

El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior

Amadeo Saneugenio
Ramón Escontréla
Universidad Central de Venezuela
oedama@cantv.net
baco@cantv.net

RESUMEN

En este trabajo se contrastan los contenidos y efectos del modelo técnico y del modelo crítico-reflexivo, referido especialmente a la problemática de la formación del docente de la educación superior. El modelo crítico constituye una tendencia emergente que, en su concepción y práctica, se opone radicalmente al modelo técnico. La potencialidad transformadora del modelo crítico tropieza con prácticas tradicionales que han encarnado profundamente en la mentalidad de los docentes y son un fuerte obstáculo para lograr los cambios necesarios. En la primera parte, desde una perspectiva histórica, se presentan las tendencias en la formación del docente y se profundiza en los rasgos y efectos del modelo "técnico", que ha tenido y tiene todavía una gran influencia y, en la segunda parte, se desarrollan los antecedentes, las bases teórico-metodológicas y los fundamentos metateóricos del modelo crítico-reflexivo. Desde nuestra perspectiva el modelo crítico ofrece la posibilidad de construir propuestas de formación del docente de educación superior que superen las grandes limitaciones de los modelos tradicionales.

ABSTRACT

This work aims at contrasting the content and effects of the technical model and the critical reflexive model in higher education teacher training. The critical model constitutes an emerging trend which radically opposes the technical model in terms of conception and practice. However, its transforming potential is hindered by traditional practices dominating teachers' mentality. In the first part of this work and from a historical perspective, we present the tendencies in teacher training with emphasis on the characteristics and effects of the technical model; in the second part, we develop the theoretical and methodological bases and the meta-theoretical foundations of the critical-reflexive model. From our point of view, the critical model provides the possibility of higher education teacher training applications that go beyond the constraints of the traditional models.

MODELOS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La evolución histórica que se ha operado en los modelos de formación del profesorado ha sido la expresión de las cambiantes exigencias y demandas que la sociedad ha planteado a la función docente. Los modelos tradicionales utilizados para la formación del docente respondían hasta hace muy poco tiempo, a los requerimientos de sociedades relativamente estables y con procesos de cambio lentos, previsibles y controlables. A mediados del presente siglo se operan transformaciones sustanciales en el carácter de las sociedades modernas. Las sociedades preindustriales e industriales se transforman progresivamente en sociedades tecnológicas (postindustriales e informatizadas) que, como señala Medina (1989), requieren de sus miembros niveles cada vez mas elevados de especialización y en contraste, demanda una preparación global para responder a la transformación de la actividad laboral, científica y tecnológica. Esto plantea a la educación retos que necesariamente están implicando la revisión de las practicas educativas dado su alto grado de ineficiencia para responder a estos retos y un cuestionamiento profundo de la función docente tradicional y burocratizada. Si la función docente y los modelos educativos son objeto de profundas revisiones en los países desarrollados, la situación se torna aguda en los países subdesarrollados que adicionalmente deben superar el regazo y la brecha cada vez mas profunda que los separa de los países de mayor desarrollo. En Latinoamérica la transformación de la educación y la búsqueda de alternativas innovadoras constituye una tarea prioritaria que determina el desarrollo de procesos de formación, reciclaje y perfeccionamiento permanente de los docentes y esto supone profundizar el análisis y la puesta en practica de modelos de formación que otorguen a dicha función un rol profesional, activo y transformador, comprometido con los problemas y necesidades de los individuos y de las comunidades en las cuales actúan.

La experiencia de las cuatro ultimas décadas es suficiente para demostrar que los sistemas jerarquizados y burocratizados han resultado ineficientes. Su reflejo en la practicas educativas se ha manifestado en una enseñanza ajena a los intereses y necesidades de los educandos y menos aun de las necesidades sociales; la imagen profesional del docente se ha debilitado convirtiéndose en un

transmisor acrítico de información. En síntesis un docente alienado y por si fuera poco mal retribuido. En este proceso los gremios docentes han marginado en sus demandas y planteamientos los problemas inherentes al ejercicio profesional y han centrado su atención en las demandas de tipo salarial contribuyendo así a reforzar aún más la ya debilitada profesión docente.

Otra manifestación “perversa” de la practica educativa en uso ha sido el alejamiento cada vez mayor del docente de los problemas vitales del aula. La investigación “educativa” mas apreciada en los círculos académicos suele ser la que se realiza en ámbitos y sobre problemas periféricos al aula y adicionada con el mayor cúmulo de datos e índices estadísticos. Investigación y docencia se conciben como actividades no sólo separadas sino en muchos casos como incompatibles.

Dentro de las alternativas que en la actualidad se proponen para la búsqueda de soluciones a estos y otros muchos problemas para transformar la educación apreciamos como una de las más significativas y pertinentes las que se estructuran en torno al modelo crítico reflexivo.

Los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente en base a dos concepciones. La primera se caracteriza en lo esencial por definir un conjunto de rasgos deseables en el profesional. La segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña.

1.1. - El Modelo “Técnico”

Genéricamente los modelos correspondientes a la primera de estas concepciones, giran en torno a la categoría eficacia del profesor. Describe las actitudes y destrezas que debe tener el profesor competente. Se supone que una vez asumidas éstas, es posible elaborar programas de formación dirigidos a alcanzarlas.

Gimeno Sacristán (1983) engloba los modelos de formación de profesores que giran en torno al concepto de eficacia y/o competencia bajo la denominación de “paradigma técnico”. El propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que plantee cualquier situación educativa. La base teórica de este enfoque es pragmática y conductual. Se origina y desarrolla principalmente en

los Estados Unidos y ha ejercido una influencia considerable tanto en los países iberoamericanos como en Europa durante las últimas tres décadas.

Entre los rasgos que definen este modelo de formación se encuentran: énfasis en los medios (formación mesológica), tecnicismo, valorización del conocimiento dirigido a resolver problemas (utilitarismo), neutralidad, descomposición de la técnica de enseñanza en elementos específicos.

Dentro de este modelo basado en el desarrollo de competencias se encuentran un conjunto de perspectivas que aun cuando comparten presupuestos comunes presentan diferencias en cuanto al tipo, grado de generalidad y conexiones de las competencias que se proponen desarrollar en los profesores en formación, así como con respecto a los métodos que utilizan para alcanzarlas.

Las fuentes para determinar los rasgos deseables del profesor se basaron inicialmente en el estudio de opiniones acerca de las características de personalidad del *buen profesor*. Luego se incorporaron tratamientos estadísticos de tipo correlacional como mecanismo para explicar el rendimiento escolar resultante de la actuación del profesor.

Como señala Mialaret (1960) es imposible realizar el retrato robot del buen profesor y, si se quiere mantener una orientación de este tipo, habría que aceptar la idea de que hay varios tipos de "buenos profesores". Decir bueno es expresar un juicio de valor que implica la existencia de unos determinados criterios para definirlo. La imagen del buen profesor es resultado de la conjunción que de él se hacen tanto el propio educador, como los alumnos y colegas, administradores...etc..

El interés fundamental de los investigadores se orienta a la determinación rigurosa de los comportamientos, conductas o actuaciones del profesor que resulten más eficaces para lograr el rendimiento esperado. El criterio de eficacia no tiene, sin embargo, una interpretación unívoca y en consecuencia tanto la manera en que se le operacionalice como los mecanismos que se utilicen para determinarlo, se verán reflejados a posteriori en el modelo de formación resultante en términos de su alcance y orientación.

Domas y Tiedeman (1950), citados por Postic, señalan que la eficacia del profesor puede determinarse en base a distintos criterios, entre ellos: las adquisiciones del alumno, los juicios de administradores, profesores o alumnos o los resultados obtenidos en pruebas dirigidas a medir la aptitud para la enseñanza. Uno de los criterios que ha recibido mayor atención de parte de los estudiosos es el relativo a las adquisiciones del alumno, medidos antes y después de la actuación del profesor.

La aplicación de este criterio supone la definición operacional de los objetivos educativos en términos de conductas observables y medibles. Una vez definidos los objetivos instruccionales se intentará responder las siguientes interrogantes: ¿cómo están los estudiantes antes de recibir la instrucción?, ¿cuál es la actuación del profesor mientras enseña? (proceso), ¿qué resultados obtienen los alumnos después de la instrucción? (producto), ¿qué grado de correlación existe entre la actuación del profesor y los resultados obtenidos por los alumnos? En base a ello se seleccionan los rasgos deseables del profesor eficaz.

Como puede observarse en esta breve síntesis del *paradigma técnico*, estamos en presencia de una perspectiva restringida y reduccionista de la formación del profesor. La pretensión de "captar regularidades" en un proceso que es por naturaleza dinámico y cambiante, no pasa de ser precisamente una pretensión. Como señalan Gimeno (1983) y Elliot (1980) se trata de un estudio de rendimiento cuantitativo, "de cuánto se ha aprendido más que de qué tipo de aprendizaje se ha estimulado con la enseñanza". El aprendizaje que se maneja es el de "memoria". El profesor eficaz es según este modelo el más competente para resolver problemas rutinarios.

Una de las mayores debilidades de este enfoque estriba en la dificultad de identificar y medir los cambios producidos en el alumno como resultado de la acción única del profesor. En este sentido Biddle (1964) señala que en tanto no se ha decidido cuáles son los resultados a alcanzar por el profesor, es difícil dar una definición adecuada de su competencia. El dilema que se plantea es si la eficacia del profesor debe referirse a objetivos específicos de corto alcance o a objetivos fundamentales educativos, cuyos resultados no se aprecian de manera inmediata. Biddle redefine el concepto de eficacia del profesor en términos más amplios y la conceptúa como "el efecto del que enseña

sobre la realización de un valor que toma la forma de un objetivo educativo reconocido por el sistema institucional en vigor en una sociedad dada". (Postic, 1978) propone una estructura constituida por siete variables: contexto escolar y sociológico, situaciones pedagógicas, experiencias de transformación, características personales del profesor, comportamientos del profesor, efectos inmediatos en el alumno y efectos a largo plazo.

La acumulación de cuestionamientos acerca del criterio de eficacia conduce progresivamente a la definición del acto de enseñanza.

En síntesis el paradigma técnico en la formación del profesorado ha evolucionado desde los planteamientos referidos a un perfil ideal, pasando por el modelo proceso-producto, que intenta vincular el comportamiento del profesor con el rendimiento del alumno, hasta el modelo de competencia docente que pretende convertirlos en técnicos eficaces de la enseñanza. "La artificiosidad en que caían estos enfoques, aunque se hayan mostrado muy útiles, el concepto que tienen del profesor, las críticas al modelo de objetivos en el curriculum, la sustitución del paradigma conductista que anida en estos métodos y una revisión de la metodología científica que les ha servido de apoyo han llevado a la aparición de nuevos enfoques en los estudios sobre el profesor y en los métodos de su formación" (Gimeno y Pérez, 1985).

1.1.1 Efectos del modelo técnico en la formación y en el desempeño profesional del docente.

Las reformas educativas inspiradas en el modelo técnico asumen, implícita o explícitamente, como punto de partida, la desconfianza con respecto a la capacidad de los docentes para ejercer el liderazgo en los procesos de cambio. Las reformas son concebidas por grupos de expertos vinculados a los más altos niveles de decisión, con escasa participación de quienes van a ser los "ejecutores" directos de las reformas. Las funciones de planificación y ejecución se separan y son llevadas a cabo por actores distintos. La instrumentación de las reformas conlleva una complejidad logística, conformada por múltiples actividades dirigidas a "sensibilizar", capacitar..., en síntesis convencer y persuadir a los docentes de la necesidad de las reformas. "El mensaje implícito en esta practica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa" (Giroux, 1990).

Los roles que debe cumplir el docente se reducen sustancialmente a “administrar” lo que otros han concebido y producido. Esta reducción conduce de manera progresiva a la “descualificación” y a la pérdida de autonomía del profesor, lo que repercute en forma negativa en los programas de formación docente. “Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios” (Giroux, 1990). En consonancia con esta visión de la “función” docente se construye un modelo de formación docente en el que se da prioridad al desarrollo de habilidades dirigidas al “como” enseñar, es decir, a la enseñanza de metodologías.

Muchas reformas educativas utilizan un discurso crítico y transformador e incluso rechazan en forma explícita las propuestas instrumentalistas y tecnocráticas, sin embargo el “interés técnico” (Grundy, 1994) ha encarnado profundamente en la mentalidad de los educadores y se continua utilizando con toda espontaneidad. En los programas de formación docente es necesario realizar el deslinde que permita distinguir una practica tecnocratizante de una práctica genuinamente transformadora. Los programas de formación docente evidencian en la actualidad una gran confusión en este campo, que se traduce en practicas contradictorias con efectos muy negativos en los docentes en formación.

Para llevar a cabo el deslinde entre ambos tipos de prácticas es importante identificar en el caso del modelo técnico el saber que se genera y la naturaleza de ese saber, el valor que se adjudica al saber teórico, la relación entre teoría y práctica, así como la importancia que se le asigna a la acción. Las figuras que siguen a continuación sintetizan cada uno de los aspectos señalados:

Figura Nº 1

SABER GENERADO	TEORÍA	TEORÍA PRACTICA
El interés técnico (i.t) es un interés por controlar.	Actitudes respecto a la teoría:	La teoría dirige, confirma y legitima la práctica.
El profesor informado por in i.t. dirige su esfuerzo al control de la situación docente, para producir los resultados previstos.	- los enunciados teóricos son abstractos o prácticos, - las teorías se desarrollan con independencia de la practica y carecen de importancia para la misma, - la teoría práctica goza de autoridad y proporciona directrices para aplicar en el aula, teoría y práctica tienen poco que ver entre si, - la teoría se sitúa en una relación de autoridad jerárquica respecto a la práctica.	La práctica se justifica a partir de la teoría. Se personalizan los principios teóricos que concuerdan con los cambios que se tratan de implementar en el aula.
Tipo de conocimiento que se genera:		Se incorporan al repertorio docente las prácticas que generan productos.
- como hacer mejor las cosas, - preocupación por el desarrollo de habilidades, - Referido a situaciones específicas, - La enseñanza como conjunto de procedimientos a seguir - Los mismos programas e ideas pueden aplicarse en situaciones distintas (adaptación técnica)	Enfoque tecnológico del empleo de la investigación-acción: el uso de esta metodología garantiza unos resultados satisfactorios. La investigación-acción se concibe como prescripción para la acción.	La relación entre teoría y práctica está regida por la eficiencia respecto a los resultados.

Figura Nº 2

IMPORTANCIA DE LA ACCION	CALIDAD DE LA ACCIÓN
El contenido de la enseñanza adopta la forma de un <i>eidós</i> externo que se implementa mediante la <i>tekne</i> (destrezas) del profesor y de los alumnos.	Las cualidades para juzgar las acciones de los prácticos son la eficiencia y la eficacia.
La investigación-acción se orienta al logro de fines predeterminados, en vez de ser un proceso reflexivo.	Se presta mucha atención al empleo que se hace del tiempo.
La ideas son entidades reproducibles en sitios diferentes del de origen.	Los programas de enseñanza son normativos y obligantes.
Las figuras de autoridad (directores, supervisores) son poseedoras del verdadero <i>eidós</i> , juzgan la eficacia de las acciones de los profesores e intervienen en los resultados.	
Interesa más la destreza que el juicio práctico y la actitud del profesor respecto al producto más que respecto a su práctica.	
La preocupación predominante es el producto final.	

El control técnico permea todavía el tejido de la institución educativa, extendiéndose mas allá del aula y del trabajo del docente. El concepto dominante en la administración educativa es el de "gestión", termino de fuertes connotaciones empresariales, cuyas prácticas pretenden aplicarse a la educación concebida como una especie de "empresa", regida por criterios de eficacia y eficiencia.

1.2.- El Modelo Crítico-Reflexivo.

Antecedentes.

El modelo crítico-reflexivo forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza mas amplio que asume la idea del "profesor como investigador" como eje fundamental de dicho movimiento. Una de las manifestaciones mas significativas de esta corriente innovadora tuvo lugar en Inglaterra a principios de la década de los sesenta.

Para comprender el carácter y los propósitos de este movimiento es necesario situarse en el contexto histórico en el que emerge. John Elliot en una conferencia que dictó en la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) sintetiza magistralmente este proceso. Describe las características del sistema educativo ingles, destacando el sistema de exámenes que determina el éxito o fracaso de los estudiantes y en consecuencia sus posibilidades de acceder a los niveles superiores de educación. A la edad de once años, los alumnos son ubicados en la "Grammar School" o en la "Secondary Modern School" sobre la base de los resultados que obtenían en una prueba nacional, conocida como 11+. La vasta mayoría de los estudiantes fracasaban en esta prueba. Posteriormente a los dieciséis años se aplicaban nuevamente exámenes para obtener el Certificado General de Educación (GCE) en el que participaban una pequeña porción de estudiantes. La mayoría no presentaba estos exámenes o presentaba algunos que eran inferiores al GCE. El currículo de las Secondary Moderns reflejaba el contenido del GCE.

Este sistema generaba en los estudiantes una perdida de interés y una pobre motivación extrínseca particularmente aguda en las materias humanísticas, que eran percibidas por padres y estudiantes de escasa relevancia para el mundo del trabajo. Enfrentados con esta resistencia pasiva o de rebelión activa, los profesores de la Secondary Modern tenían dos alternativas; mantener el sistema de control coercitivo que convertía

a las escuelas en verdaderos "campos de concentración" o hacer el currículo más intrínsecamente interesante para los estudiantes y transformar el sistema de examen para reflejar dicho cambio.

Durante los sesenta las escuelas secundarias comenzaron a variar. Al lado de las escuelas tradicionales comienzan a aparecer escuelas innovadoras. Las escuelas se debatían en las tensiones generadas por estas dos alternativas.

Entre las iniciativas renovadoras que comenzaron a instrumentarse se encuentra el cambio en los criterios para agrupar a los estudiantes; ya no se agrupan de acuerdo a sus habilidades sino que los grupos se integran de manera heterogénea con estudiantes con grados diferentes de habilidades. Esta reforma se aplicó inicialmente a las materias humanísticas (inglés, historia, geografía y religión). Se pretendía establecer nexos entre las materias y la experiencia cotidiana. El contenido era seleccionado y organizado alrededor de temas vitales como "la familia", "relaciones entre sexos", "el mundo del trabajo"...etc. La experiencia enseñó que para explorar estos temas era necesario superar la organización curricular basada en asignaturas. Los estudiantes percibían repeticiones entre asignaturas. Se comenzó a integrar contenidos de diferentes áreas y los profesores comenzaron a trabajar en equipo.

Como puede observarse no es una casualidad que la investigación acción en aula surja vinculada con un movimiento más amplio de desarrollo curricular en la década de los 60.

Estas ideas expresan una concepción del aprendizaje activa y personal. El contexto memorístico y de solución de problemas de rutina del aprendizaje en el aula se transforma en otro basado en la comprensión. Ligados a esta concepción se encuentran los conceptos de "autodirección", "investigación", "comprensión" y "descubrimiento". Autodirección implica que los resultados del aprendizaje son aquellos que se generan por la actividad autónoma del estudiante; investigación es la descripción del tipo de actividad implicada en el proceso (operaciones cognitivas); la comprensión y el descubrimiento aluden a la cualidad de la experiencia intelectual que resulta de la actividad de aprendizaje, en sus dimensiones personales e impersonales. "Estas interesantes y orientadoras ideas... ponen de manifiesto distintas

dimensiones de la ejecución de las tareas de "comprensión" en relación con quien las efectúa, con las operaciones implicadas y con la cualidad de la experiencia intelectual que provoca" (Elliot, 1990).

Ligado a este movimiento de reforma curricular fueron emergiendo nuevas concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Estas concepciones sirvieron para justificar, negociar y defender la reforma frente a los colegas tradicionalistas. Las discusiones y debates ocurrían tanto en ambientes informales como formales.

Las "teorías" del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación se derivan de situaciones en circunstancias reales y específicas, más que de la formación profesional recibida en las universidades. No eran la aplicación de la teoría educacional aprendida en el mundo académico. La teoría se derivaba de la práctica y constituía un conjunto de abstracciones de la misma. Las prácticas curriculares no se derivaban de teorías curriculares generadas y probadas independientemente de esa práctica. Ellas constituían los medios para generar y probar las propias teorías y las de otros. Las prácticas eran hipótesis a ser probadas. Esta visión de la relación teoría-práctica era contraria a la que normalmente se asume en los programas de formación de los profesores; según esta racionalidad la buena práctica consiste en la aplicación de los principios y el conocimiento teórico que previamente hemos aprendido.

"Yo aprendí como profesor que las teorías estaban implícitas en todas las prácticas, y que teorizar consistía en articular tales "teorías tácitas", sometiéndolas a la crítica en un discurso profesional libre y abierto. Yo también aprendí que la calidad del discurso profesional depende de la buena disposición de todos los que están implicados para tolerar la diversidad de visiones y prácticas" (Elliot, 1990).

Las relaciones entre los profesores se caracterizaban por la amistad dentro y fuera de la escuela y un conocimiento mutuo entre personas lo que facilitaba la interacción y la tolerancia. A nivel de la dirección había disponibilidad a aceptar propuestas de cambio. La participación en el grupo de innovación era voluntaria y había seguimiento y evaluación de los efectos de la reforma que se presentaban colectivamente. Los innovadores estaban en la obligación de comunicar y justificar sus prácticas al grupo directivo.



Según Elliot en el éxito de estos procesos de innovación tienen mucha importancia el estilo de gerencia dominante en la institución escolar. Se requiere una gerencia colegiada mas que individualista o burocrática. Handy (1984, cit. por Elliot) señala que el sistema de gerencia amenaza la autonomía profesional cuando la política es generada y ejecutada jerárquicamente. Los sistemas que establecen estructuras colegiadas para la generación de políticas y mantienen estructuras jerárquicas para la ejecución son mejor aceptadas.

“La enseñanza basada en la investigación” es una característica especial de cierta clase de procesos de reforma curricular. Estas características son, según Elliot, las siguientes:

- 1.-Es un proceso iniciado por profesores en respuesta a una situación práctica particular.
- 2.-Las prácticas curriculares tradicionales resultan desestabilizadoras y problemáticas en tales situaciones, por cuanto desarrollan en el estudiante resistencia o “rechazo a aprender”.
- 3.-Las innovaciones que se proponen aumentan la controversia con el grupo directivo, porque cuestionan las creencias fundamentales implicadas en las prácticas existentes acerca de la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- 4.-Los problemas y las interrogantes son clarificadas y resueltas en un ambiente colegiado libre y abierto caracterizado por el respeto mutuo y la tolerancia, en ausencia de restricciones.
- 5.-Las propuestas de cambio son tratadas como hipótesis provisionales a ser probadas en la práctica en un contexto colegiado.
- 6.-La administración ofrece márgenes flexibles para el desarrollo de políticas y estrategias curriculares.

1.2.1.- Bases teórico metodológicas del modelo crítico reflexivo.

El modelo se apoya en un conjunto interrelacionado de ideas, valores y conceptos acerca de la naturaleza de la educación, el conocimiento, aprendizaje, currículo y enseñanza. Estas ideas se articulan y clarifican en el proceso.

Con respecto a la educación se reafirma su carácter ético. La actividad educativa no puede contradecir los principios y valores que

presiden la intencionalidad educativa. Como señala Pérez Gómez (1990) "no pueden definirse medios de un modo independiente de los *principios de procedimiento* que se derivan lógicamente de la aceptación de unos valores. Los medios no pueden considerarse independientes de los fines, ni los fines tampoco justifican los medios. Es necesario comprender que el valor humano que se deriva de la intencionalidad educativa debe presidir los principios de actuación que se ponen en marcha en la práctica educativa".

Se evidencia un marcado contraste entre esta perspectiva y el modelo "tecnológico" en el cual se da primacía a los resultados observables, se separan los medios y los fines y se justifican los medios en virtud del valor de los "productos". Para Pérez Gómez todo ello son expresiones de la concepción instrumental y de la "ideología pedagógica de la alineación" que caracteriza al modelo tecnológico de intervención educativa.

"La práctica didáctica se justifica... en la medida que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y solo detectable en su profundidad a largo plazo... A contracorriente con la tendencia dominante en la filosofía y en la ética de las sociedades posindustriales avanzadas y de los modelos neoconservadores en educación que pretenden reimplantar en la actualidad el principio de la eficacia y de la primacía de los resultados tangibles sobre el valor educativo de los procesos,... se define con énfasis la necesaria reflexión conjunta de fines y medios y el análisis crítico de los instrumentos y procedimientos educativos" (Pérez Gómez, 1990).

La educación no es vista como un proceso de adaptación o acomodación de la mente a determinadas estructuras del conocimiento. Se visualiza como un proceso dialéctico en el cual el significado y la significación de las estructuras son reconstruidas en un proceso de concienciación históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de darle sentido a sus situaciones vitales.

Esta visión de la educación implica un cambio en el concepto de aprendizaje, el cual al mismo tiempo determina cambios en los criterios

por los cuales es evaluado. El *aprendizaje* es visualizado como una *producción activa*. Sus resultados no deben ser evaluados en términos de correspondencia entre insumos y criterios predeterminados, sino en términos de las cualidades intrínsecas en los que se manifiestan. Cuando el aprendizaje es percibido como una "producción activa" es una manifestación de las potencialidades humanas. La manifestación de tales cualidades puede ser descrita y juzgada, pero no estandarizada y medida.

La idea de enseñanza implicada en este modelo es también diferente. No es una actividad dirigida a controlar resultados de aprendizaje, mas bien se concibe como una actividad dirigida a facilitar un proceso dialécticamente indeterminado entre las estructuras publicas de conocimiento y las subjetividades individuales. Se preocupa mas por los procesos que por los productos del aprendizaje. Se dirige a activar, comprometer, desafiar y extender los poderes naturales de la mente humana.

Los criterios para evaluar la enseñanza se refieren a la extensión en la cual los profesores proporcionan a los estudiantes oportunidades para manifestar sus potencialidades. Los criterios para evaluar el aprendizaje y la enseñanza son distintos. En el caso del aprendizaje se refieren a las cualidades de la mente manifestadas en los resultados de aprendizaje. En relación a la enseñanza los criterios de evaluación se refieren a la forma como la enseñanza facilita a los estudiantes las oportunidades para desarrollar y manifestar tales cualidades. "Tal pedagogía requiere que los profesores reflexionen en y sobre el proceso del aula independientemente de cualquier evaluación que ellos hagan de la calidad de los resultados del aprendizaje. La pedagogía es un proceso reflexivo. Son los datos del proceso mas que los del producto lo que constituye la base de la evaluación de la enseñanza" (Elliot, 1990).

Los requerimientos que se plantean a la práctica didáctica son entre otros:organizar condiciones de trabajo e intercambio entre alumnos, realidad y profesor que provoquen el flujo de ideas, la contrastación de opiniones, la búsqueda de evidencias, la formulación de hipótesis... etc. El proceso didáctico se constituye en un autentico proceso de "inducción" que Stenhouse define como un proceso orientado a facilitar el acceso al conocimiento, considerado como un

conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento, contruidos históricamente e incorporados a nuestra cultura.

Apoyándose en la psicología constructivista el modelo crítico reflexivo considera que los sistemas de pensamiento se aprehenden según construcciones particulares que conducen a la diversidad y a la divergencia, dado el carácter singular que tiene la construcción de conocimiento en cada individuo y grupo.

Se propugna en síntesis una “enseñanza para la comprensión” entendida por Kemmis como la capacidad de situar la información en el marco de ideas y procedimientos que sean claves para estructurar el pensamiento en el ámbito disciplinar concreto, lo que implica la capacidad de elaborar nuevas cuestiones y originales interpretaciones que enriquezcan y transformen el significado dado.

El concepto de currículo también se modifica dentro de este modelo. El currículo no es visto como una selección organizada de conocimiento, conceptos y habilidades determinadas independientemente del proceso pedagógico, únicamente sobre la base de la *estructura pública del conocimiento*. El mapa curricular esta configurado por la *practica pedagógica específica real y situacional* en la que se desarrolla. Proporciona un sentido de dirección mas que agenda rígida. El currículo se desarrolla en y a través del proceso pedagógico.

Se adopta una perspectiva “crítica” para la elaboración del curriculum. La teoría crítica del curriculum trasciende la oposición entre las teorías practicas y las teorías técnicas tanto en lo que respecta al discurso como a la organización social y a la acción. En cuanto al discurso se supera la oposición entre el cientificismo y el humanismo y se propicia un discurso “dialéctico”; frente a las perspectivas burocráticas y liberales de la organización social se propugna la participación democrática y comunitaria; con respecto a la acción se fomenta un tipo de acción emancipadora en contraste con las perspectivas de acción técnica e instrumental. “La forma crítica de teoría sobre el curriculum debe adoptar maneras de organización comunitarias, basadas en las relaciones sociales caracterizadas por el mutuo respeto y consideración, expresivas de los valores comunitarios compartidos, y respetadas y puestas en acción en las actividades mutuamente intensificadoras, cooperativas y comunitarias”(Kemmis, 1988).

La pedagogía en la que se sustenta el modelo reflexivo integra tanto el proceso de validación del mapa curricular en desarrollo como el proceso de aula. Para validar el currículo en proceso es necesario que el profesor aprehenda todas las dimensiones de ambos procesos y su contexto.

Elliot advierte sobre ciertas concepciones y prácticas que pueden desvirtuar el verdadero sentido de este modelo. Cuando el mundo académico utiliza denominaciones como "los profesores investigadores", "investigación-acción educativa", enseñanza e investigación educativa... etc." pareciera estar respondiendo a la racionalidad de la teoría y la investigación convencional que en opinión de este autor no se corresponde con el carácter del mismo. Enseñanza e investigación son percibidas como actividades separadas, mientras que desde el punto de vista del modelo reflexión y acción son dos aspectos de un solo proceso. "Habiendo trasladado "reflexión" o "autoevaluación" a "investigación" los académicos corren el riesgo de interpretar la metodología como una serie de procedimientos mecánicos y de técnicas estandarizadas más que un conjunto de ideas dinámicas y principios que estructuran, pero no determinan la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico" (Elliot, 1990).

Dentro del modelo crítico reflexivo la función docente constituye una compleja práctica profesional que demanda un proceso permanente de investigación. "Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural" (Pérez Gómez, 1990).

El contraste de esta perspectiva con la que prevalece en el modelo tecnológico nos permite visualizar el tipo de profesionalidad docente que genera cada uno de dichos modelos. En el modelo tecnológico la función docente se desprofesionaliza. Los profesores son aplicadores de técnicas sin capacidad de controlar los fundamentos y finalidades de tales técnicas. El valor educativo de la práctica se distorsiona al reducirla a una mera secuencia mecánica de actos

orientada a lograr resultados preestablecidos. Una práctica social como la educación no tiene consecuencias estrictamente predecibles y en consecuencia sus resultados tampoco pueden preverse con exactitud.

El método de intervención que propone el modelo crítico reflexivo se fundamenta en las siguientes premisas:

- La reflexión y el diálogo constituyen instrumentos fundamentales para desarrollar formas compartidas de comprensión de los dilemas contradictorios de la práctica;
- Mediante el proceso de deliberación el profesor desarrolla su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas;
- La "deliberación" práctica tiene carácter cooperativo;
- El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar);
- El conocimiento científico y cultural acumulado en la historia de la humanidad y de la profesión, es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores no para sustituirla.

"Así considerada, la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en *centros de desarrollo profesional del docente* donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica" (Pérez Gómez, 1990).

Los procesos de análisis y reflexión que se han generado en torno a este modelo han profundizado el cuestionamiento a los modelos tradicionales de formación del docente. Especialmente el modelo basado en el desarrollo de competencias entra en crisis, por cuanto por muchas competencias que domine el profesor, si no es capaz de diagnosticar las situaciones en las que resulten pertinentes algunas de ellas, las competencias por sí mismas son irrelevantes. La toma de decisiones, el proceso cognitivo por el cual los profesores elaboran

la información pedagógica para llegar a la actuación, constituyen la competencia básica a desarrollar. Uno de los postulados básicos de este enfoque consiste en concebir el acto de enseñanza como el resultado de un proceso de decisión, con una actitud más científica que supone una progresiva concienciación reflexiva, ubicada en tiempo real y en el contexto ecológico en el que se desenvuelve la acción de la enseñanza. "Se enfoca la actuación del profesor con esquemas más ecológicos para descubrirla, y se plantea una forma diferente de concebir la racionalidad de la acción pedagógica, en términos de coherencia explícita entre el proceso cognitivo de procesamiento de la información pedagógica que sigue el profesor y su actuación posterior (Gimeno, 1983).

Entre los rasgos más destacados de esta tendencia se encuentran:

- La competencia docente entendida como competencia epistemológica, es decir, capacidad para aportar fundamentos defendibles de índole cognitiva para sostener las opiniones y acciones, utilizando procedimientos de indagación y resultados de investigaciones.
- Valor del conocimiento como guía de la acción. El conjunto de conocimientos, creencias y actitudes sobre la realidad en la que se actúa es el que da sentido y delimita las situaciones complejas y poco estructuradas típicas de la enseñanza. Las situaciones se categorizan tras un diagnóstico.
- El nivel de formación pedagógica condiciona el nivel de explicación que se hace de los problemas educativos.
- El profesor es un agente más que un usuario pasivo de técnicas de enseñanza.

Esta orientación impacta los modelos de formación del profesorado, en cuanto se aspira crear una mentalidad psicopedagógica más diferenciada con bases amplias y científicas, considerando las exigencias del currículo y estableciendo las bases y la metodología para un comportamiento racional fundamentado. Este modelo es coherente con una concepción del currículo moderna y con una filosofía que *ve en el profesor un reformador de su práctica, de su contexto y de sí mismo* (Gimeno, 1982).

A diferencia de los modelos basados en el paradigma técnico, este nuevo paradigma no es fácil de implantar en contextos ideológicos

y pedagógicos, donde no existen márgenes flexibles para la toma de decisiones por parte del profesor. La formación del profesorado no se resuelve simplemente dotándolos de técnicas aplicables de manera mecánica. El paradigma opera como una guía orientadora en torno a la cual deberán estructurarse los contenidos y la metodología apropiada.

Una característica importante de este paradigma es considerar a las *competencias* como *destrezas abiertas*, analizando sus bases científicas y sus consecuencias. En tal sentido la competencia epistemológica constituye el sustrato teórico-crítico que tiene que fundamentar cualquier técnica. El profesor elabora la determinación última de la técnica.

Uno de las propuestas en las que han cristalizado los postulados fundamentales de este paradigma es la investigación-acción, en el cual se concibe al profesor como investigador y al aula como un laboratorio permanente para la investigación educativa. En palabras de Stenhouse (1980), tanto la investigación como el currículo constituyen hipótesis que el profesor tiene que probar, en una fusión dialéctica entre las ideas y la práctica en continuo cambio.

Según Gimeno (1983), las competencias básicas a considerar en la formación del profesorado serían las siguientes:

- Capacitación cultural.
- Bases de conocimiento sobre la educación (teoría crítica sobre la educación, conocimiento pedagógico, investigación).
- Capacidad de diagnóstico de la situación en la que tiene que actuar (variables de tipo psicológico, social... etc.). Capacidad de observación y técnicas de diagnóstico.
- Conocimiento técnico de los recursos metodológicos disponibles, dirigido a descubrir sus posibilidades, los efectos posibles que derivarán de su uso, conocimiento de su funcionamiento y elaboración para aplicarlos con flexibilidad en situaciones dispares.
- Tomar conciencia del proceso de información con sus implicaciones intelectuales, afectivas, socioculturales... etc. y descubrir las teorías implícitas que subyacen a los modelos metodológicos.
- Toma de decisiones. Discusión de las estrategias a seguir, selección de recursos para las distintas estrategias.

- Control de la práctica. Observación de la propia práctica.
- Evaluación crítica de lo que se ha hecho. Autorreflexión y reflexión compartida con otros profesores y con los alumnos.

Es preciso puntualizar que la formación de los profesores debe incluir, tal como lo afirma García Carrasco (1988), una componente sistemática-teórica. La proporción de teoría y práctica debe establecerse tomando en cuenta las características del subsistema social, que el caso de la educación es el aula y su contexto ecológico.

1.2.2. - Fundamentos Meta-Teóricos del Modelo Crítico Reflexivo.

La formación de los profesores ha estado impregnada de manera implícita o explícita de las concepciones dominantes acerca de la relación entre la teoría y la práctica. Esta relación ha respondido a su vez a los paradigmas científicos prevalecientes. Carr y Kemmis (1988) distinguen tres enfoques con respecto a los conceptos de teoría y práctica educativa y de las relaciones entre ellas: Positivista (reproductor, causal, predictivo, explicativo), interpretativo (hermenéutico, descriptivo) y socio-crítico (transformador). Estos tres enfoques reflejan en el ámbito de lo social ideas procedentes de tres fases de la historia reciente; Las correspondientes a un período de consenso social (hasta los años cincuenta), las de la época en que esa unidad se rompió (años 60 y 70), y las del periodo actual, en las que se están haciendo vigorosos esfuerzos por restablecer el consenso sobre la naturaleza, las necesidades y los problemas de la sociedad (Kemmis, 1988).

El primer enfoque proviene de la corriente positivista de la ciencia. El positivismo defiende la unidad del método científico (monismo metodológico) entre la diversidad de objetos temáticos de la investigación y considera a las ciencias naturales exactas como el ideal metodológico que mide el grado de desarrollo de todas las ciencias incluidas las sociales. Su visión de la explicación científica es "causal".

Para esta corriente, teoría equivale a un conjunto de proposiciones relacionadas acerca de un campo de objetos. La validez de la teoría consiste en que tales proposiciones concuerden con los eventos concretos. "Como meta final de la teoría aparece el sistema universal

de la ciencia. Esta ya no se limita a un campo particular, sino que abarca todos los objetos posibles. La separación de las ciencias queda suprimida en cuanto las proposiciones atinentes a los distintos dominios son retrotraídas a idénticas premisas. El mismo aparato conceptual creado para la determinación de la naturaleza inerte sirve para clasificar la naturaleza viva y una vez que se ha aprendido el manejo de ese aparato, es decir, las reglas de deducción, el manejo de signos, el procedimiento de comparación de las proposiciones deducidas con los hechos comprobados, es posible servirse de él en cualquier momento" (Horkheimer, 1937). Estas aseveraciones sintetizan los postulados esenciales en que se fundamenta el positivismo y en particular su incidencia en las ciencias sociales. La amplia difusión que ha tenido este enfoque así como las críticas que se le han formulado nos exime de abundar en esta temática. Si resulta importante por el contrario profundizar en el análisis de sus implicaciones en el ámbito de lo educativo.

La educación no escapa a la pretensión positivista de producir explicaciones científicas de las situaciones educacionales que sirvan para la toma de decisiones racionales. Obviando la dimensión valorativa propicia las soluciones empíricas para alcanzar los fines de la educación. Es evidente que la presunción positivista de neutralidad entraña paradójicamente valoraciones que anulan tal presunción.

Para el positivismo las situaciones educacionales funcionan con arreglo a un conjunto de "leyes generales" que rigen el comportamiento de los individuos y que son independientes de sus decisiones, en consecuencia influir en la practica es descubrir en qué consisten dichas "leyes" y manipular las situaciones educativas.

En síntesis, el enfoque positivista de la teoría y la practica educativas supone por un lado que el enfoque científico de la educación garantiza una solución racional de las cuestiones educacionales y por el otro que las cuestiones educativas relativas a los medios educativos pueden ser solucionadas científicamente. En la concepción positivista del conocimiento *la teoría orienta la práctica* y lo teórico se relaciona con lo práctico por medio de un proceso de *control técnico*. Pretende unificar las verdades en teorías que orienten la acción en función de líneas predeterminadas. La relación entre lo

teórico y lo práctico es un camino unidireccional que conduce de la idea a la acción, de los principios teóricos a la práctica educativa. El científico positivista se sitúa por encima del mundo social sin comprometerse.

Desde el propio campo positivista se han producido críticas alternativas que pretenden romper la rigidez del enfoque. Se reconoce la complejidad de lo educativo; se aduce la juventud de las ciencias sociales y, finalmente, se argumenta la necesidad de utilizar en las ciencias sociales métodos diferentes a los utilizados en las ciencias naturales. Sobre esta base se constituye el planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativas.

Desde la perspectiva interpretativa que se nutre de la tradición "interpretativa" de los estudios sociales, pretende sustituir las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción" (Carr y Kemmis, 1988).

La incorporación de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos es quizás la característica que expresa con más propiedad la naturaleza del enfoque interpretativo. "El propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas; ahora bien, cuando este tipo de interpretación teórica sea puesto a disposición de los actores individuales afectados, les revelará las reglas y los supuestos en función de los cuales actúan, y por tanto les "ilustrará" e "iluminará" sobre el significado de sus acciones" (Carr y Kemmis, 1988).

La concepción interpretativa implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autorreflexión el contexto teórico que define la práctica. Para ser válida, una explicación interpretativa debe ser ante todo coherente; debe comprender y coordinar las intuiciones y las pruebas en un *marco de referencia consistente*. La explicación interpretativa para ser juzgada válida además de satisfacer los criterios de consistencia de la comunidad científica debe ser aceptada y confirmada por los participantes. La concepción de "verdad" se relativiza en función del acuerdo que exista en torno a una determinada interpretación teórica.

La relación entre teoría y práctica es bidireccional; la deliberación práctica está impregnada no sólo por las ideas sino también por las exigencias prácticas de la situación. El observador interpretativo se ve a sí mismo en el interior de la vida social.

Los positivistas cuestionan el enfoque interpretativo debido a su incapacidad para producir generalizaciones y normas "objetivas" que permitan verificar y refutar las explicaciones teóricas. Para otros este enfoque resulta restrictivo limitar la meta de las ciencias sociales a la "comprensión" excluyendo la "explicación" causal y predictiva.

Uno de los aportes fundamentales del planteamiento interpretativo en el campo educacional es el de haber introducido la interpretación subjetiva de los actores de la educación como elemento primordial para la comprensión de las complejas realidades educativas.

Este enfoque comparte, sin embargo, con el positivismo tanto la concepción del investigador como la relación investigador-acto de investigación. En ambos el investigador es ajeno a la realidad investigada y en consecuencia no está comprometido de hecho con una "práctica transformadora" de las realidades investigadas.

La concepción de teoría que subyace al enfoque interpretativo es la noción clásica que tiene como finalidad guiar a la práctica y que está exenta de toda valoración. "Sin embargo, tratándose de una actividad tan cargada de valores prácticos como la educación, se diría que ninguna teoría educativa digna de tal nombre puede contentarse con ofrecer explicaciones teoréticas exentas de valoraciones; ha de saber responder a preguntas sobre los valores y objetivos educativos prácticos" (Carr y Kemmis, 1988).

El conflicto entre estas dos posiciones ha llevado la discusión acerca de la investigación educativa al dilema de si la investigación educativa debe ser causal y predictiva o por el contrario descriptiva o interpretativa. Esta discusión carece de sentido mientras no se dilucide previamente el carácter y naturaleza de lo educativo y en consecuencia las finalidades de la investigación en este campo, en palabras de Carr y Kemmis, "determinar" los rasgos distintivamente educativos de la "investigación".

Cuándo hablamos de investigación educativa no podemos caracterizarla simplemente por el asunto que investiga ni por los métodos y las técnicas que se utilicen, sino por la *finalidad* que persigue esta clase de investigación. La educación es una actividad eminentemente práctica y por lo tanto la investigación educativa tiene que operar en el contexto de los fines prácticos de la educación. Los problemas que se investigan en educación se resuelven adoptando líneas de acción y no con el simple descubrimiento de lo que ocurre. El valor y la trascendencia de la investigación educativa está determinado por su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica educacional.

Los problemas de la investigación educativa surgen por las discrepancias que se perciben entre la práctica educativa y las expectativas generadas frente a dicha práctica. Denotan tanto el fracaso de la práctica como la invalidez de la teoría en la que estaba sustentada. En consecuencia los problemas de investigación en educación no derivan de una teoría previa.

El carácter práctico de la educación y de los problemas que se investigan en ella entraña sin embargo tanto una comprensión previa como un conjunto de creencias y en cierto modo algún tipo de "teoría" que explica, da sentido y orienta la actividad educativa.

La naturaleza de la "teoría" que orienta la investigación y la práctica educativa en general es distinta a la que opera en otros campos disciplinarios. En este caso, "la teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes" (Carr y Kemmis, 1988).

En el ámbito educativo las discrepancias entre la práctica y la teoría no se resuelven mediante la conversión de las soluciones teóricas en recomendaciones técnicas que puedan aplicarse de una manera mecánica y pasiva. Los educadores que han internalizado marcos de referencia que informan su entendimiento de la situación son quienes determinan la existencia de discrepancias entre la práctica y sus principios, valoraciones y creencias. "Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se

experimenta y entiende". Resumiendo,... "la única misión legítima de una investigación educativa es desarrollar *teorías de la práctica educativa* que estén arraigadas en las experiencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación y que intenten plantearse y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar" (Carr y Kemmis, 1988).

Para que la práctica educativa adquiera un carácter científico se requiere en primer lugar dejar de percibirla como una actividad rutinaria apoyada en la tradición. Es necesario igualmente que el docente deje de percibirse a sí mismo como un simple aplicador de técnicas de enseñanza, sin cuestionarlas ni valorarlas. El docente no asume esporádicamente el rol de investigador, sino que esta actividad constituye el sustrato permanente que fundamenta, orienta y transforma su práctica, sometiéndola de manera constante a la crítica y a la reflexión.

En este contexto, tanto las teorías como las técnicas, los conceptos, métodos... etc. de investigación de las ciencias sociales constituyen recursos disponibles que una vez procesados a la luz de las exigencias y necesidades de la práctica educativa, pueden ser utilizados para mejorar dicha práctica.

Resulta obvio que el desarrollo de la propuesta crítica reflexiva requiere de bases epistemológicas alternativas y diferentes a las que sustentan a las ciencias sociales en general y de un modelo de ciencia que integre la teoría y la práctica en su enfoque de la naturaleza de la teoría y contemple en la teoría la finalidad de criticar los elementos insatisfactorios del pensamiento práctico y los modos en que pueden ser superados.

1.2.3. - Reflexiones finales.

Una de las implicaciones de mayor alcance que quizás puedan derivarse de este modelo es la referida a la formación del docente. Las prácticas tradicionales en la formación del docente se transforman sustancialmente. Ni la formación inicial ni la formación continua pueden llevarse a cabo fuera de la realidad de las situaciones en las que se desarrollan los procesos vitales de la educación. Los docentes en formación y en servicio tienen que establecer un compromiso permanente y una práctica consustanciada con los requerimientos que entraña la dinámica educativa.

El impacto de este enfoque en la docencia en servicio transforma radicalmente las prácticas tradicionales de formación en servicio, que se caracterizaban por ser exógenas, esporádicas y desligadas de las demandas y exigencias de los propios procesos internos del aula. En esta nueva perspectiva formación y acción profesional constituyen una unidad dialéctica que se nutre y proyecta en una práctica en proceso de transformación permanente. En este ámbito la transformación cualitativa de los procesos escolares y la transformación profesional constituyen un sólo y único proceso.

No podemos pecar de ingenuos creyendo que con asumir este o cualquier otro modelo se van a operar mágicamente las transformaciones que todos deseamos. A diferencia de otros modelos que se caracterizan por su estructuración acabada y completa, el modelo crítico reflexivo es una propuesta abierta, en proceso de permanente elaboración y enriquecimiento mediante la praxis educativa. El modelo se va construyendo e internalizando por el propio docente en el proceso de su ejercicio profesional. Más que un punto de llegada constituye un punto de partida. En consecuencia asumir el modelo como eje de la acción profesional no constituye un proceso simple que puede resolverse mediante acciones formalizadas y mecánicas, sino que se requiere un *cambio de actitud* y el asumir un *alto nivel de compromiso* con un rol efectivamente transformador.

Una primera exigencia para operar la transformación de la función docente parte de la premisa del descontento con la práctica vigente y ello implica un análisis crítico reflexivo profundo de dicha práctica tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Los ejes en torno a los cuales gira este análisis tienen como punto de referencia fundamental los acontecimientos del aula y los de su entorno ecológico tanto institucional como extrainstitucional. El proceso en cuanto cuestionador obviamente genera resistencias y fricciones máxime en estructuras jerarquizadas y burocratizadas.

Dentro de este modelo pierde sentido la práctica tradicional de "asumir las teorías" cristalizadas en textos. Las teorías se construyen a partir de la reflexión sobre la acción práctica y se van refinando en sucesivas aplicaciones sometidas a la reflexión y a la crítica. Las prácticas son hipótesis a ser probadas en un proceso permanente. En todo caso el conocimiento acumulado sobre los procesos de

enseñanza constituye un insumo a considerar a la luz de los requerimientos de la práctica educativa.

En el contexto de este modelo la dicotomía que tradicionalmente se ha planteado entre investigación y docencia desaparece, ya que docencia e investigación conforman una unidad inseparable. La docencia es investigación en cuanto opera como proceso de construcción de conocimientos acerca del propio hacer de la enseñanza con miras a su transformación permanente.

Asumir el modelo implica también modificar las concepciones que tradicionalmente se tienen sobre aprendizaje, enseñanza, evaluación, currículo... etc. Ello comporta en primera instancia hacer explícitas las concepciones que el docente maneja sobre estos procesos para revisarlos y reelaborarlos en función de las exigencias de su práctica. Es importante resaltar que esta es una actividad compleja debido tanto a que normalmente no hacemos explícitos los conceptos que manejamos como a la dificultad de identificar nuestros propios procesos y productos cognitivos (metacognición).

Posiblemente nuestro concepto de enseñanza esté referido en lo fundamental al control de resultados de aprendizaje, es decir, nos preocupan más los productos que los procesos porque tradicionalmente nuestra eficiencia docente se mide por los "productos" que obtenemos. En lo que respecta al aprendizaje manejaremos quizás la idea de que ha obtenido un mayor aprendizaje el alumno que está en capacidad de reproducir más información. Nuestra evaluación se orienta generalmente por criterios de correspondencia entre insumos y productos, haciendo abstracción de los procesos que median entre unos y otros. En consonancia con estos conceptos, nuestra visión del currículo es estática, normativa y determinada de manera externa.

Todos estos conceptos en el contexto del modelo crítico reflexivo tienen que transformarse a la luz de las concepciones y principios señalados en el apartado referido a las bases teórico metodológicas en un proceso de construcción por el propio docente.

Sería utópico pensar que el "desideratum" que representa este modelo puede lograrse a corto plazo y de manera generalizada. La

carga de actitudes pasivas y de alienación que predominan en el desempeño docente no es fácil de contrarrestar. La "tensión constructiva" que exige el modelo conlleva grandes dosis de esfuerzo y de voluntad para el cambio. En contextos donde predomina el conformismo, las actitudes inmediatistas, el pragmatismo... etc. la dificultad se agudiza. En todo caso si estamos genuinamente comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación tenemos que comenzar por cambiar las actitudes que hemos internalizado.

Todas las políticas de cambio social y educativo que se proponen en la actualidad estarán condenadas al fracaso si previamente no transformamos al hombre en un agente protagónico de su propio destino. El modelo crítico reflexivo está abriendo perspectivas y posibilidades para transformar la acción del docente y dado el carácter social de esta función es previsible que esta transformación revierta en procesos más amplios de cambio social.

Referencias

- Barrow, Robin. "Teacher Education: Theory and Practice". *British Journal of Educational Studies*. Vol. XXXVIII, n. 4. Nov. 1990.
- Carr, W. y W. Kemmis. *Teoría y Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la Formación del Profesorado*. Edic. Martínez Roca. Barcelona. 1988
- Debesse, M. y G. Mialaret. *La Función Docente*. Oikos-Tau Ediciones. Barcelona. 1980.
- Doyle, Walter. "La Investigación sobre el Contexto del Aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado". *Revista de Educación*. N. 277. Ministerios de Educación y Ciencia. Madrid. 1985.
- Eisenman, Linda. "Teacher Professionalism: A new analytical tool for the history of teachers". *Harvard Educational Review*. Vol. 61, n.2 Mayo 1991.
- Elliott, J. *La Investigación-acción en Educación*. Ediciones Morata. Madrid. 1990 "Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education". *Teaching & Teacher Education*. Vol. 6 N. 1. Gran Bretaña. 1990.
- Elliott, Barrett, Hull, Sanger, Wood. *Investigación/Acción en el Aula*. Generalitat Valenciana. Valencia. 1986.
- Fernández P., Miguél. *La Profesionalización del Docente*. Edit. Escuela Española. Madrid. 1988.

- Gusdorf, G. *Para qué los Profesores?*. Edit. Cuadernos para el Dialogo. Madrid. 1969
- García Carrasco, Joaquín. "La Pofesionalización de los Profesores". *Revista de Educación*. N. 285 Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1988.
- Gimeno S., José: "El Profesor como Investigador en el Aula; un Paradigma de Formación de Profesores". *Educación y Sociedad*. Akal Editor, Madrid. 1983
- Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo* Ediciones Anaya. Madrid. 1986
- Gimeno S., y G Pérez Gómez: *La Enseñanza: su Teoría y Práctica*. Edit Akal Universitaria. Madrid. 1986.
- Kemmis, S. *El Curriculum: más allá de la teoria de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid. 1988.
- Martínez Mut, Bernardo. *El Perfeccionamiento del Profesorado*. Edit Anaya 2, Madrid, 1983.
- Medina Rivilla, Antonio. *Didáctica e Interacción en el Aula*. Edit. Cincel. Madrid. 1989
- "Elaboración de un Modelo Didáctico: Bases para la realización eficiente de la tarea docente". *Revista Española de Pedagogía*. Año XL, N. 157. Julio-Sep. 1982.
- Medina Rivilla, Antonio y M. Concepción Domínguez G. *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Edit Cincel. Madrid. 1989.
- Noguera, J., E. Pastor y J.M. Román. *Métodos de Selección y Formación de Profesores*. Editorial Herder, Barcelona. 1985
- Postic, M. *Observación y Formación de los Profesores*. Ediciones Morata. Madrid. 1978.
- Saneugenio S., Amadeo y Ramón Escontrela Mao. "La Formación del Profesorado en el uso del Ordenador. El caso Venezolano". *Revista de Pedagogía*. Vol. XII, N. 25. Caracas, 1991.
- Stenhouse, L. *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Ediciones Morata. Madrid. 1987.
- Tetenbaum, Toby y Thomas A. Mulkeen. "Diseño de la Formación Docente para el Siglo XXI". *The Journal of Higher Education*. Vol. 57, N. 6. (Nov-Dic 86) Traducción de Carmen Rosales.
- Vázquez, Gonzalo. *El Perfeccionamiento de los Profesores*. Edic. Universidad de Navarra. Pamplona. 1976.
- Villa, Aurelio. (Coordinador) *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Narcea, S.A. Madrid. 1988.
- Villar Angulo, Luis M. *La Formación del Profesorado. Nuevas Contribuciones*. Edit. Santillana. Madrid, 1982.