este contexto particular. Al mismo tiempo, tal comprensión sería válida para reorientar y estructurar la diversidad de programas de investigación interesados en una mejor y más profunda descripción del fenómeno educativo.

Esta perspectiva sistémica serviría de marco global para situar las diferentes líneas de investigación educativa y, por otra parte, como un



instrumento conceptual de amplio potencial, adecuado para el desarrollo de un estudio holístico e integrador de la realidad escolar.

La potencialidad de la perspectiva sistémica para una adecuada interpretación, más compleja, de la realidad escolar ha sido puesta de manifiesto por Yinger y Hendricks-Lee,<sup>11</sup> cuando afirman que:

El aula requiere ser comprendida como la situación en la que una actividad tiene lugar implicando un grupo o comunidad relativamente estable. Sin embargo, la vida de esta comunidad no está contenida simplemente dentro del aula, sino que está hecha de vidas que existen fuera del aula, así como, vidas constituidas por los sistemas; cultural, físico, social, histórico y personal. Cuando esta dimensión dual es ignorada, el aula como unidad ecológica está en desequilibrio; cuando el conocimiento contenido en cada uno de los sistemas que participan en la actividad del aula, la unidad está en desequilibrio.

De la noción de sistema expuesta, se puede derivar una serie de implicaciones para el estudio del sistema-aula. El estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula, considerada por Porlán<sup>12</sup> como un sistema singular y complejo, implica, como se ha señalado, la comprensión no sólo de los componentes esenciales, sino primordialmente de la red de interacciones establecidas en la dinámica que se genera. Los elementos básicos que constituyen los lugares comunes de la enseñanza son, según Schwuab,<sup>13</sup> cuatro: la materia, los profesores, los estudiantes y el medio. Ello supone que la investigación educativa debería centrarse, como de hecho ocurre, en el análisis de esos componentes esenciales del fenómeno educativo:

- a) *El profesor*: Sus creencias y conocimiento profesional; su práctica escolar en el aula; sus problemas y dilemas en la actuación docente; sus dificultades ante la mejora de la práctica educativa. Al estudio de esta variable, en interacción con cada una de las restantes, se dedica el centro del trabajo.
- b) *Los estudiantes*: Sus conocimientos y experiencias previas; sus necesidades y dificultades de aprendizaje; sus destrezas, capa-

<sup>11</sup> Citado por López Ruiz, J. I., *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*, Aljibe, Málaga, 1999, pág. 61.

<sup>12</sup> Porlán, R., *Constructivismo y escuela*, Díada, Sevilla, 1993.

<sup>13</sup> Citado por López Ruiz, *op. cit.*, págs. 36-37.

tidades y habilidades generales y específicas de la materia que se trabaja; sus actitudes, valores, intereses y motivaciones; el proceso de evolución de sus concepciones, estrategias y disposiciones: antecedentes socio-culturales, etcétera.

- c) *El currículum*: La problemática de la traslación del conocimiento socialmente organizado en conocimiento escolar que sea interesante y relevante para los alumnos; la calidad del diseño del currículum y de su puesta en práctica y reformulación consecuente; las dificultades que conlleva el proceso de cambio y experimentación curricular, entre otros componentes.
- d) *El contexto*: El papel y la incidencia del entorno en los procesos educativos desarrollados en este marco singular, teniendo presentes los tres niveles en juego: micro del aula, misión y visión de la institución escolar, macro del sistema educativo general.

El análisis de estos cuatro elementos viene desarrollándose desde diferentes corrientes de pensamiento y líneas de investigación. En función de este enfoque relacional, sería importante considerar, entre otras, el análisis de las siguientes posibles interacciones:

**Desde la perspectiva del profesor:** El pensamiento del enseñante sobre los elementos didácticos en general, como estudiantes, currículum y el contexto escolar;<sup>14</sup> el conocimiento del profesor en relación con la materia que enseña;<sup>15</sup> el conocimiento del profesor en vinculación al contexto escolar;<sup>16</sup> las creencias y los conocimientos de los profesores acerca del aprendizaje escolar;<sup>17</sup> las creencias del profesor en el diseño instruccional<sup>18</sup> y de las concepciones de los estudiantes;<sup>19</sup> las influencias y el rol de los docentes en la dinámica de

<sup>14</sup> Clark, C. M. y Peterson, P., "Teacher thought process", en Wittrock (ed.) *Handbook of research teaching*, Macmillan, Nueva York, 1986.

<sup>15</sup> Wilson, S., et al., "150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching", en Calderhead (ed.) *Exploring teachers thinking*, Casell, Londres, 1987.

<sup>16</sup> Liston, D. P. y Zeichner, K. M., *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata, Madrid, 1991.

<sup>17</sup> Porlan, R. y López Ruiz, J. L., "Dos estudios sobre las concepciones de los profesores acerca del aprendizaje científico de los alumnos", en Estebaraz, A. y Sánchez, V., *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional: conocimiento y teorías implícitas (II)*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 1992.

<sup>18</sup> Almaguer, T. E., *El pensamiento del profesor en el diseño instruccional de educación a distancia*. Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2002.

<sup>19</sup> López Ruiz, *ibid.*

cambio curricular;<sup>20</sup> la evaluación del docente como elemento para su formación,<sup>21</sup> entre otros.

**Desde el punto de vista de los alumnos:** Las concepciones de los estudiantes acerca de los diferentes contenidos que conforman el currículum escolar;<sup>22</sup> las interacciones comunicativas que se establecen entre el enseñante y los alumnos;<sup>23</sup> la implicación de los estudiantes en las áreas del aprendizaje;<sup>24</sup> la percepción de los estudiantes sobre los docentes y su actuación en el aula,<sup>25</sup> etcétera.

En íntima relación con la descripción de la compleja red de interacciones que se generan en el sistema-aula, se sitúa el análisis de la realidad escolar desde una perspectiva más dinámica y comprometida con la mejora de la educación.

Un determinado número de estudios de la enseñanza se limita a explicar el *status quo* de la realidad educativa tal cual es, preocupándose en menor medida de la comprensión de los procesos de cambio escolar. La adopción de un enfoque sistémico implicaría centrarse, más que en una descripción estática del fenómeno educativo, en una visión dinámica que arroje luz sobre las dimensiones inherentes a cada uno de los elementos apuntados (profesor, alumno, currículum y contexto), los cuales entran en juego en el difícil proceso del cambio escolar.



### Preguntas de reflexión

1. ¿Cómo definirías el concepto de enseñanza?
2. ¿Cuáles son los componentes de un modelo de enseñanza?
3. ¿Por qué es importante contar con una teoría de la enseñanza?
4. ¿Cómo podrían investigarse los procesos de enseñanza en una situación educativa?

<sup>20</sup> Olson, J. K., "La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa", en *Innovación e Investigación Educativa*, núm. 1, 1986, págs. 45-51.

<sup>21</sup> Ramírez, M. S., *Evaluación del docente universitario para la autoformación*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 1998.

<sup>22</sup> Cañal, P., et al., "Ideas previas de los alumnos en ciencias de la naturaleza", en G. Sastre y M. Moreno (comps.), *Enciclopedia práctica de pedagogía*, Planeta, Barcelona, 1998.

<sup>23</sup> Pérez Gómez, A., *La comunicación didáctica*, Universidad de Málaga, Málaga, 1985.

<sup>24</sup> Lee, O. y Anderson, Ch. W., "Task Engagement and Conceptual Change in Middle School Science Classrooms", en *American Educational Research Journal*, vol. 30 (3), 1993, págs. 585-610.

<sup>25</sup> Wittrock, M. C., "Students thought process", en C. M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Mcmillan, Nueva York, 1986.