

Modelos Pedagógicos



Antes de iniciar nuestro trasegar por los modelos pedagógicos se hace necesario comprender la definición de modelo como tal, con este propósito se relacionan algunas definiciones:

“Esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento”. Real Academia de la Lengua Española.

“Es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento”. Rafael Florez Ocho.

“Un modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno, y desde el punto de vista teórico-práctico es ofrecer un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo. En las ciencias sociales los modelos macros y micros intentan describir y entender los fenómenos sociales dados en su estructura, funcionamiento y desarrollo histórico”. Julián de Zubiría Samper.

Si se establece la diferencia entre educación y pedagogía, se facilita la comprensión del término. Así, Educación es un proceso de formación permanente que abarca desde el nacimiento, (y aún antes) hasta cuando mantenemos nuestra conciencia activa. La pedagogía a su vez, es el análisis, la reflexión, incluso la propuesta educativa de ese ser en formación, durante los años de escolaridad; en otras palabras, la educación es el objeto de estudio de la Pedagogía. La educación tiene un ámbito que es la vida, mientras que para la pedagogía su ámbito es la escuela con sus procesos de formación.

Las instituciones sociales tales como la familia, la iglesia, las asociaciones, los partidos políticos, el ejército etc, educan, aunque en ellas no sea necesario el saber pedagógico, puesto que ellas generan el control de las personas a través de sus dispositivos (engranajes, maquinarias) y funcionan con o sin la participación consciente de sus miembros. La pedagogía requiere de la precisión y clarificación de los conceptos básicos, las prácticas y las intenciones formativas, al menos en aquellos que orientan, dirigen o propician la labor escolar.

Es fácil constatar que un modelo educativo se diferencia de un modelo pedagógico. En efecto, toda institución tiene un modelo educativo que garantiza los procesos de homogeneización, socialización, organización y funcionamiento. Sólo la institución escolar

tiene un modelo pedagógico que es perceptible cuando se explicitan, se comparten, y se practican con relativa homogeneidad. Cuando una institución escolar define su modelo educativo, dependiendo de sus propósitos educativos, debe identificar el modelo o modelos pedagógicos que serán su soporte teórico. Por lo tanto, el modelo educativo es el patrón conceptual a través del cual se esquematizan las partes de un programa y los elementos de un programa de estudio.

Un modelo pedagógico, por otra parte, está constituido por conceptos, prácticas, intenciones y saberes escolares. Sus conceptos básicos son formación, participación, experiencia, ser humano, pedagogía, metodología, didáctica, entre otros. Las prácticas, pueden ser discursivas o no discursivas. Las intenciones, son proyecciones formativas del ser social e individual en formación, explicitadas en la teleología institucional (objetivos, misión, visión, perfiles). Los saberes escolares son conocimientos acumulados históricamente de lo que sabe la escuela y se enseña en ella. Si en algún momento se enfatiza en forma exagerada uno de estos componentes, lo que se tiene como resultado no es un modelo sino un enfoque pedagógico. Se puede decir que un enfoque pedagógico es parte de un modelo pedagógico y que en una institución pueden existir varios enfoques sin que sean incompatibles necesariamente.

Se relacionan a continuación algunas definiciones de modelos pedagógicos:

Para Rafael Flórez (1999), “Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”.

Para Julián de Zubiría (1997), “Las teorías se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas relacionadas con el ¿para qué?, el ¿cuándo? y el ¿con qué?. El modelo exige tomar postura ante el currículo, delimitando en sus aspectos mas esenciales los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindando las herramientas necesarias para que estos puedanser llevados a la práctica educativa.....En un modelo pedagógico se establecen los lineamientos sobre cuya base se derivan posteriormente los propósitos y los objetivos. Los modelos fundamentarán una particular relación entre el Maestro, el Saber y el Alumno”

Mario Diaz Villa (1986), sostiene que “Un modelo pedagógico es un dispositivo de transmisión cultural que se deriva de una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento escolar. En esta dimensión que podemos llamar instruccional, el modelo pedagógico está constituido por tres sistemas de mensajes: el currículo, la pedagogía y la evaluación. En la dimensión que podemos llamar

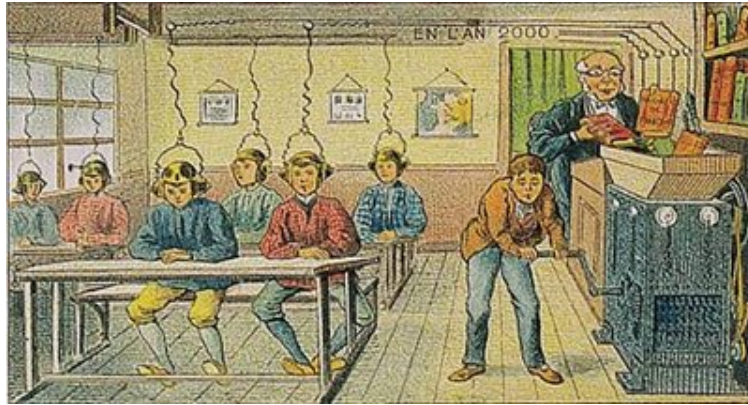
regulativa, el modelo pedagógico está constituido por las reglas de relación social y sus modalidades de control intrínsecas”.

Julían de Zubiría, afirma que el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar y que todas las teorías pedagógicas se han enfrentado y han tenido que dar respuesta a esta pregunta. Cada propuesta educativa presupone una predeterminada concepción del ser humano y de la sociedad; esta concepción, exige comprenderlo en su multidimensionalidad, en su complejidad y en su integridad. Cada teoría ha privilegiado algunos de estos aspectos y es a partir de esta concepción que se elaboran las teorías pedagógicas, que en este sentido son también unas teorías políticas. Los modelos pedagógicos le asignan funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y de la sociedad que se quiere contribuir a formar.

Por lo anterior, la pregunta más importante para caracterizar un modelo pedagógico se relacionada con la finalidad, la selección de los propósitos y el sentido que se le asigna a la educación, esta pregunta es el ***para qué enseñamos***, y nos permite definir los propósitos y los fines de la educación. Si no se resuelve esta pregunta no se puede pensar en un modelo pedagógico, no es posible enseñar conscientemente. De la respuesta a esta pregunta, dependen las respuestas de las demás preguntas que según Julian de Zubiría tomando como punto de partida la propuesta de Cesar Coll, nos ayudan a delimitar un modelo pedagógico: *¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?*.

Estos interrogantes, tienen una respuesta diferente, dependiendo de qué modelo pedagógico se utilice, para este caso vamos a tomar la propuesta de De Zubiría quién afirma que los modelos pedagógicos se dividen en: modelo heteroestructurante y modelo autoestructurante. El heteroestructurante considera que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase, su postura es magistrocentrista, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y defienden la utilización de métodos receptivos. El autoestructurante concibe la educación como un proceso de construcción desde el interior jalonado por el propio estudiante; el conocimiento como una construcción del ser humano y no como una copia de la realidad.

Modelo Heteroestructurante y la Pedagogía tradicional (Escuela tradicional y Conductismo)



La escuela tradicional fue creada a imagen y semejanza de la fábrica y fue creada para formar los obreros y empleados que demanda el mundo laboral. Enseña y acostumbra a los individuos a los trabajos rutinarios, mecánicos y cumplidos del mundo de la fábrica. Fue hecha para formar en los niños y en los jóvenes actitudes de sumisión, obediencia y cumplimiento.

Para la escuela tradicional el estudiante es una tábula rasa que recibe desde el exterior los conocimientos y las normas acumuladas por la cultura.

Propósitos (Para qué enseñar)

La función de la escuela es transmitir los saberes específicos, las valoraciones y las normas cultural y socialmente aceptadas (De Zubiría, 2006) y los contenidos técnicos.

El estudiante es identificado como un receptor, el cual gracias a la imitación y reiteración logrará asimilar, retener y reproducir los saberes que le fueron transmitidos. Se le considera como un sujeto inmaduro que debe ser disciplinado desde afuera. Se considera la escuela concebida como un lugar para enseñar a obedecer, cumplir y acatar hoy, para que los adultos del mañana se enfrenten con éxito a las tareas repetitivas y mecánicas que les demandará la vida.

Contenidos (¿Qué enseñar?)

Los contenidos curriculares están constituidos por las informaciones social e históricamente acumuladas, por las normas socialmente aceptadas y por los contenidos técnicos.

Las ciencias pierden su carácter de estructuras generales y abstractas para explicar lo real a ser un montón de informaciones particulares y relativamente desligadas entre sí.

Hechos, nombres, definiciones y operaciones específicas, constituyen los conocimientos a ser aprendidos. Lo particular se impone sobre lo general. (De Zubiría, 2006).

Secuencia (¿Cuándo enseñar?)

El aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo y continuo. Se utilizan dos formas de concatenar y organizar los contenidos: la secuenciación instruccional y la secuenciación cronológica; se enseña un contenido cuando la afirmación previa ya ha sido aprendida y se imparte teniendo en cuenta el orden de aparición de los fenómenos en la realidad.

El conocimiento, para este enfoque, es acumulativo, sucesivo y continuo, por ejemplo: para aprender a multiplicar es necesario antes aprender a sumar y ambos aprendizajes son necesarios para aprender a dividir o, la historia de América es condición para conocer la historia humana, es necesario enseñar primero geografía de Colombia para que se aprenda geografía de Europa.

Este enfoque no es genético, porque no importa si se forma a un niño, un preadolescente, un adolescente o a un adulto. No existen los períodos, las etapas, ni los ciclos, ni las crisis del desarrollo.

Las estrategias metodológicas (¿Cómo enseñar?)

La exposición oral y visual del maestro en forma reiterada, acompañada de atención y ejercicio, garantiza el aprendizaje.

La escuela tradicional le asigna al maestro la función de transmitir un saber y al estudiante cumplir el papel de receptor de estos saberes. El rol que desempeñan los dos en el proceso educativo no es activo, porque el maestro es un reproductor de saberes elaborados por fuera de la escuela, y el estudiante de los saberes transmitidos en la escuela.

El estudiante es un elemento cognitivo pasivo del proceso que debe aprender la lección enseñada. Como se supone que el estudiante siempre aprende igual, el maestro debe enseñar siempre igual, es por esto que la explicación de los docentes para los malos resultados escolares está relacionada con la atención y el cumplimiento de los deberes: “No atiende a clase”, “se distrae con frecuencia”, “habla con los compañeros”. (De Zubiría, 2006).

La disciplina creará ambiente el aprendizaje; garantizarla es asunto de castigos severos a los infractores. Los azotes y los golpes con palos fueron durante mucho tiempo los instrumentos más utilizados por los maestros upara evitar la reiteración de las faltas. Hoy

en día, aún se utilizan para imponer autoridad, las cachetas, los pellizcos, las humillaciones y el maltrato psicológico. (De Zubiría, 2006).

La escuela tradicional no dio mucha importancia a los recursos didácticos (creados a fines del siglo XIX) sino hasta inicios siglo del XX; el alumno recibía y recordaba los aprendizajes gracias a su percepción, su memoria y su reiteración, pero sin utilizar un material utilizar. Fueron las reflexiones de Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) y Skinner (1904-1995), quienes mostraron la conveniencia de utilizar recursos didácticos en los procesos de enseñanza. Las memofichas, los listados de recopilación de informaciones científicas, sociales o matemáticas fueron los primeros indicios de recursos didácticos.

Un ejemplo de utilización de recursos didácticos, dado por Hans Aebli (1958), es: “un profesor de matemáticas que quiere impartir la información sobre las fracciones, presentaría superficies u objetos divididos en partes, para que fueran observados, descritos, copiados y coloreados; luego pasaría a dictar un resumen en el cual se definiera una fracción, el numerador, el denominador, etc. Finalmente se copiarían algunos ejemplos para que puedan ser conservados en el cuaderno, de manera que el estudiante pueda volverlos a observar y memorizarlos posteriormente. (De Zubiría, 2006).

La evaluación (¿Qué, cómo y cuándo evaluar?)

La finalidad de la evaluación es determinar hasta qué punto han quedado asimilados “al pie de la letra” los conocimientos y las normas enseñadas y transmitidas.

Son propios de la evaluación, los exámenes que hacen preguntas sobre la retención de la información transmitida o por el aprendizaje del algoritmo enseñado.

Modelos Autoestructurantes y la Pedagogía Activa



A finales del siglo XIX, factores históricos, científicos y sociales, produjeron una profunda revolución en la concepción pedagógica, que condujo a la aparición de la Escuela Activa.

Hechos como la Revolución Francesa y el darwinismo y los avances de la psicología del niño, fueron las corrientes científicas que nutrieron la Escuela Nueva llamada también Escuela Activa.

Desde la pedagogía, es Comenius, en su obra “Didáctica Magna” (1657), quién iniciará el tránsito hacia la acción y reivindicación de lo natural en la enseñanza. Pero, será el “Emilio” de Rousseau el texto que más se acerca al ideario de la Escuela Activa porque en él se enfrenta al autoritarismo, al intelectualismo y a la desnaturalización de la Escuela Tradicional y proclama el principio del crecimiento espontáneo y natural del niño y la necesidad de concebirlo como un ser independiente y no como un adulto en miniatura. Rousseau propende por una enseñanza experimental y por reconocer la capacidad del niño de generar la capacidad de su propio desarrollo. (De Zubiría, 2006).

En Colombia, el principal representante de la Escuela Activa, será don Agustín Nieto Caballero (1889-1975), fundador del Gimnasio Moderno (1914), institución que fue pionera en América Latina en la implementación de este enfoque pedagógico. Utilizó, principalmente, las ideas de Montessori y Decroly.

La Escuela Activa explica el aprendizaje desde el activismo, se “aprende haciendo” afirma Decroly, el conocimiento será efectivo en la medida en que se base en la experiencia; la escuela debe crear condiciones para facilitar la manipulación y la experimentación por parte de los estudiantes. El estudiante pasa a ser el centro de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades, motivaciones e intereses.

Propósitos (Para qué enseñar)

El fin de la escuela no puede estar limitado al aprendizaje; deber preparar al individuo para enfrentar la vida. La escuela debe hacer sentir feliz al estudiante la finalidad de la educación no debe ser solamente cognitiva e instructiva.

La escuela debe permitir al estdiante actuar y pensar a su manera, favoreciendo su desarrollo espontáneo, en el cual el maestro cumpla un papel de segundo orden y se libere el ambiente de restricciones y obligaciones propias de la Escuela Tradicional. El docente deja su connotación de maestro y se convierte en guía, en acompañante o en facilitador. (De Zubiría, 2006).

Contenidos (¿Qué enseñar?)

La escuela debe preparar para la vida, la naturaleza y vida misma deben ser estudiadas, por lo tanto, los contenidos no debe estar separados de ellas.

Comenius insistió en su obra, que en vez de las palabras frías, lo que hacía falta en la escuela era el conocimiento directo de las cosas. “En vez de libros muertos ¿por qué no podríamos abrir el libro vivo de la naturaleza? No las sombras de las cosas, sino las cosas mismas es lo que debe presentarse a la juventud”. De la misma forma, Rousseau sustentará la necesidad de recurrir a la experiencia, “la experiencia como la madre del conocimiento”.

En la actualidad, la Escuela Activa, propone trabajar con contenidos ligados con el medio y las condiciones de vida de los estudiantes. Por ejemplo, a nivel rural se concibe una escuela para favorecer las tareas vinculadas al área, y a nivel urbano, una escuela para favorecer el aprendizaje de conocimientos técnicos que el faciliten el acceso al trabajo a los estudiantes una vez terminen su proceso escolar. (De Zubiría, 2006).

Secuencia (¿Cuándo enseñar?)

Los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto; y de lo inmediato y cercano a lo distante y abstracto.

El punto de partida del proceso educativo será la manipulación, la vivencia y el contacto directo con los objetos, el cual presupone la formación de los conceptos. Se da gran importancia a los talleres, las excursiones, los laboratorios, las manualidades y hasta la misma educación física que le asignará este enfoque. A la escuela hay que ir a vivenciar, manipular y experimentar. El laboratorio permitirá simular la ciencia. El taller será el lugar para acercarse a la actividad manual. La excursión será la forma de vivenciar la geografía y la historia.

Las estrategias metodológicas (¿Cómo enseñar?)

Al considerar al niño como un artesano de su propio conocimiento, la Escuela Activa da primacía al sujeto, a la experimentación, la vivencia y la manipulación. (De Zubiría, 2006).

La principal modificación propuesta al proceso educativo por esta corriente pedagógica, se relaciona con las estrategias metodológicas. Percibe al estudiante como el centro, el eje sobre el cual gira el proceso educativo. Sus intereses debe ser conocidos y promovidos por la escuela y esta debe garantizarle la autoconstrucción de conocimiento, la autoeducación y el autogobierno. El estudiante debe retomar la palabra monopolizada por el maestro.

La libertad de palabra debe ir acompañada de la acción y para ello se debe permitir al niño observar, trabajar, actuar y experimentar los objetos de la realidad. Decroly dice, “no se trata de llevar una gallina al salón de clase para que la observen los niños, sino de ellos mismos la críen, la cuiden y la alimenten.

La evaluación (¿Qué, cómo y cuándo evaluar?)

La evaluación es integral, para dar cuenta del desarrollo en sus distintas dimensiones; deberá ser cualitativa, porque el ser humano no se puede cuantificar; individualizada, porque cada ser humano entiende de manera única y especial. Debe dar cuenta del desarrollo individual, reconociendo los avances y progresos a sí mismo y eliminando la competitividad propia de los modelos heteroestructurantes. (De Zubiría, 2006).

Los debates que se han dado en la actualidad sobre la evaluación, tienen un claro tinte de Escuela Activa porque reivindican la evaluación cualitativa en oposición a la cuantitativa y, privilegian los procesos frente a los resultados.

Modelos Autoestructurantes y las corrientes constructivistas



Uno de los aportes del constructivismo es el de postular el papel activo del sujeto en el proceso de conceptualización y el reconocer la existencia de elementos personales, matices y acepciones en la representación individual. Toma partido por la preponderancia principal de la construcción personal y social del conocimiento.

Los antecedentes del paradigma constructivista se encuentran en los trabajos de Lev S. Vigotsky (1896-1934) y de Jean Piaget (1896-1980) y tiene un marcado énfasis en una búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende, en otras palabras, la génesis y desarrollo del conocimiento y la cultura. Al enfoque de Piaget se le ha llamado constructivismo genético y al de Vigotsky constructivismo social.

El constructivismo social de Vigotsky considera que el hombre es un ser social por excelencia, que aprende por influencia del medio y de las personas que lo rodean; por lo tanto el conocimiento mismo es un producto social. Para Piaget la actividad del sujeto en

la construcción del conocimiento es fundamental, resulta de la interacción entre sujeto y objeto.

El otro postulado del constructivismo, es la afirmación que las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos y se sustenta en la teoría de la asimilación de Ausubel (1963). Esta teoría permite distinguir entre los tipos de aprendizaje y la enseñanza: el aprendizaje puede ser repetitivo o significativo dependiendo de la relación de lo aprendido con la estructura cognitiva. Se hablará de aprendizaje significativo, cuando los nuevos conocimientos se vinculen de una manera clara y estable con los conocimientos previos del individuo.

Propósitos (Para qué enseñar)

La finalidad de la educación será alcanzar la comprensión cognitiva, para favorecer el cambio conceptual. (De Zubiría, 2006).

El constructivismo ha reivindicado la finalidad de la educación vinculada con la comprensión y el cambio conceptual; se ha preocupado por develar “la caja negra” y convertirla en una “caja transparente”; ha reconocido el papel activo del estudiante en todo proceso de aprendizaje, superando la visión acumulativa y mecánica de la Escuela Tradicional.

Las corrientes contemporáneas más directamente relacionadas con el constructivismo enfatizarán la comprensión y el cambio conceptual como intenciones educativas esenciales. Se destacan los trabajos relacionados con las inteligencias múltiples formulados por el equipo de Howard Gardner de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard y con el liderazgo adicional de David Perkins. El programa fue llamado “Enseñanza para la Comprensión” y su intención es garantizar niveles altos en la comprensión de los estudiantes. En cuanto al aporte de Ausubel, está ligado más a las posturas constructivistas, en especial a partir de la concepción de Novak, que a las de él mismo. (De Zubiría, 2006).

Propósitos (Para qué enseñar)

Los contenidos a ser trabajados deberán ser los hechos y los conceptos científicos. Pero más importante que los propios contenidos son el proceso y las actividades desarrolladas por los propios estudiantes para alcanzarlos. (De Zubiría, 2006).

En los años iniciales la teoría enfatizó la necesidad de privilegiar los conceptos esenciales en cada una de las ciencias, la necesidad de jerarquizarlos y de concentrar la tarea educativa en los más inclusivos; esta concepción fue posteriormente abandonada por

incidencia de la propuesta de Novak y el traslado del peso hacia la investigación de las ideas previas con las que llegaban los niños y jóvenes al salón de clases y hacia la utilización de los mapas conceptuales.

Para los enfoques asociados al Proyecto Zero de Harvard los contenidos deberán seleccionarse privilegiando los “tópicos generativos”, que son temas, conceptos, ideas generales y englobantes que facilitan el análisis general e interrelacionado de diversos temas. En historia, por ejemplo, un tópico generativo podría ser las revoluciones, los conflictos o el poder. En literatura, el de interpretación de textos o los cuentos populares.

Secuencia (¿Cuándo enseñar?)

Las secuencias curriculares deben tener en cuenta condiciones dadas en la ciencia y por el contexto, los estudiantes y el medio.

En los trabajos de Ausubel y Novak (1982), los contenidos deberían ordenarse de tal manera que los conceptos más generales e inclusivos – los más importantes– se presentan al principio. Esta postura representa un lineamiento jerárquico para secuenciar, en el que se privilegia lo general y abstracto frente a lo particular y singular.

Las estrategias metodológicas (¿Cómo enseñar?)

Las estrategias metodológicas deben privilegiar la actividad, favorecer el diálogo desequilibrante, utilizar el taller y el laboratorio y privilegiar las operaciones mentales de tipo inductivo.

Lo didáctico adquiere predominancia en la reflexión pedagógica constructivista actual. Se trata de modificar la didáctica de manera que el maestro adopte procedimientos pedagógicos que lleven al estudiante a descubrir por sí mismo el conocimiento.

El aprendizaje receptivo debe ceder ante la exploración, la investigación, la reflexión y el debate, para propiciar la construcción del conocimiento. El rol del maestro se limita a crear situaciones problema para llevar al estudiante a reflexionar sobre sus propias conclusiones y a percibir sus errores o fallas como aproximaciones a la verdad, para generar el cambio conceptual.

En la reflexión didáctica constructivista el papel de los conflictos cognitivos es sobresaliente, lo mismo, la reivindicación del error y la generalización de los mapas conceptuales. Los conflictos cognitivos son esenciales para desestabilizar concepciones previas. La duda, el error y la disonancia cognitiva se tienen que acercar a la escuela. La escuela tradicional los excluyó porque no estaba interesada en el desarrollo intelectual, ni en el nivel de comprensión del estudiante. El error es un paso inevitable en la

construcción de un nuevo conocimiento, es una fase de transición entre el conocimiento anterior y el nuevo.

Entre las estrategias metodológicas formuladas y creadas bajo lineamientos constructivistas los mapas conceptuales y de la UV heurística (Novak y Gowin, 19882).

La evaluación (¿Qué, cómo y cuándo evaluar?)

Toda evaluación es, por definición subjetiva y debe intentar siempre ser cualitativa e integral.

Una evaluación subjetiva deberá ser individualizada, cualitativa e integral. Individualizada, dado que el proceso de aprendizaje no es comparable entre un estudiante y otro; cualitativa porque su carácter intersubjetivo hace que no sea posible de ser cuantificable; e integral, para reflejar el desarrollo de un individuo como un todo.

Bibliografía.

De Zubiría S., Julian. *Los Modelos Pedagógicos, Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio. Bogotá-Colombia, 2006.

Pérez M., Royman & Gallego-Badillo, Rómulo. *Corrientes Constructivistas*. Editorial Magisterio. Bogotá-Colombia, 2996.

Vygotsky, L. S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Edición (1978).