

Aproximación al modelo contextual-crítico de Ferrández Arenaz y su impacto en el ámbito de la formación docente

Amparo Miñambres Abad

Universitat de Lleida

1. Introducción

La formación de quien se dedica a enseñar o quiere dedicarse a enseñar es un problema de carácter universal. Se observa esta universalidad en la permanencia del problema con el transcurso del tiempo y en la preocupación que todos los países han demostrado en cada época. Cualquiera que sea la orientación que demos al problema, la suposición subyacente es que mejores profesores significaría mejores escuelas. De aquí el renovado interés en la formación del profesorado (Kepler, 1999).

Sería innecesario indicar su importancia en el momento actual. Nunca se hizo tan presente como en este mundo de cambios vertiginosos. Cambios que han sido discutidos, documentados, explorados, con múltiples análisis, en todo tipo de literatura; cambios que llevan a resaltar la problemática de la educación o de la formación del profesor.

Lo importante no es solamente asegurar la educación como un derecho de todos. Es importante que esa educación se ajuste a las necesidades personales y a las exigencias sociales. ¿A quién le incumbe suministrarla y proporcionarla? Aunque la educación sistemática sea función del Estado y puede ser proporcionada, su responsabilidad recae sobre el profesor o el especialista, que es el encargado de llevarla a la práctica. «La figura del profesor sigue siendo clave y lo seguirá siendo mientras nuevas formas de contacto pedagógico no reemplacen a lo ya conocido. Sea cual sea el tipo de pedagogía al uso, el profesor será la variable central, bien porque lleve el peso de la iniciativa y de la acción, bien porque haya pasado a una posición no de protagonista, sí de planificador de esa situación, dejando el escenario para las figuras motivo y destino de su acción» (Gimeno-Bejarano: 1973).

El profesor no puede cambiarlo todo. Ni solo puede cambiar nada. El profesorado es un elemento de una compleja estructura llamada sistema escolar-educativo, y éste, a su vez, es un subsistema del conjunto del complejo social. Y este complejo social cambia con mucha más rapidez de lo que lo puede hacer el sistema escolar y por ende la escuela y los profesores.

Tenemos una escuela de tránsito, como corresponde a una sociedad en tránsito, donde lo de siempre convive con lo nuevo, en pugna continua como

si de Eros y Tanatos se tratara. Pero a pesar de todas estas circunstancias, preocupa a todos, y mucho, la formación del profesorado, como uno de los indicadores de una buena calidad de la enseñanza.

La formación del profesorado no es un hecho aislado, sino que depende de los valores sociales en vigor, de la cultura, de las expectativas de la sociedad, del sistema escolar imperante, del concepto de educación que se sustente, etc. Joyce (1975) afirma que «la escuela sirve a los valores dominantes y la formación del profesorado tiene como misión preparar profesores para esa sociedad». Para Drucker (1993), la nueva sociedad, que ya está aquí, tendrá como recurso económico básico el saber, por lo que los grupos sociales dirigentes de la sociedad del saber serán los «trabajadores del saber», ejecutivos del saber que saben cómo aplicarlo para que éste resulte y sea productivo.

El siglo XX ha sido prolijo en el nacimiento de modelos de acción didáctica. Una breve memoria al respecto conduce a declarar que la última centena histórica es la más rica en ideas y planes de acción didáctica (Ferrández, 1988, p. 93).

Existen diferentes modelos de formación docente que se corresponden con las diversas concepciones que se tienen en relación al problema mencionado; cada una de ellas destaca diferentes aspectos que no se pueden obviar, pero tampoco podemos olvidar que ninguno nos ofrece un marco completo para que podamos guiar o dirigir el desarrollo de un programa de formación de profesorado (Feiman-Nemser 1990).

2. Una nueva necesidad social: la formación del formador de formadores

Un mundo en cambio requiere una educación también en actitud de cambio. Los jóvenes que se preparan para asumir responsabilidades propias de adulto necesitan estar equipados con destrezas completamente diferentes a aquellas que fueron suficientes para sus padres. Ésta es la razón por la que los adultos sienten una necesidad cada vez más apremiante de renovar sus propias destrezas y conocimientos para poder desenvolverse con éxito en un entorno que cambia constantemente.

Cada vez, una sociedad cambiante y en crisis depende más de la escuela para que sea esa institución formal la que transmita la educación (la familia, insegura, en cuanto a valores y fines, deja cada vez más la educación de sus hijos a la escuela). Ahora bien, se debe pensar qué clase de preparación deberá recibir este profesor para hacer frente a todas las competencias que parece ser le ha transferido la sociedad actual.

Es una necesidad sentida en todas partes, que se deben atender la creación de sólidos programas de formación en ejercicio para los profesores y concebidos con la finalidad de inculcar en éstos unas técnicas, unos métodos y unas actitudes nuevas que correspondan a sus nuevas tareas y a sus nuevos roles. Los centros de enseñanza deben hallarse en todo momento en disposición de responder de una u otra forma a las diferentes necesidades de sus alumnos y de la sociedad.

En nuestra sociedad en la década de los 80 apareció y adquirió gran relevancia la figura del formador de formadores. Dicha figura se puede considerar desde dos vertientes diferentes, y es por lo que nos interesa: el formador de formadores en el campo laboral (un campo nuevo, en nuestro aparato educacional y Ferrández Arenaz uno de sus pioneros), y por derivación como formador de profesores en ejercicio. El primero entroncaría con el mundo de la educación no formal; el segundo, en el de la formal. Mundos que solamente se diferencian por el tipo de normativa que las regula, puesto que ambas deben tener las características de sistematicidad e intencionalidad (Ferrández 1996).

Formador de formadores... ¿qué nos indica este sistema conceptual? «No debemos olvidar que en todo este campo de la formación existe una polisemia generalizada ... algunos conceptos no han terminado de aparecer y ya comienza a carcomerles la polisemia, cuando no los caprichos lingüísticos...» (Ferrández, 2000). Para que esto no ocurra quisiéramos delimitar que consideramos qué es un formador y, por ende, un formador de formadores...

«El formador es un profesional que, por principio, está en constante mudanza... forma a personas cuyos perfiles cambian por el mero hecho del cambio social. Esto le obliga a estar en constante situación de cambio. Tiene que aprender a contrastar lo que se va consiguiendo con la realidad laboral que se va modificando... También será un buen actor de la reflexión, tanto durante el proceso de enseñanza, como desde ella, una vez que aconteció.» (Ferrández, 2000). No debemos olvidar que si sólo prestamos atención al producto que deseamos obtener, «por muy bien definido que esté todo el sistema, el producto final nunca será determinístico, sino probabilístico... Es precisamente las posibilidades que establece la interrelación y los avatares del contexto en el momento de analizar y valorar esos indicadores lo que invalida la posibilidad de determinar el producto» (Ferrández, 2000). Recordemos que aplicando la Teoría de Sistemas a la educación ésta resulta un sistema abierto y probabilístico; si fuera cerrado y determinístico, habríamos podido acabar o ya no se habría dado nunca el tan temido fracaso, tanto escolar como laboral. Trabajamos con seres humanos que son libres e independientes.

Cuando nos referimos al formador de formadores, estamos haciendo referencia a «un profesional de la familia profesional de la educación que se caracteriza por tener un perfil propio y definido, aunque sujeto a los avatares de los cambios sociales, culturales, tecnológicos y laborales... Si su trabajo consiste en formar a los formadores, deberá dominar a buen nivel de integración todo aquello sobre lo que tiene que ser mediador» (Ferrández, 2000).

Desde el punto de vista laboral un técnico de cualquier especialidad domina las técnicas propias de su competencia, pero necesita que le enseñen la manera más idónea de poderlas transmitir. Necesita que le formen como formador que va a ser. Para Ferrández (2000) cualquier plan de formación de formadores debe como mínimo pivotar en torno a seis grandes núcleos, que a continuación resumiremos:

- Análisis del marco contextual en el que se desarrolla el trabajo.
- Evaluación de los planes de formación de las empresas en función de su política formativa.
- Tener en cuenta la mercadotecnia. Los diseños curriculares que se elaboran, a partir de necesidades formativas, hay que especificarlos de acuerdo a esas necesidades en situaciones concretas y diseñar el curso en función de las demandas que tales necesidades generen.
- Experiencia en el diseño y el desarrollo del curriculum concreto que en cada momento ha de ponerse en marcha.
- Dominio de la organización institucional.
- Conocimiento de la realidad, para poder juzgar sus pros y sus contras para tomar decisiones que garanticen la calidad de la formación. Es decir, evaluación, investigación e innovación son tres conceptos que forman un todo, que no se puede obviar.

Aunque la formación de formadores va siendo ya un estudio habitual en nuestro contexto pedagógico (Ferrández, 2000), existen pocos —por no decir escasos— modelos pensados para ello. Los que estaban más al uso eran el llamado tradicional y el analógico-tecnológico.

El método tradicional se basa en formar al formador en un elenco de conocimientos, tanto pedagógicos, como de contenidos específicos de una materia, de modo que, con ellos aprendidos, se enfrente a la tarea de formar con posibilidades de éxito. El punto clave de este modelo está en la suposición de una transferencia desde la teoría a la práctica, es decir, una vez que el profesor conoce la materia a transmitir y sabe cómo aprende el alumno, aunque no haya estado nunca en una situación práctica, conseguirá el aprendizaje. Este modelo no tiene en cuenta cuáles son los aspectos cognitivos del formador, ni su autoimagen, ni la toma de decisiones, ni la necesidad de la reflexión en la práctica (Ferrández, 1989).

Otro modelo utilizado es el analógico-tecnológico, a través del que se intenta que el formador sea un buen técnico, un experto en competencias docentes: sabe estar e interactuar con el grupo de alumnos, orientarles, etc. y utiliza como técnica la microenseñanza. Todo está enfocado al dominio de unas destrezas concretas que se consideran claves para el buen manejo de las competencias docentes. Pero no se puede garantizar que el sumatorio de destrezas concretas pueda llegar a una resultante que se defina como competencia docente.

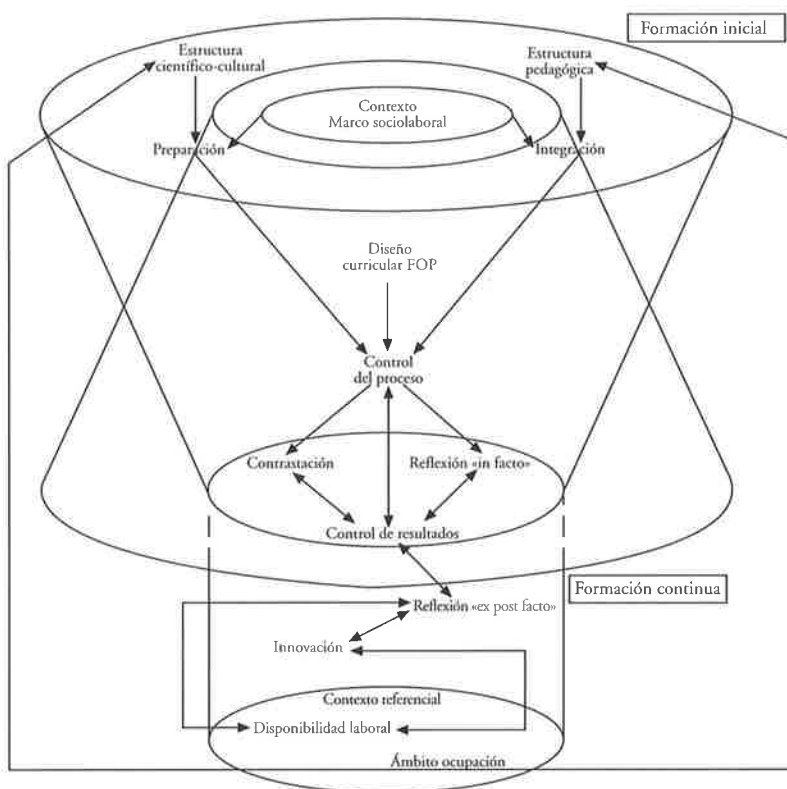
3. El modelo contextual-crítico

Para intentar subsanar las deficiencias de los modelos antes apuntados, Ferrández Arenaz (1989) presentó su modelo de formador de formadores al que denominó Contextual-crítico.

Dicho modelo está pensado para preparar la flexibilidad y la acción innovadora. El formador debe conocer a la perfección el contexto y «se sitúa en

estado de alerta, reflexiona sobre la realidad fenomenológica y toma decisiones para facilitar la adaptación del discente a la realidad y darle pistas de participación y transformación» (Ferrández, 1989: 51). (Cuadro 1).

Modelo Contextual-Crítico



En este modelo se aprecian cuatro claves fundamentales que son las que dan estructura global y lógica interna al mismo, aparte de los flujos que van relacionando los distintos elementos, priorizándolos o subordinándolos:

1. Campo de formación inicial especificado en varios procesos:
 - Dominio de la estructura técnica y cultural, lo que de forma habitual se denomina contenidos del curriculum.
 - Conocimientos de las estructuras psicopedagógicas que constituyen las bases del curriculum.
 - Práctica de la realidad social y económica del mundo global; mundo del trabajo.

2. **Ámbito de la formación permanente**, que a su vez comprende:
 - Dominio de las técnicas de análisis del proceso (técnicas de seguimiento y toma de decisiones). Basada fundamentalmente en la reflexión crítica *in facto*, es decir, una reflexión crítica en el momento.
 - Dominio de técnicas de análisis de los resultados (procesos de contrastación entre perfiles profesionales y demandas del mercado laboral). La dimensión socioeconómica es la base de la reflexión *Ex post facto*, reflexión crítica después de concluido el proceso.
 - Conocimiento puntual y prospectivo de las tendencias socioculturales respecto a las demandas y exigencias para ejercer la profesión u ocupar puestos de trabajo.
3. Proceso permanente de innovación de estrategias de acción que requiere la movilidad laboral como base adaptativa y renovadora.
4. Contexto referencial a los ámbitos de exigencias ocupacional y profesional.

Este modelo de formador de formadores, su nombre ya nos lo deja vislumbrar, da gran importancia al contexto en el que se debe desarrollar la acción pedagógica, porque cualquier tipo de educación tiene siempre como referencia el contexto social en el que deberá vivir el hombre que en cada momento está inmerso en procesos de formación. «Principio clave en la educación pero al que no se le ha dado aún completa realización» (Ferrández, 1989).

La razón intrínseca por la que el modelo Contextual-crítico contempla la necesidad de reflexión *In facto* como punto clave del control del proceso de enseñanza-aprendizaje, que, a su vez, está en constante referencia con la contrastación que nace del contexto referencial (Ferrández, 1989) es que su verdadera finalidad es la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades (Carr/Kemmis, 1988).

Para Ferrández (1989) la reflexión *Ex post facto* no considera en ningún momento los resultados como una consecuencia lógica de lo planificado, sino en función de la disponibilidad laboral, y en un sentido más amplio de lo que la sociedad demande en cada momento. La vida social no es algo dado, sino también algo reflexivo que introduce cambios: «es una dialéctica entre lo que parece ser, lo que en realidad es» (Ferrández, 1989).

Para Ferrández (1989) un programa de formador de formadores en cuanto a los contenidos que debe abarcar serían:

1. Contenidos científicos y tecnológicos. El formador tiene que dominar la materia correspondiente a niveles superiores de enseñanza superior, y no sólo en el plano científico o tecnológico sino también en el ámbito didáctico (Ferrández, 1989).
2. Contenidos de la profesionalidad del formador. No sólo deberá transmitir los conocimientos de su campo concreto sino que tendrá que dominar:
 - a) Organización escolar.
 - b) Conocimientos teóricos de la educación.
 - c) Conocimiento del contexto.

El marco referencial amplio de lo que debe contemplar un plan de formador de formadores sería:

1. Contenidos curriculares de la materia propia del formador, seleccionados de acuerdo a necesidades reales de la profesión.
2. Diseños curriculares, capaces de combinar experiencias docentes con el cuerpo teórico de los contenidos didácticos.
3. Conocimiento del contexto escolar: estructuras organizativas y clima de las instituciones.
4. Conocimientos de técnicas de reflexión y crítica sobre su propia actuación.
5. Contenidos propios del ámbito de la Teoría de la Educación (Ferrández, 1989).

4. A modo de conclusiones

- El modelo Contextual-crítico lo podemos enmarcar dentro de los enfoques de orientación social-reconstruccionista que, a su vez, están enraizados con los denominados enfoques prácticos (a partir de la práctica se organizan y disponen los programas de formación). Ambos enfoques se complementan, ya que a la práctica unimos el conocimiento del contexto poniendo de relieve, como es propio de este primer enfoque citado, el carácter crítico de la enseñanza.
- Es un modelo que podríamos denominar polivalente, si atendemos a los cuatro elementos claves (Tejada, 1996) que se desprenden de su estudio: 1) Atiende a la formación denominada inicial, cuando plantea el dominio de la estructura científico-cultural y pedagógica; 2) Atiende a la formación permanente, al hacer mención en la reflexión *In facto* de los análisis de los procesos, de los resultados y de la prospectiva; 3) Con la reflexión *Ex post facto* plantea un proceso permanente de innovación y de cambio; 4) Incluye también el ámbito de lo profesional y ocupacional.
- Partiendo del carácter polivalente antes mencionado el modelo de Ferrández ha supuesto y supone una aportación inestimable dentro del campo de la educación formal como de la no formal. De la no formal no indicaremos nada, pues creemos que con anterioridad ya se ha remarcado su importancia; pero sí me gustaría incidir en la importancia que ha tenido y tiene para todos aquellos profesionales que nos dedicamos a la formación inicial y también a la permanente. Disponemos de un instrumento válido, y contrastado, mediante el cual podemos situarnos en la perspectiva que creemos que es la más adecuada, ya que podemos combinar contexto, elemento del acto didáctico que no podemos obviar, con la postura reflexiva crítica de todo lo que hacemos.
- Las ideas del doctor Ferrández, utilizando una metáfora, tan de moda en nuestros contextos educativos, tal como hacen los buenos vinos, mejoran con el tiempo.
- Le cabe la satisfacción de haber sido pionero en muchos campos y seguir en la avanzadilla de los mismos. Su modelo Contextual-crítico, no sólo no ha

- sido superado, sino que pensado en su momento para el mundo laboral, ha tenido la suficiente fuerza como para ser un instrumento a utilizar en la formación en general de los futuros enseñantes.
- No quisiera terminar este pequeño escrito sin manifestar públicamente, que fui, soy y seré una gran admiradora del doctor Ferrández Arenaz: ya sea de su obra, su persona y, por qué no, de su talante provocador. Sus ideas parece que están ahí para provocar al que las escucha o lee. (algo o mucho de socrático tenía...).
 - Concluiré parafraseando a Ferrández, afirmando que no habría ningún inconveniente en aplicar a su obra la denominada evaluación de impacto (tan temida por algunos) ya que ésta es eficiente, eficaz y efectiva.

Referencias

- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DRUCKER, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). «Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives». En: A.R. HOUSTON (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (1989). «El formador y su formación». *Herramientas*, 3, p. 39-53.
- (1989). «Formación de formadores: el modelo Contextual-crítico». *Herramientas*, 4, p. 35-45.
- (1988). «La enseñanza individualizada. Sistemas de fichas y enseñanza programada». En *Cuestiones de Didáctica*. Barcelona: Sociedad Española de Pedagogía/CEAC.
- (2000). «Organización y gestión de formación de formadores». En: E. LORENZO, M. et al. (ed.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; BEJARANO PÉREZ (1973). «Aproximación experimental a la relación educativa: congruencia entre el alumnado modelo y el compañero modelo». En: *Revista Española de Pedagogía*, vol. XXXI, nº 124.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). «El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores». *Revista Educación y Sociedad*, nº 2.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1996). «El docent i l'acció mediadora». En: FERRÁNDEZ, A. (coor.). *Didáctica General*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- KEPLER ZUMVALT, K. (1999). «Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado». En: PÉREZ GÓMEZ et al. *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.