

INTRODUCCIÓN A LA TEMÁTICA: TEORÍA VS. PRÁCTICA

Tomado del libro Modelos de enseñanza con la técnica de casos:
María Soledad Ramírez

El propósito de este apartado es reflexionar sobre qué encierra el intento de esbozar la teoría y la práctica de la enseñanza con el fin de hacer evidente lo necesario que es 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 el desarrollar una labor más acorde con algunas de las aportaciones más recientes que facilitan las ciencias que se ocupan del fenómeno educativo. Como lo acabamos de ver en el apartado pasado, uno de los elementos del modelo educativo es el aspecto teórico de la educación que trata de divulgar los esquemas conceptuales para desarrollar la programación de los contenidos.

La preocupación principal aquí es profundizar en el conocimiento de las operaciones, 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 propios docentes asumamos un hecho que puede 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 justificación explícita, conocida y asumida, para 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 debiera ser el principio general de la formación y perfeccionamiento del profesorado, consiste en tomar conciencia de aquello que se hace y de si se tiene o no alguna razón válida para hacer eso y no otra cosa.

La práctica de la enseñanza necesita una cierta ordenación dentro de lo que se puede y debe tener cabida un cierto componente de indeterminación exigido por la propia naturaleza de los procesos que se desarrollan en su realización. Es ordenación supone una visión previa de lo que se va a realizar. Esto sería una planeación docente que se compone 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 los mismos 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 es prever por anticipado la acción docente a desarrollar debidamente fundamentada: 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 que se conforma de 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 de la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje, la toma de conciencia de la necesidad de un conocimiento científico del mismo. No se puede llegar a la práctica de la enseñanza sin tener previamente justificadas 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 en vez de ser arrastrados por una práctica que no gobiernan.

Diseñar la enseñanza supone ordenar el curso de la acción. Esa ordenación supone poner de manifiesto los distintos elementos que entrarán en juego porque son condiciones apriorísticas de la enseñanza a desarrollar en situaciones concretas, así como aquellos elementos que nosotros queremos intencionadamente hacer entrar en juego. Por poner un ejemplo, vamos a imaginarnos el caso de las condiciones sociales o familiares del alumno que tiene una incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que condicionan las motivaciones, expectativas, capacidades y los medios de expresión del alumno, las experiencias educativas pasadas a partir de los cuáles el alumno se pone en contacto con los contenidos escolares, etc.

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

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 unas interacciones concretas y no otras entre todos esos elementos es una operación básica de la planeación. Es decir que para diseñar la acción se deberá partir de un cierto conocimiento teórico de la misma. De ahí que se diga que planificar no es sino poner a punto toda la teoría científica sobre el objeto de que se trata.

¿Y cómo determinar los elementos que entran en juego en la acción?, es decir, ¿qué aspectos debemos de 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 materiales 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 una planeación es el que dirige una 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 teórico coherente las más diversas aportaciones científicas en orden a fundamentar la acción de 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 interaccionan juntos y una teoría de la propia práctica de la enseñanza que ordene coherentemente todo ello. La planeación sería su aplicación a la realidad.

Un punto a resaltar es la estrecha conexión que debe existir entre la práctica, la teoría y la investigación sobre 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 en la formación del profesorado se debiera preocupar por este aspecto que hoy está bastante abandonado. Una práctica científica requiere una actitud científica en el que la realiza. A la inversa, la teoría didáctica ha de surgir en estrecho contacto con la propia acción.

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

El logro del marco teórico coherente es una condición para depurar ese conocimiento disperso del que hoy disponemos, lograr una sistematización del mismo, ayudar a que la práctica se desenvuelva coherentemente con él y favorecer un marco de referencia para una investigación que atienda a los problemas teórico-prácticos cuya solución redunde en 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 científicidad de la enseñanza es equivalente a buscar una teoría de la enseñanza.

Gimeno Sacristán (1989, pp. 14-28) menciona que hoy no podemos contar con una teoría estructurada de la enseñanza ya que podemos detectar una serie de deformaciones inherentes a esta actividad educativa, dadas las condiciones en las que se ha desarrollado y que tiene una proyección indiscutible en la falta de un conocimiento profundo y organizado sobre los problemas más relevantes y concernientes a 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 de la necesidad de incrementarla, pero los hechos hablan más sobre estos puntos que atentan contra la calidad misma. En cierto modo, cuando la escolarización no es completa y cuando en muchos casos muestra deficiencias organizativas evidentes, es lógico que las preocupaciones se centren más en esos primeros 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 posterior respecto del objetivo de reducir el número de alumnos por profesor. Otro ejemplo lo vemos en que es sintomático que el objetivo de la mejora de la educación de la enseñanza, tal como nosotros la entendemos, no suele figurar como punto prioritario en movimientos reivindicativos de padres, profesores, grupos sociales, etc.

2. Relacionado con lo anterior, la enseñanza se presenta como una empresa que requiere organización compleja en orden a garantizar un funcionamiento eficaz que necesita el sistema social productivo para mantenerse. En esta empresa se necesita en poca medida la colaboración del científico de la propia enseñanza. Lo básico es que el sistema funciones y que, en todo caso, sea lo menos posible por un grupo social concreto dentro de los sistemas democráticos. Pero el sistema se juzga por unos criterios de eficacia que, desde el punto de vista del autor, no son demasiado exigentes, y para ello se puede prescindir de los teóricos de esta actividad que 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 por los éxitos que produce, no por los fracasos que ella misma genera o que es incapaz de recuperar; y, con los primeros se puede responder “eficazmente” a un sistema social que sólo requiere una cúspide de expertos dentro de la pirámide social.
3. En la enseñanza, dentro ya del entorno de los especialistas, tanto docentes como investigadores de la misma, predomina igualmente ese pragmatismo. Lo que urge es resolver problemas, lograr objetivos y no tanto el conocimiento de los mismos. 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 les pide a los especialistas. en educación en un momento determinado. Además, se puede ser profesor de universidad (o de cualquier otro nivel educativo) sin tener formación pedagógica (conocimiento científico de su función) y, sin embargo, el sistema no se cae porque los efectos que así se logran se consideran suficientes. La teoría de la enseñanza no parece imprescindible para cubrir las exigencias sentidas comúnmente. Y esto nos parece que es motivo del subdesarrollo teórico-científico de la ciencia de la enseñanza.
4. Todo ello parte de otros factores que irán surgiendo, 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, reflejo de teorías caducadas históricamente, 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 se hace impermeable a la filtración de la propia teoría con la que ya podamos contar. No solo deja de impulsar su desarrollo, sino que no acepta la parcela científica conquistada. Y, teoría y práctica se necesitan mutuamente para el propio progreso de cada una de ellas. La formación pedagógica es un ejemplo de ello, ya que es muy escasa y deficiente. Esa rutina se convierte en unos de los mayores obstáculos para el progreso de la práctica y de la misma teoría educativa, 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 a 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 referentes a cómo funciona el alumno, el aprendizaje, su propia influencia personal. *A posteriori* de la acción se puede examinar su actuación y descubrir esos esquemas o tomas de posturas implícitas frente a problemas teóricos. En ese sentido se dice que todo docente tiene una teoría, aunque esta sea la mayoría de

las veces incoherente, no articulada ni consciente. Explicar todo esto suele ser un buen recurso para dar conciencia crítica al profesorado sobre su propia función y facilitar el cambio cuando se ve 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 ha quedado explícita la opinión de que carecemos de una teoría de la enseñanza y la razón de una necesidad urgente. Con todo esto, ¿qué sería lo valioso 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 tiene relación con los demás. Además se requiere proponer investigaciones sobre problemas pertinentes de importancia para corroborar los supuestos de la propia teoría y rellenar los huecos que se detecten en su propia estructuración. Se requiere explorar, analizar, profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, construir teoría a partir de las prácticas educativas. En contraparte, poseer una teoría de la enseñanza es imprescindible para guiar la práctica de la misma y adecuar a ella la formación del profesorado, precisamente para que la práctica se disocie de su guía teórica y esa teoría se vea validada o reformulada por la comprobación que de ella se haga en la práctica.

Además, la teoría de la enseñanza sirve para conocer el objeto mismo de la enseñanza, diferenciándolo de otros objetos que se interseccionan con ella y con los que en ocasiones es confundida. 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 en el *cómo se debe aprender y enseñar*.

La enseñanza como arte y como ciencia

El líder del movimiento de la escuela eficaz, Nathaniel Gage (citado por Davis y Thomas, 1999) ha explicitado repetidas veces que la enseñanza es a la vez una ciencia y un arte.

La enseñanza puede y debe tener una base científica, al reconocer 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 una relación entre la enseñanza, el tipo de prácticas y el rendimiento del estudiante, así como su motivación, actitud y autoestima.

Por otra parte, la enseñanza es un arte instrumentalmente práctica más que una “bella arte”. Es decir, la enseñanza “requiere improvisación, espontaneidad y el manejo de un amplio abanico de consideraciones sobre formas, estilos, temporalizaciones, ritmos y adecuaciones de forma tan compleja que incluso un ordenador pudiera perderse. En otras palabras, en los procesos de enseñanza aparecen variedad de circunstancias, materias, grupos de alumnos, formas de aprender, grupos de edades, etc. que hacen imposible reducirlo a recetas de “cómo enseñar”.

En concordancia, Woods (1998) menciona la necesidad 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 de ciencia y arte, hay un autor, Esteve (1998) que afirma que se aprende a ser profesor por ensayo y por error. Explica 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 y hay una diferencia en los problemas que enfrenta un profesor de primaria y uno de universidad en este aspecto. Un profesor de primaria 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 como organizar una clase, como manejar la disciplina, etc.; en pocas palabras, tiene claro un modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo en la realidad. Por otra parte, como el profesor ideal no debe tener problemas en clase, es difícil para el nuevo profesor reconocer que tiene problemas y peor aún, buscar ayuda al respecto. Por otra parte, menciona que los problemas de identidad profesional de un profesor de universidad son peores, porque se han formado 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 transmisión de ciencia, cultura, valores y certezas que se han recopilado con el tiempo.
- Dominar las técnicas básicas para ser un buen interlocutor. Otro problema se debe a que el maestro es el intermediario entre el conocimiento y los alumnos, y necesita dominar técnicas básicas de comunicación. Un profesor necesita 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 los distintos tonos de voz, etc.
- Disciplina. Este es un problema que se une a sus sentimientos de inseguridad y la propia identidad. Busca diversas estrategias pero su finalidad es encontrar una forma de organización que sea productiva para su clase. En este aspecto el profesor descubre que para enseñar no basta con dominar los contenidos de la materia, sino también el saber dialogar, llegar a acuerdos, delimitar responsabilidades, saber negociar, etc.
- Adaptación de los contenidos y niveles. Este problema se refiere al problema de adaptar 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 puede encontrar 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 adecuadamente 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 deben ser la de tener conocimiento teórico y aplicarlo artísticamente en su práctica, donde se consideren 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.

De tal forma que, el papel de los formadores de docentes es también el de proporcionarles el ajuste de la ayuda pedagógica, de tal suerte que hagan aportes relevantes para la solución de los problemas de su práctica docente. La formación del docente debe abarcar los planos conceptual, teórico, científico, reflexivo, práctico e investigador, orientándose 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 vs. la práctica educativa, se puede llegar a decir que para contribuir a una interrelación más fructífera, la comprensión de la enseñanza en un 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, puede ser válido para reorientar y estructurar la diversidad de programas de investigación interesados en una mejor y más profunda descripción del fenómeno educativo.

La perspectiva sistémica de este modo, serviría, de marco global en el que se situarían las diferentes líneas de investigación educativa y, de otra parte, como un instrumento conceptual de amplia potencialidad, que sería adecuado para el desarrollo de un estudio holístico e integrado 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 (1991, citado por López Ruiz, 1999, p. 61) 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 descripción de la noción de sistema que se ha expuesto anteriormente, se pueden 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 Porlan (1993) 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 que se establecen en la dinámica que se genera. Los elementos básicos

que constituyen los *lugares comunes* de la enseñanza son, según Schwuab (1978, citado por López Ruíz, 1999 pp. 36-37), cuatro: la materia, los profesores, los estudiantes y el medio. Ello supone que la investigación educativa debiera 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; y, 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, capacidades y habilidades generales y específicas de la materia que se trabaja; sus actitudes, valores e intereses y motivaciones; el proceso de evolución de sus concepciones, estrategias y disposiciones: antecedentes socio-culturales, etc.
- 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. etc.
- d. El contexto: el papel y la incidencia del entorno en los procesos educativos que se desarrollan en este marco singular, teniendo presentes los tres niveles que entran en juego: micro del aula, misión y visión de la institución escolar, macro del sistema educativo en 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 demás elementos didácticos en general; como estudiantes, currículum y contexto escolar (Clark y Peterson, 1986); el conocimiento del profesor en relación a la materia que enseñan (Wilson, Shulman y Richert, 1987); el conocimiento del profesor en vinculación al contexto escolar (Liston y Zeichner, 1991); las creencias y los conocimientos de los profesores acerca del aprendizaje escolar (Porlan y López, 1992), las creencias del profesor en el diseño instruccional (Almaguer, 2002) y de las concepciones de los estudiantes (López Ruíz, 1999); las influencias y el rol de los docentes en la dinámica de cambio curricular (Olson, 1986); la evaluación del docente como elemento para su formación (Ramírez, 1998), etc.

Desde el punto de vista de los alumnos: las concepciones de los estudiantes de los diferentes contenidos que conforman el currículum escolar (Cañal, Porlán y García (1988); las interacciones comunicativas que se establecen entre el enseñante y los alumnos (Pérez Gómez, 1985); la implicación de los estudiantes en las áreas del aprendizaje (Lee y Anderson, 1993); la percepción de los estudiantes sobre los docentes y su actuación en el aula (Wittrock, 1986), etc.

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 una explicación del *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) que entran en juego en el difícil proceso de cambio escolar.