

**Modelo Pedagógico subyacente en la práctica educativa de las
asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del
Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FRANCISCO MORAZÁN

VICE – RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAESTRIA EN CURRICULUM



TESIS DE MAESTRIA

Modelo Pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

PRESENTADA POR:

FRANCY DOLORES MATUTE SALGADO.

DIRECTORA DE TESIS:

M.Sc. NELLY MARINA MARADIAGA MORÁN

TEGUCIGALPA, HONDURAS. C.A.

NOVIEMBRE 2008

RECTORA

M.Sc. LEA AZUCENA CRUZ CRUZ

VICE RECTOR ACADÉMICO

M.Sc. DAVID ORLANDO MARIN

VICE RECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Dr. TRUMAN BITELIO MEMBREÑO

VICE RECTOR DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

M.Sc. GUSTAVO ADOLFO CERRATO

VICE RECTOR ADMINISTRATIVO

M.Sc. HERMES ALDUVIN DÍAZ

SECRETARIA GENERAL

M.Sc. IRIS MILAGRO ERAZO

DIRECTORA DE POSTGRADO

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA

Tegucigalpa, M.D.C. noviembre, 2008

DEDICATORIA

Dedicada a:

Dios Todopoderoso por permitirme culminar mi trabajo de Tesis.

A mi familia, especialmente a mi esposo BERNARDO AVILA, por estar siempre conmigo animándome y apoyándome siempre.

AGRADECIMIENTO

A mi asesora de tesis NELLY MARINA MARADIAGA MORAN por su espíritu de entrega y ayuda permanente.

A la Dra. YANETH AMAÑA, por su apoyo profesional.

A los miembros de la Terna Examinadora, por sus valiosos aportes.

A los catedráticos y catedráticas que me impartieron clases.

A los docentes y alumnos de las clases de Formación Pedagógica de UPNFM por la valiosa contribución para la realización del presente estudio.

A la Licenciada y Secretaria ALBA RODRIGUEZ por su excelente trabajo mecanográfico.

A ROLANDO ARDON LEDEZMA, M.Sc., por su permanente disponibilidad para asesorarme en la parte metodológica.

INDICE

CAPITULO	TEMA	PAGINA
	Prólogo	9
	Introducción	12
Capítulo I	Evolución Histórica de los Modelos Pedagógicos	20
1.1	La Educación y su Evolución Histórica	22
1.2	Modelos Pedagógicos y su Evolución Histórica	35
1.2.1	Modelo o Sistema Pedagógico Tradicional	38
1.2.2	El Conductismo	41
1.2.2.1	El Neoconductismo	45
1.2.3.	Enfoque histórico cultural o constructivista	46
1.2.4.	Modelo o Sistema Pedagógico Progresista o Escuela Nueva	51
1.2.5.	Modelo o Sistema Pedagógico Crítico-Reflexivo	57
1.2.6.	Modelo por Competencias	66
Capítulo II	Modelos Pedagógicos	70
2.1.	Conceptualización	70
2.2.	Modelo Pedagógico Tradicional	71
2.2.1	Modelo Tradicional en la Edad Media	72
2.2.2	Modelo Tradicional a partir del Siglo XVIII	73
2.2.3	Modelo Pedagógico Tradicional en el Postmodernismo	75
2.3.	Modelo Pedagógico Conductista	78
2.3.1.	Comprensión del Modelo Pedagógico Conductista	83
2.4.	Modelo Pedagógico Constructivista	87
2.4.1.	Conceptos	87

CAPITULO	TEMA	PAGINA
2.4.2	El Constructivismo: diferentes enfoques	91
2.4.3.	Pensadores del constructivismo	93
2.4.3.1	Jean Piaget	93
2.4.3.2	Lev. S. Vigotsky	101
2.4.3.3	Jerome Bruner	114
2.4.3.4	David Paul Ausubel	116
2.5	Modelo Pedagógico Crítico- Reflexivo	121
2.5.1	Vida de Henry Giroux	122
2.5.2	Paulo Freire	123
2.5.3	Peter McLaren	128
2.5.4	Ira Shor	129
2.5.5.	Stanley Aronowitz	130
2.6	Modelo Pedagógico por Competencias	133
2.6.1.	Generalidades del Modelo de Competencias	133
2.6.2.	Caracterización del Modelo Pedagógico por Competencias	142
2.6.3.	Diseño del Currículo por Competencias	143
2.6.3.1.	Formación Basada en Competencias	143
2.6.3.2.	Ventajas del Modelo Educativo por Competencias	154
Capítulo III	Modelo Pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, durante el año 2008	159
3.1.	Presencia de Características asociadas del Modelo Pedagógico Tradicional	160
3.2.	Presencia de Características asociadas del Modelo Pedagógico Conductista	162
3.3.	Presencia de Características asociadas del Modelo Pedagógico Constructivista	166

CAPITULO	TEMA	PAGINA
3.4.	Presencia de Características asociadas del Modelo Pedagógico Crítico Reflexivo	170
3.5.	Presencia de Características asociadas del Modelo Pedagógico por Competencias	172
3.6.	Modelo Pedagógico Subyacente en la Práctica Educativa	176
	Conclusiones	179
	Bibliografía	187
	Anexos	196

PRÓLOGO.

PRÓLOGO

La presente investigación se origina en las interrogantes que en nosotros provocaron las quejas de estudiantes, quienes en sus visitas ante a la Dirección de Servicios Estudiantiles de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, manifestaron percibir discriminación en sus clases, preferencias para algunos estudiantes, como también, metodologías inadecuadas de enseñanza y evaluación.

En definitiva tres factores incidieron de manera dominante para realizar la investigación que hoy presentamos:

1. El pensar en la problemática referida por los estudiantes.
2. La lectura de la Tesis de Maestría: “Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de las Carreras en proceso de mejoramiento académico de los años 2001 y 2002 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán” realizada por la Msc. Nelly Marina Maradiaga Morán (2002).
3. Los comentarios, las observaciones consejos y apoyo de quienes se constituyeron como un equipo de profesionales coparticipes indiscutibles para la realización del presente trabajo, es decir mis asesores de tesis y otros profesionales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

La pregunta inicial que nos planteamos fue la siguiente:

¿Cual es el Modelo Pedagógico subyacente en la práctica educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán?

Con las inquietudes expresadas y habiendo recibido el oportuno consejo por nuestros asesores, determinamos realizar una investigación descriptiva en las Asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y respondernos a la siguiente Interrogante:

¿Cual es el Modelo Pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán?

Finalmente, unido a las explicaciones declaradas, agregamos que igualmente es nuestra expectativa, que el presente estudio sea un oportuno y atinado complemento a los estudios pedagógicos relacionados con los modelos, metodologías y estilos de aprendizaje que se realizan en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Nada más cambiante en el campo de la pedagogía que las ideas en relación al Modelo Pedagógico idóneo para una sociedad determinada. El modelo educacional se espera que influya en la formación del hombre y mujer de tal modo que sean poseedores de conocimientos y destrezas óptimas para que contribuyan al desarrollo de la sociedad, así como, se espera también que el individuo alcance el mayor nivel de felicidad posible.

La historia de la educación, nos descubre que en la búsqueda de una teoría que sustente los modelos pedagógicos, han participado una larga lista de pensadores de la educación, personajes quienes organizados en escuelas de pensamiento o individualmente, con fundamento en la experiencia diaria al interior de las aulas y fruto de la relación en el saber teórico y práctico, han arribado a propuestas organizadas de las mejores estrategias que permitan educar a sus alumnos; así nacen los modelos pedagógicos, uno tras otro, décadas, tras década, en una ruta cada vez más ascendente.

El surgimiento de nuevos modelos pedagógicos es la constante de la educación y muy especialmente en lo tiempos actuales de la globalización. Pues se hace necesario encontrar respuestas a una diversidad de preguntas y retos que imponen las cambiantes condiciones sociales, culturales y económicas de la era presente.

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán involucrada en el proceso de mejoramiento y perfeccionamiento de la educación nacional, en la esperanza de formar hondureños altamente competentes para las circunstancias que demanda el presente y futuro, desde su fundación trabaja con visión de calidad y la de educar ciudadanos independientes, críticos y creativos. A dicho fin continuamente incorpora los elementos educacionales y modelos pedagógicos que estén a tono con las necesidades del país y de la sociedad global.

Como el quehacer fundamental de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán es la de formar recursos humanos quienes se desempeñarán como educadores en el Sistema Educativo Nacional y siendo las asignaturas de Formación Pedagógica las disciplinas básicas para el dominio de las ciencias de la educación elegimos, como expresamos en el prólogo, responder a la siguiente interrogante:

¿Cual es el Modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las Asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán?

Con las respuestas a obtener mediante el presente trabajo de tesis pretendemos ser poseedores de información crucial en relación al modelo pedagógico actual en un área básica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como lo es la Formación Pedagógica. Conoceremos de las potencialidades y debilidades en éste campo y seremos capaces de realizar las correcciones oportunas además de continuar profundizando en investigaciones similares futuras.

Para operacionalizar el problema de investigación, el que corresponde a la pregunta que nos hicimos: ¿Cual es el Modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las Asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán?, se procedió a formular las subsiguientes preguntas a responder en la investigación:

- ¿Cual es la evolución histórica de los Modelos Pedagógicos?
- ¿Cuáles son las conceptualizaciones y características de los Modelos Pedagógicos?
- ¿De los Modelos Pedagógicos cuales están presentes en las Asignaturas de Formación Pedagógica?
- ¿Cuales son las características de los Modelos Pedagógicos que son aplicadas en la enseñanza de las Asignaturas de Formación Pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán?

- ¿Existen características del Modelo Pedagógico por Competencias presentes en las Asignaturas de Formación Pedagógica?

Junto a las preguntas formuladas establecimos los siguientes objetivos de investigación:

1. Describir la evolución histórica de los Modelo Pedagógicos.
2. Definir las conceptualizaciones y características de los Modelo Pedagógicos.
3. Identificar los Modelos Pedagógicos presentes en las Asignaturas de Formación Pedagógica.
4. Determinar las características de los Modelos Pedagógicos que son aplicadas en la enseñanza de las Asignaturas de Formación Pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
5. Identificar características del Modelo Pedagógico por Competencias presentes en las Asignaturas de Formación Pedagógica.

El propósito del presente estudio para el cual fue diseñado es:

Identificar que modelo pedagógico subyace en las Asignaturas de Formación Pedagógica de Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en el año 2008.

En la realización de éste estudio se efectuó una investigación sobre Modelos Pedagógicos, en la que se aplicó una encuesta a estudiantes que cursaban Asignaturas de Formación Pedagógica en el sistema presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el primer período del 2008.

Las asignaturas aludidas son:

- Filosofía Educativa
- Psicología Educativa y del Desarrollo
- Pedagogía General

- Didáctica General
- Evaluación Educativa
- Administración Educativa
- Desarrollo Curricular
- Teoría y Métodos de Investigación Educativa

Para la elaboración de la encuesta de los modelos pedagógicos se utilizaron categorías de respuesta en escalas tipo Likert; lo que permitió determinar si los encuestados identificaban características de los modelos pedagógicos que aplican sus profesores.

Las preguntas que aparecen en la encuesta brindaban, cada una, cinco categorías de respuestas como las siguientes:

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- No se que decir.
- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.

Las cinco alternativas durante el proceso de análisis de la información, reportada por los encuestados, se redujeron a tres opciones: afirmativas, neutras y negativas.

La opción afirmativa condensa las categorías totalmente de acuerdo y de acuerdo, la opción neutra corresponde a no se que decir y la opción negativa concentra las categorías totalmente en desacuerdo y en desacuerdo.

Siendo una investigación de tipo descriptiva centrada en la identificación de las características presentes en cinco Modelo Pedagógicos, las variables seleccionadas

corresponden a seis de las cualidades relevantes de cada uno de los siguientes modelos educativos:

- ▶ Modelo Pedagógico Tradicional.
- ▶ Modelo Pedagógico Conductista.
- ▶ Modelo Pedagógico Constructivista.
- ▶ Modelo Pedagógico Crítico Reflexivo
- ▶ Modelo Pedagógico por Competencias.

El estudio fue transversal, se hizo el estudio en el primer periodo académico del presente año dos mil ocho, considerando el universo de alumnos de reingreso y que cursan asignaturas de formación pedagógica.

La muestra seleccionada estuvo constituida por trecientos treinta y cuatro (334) estudiantes de un universo de mil novecientos ochenta y dos (1982) estudiantes, lo que representó el diez y siete por ciento (17%) del total de los estudiantes que cursaban las asignaturas de formación pedagógica anteriormente enlistadas.

El documento está dividido en tres grandes capítulos:

1. Evolución Histórica de los Modelos Pedagógicos.
2. Modelos Pedagógicos.
3. Modelo Pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008.

En el primer capítulo que trata sobre la Evolución Histórica de los Modelos Pedagógicos. tenemos como propósito brindar una perspectiva y una comprensión de los modelos pedagógicos a partir de un enfoque histórico, de tal manera que alcancemos el objetivo que nos planteamos: Describir la evolución histórica de los

Modelos. En éste capítulo se discurre abordando los momentos anteriores a la actual era cristiana, así pues hacemos referencia a los babilonios, egipcios, griegos, romanos, ingresamos a la edad media, el protagonismo del catolicismo romano, así como también al renacimiento de los siglos XV y XVI, el surgimiento de la reforma con el protestantismo para finalmente llegar al alucinante siglo XX. Así mismo presentamos una galería de educadores impresionantes, quienes han dejado su huella pedagógica en la educación universal y nacional, concluimos con una reseña del modelo pedagógico más reciente: el Modelo Educativo por Competencias.

El Capítulo dos de la Tesis está dedicado por entero al estudio de los modelos educativos de mayor trascendencia enumerados anteriormente. Realizamos en él una caracterización e interpretación de cada modelo. Nos valemos de éste momento para adelantar que todos los Modelos Pedagógico o Modelos Educativos, nos han mostrado que, indubitadamente han significado, cada uno, un progreso en materia de educación, para su época, a la vez que han dejado elementos a ser incorporados en los nuevos modelos pedagógicos surgidos.

En el capítulo tres damos a conocer las apreciaciones que los estudiantes, de las cátedras de Formación Pedagógica, revelan acerca del modelo educativo que está presente en las clases que reciben. Los datos obtenidos de la información, por ellos brindados, una vez que fue organizada en cuadros y gráficas, manifiestan ser especialmente importantes y a su vez un testimonio de la evolución, que como líder de la educación nacional, tiene la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Finalmente en las conclusiones se enuncian los aportes del presente trabajo de tesis

CAPÍTULO I

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS.

CAPÍTULO I

1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS.

La educación es un aspecto fundamental en la evolución de la sociedad; el intenso movimiento de controversias filosóficas, conflictos sociopolíticos y expectativas en relación al desarrollo social, sitúan a la educación en un lugar privilegiado en el estudio de las ciencias humanas, exigiendo replanteamientos a nivel global de acuerdo a los avances de la humanidad; la educación se ocupa de la preservación de una conciencia social y cultural, así como de la transmisión de una tradición informativa que constituye la base de la civilización. Pero en la actualidad las expectativas no se cifran únicamente en la conservación de nuestras tradiciones culturales, sino también en su revisión y desarrollo crítico: de aquí que, hoy más que nunca, el estudio de la educación adquiera un significado fundamental. Se espera que la educación proporcione el medio de alcanzar una mayor vitalidad cultural, lo que en definitiva es el resultado de una serie de procesos históricos.

La educación presenta una característica especialmente destacada: más que ningún otro proceso cultural arrastra consigo toda la tradición de su pasado y la proyecta en el presente, aun cuando ese pasado se traduzca en presupuestos, prácticas, actitudes y creencias más latentes que manifiestas. Si queremos llegar a una comprensión de la educación en el pleno sentido de la palabra, por contraposición a las exigencias más concretas y relativas al comportamiento y a las normas de unas situaciones docentes determinadas, necesariamente habremos de proceder a un estudio histórico, descriptivo y explicativo, de la educación.

Según Bowen, James (1985) en el ámbito educativo se plantean muchas cuestiones que dificultan el pensamiento y obstaculizan la acción; entre todas ellas ocupa un lugar preferente el conflicto entre una concepción de la educación como actividad de conservación por una parte, y como actividad de creación por otra. En teoría no puede darse semejante conflicto, en la medida en que ambos aspectos de la educación forman parte de un mismo proceso de transmisión y de reconstrucción crítica de la cultura, pero en la práctica el conflicto no sólo es real, sino que ha dado lugar a los más

enconados debates y ha conducido a algunas de las rupturas sociales más fundamentales.

En correspondencia a lo formulado piénsese, por ejemplo, en la rivalidad entre la educación liberal y la educación técnica: los partidarios de la segunda consideran a la primera como el reflejo de un ideal social carente de sentido y totalmente decadente, mientras que los representantes de la primera hablan de la educación técnica como un tipo de formación estrecho de miras y de una radical pobreza espiritual. No debe olvidarse, por otra parte, el hecho de que la primera de ambas concepciones –studia humanitatis– es la que prevaleció en Occidente durante más de dos milenios: lo cierto es que ha sido éste el marco de referencia conceptual en cuyo seno surgió toda la problemática educativa, con sus correspondientes soluciones o fórmulas de compromiso.

La iglesia asumió la responsabilidad de la educación en un primer momento; pero con la organización de los Estados, éste empieza a intervenir directamente en la educación, incrementándose de modo considerable las controversias y conflictos en torno a la naturaleza, finalidad y práctica en la educación.

La historia de la educación en la Antigüedad no puede resultar indiferente para nuestra cultura moderna: nos hace recordar los orígenes directos de nuestra propia tradición pedagógica. Nuestra cultura grecolatina determina este parentesco y esto se aplica, en grado eminente, a nuestro sistema educativo.

Bowen James (1985) plantea que el recorrido declinante de la escuela antigua, tras prolongarse en las tinieblas de la época bárbara de la alta Edad Media, acabó por desaparecer de Occidente (en una fecha que varía según los países). Pero los procedimientos de la pedagogía antigua fueron reimplantados, cuando el Renacimiento Carolingio propuso una renovación de los estudios; el mundo carolingio se propuso conscientemente reanudar la tradición interrumpida, y en cierta forma lo logró.

El rico desarrollo de la civilización medieval determinó más tarde que la cristiandad occidental, sobre todo desde el siglo XII en adelante, crease instituciones y métodos

pedagógicos muy distintos y realmente originales. Sin embargo, aún en pleno siglo XIII, el recuerdo de los modelos antiguos y el deseo de imitarlos no dejaron de obsesionar a los hombres de esta época, cuya significación en la historia del humanismo no debe subestimarse, como se ha hecho durante largo tiempo.

Pero es sobre todo con el gran Renacimiento de los siglos XV y XVI, cuando el concepto moderno de educación queda fijado con el retorno voluntario a la más estricta tradición clásica. Todavía hoy vivimos de la herencia del humanismo mucho más de lo que comúnmente nos damos cuenta: la enseñanza secundaria francesa, por poner un ejemplo, ha conservado hasta ahora, vistas las cosas en conjunto, la misma estructura que en el siglo XVI le dieron los fundadores de las academias protestantes y de los colegios de la Compañía de Jesús.

Esas apreciaciones nos permiten dar una revisión general a lo que es la evolución histórica de la Educación.

1.1.- La Educación y su evolución histórica

La educación tradicional se distingue por tener las siguientes características: enseñaban religión y mantenían las tradiciones del pueblo. En el antiguo Egipto, las escuelas de los templos enseñaban religión, pero también los principios de la escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura.

En la India la mayor parte de la educación estaba en las manos de sacerdotes. La India fue la cuna del budismo, doctrina que enseñaba en sus instituciones a los niños chinos en edad escolar, y que se extendió por la mayoría de los países de Oriente. La educación en la antigua China se centralizaba en la filosofía, la poesía y la religión, de acuerdo con las enseñanzas de Kung-Fu-Tsé (conocido en occidente como Confucio), Lao-Tsé y otros filósofos. El sistema chino permite, mediante el Sistema Educativo, seleccionar los mejores estudiantes para cargos importantes en el gobierno.

El entrenamiento físico que predominó en Persia, llegó al punto de convertirse en el modelo de los sistemas de educación de la antigua Grecia, que valorizaba tanto la gimnasia como las matemáticas y la música.

Yokohama Isaura (2006) exterioriza que la Biblia y el Talmud son las fuentes básicas de la educación entre los judíos antiguos. Así, el Talmud animaba a los padres judíos a enseñar a sus hijos conocimientos profesionales específicos, natación, y una lengua extranjera. En la actualidad, la religión todavía sienta las bases educativas en el hogar, en la sinagoga y en la escuela. El Torah continúa siendo la base de la educación judía. El mismo autor detalla que los países occidentales basan su sistema educativo en la tradición religiosa de los judíos y del cristianismo. Una segunda tradición deriva de la educación de la antigua Grecia, en donde Sócrates, Platón, Aristóteles e Isócrates fueron los pensadores de mayor influencia en su concepción educativa. El objetivo griego era preparar intelectualmente a los jóvenes para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y en la sociedad. En siglos posteriores, los conceptos griegos servirían para el desarrollo de las artes, la enseñanza de todas las áreas de la filosofía, el cultivo ideal y la promoción del entrenamiento gimnástico.

Yokohama sostiene que la educación helenística se caracteriza por la influencia griega, quienes transmitieron por medio de escritos de pensadores como Plutarco, para quien el protagonismo de los padres en la educación de sus hijos era el punto de referencia más esencial. El mismo autor reseña que en Roma, luego de un período inicial en el cual se siguieron las viejas tradiciones religiosas y culturales, se decantó por el uso de profesores griegos para la juventud, tanto en Roma como en Atenas. Los romanos consideraban el uso de la retórica y la oratoria aspecto fundamental. Un ejemplo de esto se obtiene de Quintiliano, educador del siglo I. Según Yokohama: Quintiliano enseñaba que el adecuado entrenamiento del orador debía desarrollarse a partir del estudio de la lengua, la literatura, la filosofía y las ciencias, con particular atención en el desenvolvimiento del carácter.

Según Yokohama Izaura U. (2006), muchas escuelas religiosas, así como municipales, fueron fundadas durante los primeros siglos de influencia cristiana. La base de conocimientos se centralizaba en las siete artes liberales que se dividían en el “trívium”,

formado por la gramática, la retórica y la lógica, y el “quadrivium”, que era compuesto por la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

San Isidoro de Sevilla aportó materiales básicos como su tratado “Etimologías para el Trivium y el Quadrivium”, y en su posterior “Polemicam Curriculare”.

Desde el siglo V al VII estos compendios fueron preparados en forma de libros de texto para los niños, por autores como el escritor latino del norte de África, Martiniano Capela, el historiador romano Casiodoro y el eclesiástico español San Isidoro de Sevilla.

Generalmente, tales trabajos expandían el conocimiento existente más que introducir nuevos conocimientos.

Durante el siglo IX ocurrieron dos hechos importantes en el occidente europeo, los que tuvieron gran influencia en la historia de la educación de ese continente, el primero se relaciona con que el Rey Carlo Magno de Alemania a propósito de fundar una escuela en el Palacio de Aquisgran, trajo de Inglaterra al clérigo y educador Alcuino. El otro hecho está vinculado con el rey Alfredo quien promovió instituciones educativas en Inglaterra las que eran controladas por monasterios.

Irlanda tuvo centros de aprendizaje de los cuales salían monjes que eran enviados a enseñar al continente. Entre el siglo VIII y el siglo XI la presencia de musulmanes en la península Ibérica (Al-Andalus) hizo de Córdoba la capital del califato Omeya, un destacado centro para el estudio de la filosofía, la cultura clásica de Grecia y Roma, las ciencias y las matemáticas.

También Babilonia tuvo academias judías durante muchos siglos. Persia y Arabia, desde el siglo VI al IX tuvieron instituciones de investigación y para el estudio de las ciencias y el lenguaje: otros centros de cultura se establecieron en la Universidad de Al-Qarawiyin, en Fez (Marruecos), en el año 859, y en la Universidad de Al-Azhar, El Cairo, en 970.

Durante toda la Edad Media las ideas del escolasticismo se impusieron en el ambiente educativo de Europa Occidental. El escolasticismo usaba la lógica para reconciliar la teología cristiana con los conceptos filosóficos de Aristóteles.

Un profesor relevante e ilustre del escolasticismo fue el eclesiástico Anselmo de Canterbury, quien, como Platón, defendía que solamente las ideas eran reales. Otro, Roscelino de Compiègne, siguiendo la línea de Aristóteles, enseñaba el nominalismo, doctrina según la cual las ideas universales son “flatus vocis” y solamente las cosas concretas son reales.

Otros grandes maestros escolásticos fueron el teólogo francés Pierre Abelardo, discípulo de Roscelino, y el filósofo teólogo italiano San Tomás de Aquino.

El reconocimiento de estos profesores atrajo a muchos estudiantes y tuvo una enorme incidencia en el establecimiento de las universidades del norte de Europa desde el siglo XII. A lo largo de este período los principales lugares para aprender eran los monasterios, que mantenían en sus bibliotecas muchos manuscritos de la cultura clásica anterior.

Yokohama Izaura (2006) exterioriza que durante este período se abrieron varias universidades en Italia, España, y otros países, con estudiantes que viajaban libremente de una institución a otra. Las universidades del norte, como las de París, Oxford y Cambridge, eran administradas por los profesores, mientras que las del sur, como las de Bologna (Italia) o Valencia y Alcalá, en España, eran administradas por los estudiantes. La educación medieval también desarrolló la forma de aprendizaje a través del trabajo o servicio propio. A pesar de eso, la educación era un privilegio de las clases superiores y la mayor parte de los miembros de las clases bajas no tenían acceso a la misma.

En el desarrollo de la educación superior durante la Edad Media, los musulmanes y los judíos desempeñaron un papel crucial, pues no solamente promovieron la educación dentro de sus propias comunidades, sino que también intervinieron como intermediarios del pensamiento y la ciencia de la antigua Grecia con los letrados europeos. Los

centros de Toledo y Córdoba atrajeron la atención de todo el mundo civilizado de la época.

El renacimiento fue un período en que el estudio de las matemáticas de los clásicos llegó a extenderse, como consecuencia del interés por la cultura clásica griega y romana que aumentó con el descubrimiento de manuscritos guardados en los monasterios.

Muchos profesores de lengua y literatura griegas emigraron desde Constantinopla a Italia, como es el caso del erudito de la cultura griega Manuel Chrysoloras en 1397. Entre los interesados en llevar a la luz los manuscritos clásicos se destacaron los humanistas italianos Francisco Petrarca y Poggio Bracciolini.

El espíritu de la educación durante el renacimiento está muy bien ejemplificado en las escuelas establecidas por los educadores italianos Vittorino de Feitres y Guarino Veronese, en Mantua, Italia, en 1425. En las escuelas se introdujeron temas como las ciencias, la historia, la geografía, la música y la formación física. El suceso de estas iniciativas influyó en el trabajo de otros educadores y sirvió como modelo para los educadores durante más de cuatrocientos años.

Entre otras personalidades del renacimiento que contribuyeron a la teoría educativa sobresalió el humanista alemán Erasmo de Róterdam, el educador alemán Johannes Sturm, el ensayista francés Michel de la Montaigne y el humanista y filósofo español Luis Vives.

Durante este período se dio gran importancia a la cultura clásica griega y romana enseñada en las escuelas de gramática latina que, originadas en la Edad Media, llegaron a ser modelo de la enseñanza secundaria en Europa hasta el inicio del siglo XX. De esta época datan las primeras universidades americanas fundadas en Santo Domingo (1538), Méjico (1550) y Lima (Perú), en 1551.

Las iglesias protestantes surgidas a partir de la reforma propuesta por Martín Lutero, en inicios del siglo XVI, establecieron escuelas en las cuales se enseñaba a leer, escribir, nociones básicas de aritmética, el catecismo en un nivel elemental, y cultura clásica,

hebreo, matemáticas, y ciencias, en lo que se podría denominar enseñanza secundaria. En Suiza, otra rama del protestantismo fue creada por el teólogo y reformador francés Jean Calvino, cuya academia en Ginebra, establecida en 1559, fue un importante centro educativo. La moderna práctica del control de la educación por parte del gobierno fue diseñada por Lutero, Calvino y otros líderes religiosos y educadores de la Reforma.

Los católicos también siguieron las ideas educativas del renacimiento en las escuelas que ya dirigían o que promovieron como forma de respuesta a la creciente influencia del protestantismo, dentro del espíritu de la Contrarreforma. Esa síntesis se realizaba en los centros de la Compañía de Jesús, fundada por el religioso español San Ignacio de Loyola en 1540, con la aprobación del papa Pablo III. Los jesuitas, como son conocidos los miembros de ésta congregación, promovieron un sistema de escuelas que han tenido un papel preponderante en el desarrollo de la educación católica en muchos países desde el siglo XVI: la llamada “Ratio Studiorum”, que después se transformarían en las “Escuelas Pías”, de San José de Calasanz.

El siglo XVII fue un período de rápido progreso de muchas ciencias y de la creación de instituciones que apoyaban el desenvolvimiento del conocimiento científico. La creación de estas otras organizaciones facilitó el intercambio de ideas y de información científica y cultural entre los letrados de los diferentes países de Europa.

Nuevos temas científicos se incorporaron en los estudios de las universidades y de las escuelas de enseñanza secundaria. El Hospital de Cristo de Londres fue probablemente la primera escuela secundaria en enseñar ciencia con cierto grado de competencia.

Vásquez Martínez (2000) plantea que durante el siglo XVII, muchos educadores ejercieron una amplia influencia, así se refiere al educador alemán Wolfgang Ratke inició el uso de nuevos métodos para enseñar más rápidamente la lengua vernácula, las lenguas clásicas, y el hebreo.

En la continuidad de la presente recapitulación histórica de la educación con la información que nos concede la Enciclopedia Encarta (2008), sumados a los escritos de Yokohama (2006), Martínez (2000), Aguirre L. Georgina (1993) y Gutiérrez Cuauhtémoc A. (2002.), procedemos a articular una descripción de los datos históricos relevantes en los siglos porvenir, así la aludida Enciclopedia Encarta nos informa que al iniciarse el siglo XVIII la Escuela de Moscú de Navegación y Matemáticas sirvió como modelo para el establecimiento de la primera escuela secundaria de Rusia. En el mismo siglo XVIII se identifica la importancia de la ciencia manifestada en los escritos del filósofo inglés Francis Bacon, que fundamentó los procesos de aprendizaje en el método inductivo que anima a los estudiantes a observar y examinar de forma empírica objetos y situaciones antes de llegar a conclusiones sobre lo observado.

René Descartes, filósofo francés, remarcó el papel de la lógica como el principio fundamental del pensamiento racional, postulado que se ha mantenido hasta la actualidad como base de la educación en Francia. El poeta inglés John Milton propuso un programa enciclopédico de educación secundaria, apoyando el aprendizaje de la cultura clásica como medio para potenciar la moralidad y completar la educación intelectual de las personas.

El filósofo inglés John Locke recomendaba un currículo y una metodología de educación (que contemplaba la educación física) basada en el examen empírico de los hechos demostrables antes de llegar a conclusiones. En su obra "Algunos Pensamientos Referidos a la Educación", escrito en 1693. Locke defiende un abanico de reformas, y coloca en análisis el estudio de las cosas en lugar de los libros, defendiendo los viajes y apoyando las experiencias empíricas como medio de aprendizaje. Así, animaba a estudiar en un árbol más que en un libro sobre árboles, o ir a Francia en lugar de leer un libro sobre Francia. La doctrina de la disciplina mental, esto es, la habilidad de desarrollar las facultades del pensamiento ejercitándolas en el uso de la lógica y de la refutación de habladurías, propuesta casi siempre atribuida a Locke, tuvo una fuerte influencia en los educadores de los siglos XVII y XVIII. El educador francés Jean Baptiste de La Salle, fundador del Instituto de los Hermanos de

las Escuelas Cristianas en 1684, estableció un seminario para profesores en 1685 y fue pionero en su educación sistemática.

Aguirre L. Georgina (1993) retoma la presencia en la historia de la educación del educador más destacado del siglo XVII Jan Comenio, de quien nos comunica los siguientes datos históricos: Fue obispo protestante de Moravia, más conocido con el nombre latino de Comenio. Su trabajo en el campo de la educación motivó a que recibiera invitaciones para enseñar en toda Europa. Escribió un libro ilustrado, muy leído, para la enseñanza de latín, titulado “El Mundo Invisible”, en 1658. Su obra “Didáctica Magna”, escrita entre 1628 y 1632, remarcó el valor de estimular el interés del alumno en los procesos educativos y enseñar múltiples referencias sobre las cosas concretas, más que en sus descripciones verbales. Su objetivo educativo podría resumirse a una frase de la página inicial de “Didáctica Magna”: “...Enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres...”, postura que se conoce como pansofía. Los esfuerzos de Comenio para el desarrollo de la educación universal le valieron el título de “Maestro de las Naciones”.

Ramírez Julián (1936) en referencia a la Historia de la Educación con énfasis en la escuela pública, nos da la oportunidad de obtener los siguientes datos históricos:

Durante el siglo XVIII se estableció el sistema escolar en Prusia. En Rusia comenzó la educación formal bajo el reinado de Pedro El Grande y sus sucesores. También se organizaron escuelas y colegios universitarios en la América Colonial y se implantaron reformas educativas derivadas de la Revolución Francesa. A fines del siglo se fundaron en Inglaterra las escuelas de domingo por el filántropo y periodista Robert Ralkes, para beneficio de los jóvenes pobres y de las clases trabajadoras.

Durante el mismo período se introdujo el método de monitoración de la enseñanza, por lo que cientos de muchachos podían aprender con un profesor y la ayuda de alumnos monitores o asistentes. Los dos planes abrieron la posibilidad de la educación de masas.

El teórico educativo más relevante del siglo XVIII fue Jean-Jacques Rousseau, nacido en Ginebra. Su influencia fue considerable tanto en Europa como en otros continentes. En el "Emilio", escrito en 1762, insistió en que los alumnos deberían ser tratados como adolescentes más que adultos en miniatura, y que se debía atender a la personalidad individual. Entre las propuestas concretas estaba la de enseñar a leer en una edad posterior y el estudio de la naturaleza y de la sociedad por observación directa. Sus propuestas radicales sólo eran aplicables a los niños del sexo masculino: las niñas debían recibir educación convencional.

Las contribuciones educativas de Rousseau se dieron en gran parte en el campo de la teoría: correspondió a muchos de sus seguidores colocar en práctica sus ideas. El educador alemán Johann Basedow y otros abrieron escuelas en Alemania y en diferentes partes de Europa basándose en la idea de "Todo, según la naturaleza".

Gutiérrez Cuauhtémoc A. 2002. En el abordaje de el desarrollo de la cultura se refiere a Jean Jacques Rousseau y Pestalozzi en los siguientes términos El más influyente de los seguidores de Rousseau fue el educador suizo Johann Pestalozzi, cuyas ideas y prácticas ejercieron gran influencia en las escuelas de todo el continente. El principal objetivo de Pestalozzi fue adaptar el método de enseñanza al desenvolvimiento natural del niño. Para alcanzar este objetivo, consideraba el desenvolvimiento armonioso de todas las facultades del educando (cabeza, corazón y manos).

Gutiérrez (2002) continúa con otros educadores influyentes del siglo XIX, menciona al alemán Friedrich Froebel, que introdujo los principios de la psicología y de la filosofía en las ciencias de la educación; Horacé Mann y Henry Barnard, el filósofo inglés Herbert Spencer, que defendía el conocimiento científico como siendo el tema más importante a ser enseñado en la escuela; el español Francisco Giner de Los Ríos, y el obispo nacido en Dinamarca Nikolai Grundtyig, que estableció unas ideas pedagógicas que fueron la base para la ampliación de la educación secundaria para toda la población. El siglo XIX fue un período en que los sistemas nacionales de escolarización se organizaron en el Reino Unido, Francia, Alemania, Italia, España (Ley Moyano de 1858) y en otros países europeos.

En relación a las nuevas naciones independientes de América Latina, especialmente Argentina y Uruguay, Gutiérrez (2002) apunta que éstas miraron para Europa y los Estados Unidos buscando modelos para sus escuelas.

Japón, que había abandonado su tradicional aislamiento y trataba de occidentalizarse y occidentalizar sus instituciones, tomó las experiencias de varios países europeos y de los Estados Unidos como modelo para el establecimiento del sistema escolar y universitario moderno, el cual perdura hasta hoy.

Conforme a los antecedentes enciclopédicos de Encarta (2008), se hace una relación de la educación del siglo recién pasado en los siguientes términos históricos: en los inicios del siglo XX la actividad educativa se vio muy influenciada por los escritos de la feminista y educadora sueca Ellen Key. Su libro “El Siglo de los Niños”, escrito en 1900, fue traducido a varios idiomas e inspiró a los educadores progresistas en muchos países. Para ésta autora la educación progresista era un sistema de la enseñanza basado en las necesidades de la sociedad o en los preceptos de la Iglesia. Esta idea había existido bajo otros nombres a lo largo de la historia y había aparecido de diferentes maneras en diversas partes del mundo, como la “institución libre de enseñanza” de España. Entre los educadores de mayor influencia cabe destacar a los alemanes Hermann Lietz y Georg Kerschensteiner, al británico Bertrand Russell y a la italiana María Montessori. En los Estados Unidos tuvo una enorme influencia, luego fue extendida a todo el mundo por el filósofo y educador John Dewey. El programa de actividades que se deriva de las teorías de Dewey fortalecía el desenvolvimiento educativo del alumno en términos de animación de las necesidades e intereses del mismo. Llegó a ser el método principal de instrucción durante muchos años en las escuelas de los Estados Unidos y de otros países. Todos ellos ejercieron amplia influencia en los sistemas educativos de los países de América Latina.

Luego de la Revolución Rusa en 1917, la antigua Unión Soviética desarrolló una experiencia interesante en el campo educacional, particularmente desde 1957. Cuando fue lanzado al espacio el Sputnik, primer satélite que mostraba el avanzado estado del conocimiento tecnológico soviético. Esto hizo que numerosos visitantes extranjeros, especialmente personas procedentes de países desarrollados, quisiesen conocer el

sistema imperante en las escuelas soviéticas. Contribuyeron al interés internacional por la educación soviética las teorías y prácticas pedagógicas que procedían de la ideología marxista-leninista, tan bien expresada en el trabajo de Antón Makarenko, un claro exponente de la rehabilitación de los delincuentes juveniles y de la educación colectiva durante los primeros años de la Revolución.

El siglo XX ha estado marcado por la expansión de los sistemas educacionales de las naciones industrializadas, así como por la aparición de sistemas escolares entre las naciones más recientemente industrializadas de Asia África.

El Ministerio de Educación de España, en el Informe intitulado Desarrollo de la Educación del año 2001, da a conocer que: “la educación básica es hoy prácticamente universal, pero la realidad indica que un amplio número de niños en alrededor del 50%, de los que están en edad escolar en todo el mundo, no frecuentan la escuela.”

Tratando de promover la educación en todos los niveles, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), realiza campañas de alfabetización y otros proyectos educacionales orientados a que ningún niño en edad escolar deje de frecuentar la escuela por no existir la misma, pretendiendo así acabar con el analfabetismo.

Se ha constatado algún progreso, pero es obvio que se necesitan más esfuerzos y más tiempo para conseguir la alfabetización universal.

Según Santiago Alzueta H. (1997), es factible establecer tres etapas en el desarrollo de la historia de la educación en América Latina.:

- **Etapas Primera**

La que se extiende desde finales del siglo XIX hasta los años setenta. Esta etapa corresponde a los inicios del desarrollo de la disciplina, las temáticas incluidas son: las instituciones escolares, las ideas pedagógicas, las leyes educativas y los grandes educadores.

- **Etapa Segunda.**

La que se desarrolla en la década de los setenta y se identifica por un discurso histórico-educativo, el que cuestiona los enfoques y los productos de los modos de escribir la historia y orienta su quehacer a los vínculos entre procesos educativos y políticos, económicos y culturales. Casi al finalizar la década, irrumpen en el escenario de la disciplina nuevos protagonistas, procedentes, en la mayor parte de los casos, de la sociología y las ciencias políticas, quienes buscan nuevos recursos teórico-metodológicos para la historia de la educación en el paradigma marxista. Para esta nueva tendencia, las temáticas a privilegiar fueron "...el papel desempeñado por la educación en los procesos de dominación política, la capacitación de fuerza de trabajo y las relaciones entre las distintas clases sociales", y, en algunos casos, el énfasis se puso casi exclusivamente en "...la política educativa y el discurso del poder central".

- **Tercera Etapa.**

Es un periodo de tiempo que a partir de la década de los ochenta se ha extendido hasta nuestros días. En ésta época se abren nuevas perspectivas para la historia de la educación, las temáticas que destacan son "...el crecimiento y la diversificación del sistema educativo, las normas legales que orientaron su desarrollo, los planes y programas de estudio, las tendencias ideológicas dominantes y la distribución y acceso a la escuela". Además, "...la lectura, la formación de élites intelectuales, la familia, la vida cotidiana en las aulas, las profesiones, las disciplinas..." aparecen nuevos protagonistas que nunca antes habían sido considerados, así como problemas que tampoco se habían percibido. Se atiende ahora a "...maestros, asociaciones civiles, padres de familia, estudiantes y comunidades...", la nueva tendencia implica que los objetos de estudio se multiplican y diferencian respecto de los que prevalecieron en las etapas anteriores y, además, el sistema educativo formal deja de ser la cuestión predilecta en la investigación.

Las transformaciones operadas en la historiografía general implican que el desarrollo de la historia de la educación debe responder a un proyecto globalizador que aspira a una síntesis total de los diferentes niveles que estructuran los sistemas sociales. Al

respecto, la disciplina mencionada se manifiesta como una historia sectorial o especializada que encontraría su sentido final en una interrelación con las demás historias sectoriales y, además, deberá integrarse a la general.

Actualmente la historia de la educación se perfila como social que atiende ya no a los individuos como sujetos de la historia sino a los colectivos que incluyen a las minorías olvidadas y, al mismo tiempo, comporta un cambio en los contenidos que ahora incorporan todos los niveles de la realidad educativa.

La nueva historia de la educación debe tomar en cuenta la temporalidad específicamente educativa, es decir, considerar que en su tiempo ocurren acontecimientos significativos e irrelevantes, continuos y discontinuos, pero también coyunturas y tendencias de larga duración. Por lo tanto, cada tipo de estudio implica una óptica diferente. Además, el tiempo educativo difiere del económico, político o social.

Esta concepción asume la necesidad de vincular la historia con el presente. En otras palabras, en toda investigación histórica existe una proyección del presente, lo que hace necesaria e inevitable que cualquiera esté sujeta a ser repensada periódicamente.

De las consideraciones anteriores se deriva para Escolano (1984) que la tarea del historiador debe estar dirigida a dar cuenta de la génesis de los subsistemas educativo-pedagógicos a partir de las estructuras histórico-sociales y explicitar los rasgos que caracterizan a esos subsistemas, cómo satisfacen las aspiraciones del modelo social o favorecen la creación de mecanismos de crítica en función de la innovación y también cómo esos subsistemas educativo-pedagógicos se vinculan con los demás elementos de la estructura social: economía, ideologías, ciencia, tecnología, poder político, organización social, etcétera.

Por otro lado, atendiendo a las relaciones que la educación mantiene con los factores del sistema social, es necesario que nuestra disciplina se vincule con otras áreas de este conocimiento como son la que corresponde a la historia de los hechos sociales, económicos y demográficos, así como también a la que incluye a la de la ciencia, la

cultura y la tecnología, recuperando de dichas áreas tanto los aportes teóricos como los metodológicos. Con base en las consideraciones anteriores, Escolano (1984) sostiene que:

“La historia de la educación contemporánea es, además de una historia de la escolarización, una historia de los saberes científicos o filosóficos, que han explicado, orientado y legitimado su práctica. Por ello la historia de la escuela ha de ir acompañada necesariamente de la historia de las ideas, de los programas y de los métodos que la han informado.”

1.2.-Modelos pedagógicos y su evolución histórica.

En la presente sección recurrimos al empleo de un abordaje histórico cultural de la Evolución Histórica de los Modelos Pedagógicos. Acosta N. María (2005) nos hace una valiosa contribución en éste esfuerzo, mediante sus aportes expuestos en el excelente artículo Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Precisamente de ella tomaremos buena parte de los fundamentos teóricos que a continuación presentamos:

Las ideas pedagógicas se hacen manifiestas con la diferenciación social, ya que resulta una consecuencia del devenir histórico de la humanidad.

Con la aparición del sistema esclavista, en el que se divide la sociedad en clases sociales, surge la necesidad de separar la formación intelectual del adiestramiento en tareas que requieren del esfuerzo físico del hombre y en aquellas que son necesarias para el desarrollo intelectual de las clases dominantes. La enseñanza de los conocimientos existentes en esta etapa del desarrollo social constituye un privilegio de las clases selectas y dominantes, mientras que a las clases explotadas, les corresponde realizar las tareas más difíciles. En el período Renacentista, la pedagogía alcanza el cuerpo teórico necesario para ser considerado como una disciplina independiente, debido al desarrollo científico-técnico alcanzado.

La burguesía, que surge como producto del desarrollo social en esa etapa como clase progresista, concede un gran valor a los avances científicos y tecnologías logradas, y trata de afianzarlos, preparando a diferentes capas populares para su participación en la producción, en correspondencia con sus intereses como clase dominante. Es entonces que la Pedagogía sienta las bases y fundamentos teóricos, atendiendo a las demandas de la enseñanza, para lograr así el desarrollo que se requiere en la educación. Es necesario destacar el papel que representó Jan Amos Comenius (1670), en materia de Pedagogía, por sus aportes basados en ideas avanzadas sobre los fundamentos de la enseñanza en general, entre los cuales podemos mencionar:

1. La estructura del proceso docente en la escuela
2. Los principios que deben regir el proceso de enseñanza
3. Los períodos que deben abarcar acorde con las edades de los educandos
4. La vinculación de la teoría con la práctica

Gómez Mendoza (2002) explica que la pedagogía eclesiástica de los jesuitas, surgida en los siglos XVI y XVII, posteriormente fue desarrollada en el siglo XIX y que ésta ejerció una gran influencia en el surgimiento de la pedagogía tradicional, basada en la disciplina, rigidez, el orden que exigía a un maestro con una gran preparación, y cuyos objetivos fundamentales eran preparar a un hombre disciplinado al servicio de la sociedad de esa época. Se caracterizaba además por una enseñanza formal, básicamente gramatical, literaria, a la cual se le introducen otras disciplinas de modo auxiliar con carácter humanista. Este método se extendió también al resto de la enseñanza religiosa; constituyó un método exitoso en ese momento histórico y social.

La práctica escolar, cuyo papel fundamental es concretar las condiciones que aseguren la realización del trabajo docente, tiene tras de sí condicionantes socio-políticas que configuran y diferencian las concepciones del hombre y la sociedad, y de hecho, el papel de la escuela, el aprendizaje, y las relaciones profesor-alumno, así como las técnicas pedagógicas a emplear.

De forma general, las tendencias pedagógicas no son aplicadas de forma pura, por lo que resulta difícil establecer una clasificación de estas mismas que excluya una tendencia de otra. Esto nos lleva a estudiar los modelos pedagógicos.

Según Flores Ochoa (1995) un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. De acuerdo con esta definición, puede inferirse que un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular. Continuando con este concepto de modelo, se torna necesario establecer que el análisis del fenómeno en estudio no es únicamente un proceso analítico en el cual todo es examinado en sus partes, sino que también lo es como un proceso de integración de relaciones.

Así, un modelo pedagógico o sistema educativo expresa concepciones y acciones más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo.

La efectividad mencionada se refiere a la obtención de los fines educativos que una sociedad predetermina para poder transmitir los valores de su cultura y para formar el ideal de persona bien educada que se pretende obtener como prototipo de ciudadano en un determinado contexto histórico, social, y cultural.

El advenimiento de la educación pública se confunde muchas veces con el surgimiento de las repúblicas modernas, tal es el caso de Francia, por ejemplo.

La escuela pública, encargada de formar ciudadanos mediante una educación básica gratuita para toda la población, comenzó a difundirse de manera significativa en el siglo XIX. Sus orígenes, no obstante, son antiquísimos.

Aristóteles en su libro Política se anticipó a su época cuando expresó, desde las páginas de su libro "Política", que era indispensable la acción educativa del Estado. Literalmente dijo: "Como el Estado sostiene, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de la vigilancia pública y no particular, por más que esta última haya prevalecido

y que hoy cada cual educa a sus hijos en su casa según el método que le parece y aquello que le place. No obstante, lo que es común debe aprenderse en común y es un error grave creer que cada ciudadano sea dueño de sí mismo, cuando en realidad todos pertenecen al Estado puesto que constituyen sus elementos, ya que los cuidados de que son objeto las partes deben concordar con aquellos de que es objeto el conjunto.”

La historia pedagógica nos muestra modelos o tendencias diferentes en la formación docente, que se sustentan en orientaciones conceptuales de acuerdo a marcos epistemológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos. Cada orientación desencadena procesos formativos diferentes. Veamos desde el punto de vista histórico estos modelos o tendencias pedagógicas.

1.2.1.- Modelo o sistema pedagógico tradicional.

El modelo tradicional influyó notablemente en los procesos de enseñanza y en los sistemas educativos.

Este enfoque se originó en la escolástica, filosofía propia de la iglesia católica que imperó desde los siglos IX hasta el siglo XV. El fin primordial de la educación estuvo dirigido a la recuperación del pensamiento clásico como resultado del renacimiento. A este modelo se le ha calificado de enciclopedista por cuanto, según Canfux (1996): “El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.”

A pesar del devenir histórico y del desarrollo social hacia otras formas de organización algunos de los conceptos primordiales del tradicionalismo pedagógico aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales. Estas ideas básicas están relacionadas con la educación del carácter, la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículum centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza.

Flórez Ochoa (1994) sintetiza la anterior afirmación al concluir que:

“El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores.”

Un aspecto importante de considerar en el modelo o sistema pedagógico tradicional es el rol del maestro. De acuerdo con De Zubiría (1994):

“...bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas... El aprendizaje es también un acto de autoridad.”

Otro elemento importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el ideal educativo de formar el carácter del individuo. Algunos modelos religiosos han seguido, y aún siguen siendo, los fundamentos Aristotélicos de la antigüedad de formar individuos de carácter. En la formación del carácter el concepto del maestro como modelo para imitar fue predominante. Flores Ochoa (1994) dice: “En este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro.”

De manera similar, las lecciones de clase centradas en la educación moral y en la instrucción cívica enfatizaron la importancia del deber, la obediencia, la honestidad, el patriotismo y el valor, en referencia a esto Flores Ochoa, es del concepto que se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas como el latín y las matemáticas.

En síntesis, puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter. La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical. El método se fundamenta en la trasmisión de los valores de una cultura por medio del ejemplo. El aprendizaje por lo tanto, es logrado con base a la

memorización, la repetición, y la ejercitación. Así, el desarrollo del ser humano se logra con la educación del carácter y de las facultades del alma.

En el siglo XIX, a partir del desarrollo alcanzado por la práctica pedagógica y el liberalismo, esta tendencia pedagógica fue considerada un enfoque pedagógico como tal. Una de sus características o aporte fundamental es el que concede a la “escuela” un valor de ser reconocida como la “institución”, cuyo encargo social es el de educar a todas las capas sociales, es la primera institución del Estado nacionalista para poder llevar a cabo la política de la orientación social.

La escuela educa al ser humano en los objetivos que persigue el Estado. Otro de sus méritos es el de considerar la asistencia masiva a la escuela. La forma más común de organización de las actividades de estudios individuales y frontal, donde no hay colaboración para el éxito de los demás. Sostiene que la función de la escuela es preparar al alumno para el desempeño de papeles sociales, acorde con aptitudes individuales, adaptándose los valores y normas vigentes de una sociedad dividida en clases mediante el desarrollo de una cultura individual.

Este tipo de tendencia representó históricamente el inicio de las tendencias pedagógicas denominadas liberadoras. Se ejerce un control de arriba hacia abajo, de la institución al profesor, y de éste al alumno. Las decisiones se toman en la cúspide. Lo fundamental es el intelecto, no la persona. Mediante esta tendencia se proporciona una cultura general, en la que cada alumno llega por su propio esfuerzo a su plena realización como persona. El compromiso de la escuela es con la cultura, los problemas sociales pertenecen a la sociedad.

El camino cultural en dirección al saber es el mismo para todos los alumnos, siempre que se esfuercen, así los menos capaces deben luchar para superar sus dificultades y alcanzar su lugar junto a los más capaces. De ésta manera podemos concluir que con el modelo o sistema pedagógico tradicional surge la escuela como institución de formación del hombre al servicio de la sociedad.

Esta pedagogía ha trascendido a través de la historia; está viva en muchas de las instituciones educativas de los países en desarrollo. Por lo tanto, el estudio de esta tendencia es fundamental para comprender y efectuar los cambios que requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de satisfacer las demandas del desarrollo de la educación de acuerdo con los avances científico-técnicos alcanzados en la actualidad su base Histórica Social es el Liberalismo con la asignación a la escuela el rol como agente privilegiado de la socialización. La Educación como política de Estado para el “disciplinamiento social” que exige el nuevo paradigma económico.

El modelo tradicional en síntesis está caracterizado por el aporte de los valores que surgen en la edad media. La autoridad en el saber es incuestionable; el acceso a la educación estaba diseñado para las clases dominantes.

1.2.2.- El Conductismo.

Elizondo Garza (2008) nos explica que el Conductismo es una corriente psicológica inaugurada por el psicólogo norteamericano John B. Watson (1878-1958), fundamentada en el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando al entorno como un conjunto de “estímulos-respuestas”. Nace oficialmente en 1913, año en que Watson publicó un artículo con el título *Psychology as the Behaviorist Views It* (La psicología como el Behaviorist lo ve).

El conductismo tiene raíces muy lejanas y profundas, hay quien habla de que en el mismo Aristóteles existen raíces de esta corriente, pero para fines prácticos y documentados, nos remitiremos a la fisiología rusa. Esto nos dará la idea de que Watson fue más bien el organizador, impulsor y divulgador de una serie de ideas y temas que conforman el conductismo, pero no podemos asumirlo como tarea construida por un solo hombre.

El conductismo tiene orígenes en diversas teorías psicológicas y fisiológicas, por ejemplo, en el asociacionismo inglés, en el funcionalismo estadounidense y en la teoría

evolucionista de Charles Darwin, pues dichas corrientes hacían hincapié en la concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio y esta posición toca directamente los principios del conductismo.

Hacia 1920, el conductismo era el paradigma de la psicología académica, sobre todo en Estados Unidos. Hacia 1950 el conductismo había generado numerosos datos sobre el aprendizaje que guiaron a los nuevos psicólogos experimentales estadounidenses como Edward C. Tolman, Clark L. Hull, y B. F. Skinner a formular sus propias teorías sobre el aprendizaje y el comportamiento basadas en experimentos de laboratorio en vez de en observaciones introspectivas.

Así el conductismo, prácticamente se inicia con los trabajos del fisiólogo ruso Ivan Mikhailovich Sechenov (1829-1905), considerado como el “Padre de la reflexología”; por ser el primero que realiza un análisis de la conducta humana voluntaria bajo la categoría de “reflejos”. Utilizó la expresión reflejos psíquicos y afirmó que “todos los actos de la vida, consciente o inconsciente, son reflejos”. (Séller, 1985:39).

Esta explicación de la actividad cotidiana desde una perspectiva fisiológica, fue retomada por su colega Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) quien se inicia en la psicología fisiológica a partir de algunas observaciones que llamaron su atención cuando realizaba experimentos sobre secreciones salivales en perros, observando que la sola presencia del experimentador era capaz de provocar dichas secreciones en el animal sin que existiera el alimento que es el estímulo directo causante de éstas. Pavlov las llamó secreciones psíquicas, ya que no eran producto de ningún estímulo primario como podría ser el alimento.

El trabajo de experimentar permitió a Pavlov establecer el reflejo como unidad de análisis del comportamiento; identificó las diferencias entre los reflejos de carácter fisiológico y los reflejos no fisiológicos o de adaptación del organismo al medio ambiente a los que denominó reflejos condicionados.

Sus trabajos experimentales con el perro le permitieron identificar la presencia de reflejos fisiológicos a los que denominó “reflejos incondicionados o no aprendidos”, en

éste caso nos referimos a la secreción salival como respuesta fisiológica y lógica al presentarle al animal el estímulo primario, la comida.

A Pavlov le llamaba la atención que la sola presencia del experimentador era capaz de provocar en el perro la misma respuesta glandular que producía el alimento, lo que le hizo suponer que una gran parte de la conducta se explica a través de reflejos que han permitido al sujeto su adaptación al medio ambiente. A este tipo de respuestas las llamó “reflejos condicionados y aprendidos”.

Una importante aplicación del conductismo fue en la educación programada tradicional, que de alguna manera se sustenta en software interactivo y tutoriales que tanto usan hoy los niños y los adultos en las computadoras. Si bien hay quien opina que el conductismo nada tiene que hacer hoy en las escuelas, la verdad es que en la práctica sigue vigente, como subsisten muchas viejas estrategias de la escuela tradicional.

El conductismo de John B. Watson.

Elizondo Garza (2008) expone que John Broadus Watson (1878-1958) fue el primer estudiante en recibir un doctorado en psicología por la Universidad de Chicago. Su investigación se basó en el aprendizaje de las ratas. Se cuenta, a nivel anecdótico, que el departamento le condicionó el grado de doctor a que dedujera la clase de conciencia que producía el comportamiento que había observado en las ratas. A Watson, esto le pareció absurdo, pues dudaba que las ratas tuvieran conciencia de su comportamiento. Sin embargo, superó dicha condición, obtuvo su doctorado y regresó al laboratorio para seguir investigando sobre la conducta.

En su artículo “Psychology as the Behaviorist Views It”, publicado en 1913, afirmó que el “concepto de conciencia” es una superstición, una idea de la Edad Media. No es posible definir la conciencia, como tampoco lo es localizarla o medirla; por lo tanto, no puede ser objeto de estudio científico.

Para Watson, la psicología era el estudio de un comportamiento observable y medible, sólo eso. Watson sustentó tal afirmación en los experimentos de Iván Petrovich Pavlov.

Unos años antes de que apareciera el artículo de Watson, Pavlov había observado que los perros de su laboratorio empezaban a segregar saliva antes de ver el alimento, les bastaba oír que se acercaba la persona que les daba de comer. Pavlov decidió averiguar si podía enseñarles a segregar saliva usando el sonido de una campana, aun cuando no hubiera comida en el cuarto. Los resultados derivaron en la frase “toda conducta es una respuesta a algún estímulo o agente del ambiente”. Pavlov logró enseñar a sus perros a esperar comida al escuchar cierto sonido. A este entrenamiento, como hemos dicho, le llamó condicionamiento.

Por su parte, Watson, en un famoso experimento paradigmático en cuanto al condicionamiento del miedo junto con su ayudante Rosalie Rayner trabajaron con un niño de once meses conocido como pequeño Albert. El experimento consistía en provocar una reacción emocional de miedo en el niño ante la presentación de una rata blanca que inicialmente no provocaba en él ninguna reacción de temor. Para ello Watson y Rayner presentaron en repetidas ocasiones la rata al pequeño Albert junto con un ruido fuerte provocado por una barra metálica al ser golpeada a espaldas del niño. Con las repeticiones el niño acabó por mostrar una conducta de miedo ante la mera presentación de la rata blanca. La conducta se generalizó posteriormente a otros estímulos similares a la rata blanca (un abrigo de piel, un conejo, etc.). La última fase del experimento, el descondicionamiento, nunca se llevó a cabo debido a que el pequeño Albert fue sacado de la unidad hospitalaria en que se encontraba antes de poder darle término. El experimento ha pasado a la historia de la Psicología como uno de los más controvertidos, ya que inició el debate ético acerca de la investigación con sujetos humanos y los límites de la misma.

Según Watson, no había motivo para explicar este cambio a partir de la “conciencia” o de la “vida mental”. El pequeño Albert simplemente respondía ante el ambiente, en este caso, llama estímulos de reforzamiento primario a las pulsiones o necesidades fisiológicas del organismo (hambre, sed...); y reforzamiento secundario a los incentivos o estímulos que asociados con otros pueden reducir la necesidad. Sus principales aportes en lo que respecta al aprendizaje se centran en la formación de hábitos.

En conclusión el conductismo nos muestra que el ser humano realiza actos y muestra conductas también por condicionamiento, es decir, que ante los estímulos del medio reaccionamos con una determinada conducta la cual a repetirse en varias oportunidades determinara un patrón particular de comportamiento.

1.2.2.1- El neoconductismo.

La tercera etapa del conductismo es conocida como neoconductismo y su principal representante es B. F. Skinner.

Contra lo que algunos pregonan, el conductismo sigue presente, hay importantes grupos de investigación y de práctica. De hecho, actualmente el enfoque conductista es mucho más amplio y flexible que en tiempos de Watson. Los conductistas modernos todavía investigan estímulos, respuestas observables y aprendizaje. Pero también estudian cada vez más los fenómenos complicados que no se pueden observar directamente como el amor, la tensión, la empatía, la confianza y la personalidad. A este nuevo tipo de conductismo se le denomina neoconductismo para distinguirlo del enfoque ortodoxo de Watson.

Su principal característica es su insistencia en plantear preguntas muy precisas y bien delimitadas usando métodos objetivos y llevando a cabo una investigación minuciosa. Otra característica es su intento recurrente por desarrollar teorías generales del comportamiento, sobre todo a partir de experimentos con animales.

Las aportaciones de Benjamín S. Bloom a la educación

Keller (1985) señala que uno de los principales aportes del conductismo a la educación se observa en la programación de la enseñanza, así las conductas esperadas de los estudiantes de manera objetiva y controlada; destacan los aportes de Benjamín S. Bloom (1913-1999), quien utiliza la taxonomía de los objetivos educativos.

Influenciado Bloom por los trabajos de Ralph Tyler sobre currículo y el logro de los objetivos, se da a la tarea de especificar los comportamientos esenciales esperados de los estudiantes para la obtención de ciertos dominios, en las esferas cognitiva y afectiva. Posteriormente en México se agrega la esfera psicomotora de la personalidad humana.

La dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom no es sólo una clasificación de los dominios que se espera desarrollar en los sujetos, sino una jerarquización de los procesos cognitivos. Ésta se encuentra conformada por seis niveles:

Conocimiento	Análisis
Comprensión	Síntesis
Aplicación	Evaluación

1.2.3 Enfoque histórico cultural o constructivista.

Gómez P., Margarita (1995) en relación al enfoque histórico cultural o constructivista detalla que que planteado por Vigotsky y sus seguidores. L. S. Vigotsky nace en 1896 vive hasta 1934, vivió sólo por un corto período de 38 años; sin embargo, este enfoque se considera uno de los programas de desarrollo de la psicología más sólidos y con mayores perspectivas. Ante la “crisis de la psicología”, Vigotsky se da a la tarea de crear una psicología nueva, científica, dialéctica, capaz de explicar las creaciones de la cultura, para así hacer un intento de comprender la historia de manera materialista, partiendo del postulado de que la base del desarrollo “espiritual”, se encuentra en la actividad práctica material de las personas y su comunicación verbal.

Su mérito fundamental consistió en desarrollar una concepción teórico-metodológica de naturaleza psicológica, sobre la base de los aportes fundamentales del materialismo dialéctico e histórico, que va más allá de los intentos mecanicistas de extrapolar mecánicamente esta concepción a la comprensión del psiquismo humano. “La aplicación directa del materialismo dialéctico a los problemas de las ciencias naturales, y en particular al grupo de ciencias biológicas o a la psicología es imposible, como

imposible es aplicarlo a la historia o a la sociología. Es necesario buscar en el marxismo una teoría que ayude a conocer la psiquis y al método de su construcción”.

Sus tesis del desarrollo histórico-cultural de los procesos psíquicos superiores, tienen sus orígenes en la lucha contra las concepciones biologicistas, reducido a la evolución biológica, y la línea histórica falsa, que establece el desarrollo de la cultura como un proceso condicionado desde el interior, independiente de la historia real de la sociedad.

La idea esencial de la obra de Vigotsky establece que la determinación de los procesos psíquicos debe basarse en el carácter histórico-social de los atributos humanos; no es la naturaleza, sino la sociedad quien debe ser considerada como factor determinante de la conducta del hombre. En esto se basa el desarrollo cultural del niño; las funciones psíquicas superiores se han ido constituyendo en el propio mecanismo que se encuentra en la base de las funciones psíquicas superiores, constituyen relaciones interiorizadas de orden social”.

Este mecanismo se refiere concretamente a la actividad material, práctica de las personas y a su comunicación; actividad entendida como mediación, como sistema de transformaciones del medio con ayuda de herramientas. Se refiere por lo tanto al vínculo inseparable entre actividad y comunicación, como categoría psicológica, que sólo en su unidad permite explicar el desarrollo humano (carácter mediatizado por la actividad psíquica del hombre). Como eslabones mediatizadores o intervinientes se encuentran fenómenos especiales surgidos sobre la base del trabajo, el idioma, los signos numéricos, o sea, fenómenos de la cultura humana.

A su vez, los signos surgidos de la cultura humana, constituyen nuevos nexos constituidos en el curso de la integración humana. Por lo tanto, un signo es un estímulo creado artificialmente por el hombre, por medio del cual puede dominar la conducta propia o ajena. De tal manera, este signo tiene un carácter social. Y su función es instrumental. Vigotsky, en su tesis acerca de la mediatización social de los procesos psíquicos, plantea que existe una transición del plano interpsicológico al plano intrapsicológico. En esencia, significa que los procesos psíquicos inicialmente se dan en el marco de las relaciones sociales entre las personas, y sólo después forman parte

de su actividad interna, mediatizando el tránsito hacia las funciones psíquicas superiores; por lo tanto, cualquier función en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces en escena, en dos planos: Primero, como algo social; después dentro del niño como una categoría intrapsíquica.

El Constructivismo plantea que en cada concepción del desarrollo humano está presente una determinada teoría, entre ellas las psicopedagógicas, como:

1. La psicoanalítica centrada en el aspecto sexual, planteada por Sigmund Freud
2. En la misma línea, pero enriquecida con los aspectos culturales está la teoría de Erick Erikson.
3. La de Lev Semionovitch Vigotsky que da relevancia especial a la influencia social en el desarrollo y en el aprendizaje.
4. La “psicogenética” de Jean Piaget que plantea la idea de que el niño construye su conocimiento gracias a la acción transformadora.

Coll Cesar (1990), respecto a la incorporación de la psicología en el campo de la pedagogía, refiere que hasta hace pocos años, las teorías pedagógicas no tomaban en cuenta las ofertas psicológicas sobre el aprendizaje, la escuela solamente se ocupaba de qué enseñar, es decir, de la asignatura o materia y del profesor. Tiempo después se interesó en el cómo enseñar, es decir, en las estrategias y métodos, lo que hacía pensar con demasiado optimismo que la didáctica lo podía todo, y que un buen método superaba al maestro y garantizaba al alumno el aprendizaje efectivo y duradero.

El constructivismo es un enfoque pedagógico que explica la forma en que los niños se apropian del conocimiento. Este enfoque se pronuncia por la utilización de todo tipo de interacciones para el logro del aprendizaje.

El constructivismo es una especie de piedra angular del edificio educativo contemporáneo, y se sustenta principalmente en las propuestas de Jean Piaget, Lev S. Vigotsky, David Ausubel y Jerome Bruner, principalmente.

Jean Piaget aporta a la teoría constructivista, el haber concebido el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, a las que el autor denomina estadios. Piaget afirma que recibimos dos tipos de herencia intelectual: una estructural y otra funcional. La herencia estructural nos corresponde por pertenecer a la especie humana y nos lleva a percibir el mundo como cualquier ser humano, por ejemplo, nosotros no podemos oír como oyen los murciélagos, los perros o los delfines, escuchamos como lo hacen los seres humanos. Pero es gracias a la herencia funcional que se producen distintas estructuras mentales desde el nivel más elemental hasta el más complejo.

Este desarrollo de la producción de estructuras mentales es lo que Piaget llama génesis y por ello la teoría que estudia el desarrollo de las estructuras mentales se denomina psicología genética. Gracias a la herencia funcional se organizan las distintas estructuras, y las funciones biológicas y psicológicas más conocidas que son la adaptación y la organización, llamadas invariantes funcionales, porque no varían durante toda la vida (Vidales Delgado, 2008).

Lev S. Vigotsky, afirma que “el individuo se sitúa en la zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP) que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más desarrollado le prestan su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que su ZDPO se vuelva ZDR. (Gómez Palacio, 1995:69-70).

“Bruner llamó a ese prestar la ZDR del maestro a sus alumnos, hacer andamiaje, por la similitud con la acción de un albañil que al construir, por ejemplo un techo, tiene que colocar “andamios” de madera, luego colocar el concreto y cuando éste se ha endurecido, retirar el andamiaje. Así el techo no se caerá y esta formación sólida puede servir de base para un nuevo andamiaje un nuevo techo.” (Gómez Palacio, 1995:70)

David Ausubel acuñó en 1963 el concepto de “aprendizaje significativo”, para diferenciarlo del aprendizaje memorístico, repetitivo, mecánico. “Aprender

significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje” (Coll, 1990). “La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto. La actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para cada situación.” (Gómez Palacio, 1995:60)

En el Modelo Pedagógico Constructivista se fortalece la idea de reproducir, en la capacitación, los fundamentos derivados de las teorías psicológicas, se revaloriza el conocimiento psicológico y se continua con una lógica de aplicación de la teoría a la práctica. Se da importancia a una mayor producción teórica, la que está unida con la práctica, alternándose tanto la teoría con la practica como la práctica con la teoría.

Lawrence Kohlberg.

Lawrence Kohlberg nació el 25 de octubre de 1927 en Broxville, en el seno de una familia acomodada y se presume el 18 de febrero de 1987 como el día de su fallecimiento, cuando fue reportado como desaparecido, pero en realidad hasta hoy se ignora la fecha exacta de su muerte.

Se sabe que en 1973, durante un viaje a Centro América, se contagió de una enfermedad tropical desconocida que además de profundos dolores lo sumía en profundas depresiones. Padeció la enfermedad por más de diez años y la última vez que se le vio fue cuando ingresó a un hospital el 18 de febrero de 1987. Meses después localizaron su cuerpo en un área pantanosa, corriendo el rumor de que Kohlberg se suicidó.

Es mundialmente conocido por sus investigaciones acerca de cómo las personas forman su juicio moral. Se sabe que siendo joven trabajó en la marina mercante y tuvo la oportunidad de viajar por diversos países liberando judíos que escapaban de la persecución de los nazis, los transportaba desde Europa hasta Palestina.

Ejerció la docencia en Chicago y por un lapso corto en la Universidad de Yale, después regresó a Chicago. Hacia 1967 se incorporó a la Escuela Universitaria de Educación de la Universidad de Harvard, donde permaneció hasta 1987; en ella creó en 1974 “El Centro para el Desarrollo y la Educación Moral”.

Su teoría sobre el desarrollo moral de los individuos plantea tres niveles o etapas por los que pasa el individuo (preconvencional, convencional y posconvencional), con dos etapas cada uno. Este desarrollo está ligado con el desarrollo cognitivo y no todas las personas alcanzan el nivel más avanzado, posconvencional.

1.2.4.- Modelo Pedagógico Progresista o Escuela Nueva.

Según Pérez López Jesús (2008) las raíces de la Escuela Nueva están en los siglos XVII y XVIII, con las pedagogías de Juan Amos Comenio, Rousseau y Pestalozzi, pero el concepto reciente tiene otro punto de partida y otros autores.

El modelo progresista está fundamentado en las ideas filosóficas que plantea el pragmatismo. El Pragmatismo es una escuela filosófica nacida en los Estados Unidos a finales del s. XIX por Charles Sanders Peirce y William James. El pragmatismo se opone a la visión de que los conceptos humanos y el intelecto representan el significado real de las cosas. También el pragmatismo sostiene que sólo en la lucha de los organismos inteligentes con el ambiente que los rodea es donde las teorías y datos adquieren relevancia. Rechaza la existencia de verdades absolutas, o lo que es lo mismo, significados invariables; las ideas son provisionales y están sujetas al cambio a la luz de la investigación futura.

Básicamente las ideas pedagógicas progresistas se hacen evidentes en las propuestas educativas de la escuela nueva.

Un aspecto fundamental de esta tendencia es la propuesta de una transformación total del sistema escolar, convirtiendo al estudiante en el centro del sistema escolar alrededor de quien giran los procesos de la escuela. Bajo esta perspectiva la escuela es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño y convertirse en el espacio en el cual el niño vivencia y aprende los elementos primordiales para el buen

desempeño en su vida de adulto. Rodríguez y Sanz establecen en 1996 “la escuela nueva... resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo.”

Zubiría (1994) conceptúa: “La escuela nueva rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se incrustan en el alumno. En su lugar, la nueva escuela defenderá la acción como condición y garantía del aprendizaje.”

Este autor sintetiza cinco postulados básicos de la escuela activa, a saber:

- El fin de la escuela (propósitos) no puede estar limitado al aprendizaje, la escuela debe preparar para la vida.
- Si la escuela debe preparar para la vida, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas (contenidos).
- Los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto (secuenciación).
- Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, el activismo da primacía al sujeto y a su experimentación (método)”.
- Los recursos didácticos serán entendidos como útiles de la infancia que al permitir la manipulación y la experimentación, contribuirán a educar los sentidos, garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades intelectuales (recursos didácticos)”.

Para el progresismo pedagógico cada experiencia social es esencialmente educativa. John Dewey consideró que la vida social es a la educación lo que la nutrición y reproducción es a la vida fisiológica, por lo tanto la escuela es una institución social que debe concentrarse en los más efectivos medios para ofrecer al niño los recursos

necesarios para cultivar la herencia cultural y desarrollar sus facultades para lograr fines sociales.

Como señala acertadamente Gadotti Moacir (1998), el movimiento de la “Escuela Nueva” que tiene en el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey a uno de sus pensadores señeros o ejemplares, pero proviene de una distinguida tradición a la cual se puede vincular a intelectuales de la talla de Adolphe Ferrière. Édouard Claparède, Jean Piaget y Willian Heard Kilpatrick, representa el movimiento más vigoroso de renovación de la educación después de la creación de la escuela pública burguesa (Gadotti, 1998: p. 147). Gestando una pedagogía directivista sui generis centrada en el niño y no en la tarea directivista e instruccional del maestro, la filosofía de la Escuela Nueva proponía que la educación fuera la propulsora del cambio social valorando la autoformación y la actividad espontánea de los niños.

Este modelo hace de la experiencia y la actividad los dos pilares pedagógicos. Se aprende haciendo, podría ser la moraleja de Dewey, quien, basado en una postura pragmática, buscaba aumentar el rendimiento del niño a partir de su experiencia y de seguir los propios intereses vitales del mismo. Los principios de iniciativa, originalidad y cooperación pretendían liberar las potencialidades del individuo y de esta manera cambiar el orden social, tratando de que la educación reformulara la democracia (Dewey, 1957).

Celestin Freinet

El profesor Célestine Freinet nació el 15 de octubre de 1896 en Gars, una pequeña población de los Alpes marítimos de Francia, en una familia humilde. Su origen campesino le permitió cuidar rebaños y trabajar en el campo. Estudio en la escuela normal de Niza, donde obtuvo su título de maestro de primera enseñanza. Ese mismo año (1915) fue incorporado como oficial de infantería en la primera guerra mundial, y allí fue gravemente herido, por lo que recibió la Cruz de Guerra y fue reconocido con la Legión de Honor.

En 1920 fue nombrado profesor adjunto de la escuela rural de Bar-sur-Loup, una población de 1000 habitantes de los Alpes marítimos, próxima a Grosse y a Vence, poblaciones que serán también escenario de su labor magisterial. Durante este período desarrolló una gran actividad de formación, leyó y recibió la influencia de las obras de Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, Rousseau y Marx.

En 1922 viajó a Hamburgo para conocer las propuestas de la pedagogía libertaria, y en 1923, en el II Congreso de la Liga Internacional para la “Educación Nueva”, conoció a Ferriere, Claparede, Bovet y Cousinet, con quienes cultivó una muy estrecha relación.

En 1925 visitó la URSS y estudió el funcionamiento de la escuela soviética que había implantado el régimen socialista. Al mismo tiempo realizó un intenso trabajo de experimentación. Una de sus primera innovaciones fue la “clase paseo” en la que se observaría el medio natural y humano. Para el profesor Freinet, el estudio del medio sólo tiene sentido cuando se intenta obrar sobre él y transformarlo. Los testimonios de los alumnos sobre esos paseos, dieron como resultado “el texto libre”, el “diario escolar” y la “correspondencia escolar”, que comunicará a otras escuelas el contenido de sus testimonios individuales; sin embargo, su mayor innovación fue sin duda la introducción de la imprenta en la escuela.

En 1926 se casó con Elise, quien también era maestra y fue su compañera y más íntima colaboradora durante toda su vida. Es importante señalar que Elise estuvo siempre presente ayudándolo, pues ella escribió libros sobre los trabajos pedagógicos del profesor Freinet.

En 1937 publicó su libro “La imprenta en la escuela”, y crearon dos revistas, La Gerbe y Enfatines. En octubre de ese mismo año se creó la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), se aprobaron sus reglamentos de funcionamiento y se creó un boletín mensual, La imprenta en la escuela (CIPRAXIS: 2000).

Célestin Freinet (1896-1966) autor tan cerca y a la vez tan alejado de todos, es uno de los más enérgicos creadores de la Escuela Nueva. Pérez López (2008) expone que Célestin Freinet fue un hijo destacado de la gran ola educativa conocida como “La

Escuela Nueva". Célestin Freinet, un verdadero fenómeno educativo, se caracteriza por una gran cantidad de aportaciones, novedades y propuestas teórico-metodológicas que ciertamente cambiaron el perfil del trabajo en las aulas; brillantes autores aparecieron en ese tiempo, ellos formaron el entorno donde aparece la obra del Profesor Célestin Freinet. Sus aportes se caracterizan por ese espíritu innovador de la Escuela Nueva, tiene mucho en común con los demás pedagogos de su tiempo, pero tiene lo suyo muy especial.

Entre los autores que iniciaron y construyeron el espíritu de la Escuela Nueva están: Los ingleses Cecil Reddie y J. H. Badley (éste, discípulo del primero) que fundaron en Inglaterra una institución con el nombre de "New School", y otra llamada "Bedales School"; estas escuelas buscaban escapar del modelo intelectualista tradicional.

El Hermann Lietz, bajo la influencia del inglés Reddie fundó en Alemania las "Escuelas Nuevas" con el nombre de "Hogares de educación en el campo" en 1888. Edmund Demolins fundó en Francia "L'ecole des Roches", en 1889 y en 1896, John Dewey fundó la Escuela Nueva en Estados Unidos con el nombre de "University Elementary School", dependiente de la Universidad de Chicago.

No se puede pasar por alto a la intelectual sueca, Elena Key (1846-1926) que escribió en 1900 su libro El siglo de los niños; a Luis Gurlitt (1855-1931) que con su libro: La Educación Natural, propone una pedagogía naturalista, alejada del naturalismo de Rousseau, y a Enrique Scharrelmann, partidario de la "educación por la vivencia". Éste afirma que "el maestro y los alumnos constituyen cierta comunidad de vida y de trabajo" (Larroyo-1982).

Muchos fueron los autores que se orientaron por esta línea de la Escuela Nueva algunos con propuestas muy agresivas e innovadoras; pero los libros de historia de la pedagogía citan al ginebrino Adolphe Ferriere (1879-1960), como el iniciador de una organización internacional de las escuelas partidarias de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, él fue el creador de Buseau Internacional del Ecoles Nouvelles, en 1899, con sede en Ginebra, Suiza. En ese mismo año, se crearon otras agrupaciones. En Inglaterra se creó la New Education Fellowship, en Francia la Nouvelle Education,

en Alemania la “Liga de Reformadores Radicales de la Escuela” y en Estados Unidos la “Progressive Education Association”. Recién en 1921 se creó la primera asociación pedagógica internacional, la Liga Internacional de Educación Nueva.

Son muchos los autores identificados con el ideario de la Escuela Nueva. Algunos de ellos no fueron precisamente profesores que hayan vivido la experiencia con grupos de alumnos, pero por su formación profesional, se enlazaron con las ideas pedagógicas. Entre otros citamos a: William James (1842-1910), psicólogo americano, uno de los creadores del pragmatismo, quien en su obra pedagógica “Charla a los Maestros”, concibe a la educación como un proceso vivo que permite al hombre reaccionar adecuadamente ante las más diversas circunstancias” (Larroyo, 1982).

Siguiendo la línea de pensamiento de Pérez L. Jesús (2008) hacemos notar los siguientes puntos de vista que realzan aspectos de la pedagogía de los subsiguientes educadores:

John Dewey (1859-1952) teórico y operador del pragmatismo de William James, decía que “el principio de la acción rechaza el aprendizaje mecánico y formal”; es el más enérgico creador de “la enseñanza por la acción”. William Heard Kilpatrick (1871-1965), uno de los más decididos seguidores de John Dewey, es el autor del “Método por Proyectos”, propuesta teórico-metodológica fincada en la vida de los educandos.

Jorge Kerschensteiner (1854-1932), seguidor de las ideas de Enrique Pestalozzi, opone la “escuela del trabajo” la “educación memorística”. Adolfo Ferriere (1879-1960) es el creador del internacionalismo de la “Educación Nueva”. Dice que la “Escuela Activa” prepara para la vida; Eduardo Claparede (1873-1940), es un excelente psicólogo e inventor didáctico, él, para evitar malentendidos con el término “Educación Activa” o “Educación Nueva”, prefirió usar el término “Educación Funcional”.

Pedro Bovet (1930), un sociólogo francés, sostuvo que el programa de la “Escuela Activa” debe partir de los intereses psicológicos del niño. Jean Piaget (1896-1980), discípulo y colaborador del Dr. Eduardo Claparede, decía que el desarrollo de la inteligencia no se debe al aumento de conocimientos, sino a una nueva estructura

mental, o sea, a la forma de cómo se pasa de un estado de menor a uno de mayor conocimiento.

Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), fue un gran promotor de la “Educación Nueva”; repartió su vida profesional en España y Argentina, estuvo exiliado desde 1939.

María Montessori (1870-1952) en toda su obra sostiene que la educación más efectiva es la “autoeducación”. Escribió mucho, entre otras obras: Antropología pedagógica, El método de pedagogía científica y La autoeducación en la escuela elemental; Helen Parkhurst (1887-1959), creadora del Plan Dalton en Estados Unidos, su ideario pedagógico tiene como característica la individualización del aprendizaje, fue colaboradora de la Dra. Montessori.

Roger Cousinet (1881-1973), pedagogo francés, fue un resuelto partidario de la pedagogía activa, con otros maestros creó La Nouvelle Education, que se desarrolló en dos principios: libertad de enseñanza en vez de la coacción tradicional y el establecimiento del trabajo colectivo por equipos. Pedro Petersen (1884-1952), es el creador del Plan Jena, por haber aplicado con originalidad el “Método Cousinet”, en una escuela anexa a la Universidad de Jena, Alemania.

Carlos Wosley Washburne (1889-), creó el sistema Winnetka, uno de los sistemas de enseñanza que mejor realizó los propósitos de la “Escuela Activa”. La técnica empleada en este sistema consiste en organizar los planes y programas escolares en unidades de trabajo que cada alumno realizará conforme a su ritmo con el apoyo de materiales didácticos.

1.2.5.- Modelo Pedagógico Crítico Reflexivo.

La Pedagogía Crítica emerge como un resultado de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y los noventa.

Algunos de los fundamentos teóricos contemporáneos de la pedagogía crítica tienen su origen en la teoría propuesta por los filósofos y teóricos sociales de la escuela de

Frankfurt, quienes trabajaron en Alemania en el Instituto para la Investigación Social. El término teoría crítica, fue utilizado por Max Horkheimer, director del Instituto desde 1931 hasta 1958.

La idea básica de la Escuela de Frankfurt se fundamenta en el hecho que mediante la confrontación de la capacidad racional del humano con la realidad se arriba a nuevos estadios en el saber. De manera textual transcribimos el siguiente párrafo obtenido de la pagina Web de la Escuela de Frankfurt.

“La reflexividad del pensamiento y su dimensión crítica. El pensamiento debe nacer, a ojos de Horkheimer, a partir de las contradicciones de la realidad, desde todo aquello que nos hace pensar una sociedad distinta. El pensamiento debe ser crítico y reflexivo. Sólo en la medida en que es crítico puede el pensamiento también ser reflexivo. Sólo naciendo de la injusticia misma puede llegar a modificarla, a transformarla, superando así la dicotomía teoría-práctica. Un pensamiento materialista y práctico no es una pura especulación teórica, sino una actividad de tipo práctico que contribuye también al progreso de la sociedad.”

Entre otros reconocidos teóricos de la escuela de Frankfurt se pueden citar: Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erick Fromm y Walter Benjamín, miembros de la escuela de Frankfurt. Muchos de ellos eran judíos. Trasladaron el Instituto a la Universidad de Columbia en Nueva York, durante la segunda guerra mundial y retornaron a Alemania una vez finalizada la guerra.

En Norteamérica estos teóricos participaron activamente en la vida académica con una serie de estudios de reconocida importancia relacionados con críticas acerca del racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación.

Estos estudiosos influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos y sus perspectivas críticas son la base de los teóricos-críticos de la actualidad. Trabajos similares han emergido no solamente como una teoría que se comparte sino también, como nuevas perspectivas con múltiples elementos sociales

tradicionales con el fin de crear nuevos órdenes que estén en posibilidad de incrementar la libertad humana.

La Pedagogía Crítica se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa con el fin de transformar la sociedad.

El profesor Luís Alfaro A. (2008), mediante el escrito online intitulado: Hacia una Pedagogía Crítica aborda a los pensadores del Modelo Pedagógico Crítico en los siguientes términos:

Peter Paulo Freire (Brasil). Al analizar la relación opresor oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas es decir en la que intervienen en dialogo varios actores, en este caso nos referimos a la relación mutua entre profesor alumno, con el fin de promover procesos de concientización y liberación. Paulo Freire es sin lugar a dudas uno de los pedagogos más comprometidos con los pobres, actitud que le llevó a concebir una propuesta pedagógica especial para ellos, conocida como “Pedagogía del oprimido”, la cual sirve de título a una de sus obras más representativas.

Donaldo Macedo (Brasil) expresa: “Se interesa básicamente en el análisis de los procesos de alfabetización, cultura y poder.”

Ira Shor (Estados Unidos). Focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de “empoderamiento”. Investiga el nivel de empoderamiento estudiantil a nivel universitario. Dos de sus últimas obras son Educación empoderadora, y Cuando los estudiantes tienen poder.

Michael Apple (Estados Unidos). Estudia las relaciones entre currículo y pedagogía crítica, escuela y democracia, conservatismo y educación, sociología de la educación, ideología y educación.

Stanley Aronowitz (Estados Unidos). Crítica relaciones entre política y escuela. La crisis de la educación.

Henry Giroux (1990). Centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los maestros, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición.

Peter McLaren. Educador norteamericano ampliamente reconocido en la corriente pedagógica Crítica Reflexiva, de pensamiento amplio y no dogmático. Entre algunas de sus expresiones tenemos la siguiente: “La Pedagogía Crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías.” Según Peter McLaren, “La pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como en su medio social por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante.”

En este sentido, la Pedagogía Crítico-radical presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los profesores que aplican los enfoques de la Pedagogía Crítica coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. De igual manera cuestionan críticamente los “textos” que se utilizan en los procesos de enseñanza. Por el término “texto” se entiende no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje entre otros. La deconstrucción del lenguaje y del texto es de igual importancia. Por ejemplo: ¿Qué significados, sentidos y presuposiciones subyacen en la expresión “equidad educativa”?

En el enfoque de la pedagogía crítica el maestro es una persona crítico-reflexiva que cumple un rol político en y con su comunidad.

Henry Giroux uno de los líderes contemporáneos de la pedagogía crítica considera: “En su mayoría, los críticos radicales están de acuerdo en que los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública.”

Así mismo señala que tradicionalmente la escuela se ha negado a analizar las relaciones que existen entre poder, conocimiento y dominación.

Giroux sostiene que los análisis de la Pedagogía Crítica han ofrecido un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad.

Entre los teóricos que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Crítica se pueden citar a Antón S. Makárenko relacionado con la Pedagogía Soviética.

Flores Sánchez (2008) plantea que Makárenko fue el pedagogo soviético por excelencia y el más conocido del régimen comunista. Pese a la declinación de la ideología en que surgió su pedagogía, su lectura y el conocimiento de su obra siguen teniendo un valor intrínseco que va más allá de lo historiográfico.

Nació en Bielopolie, provincia de Járkov, entonces capital de Ucrania, el 1 de marzo de 1888 (día 13 del nuevo calendario) y murió el 1 de abril de 1939, mientras viajaba hacia Moscú en el ferrocarril suburbano, de un ataque cardíaco.

Su padre Semión Grigorievich era un obrero pintor que trabajaba en un taller ferroviario. Antes de pasar a vivir a Bielopolie trabajó en Kriukow, donde se casó con Tatiana Mijailovna Dergachova, hija de un soldado del ejército zarista.

Fue el segundo hijo en la familia, niño débil y enfermizo, aunque su desarrollo fue normal. A los cinco años ya sabía leer y lo hacía en abundancia y con avidez. En aquellos años se hizo patente en él un carácter observador poco común, el deseo de buscar las causas que estaban detrás de cada fenómeno. (Flores Sánchez, 2008)

Makárenko en 1922 consideró como problemas fundamentales de la ciencia pedagógica los siguientes:

Creación de un método científico de investigación pedagógica. En la actualidad, se considera como el ABC que el niño es el objeto de la investigación pedagógica. Esto

parecía incorrecto para Makárenko. Objeto de investigación por parte de la ciencia pedagógica debe considerarse el hecho.

Centrar la atención para con la colectividad infantil como un todo orgánico. Para ello se precisa reestructurar toda la psicología del trabajador escolar.

Renunciar completamente a la idea de que para una buena escuela se necesitan, en primer lugar, buenos métodos dentro de la clase. Lo que se precisa sobre cualquier otra cosa, para una buena escuela, es un sistema científicamente organizado de todas las influencias.

La psicología no debe ser el fundamento de la pedagogía, sino la continuación de la misma en el proceso de realización de la ley pedagógica.

La escuela rusa de trabajo debe reestructurarse totalmente, puesto que actualmente, por su concepción, es burguesa. Sólo la organización de la escuela como una economía la hará socialista.

En el Modelo Pedagógico Crítico Reflexivo cobra relevancia la reflexión sobre la práctica, como instancia ineludible para regular la propia intervención y transformar el contexto de escolarización. La teoría no configura la práctica, sino que, se construye a partir de ella y se constituye en herramienta para su lectura y transformación.

La Escuela Summerhill de Alexander Sutherland Neill.

Marina Quintero (2005) en un hermoso artículo publicado por la revista online Cuadernos Pedagógicos Numero 26, nos relata que Sutherland Neill nació el 17 de octubre de 1883 en la pequeña ciudad escocesa de Forfar, a unos 24 kilómetros de Dundee. Murió en Aldeburgh, Suffolk, el 22 de septiembre de 1973. Su padre, George Neill fue maestro rural en Kingsmuir, su madre Mary Sutherland se dedicó a criar a sus trece hijos. Sus fuentes e influencias. Neill recibió influencias no de colegas educadores, sino de psicoterapeutas como Homer Lane y Wilhelm Reich, y algunos de sus escritores favoritos: Herbert George Wells y George Bernard Shaw.

Neill fue uno de los primeros pacientes que Homer Lane psicoanalizó. Reconoce de Lane que lo principal que le aprendió fue su trato con los niños.

“Yo, en lo personal, le debo bastante a Lane, quien fue el que me puso frente a frente con la psicología infantil. Fue el primer hombre del que he sabido que introdujo la psicología profunda en el tratamiento de los niños, algo que el tratamiento oficial hace raras veces. Fue también de Lane que tomé la idea de instalar el autogobierno en Summerhill. Me demostró la necesidad que hay de observar en profundidad las causas de la mala conducta.” (A. Lamb, 1994:272).

Neill conoció a Wilhelm Reich en 1937. Fue su discípulo y su paciente por dos años en vegetoterapia, que consistía en acostarse desnudo sobre el sofá mientras Reich golpeaba sus músculos más tensos. Según señala Neill, la influencia que tuvo Reich sobre él fue que le permitió hacer conscientes algunas cosas que él había adquirido por intuición, como “sus ideas de que la enfermedad de la humanidad se debe fundamentalmente a la represión sexual.” (A. Lamb, 1994:275).

A.S. Neill estuvo casado en dos ocasiones, la primera con la Dra. Lilina Neustatter, la segunda con Ena Wood, con quien tuvo una hija, Zoë, a quien educó bajo el sistema de autorregulación –el comportamiento se realiza por voluntad propia y no como respuesta a una fuerza externa. “Creo que en mi interior existía el deseo de que Zoë escogiera mi mismo campo de interés, de trabajo y se dedicara a dirigir Summerhill después de que yo la dejara” (A. Lamb, 1994:290). No fue así. Obtuvo el título de maestra de equitación y puso un establo en el campo de la escuela.

“Summerhill no es una escuela, es una forma de vivir.” –expresó Zoë. (A. Lamb, 1994:294).

Neill dejó Summerhill en 1973. “Cuando ahora pienso en la muerte, la concibo no como dejar la vida sino como dejar Summerhill, que, después de todo, ha sido mi vida.” (A. Lamb, 1994:337). Tras su muerte, su esposa Ena se hizo cargo de la escuela hasta su retiro en 1985. A partir de entonces, su hija Zoë Readhead se convirtió en directora de la misma y se cumplió el deseo del maestro Alexander Sutherland Neill.

Aportes a la educación.

Summerhill es, quizá la única escuela que funciona en la actualidad tal como fue concebida en sus orígenes, considerando las que surgieron a principios del siglo XX. Allí, Alexander Sutherland Neill llevó a cabo su ideario de una educación en libertad para conseguir un mundo más libre y feliz, sustentado en el psicoanálisis, el antiautoritarismo y el autogobierno.

Postulados básicos de Neill y principios de Summerhil.

Una clasificación de los principales postulados pedagógicos de A. S. Neill, implica una visión subjetiva, ya que él jamás hizo una lista de éstos. Sin embargo, a partir de su obra algunos autores han identificado los que pudieran considerarse sus postulados básicos; aunque éstos no coinciden en número, sí lo hacen en contenido.

En el libro *Veinte Experiencias Educativas exitosas en el Mundo* Arturo Flores Sánchez (2005) *Postulados básicos de Neill y principios de Summerhill* menciona que hacer una clasificación de los principales postulados pedagógicos de A. S. Neill, implica una visión subjetiva, ya que él jamás hizo una lista de éstos. Sin embargo, a partir de su obra algunos autores han identificado los que pudieran considerarse sus postulados básicos; aunque éstos no coinciden en número, sí lo hacen en contenido. Así Flores Sánchez expresa que Erick Fromm (en el prólogo de *Summerhill*, A. S. Neill) distingue diez principios:

- La bondad del niño.
- El fin de la educación es el mismo fin que se persigue en la vida: la felicidad.
- La educación debe ser al mismo tiempo intelectual y afectiva.
- La educación debe enlazarse con las necesidades psíquicas y las capacidades del niño.
- La disciplina impuesta en exceso es dañina e impide un sano desarrollo psíquico, a la vez que, junto al castigo, produce temor y éste genera hostilidad.
- Libertad no es sinónimo de libertinaje. Significa que el respeto entre individuos debe ser recíproco.

- Es necesaria la verdadera sinceridad por parte del maestro.
- La verdadera independencia del niño depende del rompimiento con los lazos paternos, o con los de quien los sustituye en la sociedad.
- Los sentimientos de culpabilidad tienen como función primordial vincular al niño con la autoridad.
- La escuela de Summerhill no contempla la enseñanza religiosa, sin embargo, se interesa por los valores humanos fundamentales.

Ashley Montagu, (en Summerhill) considera cuatro ideas como fundamentales:

- La necesidad de amor
- La autodisciplina es la única disciplina saludable
- La libertad implica gran responsabilidad
- Un buen maestro transmite a sus alumnos estas verdades específicas, al mismo tiempo que les muestra cómo enseñarse a sí mismo.

Jesús Palacios (En La cuestión escolar (2002) menciona ocho principios en los que condensa las ideas de Neill:

- La confianza en la naturaleza del niño.
- La finalidad de la educación.
- Libertad.
- Autorregulación.
- Autogobierno.
- Corazones, no cabezas.
- La terapia de Summerhill
- La enseñanza.

1.2.6.- Modelo por Competencias.

A nivel de las políticas globales, en la década de los años 60, prevalece la relación educación-trabajo, desde el supuesto desarrollista que sostiene, “a mayor educación, mayor producción, mayor desarrollo”. Predominaron las corrientes denominadas del “desarrollo” y del “capital humano”, que ponían el énfasis en los aspectos cuantitativos de los sistemas educacionales. La mirada se dirigió hacia cómo crecen, cómo se distribuyen social y regionalmente, cuál es su eficiencia interna (rendimiento cuantitativo) y cuál es su eficiencia externa (adecuación y tipo de egresados a las necesidades de mano de obra)” (Paviglianiti, 1993).

Las tendencias teóricas marcaron en ese sentido la necesidad de una especialización, para formar sujetos eficientes, prácticos y productivos; sus fundamentos filosófico-epistemológicos y científicos, basados en enfoques positivistas, conductistas y sistémicos, garantizaban la consecución del ideal antropológico.

En la década de los años 70 el paradigma desarrollista comienza a acusar sus deficiencias; en el ámbito educativo, se identifica un reclamo por una formación más integradora con respecto a la relación sujetos-sociedad. No obstante, la práctica educativa tecnicista en la preparación de educadores tendrá una continuidad que abarcará los años 80, hasta la actualidad.

Su concreción en la práctica educativa nos muestra también sus confusiones y simplificaciones, así como, sus contradicciones y posibilidades.

La noción globalizadora-integración-, tiene que ver con la concepción que se tenga acerca de la infancia y de la escuela, con la organización de las asignaturas y con el conocimiento compartido en contextos reales de aprendizaje.

Chávez R., Justo. 1996. plantea que el conocimiento debe ser de carácter holístico. Se aprecian, en el momento actual, tres modos de tratar el concepto de globalización.

En el primero, más filosófico y humanista, se parte del consenso: que los docentes son conocedores de los posibles intereses y motivaciones de los alumnos y por eso, la enseñanza se organiza desde este criterio. Por este motivo, se proyectan actividades, programadas con antelación, según los temas y contenidos decididos por los maestros.

La segunda forma de apreciar este problema, de corte más bien funcional y ejecutivo – que actualmente cuenta con mayor aceptación - se basa en la idea que: el docente debe tener los conocimientos para conducir un aprendizaje globalizado, pero si no es así, cuenta con la ayuda de los expertos, con las ofertas de libros de textos o con una infraestructura tecnológica que actúa como disfraz de modernidad y actualización. Detrás de todo ello se esconden modelos transmisivos en los que la cultura de la dependencia adquiere cada día más fuerza. La tercera concepción, trata de demostrar, cómo las mentes y las vidas humanas son reflejo de la cultura y de la historia, tanto como de la biología y los recursos físicos. Utiliza las herramientas de la interpretación, para investigar en la cultura y en la historia, desde la diversidad de explicaciones, en una toma de conciencia, en que los docentes deben mostrar a sus alumnos que no sólo tienen respuestas para todo, sino que también tienen que aprender muchos contenidos nuevos.

La progresión y variedad de concepciones sobre la globalización en relación con el saber escolar nos lleva a un terreno que no es neutral, pues implica una visión del niño, del adolescente o del adulto sobre: cómo organizar y transmitir los saberes.

Esa mirada global integradora supone indagar acerca de cómo hemos aprendido, cómo aprendemos, qué referentes podemos hacer conscientes, qué objetivos nos marcamos y qué significado tiene la profesión. Por estos senderos van los criterios acerca de la globalización de la enseñanza y que lleva a plantear el modelo curricular por competencias.

Según Ramírez, O. (2007) la aplicación de la formación por competencias laborales comienza en 1973 se instrumenta en una escuela de enfermería de nivel medio en Milwaukee, Estados Unidos. En 1984 se aplica en un colegio de enseñanzas general de Canadá y se instrumenta en Escocia, Gran Bretaña (nivel obrero). Estas experiencias

tienen un marcado carácter conductista y son rechazadas por algunos investigadores en materia educacional. En 1986 comenzó en el nivel profesional en Québec, Canadá, con buenos resultados, a partir de las condiciones materiales que tienen los colegios profesionales (CEGEP) que permiten la utilización de simuladores, medios de enseñanza, computadoras, etc.

En 1988 se aplica el nivel de técnico medio en Escocia, Reino Unido. En 1993 se aplica de forma general en la formación básica y preuniversitaria de Québec, Canadá. Estas últimas experiencias tienen resultados satisfactorios, aunque basados en el constructivismo.

En la actualidad la formación por competencias laborales se aplica en numerosos países entre ellos están: México, España, Argentina, Canadá, Francia, Alemania, Australia, Gran Bretaña, Brasil, Chile y otros de América Latina, como la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán que basa su estructura curricular en el modelo por competencias.

A partir de las primeras experiencias con el Modelo Pedagógico por Competencias en el año de 1973, las que comenzaron aplicando los principios pedagógicos del conductismo y que en 1986 en el nivel profesional en Canadá, dieron buenos resultados, se han realizado experiencias más avanzadas en las que se incorpora la reinante tecnología educativa mediante computadoras. El eje central del Modelo Pedagógico por Competencias es la de dotar a quienes están en proceso de formación y capacitación de los conocimientos y habilidades que les permitan ser eficientes, prácticos y productivos; se le caracteriza por la aplicación de enfoques filosófico-epistemológicos y científicos, cimentados en el positivismo, conductismo y sistémicos, en el ideal de forjar un humano integral con las capacidades que le permitan enfrentar con éxito las complejidades de la era globalizadora actual.

MODELOS PEDAGÓGICOS

Capítulo 2.- Modelos Pedagógicos.

2.1.- Conceptualización.

Sacristán Gimeno (1981) conceptualiza modelo pedagógico o educativo como a una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es una representación conceptual simbólica y por tanto indirecta, al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad. Focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es.

Santana, Heriberto Expósito (2003) en referencia a las teorías pedagógicas de las cuales se alimentan los modelos pedagógicos expresa: "las teorías pedagógicas son un producto del desarrollo histórico de la humanidad que comienzan en los países del oriente antiguo: China, La India, Egipto y otros, que se desarrollan en las civilizaciones esclavistas de Grecia y Roma por ilustres pensadores como Sócrates, Aristóteles, Demócrito y Platón, siendo este último el primero en formular una filosofía de la educación. El pensamiento pedagógico, alcanza cuerpo teórico y llega a ser una disciplina independiente en el periodo Renacentista. Se debe destacar también la Pedagogía Eclesiástica de los Jesuitas desarrollada entre 1548-1762."

Según Bunge (1976) un modelo se identifica con una especie de esquema interpretativo que selecciona datos de la realidad, los estructura, decidiendo qué aspectos son importantes para conocer la realidad a la que hace referencia. Pero la riqueza del modelo está no sólo en su función estructuradora, sino en la propia teoría que debe desarrollarse en torno al objeto modelo, que así pasa a ser un modelo teórico.

El modelo teórico es una representación conceptual esquemática de una cosa o de una situación real o supuesta real..." El sistema hipotético que se monta, a partir del modelo gobierna a la investigación que debe descender a la práctica para su comprobación."

En nuestro razonamiento, un modelo pedagógico es el conjunto de supuestos teóricos, en materia de la pedagogía, que propone un innovador de la educación o varios autores, respecto a una manera de organizar y realizar los procesos de enseñanza

aprendizaje. Los supuestos teóricos están fundamentados en la posición política, científica y experiencias de vida profesional, pedagógica o no, que tiene el autor o creadores del modelo pedagógico.

La gran variedad de acciones técnicas y medios utilizados por el profesorado nos hacen pensar, asimismo en una gran variedad de modelos, haciendo muy difícil una clasificación de los mismos. La evolución científica en general se realiza a partir de un cambio de modelos ya que todo modelo tiene detrás una teoría de la enseñanza, por tanto diferentes teorías curriculares dan lugar a diferentes modelos didácticos.

2.2.- Modelo Tradicional.

Al hacer referencia a la educación tradicional, se piensa en los modos de enseñar y aprender practicados en los siglos que anteceden al surgimiento de lo que conocemos como modelos de enseñanza, llámese conductista, constructivista, crítico reflexivo, por competencias u otras, históricamente la pedagogía tradicional comienza en el siglo XVIII con el surgimiento de las escuelas públicas.

Ya que la investigación está relacionada con la enseñanza en el nivel universitario optamos por exponer en éste trabajo, lo tocante a la educación tradicional con enfoque formal, es decir el abordaje de la educación ejercida por una institución, llámese escuela, u otra institución de enseñanza, como lo son las universidades.

Zubiría Samper, Julián (2004) manifiesta que: “la enseñanza tradicional forma a los alumnos en la acumulación de saberes relacionados con los derechos, los deberes, la moral, el poder, la erudición, la precisión y el enciclopedismo, es decidir un conocimiento general amplio y desarrolla el acto educativo como trasmisión de conocimientos con un rol activo del maestro y pasivo en el alumno, con evaluaciones de lo memorizado.”

Acerca del currículo universitario de las primeras universidades, que nacen en la edad media, son un ejemplo de lo que es un modelo educativo tradicional, a nivel de la educación superior. Escotet, Miguel Ángel (2005), nos dice que el currículo de la enseñanza universitaria incluían: cívica, música y retórica, a lo que también se

agregaba, estudios para el pensamiento abstracto como gramática, lógica, aritmética y geometría, todo tenía como vértice final el derecho y la teología. La formación era bajo un régimen autoritario y orientado a una minoría social como lo eran los hijos de la nobleza y la clase dirigente.

2.2.1.- El Modelo Tradicional en la Edad Media.

Thierry de Chartres, citado por Borrero (1992), muestra un ordenamiento de los conocimientos que se imparten en dos grupos. Hace una distinción entre las artes “sermocinales” del (trivium) o artes de la comunicación, conformadas por: la gramática, la lógica y la retórica y las “artes reales” del “quadrivium” o disciplinas del número, de la cantidad, de las realidades físicas y concretas y medibles como lo son la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

Hugo de San Víctor (1097 – 1141), citado por Borrero (1992), Teólogo cristiano de la edad media distribuye las disciplinas que integraban un currículo en la edad media de la siguiente manera:

Artes o Ciencias de la Teoría. En ellas incorpora dos grupos, el primero a la materia cuyo objeto y término es Dios, denominada teología; en el segundo grupo están la matemática y la física. Esta agrupación a su vez esta hecha en la autoridad de Aristóteles y hace referencia a los grados del saber y del conocimiento.

Ciencias Teóricas relacionadas por sus objetivos. Es el mismo quadrivium de antes.

Ciencias de la Lógica. Disciplinas para la disertación o de la elocuencia.

La ética. Ciencia del comportamiento humano.

Artes serviles. Relacionadas con la manualidad práctica y las que bajo el manto de la filosofía se asocian con el trabajo de las manos con la guía del ingenio, y las que con Hugo de San Víctor en su obra Didascalicon (1127- 1128) salieron de su condición humilde para ser consideradas fruto maduro de la razón.

2.2.2.- El Modelo Tradicional a partir del siglo XVIII.

La pedagogía tradicional surgida en la escuela, y como se indicó su origen es situado el siglo XVIII con el nacimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina como resultado de un esfuerzo político de los Estados por facilitar el acceso a la educación de las poblaciones.

De manera condensada con fines didácticos detallamos que el modelo tradicional tiene como rasgos los siguientes:

- ▶ La escuela es la responsable de la educación de todas las capas sociales.
- ▶ La escuela es el medio de moralización y sociabilización de la sociedad.
- ▶ El maestro es el centro del proceso de enseñanza.
- ▶ La escuela es la principal fuente de información para el educando.
- ▶ En el modelo pedagógico de esta tendencia, los objetivos están elaborados de forma descriptiva, declarativa y están dirigidos más a la tarea del profesor que a las acciones que el alumno debe realizar.
- ▶ No establece las habilidades que el alumno debe formar, lo que hace que se aprecie más al profesor como sujeto del proceso de enseñanza que a los propios alumnos.
- ▶ La memorización de la información que narra y expone, y los conocimientos están desvinculados de la totalidad, sin un carácter integrador.
- ▶ El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, es de carácter enciclopedista e intelectualista.
- ▶ El contenido tiene un carácter secuencial que se expresa en los programas, sus partes no expresan la interacción entre los temas que lo componen e incluso se

observa que hay temas que quedan de forma aislada, sin relación alguna con otros temas.

- ▶ No se desarrollan procedimientos generales de trabajo, las actividades de carácter práctico que realiza el alumno son pocas, la labor fundamental es del profesor a través de la explicación.
- ▶ La evaluación del aprendizaje va dirigida al resultado, los ejercicios evaluativos son esencialmente reproductivos, por lo que el énfasis no se hace en el análisis y el razonamiento.
- ▶ Al considerar al profesor como el principal transmisor de los conocimientos, trabaja con métodos de enseñanza esencialmente expositivos, ofreciendo gran cantidad de información que el alumno debe recepcionar y memorizar.
- ▶ Generalización de carácter empírico. Se trabaja el contenido de la enseñanza mediante casos particulares para llegar a lo común que puede ser esencial o no, no se forma en el alumno el análisis de la relación esencial en la dirección de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto.
- ▶ El método de carácter expositivo, conlleva ofrecer gran cantidad de información al estudiante que éste debe recepcionar y memorizar, con gran verbalismo, sustituyendo la acción por la palabra fijada y repetida.
- ▶ La relación alumno-profesor está basada en el predominio de la autoridad del profesor exigiendo una actitud receptiva y pasiva en el alumno, la obediencia de los alumnos es la principal virtud a lograr.
- ▶ La relación que se establece entre profesor y alumno es autoritaria por parte del profesor.
- ▶ Esta relación alumno-profesor en el aspecto cognoscitivo es paternalista, el profesor ofrece criterios acabados que deben ser respetados y cumplidos por el alumno, el profesor siente el deber de dar todo al alumno, lo que acarrea poca

independencia cognoscitiva en los estudiantes y exige una alta preparación en el profesor.

- ▶ Se considera que el currículo debe enfatizar las disciplinas clásicas que ejemplifican lo mejor del desarrollo cultural de la humanidad, estableciendo la enseñanza con un carácter declarativo, acabado.
- ▶ Esta tendencia pedagógica ha incorporado algunos avances e influencias en el transcurso de su desarrollo, entre ellos algunos de los postulados del modelo psicológico del conductismo que surge y se desarrolla en el siglo XX. .
- ▶ La enseñanza de la pedagogía tradicional, no obstante su enfoque enciclopedista, se plantea la formación experimental de carácter empírico con el uso de laboratorios y talleres.
- ▶ Tiene una inherente lentitud en asimilar las innovaciones, aún cuando sean frutos de investigaciones científicas, lo que hace evidente su desfase e insuficiencia finalizando el siglo XX.

2.2.3.- El Modelo Pedagógico Tradicional en el Post Modernismo.

Terrén, Eduardo (1999), se refiere al postmodernismo como “una línea de ruptura respecto a las formas pasadas de pensar el mundo, producirlo y organizarlo, representaciones que han venido caracterizando a la ideología y a la vida social de la modernidad”.

Como bien lo enuncia Gallardo E. Eliana E. (2008): “mientras que la idea de progreso y de planificación a futuro fue la característica del modernismo; en el postmodernismo, lo que importa es aprovechar al máximo el presente, vivir el día y pasarla bien. “

Es ahora justamente el tiempo del post modernismo, el modernismo murió con el siglo XX; vivimos en una fase de la historia universal cuyo distintivo es de crisis ante lo nuevo; estamos en tiempos de libre expresión individual y colectiva, de la cultura de la

creatividad, de búsqueda de oportunidades y respuestas existenciales con la participación de las mentes y corazones de doctos e indoctos, en consonancia al ideal post moderno.

Transitamos por una realidad, en la que entre los diferentes Modelos Pedagógicos creados para la formación educativa de los hombres y mujeres del futuro próximo, nada tiene que ver el paradigma del Modelo Pedagógico Tradicional.

Incongruentemente, paradójicamente, en ésta era post moderna, en materia de educación, aún está vigente el Modelo Pedagógico Tradicional en la práctica pedagógica al interior del aula; aún hay educadores, quienes por alguna razón, se mantienen apegados al paradigma educativo tradicional, modelo caracterizado según Cerezo Huerta, Héctor(2005) por: “presencia de pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo... y un vínculo maestro – alumno que transita a través de una relación de poder-sumisión”.

La explicación al comportamiento recién descrito, entre educadores del tiempo presente, los podemos encontrar en la lista de factores que Héctor Cerezo Huerta (2005) identificó en docentes que se resistían a la aplicación de un nuevo modelo pedagógico y que son los siguientes:

1. Negación al cambio.
2. Convicción que el método de enseñanza que ejercitan les funciona por lo que no es necesario hacer uso de otros.
3. Acostumbrados a exponer sus teorías e ideas a los estudiantes antes que brindarles la oportunidad a ellos que desarrollen sus propias teorías.
4. Seguridad del maestro al mantener el grupo callado y bajo su control de manera tal que le presten atención.
5. Cumplir con el tiempo de enseñanza programada en el tiempo que se les ha asignado.

Expresamos que faltaríamos por ligereza si consintiésemos limitarnos al anterior listado de factores registrados por Cerezo Huerta, como las únicas explicaciones a la vigencia del modelo educativo tradicional en las prácticas pedagógicas. Las causales son aún más profundas y escapan al propósito del presente estudio. No obstante creemos oportuno recordar que existen factores de capacitación y formación de los talentos humanos de la educación, aspectos políticos, administrativos y muchos otros.

Como un factor de peso que justifique la resistencia al abandono de lo obsoleto, aun en aquellos profesores de mentalidad abierta, es su actitud cauta por la ausencia de un Modelo Pedagógico Postmoderno, como lo exponen Ayuste G y Jaume Trilla B. (2005): “Sin duda el discurso postmoderno ha generado pensamiento y debate sobre la educación; pero de lo que dudamos es de que existan pedagogías postmodernas. Al reflexionar dudamos de que existan pedagogías postmodernas.”

La dinámica propia de crisis del post modernismo como resultado de estar en un proceso de encuentro a un nuevo orden global y una nueva era, producto del inicio de nuevos senderos de la humanidad, conlleva la semilla de la incertidumbre, de la ausencia de certezas y apego a lo seguro como lo es un modelo educativo tradicional y que Antonio Gramsci, citado por Eduardo Terrén (1999), realza con el pensamiento siguiente:

“La crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo está muriendo y lo nuevo no puede nacer,..”

Como elementos relevantes del Modelo Pedagógico Tradicional, estamos en la capacidad de manifestar, que el signo de la autoridad del profesor sobre el estudiante es uno de los sellos de éste modelo que nace en las vertientes del saber teológico de la edad media. Otro componente del Modelo Pedagógico Tradicional es la inherente e inseparable convicción que el estudiante no tiene la capacidad de crear, en razón de poseer escasos conocimientos, esto según el criterio de los educadores, en consecuencia se ejerce una práctica docente que alimenta la pasividad en el alumno.

2.3.- Modelo Conductista.

La teoría conductista se desarrolla principalmente a partir de la primera mitad del siglo XX y permanece vigente hasta mediados de ese siglo, cuando surgen las teorías cognitivas.

Woolfolk, Anita (2006) apunta que la teoría conductivista tiene su fundamento en los experimentos de Iván Pavlov, medico ruso, quien en el año de 1920 desarrolló un experimento para el desencadenamiento de la salivación en el perro ante la observación de la comida o al escuchar el ruido de un diapason.

La teoría conductista, desde sus orígenes, se centra en la conducta observable intentando hacer un estudio totalmente empírico de la misma y queriendo controlar y predecir esta conducta. Su objetivo es conseguir una conducta determinada, para lo cual analiza el modo de conseguirla.

Edgardo Salgado García (2006), en lo relativo al conductismo y la educación dice: “El conductismo, como lo planteó B. F. Skinner, no es en sí una ciencia de la conducta, sino la “filosofía de esa ciencia”. Es una forma de interpretar el comportamiento humano. El conductismo supone que existen factores del contexto que influyen, de manera sistemática, sobre la conducta. Es decir, que existe un mundo fuera del sujeto, y que ciertas variables de ese mundo (estímulos) inciden sobre la conducta de acuerdo con ciertos principios y leyes. Para el conductismo, hay un principio determinista; es decir, la conducta humana se encuentra determinada por las circunstancias de su contexto.

No obstante, el conductismo considera que el organismo no es solamente pasivo ante el ambiente, sino que ejerce control sobre este. El concepto central del conductismo de Skinner es la conducta operante. La conducta operante es una conducta voluntaria, emitida (no provocada), que produce una consecuencia en el contexto.

La unidad de análisis de la conducta humana, en esta corriente, es la triple relación de contingencia. Ésta se compone de tres elementos: los antecedentes de la conducta, la conducta misma (o respuesta) y las consecuencias. Las consecuencias pueden ya sea

fortalecer (reforzar) o debilitar la conducta que las generó. A las consecuencias que fortalecen una conducta se les denomina reforzadores. Al contrario, a las consecuencias que debilitan la conducta que las produce, se le llama estímulos aversivos. Si una conducta ha sido reforzada y de pronto deja de serlo, la conducta tiende a disminuir. A ese proceso se le denomina extinción.

El conductismo describe relaciones entre eventos que se dan de manera cotidiana. Las conductas que producen consecuencias positivas tienden a repetirse, mientras que aquellas que no generan resultados positivos o que generan resultados claramente negativos, tienden a desaparecer de nuestro repertorio de conductas.

En conclusión, de acuerdo con el conductismo, aprendemos de la experiencia, a partir del influjo de eventos o estímulos externos, que de una forma sistemática, van dando forma a nuestro comportamiento. El sujeto tiene un papel pasivo en algunos procesos de aprendizaje, como en el condicionamiento por asociación de estímulos, pero en otros, asume un papel activo, como en el condicionamiento operante, en donde la conducta es voluntaria y no provocada por los estímulos antecedentes.”

Rivera, Pérez y su equipo de colaboradores (2007) identifica como la primera variante del conductismo la correspondiente a los primeros años de la década de 1920-1930, periodo de rápido auge económico de los Estados Unidos, después de la primera guerra mundial. El conductismo se inicia durante los años de 1920 a 1930 con John B. Watson.

El énfasis watsoniano se caracterizó por el empleo del método objetivo la validación de los resultados de las observaciones en el comportamiento; para este autor, la conducta sólo puede ser objeto de una ciencia exacta.

Las acciones reales tendientes a resolver problemas, se circunscribían a la experiencia motora del individuo y no podían ir más allá de los límites de esa experiencia. Además, para él, en la formación y transformación de la conducta, el estímulo externo pasa poco a poco al trabajo interno oculto (implícito) del aparato vocal y corporal, en tanto que en

la composición de lo que se denomina pensamiento no hay nada más que reacciones motoras.

De esta teoría se plantearon dos variantes: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante. El primero de ellos describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de forma que si sabemos plantear los estímulos adecuados, obtendremos la respuesta deseada. Esta variante explica tan solo comportamientos muy elementales. La segunda variante, el condicionamiento instrumental y operante persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para implantar esta relación en el individuo.

Para las teorías conductistas, lo relevante en el aprendizaje es el cambio en la conducta observable de un sujeto, cómo éste actúa ante una situación particular. La conciencia, que no se ve, es considerada como “caja negra”. En la relación de aprendizaje sujeto - objeto, centran la atención en la experiencia como objeto, y en instancias puramente psicológicas como la percepción, la asociación y el hábito como generadoras de respuestas del sujeto. No están interesados particularmente en los procesos internos del sujeto debido a que postulan la “objetividad”, en el sentido que solo es posible hacer estudios de lo observable.

Las aplicaciones en educación se observan desde hace mucho tiempo y aún siguen siendo utilizadas, en algunos casos con serios reparos; en la actualidad los enfoques conductistas están presentes en programas computacionales educativos que disponen de situaciones de aprendizaje en las que el alumno debe encontrar una respuesta dado uno o varios estímulos presentados en pantalla.

Hoy día hay consenso en estimar un conjunto de aprendizajes posibles de desarrollar mediante esquemas basados en las teorías conductistas, tales como aquellos que involucran reforzamiento de automatismos, destrezas y hábitos muy circunscritos (recitar una secuencia de nombres, consolidar el aprendizaje de tablas de suma y de multiplicar, recordar los componentes de una categoría (elementos químicos, adverbios, etc.)

Los conductistas definen el aprendizaje solo como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos. Los experimentos realizados por los conductistas identifican el “condicionamiento” como un proceso universal de aprendizaje.

La Asociación de profesores de la Escuela Superior de Canton de Vaud Francia, en un artículo, (Association des formateurs de la Haute Ecole Pédagogique HEP du canton de Vaud, 2008), anota que, desde la perspectiva conductivista, el rol del profesor tiene gran importancia, puesto que tiene para reforzar, que concebir ejercicios progresivos, de guiar a los alumnos en sus actividades y de comunicarles la retroalimentación necesaria para la próxima etapa.

La teoría conductista parte del postulado, que los refuerzos positivos comunicados a los alumnos juegan un rol preponderante, favorable para los aprendizajes. La evolución de las teorías conductistas condujo al desarrollo de la pedagogía de enseñanza que permanece en numerosos contextos educativos.

Su postulado básico es que “en las condiciones apropiadas de enseñanza, casi todos los estudiantes (95%) pueden dominar la materia enseñada y esto hasta el final de la etapa escolar obligatoria, o incluso más allá.”. Estructurada de una manera cíclica: enseñanza, prueba formativa, correcciones, prueba final - esta pedagogía aboga al mismo tiempo por un aprendizaje secuencial, estructurado en función de objetivos separados desintegrados y sin relación uno con otro.

Características que permiten identificar la aplicación profesional de la corriente conductivista.

Belanger, Jean (1978) hace una caracterización del conductismo en el que se cumplen cuatro enunciados: Objeto, Objetivo, Método, Tesis.

Objeto. Este primer enunciado afirma que el objeto de estudio del conductismo es la conducta animal y la conducta humana. Para el conductista la conducta es un objeto de estudio en si, es estudiada por si misma.

Objetivo. Para los conductistas, el fin de la psicología es describir, predecir y controlar la conducta. La necesidad de describir la conducta esta a menudo implícita, pero no por ello es menos real. En la definición conductual de los objetivos pedagógicos o psicológicos, la descripción de la conducta reviste una gran importancia. Caracteriza al conductismo su insistencia en considerar a la psicología como una ciencia práctica, aplicada, concreta, hecha de predicción.

Método. Aunque parece extraño éste enunciado a la vista de otras corrientes psicológicas. El Conductismo rechaza para la investigación a la introspección intuición y la empatía. El conductismo no tiene métodos exclusivos de abordaje de los problemas a investigar como por ejemplo: La interpretación analítica para los psicoanalistas, la introspección de Wudnt. No existen métodos que sean a la vez exclusivos y necesarios a la psicología.

Tesis. La tesis conductista afirma que para explicar, predecir o controlar la conducta, una teoría conductista no ha de apoyarse más que en tres categorías de fenómenos.: La situación, la respuesta y el organismo.

El conductismo ejerció una influencia considerable en la reforma de la educación durante la primera mitad del siglo XX. Sus principios fundamentales son los siguientes:

1. Los alumnos no poseen la motivación o la capacidad intrínseca para elaborar sus propias interpretaciones.
2. El comportamiento humano se puede prever y controlar por medio de recompensas y castigos.
3. La cognición se basa en el modelado del comportamiento.
4. Las pedagogías deductivas y didácticas, por ejemplo las tareas graduadas en dificultad, el aprendizaje de memoria y la memorización, son útiles.

Aunque pocos pedagogos aceptan la totalidad del programa conductista en su forma original, en muchos países se pueden observar elementos de prácticas conductistas en los programas de formación de docentes.

2.3.1.- Comprensión del Modelo Pedagógico Conductista a través de la vida y obra de algunos de sus dos más grandes representantes: John Broadus Watson y Burrhus Frederic Skinner.

Vida y obra de John Broadus Watson (1878-1958).

Flageat, Amalia (2001) en “Antecedentes sobre el Conductismo” nos trasmite una interesante reseña de la vida y obra de John Broadus Watson y describe que nace en Greenville, Carolina del Sur y estudió en una pequeña Universidad Bautista en la ciudad de Furman, así mismo fue profesor de la Universidad Johns Hopkins, Baltimore, y es en esta universidad donde dirigió su laboratorio de psicología. Su cargo de Secretario del Congreso Internacional de Psicología, en 1913, le permite ser reconocido en la comunidad científica.

Estudió filosofía con Gordon B. Moore, un filósofo interesado por la obra de John Dewey (1859-1952). Su influencia lo hizo partir a Chicago en 1900, encontrándose con un entorno intelectual singular. Con el cambio de siglo, Chicago era el centro de la nueva orientación de la psicología americana.

El interés de Watson era continuar sus estudios de filosofía con Dewey pero al conocer las investigaciones de James R. Angell (1869-1949) sobre psicología animal se siente atraído por esta rama de la nueva ciencia psicológica. En ese laboratorio trabaja conjuntamente con George Herbert Mead (1863-1931). Allí, Watson se adhiere al funcionalismo -corriente predominante en aquel momento, en esa universidad- esta elección implicaba descartar la psicología de Edward Bradford Titchener (1867- 1927), que era la corriente psicológica dominante en EEUU.

Un rasgo esencial del funcionalismo era considerar al ser humano como un animal que reacciona a las influencias del ambiente.

En las mismas clases impartidas por Angell se contactó con el compendio de las obras de William James (1842-1910). Siguió los cursos de neurología y biología de H. H. Donaldson (1857-1938) y de Jacques Loeb (1859-1924).

Los resultados en su formación de estas concepciones teóricas y de su interés científico pueden visualizarse a través de su tesis doctoral, tutelada por Angell, denominada “Investigación sobre la correlación del aprendizaje en el laberinto y la mielinización del sistema nervioso de la rata blanca”.

Los conductistas consideran a la enseñanza como un arreglo simple de las contingencias de reforzamiento, y como son supuestamente eficientes en el arreglo, se puede enseñar cualquier tipo de conducta. El alumno es visto como un ser pasivo, aislado, cuya participación se encuentra demasiado restringida por programas estructurados a niveles elevados y controles ambientales-escolares complejos. El maestro a su vez se concibe como un ingeniero conductual que realiza arreglos contingenciales para incrementar conductas deseables y disminuir las indeseables.

Aprendemos de la experiencia, a partir del influjo de eventos o estímulos externos, que de una forma sistemática, van dando forma a nuestro comportamiento; es la máxima o conclusión a la que arribamos a partir de la observación del evolucionar del Modelo Pedagógico Conductista. La causa por la que éste modelo educativo enfatiza en las respuestas humanas ante los estímulos que el alumno recibe en el proceso de formación educativa tiene sus raíces a partir de los experimentos de Pavlov, de Skinner y de Watson.

Las observaciones y exitosas experiencias de tan connotados hombres de ciencia antes mencionados, condujo en el campo de la pedagogía a la convicción que es posible enseñar de manera tal que los estudiantes sometidos a un mismo programa conductista produzcan respuestas similares ante problemas parecidos a los que se enfrenten en su vida profesional. Para conseguir el ideal conductista se hace necesario desarrollar un proceso de planificación y organización de las experiencias educativas muy semejantes a las que fueron experimentadas en los laboratorios. El Modelo Pedagógico Conductista, es un modelo educativo que no considera a las emociones como un

elemento significativo. El sujeto tiene un papel pasivo en algunos procesos de aprendizaje, como en el condicionamiento por asociación de estímulos, pero en otros, asume un papel activo, como en el condicionamiento operante, en donde la conducta es voluntaria y no provocada por los estímulos antecedentes.

Biografía de Burrhus Frederic Skinner

Vidales Delgado Ismael (2008) refiere que Skinner nació el 20 de marzo de 1904 en Susquehanna, Pennsylvania y murió el 18 de agosto de 1990 en Boston, Massachusetts.

William Skinner, el padre de Burrhus, era hijo de un abogado inmigrante que publicó un libro sobre las leyes de compensaciones de los obreros; éste alcanzó cuatro ediciones. Su madre, Grace, fue descrita por B. F. Skinner como una mujer brillante y de gran lealtad a sus amigos. Ambos progenitores eran aficionados a la música, su padre tocaba la trompeta y su madre el piano, de ahí que Skinner haya tocado, en su juventud, en una banda de jazz.

Cuenta Skinner que sus padres lo formaron en la religión protestante, pero a la edad de 12 años llegó a la conclusión de que no creía en Dios.

Skinner tuvo un hermano de dos años y medio más pequeño que murió a los dieciséis años de un aneurisma.

Desde pequeño, Skinner, como otros niños de su edad, era un buen inventor de cohetes, trenes, arcos, flechas, pistolas de agua, lanzas de bambú, diábolos, modelos de aviones que eran lanzados con gomas de plástico, cometas, etc., reconoce que la señorita Graves, hija del botánico del pueblo, fue una persona que le estimuló constantemente a indagar y profundizar en las cosas, así como a mantener una actitud crítica en la vida. Según Skinner, ella fue la responsable de que en la Universidad él optara por una licenciatura en filología inglesa.

En 1922 ingresó en la Universidad de Hamilton College, donde obtuvo la licenciatura en Literatura Inglesa el diplomado en Lenguas Románticas. Allí conoció al señor Sanders, uno de los decanos de la universidad, y Skinner fue tutor del hijo pequeño de éste.

En la universidad Skinner y otros amigos se dedicaron a publicar una serie de críticas en el periódico de la institución, acerca de la importancia que se le daba a los deportes. También hicieron algunas bromas bastante pesadas. Por ejemplo. Una vez con su amigo John Hutchens decidieron colocar carteles por toda la universidad y en las cercanías, diciendo que al día siguiente Charles Chaplin daría una conferencia en la universidad. El día anunciado había más de 400 automóviles repletos de público ansioso de escuchar al famoso comediógrafo, Skinner y su amigo fueron reprendidos severamente.

Si nos atenemos a las actividades que Skinner había desarrollado en Hamilton College, nos parecerá que su inclinación era la literatura, sobre todo si consideramos que por aquel entonces ya había escrito alguna que otra novela de corte romántico y algunos poemas. Además Robert Frost le animó a escribir, así que Skinner se decidió a ser escritor en contra de los deseos de su padre que confiaba en que sería abogado.

Cassasus Juan (2001), en referencia al pensamiento de Skinner, manifiesta que se opone a algunos de los planteamientos de Watson (retomados por Tolman y Hull), propone una metodología diferente para el abordaje del tema de la conducta. Ciertamente, parte de la postura de Watson de considerar como unidad de análisis de la conducta “el reflejo”, pero sin considerar su aspecto fisiológico, tomándolo sólo como una respuesta observable ante cierto estímulo. Considera también a la conducta como todo lo observable en el sujeto, pero ésta sólo se explica en relación con los ambientes en que se desarrolla.

Uno de los aportes más importantes de Skinner es que deja de lado los aspectos fisiológicos con los que Pavlov y Watson explicaban en ese tiempo la conducta; incorpora recursos de la física, como el análisis operacional de los conceptos, para definir el reflejo como su paradigma de investigación y la conducta como su objeto de

estudio. Su propósito no era justificar o analizar la base fisiológica de la conducta, sino describirla y sistematizarla.

Skinner establece una distinción entre dos tipos de conducta: respondiente y operante. La respondiente es provocada por un estímulo antecedente, mientras que la operante es emitida sin la presencia de un estímulo antecedente, se da sólo por la asociación de estímulos que provocan la respuesta. A estos estímulos que están presentes en la emisión de la respuesta, pero que no la provocan directamente, Skinner los denominó estímulos discriminativos.

2.4.- Modelo Constructivista

2.4.1.- Conceptos

Los constructivistas tienen como preocupación principal el enseñar a pensar, lograr el auto enriquecimiento interior de los alumnos, con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan desarrollar sus capacidades mentales en el proceso de aprendizaje.

Conforme a Flores Ochoa (1995) el constructivismo es una doctrina pedagógica que plantea como postulado fundamental que el aprendizaje humano es una construcción mental progresiva que permite lograr avances en los niveles de complejidad, diversidad e integración del sujeto, mediante la activación de sus estructuras y esquemas previos; de esta manera, según Flores Ochoa, se transforman los elementos cognitivos presentes en él y se incrementa su capacidad intelectual-pragmática. Desde sus inicios el constructivismo como corriente epistemológica se preocupa por discernir los problemas referidos a la formación del conocimiento en el ser humano.

Se distinguen cuatro corrientes:

I- Desarrollo de la capacidad de pensar.

En este primer enfoque se tiene como meta educativa que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. El maestro debe crear un

ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. El contenido educativo es secundario, prima el afianzamiento y desarrollo de la capacidad de pensar. Piaget, Dewey y Kohlberg son inspiradores de esta corriente.

II- Énfasis en el contenido y basada en el descubrimiento. Jerome Bruner (1973) es el iniciador de este enfoque.

Asegura que cualquier contenido científico puede ser comprendido por los niños, si se les enseña bien y se traduce a su lenguaje, facilitando que los niños entiendan por si mismos los conceptos básicos estructurales, y los modos de investigar cada ciencia como en un aprendizaje por descubrimiento.

Ausubel (1978) coincide en la enseñanza de contenidos como lo hace Bruner, con la diferencia que en su concepto el niño no aprende por intuición sino por un aprendizaje significativo en el que intervienen las experiencias previas que haya tenido. El maestro en este enfoque pone especial interés en hacer preguntas relacionadas con lo que ya saben y a la vez que vayan dando respuestas ante las interrogantes que les conducen a nuevos conocimientos

III- Formación de habilidades cognitivas.

En esta orientación constructivista, autores como Hilda Taba (1967) propone el énfasis de la enseñanza en el desarrollo de las habilidades de un pensamiento inductivo. Otros trabajos cognitivos se han aplicado también a la enseñanza y relacionados con el pensamiento lateral y creativo. R. Flórez Ochoa (1995).

IV- Enseñanza Social cognitiva o social constructivista.

Este enfoque constructivista tiene como basamento la interacción y la comunicación e interacción de los alumnos, en el debate y la critica argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos, éticos colectivos y soluciones a los problemas reales comunitarios mediante la interacción teórica práctica.

Flores Ochoa identifica como algunas características de todas las corrientes constructivistas las siguientes:

1. Recogen la tradición gestáltica y dirigen la observación hacia el nicho natural del objeto sin aislarlo ni desarraigarlo de sus relaciones orgánicas con el mundo que les rodea.
2. En cuanto a la organización del conocimiento no se presenta como marcha de lo simple a lo complejo, o de la parte al todo, sino que el todo está presente desde el principio de la enseñanza.
3. La comprensión es importante, no se autorizan fases de enseñanza memorística, o de ejercitación mecánica de movimientos o formulas.
4. El aprendizaje significativo requiere confirmación, retroalimentación que permita corregir errores, ajustar desviaciones mediante el debate y la discusión con los pares; sobre todo ensayando y probando en la experiencia cada conjetura, cada hipótesis en el campo de las ciencias.
5. Docentes y alumnos son coparticipes del acto de aprender y enseñar, se invita a expresar y a descubrir en los compañeros concepciones, ideas y marcos de referencia ocultos; explican su pensamiento y hay una apertura a la discusión con la fuerza de los argumentos la coherencia y utilidad de las propuestas y la capacidad de razonamiento.
6. La evaluación no esta dirigida al producto sino que tiene como propósito detectar el grado de ayuda que necesita el alumno por parte del maestro para resolver un problema por cuenta propia.

Juan Yáñez M, Patricio Gaete (2001) nos aportan las siguientes proposiciones presentes en el constructivismo:

1. “La realidad sólo es posible concebirla en la propia experiencia del sujeto.”

2. “El constructivismo, postula a la realidad como la elaboración individual y colectiva de significados con respecto al sí mismo y al mundo.”
3. “La mente se convierte en el instrumento a partir del cual se construye lo real. Es decir, la realidad sólo es posible desde la experiencia.”
4. “Ya no es posible hablar de la realidad, sino sólo podemos referirnos a una realidad particular de un sujeto particular que se genera y co-construye en la dinámica interaccional.”
5. “El sujeto constructivo se caracteriza por ser proactivo. Esto implica que se genera a sí mismo en una dinámica que ocurre entre realidad y la propia organización y estructuras del sujeto.”
6. “En cierto sentido, el constructivismo argumenta que los humanos son cocreadores de las realidades a las que responden.”

Martínez Zarandona Irene (2007) en su escrito: Tres pilares de la educación para los medios aporta lo siguiente:

1. “La idea esencial de la tesis constructiva que subyace al concepto de aprendizaje significativo es, que el aprendizaje que lleva a cabo el alumno no puede entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que enseñamos y de cómo se lo enseñamos, sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye al respecto”
2. “Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática, el sujeto es activo e interpreta la información proveniente del entorno.”
3. “La construcción del conocimiento es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos trascendiéndolo. “

4. "Se aprende en cualquier momento y lugar."
5. "El conocimiento no se da en solitario sino que el sujeto recibe gran influencia de su medio ambiente, en el que están incluidos los medios de comunicación y las nuevas tecnologías."
6. "El conocimiento se da y fundamenta en la experiencia propia del educando, en ese sentido se retoma la experiencia de cada alumno y se hace de esta vivencia cotidiana frente a los medios un aprendizaje, que les sea significativo y con el cual reconstruye la información adquirida vinculándola a conocimientos previos, reconstruyendo el mensaje original y en ocasiones cambiando el concepto que previamente pudo haber tenido para él."
7. "La adquisición de conocimientos es un proceso de aprendizaje en el que intervienen aspectos mentales, emocionales y circunstanciales, ya que se da en un contexto determinado y entre sujetos que aportan sus propias mediaciones al intercambio informativo".

2.4.2.- El constructivismo: Diferentes enfoques bajo un mismo término.

Un hecho que es llamativo en cuanto al constructivismo en la educación es la amplia gama de enfoques y propuestas, que en ésta materia, están presentes. Como dice Cesar Coll (1996): "ni hablamos de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica."

Consideramos de importancia manifestar que en cuanto al modelo educativo constructivista prima la diversidad de enfoques, que aunque tiene como eje las explicaciones que da la psicología del proceso enseñanza aprendizaje, a consecuencia de las varias corrientes en que el educador se matricula, provoca divergencias.

Coll (1996) plantea la siguiente tesis: "Las diferencias entre los planteamientos constructivistas actualmente vigentes en la educación escolar tiene su origen tanto en las teorías psicológicas de referencia en las que se inspiran o de las que se nutren,

como de la utilización que hacen de ellas con la finalidad de estudiar, comprender y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje”.

Coincidimos con la Tesis del investigador mencionado y así mismo con los siguientes enunciados:

- “En el Transcurso de las últimas décadas la teoría y práctica educativa se han visto inundadas por una serie de planteamientos que tienen su origen en la explicación del psiquismo humano conocida genéricamente como constructivismo”.
- “Lo anterior ha sido acompañado de un debate sobre el alcance y limitaciones de los postulados constructivistas para fundamentar la teoría y la practica educativa. En la practica coexisten explicaciones netamente distintas y cuando no contradictorias”.
- “La utilización de los principios constructivistas al margen de las teorías del desarrollo y del aprendizaje en cuyo contexto han sido formulados”.
- “En la actualidad es ilusorio y falaz hablar del constructivismo en singular: Recordemos que hay diferentes experiencias y teorías que en suma se integran en lo que denominamos corriente constructivista. Mencionaríamos así en el contexto de las teorías globales del aprendizaje que aun son las actuales entre otras las siguientes: La Teoría genética de Piaget, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, desarrollado posteriormente por Novak o Gowin, El constructivismo cognitivo, y por último el constructivismo sociocultural de Vygotsky”.

2.4.3.- Pensadores del constructivismo: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Jerome Bruner, David Paul Ausubel.

2.4.3.1.- Jean Piaget (1896-1980).

La UNESCO, a través de su Oficina Internacional de Educación, realizó en la década de los noventa una de las monumentales obras de recopilación y redacción de las biografías de los más connotados educadores de todos los tiempos, entre ellos Jean Piaget. Correspondió a Alberto Munari (1999) escribir sobre él, precisamente acudimos a éste insustituible material biográfico, para trasladar a éste documento lo más conspicuo del mismo. La vida de Piaget es un cuadro fiel de una de las corrientes de la metodología educativa con mayor impacto como lo es el Constructivismo.

La originalidad del estudio del pensamiento infantil que realiza Piaget se basa en efecto en el principio metodológico según el cual la flexibilidad y la precisión de la entrevista en profundidad, que caracterizan el método clínico, deben modularse mediante la búsqueda sistemática de los procesos lógico-matemáticos que subyacen a los razonamientos expresados; además, para realizar este tipo de entrevista, es preciso remitirse a las distintas etapas de elaboración por las que pasó el concepto que se examina en el curso de su evolución histórica. La metodología de Piaget se presenta, pues, de entrada, como un intento de asociar los tres métodos que la tradición occidental hasta entonces mantenía separados: el método empírico de las ciencias experimentales, el método hipotético-deductivo de las ciencias lógico-matemáticas y el método histórico-crítico de las ciencias históricas.

Sin embargo, reconoce Piaget: “la pedagogía no me interesaba entonces, porque no tenía hijos”. Años más tarde, cuando volvió a Ginebra tras un breve período en Neuchâtel, donde reemplazó a su antiguo maestro Arnold Reymond, y asumió, con Claparède y Bovet, la codirección del Instituto Jean-Jacques Rousseau, su compromiso en materia de educación adquirió una primera forma tangible: “En 1929 acepté imprudentemente el cargo de director de la Oficina Internacional de Educación, cediendo a la insistencia de mi amigo Pedro Rosselló” Esto resultó ser un hito

importante en la vida de Piaget, ya que lo llevó a descubrir los elementos sociopolíticos que inevitablemente están en juego en toda empresa educativa y a comprometerse a participar en el gran proyecto de una educación internacional.

En primer lugar Piaget, contrariamente a lo que suele creerse, atribuye una importancia muy grande a la educación, y declara abiertamente que “sólo la educación puede salvar nuestras sociedades de una posible disolución, violenta o gradual”.

Para Piaget, la empresa educativa es algo por lo que vale la pena luchar, confiando en el triunfo final: “Basta recordar que una gran idea tiene su propia fuerza, y que la realidad es en buena parte lo que queremos que sea, para tener confianza y asegurarse de que, partiendo de nada, lograremos dar a la educación, en el plano internacional, el lugar que le corresponde por derecho”

Algunos años más tarde, al comenzar la segunda guerra mundial, Piaget declara también: “Tras los cataclismos que marcaron estos últimos meses, la educación constituirá, una vez más, el factor decisivo no sólo de la reconstrucción, sino inclusive y sobre todo de la construcción propiamente dicha”

La educación constituye pues, a su juicio, la primera tarea de todos los pueblos, más allá de las diferencias ideológicas y políticas: “El bien común de todas las civilizaciones es la educación del niño” ¿Pero qué tipo de educación? En este caso, y a diferencia de lo que dirá más tarde a Bringuier. Piaget no teme explicitar sus opiniones en los “Discursos”. En primer lugar, enuncia una regla fundamental: “La coerción es el peor de los métodos pedagógicos”.

Por consiguiente, “en el terreno de la educación, el ejemplo debe desempeñar un papel más importante que la coerción” .Otra regla, igualmente fundamental y que propone en varias ocasiones es la importancia de la actividad del alumno: “Una verdad aprendida no es más que una verdad a medias mientras que la verdad entera debe ser reconquistada, reconstruida o redescubierta por el propio alumno”. Este principio educativo reposa, para Piaget, en una realidad psicológica indiscutible: “Toda la psicología contemporánea nos enseña que la inteligencia procede de la acción”. De ahí

el papel fundamental que la investigación debe desempeñar en toda estrategia educativa; sin embargo, esta investigación no debe ser abstracta: “La acción supone investigaciones previas y la investigación sólo tiene sentido si apunta a la acción”.

Por lo tanto, se propone una escuela sin coerción, en que el alumno debe experimentar activamente para reconstruir por sí mismo lo que ha de aprender. Este es en líneas generales el proyecto educativo de Piaget. Sin embargo, “No se aprende a experimentar simplemente viendo experimentar al maestro o dedicándose a ejercicios ya totalmente organizados: sólo se aprende a experimentar probando uno mismo, trabajando activamente, es decir, en libertad y disponiendo de todo su tiempo”. Respecto de este principio, que considera primordial, Piaget no teme la polémica: “En la mayor parte de los países, la escuela forma lingüistas, gramáticos, historiadores, matemáticos, pero no educa el espíritu experimental. Hay que insistir en la dificultad mucho mayor de formar el espíritu experimental que el espíritu matemático en las escuelas primarias y secundarias. ... Es mucho más fácil razonar que experimentar”.

¿Qué papel tendrían entonces en esta escuela los libros y los manuales? “La escuela ideal no tendría manuales obligatorios para los alumnos sino solamente obras de referencia que se emplearían libremente. ... los únicos manuales indispensables son los que usa el maestro”.

¿Solo son válidos estos principios para la educación del niño? “Por el contrario, los métodos activos que recurren a este trabajo a la vez espontáneo y orientado por las preguntas planteadas, trabajo en que el alumno redescubre o reconstruye las verdades en lugar de recibirlas ya hechas, son igualmente necesarios para el adulto que para el niño... Cabe recordar, en efecto, que cada vez que el adulto aborda un problema nuevo, el desarrollo de sus reacciones se asemeja a la evolución de las reacciones en el curso del desarrollo mental”. Estos son, pues, los principios básicos de la educación según Piaget. En cuanto a las distintas disciplinas, Piaget tampoco vacila en sus “Discursos” en prodigar consejos precisos, sobre todo a propósito de la enseñanza de las matemáticas:

En vista de que los niños pequeños están más desarrollados desde el punto de vista sensorio motor que desde el de la lógica verbal, conviene proporcionarles esquemas de acción sobre los que pueda basarse la enseñanza posterior... Por consiguiente, una educación sensoria-motriz, tal como se practica, por ejemplo, en la Casa de los Niños de Ginebra favorece la iniciación a las matemáticas”.

Su posición a este respecto es muy clara: “La comprensión matemática no es cuestión de aptitud en el caso del niño. Es un error suponer que un fracaso en matemáticas obedezca a una falta de aptitud... La operación matemática deriva de la acción: resulta que la presentación intuitiva no basta, el niño debe realizar por sí mismo la operación manual antes de preparar la operación mental. En todos los aspectos de las matemáticas, lo cualitativo debe preceder a lo numérico”.

Piaget presta también especial atención a la enseñanza de las ciencias naturales: “Quienes por profesión estudian la psicología de las operaciones intelectuales del niño y el adolescente siempre se sorprenden de los recursos de que dispone todo alumno normal a condición de que se le proporcionen los medios de trabajar activamente sin constreñirlo a demasiadas repeticiones pasivas... Desde este punto de vista, la enseñanza de las ciencias es la educación activa de la objetividad y de los hábitos de verificación.

Pero el principio de la educación activa se puede aplicar también a ámbitos menos técnicos, como el aprendizaje de una lengua viva: “aprender la lengua en la forma más directa posible para poderla dominar; después reflexionar sobre ella para deducir la gramática”; e incluso al desarrollo de un espíritu internacional: “para luchar contra el escepticismo y las dificultades de las relaciones entre los pueblos, sólo se imaginaron remedios de carácter receptivo, consistentes en lecciones, exhortaciones a la sensibilidad y a la imaginación de los alumnos... Habría que establecer entre los niños, sobre todo entre los adolescentes, relaciones sociales, apelar a su actividad y a su responsabilidad”.

En cuanto a las relaciones entre educación y psicología, en sus “Discursos” Piaget es mucho más explícito que en otros trabajos. Por de pronto, la relación entre educación y

psicología es para él una relación necesaria: “No creo que exista una pedagogía universal. Lo que es común a todos los sistemas de educación es el propio niño, o al menos algunas características generales de su psicología”. Y son justamente estas características generales las que debe poner en evidencia la psicología, a fin de que los métodos educativos puedan tenerlas en cuenta: “Es innegable que las investigaciones de los psicólogos han sido el punto de partida de casi todas las innovaciones metodológicas y didácticas de estas últimas décadas. Tampoco hace falta recordar que todos los métodos que apelan a los intereses y a la actividad real de los alumnos se han inspirado en la psicología genética”.

Sin embargo, “las relaciones entre la pedagogía y la psicología son complejas: la pedagogía es un arte, mientras que la psicología es una ciencia, pero si el arte de educar supone aptitudes innatas que son irremplazables, requiere ser desarrollado mediante conocimientos necesarios sobre el ser humano que se educa”. Por otra parte, “se suele afirmar que la educación es un arte, y no una ciencia, y que por tanto no debería requerir una formación científica. Si es cierto que la educación es un arte, lo es por la misma razón que la medicina, la cual, si bien exige aptitudes y un don innato, también requiere conocimientos anatómicos, patológicos, etc. Asimismo, si la pedagogía debe moldear el espíritu del alumno, ha de partir del conocimiento del alumno, y por tanto de la psicología”.

Precisando aún más, en el plano de la investigación científica, Piaget considera – y no sin una ligera intención polémica – que la pedagogía experimental no podría subsistir sin el concurso de la psicología: “Si la psicología experimental quiere seguir siendo una ciencia puramente positivista, es decir, que se limita a constatar hechos, pero no pretende explicar esos hechos, que se limita a constatar rendimientos, pero sin comprender sus razones, es evidente que no se necesita la psicología. Pero si la pedagogía experimental quiere comprender lo que descubre, explicar los rendimientos que constata, exponer las razones de la eficacia de ciertos métodos en comparación con otros, en ese caso, por supuesto, es indispensable relacionar la investigación pedagógica con la investigación psicológica, es decir practicar constantemente la

psicopedagogía y no simplemente la medida del rendimiento en pedagogía experimental”.

Pero, si las relaciones entre pedagogía y psicología son complejas, el diálogo entre educadores y psicólogos no lo es menos. Piaget llega incluso a proponer consejos estratégicos que, por sorprendentes que puedan parecer, traducen la sabiduría y la experiencia de un hábil negociador. Es preciso tener siempre presente, nos recuerda, “la ley psicológica más elemental: que a nadie le gusta que le den lecciones y a los maestros menos todavía. Hace tiempo que los psicólogos saben bien que, para que los maestros y los administradores los escuchen, no deben dar la impresión de estar recurriendo a doctrinas psicológicas, sino que deben dar a entender que están apelando simplemente al sentido común”.

¿Oportunismo? Podría parecerlo a primera instancia. Sin embargo, pensándolo bien, también aquí se manifiesta el credo educativo fundamental de Piaget: “Tenemos confianza en el valor educativo y creador del intercambio objetivo. Pensamos que las verdades se conforman a partir de la información mutua y la comprensión recíproca de puntos de vista diferentes. Nos hemos defendido del espejismo de las verdades generales para creer en esta verdad concreta y viviente que nace de la libre discusión y de la coordinación laboriosa y el ensayo de perspectivas distintas y a veces contrarias”.

Este credo no se confina exclusivamente al ámbito de las actividades educativas: es, para Piaget, la condición indispensable de todo trabajo científico, el principio regulador de toda actividad humana, la norma de vida de todo ser inteligente.

Piaget ya había proporcionado al educador una serie importante de datos experimentales en apoyo de los métodos activos, preconizados igualmente por Montessori, Freinet, Decroly y Claparède. Con sus trabajos sobre los estadios del desarrollo de la inteligencia ya había incitado a los maestros a adaptar mejor sus intervenciones pedagógicas al nivel operatorio alcanzado por el alumno. Ahora bien, el Piaget epistemólogo proponía otro punto de vista y sugería descentrarse de alguna manera del alumno, de su nivel, de sus dificultades, de sus habilidades particulares

para abrirse más al contexto cultural y tener en cuenta los diversos recorridos y trayectorias históricas de los conceptos que se propone estudiar o hacer estudiar.

En particular, el postulado básico de la psicoepistemología genética según el cual la explicación de todo fenómeno, sea físico, psicológico o social, debe buscarse en su propia génesis y no en otra parte ha contribuido a dar un nuevo papel a la dimensión histórica tanto en la práctica pedagógica como en la reflexión sobre la educación. Toda teoría, todo concepto, todo objeto creado por el hombre fue anteriormente una estrategia, una acción, un gesto. De este postulado básico nace entonces una nueva norma pedagógica: si, para aprender bien, es necesario comprender bien, para comprender bien es preciso reconstruir por sí mismo no tanto el concepto u objeto de que se trate sino el recorrido que ha llevado del gesto inicial a ese concepto o a ese objeto. Además, este principio puede aplicarse tanto al objeto del conocimiento como al sujeto que conoce, de ahí la necesidad de desarrollar paralelamente a todo aprendizaje una metarreflexión sobre el proceso mismo del aprendizaje.

La doble lectura del constructivismo genético: Los hechos y las teorías del constructivismo genético de Piaget, y sobre todo su descripción de los estadios del desarrollo de la inteligencia y de los conocimientos científicos, han sido objeto de lecturas muy diferentes según el tipo de concepción, expresa o tácita, que cada lector tuviera de la cultura, objetivo último, es innegable, de toda empresa educativa.

Entre estas diversas concepciones, cabe reconocer dos tendencias principales: una que entiende la cultura como una suerte de edificio que se construye progresivamente según un procedimiento bien programado y otra que la considera más bien una especie de red dotada de cierta plasticidad y de una capacidad de autoorganización y, por consiguiente, cuyo proceso de construcción o de reconstrucción se puede provocar o facilitar pero no dominar totalmente.

Lo interesante es que ambas tendencias hacen referencia al constructivismo genético de Piaget, precisamente a su teoría de los estadios, pero le dan interpretaciones que se ubican en niveles diferentes, uno más concretamente psicológico y el otro más

propiamente epistemológico, interpretaciones que en la práctica pedagógica han terminado por oponerse radicalmente.

La primera, la que se sitúa principalmente al nivel de la psicología del niño, da al concepto de estadio el sentido de un escalón, una etapa precisa y necesaria en la construcción del edificio de la cultura, etapa determinada por la naturaleza misma, casi biológica, del proceso de crecimiento y que, según se entiende, representa un logro estable y sólido sin el cual toda construcción posterior sería imposible. Típica de esta posición es, por ejemplo, la utilización de “pruebas” al estilo de Piaget para legitimar de forma más “científica” las prácticas de orientación y selección escolares encaminadas a jerarquizar a la vez el sistema y las prácticas educativas en niveles considerados como “homogéneos” y cada vez más difíciles de alcanzar.

A ésta primera interpretación del constructivismo genético de Piaget se opone la segunda, que se ubica más bien en el plano de la reflexión epistemológica y para la cual el concepto de estadio debe interpretarse más bien como una especie de estructuración o reestructuración repentina, parcialmente imprevisible, siempre tradicional e inestable, de una red compleja de relaciones que vinculan, en un movimiento continuamente cambiante, cierto número de conceptos y operaciones mentales. Un ejemplo típico de esta segunda posición –que recuerda claramente la de Kuhn (1962) – es el abandono de toda forma rígida de programación y de uniformización en la práctica pedagógica en beneficio de un esfuerzo especial por crear contextos encaminados a favorecer el surgimiento de las formas de organización de los conocimientos que se desea ver aparecer.

Estas dos posiciones, aunque opuestas, suelen encontrarse juntas en las diversas regiones (tanto en el sentido propio como en el figurado) del complejo y heterogéneo mundo de la educación. A veces una prevalece sobre la otra, según el momento histórico concreto, las tradiciones locales, los factores económicos y las fuerzas políticas en juego.

Sin embargo, la segunda parece tener una mayor difusión actualmente, tal vez menos dentro de las instituciones escolares que en la práctica educativa extraescolar, y sobre

todo en las estrategias de formación de los responsables de empresas, posiblemente a causa de los nuevos desafíos que un medio cada vez más interconectado e imprevisible impone a la organización de las actividades humanas.

De manera que, el Piaget “psicólogo” dejó una huella evidente en las prácticas escolares, sobre todo en lo que se refiere a la educación de la primera infancia, y si el Piaget “político” de la “educación” sin duda contribuyó a promover movimientos de coordinación internacional en materia de educación, el Piaget “epistemólogo”, por su parte, influye actualmente en empresas educativas que se sitúan en ámbitos que no había imaginado. He aquí un signo innegable de la riqueza de las consecuencias teóricas y las sugerencias concretas que su obra puede ofrecer todavía a los educadores.

2.4.3.2.- Lev. S. Vygotsky, (1896 - 1934).

Persuadidos que la vida de los grandes pedagogos es el Modelo Pedagógico mismo al cual dieron origen, reiteradamente recurrimos a la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO para del documento biográfico elaborado para la UNESCO por Ivi (1999) presentar enseguida la existencia de Vigotsky:

El Mozart de la Educación (como lo llamara el filósofo S.Tulmin), fue el autor de una de las teorías más prometedoras en esta disciplina. Más de medio siglo después de su muerte, ahora que se han publicado sus principales obras, Vygotsky se ha convertido en un autor de vanguardia: “Es indudable que, en múltiples aspectos, Vygotsky se adelantó considerablemente a nuestra propia época”, afirma uno de sus mejores intérpretes.

El sistema psicológico de Vygotsky se basa en una teoría del desarrollo mental ontogenético que a su vez, por muchos de sus aspectos, constituye una teoría histórica del desarrollo individual. Se trata, por tanto, de una concepción genética de un fenómeno genético. De ello cabe extraer seguramente una enseñanza epistemológica: parece ser que las épocas históricas de cambios revolucionarios agudizan la sensibilidad del pensamiento humano y la predisponen hacia todo lo que atañe a la génesis, la transformación, la dinámica, el devenir y la evolución.

Nos parece interesante establecer aquí un paralelo con Jean Piaget. Nacido el mismo año que el pensador suizo, que tampoco había recibido una formación de psicólogo, Vygotsky será con el tiempo, al igual que Piaget, el autor de una notable teoría del desarrollo mental. Desde su adolescencia y a lo largo de toda su vida, Piaget se orientó hacia las ciencias biológicas. Esta diferencia de inspiración explica tal vez la que existe entre estos dos importantes exponentes de la psicología del desarrollo: Piaget pone de relieve los aspectos estructurales y las leyes de carácter universal (de origen biológico) del desarrollo, mientras que Vygotsky destaca las contribuciones de la cultura, la interacción social y la dimensión histórica del desarrollo mental.

De la suma de ideas de Vygotsky trataremos de analizar sucintamente en estas páginas aquellas que interesan a la educación, dejando de lado las que tratan de la metodología de la ciencia, de psicología general, de la psicología del arte, de la defectología, etc. Nuestro estudio versará, por tanto, sobre dos puntos: por un lado, las consecuencias pedagógicas de su teoría de la ontogénesis mental y, por otro, el análisis de sus ideas propias y explícitamente pedagógicas.

Referente a la teoría del desarrollo mental y problemas de la educación, Vygotsky define: sociabilidad del hombre, interacción social, signo e instrumento, cultura, historia y funciones mentales superiores. Y si hubiese que ensamblar estas palabras y fórmulas clave en una expresión única, podría decirse que la teoría de Vygotsky es una “teoría socio-histórico-cultural del desarrollo de las funciones mentales superiores”, aunque esta teoría suele más bien ser conocida con el nombre de “teoría histórico-cultural”.

En la época de Vygotsky este principio no pasaba de ser un postulado, una hipótesis puramente teórica. Pero, en la actualidad, puede afirmarse que la tesis de una sociabilidad primaria y, en parte, genéticamente determinada, posee casi el estatuto de un hecho científico establecido como resultado de la convergencia de dos corrientes de investigación: por un lado, las investigaciones biológicas, como las relativas al papel que desempeña la sociabilidad en la antropogénesis o las que atañen al desarrollo morfofuncional del niño de pecho (existen, por ejemplo, pruebas cada vez más abundantes de que las zonas cerebrales que rigen las funciones sociales, tales como la percepción del rostro o de la voz humana, experimentan una maduración precoz y

acelerada); por otro lado, las recientes investigaciones empíricas sobre el desarrollo social de la primera infancia demuestran ampliamente la tesis de una sociabilidad primaria y precoz.

Los análisis teóricos llevaron a Vygotsky a defender tesis bastantes visionarias sobre la sociabilidad precoz del niño y a deducir de ellas las consecuencias respecto de la teoría del desarrollo del niño. Vygotsky escribía en 1932: “Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social.” Y prosigue: “De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado.”

La sociabilidad del niño es el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que lo rodea. Los problemas de la psicología de la interacción social son actualmente hartos conocidos y, por tal motivo, los limitaremos aquí a mencionar brevemente algunas particularidades de la concepción de Vygotsky.

Por origen y por naturaleza el ser humano no puede existir ni experimentar el desarrollo propio de su especie como una entidad aislada; tiene necesariamente su prolongación en los demás; de modo aislado no es un ser completo. Para el desarrollo del niño, especialmente en su primera infancia, lo que reviste importancia primordial son las interacciones asimétricas, es decir las interacciones con los adultos portadores de todos los mensajes de la cultura. En este tipo de interacción el papel esencial corresponde a los signos, a los distintos sistemas semióticos, que, desde el punto de vista genético, tienen primero una función de comunicación y luego una función individual: comienzan a ser utilizados como instrumentos de organización y de control del comportamiento individual. Este es precisamente el elemento fundamental de la concepción que Vygotsky tiene de la interacción social: en el proceso del desarrollo ésta desempeña un papel formador y constructor.

Esta idea indujo a Vygotsky a formular generalizaciones cuyo valor heurístico dista mucho de estar agotado, aún en la actualidad. Se trata de la célebre tesis sobre la

“transformación de los fenómenos inter psíquicos en fenómenos intra psíquicos”. Veamos una de las formulaciones de esta idea: “La más importante y fundamental de las leyes que explican la génesis y a la cual nos conduce el estudio de las funciones mentales superiores podría expresarse del modo siguiente: cada comportamiento semiótico del niño constituía exteriormente una forma de colaboración social, y ésta es la razón de que preserve, incluso en las etapas más avanzadas del desarrollo, el modo de funcionamiento social. La historia del desarrollo de las funciones mentales superiores aparece así como la historia de la transformación de los instrumentos del comportamiento social en instrumentos de la organización psicológica individual”.

La ejemplar investigación que Vygotsky lleva a cabo partiendo de esta idea versa sobre las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje en el proceso de la ontogénesis (que es, por otro lado, el tema fundamental de su obra *Pensamiento y lenguaje*). Como hoy sabemos, la capacidad de adquisición del lenguaje en el niño está determinada en gran medida por la herencia.

La investigación de Vygotsky demuestra que, aún en este caso, la herencia no es una condición suficiente, sino que es también necesaria la contribución del medio social en forma de un tipo de aprendizaje muy concreto. Según Vygotsky, esta forma de aprendizaje no es sino una construcción en común en el proceso de las actividades compartidas por el niño y el adulto, es decir, en el marco de la colaboración social. Durante esta etapa de colaboración pre verbal el adulto introduce el lenguaje que, apoyado en la comunicación pre verbal, aparece desde un comienzo como un instrumento de comunicación y de interacción social.

Vigotsky describe las sutilezas del proceso genético mediante el cual el lenguaje, en calidad de instrumento de las relaciones sociales, se transforma en un instrumento de la organización psíquica interior del niño (la aparición del lenguaje privado, del lenguaje interior, del pensamiento verbal)

En lo que concierne a nuestro tema, a saber, las repercusiones de la teoría del desarrollo en la educación, se desprenden varias conclusiones importantes. En primer lugar, nos encontramos ante una solución original del problema de la relación entre el

desarrollo y el aprendizaje: incluso cuando se trata de una función determinada en gran medida por la herencia (como ocurre con el lenguaje) la contribución del entorno social (es decir del aprendizaje) sigue teniendo de todos modos un carácter constructor y, por tanto, no se reduce únicamente al papel de activador, como en el caso del instinto, ni tampoco al de estímulo del desarrollo que se limita a acelerar o a retrasar las formas de comportamiento que aparecen sin él. La contribución del aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua. En el proceso de adquisición, este instrumento se convierte en parte integrante de las estructuras psíquicas del individuo (la evolución del lenguaje). Pero hay algo más: las nuevas adquisiciones (el lenguaje), de origen social, operan en interacción con otras funciones mentales, por ejemplo, el pensamiento. De este encuentro nacen funciones nuevas, como el pensamiento verbal. En este punto nos encontramos con una tesis de Vygotsky que no ha sido todavía suficientemente asimilada y utilizada en la investigación, ni siquiera en la psicología actual. Lo fundamental en el desarrollo no estriba en el progreso de cada función considerada por separado sino en el cambio de las relaciones entre las distintas funciones, tales como la memoria lógica, el pensamiento verbal, etc., es decir, el desarrollo consiste en la formación de funciones compuestas, de sistemas de funciones, de funciones sistemáticas y de sistemas funcionales.

El análisis de Vygotsky sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje en lo relativo a la adquisición del lenguaje nos lleva a definir el primer modelo del desarrollo en estos términos: en un proceso natural de desarrollo, el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece este proceso natural, pone a su disposición los instrumentos creados por la cultura que amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones mentales.

El papel de los adultos, en cuanto a representantes de la cultura en el proceso de adquisición del lenguaje por el niño y de apropiación por éste de una parte de la cultura (la lengua), nos lleva a describir un nuevo tipo de interacción que desempeña un papel determinante en la teoría de Vygotsky. En efecto, además de la interacción social, hay en esta teoría una interacción con los productos de la cultura.

Meyerson citado por Iván Ivic, (2000) interpreta de manera clara a Vigotsky en la siguiente expresión: “Lo humano en su totalidad tiende a objetivarse y a proyectarse en las obras”. Y la tarea de la psicología consiste en “buscar los contenidos mentales en los fenómenos de civilización descritos” o en “considerar el carácter de las operaciones mentales implicadas”.

Se crea así un sistema gigantesco de “estímulos artificiales y exteriores” mediante los cuales el hombre domina sus propios estados interiores. Una vez más, pero de modo diferente, encontramos en Vygotsky el fenómeno del inter psiquismo. Desde el punto de vista psicológico, el individuo tiene su prolongación, por un lado, en el otro y, por otro lado, en sus obras y en su cultura, que constituye según Marx su “cuerpo no orgánico”. Esta expresión es muy justa: la cultura forma parte integrante del individuo y, no obstante, es exterior a él. Considerado de esta manera, el desarrollo del hombre no se reduce únicamente a los cambios que acontecen en el interior del individuo, sino que se manifiesta como un desarrollo alomorfo que podría adoptar dos formas distintas: producción de auxiliares exteriores en cuanto tales y creación de instrumentos exteriores que pueden utilizarse para producir cambios interiores (psicológicos).

Asimismo, aparte de los instrumentos que el hombre ha creado a lo largo de toda su historia y que sirven para dominar los objetivos (la realidad exterior), existe toda una serie de instrumentos que, orientados hacia el hombre mismo, se pueden utilizar para controlar, dominar y desarrollar las capacidades del individuo.

Estos instrumentos comprenden, por mencionar solo algunos: la lengua, escrita y hablada (y toda la Galaxia Gutenberg, por emplear la expresión de M. McLuhan), los rituales, los modelos de comportamiento en las obras de arte, los sistemas de conceptos científicos, las técnicas que ayudan a la memoria o al pensamiento, los instrumentos que fortalecen la movilidad o la percepción humana, etc. Todos estos instrumentos culturales son “extensiones del hombre” es decir factores de prolongación y de amplificación de las capacidades humanas.

Para la antropología cultural, descripciones como ésta pueden parecer triviales, pero en el orden conceptual que rige en psicología, tradicionalmente marcado por la

subjetividad, es muy raro que se tomen en cuenta tales factores culturales. Incluso la antropología cultural se limita a menudo al solo aspecto de la objetivación de las capacidades del hombre en los productos de la cultura.

Al analizar esas consecuencias el punto de partida de Vygotsky es el célebre enunciado de F. Bacon (que él cita repetidamente) “Necnanus, nisi intellectus, sibi permissus, multa valent: instrumentis et auxiliibus res perficitur”, lo que se traduce así: la mano y la inteligencia humanas, privadas de los instrumentos necesarios y de los auxiliares, resultan bastante impotentes, al contrario, lo que fortalece su potencia son los instrumentos y los auxiliares que ofrece la cultura. En primer lugar, la cultura crea un número cada vez más elevado de poderosos auxiliares externos (instrumentos, aparatos, tecnologías) que prestan apoyo a los procesos psicológicos.

El proceso de adquirir los sistemas de conceptos científicos es posible a través de la educación sistemática de tipo escolar. La contribución de la educación organizada y sistemática es, en este punto, fundamental en comparación con la adquisición del lenguaje oral, en el que el aprendizaje desempeña un papel constructor pero que sólo requiere la presencia de adultos que posean la lengua en calidad de partícipes en las actividades comunes.

Nos hallamos así ante el segundo modelo del desarrollo. Vygotsky lo denomina “desarrollo artificial”: “Se puede definir la educación como el desarrollo artificial del niño. La educación no se limita únicamente al hecho de ejercer una influencia en los procesos del desarrollo, ya que reestructura de modo fundamental todas las funciones del comportamiento”.

Lo esencial estriba aquí en que la educación se convierte en el desarrollo, mientras que en el primer modelo no era más que el medio de fortalecer el proceso natural; aquí, la educación constituye una fuente relativamente independiente del desarrollo. Conforme a la teoría de Vygotsky, se podrían identificar diversos modelos de desarrollo (cosa que él mismo explicó en varias ocasiones) si se tiene en cuenta el periodo del desarrollo de que se trate, la índole de los instrumentos culturales, el grado de determinación hereditaria de las funciones, etc.

El análisis de este segundo modelo del desarrollo, denominado “desarrollo artificial”, cuyo ejemplo característico es el proceso de la adquisición de sistemas de conceptos, llevó a Vygotsky a descubrir la dimensión meta cognoscitiva del desarrollo. En efecto, la adquisición de sistemas de conocimientos basados en tal grado de generalización, la interdependencia de los conceptos dentro de una red tal de conceptos que permite pasar fácilmente de uno a otro, las operaciones intelectuales que pueden ejecutarse con bastante facilidad y la existencia de modelos exteriores (en los textos o demostrados por los educadores) de la aplicación de esas operaciones facilitan la toma de conciencia y el control del individuo en lo que atañe a sus propios procesos cognoscitivos. Este proceso de autorregulación voluntaria resulta más fácil gracias al tipo de proceso de aprendizaje (aprendizaje verbal, explicación de todas las operaciones intelectuales, exteriorización de la anatomía del proceso de construcción de conceptos, elaboración de conceptos en común, vigilancia del proceso de aprendizaje por el adulto experto. etc.)

En estas condiciones el individuo podría adquirir un conocimiento bastante preciso de sus propios procesos cognoscitivos y el control voluntario de los mismos, en lo cual reside la esencia misma de las operaciones meta cognoscitivas. Hay que afirmar de manera explícita que la obra de Vygotsky constituye la fuente histórica y teórica más importante para la conceptualización y el estudio empírico de los procesos meta cognoscitivos.

Así pues, aun en la actualidad, la teoría de Vygotsky es la única que ofrece, al menos en principio, la posibilidad de conceptualizar científicamente los procesos meta cognoscitivos, que permite vincular esta dimensión del desarrollo cognoscitivo con el desarrollo cognoscitivo en general y explicar el origen de esta capacidad del individuo para controlar sus propios procesos interiores, mediante el ya mencionado esquema de Vygotsky que describe el paso del control exterior e interindividual al control intra psíquico individual.

Concluiremos esta parte de nuestro estudio esbozando las posibles aplicaciones de la teoría de Vygotsky sobre el desarrollo mental a la investigación y la práctica pedagógicas. He aquí, a nuestro juicio, los puntos fundamentales de ese bosquejo:

En primer lugar, ninguna otra teoría psicológica del desarrollo concede tanta importancia a la educación como la de Vygotsky. Según esta teoría, la educación no es en modo alguno exterior al desarrollo: “La escuela es, por consiguiente, el lugar mismo de la psicología, ya que es el lugar mismo de los aprendizajes y de la génesis de las funciones psíquicas”, escribe acertadamente J.P. Bronckart (Citado por Ivi 1999). Esta teoría podría, pues, utilizarse con eficacia para comprender mejor los fenómenos educativos, y sobre todo el papel que desempeñan en el desarrollo para elaborar investigaciones pedagógicas y tratar de encontrar aplicaciones prácticas.

En segundo lugar, gracias a la teoría de Vygotsky se han introducido en la psicología contemporánea, de modo directo o indirecto, todo un conjunto de nuevos problemas de investigación empírica que revisten la mayor importancia para la educación.

Las investigaciones sobre la sociabilidad precoz de los niños, que constituyen un campo de estudio en pleno desarrollo, han contribuido a una mejor comprensión de la primera infancia. A este respecto, se han aplicado ya medidas prácticas en la educación de los niños de corta edad. La relación entre las interacciones sociales y el desarrollo cognoscitivo constituye un tema predilecto de Vygotsky que ha sido muy estudiado en la psicología contemporánea, en la intersección entre la psicología social y la psicología cognoscitiva, siendo evidentes sus aplicaciones prácticas en materia de educación.

Las actuales investigaciones sobre la mediación semiótica, el papel que desempeñan los sistemas semióticos en el desarrollo mental y el desarrollo de lenguaje están a todas luces fuertemente influidas por las tesis de Vygotsky.

En tercer lugar, la teoría de Vygotsky constituye, histórica y científicamente, la única fuente importante de las investigaciones sobre los procesos meta cognoscitivos en la psicología contemporánea. El papel que desempeñan estos procesos en la educación y el desarrollo reviste una importancia que nunca podrá sobreestimarse. La falta de investigaciones teóricas y empíricas, que podrían no obstante concebirse, y con excelente rendimiento, en el marco de la teoría de Vygotsky, es la única razón de que todavía no se hayan tenido en cuenta esos procesos en el ámbito de la educación. Sin

embargo, es cierto que dichos procesos están ya a la orden del día, tanto en psicología como en pedagogía.

En cuarto lugar, se podría fácilmente elaborar un sistema de análisis y un conjunto de instrumentos de investigación y de diagnóstico a partir de las tesis de Vygotsky sobre el “desarrollo artificial”, es decir sobre el desarrollo sociocultural de las funciones cognoscitivas. Para comenzar bastaría con hacer el inventario de los auxiliares exteriores, de los instrumentos y de las “técnicas interiores” de que disponen los individuos y los grupos sociales y culturales para elaborar los parámetros mediante los cuales unos y otros podrían compararse entre sí. Es evidente que esos instrumentos, elaborados de acuerdo con este marco teórico, eliminarían el peligro de interpretaciones racistas y fanáticas.

En quinto lugar, se ha conceptualizado toda una gama de formas de aprendizaje a partir de las ideas de Vygotsky o próximas a las suyas. Mencionemos algunas: aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado, aprendizaje fundado en el conflicto socio cognoscitivo, elaboración de conocimientos en común, etc.

Para terminar, la reciente aparición de los medios modernos de comunicación visual y de las tecnologías de la información, sus aplicaciones a la enseñanza y el papel que desempeñan a corto y largo plazo en la vida de los niños plantean nuevos y graves problemas. ¿Qué instrumento podría ser más adecuado y útil para investigar las repercusiones de estos nuevos instrumentos culturales en el hombre que una teoría como la de Vygotsky, que coloca precisamente en el centro de sus preocupaciones la función de los instrumentos de la cultura en el desarrollo psicológico histórico y ontogenético

Se ha criticado con frecuencia la distinción establecida por Vygotsky entre dos líneas del desarrollo mental (por otro lado muy vinculadas entre sí en su obra): el desarrollo natural (espontáneo, biológico) y el desarrollo artificial (social, cultural). Es necesario mantener esta oposición que sigue siendo provechosa en el campo de las ciencias, en vez de afirmar gratuitamente que todo desarrollo del ser humano es cultural.

Pensamos que cualquier reflexión crítica que pudiera formularse sobre la teoría de Vygotsky debería hacer referencia a la falta de una crítica de las instituciones (o de los “instrumentos”) sociales y culturales. El psicólogo bielorruso, fascinado por las contribuciones constructivas de la sociedad y de la cultura, no pudo en verdad elaborar un análisis crítico, en el sentido moderno del término, de estas instituciones.

Ya hemos visto que uno de los modelos del desarrollo, es posible, gracias precisamente a la educación escolar, con la adquisición de sistemas de conceptos científicos como núcleo de este tipo de educación.

Para Vygotsky la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones, sino que constituye una de las fuentes del desarrollo, y la educación misma se define como el desarrollo artificial del niño.

La esencia de la educación consistiría, por consiguiente, en garantizar el desarrollo proporcionando al niño instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales. Vygotsky habla incluso en repetidas ocasiones de la adquisición (del aprendizaje) de diferentes tipos de actividad. Tomando como ejemplo las taxonomías botánicas, podría decirse que para el psicólogo soviético lo fundamental no reside en conocer las categorías taxonómicas sino en dominar el procedimiento de clasificación (definición y aplicación de los criterios de clasificación, clasificación de los casos extremos o ambiguos, producción de nuevos elementos de una clase y, ante todo, aprendizaje de la ejecución de operaciones lógicas que vinculan entre sí a las diferentes clases, etc.).

Todo ello significa que Vygotsky atribuía la mayor importancia a los contenidos de los programas educativos, pero haciendo hincapié en los aspectos estructurales e instrumentales de dichos contenidos.

En este sentido, es preciso decir que Vygotsky no fue bastante lejos en el desarrollo de estas fructíferas ideas. Desde este punto de vista, cabría considerar al propio establecimiento escolar como un mensaje, es decir un factor fundamental de la educación. Porque la institución escolar, aun haciendo abstracción de los contenidos que en ella se enseñan, implica cierta estructuración del tiempo y del espacio y se basa

en un sistema de relaciones sociales (entre alumnos y docentes, entre los alumnos entre sí, entre el establecimiento de enseñanza y el medio ambiente, etc.). Los efectos de la escolarización se deben, en gran parte, a estos aspectos del “medio escolar”.

Por otro lado, hemos visto que Vygotsky apenas desarrolló una crítica de la educación escolar que habría encajado a la perfección en su sistema de pensamiento: la escuela no enseña siempre sistemas de conocimientos sino que, con frecuencia, abruma a los alumnos con hechos aislados y carentes de sentido; los contenidos escolares no llevan en sí mismos los instrumentos y las técnicas intelectuales y, muy a menudo, no existen en la escuela interacciones sociales capaces de construir los distintos saberes, etc. Finalmente, Elkonin (Citado por Ivi 1999) tiene razón cuando reprocha a Vygotsky que no presta la necesaria atención a los métodos pedagógicos.

El concepto de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo próximo” tiene, en primer lugar, un alcance teórico. En la concepción sociocultural del desarrollo, no se puede considerar al niño como un ser aislado de su medio sociocultural, según el modelo de un Robinson Crusoe infantil. Los vínculos con los demás forman parte de su propia naturaleza. De este modo, no se puede analizar el desarrollo del niño ni el diagnóstico de sus aptitudes ni su educación si se hace caso omiso de sus vínculos sociales. El concepto de zona de desarrollo próximo ilustra precisamente este punto de vista. Tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto. Por ejemplo, dos niños logran pasar las pruebas correspondientes a la edad de ocho años de una escala psicométrica, pero, con una ayuda normalizada, el primero sólo llega al nivel de nueve años, mientras que el segundo alcanza el nivel de doce años, de modo que la zona proximal del primero es de un año y la del segundo de cuatro.

En esta concepción de zona de desarrollo la tesis del niño social se presenta según un planteamiento metodológico de gran envergadura, ya que considera el desarrollo en su aspecto dinámico y dialéctico. Aplicado a la esfera de la pedagogía, este concepto permite soslayar el eterno dilema de la educación: ¿es necesario alcanzar un

determinado nivel de desarrollo para iniciar la educación o bien hay que someter al niño a una determinada educación para que alcance tal nivel?

En esta visión dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que hemos analizado, Vygotsky añade que éste último sería más productivo si se sometiera al niño a nuevos aprendizajes precisamente en la zona de desarrollo próximo. En esta zona, y en colaboración con el adulto, el niño podría adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas.

Son múltiples las modalidades de la asistencia adulta en la zona de desarrollo próximo; entre ellas figuran la imitación de las actitudes, los ejemplos presentados al niño, las preguntas de carácter mayéutico, el efecto de la vigilancia por parte del adulto y también, en primerísimo lugar, la colaboración en actividades compartidas como factor constructor del desarrollo

El valor heurístico de este concepto de zona de desarrollo próximo no ha sido suficientemente aprovechado. La concepción teórica del niño en tanto que ser social traduce la naturaleza del concepto en términos operacionales. En cambio, su aplicación requiere ser profundizada y, de hecho, se desarrolla actualmente un nuevo enfoque de la construcción teórica y de los instrumentos de diagnóstico basado en esta noción. Se trata de obtener, el máximo provecho de la colaboración y del aprendizaje ofrecido.

Partiendo de la tesis de Vygotsky, repetida por él en diversas ocasiones, de que la educación debe orientarse más bien hacia la zona de desarrollo próximo en la que tienen lugar los encuentros del niño con la cultura, apoyado por un adulto que desempeña, primero, un papel de partícipe en las construcciones comunes y, luego, de organizador del aprendizaje, podría considerarse la educación escolar como el lugar donde el aprendizaje desempeña el papel de poderoso medio de fortalecimiento del desarrollo natural (modelo I) o como una fuente relativamente independiente (modelo II). Sin embargo, las referencias a la educación escolar que figuran en la obra de Vygotsky deben considerarse no como descripciones de las realidades educativas sino más bien como un proyecto de renovación de la educación. La teoría del psicólogo soviético, formulada hace más de medio siglo, podría perfectamente constituir, gracias a

su potencial para ser una rica fuente de investigación en educación, uno de los instrumentos de tal renovación para la escuela actual

2.4.3.3.- Jerome Bruner.

Su teoría cognitiva del descubrimiento, desarrolla, entre otras, la idea de andamiaje, la cual retoma de la Teoría Socio-histórica de Lev Vygotski.

En su concepción el aprendizaje consiste esencialmente en la categorización (que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción). La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis. El aprendiz interactúa con la realidad organizando los inputs según sus propias categorías, posiblemente creando nuevas, o modificando las preexistentes. Las categorías determinan distintos conceptos. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción.

Otra consecuencia es que la estructura cognitiva previa del aprendiz (sus modelos mentales y esquemas) es un factor esencial en el aprendizaje. Ésta da significación y organización a sus experiencias y le permite ir más allá de la información dada, ya que para integrarla a su estructura debe contextualizar y profundizarla.

Para formar una categoría se pueden seguir estas reglas: a) definir los atributos esenciales de sus miembros, incluyendo sus componentes esenciales; b) describir cómo deben estar integradas sus componentes esenciales; c) definir los límites de tolerancia de los distintos atributos para que un miembro pertenezca a la categoría.

Bruner ha distinguido tres modos básicos mediante los cuales el hombre representa sus modelos mentales y la realidad. Estos son los modos enactivo, icónico y simbólico.

1. Representación enactiva: consiste en representar cosas mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de la persona, y Bruner la ha relacionado con la fase sensorio-motora de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa.

2. Representación icónica: consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción. Sin embargo tal representación sigue teniendo algún parecido con la cosa representada. La elección de la imagen no es arbitraria.
3. Representación simbólica: Consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada. Por ejemplo, el número tres se representarían icónicamente por, digamos, tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un 3.

Los tres modos de representación son reflejo de desarrollo cognitivo, pero actúan en paralelo. Es decir, una vez que un modo se adquiere, uno o dos de los otros pueden seguirse utilizando.

En su teoría de la instrucción Bruner sostiene que toda teoría de instrucción debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. La predisposición hacia el aprendizaje.
2. El modo en que un conjunto de conocimientos puede estructurarse de modo que sea interiorizado lo mejor posible por el estudiante.
3. Las secuencias más efectivas para presentar un material.
4. La naturaleza de los premios y castigos.

Las siguientes son las implicaciones educativas de la teoría de Bruner en la educación, y más específicamente en la pedagogía:

- Aprendizaje por descubrimiento: el instructor debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones.

- Diálogo activo: el instructor y el estudiante deben involucrarse en un diálogo activo (por ejemplo: aprendizaje socrático).
- Formato adecuado de la información: el instructor debe encargarse de que la información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva.
- Currículo espiral: el currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva. trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo.
- Extrapolación y llenado de vacíos: La instrucción debe diseñarse para hacer énfasis en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.

2.4.3.4.- David Paul Ausubel.

David Paul Ausubel es el creador de la teoría del aprendizaje significativo, uno de los conceptos básicos en el moderno constructivismo. Dicha teoría responde a una concepción cognitiva del aprendizaje, según la cual éste tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben.

Inicialmente Ausubel se destacó por defender la importancia del aprendizaje por recepción, al que llamó “enfoque expositivo”, especialmente importante, según él, para asimilar la información y los conceptos verbales, frente a otros autores que, como Bruner, defendían por aquellos años la preeminencia del aprendizaje por descubrimiento.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se contrapone al aprendizaje memorístico. Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende,

es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. Esta relación o anclaje de lo que se aprende con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, fundamental para Ausubel, tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza. El aprendizaje memorístico, por el contrario, sólo da lugar a asociaciones puramente arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende.

El aprendizaje memorístico no permite utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora. Como el saber adquirido de memoria está al servicio de un propósito inmediato, suele olvidarse una vez que éste se ha cumplido.

En sus últimos trabajos, Ausubel sugiere la existencia de dos ejes en la definición del campo global del aprendizaje: de una parte, el que enlaza el aprendizaje por repetición, en un extremo, con el aprendizaje significativo, en el otro, que enlaza el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por descubrimiento, con dos etapas:

- 1- Aprendizaje guiado
- 2- Aprendizaje autónomo.

De esta forma, puede entenderse que se pueden cruzar ambos ejes, de manera que es posible aprender significativamente tanto por recepción como por descubrimiento.

Ausubel diferencia tres categorías de aprendizaje significativo:

1. Representativa o de representaciones,

La primera supone el aprendizaje del significado de los símbolos o de las palabras como representación simbólica.

2. Conceptual o de conceptos.

La segunda permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado, así como las constantes en hechos u objetos.

3. Proposicional o de proposiciones.

La tercera implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición.

Estas tres categorías están relacionadas de forma jerárquica, como puede deducirse fácilmente de su diferente grado de complejidad:

Primero es necesario poseer un conocimiento representativo, es decir, saber qué significan determinados símbolos o palabras para poder abordar la comprensión de un concepto, que es, a su vez, requisito previo al servicio del aprendizaje proposicional, en el que se generan nuevos significados a través de la relación entre conceptos, símbolos y palabras. Ausubel sostiene que la mayoría de los niños en edad escolar ya han desarrollado un conjunto de conceptos que permiten el aprendizaje significativo. Tomando ese hecho como punto de partida, se llega a la adquisición de nuevos conceptos a través de la asimilación, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora de los mismos. Los requisitos u organizadores previos son aquellos materiales introductorios que actúan como “puentes cognitivos” entre lo que el alumno ya sabe y lo que aún necesita saber.

Ausubel propone considerar la psicología educativa como elemento fundamental en la elaboración de los programas de estudio, ofreciendo aproximaciones prácticas al profesorado acerca de cómo aplicar los conocimientos que aporta su teoría del aprendizaje a la enseñanza. No es extraño, por tanto, que su influencia haya trascendido el mero aspecto teórico y forme parte, de la mano de sus aportaciones y las de sus discípulos, de la práctica educativa moderna.

El modelo Pedagógico constructivista tiene como distinción importante que enseña a pensar y alcanzar el auto enriquecimiento interior en los alumnos, a tal propósito recurre a la activación de estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que le permitan al estudiante desplegar sus capacidades mentales en el proceso de aprendizaje. Innegablemente para lograr lo mencionado es necesario tener el

conocimiento de los fundamentos de la Psicología en cuanto a los modos de aprender del ser humano.

En síntesis constructivismo es una doctrina pedagógica que aplica los principios que conducen en el alumno a una construcción mental progresiva, con adelantos en los niveles de complejidad, diversidad e integración, mediante la activación de sus estructuras y esquemas interés previo. Para el Modelo Pedagógico Constructivista de esta manera se evolucionan los elementos cognitivos presentes en el alumno y se aumenta su capacidad intelectual y práctica.

De manera condensada mencionamos de manera breve el rasgo distintivo de los personajes más sobresalientes en el constructivismo:

Jean Piaget

En particular, su postulado básico es la psicoepistemología genética, según la cual la explicación de todo fenómeno, sea físico, psicológico o social, debe buscarse en su propia génesis y no en otra parte.

Jean Piaget con la psicoepistemología genética ha contribuido a dar un nuevo papel a la dimensión histórica tanto en la práctica pedagógica como en la reflexión sobre la educación.

Toda teoría, todo concepto, todo objeto creado por el hombre fue anteriormente una estrategia, una acción, un gesto. De este postulado básico nace entonces una nueva norma pedagógica: si, para aprender bien, es necesario comprender bien, para comprender bien es preciso reconstruir por sí mismo no tanto el concepto u objeto de que se trate sino el recorrido que ha llevado del gesto inicial a ese concepto o a ese objeto.

Por lo tanto, se propone una escuela sin coerción, en que el alumno debe experimentar activamente para reconstruir por sí mismo lo que ha de aprender. Este es en líneas generales el proyecto educativo de Piaget. Sin embargo, “No se aprende a experimentar simplemente viendo experimentar al maestro o dedicándose a ejercicios

ya totalmente organizados: sólo se aprende a experimentar probando uno mismo, trabajando activamente, es decir, en libertad y disponiendo de todo su tiempo”.

Lev S. Vigotsky

En el proceso de aprendizaje Vigotsky aporta la célebre tesis sobre la “transformación de los fenómenos inter psíquicos en fenómenos intra psíquicos”. Advirtamos una de las enunciaciones de esta idea: “La más importante y fundamental de las leyes que explican la génesis y a la cual nos conduce el estudio de las funciones mentales superiores podría expresarse del modo siguiente: cada comportamiento que el maestro identifica en sus alumnos constituye exteriormente una forma que expresa la presencia de una colaboración social con sus otros compañeros de estudio y ésta es la razón de que preserve, incluso en las etapas más avanzadas del desarrollo, el modo de funcionamiento social. La historia del desarrollo de las funciones mentales superiores aparece así como la historia de la transformación de los instrumentos del comportamiento social en instrumentos de la organización psicológica individual”.

David Paul Ausubel

Lo relevante en Ausubel es su diferencia con el aprendizaje memorístico. Para él no es la memorización la base del aprendizaje y manifiesta que sólo habrá aprendizaje significativo, cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce el alumno. El aprendizaje memorístico, por el contrario, sólo da lugar a asociaciones puramente arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende.

Jerome Bruner

Bruner ha distinguido tres cualidades básicas mediante las cuales el hombre representa sus modelos mentales y la realidad, estos son: los modos enactivo, icónico y simbólico.

Representación enactiva: consiste en representar cosas mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años

de vida y Bruner la ha relacionado con la fase senso-motora de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa.

Representación icónica: consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción. Sin embargo tal representación sigue teniendo algún parecido con la cosa representada. La elección de la imagen no es arbitraria.

Representación simbólica: Consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada. Por ejemplo, el número tres se representarían icónicamente por, digamos, tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un signo 3.

2.5.- Modelo Crítico Reflexivo

Vogliotti Ana y colaboradores (2006) en relación al núcleo epistemológico de la tendencia crítico-reflexiva señala el hecho de la mutua regulación entre teoría y práctica.

Cobra relevancia la reflexión sobre la práctica como instancia ineludible para regular la propia intervención y transformar el contexto de escolarización. La teoría no configura la práctica, sino que se construye a partir de ella y se constituye en herramienta para su lectura y transformación. En la tendencia crítico-reflexiva, pueden identificarse al menos, tres perspectivas en la formación:

Una que mantiene como principio central la conjunción investigación-acción y aparece incluida en los nuevos conceptos de desarrollo profesional que tienen lugar en la actualidad, con expresiones como: “profesores como investigadores en la acción”

Otra que considera la reflexión acerca de las prácticas colectivas desarrolladas durante los procesos de formación y utiliza el grupo como dispositivo sintetizando los aspectos cognitivos y afectivos orientados hacia la constitución de un rol docente como coordinador del aprendizaje.

Una tercera, que además de considerar la dimensión gnoseológica de los procesos formativos, reconoce la dimensión política de los actos educativos desde un propósito emancipatorio y se propone un proceso de formación que apunta a la constitución de “profesores como prácticos reflexivos”.

Estas tres perspectivas presentan algunas coincidencias que permiten incorporarlas en una categoría crítico-reflexiva, pero también presentan conceptualizaciones y procedimientos metodológicos que difieren entre sí, y con frecuencia se presentan en la práctica como complementarios.

El elemento que aúna estos tres enfoques en la formación, es la estrecha interacción entre la teoría y la práctica que se vinculan con la reflexión acerca del hacer docente y su modificación a partir de aquélla, en una relación dialéctica que supone también una re-conceptualización permanente.

A continuación se presentan los autores más conocidos en esta corriente de pensamiento educativo, para luego exponer la concepción, los objetivos y metas que persigue, el rol del estudiante, rol del profesor, en este modelo educacional y otros aspectos. Los ilustres autores son:

2.5.1.- Vida de Henry Giroux.

Este autor ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. Aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. Contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

Giroux (1990) en su libro: “Los profesores como intelectuales, plantea: “Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria

que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida“.

Este es un problema crucial. Porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza; hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen.

Las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral., en la escuela la vasta mayoría de los estudiantes conforme a la pedagogía crítica definen las características de la formación por medio de las experiencias de empoderamiento.

Giroux dice que la pedagogía crítica conduce a crear nuevas formas del conocimiento, da preeminencia sobre las disciplinas al conocimiento interdisciplinario.

Giroux tiene como proyecto de reclamar poder e identidad especialmente alrededor de las categorías de raza, género, clase y etnicidad, lo que se logra al abordar asuntos como las relaciones entre marginalidad, centros de poder, así como proveer vías para la interpretación de la historia. Rechaza la distinción entre cultura elevada y cultura popular. Da primacía a la ética en la definición del lenguaje que usan los profesores y otros en la producción de prácticas culturales.

2.5.2- Paulo Freire (1921-1997).

Este maravilloso educador al analizar las relaciones entre opresor y oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas entre profesor alumno, con el fin de promover procesos de concientización.

Con un lenguaje muy peculiar y con una filosofía de la educación absolutamente renovadora propuso que una educación de adultos tenía que estar fundamentada en la conciencia de la realidad cotidiana vivida por la población y jamás reducirla a simple conocimiento de letras, palabras y frases. Que se convirtiera el trabajo educativo en una acción para la democracia, en resumen, una educación de adultos que estimulase la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política. Freire entendió la categoría del saber como lo aprendido existencialmente por el conocimiento vivido de sus problemas y los de su comunidad. La Teoría del Conocimiento de Paulo Freire debe ser comprendida en el contexto en que surgió. En los años 60's, en el Noroeste de Brasil, la mitad de sus 30 millones de habitantes eran marginados y analfabetas y como él decía, vivían dentro de una cultura del silencio, era preciso "darles la palabra" para que "transitasen" a la construcción de un Brasil que fuese dueño de su propio destino y que superase el colonialismo.

Con esta filosofía desarrolló el método con el que se conocería en todo el mundo fundado en el principio de que el proceso educativo debe partir de la realidad que rodea al educando.

No basta saber leer que "Eva vio una uva", él dice que "... es necesario saber qué posición ocupa Eva en el contexto social, quién trabaja en la producción de la uva y quién lucra con este trabajo."

Las primeras experiencias del método lograron en 1963 que 300 trabajadores rurales fueran alfabetizados en 45 días. Para el año siguiente, el Presidente de Brasil Joao Goulart lo invitó para reorganizar la alfabetización de adultos en el ámbito nacional. Estaba prevista la instalación de 20,000 círculos de cultura para dos millones de analfabetas.

Participó en importantes reformas conducidas por el gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei, recién electo con el apoyo del Frente de Acción Popular de Izquierda. El gobierno de Chile necesitaba nuevos profesionistas y técnicos para apoyar el proceso de cambio, principalmente en el sector agrario. Freire fue invitado para trabajar en la formación de estos nuevos técnicos.

En Chile encontró un espacio político, social y educativo muy dinámico, rico y desafiante, que le permitió re-estudiar su método, asimilando la práctica y sistematizándolo teóricamente. Esta experiencia fue fundamental para consolidar su obra y para la formación de su pensamiento político-pedagógico Freire inició una psicología de la opresión influenciado por los trabajos de Freud, Jung, Adler, Fanon y Fromm.

Las ediciones clandestinas de Freire pasaron de mano en mano contribuyendo a difundir los nuevos planteamientos pedagógicos. Términos como educación bancaria, alfabetización como concientización, educación liberadora se insertaron por influencia suya en el lenguaje educativo.

Freire, en relación al método de estudio plantea las siguientes etapas:

1. Observación participante de los educadores, “sintonizándose” con el universo verbal del pueblo.
2. Búsqueda de las “palabras generadoras” buscando la riqueza silábica y su sentido vivencial.
3. Codificación de las palabras en imágenes visuales que estimulen el tránsito de la cultura del silencio a la conciencia cultural.
4. Problematización del escenario cultural concreto.
5. Problematización de las palabras generadoras a través de un diálogo del “círculo de cultura”.
6. Recodificación crítica y creativa para que los participantes se asuman como sujetos de su propio destino.

La esencia de este método apunta hacia el hacer “un mundo menos feo, menos malvado, menos deshumano”, “viviendo hacia el amor y la esperanza”. Nos heredó la indignación por la injusticia que no debe involucrarse con palabras dulces y sin sentido vivencial. No cabe duda que la aportación de Freire arraigó debido a su doble mensaje

político y profético. No sería exagerado afirmar que Freire más que estrictamente marxista o revolucionario, fue un humanista cristiano vinculado a movimientos genuinamente latinoamericanos como el de la teología de la liberación.

Heinz Peter Gedhardt (1999) en sus conclusiones acerca de las aportaciones de Freire a la educación manifiesta que: considera que los contenidos como objetivos educativos y sus programas deben permitir al educando como ser social liberarse, formarse como persona, cambiar el mundo y establecer relaciones de reciprocidad con sus congéneres para que el hombre pueda satisfacer su necesidad de transformación social. Considera que el hombre es problematizador.

Su crítica es una crítica a la teoría de la modernización neoliberal del capital humano. Frente a esto él propone un proyecto pedagógico humano donde la educación, como acción cultural apunta a convertirse en una propuesta para la organización política de los oprimidos.

Debemos ante todo a Freire el haber concebido y experimentado un sistema de educación, así como una filosofía educativa, durante varios años de participación activa en América Latina. Su labor se desarrolló ulteriormente en los Estados Unidos de América, Suiza, Guinea-Bissau, Santo Tomé, Nicaragua y otros países del Tercer y del Primer Mundo. El interés educativo de Freire se centra en las posibilidades humanas de creatividad y libertad en medio de estructuras político - económicas y culturales opresivas. Su objetivo es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al proceso de "concientización", definido como el proceso en virtud del cual el pueblo alcanza una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida como de su capacidad de transformar esa realidad. Esto supone la praxis, entendida como la relación dialéctica entre la acción y la reflexión. Freire propone un enfoque de la praxis de la educación en el que la reflexión descansa en la acción y la reflexión crítica se basa en la práctica.

El sistema de educación y la concepción de la educación de Freire tienen sus orígenes en múltiples corrientes filosóficas, como la fenomenología, el existencialismo, el personalismo cristiano, el marxismo humanista y el hegelianismo, cuyo análisis

detallado superaría el marco del presente artículo. Freire participó en la introducción en el Brasil de doctrinas e ideas europeas, que adaptó a las necesidades de una situación socioeconómica específica, ampliándolas y centrándolas para abrir nuevas perspectivas incluso para los intelectuales y pensadores de la educación de Europa y de América del Norte.

Mal que les pese a muchos universitarios tradicionalistas del Primer Mundo. Su filosofía y “sistema” se han vuelto tan corrientes y universales que los “temas generadores” que propuso han constituido el centro de los debates sobre la pedagogía crítica durante los últimos 30 años. Desde que se fue al exilio, el alcance de sus trabajos trascendió las fronteras del Tercer Mundo contrariamente a los reproches que le hacía Giroux todavía en 1981, quien sin embargo solía ser favorable al enfoque de Freire.

Habida cuenta de que Freire trabajó en culturas educativas específicas y escribió acerca de ellas, existe el sentimiento de que sólo ha desarrollado las partes de su teoría que son pertinentes para la situación social en que llevaba a cabo su labor, y que en consecuencia “sólo” existe una síntesis de las perspectivas educativas que se refieren a dichas culturas, pero no una verdadera sociología, o filosofía de la educación. Sus escritos guardan relación con sus convicciones y no siempre están argumentados según los cánones universitarios tradicionales

Su destino personal (exilio, prisión) contribuyó sin duda al clima místico que rodea su obra. No obstante, ésta no posee un marco teórico sólido ni siempre se llevó a cabo y evaluó de forma que permitiera una confirmación objetiva.

Freire es una personalidad muy carismática, con un talento singular para entender, tratar e interpretar situaciones y procesos educativos. Desde que volvió del exilio, ha desarrollado su concepción de la educación en múltiples entrevistas publicadas en numerosas revistas y libros.

No existe una presentación sistemática de su teoría a partir de ese periodo. Todavía es preciso estudiar más a fondo la cuestión de si se puede llevar a cabo una labor radical

de educación en el marco de instituciones estatales o de proyectos financiados por el Estado.

Freire ha vivido diversas formas de opresión. Debería utilizarlas para formular su crítica y un análisis institucional de las formas en que las ideologías dominantes y opresivas están incorporadas en las normas, procedimientos y tradiciones de las instituciones y de los sistemas.

De este modo, debería continuar siendo el utopista que es, manteniendo su fe en la capacidad del pueblo de expresar su opinión, y así volver a crear el mundo social que conduzca a una sociedad más justa.

2.5.3.- Peter McLaren

Son múltiples y complejas las aportaciones teóricas de Peter McLaren a la pedagogía crítica: el estudio de la cotidianeidad de las prácticas políticas de resistencia por parte de docentes y estudiantes a la imposición cultural en los espacios escolares, el análisis de los rituales como elementos de hegemonía y contra hegemonía, la construcción de una perspectiva crítica para emprender acercamientos etnográficos a la realidad educativa, el estudio del multiculturalismo desde una posición marxista, la construcción de un lenguaje de la posibilidad en donde se pone en primer plano la construcción de un mundo menos injusto y más humano, en donde no impere el lucro, la ganancia feroz y la explotación capitalista, y otras muchas contribuciones más, que en vistas del espacio disponible, sería prácticamente imposible de abordar.

En ésta intervención se pondrá énfasis en la capacidad de evolución que ha demostrado Peter McLaren a través de su obra pedagógica, para penetrar crítica y analíticamente la complejidad de la realidad educativa y el mundo circundante.

Habría que señalar, que a pesar de los más de veinte libros que Peter McLaren tiene publicados sobre educación, los lectores hispanohablantes contamos con cinco o seis traducciones de sus libros más importantes, los cuales se restringen a: La vida en las escuelas, La escuela como performance ritual, Pedagogía crítica y cultura depredadora,

Multiculturalismo revolucionario y El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución.

Sergio Quiroz (2007) identifica que Peter McLaren, toma distancia del dogmatismo y sostiene no pertenecer al tipo de intelectual “marxista” que ve en el marxismo una receta mágica para resolver todos los enigmas, al respecto precisa:

“...Yo no soy uno de esos izquierdistas conservadores que observan el marxismo como una religión que explica todo lo que se necesite saber sobre la vida. El marxismo no es una fe; no es un discurso sibilino, yo no tengo nada que ver con ese marxismo eclesiástico. De hecho el marxismo sitúa su origen en buenas obras más que en la fe. Pone el énfasis en denunciar y transformar el mundo y no estrangularlo con tentáculos doctrinales, el materialismo histórico no es una confesión de una pureza prístina o una verdad sacerdotal. ¡Creo en el poder de la salvación, pero esto, me temo, es pedir demasiado a Dios, y a Marx! Yo no estoy condenando a esta gente por no interesarse por socialismo o comunismo, después de todo, mucho horror ha ocurrido bajo regímenes políticos que se han llamado comunistas, estamos discutiendo que el capitalismo no es inevitable y que la lucha por el socialismo no esta acabada...”

Focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de “empoderamiento”. Investiga el nivel de empoderamiento estudiantil a nivel universitario. Dos de sus últimas obras son “Educación Empoderadora” y “Cuando los estudiantes tienen “.

2.5.4.- Ira Shor.

Ira Shor es un pionero en el campo de la educación crítica que por más de veinte años ha estado experimentando con métodos que aprendía. Su trabajo creativo adapta las ideas del educador brasileño Paulo Freire para las salas de clase norteamericanas. En el empoderamiento de la educación Shor ofrece una teoría y una práctica comprensivas para el pedagogo crítico.

Para Shor, empoderamiento de la educación es una pedagogía estudiante-centrado, crítica y democrática para estudiar cualquier tema y para el uno mismo y el cambio

social. Toma forma como diálogo en el cual los profesores y los estudiantes investiguen mutuamente temas diarios, ediciones sociales, y conocimiento académico. Los estudiantes pueden convertirse en pensadores críticos, principiantes inspirados, trabajadores expertos, y ciudadanos implicados. Shor analiza cuidadosamente obstáculos y los recursos para autorizar la educación, sugiriendo las maneras para que los profesores transformen acercamientos tradicionales en los críticos y democráticos.

2.5.5.- Stanley Aronowitz.

Giroux y Aronowitz plantean que el reto del postmodernismo es importante porque cuestiona ciertos modelos hegemónicos de la modernidad. Se trata de modelos de la cultura occidental dominante y su idea de unas prácticas de la razón de supuesta validez universal. Giroux y Aronowitz afirman que en el postmodernismo hay una combinación de posibilidades reaccionarias y progresistas. No se trata de un mero rechazo de la modernidad sino de una nueva modulación de ciertos temas. Ante todo, se trata de las posibilidades de una democracia radical. El postmodernismo se relaciona con ciertos hechos de la cultura en la época del capitalismo tardío. La cultura postmoderna privilegia la diversidad, la localidad, la especificidad, la contingencia, y la lucha contra las totalizaciones. Para Jameson se trata de la lógica cultural del capitalismo tardío. Asimismo, se trataría de una nueva cartografía del espacio social y la creación de nuevas formas sociales. El postmodernismo constituye una nueva forma de fragmentación, de creación de formas nuevas de emergencia de una nueva tecnología, de un nuevo desarrollo artístico dentro de la sociedad del capitalismo tardío.

Recapitulamos la información participada anteriormente con las próximas expresiones:

El Modelo Pedagógico Crítico Reflexivo otorga preeminencia a la reflexión, al juicio, observación y deducciones sobre la práctica educativa, como recurso forzoso para sistematizar la propia intervención sobre la realidad social en las que se desarrolla el proceso educativo y con ello contribuir a cambiar las circunstancias en que viven los profesores y alumnos y su comunidad. Se trata de una ecuación que libera a quienes están inmersos en la educación y su comunidad de las ataduras que los mantienen en condiciones no dignas para la persona humana. La práctica es la que marca el paso, es

decir, determina la teoría, la práctica es la gran maestra, aunque por supuesto para realizar la práctica se necesita de elementos teóricos que le den sentido y direccionalidad a la práctica.

En la tendencia crítico-reflexiva identificamos tres aspectos en la educación; una primera que conserva como principio central la unión investigación-acción con expresiones a fin de que los profesores actúen como investigadores en la acción. La segunda que considera la reflexión acerca de las prácticas colectivas desarrolladas durante los procesos de formación y utiliza el grupo como dispositivo sintetizando los aspectos cognitivos y afectivos orientados hacia la constitución de un rol docente como coordinador del aprendizaje. Finalmente una tercera, que además de considerar, en los procesos de la educación humana, la dimensión del cómo se llega a la producción del conocimiento (Gnoseología o epistemología), investiga la dimensión política de los actos educativos con fines liberadores.

Rápidamente resumimos de manera concisa a los intelectuales del Modelo Pedagógico Crítico Reflexivo de la siguiente manera:

Giroux

Tiene como intención reclamar para los marginados y explotados poder e identidad especialmente alrededor de las categorías en las que se suele hacer diferencias tales como: raza, género, clase y etnicidad. Aborda asuntos como las relaciones entre marginalidad, centros de poder, así como proveer vías para la interpretación de la historia. Rechaza la distinción o hacer separaciones entre cultura elevada y cultura popular.

Freire

Nos heredó la indignación por la injusticia que no debe envolverse con palabras dulces y sin sentido vivencial mediante la adhesión y práctica docente con los marginados y en donde ellos viven.

Freire más que estrictamente marxista o revolucionario, fue un humanista cristiano afín a movimientos legítimamente latinoamericanos como el de la teología de la liberación.

Peter Mc Laren

La visión de Mc Laren es la construcción de un mundo menos injusto y más humano, en donde no domine el lucro, la ganancia cruel y la explotación capitalista. Orienta su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de “empoderamiento”. De acuerdo a la interpretación del concepto sobre empoderamiento que tiene Ferguson Ann (2002), argumentamos que Mc Laren reconoce que hay una situación de dominación social que ha desempoderado a los integrantes de un grupo, mediante la negación de oportunidades o recursos y someterles a una ideología y a prácticas sociales que les definan como seres inferiores, así bajando su auto-estimación; para Mc Laren el empoderamiento es un proceso político y material que acrecienta el poder del individuo y del grupo, su resistencia y su capacidad de actuar por sí mismos; la educación otorga el poder del conocimiento para transformar la realidad. Mc Laren investiga el nivel de empoderamiento estudiantil a nivel universitario.

Ira Shor.

Para Shor, empoderamiento está delimitada mediante actos educativos que de lo tradicional salten a un pensamiento y acción crítica reflexiva, mediante la participación del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje a un nivel de horizontalidad con el profesor quienes de manera unida dialogan en la descripción, análisis y propuestas nuevas para solucionar problemas identificados en los temas abordados en clases. Su pedagogía es crítica y democrática para aprender cualquier tema y para el mismo estudiante y el cambio social. Toma forma como diálogo en el cual los profesores y los estudiantes investiguen mutuamente temas diarios, ediciones sociales, y conocimiento académico. Los estudiantes pueden convertirse en pensadores críticos, principiantes inspirados, trabajadores expertos, y ciudadanos implicados.

2.6.- Modelo por Competencias.

2.6.1.- Generalidades.

El modelo educativo basado en competencias, esta en proceso de construcción, de allí los debates continuos, con posiciones diferentes, unos a favor y otros que lo estigmatizan como una respuesta del capitalismo en fase tardía, asociando ésta propuesta educativa como la “pedagogía del banquero”.

Se dice que es una corriente positiva y de esperanza, que aporta indudablemente elementos para considerar que un modelo educativo basado en competencias por ser integral y holístico, con un enfoque socioformativo es altamente enriquecedor para docentes y alumnos y a su vez una contribución importante para la sociedad local y global; como expresa Flores Ochoa(2005): “ésta aldea global es una sociedad en la que el conocimiento es la principal fuerza productiva y la dimensión más importante para definir la riqueza de la nación.” Por tratarse de un campo altamente teórico, en la presente etapa de construcción, lo abordamos de la siguiente manera: Nos colocamos en la transmodernidad y Post modernidad para luego concentrarnos en los diferentes conceptos acerca de competencias”.

El modelo educativo por competencias es un signo presente en la Postmodernidad, el saber aplicado a la producción, el trabajo en equipo, la solución de los problemas, el desarrollo de las capacidades intelectuales con fundamento en las ciencias es el signo de los tiempos en que vivimos, denominados: la Transmodernidad y Postmodernidad.

Los términos de Transmodernidad y Postmodernidad en concordancia con la época que vivimos no están absolutamente definidos, son conceptos en construcción, no obstante se hace necesario referirse a ellos en materia de educación, esto nos permite entender el periodo actual en cuanto al pensamiento pedagógico actual.

El término postmodernismo o posmodernidad designa generalmente un amplio número de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos del siglo XX, definidos en diverso grado y manera por su oposición o superación del modernismo.

En sociología en cambio, los términos posmoderno y postmodernización se refieren al proceso cultural observado en muchos países en las últimas dos décadas, identificado a principios de los 70, esta otra acepción de la palabra se explica bajo el término posmaterialismo.

“Las diferentes corrientes del movimiento posmoderno aparecieron durante la segunda mitad del siglo XX. Aunque se aplica a corrientes muy diversas, todas ellas comparten la idea de que el proyecto modernista fracasó en su intento de renovación radical de las formas tradicionales del arte y la cultura, el pensamiento y la vida social.”

En la época global en la que vivimos existe un afán por la creatividad, el encuentro de respuestas, originales e inéditas, ante las preguntas existenciales de la humanidad. En la actual etapa del desarrollo económico social de la humanidad a nivel global, se requiere de un capital humano con los conocimientos y habilidades suficientes para desempeñarse en su trabajo con sus saberes técnicos científicos y de si mismo y del medio en donde vive de tal manera que el producto de su trabajo contribuya al desarrollo material, social y espiritual de las naciones y comunidades.

El trabajo y la producción, la eficiencia, la eficacia, la rapidez, el uso correcto de la tecnología actual y a la vez una actitud y práctica de inventiva y creatividad así como de adaptabilidad, exigen que cada ser humano y cada sociedad satisfaga sus propias necesidades individuales y muy particulares expectativas de manera capaz, competitiva y con responsabilidad social.

La época actual, como nunca antes en la historia de la humanidad, da lugar al surgimiento de nuevas necesidades humanas individuales, sociales concretas, signo de una época de cambios rápidos e inesperados, casi caóticos, e impredecibles; particularmente, hay una transformación del mundo del trabajo, el que transita desde una etapa industrial a una nueva forma de trabajo cuyo capital más importante no son los medios de producción sino el saber.

El manejo por el individuo y la sociedad organizada de la complejidad del mundo actual naturalmente da lugar, en materia de educación, al surgimiento de modelos

educacionales que incorporen respuestas teóricas y prácticas de frente a las complejidades actuales de la realidad educativa; modelos que hacen acopio del saber científico de la naturaleza biológica y psicológica del hombre.

Lopera E. Obdulio, (2004) se expresa en relación al modelo educativo por competencias con términos como: Globalización de la economía, Apertura de mercados, Integración, Mega Tendencias, Universalidad, Competitividad, Alta inteligencia, Competencia por calidad, Euro, Macro, Tecnificación, información sistematizada, El computador, Renacimiento de la religiosidad, Pérdida de la identidad, Democracia, Desempleo, Injusticia social, Pobreza, entre otros, empezaban a revolucionar el mundo en todos los aspectos: social, político, económico, laboral, educativo, religioso y cultural. La educación no escapó a estas transformaciones, la Escuela Tradicional cede nuevos espacios pedagógicos a nuevos modelos de aprendizaje, a nuevas exploraciones del cerebro y su funcionamiento, a nuevas ideas sobre inteligencia y desempeño escolar. Se desarrolló todo el sistema educativo desde las áreas de conocimiento.

El Consejo Educativo de Castilla y León España en su página electrónica, manifiesta que el Modelo educativo más reciente que se suma en transmodernidad, es el Modelo por Competencias, cuya esencia consiste en:

“La Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

El tipo de hombre creativo, flexible, libre pensador y de moral no rígida, es el que se propone para la época actual. Un humano en educación permanente implica que toda su vida es de formación, poseedor de las habilidades, conocimientos y valores que le permitan no solo vivir su vida personal y familiar exitosamente, sino, aportar a la productividad local y global; que coadyuve al esfuerzo humano universal con uso racional de sus energías y la de sus medio de trabajo con impacto mínimo en el contexto ecológico planetario.

Una primera nota característica en el concepto de competencia, es el que, comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hace capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales. Desde esta óptica, no sería diferenciable de capacidad, erigiéndose el proceso de capacitación clave para el logro de las competencias. Pero una cosa es ser capaz y otra bien distinta es ser competente, poseyendo distintas implicaciones idiomáticas.

De hecho, bastantes definiciones así lo resaltan, desde el dominio, posesión, etc. de tales características de forma integral para llegar a ser capaz o disponer de la capacidad de saber actuar.

Estamos ante un equipamiento profesional o recursos necesarios para tal actividad. Con ello llegamos a que las competencias implican a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente. Antes de nacer el nuevo milenio, el mundo se enfrentaba a una gran transformación. La nueva propuesta educativa busca que en los estudiantes se generen altos procesos de pensamiento argumentativo, interpretativo y proposicional. Busca que los trabajos con los estudiantes generen inquietudes, problemas y dudas, que los motive, induzca, e infiera. Que en los procesos de aprendizaje se establezca una relación alta y directa entre inteligencia y desempeño escolar. Que los contenidos como la evaluación, no se centren en el saber, “donde no se logra ligar otros aspectos fundamentales del desarrollo humano, como lo afectivo y la formación en valores.

Es decir se trata de un concepto que enfatiza en la relación entre los aspectos del conocimiento obtenidos, organizados, y sintetizados a nivel cerebral en cuanto a la razón, pero, a la vez interactuado con las áreas afectivas del ser humano cuya sede también se encuentran en el cerebro. Los actuales conocimientos en el campo de la neurología y la psicología respaldan y alimentan esta perspectiva.

Que en la escuela no le sigan mostrando al estudiante la realidad fragmentada, partida en compartimientos, que en la vida no se da, no es real. La vida es una, es única, integral y holística.

En síntesis la educación con el modelo por competencias: Esta esperando un ciudadano productivo, de muy alta inteligencia, con competencias y con alta formación en valores humanos.

El concepto básico de competencia es retomado de la lingüística de Noam Chomsky, el cual plantea que todos los individuos como parte del proceso de crecimiento y socialización se apropian, meten dentro de sí el mundo que les rodea.

Esta apropiación es llamada “representación interna” de la realidad, lo que interioriza un individuo esta dependiendo del contexto familiar, social, cultural, educativo en el cual se encuentra inmerso. Así en el momento en que actúa en el mundo, el individuo proyecta lo que ha internalizado, saca lo que tiene dentro de sí mismo, y esto lo que le permite desenvolverse en el mundo con la visión y una identidad propia. Desde esta perspectiva existen tantas realidades e interpretaciones de la misma, como sujetos hay.

Cada individuo percibe, ve, actúa, e interpreta la realidad según las representaciones internas, que han hecho de ésta, por esto se afirma: “No vemos las cosas como son; vemos las cosas como somos.”

En lo referente al origen, usos y conceptos de competencias en el momento actual aplicado a la educación y al mundo laboral está en proceso de construcción y que la dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo. El vocablo competencia es polisémico, es decir, tiene múltiples significados. El diccionario de la Real Academia Española le atribuye varios significados diferentes unos de otros. Por una parte competencia significa “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; Situación de empresas que rivalizan en el mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio; Competencia deportiva”.

Por otra parte le atribuye estos significados:

- 1- Incumbencia.
- 2- Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
- 3- Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.
- 4- Rivalidad deportiva o empresaria: Competencia deportiva, Competencia empresarial.
- 5- Asignación de responsabilidad a una institución sobre determinadas materias.
- 6- Competencias administrativas, regionales o a determinadas audiencias judiciales.
- 7- Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo. Este informe se referirá a esclarecer los elementos contenidos o incorporados por los psicólogos, investigadores de Recursos Humanos y Educadores a la tercera acepción del vocablo.

En cuanto a ¿Qué significa ser un profesional competente? González Maura (2002), expone un conjunto de expresiones conceptuales relacionadas con el término competencias como estas:

- 1- “Una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios”
- 2- “Conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad.”
- 3- “Característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable”
- 4- “Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas que le permiten a una persona rendir eficientemente.”

- 5- “Competencias son características permanentes de las personas que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo, están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad. Tienen una relación causal con el rendimiento laboral. Combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual.”

Por otra parte, Tejada Fernández José y Navío Gamez Antonio (2001) mencionan que las competencias sólo son definibles en la acción. En la línea de lo apuntado anteriormente, las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos.

En el escrito “Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir” (2007). Documento de trabajo del Concejo Educativo de Castilla España hace referencia a tres aspectos a considerar en cuanto a las competencias en educación:

1.- Competitividad.

Entendida como capacidad de la persona no sólo para enfrentarse con éxito a nuevos aprendizajes, situaciones o problemas, sino, de hacerlo con más eficacia que otras. Esto implica la capacidad de la persona por hacer valer sus formas de pensar y actuar en la comunidad y de demostrar que están más preparadas que el resto.

2.- Incumbencia la relación que la persona establece con la realidad y su entorno

Es decir, el grado de interés, participación y sentimiento que le genera la realidad en la que se desenvuelve. Desde esta perspectiva la persona puede juzgar que un hecho presente o futuro, le competa o no, suscite o no su interés, puede afectarle o no.

3.- Capacidad

Una persona es competente cuando es capaz de entender y resolver un problema o situación que se le plantea. Tiene que ver con características del propio individuo y con sus experiencias previas e historia personal.

Irigoien y Fernando (2005) en un escrito sobre competencia laboral presentan un conjunto de conceptos sobre el término competencias relacionadas con el mundo laboral, refieren, que es importante establecer las diferencias con las concepciones de competencias en el campo educacional, planteando lo siguiente:

- “En la concepción desde el mundo del trabajo que establece la competencia como una capacidad que solo se puede desplegar en una situación de trabajo, despliegue que tiene sus reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias. En las escuelas y universidades el concepto parece responder a la misma idea básica, pero la demostración se acepta en situaciones de evaluación educacional.”
- En el documento en referencia aparecen un conjunto de conceptos en cuanto a competencias laborales, de diferentes autores y organizaciones que literalmente plantean:
- La competencia laboral es:
- La construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida – mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.
- La operacionalización (mise en oeuvre), en el trabajo, de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o una actividad
- La aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de

conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer

- La capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado.
- La capacidad real del individuo para abordar todas las tareas que componen un lugar de trabajo (workplace). Los cambios... nos obligan a focalizar más en las potencialidades del individuo para movilizar sus capacidades y desarrollar su potencial en concreto y desarrollar situaciones laborales.
- La competencia laboral es «la habilidad para desempeñarse conforme a los estándares requeridos en el empleo, a través de un rango amplio de circunstancias y para responder a demandas cambiantes.

Algunas definiciones desde el mundo de la educación:

Competencia es:

- 1- La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica. Cada competencia es así entendida como la integración de tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser).
- 2- Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición).
- 3- Características personales (conocimiento, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos.
- 4- Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.

2.6.2- Caracterización del Modelo Pedagógico por Competencias.

Una actitud permanente y activa de aprendizaje es el distintivo del Modelo Educativo por Competencias como consecuencia de la necesidad de vivir en las diferentes esferas de la vida en una época de cambios constantes y de obsolescencia del conocimiento presente ante los avances de las ciencias y los cambios dramáticos en el trabajo.

Dado que la transmisión de conocimientos no puede continuar siendo el único objetivo del proceso educativo, el modelo pedagógico sustentado en el profesor como transmisor de conocimientos debe ser sustituido por otro en el que el alumno se convierta en el agente activo del proceso de aprendizaje, que deberá seguir manteniendo durante toda su vida. La función del profesor será la de dirigir y entrenar al estudiante en ese proceso de aprendizaje.

Gines M. José (2004), refiriéndose a la necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento expresa: “Las necesidades del nuevo contexto de la educación superior exigen, además de los conocimientos, formar a los individuos en un amplio conjunto de competencias que incluyan por supuesto los conocimientos, pero también las actividades y las actitudes que son requeridas en el puesto de trabajo”.

Gines Mora acudiendo a Bunk expresa lo siguientes: El conjunto de cualificaciones que necesita un trabajador para ocupar con solvencia un puesto laboral, es conocido hoy con la denominación de competencias. La definición que los expertos dan a este término es la siguiente: “Una persona tiene competencia ocupacional si posee los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas independiente y flexiblemente, y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso”.

2.6.3.- Diseño del Currículo por Competencias.

En este preciso momento no existe una estrategia metodológica, identificada como la idónea, para el diseño de un currículo basado en competencias. Como, a su vez, no hay la abundante literatura, especialmente, en el diseño de un currículo basado en

competencias, por consiguiente, con fines prácticos, nos referiremos en este apartado a dos valiosas experiencias, las que son complementarias y presentan un panorama aceptable en lo relacionado al modelo educativo por competencias. Esas dos prácticas son:

- 1- La reflejada en el libro escrito por Tobón Tobón Sergio (2004).
- 2- La compartida por Cepeda Dovala Jesús M. (2008).

2.6.3.1.- Formación basada en Competencias con enfoque socioformativo, Sergio Tobón Tobón (2004).

En los párrafos que a continuación se desarrollan, hacemos uso de los fragmentos más notorios y esclarecedores, del libro del psicólogo educativo, investigador y asesor colombiano Sergio Tobón Tobón, intitulado: Formación Basada en Competencias.

“En el plan formativo cada institución educativa realiza una selección de los campos de conocimiento, acorde con lo que las personas necesitan conocer para resolver un conjunto de problemas presentes en el sistema social.”

“Tanto lo curricular como lo didáctico relacionan el mundo de la escuela con el mundo de la vida con fines específicos para formar un tipo de hombre y mujer que harán que esa sociedad sea diferente a otras.”

“El currículo es una selección cultural que se compone de procesos (capacidades y valores), contenidos como lo son las formas de saber y métodos, procedimientos los que se refieren a las formas de hacer que demanda la sociedad en un momento determinado”.

El enfoque al cual recurre Tobón Tobón es el Enfoque Socio Formativo. Al cual conceptualiza como: “al conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales

viven las personas, implementando actividades educativas contextualizadas a los intereses del alumno, su autorrealización, interacción social y vinculación laboral”.

El Enfoque socioformativo difiere del currículo de la escuela clásica y del currículo de la escuela activa en que ha sido pensado desde los problemas propios del contexto actual, enfatizando la formación de competencias y el pensamiento complejo.

El enfoque socioformativo facilita el establecer los recursos y espacios para promover la formación humana basada en competencias en los diversos contextos.

Los elementos que el enfoque socioformativo toma como pilares para la acción educadora son los siguientes:

- 1- La construcción del proyecto ético de la vida.
- 2- Las potencialidades de las personas.
- 3- Las expectativas sociales con respecto a la convivencia y la producción.

Interpretamos que en la propuesta curricular por competencias desde la posición que hoy presentamos hay una perspectiva integral, considera que el hombre solo se completa como ser plenamente humano por y en su cultura, en el entendido que no hay cultura si no hay cerebro humano, parte de su aparato biológico, dotado de habilidades para actuar, percibir, saber y aprender, así como no hay sin cultura el espíritu o mente, capacidad de conciencia y de pensamiento.

Enfoque socioformativo

En la propuesta socioformativa en la formación por competencias“.... hay una interacción permanente cultura hombre, hombre cultura, por medio de la que la sociedad forma a sus miembros para la autorrealización, y, a su vez esta formación es la que posibilita la construcción de la sociedad.”

Sergio Tobón establece una clara separación del enfoque socioformativo en la educación por competencias, respecto al enfoque clásico tradicional, en lo relacionado

al Concepto de hombre, Estructura curricular, Metas, Didáctica, Evaluación y lugar del docente; que se expresan a continuación:

Ante un concepto tradicional de hombre que no toma en consideración las dimensiones culturales, sociales, y que asume al ser humano desde un solo aspecto o dimensión, el enfoque socioformativo, como se expresó en párrafos anteriores, considera al hombre como un ser complejo, con unas formas de pensar complejas y que a la vez esa persona se realiza como tal en una realidad cultural y social. Así se forma al hombre para que sea dueño de saberes y destrezas para actuar, conciente de su complejidad humana y de la complejidad de la realidad.

La estructura del currículum tradicional esta organizado por Asignaturas separadas unas de otras, en el enfoque socioformativo para la educación por competencias la estructura curricular esta construida por nodos problematizadores y proyectos formativos, e incorpora el saber popular junto con los saberes de las diferentes disciplinas.

En la Educación Tradicional la meta es el conocimiento circunscrito a los contenidos de la asignatura, separados de los contextos culturales y desconectados de las otras asignaturas. Por el contrario el Modelo por Competencias con el enfoque socio formativo, tiene como meta formar competencias que le posibiliten a cada persona autorrealizarse y contribuir a la vez, a la convivencia social y al desarrollo económico. Se mantiene al alumno en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos.

De lo anterior y conforme a lo que posteriormente expresa Tobón, identificamos que la posición de éste connotado educador, conforme a lo que escribe textualmente en referencia a Gonczi y Athanaseaou, es la siguiente: “las competencias no podrían abordarse como comportamientos observables solamente, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones”.

En concreto Sergio Tobón Tobón para el diseño de un currículo basado en competencias, con enfoque socioformativo, a lo que el denomina currículo complejo, busca implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo, basado en aspectos esenciales tales como:

- 1- La autorreflexión.
- 2- La Autocrítica.
- 3- La contextualización del saber.
- 4- La mutidimensionalidad de la realidad.
- 5- La comprensión de lo que se quiere conocer e intervenir.
- 6- Afrontamiento estratégico de incertidumbre.

Conforme a Tobón en la construcción del currículo se consideran los siguientes ejes:

1. Investigación-Acción Educativa.
2. Practica de la autorreflexión.
3. Deconstrucción del currículo.
4. Investigación del entorno.
5. Afrontamiento estratégico de la incertidumbre.
6. Identificación y normalización de competencias.
7. Construcción de nodos problematizadores.
8. Conformación de equipos docentes.
9. Construcción de proyectos formativos.

1.- Investigación Acción Educativa

Definida como un proceso continuo que llevan a cabo los docentes y directivos de una institución educativa, con el fin de deconstruir y reconstruir el conocimiento pedagógico. Este enfoque investigativo se caracteriza porque:

- 1- Integra el sujeto y el objeto.
- 2- Las metas del proceso investigativo se construyen de manera participativa con los integrantes de la comunidad educativa sin imposiciones.
- 3- Integra saberes académicos con saberes del contexto.
- 4- Es un proceso recursivo continuo.
- 5- Es una actividad llevada a cabo por los mismos docentes.

2.- Práctica de la autorreflexión

Conforme a Tobón Tobón, la principal dificultad con la que se enfrenta todo cambio curricular, son los modelos de pensamiento, los paradigmas y concepciones que los educadores tienen y protegen. Su propuesta es la de una apertura a nuevas ideas, mediante un proceso de autorreflexión. Es decir ser capaz de encontrarse uno mismo y revisar sus ideas a la luz de la realidad actual, pensando mas allá del contexto individual; así Sergio Tobón Tobón textualmente escribe lo siguiente:

“Metanoia viene literalmente de meta (mas allá) y noia (de la mente) que significa trascendencia. La metanoia es un cambio de enfoque de una perspectiva a otra y nos ayuda de dos formas:

- 1- A ver interrelaciones entre las partes, mas que cadenas lineales de causas y efectos.
- 2- A distinguir los procesos en su dinámica de cambio mas que como fotografías estáticas.”.

El Aprendizaje creativo implica trascender nuestros esquemas mentales y abordar las cosas desde nuevos puntos de vista. El diseño del currículo requiere de la práctica continua de la metanoia, para lo cual la reflexión es el principal instrumento.

3.- Deconstrucción del currículo

“Consiste en tomar contacto con el currículo del programa educativo y realizar un análisis de su pertinencia con base en preguntas previamente formuladas y otras que surjan durante el desarrollo de la actividad. En esta parte se busca tomar conciencia de las insuficiencias, vacíos, obstáculos y resistencias al cambio que hay en el currículo actual, analizando la manera como se ha ejecutado el programa de formación en relación con lo planeado y lo ideal. Esta etapa se lleva a cabo mediante el análisis crítico de las diversas ideas, teorías, concepciones y métodos inherentes al diseño curricular que tiene la institución educativa. Esto posibilita tener conciencia y precaución para que no se sigan repitiendo los mismos errores en el nuevo diseño curricular por competencias.”

4.- Investigación del entorno

En relación a la investigación del entorno, Tobón Tobón participa lo siguiente:

“En la Investigación del entorno es preciso tener en cuenta que no hay tales objetos, sino sistemas, así toma de Morin y continua su discurso en el siguiente orden de ideas: los objetos dejan su lugar a los sistemas así en lugar de esencias y substancias se acude a la organización, en lugar de unidades simples y elementales se refiere a unidades complejas, en lugar de agregados que forman cuerpos se acude a la idea de sistemas de sistemas. Por consiguiente todo estudio del entorno debe tener un enfoque sistémico, con el fin de determinar las diversas demandas en sus interdependencias, para que tal perspectiva sea llevada a su vez al currículo.”

5.- Afrontamiento estratégico de la incertidumbre

Sergio Tobón Tobón, expresa: “Que el diseño tradicional del currículo se ha dado mediante el establecimiento de programas de estudio rígidos con un conjunto de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en entornos asumidos como estables.”

“En el marco del pensamiento complejo se propone abordar la realidad desde el establecimiento de estrategias y no de programas, tal como ocurre en la lógica simple.”

La idea es la de identificar que pasos realizar para cumplir determinados objetivos educacionales con base a un análisis de la realidad cambiante, sin abandonar los programas educativos.

6.- Identificación y normalización de competencias

“Las competencias constituyen la articulación de los requerimientos del contexto social y – empresarial con las expectativas de las personas en cuanto a su formación y a su autogestión del proyecto ético de vida, teniendo como base la filosofía institucional y las políticas educativas estatales. Por ende las competencias constituyen un eje orientador de las actividades pedagógicas, didácticas y de evaluación, y se determinan teniendo como base las dimensiones del desarrollo humanas, el análisis de funciones y tareas, los diagnósticos sociales y las tendencias económicas. Con base a las competencias se procede a establecer los nodos problematizadores y los proyectos formativos.”

7.- Construcción de nodos problematizadores

Los nodos problematizadores surgen de un diagnóstico de los problemas presentes en el contexto cultural y relacionado con la profesión del alumno y “...son conjuntos articulados de competencias, saberes y estrategias en torno a problemas generales y actividades relacionadas con un determinado quehacer en la vida social, el ámbito laboral y el entorno profesional, donde se interroga continuamente la realidad para articular desde tal interrogación el proceso formativo”

Los nodos problematizadores requieren del empleo de un conjunto de saberes disciplinares y tecnológicos, tanto académicos como los propios de la cultura del medio

en donde se ejecuta el acto formativo. Tales saberes se establecen con la finalidad de resolver los problemas generales relacionados con el campo profesional en el que se desempeñara el alumno en el futuro.

- ▶ Los nodos problematizadores se caracterizan por lo siguiente:
- ▶ Tienen un conjunto de competencias comunes.
- ▶ Constituyen una integración de saberes académicos, científicos, tecnológicos, técnicos y populares.
- ▶ Tienen como base la transformación de un determinado sistema y subsistema de la realidad.
- ▶ Conjuga la teoría con la práctica.
- ▶ Trasciende las disciplinas particulares.
- ▶ Trasciende el pensamiento contextualizador y vinculador.
- ▶ Orientarse tanto a lo laboral-profesional-empresarial, como a la vida en sociedad y a la autorrealización de la persona.
- ▶ Ser dirigidos por equipos de docentes que trabajan de manera transdisciplinaria.

8.- Conformación de equipos docentes.

El conjunto de nodos problematizadores constituyen la estructura del currículo, los que serán administrados, gestionados y puestos en acción por los equipos de docentes.

La metodología del equipo docente implica lo siguiente:

- 1- Elaborar una visión compartida del equipo.
- 2- Elegir el coordinador del equipo.
- 3- Realizar la planeación del trabajo en equipo.

- 4- Revisar continuamente el proceso formativo de los estudiantes.
- 5- Construir líneas de investigación que orienten el diseño de proyectos de investigación para la formación de competencias investigativas y la creación de nuevos conocimientos.
- 6- Acordar un manual Básico de reglas que estipulen horario de reuniones, mecanismos para resolver los conflictos y una metodología de trabajo.
- 7- Establecer lineamientos para integrarse con otros equipos docentes del programa de formación o de otros programas.

9.- Construcción de proyectos formativos

Los nodos problematizadores se dividen en proyectos formativos, los cuales reemplazan las tradicionales asignaturas y consisten en procesos mediante los cuales se forman de manera específica las unidades de competencia, teniendo como base la realización de actividades y la resolución de problemas específicos.

Cepeda D. Jesús (2008) enumera las siguientes características del modelo educativo basado en Competencias:

- 1- Programas y cursos estructurados en módulos basados en competencias. La metodología experimentada, ha conducido a observar, que los alumnos progresan gradualmente y adquieren niveles de competitividad cada vez mas avanzados.
- 2- Flexibilidad de los programas con base a competencias. Tiene la ventaja, para el alumno, que les permite integrar diversas formas de aprendizaje y fortalecer sus competencias lingüísticas y sociales.
- 3- Se basa en la demostración de conocimientos y destrezas practicas de conformidad al perfil profesional que se trate. Es decir el perfil profesional tiene un peso importante para el desarrollo de los contenidos con el modelo educativo por competencias.

- 4- Los conocimientos son obtenidos mediante un proceso de aprendizaje que les permitirá a los alumnos incorporarse con menor dificultad y con mayores probabilidades de éxito al sector productivo y a la sociedad.
- 5- En la experiencia compartida por el Doctor Cepeda Dovala en el modelo de enseñanza por competencias, los educadores están concientes que el fin en cuanto al alumno se refiere y al docente mismo, es llegar a conocer y demostrar los logros alcanzados con relación a las competencias. El alumno es informado en cuanto a las competencias que poseerá.

El modelo educativo por competencias divide las competencias en tres grandes grupos:

- 1- Conceptuales
- 2- Metodológicas
- 3- Humanas

Son competencias conceptuales las referidas al conocimiento y pericia que el alumno debe tener sobre un conjunto de principios, fundamentos y nociones teóricos, con base científica, se refiere a conceptos, teorías, tratados, los que serán sustento o base a otros conocimientos mas complejos.

Las competencias metodológicas, son los métodos, técnicas y conocimiento acerca de los pasos a seguir que llevaran a un resultado esperado.

Las competencias humanas son los conocimientos de índole general y formativa que forman parte de la formación integral del alumno.

Para adquirir dominio en los grupos de competencias enlistadas, se realizan acciones didácticas que siguen la dinámica natural de la mente humana ante nuevas experiencias de modo tal que el alumno y docente desarrollen una experiencia educacional de adquisición gradual de los siguientes tres niveles de aprendizaje:

- 1- Familiaridad.
- 2- Comprensión.

3- Aplicación.

El nivel de familiaridad alude al aprendizaje de tipo informativo, en el que el alumno acude a la memorización y una extensión tal que le permita manejar información y datos concretos acerca de un tema específico. En este nivel no se espera que el alumno sea capaz de transformar la información o transmitirla a otros.

En el nivel por comprensión, el estudiante adquiere la capacidad de analizar la información, establecer relaciones de manera tal que transforma esa información y la transmite a otros, con pleno conocimiento de los principios y bases teóricas de la misma.

La aplicación refiérase al total de conocimiento y destrezas adquiridos en los dos niveles anteriores junto a los conocimientos y destrezas que ha adquirido en situaciones nuevas. Con el empleo de los conocimientos y herramientas que dicha información le ha proporcionado es capaz el alumno de aplicar sus conocimientos.

Elementos estructurales del programa de contenidos en el modelo de competencias.

Son seis los elementos que aportan lineamientos para la dosificación, ellos son los siguientes:

- 1- Las Competencias Principales.
- 2- El nivel de Aprendizaje.
- 3- Evaluación de necesidades.
- 4- Especificación de las competencias.
- 5- Metodología para el logro de las competencias.
- 6- Evaluación de competencias.

Los elementos de un programa educativo por competencias enlistados anteriormente son esenciales para la dosificación.

Descripción y análisis de cada elemento estructural del programa.

1.- Competencias principales

Las competencias principales incluyen los conocimientos y destrezas identificadas como las necesarias en su formación.

2.- Nivel de aprendizaje

Los niveles de aprendizaje son la ruta natural de aprendizaje del ser humano, el que va desde la información básica acerca de una nueva experiencia, su análisis y aplicación de los principios, teorías o leyes.

3.- Evaluación de necesidades

El maestro con su experiencia y conocimiento del campo laboral de su especialidad es capaz de identificar que contenidos y como dosificarlos, de modo tal, que el alumno tenga los conocimientos y habilidades necesarias para su desempeño profesional.

4.- Especificación de las competencias

Consiste en el planteamiento general del conjunto de competencias que debe dominar el alumno durante su proceso de educación.

5.- Metodología para el logro de las competencias

La metodología enseñanza se recomiendan que sean aquellas que ya se han probado con éxitos, las que suman al repertorio didáctico que cada maestro posee.

6.- Evaluación de las competencias

Es parte esencial del programa de contenidos a fin de dosificar los contenidos.

2.6.3.2.- Ventajas del modelo educativo por competencias.

Hernando Velásquez M. y Ferroni G. Enrique (2004) Enlistan diez ventajas de la Educación por Competencias:

- El Modelo Educativo por competencias significa un avance en la búsqueda de alternativas idóneas para la formación de profesionales y la educación permanente de la sociedad en un mundo globalizado.
- Establece una vinculación entre el mundo del trabajo y las instituciones educadoras.
- Incorpora los saberes de la pedagogía y recurre a los avances de las ciencias relacionadas con los procesos de pensamiento relacionados con los aprendizajes.
- Fomenta el trabajo en equipo con incorporación de los avances en Inteligencia Emocional.
- Conduce a diseños curriculares flexibles, permanentes, modularizados, integrales, individualizados, y que reconozcan los aprendizajes previos de los estudiantes.
- Es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico.
- Un diseño curricular por competencias permite estructurar didácticamente lo que las personas necesitan saber, hacer, ser, sentir y comunicar, desde el área de formación, disciplina o profesión para la cual se está formando. En cuanto la competencia, engloba la totalidad del contexto en que vive y se relaciona la persona, como estudiante, trabajador, miembro de una sociedad.
- Hablar de formación por competencias integrales para una disciplina, profesión u oficio, requiere docentes tutores formados por competencias, en los diferentes procesos que integran el ámbito educativo. Y más si se tiene en cuenta que el papel del docente sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador y administrador de procesos de aprendizaje – evaluación autogestionarios.

- El modelo de formación por competencias requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza, reconocer los aprendizajes previos, cualquiera que haya sido la forma o el espacio en que fueron adquiridos, así mismo este modelo privilegia la formación individualizada.
- En la formación por competencias el principio de transferibilidad es una realidad, en cuanto el profesional adquiere competencias que le permiten solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en diferentes contextos.

Finalmente participamos que de conformidad a los dos educadores y estudiosos de la pedagogía antes referidos, Tobón y Dovala, arribamos a enseñanzas esclarecedoras relacionadas con el Modelo Pedagógico por Competencias, así sabemos que el que el Modelo Pedagógico por Competencias desde el abordaje que realiza Tobón en los actos educativos se aspira a afrontar la realidad con el diseño de estrategias para alcanzar lo que la institución educadora y los profesores identifican como los productos a obtener al final de la carrera. Aquí la palabra clave es la estrategia a diferencia del énfasis en el diseño de un programa de enseñanza, el programa sucede o resulta de la estrategia de enseñanza.

En el plan formativo cada organismo educativo efectúa una elección de las esferas de conocimiento a impartir acorde con lo que las personas necesitan conocer y saber hacer para resolver un conjunto de problemas presentes en el sistema social. Un ejemplo puede ser el dominio de saberes y habilidades para enfrentar dificultades en el aprendizaje de ciertos temas por parte de los estudiantes. Para Tobón la identificación de las necesidades que presenta la sociedad en la cual van a trabajar los futuros profesionales, como también contar con el conocimiento necesario del contexto cultural del estudiante y del medio, en donde ejercerá su profesión, es de importancia. El abordaje de Tobón se conoce como Enfoque Socio Formativo en el que se realiza una articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades educativas contextualizadas a los intereses del alumno, su autorrealización, interacción social y vinculación laboral.

En la experiencia compartida por el Doctor Cepeda Dovala en el modelo de enseñanza por competencias, los educadores están concientes que el fin en cuanto al alumno se refiere y al docente mismo, es llegar a conocer y demostrar los productos alcanzados con concordancia a las competencias, describen tres tipos de Competencias :

- Las Competencias son Conceptuales, referidas al conocimiento y pericia que el alumno debe tener sobre un conjunto de principios, fundamentos y nociones teóricos, con base científica, se refiere a conceptos, teorías, tratados, los que serán sustento o base a otros conocimientos mas complejos.
- Las competencias metodológicas, son los métodos, técnicas y conocimiento acerca de los pasos a seguir que llevaran a un resultado esperado.
- Las competencias humanas son los conocimientos de índole general y formativa que forman parte de la formación integral del alumno.

Con Cepeda Dovala las prácticas didácticas siguen la dinámica natural de la mente humana, es decir que tiene raíces constructivistas porque toma en consideración los elementos del proceso aprendizaje con un enfoque basado en la psicología. El alumno alcanza nuevas experiencias de modo gradual en tres niveles de aprendizaje: El nivel de familiaridad que representa el aprendizaje de tipo informativo, con uso de la memorización; en éste nivel no se espera que el alumno sea capaz de innovar. El nivel por comprensión aquí el estudiante adquiere la capacidad de analizar la información, establecer relaciones de manera tal que transforma esa información y la trasmite a otros, con pleno conocimiento de los principios y bases teóricas de la misma. Finalmente el nivel de la aplicación, refiérase ésta al total de conocimiento y destrezas adquiridos en los dos niveles anteriores. Con el empleo de los conocimientos y herramientas que dicha información le ha proporcionado es capaz el alumno de aplicar sus conocimientos.

Modelo Pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, durante el año 2008.

Capítulo III.

Modelo Pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, durante el año 2008.

Hemos arribado al momento de identificar el modelo pedagógico que subyace en la práctica educativa de las asignaturas de la Formación Pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Cuando nos referimos a Modelo Pedagógico subyacente nos expresamos acerca de un modelo pedagógico que es el resultado de las herencias o huellas de las diversas aportaciones que ha hecho en la práctica cada uno de los modelos educativos aplicados por la institución educadora.

Desde el estudio de los peculiaridades de cada modelo y una vez seleccionadas las seis características específicas de cada uno de ellos, elaboramos las interrogantes, que volcadas en la encuesta, nos brindó la oportunidad de obtener contestaciones reveladoras acerca de los aspectos distintivos o características seleccionadas de cada modelo pedagógico estudiado, y cuyos nombres por los que se les identifica reiteramos son: “Modelo Pedagógico Tradicional”, “Modelo Pedagógico Conductista”, “Modelo Pedagógico Constructivista”, “Modelo Pedagógico Crítico Reflexivo “ y “ Modelo Pedagógico por Competencias”.

Seguidamente vamos a participar lo descubierto, y lo hacemos en el mismo orden que hemos mantenido a lo largo de éste trabajo, es decir, comunicamos los rasgos que están presentes desde el Modelo Tradicional hasta el Modelo por Competencias.

Repasamos que en la elaboración de la encuesta de los modelos pedagógicos se utilizaron categorías de respuesta en escalas tipo Likert, a fin que los encuestados identificaran las características de los modelos pedagógicos que utilizan sus profesores. Las preguntas que se plasmaron en la encuesta brindaban, cada una, cinco categorías de respuestas las que en la fase última del análisis se redujeron a tres elecciones: afirmativas, neutras y negativas.

Los resultados que comunicamos enseguida los hacemos en conjuntos o bloques de información que intitulamos: "Presencia de características del Modelo". Cada grupo tiene su respaldo en los datos minuciosamente detallados y materializados en los cuadros y gráficas que aparecen en los anexos de la tesis.

Al final de éste capítulo, tal cual es su propósito, se exterioriza la conclusión acerca del modelo pedagógico subyacente en las asignaturas de formación pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

3.1.- Presencia de características del Modelo Pedagógico Tradicional en las Asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Las seis características investigadas fueron:

1. Acumulación y reproducción de contenidos.
2. Régimen formativo en la disciplina y pasividad del estudiante.
3. Ejercicio de una educación fundamentada en el poder, el maestro manda y el alumno obedece.
4. Adquisición de conocimientos con ejercicio de la memoria.
5. Enseñanza con uso de las clases magistrales.
6. El fin de la enseñanza es formar personas cultas, virtuosas e instruidas.

Las Interrogantes correspondientes fueron las siguientes:

1. ¿Educar es transmitir saberes en donde el estudiante es acumulador y reproductor de los contenidos educativos?
2. ¿El Maestro dicta la lección bajo un régimen disciplinario y los estudiantes son receptores pasivos?

3. ¿La relación maestro alumno es de tipo autoritario, relación en la que el maestro manda y el alumno obedece?
4. ¿Los contenidos educativos deben ser repetidos memorísticamente por los alumnos?
5. ¿La enseñanza magistral es la predominante en la clase?
6. ¿El fin de la enseñanza es formar personas cultas e instruidas?

Hallazgos relativos a la presencia del Modelo Pedagógico Tradicional.

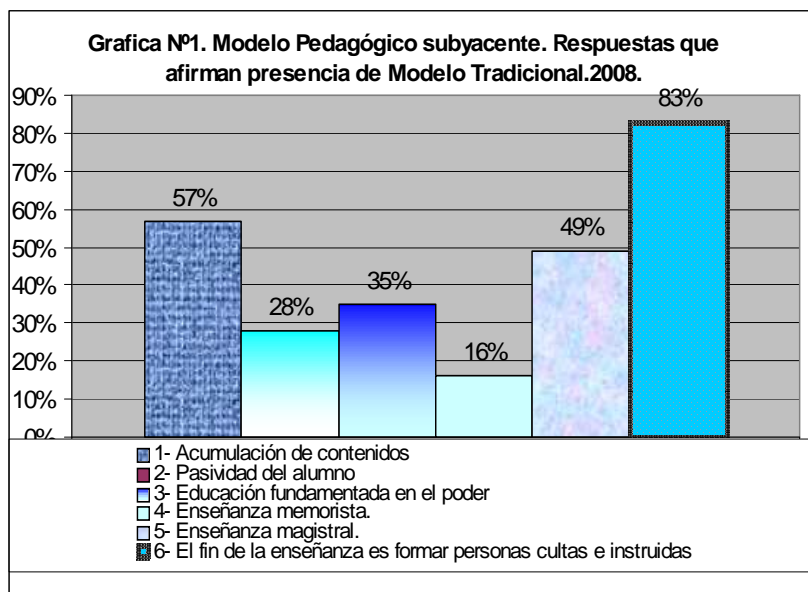
La negación de un Modelo Pedagógico Tradicional en las Asignaturas de Formación Pedagógica fue contundente, tal como se puede observar en los cuadros y gráficas siguientes:

Cuadro Nº 1.

Distribución porcentual de las respuestas positivas de la Encuesta para identificar presencia de características pertenecientes al Modelo Pedagógico Tradicional.

Característica.	%
Acumulación de contenidos	57%
Pasividad del alumno	28%
Educación fundamentada en el poder	35%
Enseñanza memorista.	16%
Enseñanza magistral.	49%
El fin de la enseñanza es formar personas cultas e instruidas	83%

Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008.



Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008.

Conclusión relacionada con la presencia de características propias del Modelo Tradicional en las Asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

El Cuadro Nº 1 y la Gráfica Nº 1 muestran que el Modelo Pedagógico Tradicional no es dominante en las Asignaturas de Formación Pedagógica. No obstante se detecta que hay interés por un estudiante culto e instruido.

3.2.- Presencia de características del Modelo Pedagógico Conductista en las Cátedras de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Seis características teóricas estudiadas.

1. Los objetivos educativos están elaborados de forma descriptiva, declarativa y están dirigidos más a la tarea del profesor que a las acciones que el alumno debe realizar.

2. La relación que se establece entre profesor y alumno es autoritaria por parte del profesor.
3. Esta relación alumno-profesor en el aspecto cognoscitivo es paternalista, el profesor ofrece criterios acabados que deben ser respetados y cumplidos por el alumno, el profesor siente el deber de dar todo al alumno, lo que acarrea poca independencia cognoscitiva en los estudiantes y exige una alta preparación en el profesor.
4. El contenido tiene un carácter secuencial que se expresa en los programas, sus partes no expresan la interacción entre los temas que lo componen e incluso se observa que hay temas que quedan de forma aislada, sin relación alguna con otros temas.
5. El comportamiento humano se puede prever y controlar por medio de recompensas y castigos.
6. El proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento de manera detallada, con el fin de promover el aprendizaje eficiente.

Interrogantes pertenecientes al Modelo Pedagógico Conductista y respuestas afirmativas de los encuestados cuantificadas en porcentajes. (Ver Anexos)

1. ¿Los objetivos de la clase son claros, observables y evaluables?
2. -¿En el laboratorio los alumnos se deben limitar a seguir las guías planificadas por el profesor?
3. ¿El profesor programa los cursos para enseñar conocimientos que el alumno reproducirá?
4. ¿Las evaluaciones se hacen a través de pruebas objetivas, en concordancia a los objetivos planteados?

5. ¿El maestro utiliza el reforzamiento para incrementar con eficiencia el aprendizaje del alumno?

6. ¿Los objetivos de la clase son claros, observables y evaluables?

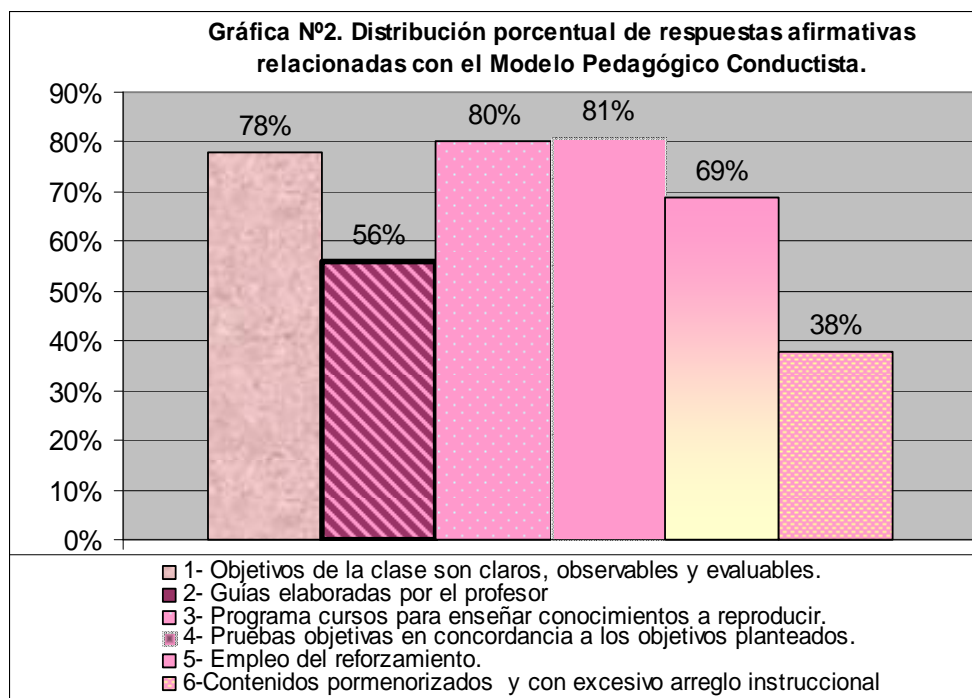
Hallazgos en Cuadros y Gráficas.

Cuadro Nº 2.

Distribución porcentual de las respuestas positivas de la Encuesta para identificar presencia de características pertenecientes a un Modelo Pedagógico Conductista.

Características	%
1- Objetivos de la clase son claros, observables y evaluables.	78%
2- Guías elaboradas por el profesor	56%
3- Programa cursos para enseñar conocimientos a reproducir.	80%
4- Pruebas objetivas en concordancia a los objetivos planteados.	81%
5- Empleo del reforzamiento.	69%
6- Contenidos pormenorizados y con excesivo arreglo instruccional.	38%

Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008.



Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008.

Conclusión relacionada con la presencia de características propias del Modelo Conductista en las Asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Conforme a lo representado en el Cuadro N° 2 y en la Gráfica N° 2 y en consonancia con lo revisado respecto al Modelo Pedagógico Conductista, concluimos que la programación de las actividades académicas con base a objetivos descriptivos y declarativos y relacionados con el quehacer del alumno, como un vestigio del conductismo, está presente en las asignaturas de Formación Pedagógica de la Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. También podría inferirse que aún hay trazas de una relación alumno-profesor paternalista, lo que ha sido señalado en el modelo conductista con la consecuencia que acarrea poca independencia cognoscitiva en los estudiantes y exige una alta preparación en el

profesor. Al mismo tiempo se revela que durante el proceso instruccional se reporta por los estudiantes el uso del reforzamiento con el fin de promover el aprendizaje eficiente.

En suma la huella de un modelo pedagógico conductual está vigente en las clases de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Opinamos que de acuerdo a las respuestas afirmativas, en el segmento de la encuesta, para identificar distintivos del conductismo existen elementos teóricos de la enseñanza en la que se está de acuerdo que los factores del contexto influyen de manera sistemática sobre la conducta del alumno y que ciertas variables de ese universo que rodea al estudiante inciden sobre la conducta estudiantil, no obstante expresaremos que no está presente de manera absoluta el pensamiento determinista; es decir, aquel que tiene como creencia que: la conducta humana se encuentra determinada por las circunstancias de su contexto.

En suma la huella de un modelo pedagógico conductual está vigente en las clases de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

3.3.- Presencia de características del Modelo Pedagógico Constructivista en las Cátedras de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Seis características teóricas estudiadas.

1. Este enfoque tiene como basamento la interacción y la comunicación e interacción de los alumnos, en el debate y la crítica argumentativa.
2. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten al alumno acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

3. Enfatiza la enseñanza en el desarrollo de las habilidades de un pensamiento inductivo; también a la enseñanza relacionada con el pensamiento lateral y creativo.
4. Prima el afianzamiento y desarrollo de la capacidad de pensar.
5. La organización del conocimiento no se presenta como marcha de lo simple a lo complejo, o de la parte al todo, sino que el todo está presente desde el principio de la enseñanza.
6. El maestro pone especial interés en hacer preguntas relacionadas con lo que ya saben y a la vez que vayan dando respuestas ante las interrogantes que les conducen a nuevos conocimientos.

Interrogantes pertenecientes al Modelo Pedagógico Constructivista y respuestas afirmativas de los encuestados cuantificadas en porcentajes. (Ver Anexos)

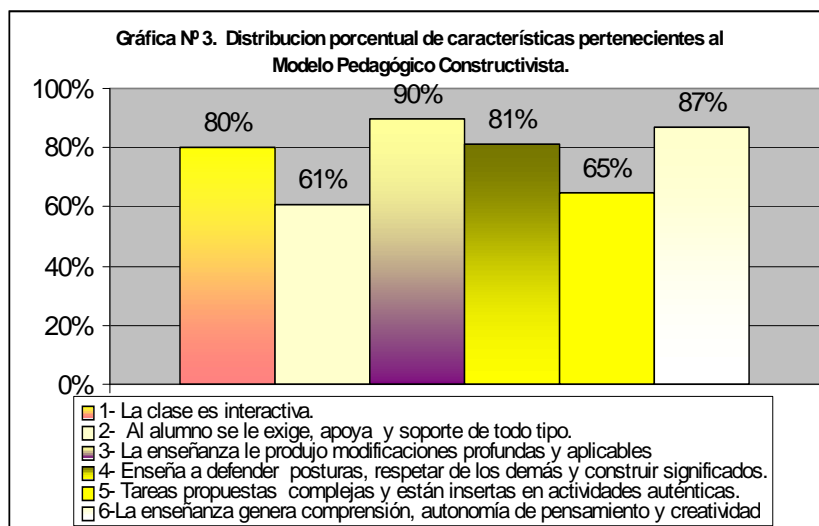
1. ¿La clase es interactiva donde la relación que propicia el docente con el alumno y de los alumnos entre sí, forma parte de la calidad de la docencia?
2. ¿Al alumno, en su clase, a la vez que le exigen le dan apoyo y soporte de todo tipo para superar las exigencias, los retos y los desafíos?
3. ¿La enseñanza le produjo modificaciones profundas y permanentes de tal manera que puede aplicarlas a su vida diaria?
4. ¿El fin de la enseñanza es generar comprensión autónoma de pensamiento y consecuentemente dar lugar a profesionales creativos?

Cuadro Nº 3

Distribución porcentual de las respuestas positivas de la Encuesta para identificar presencia de características pertenecientes a un Modelo Pedagógico Constructivista.

Características	%
1- La clase es interactiva.	80%
2- Al alumno se le exige, apoya y provee soporte de todo tipo.	61%
3- La enseñanza le produjo modificaciones profundas y aplicables	90%
4- Enseña a defender posturas, respetar de los demás y construir significados.	81%
5- Tareas propuestas complejas y están insertas en actividades auténticas.	65%
6-La enseñanza genera comprensión, autonomía de pensamiento y creatividad	87%

Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008.



Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008

Conclusión relacionada con la presencia de características propias del Modelo Constructivista en las Asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Este enfoque que tiene como una de sus columnas la interacción y la comunicación entre maestros y alumnos, así como, entre los mismos alumnos, en el debate y la crítica argumentativa, factor que es identificado por el 80% de las respuestas afirmativas que lo identifican como presente en las asignaturas de Formación Pedagógica.

Los estudiantes afirman que el maestro crea un ambiente estimulante de experiencias que facilitan al alumno el acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

En consonancia con el proveer las herramientas para la autonomía y creatividad del futuro profesional característico del modelo constructivista se pueden observar ésta tendencia, de un ambiente alentador, en las respuestas afirmativas brindadas por los estudiantes. Se afianza la capacidad de pensar mediante las deliberaciones y defensa de posturas.

Por lo anterior nos inclinamos a aseverar que características del Modelo Constructivista está presente en las asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Coincide con lo expresado en lo enunciado relacionado al Modelo Pedagógico Constructivista en el Capítulo de los Modelos Pedagógicos.

Es importante recordar que es propósito del Modelo Pedagógico Constructivista enseñar a pensar, lograr el auto enriquecimiento interior de los alumnos. La huella constructivista está presente, pero ya no como una única doctrina pedagógica que se preocupe solamente en las clases de la Cátedras de Formación Pedagógica por discernir los problemas referidos a la formación del conocimiento en el ser humano.

3.4.- Presencia de características del Modelo Pedagógico Crítico - Reflexivo en las Cátedras de Formación Pedagógica de la de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Seis características teóricas estudiadas.

1. La sociabilidad en la antropogénesis.
2. La enseñanza y aprendizaje rigurosamente social, aún en la evaluación.
3. La reflexión acerca de las prácticas colectivas desarrolladas.
4. Reconoce la dimensión política de los actos educativos desde un propósito emancipatorio.
5. Recodificación crítica y creativa para que los participantes se asuman como sujetos de su propio destino.
6. Viviendo hacia el amor y la esperanza. Mantiene como principio central la conjunción investigación-acción.

Interrogantes pertenecientes al Modelo Pedagógico Crítico y respuestas afirmativas de los encuestados cuantificadas en porcentajes.

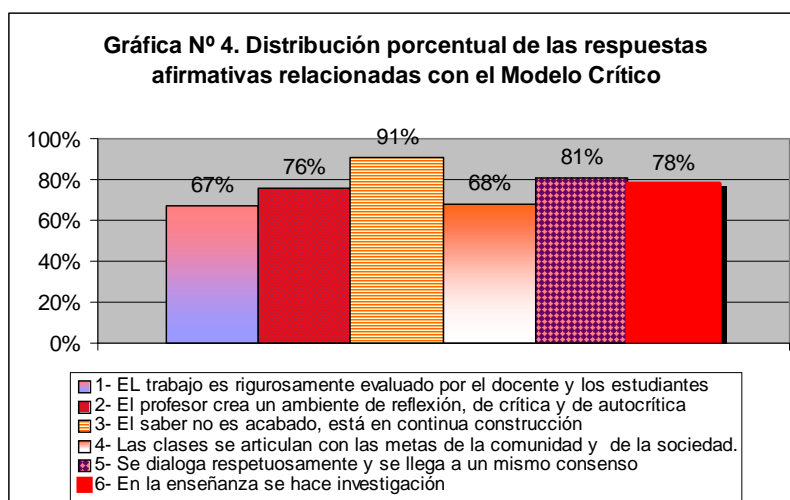
1. ¿EL trabajo en el aula es rigurosamente evaluado por el docente y los estudiantes en el aula?
2. ¿ El profesor crea un ambiente de reflexión, de crítica y de autocrítica
3. ¿El saber no es acabado, está en continua construcción?
4. ¿Las clases se articulan con las metas de la comunidad y la sociedad.
5. ¿Cuándo se enseña se dialoga respetuosamente y afectivamente, se escuchan los diferentes puntos de vista y se llega a un mismo consenso?
6. ¿En la enseñanza se hace investigación; se formulan y se evalúan hipótesis?

CUADRO Nº 4.

Distribución porcentual de las respuestas positivas de la Encuesta para identificar presencia de características pertenecientes a un Modelo Pedagógico Crítico Reflexivo.

Características	%
1- EL trabajo es rigurosamente evaluado por el docente y los estudiantes	67%
2- El profesor crea un ambiente de reflexión, de crítica y de autocrítica	76%
3- El saber no es acabado, está en continua construcción	91%
4- Las clases se articulan con las metas de la comunidad y la sociedad.	68%
5- Se dialoga respetuosamente y se llega a un mismo consenso	81%
6- En la enseñanza se hace investigación.	78%

Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008.



Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008.

Conclusión relacionada con la presencia de características propias del Modelo Crítico Reflexivo en las Asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

El Cuadro N^o 4 y la Gráfica N^o 4, muestran presencia de las características propias del Modelo Pedagógico Crítico en la enseñanza de las asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Hay enseñanza y aprendizaje social aun en la evaluación se enseña y se aprende. No se puede negar que en concordancia a las respuestas existen fuertes indicios de presencia de la reflexión acerca de las prácticas colectivas desarrolladas. Así mismo por las expresiones abiertas de los estudiantes en los diálogos con ellos se puede detectar que hay un reconocimiento a la dimensión política de los actos educativos desde un propósito emancipatorio o liberador. A su vez hay un ejercicio de pensamiento que conduce a una reorganización crítica y creativa para que los alumnos se asuman como sujetos de su propio destino. Finalmente se revela que se mantiene como principio central la conjunción investigación-acción. En suma hay una importante presencia del Modelo Crítico Sociocultural.

3.5.- Presencia de características del Modelo Pedagógico por Competencias en las Cátedras de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Seis características teóricas estudiadas.

1. Busca generar procesos formativos de mayor calidad, sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico.
2. El diseño curricular por competencias permite estructurar didácticamente lo que las personas necesitan saber, hacer, ser, sentir y comunicar, desde el área de formación, disciplina o profesión para la cual se está formando.

3. La competencia, engloba la totalidad del contexto en que vive y se relaciona la persona, estudiante, trabajador, miembro de una sociedad.
4. Conduce a diseños curriculares flexibles, permanentes, modularizados, integrales, individualizados, y que reconozcan los aprendizajes previos de los estudiantes.
5. El principio de transferibilidad es una realidad, en cuanto el profesional adquiere competencias que le permiten solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en diferentes contextos
6. Establece una vinculación entre el mundo del trabajo y las instituciones educadoras.

Interrogantes pertenecientes al Modelo Pedagógico por Competencias y respuestas afirmativas de los encuestados cuantificadas en porcentajes

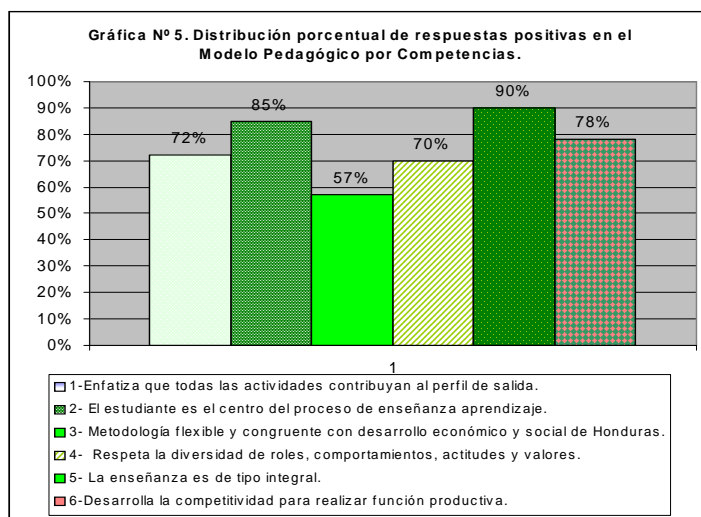
1. ¿La enseñanza enfatiza en todas las actividades que contribuyen al perfil de salida de los estudiantes
2. ¿El estudiante es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje
3. ¿El educador utiliza una metodología flexible de elevada calidad académica y congruente con las perspectivas de desarrollo económico y social de Honduras y Centro América?
4. ¿El profesor respeta la diversidad de roles, comportamientos, actitudes, competencias y valores en la práctica educativa?
5. ¿La enseñanza es de tipo integral porque combina conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo?
6. ¿El docente desarrolla la competitividad para que el estudiante pueda realizar y desempeñar una función productiva de acuerdo a su perfil profesional?

Cuadro N° 5.

Distribución porcentual de las respuestas positivas de la Encuesta para identificar presencia de características pertenecientes a un Modelo Pedagógico por Competencias.

Características.	%
1-Enfatiza que todas las actividades contribuyan al perfil de salida.	72%
2- El estudiante es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.	85%
3- Metodología flexible y congruente con desarrollo económico y social de Honduras.	57%
4- Respeta la diversidad de roles, comportamientos, actitudes y valores.	70%
6-Desarrolla la competitividad para realizar función productiva.	90%
6-Desarrolla la competitividad para realizar función productiva.	78%

Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008



Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008

Conclusión relacionada con la presencia de características propias del Modelo por Competencias en las Asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Por cuanto el 72% de las respuestas afirmativas revelan que el docente enfatiza que todas las actividades contribuyan al perfil de salida, por consiguiente podemos inferir que en las asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán se hacen esfuerzos por generar procesos formativos de mayor calidad, sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico.

El 57% de las respuestas afirmativas que indican la aplicación en las clases de una metodología flexible y congruente con desarrollo económico y social de Honduras, nos orientan a colegir que probablemente en el diseño curricular de la Formación Pedagógica se están empleando fundamentos del modelo pedagógico por competencias estructurando didácticamente lo que los estudiantes necesitan saber, hacer, ser, sentir y comunicar, desde el área de su formación, disciplina o profesión para la cual se está formando. Así mismo, conforme a los resultados, razonamos que el proceso de enseñanza en las cátedras de Formación Pedagógica se conduce a comprender la totalidad del contexto en que vive el alumno.

La enseñanza es de tipo integral nos lo indican el 90% de las respuestas que fueron afirmativas, conduce este resultado a deducir que en las asignaturas de Formación Pedagógica hay elementos de un diseño curricular flexible e integral.

Inferimos que existe una práctica docente individualizada, y que reconoce los aprendizajes previos de los estudiantes, de conformidad al 90% de las respuestas afirmativa que dicen que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

El principio de transferibilidad del Modelo Pedagógico lo identificamos a través de las respuestas estudiantiles que afirman que se desarrolla la competitividad para realizar función productiva.

72% de las respuestas son afirmaciones en cuanto a que en las asignaturas se enfatiza que todas las actividades contribuyan al perfil de salida., por lo que se establece la presencia de una vinculación entre el mundo del trabajo y las instituciones educadoras.

3.6- Modelo Pedagógico Subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Finalmente nos hemos aproximado a una idea acerca del modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica del periodo elegido (año 2008). A tal propósito decidimos ordenar en un cuadro los modelos pedagógicos conforme a porcentaje de respuestas positivas de presencia de rasgos de esos modelos, es decir de respuestas que decían que una característica del modelo era confirmada su presencia las contestaciones de los estudiantes encuestados.

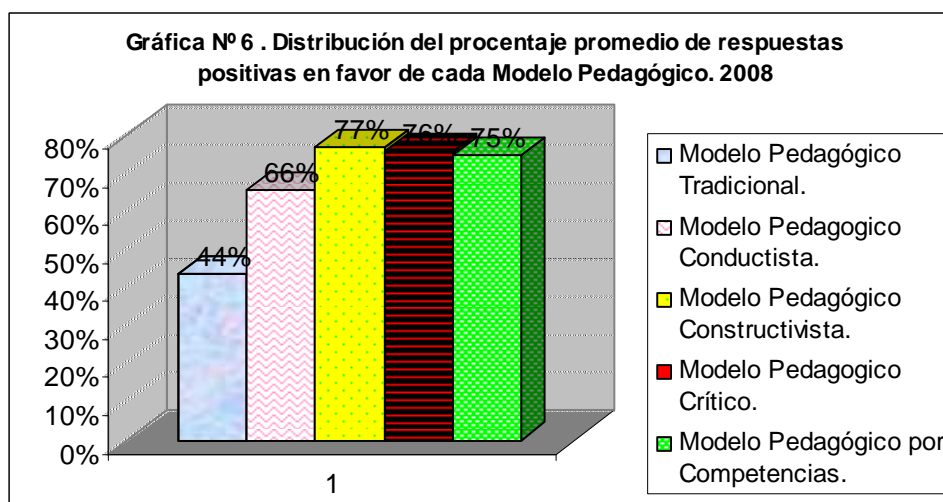
En el Cuadro N° 6 y en la Gráfica N° 6 se enlistan los modelos pedagógicos conforme a un orden, el que es determinado por el modelo pedagógico con más características presentes hasta el modelo pedagógico con menor porcentaje de características identificadas por los encuestados.

Cuadro N° 6.

Distribución del porcentaje promedio de respuestas a favor de cada Modelo Pedagógico en las Asignaturas de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 2008.

Modelos Pedagógicos.	Características confirmadas
Modelo Pedagógico Constructivista.	77%
Modelo Pedagógico Crítico.	76%
Modelo Pedagógico por Competencias.	75%
Modelo Pedagógico Conductista.	66%
Modelo Pedagógico Tradicional.	44%

Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008



Fuente: Encuesta Modelo Pedagógico subyacente en las Cátedras de Formación Docente UPNFM. Mayo 2008

En congruencia con lo anterior no existe un solo y aislado modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Lo que subyace en práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad

pedagógica Nacional Francisco Morazán es un conjunto de modelos pedagógicos, los que por su orden de mayor a menor presencia son: Modelo Pedagógico Constructivista, Modelo Pedagógico Crítico, Modelo Pedagógico por Competencias, Modelo Pedagógico Conductista, Modelo Pedagógico Tradicional.

Según el porcentaje de aportación de características propias por cada modelo pedagógico se logra agruparlos en tres conjuntos:

1. **Pedagógicos Predominantes**, integrado por los siguientes modelos pedagógicos:

- Pedagógico Constructivista.
- Modelo Pedagógico Crítico-Reflexivo.
- Modelo Pedagógico por Competencias.

2. **Modelo Pedagógico Intermedio**, constituido el siguiente modelo:

- Modelo Pedagógico Conductista.

3. **Modelo Pedagógico Residual** con el siguiente modelo:

- Modelo Pedagógico Tradicional.

CONCLUSIONES.

CONCLUSIONES.

A lo largo del desarrollo de la Tesis ha estado presente de manera constante la incógnita siguiente: ¿Cual es el modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán? En consecuencia hemos llegado al momento de presentar nuestras más importantes conclusiones las que aglutinamos en tres grupos:

- 1- Conclusiones Históricas.
- 2- Conclusiones acerca de los Modelos estudiados.
- 3- Conclusiones relacionadas con el Modelo Pedagógico Subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Conclusiones Históricas.

La lección aprendida, producto del abordaje histórico de los modelos pedagógicos, ha sido el comprender e interiorizar que cada modelo Pedagógico es producto de un proceso histórico; surgen como una respuesta a las necesidades educativas de la época en la que nacen, exigencias que han sido identificadas por un pensador de la educación, quien es un interesado en encontrar para los estudiantes mejores modos de enseñar y aprender. Cada nuevo modelo pedagógico destaca sobre los que le anteceden y se establece en un nivel superior de la pedagogía Conclusiones acerca de los Modelos estudiados. Estudiamos con mayor grado de profundidad cada modelo pedagógico, lo hemos caracterizado y, a su vez seleccionamos a los grandes Pedagogos relacionados con cada modelo educativo, quienes de manera comprometida y genial, participaron en la construcción y desarrollo del respectivo modelo pedagógico.

Conclusiones relacionadas con los Modelos Pedagógicos estudiados

Conforme al orden que se estudiaron cada uno de los modelos pedagógicos alcanzamos a las siguientes conclusiones:

2.1 El Modelo Pedagógico Tradicional es el modelo de la limitación de la libertad de elección del alumno, altamente autoritario y posterga al lugar de la pasividad al ser humano, con la ventaja que tiene alta inclinación por formar personas cultas. Las características que persisten en las asignaturas de Formación Pedagógica son el interés en formar personas cultas e instruidas y en menor grado la acumulación de contenidos mediante la memorización

2.2 El Modelo Pedagógico Conductista es el modelo que se nutre de las fuentes de la psicología, la que a su vez, tiene estrecha relación con el condicionamiento de los seres del reino animal, su contribución más importante es identificar, con la organización de los estímulos que provee el contexto del aula y con un arreglo altamente planificado, se pueden tener resultados superiores a los obtenidos en la enseñanza tradicional, su herencia es el reforzamiento. Como características del Modelo Pedagógico Conductista están presentes en las asignaturas de Formación Pedagógica la programación de las actividades académicas con base a objetivos descriptivos y declarativos y relacionados con el quehacer del alumno. En seguida hacemos mención de las características encontradas:

El profesor de Formación Pedagógica programa los cursos para enseñar conocimientos que el alumno reproducirá.

Las evaluaciones se hacen a través de pruebas objetivas, en concordancia a los objetivos planteados.

El maestro utiliza el reforzamiento para incrementar con eficiencia el aprendizaje del alumno.

Los objetivos de la clase son claros, observables y evaluables.

2.3 El Modelo Pedagógico Constructivista, tiene relación con las ciencias de la conducta o psicología, su aporte lo localizamos en dos vertientes: La Piagetana, que aporta el conocimiento congruente con el desarrollo psicológico del niño y la relación que esto tiene en la enseñanza. La otra tendencia es la Vigostkiniana la que con el aporte de los elementos sociales y culturales a la educación, el trabajo en grupos con la coparticipación estudiantes y docentes invariablemente bajo el concepto de autoridad que anima a la producción de resultados.

Ambas corrientes constructivistas aportan a la educación el diseño de objetivos educacionales y a proponer la organización de las expectativas que se esperan alcanzar en el proceso educativo, es decir aportan fuertemente a las actividades de programación de las actividades escolares. En el estudio éste modelo tiene presentes todas sus características, con la excepción, que se detectó que hay una percepción en los encuestados de que requiere apoyo en recursos para su plena ejecución. Las características del modelo son las siguientes:

Creación de un ambiente estimulante de experiencias que facilita al alumno acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

Tiene como basamento la interacción y la comunicación e interacción de los alumnos en el debate y la crítica argumentativa.

Enfatiza la enseñanza en el desarrollo de las habilidades de un pensamiento inductivo, también a la enseñanza relacionada con el pensamiento lateral y creativo.

Prima el afianzamiento y desarrollo de la capacidad de pensar.

La organización del conocimiento se presenta de manera que el todo está presente desde el principio de la enseñanza.

2.4 El Modelo Pedagógico Crítico, humaniza al alumno al colocarlo en una posición de igualdad ante el profesor, así mismo le brinda la oportunidad de formarse para ser un hombre libre, mediante el desarrollo de un pensamiento crítico con enfoque político y social. Le abre espacios intelectuales y emocionales a la sensibilidad por

la liberación de sus comunidades, implanta esperanza en la acción a los estudiantes como miembro activo de la comunidad y actor propositivo para el cambio.

EL trabajo en el aula es rigurosamente evaluado por el docente y los estudiantes.

En el aula el profesor crea un ambiente de reflexión.

El saber no es acabado, está en continua construcción.

Los temas vistos en la clase se articulan con las metas de la comunidad y de la sociedad hondureña.

Cuando se enseña se dialoga respetuosamente y afectivamente la enseñanza se hace investigación; se formulan y se evalúan hipótesis

2.5 El Modelo Pedagógico por Competencias, se piensa en función de las necesidades actuales de la sociedad global, la que exige de profesionales eficientes y eficaces, es decir, que el potencial intelectual y técnico del que son poseedores no se diluya y a la vez alcancen los objetivos para los cuales el estos profesionales han sido formados y capacitados en una profesión determinada. Es inherente, en éste modelo educativo, el brindar las condiciones pedagógicas oportunas para que los egresados sean actores creativos y propositivos en soluciones a las complejas realidades del actual siglo post moderno. Las siguientes características encontramos en las cátedras las asignaturas de formación pedagógica:

1. Congruencia entre la enseñanza y el perfil profesional de salida.
2. Para los docentes de las cátedras de formación pedagógica el estudiante es el centro del proceso enseñanza aprendizaje.
3. Respeto hacia la diversidad de roles, actitudes y competencias, así como de los valores de los estudiantes.
4. Enseñanza integral en las cuales se combinan conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo.
5. La enseñanza es de tipo integral.

6. Al estudiante se le desarrolla elementos competitivos a fin que el estudiante realice una función productiva y de acuerdo a su perfil profesional.

Conclusiones relacionadas con el Modelo Pedagógico Subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

No existe un único y solitario modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica.

Están presentes en las asignaturas de Formación Pedagógica, según porcentaje de peso de características educacionales identificadas en el presente estudio, los subsiguientes modelos pedagógicos calificados en porcentajes de mayor a menor aportación de características pedagógicas:

- Modelo Pedagógico Constructivista: 77%
- Modelo Pedagógico Crítico: 76%
- Modelo Pedagógico por Competencias: 75%
- Modelo Pedagógico Conductista: 66%
- Modelo Pedagógico Tradicional: 44%

Las características asociadas con los modelos pedagógicos referidos en el estudio se aglomeran en tres grupos:

I. Modelos Pedagógicos Predominantes integrado por los siguientes modelos pedagógicos:

- Modelo Pedagógico Constructivista
- Modelo Pedagógico Crítico.
- Modelo Pedagógico por Competencias.

II. Modelo Pedagógico intermedio constituido el próximo modelo:

- Modelo Pedagógico Conductista.

III. Modelo Pedagógico Residual con el siguiente modelo:

- Modelo Pedagógico Tradicional

En suma las asignaturas de Formación Pedagógica de Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán tienen en su proceso educacional las siguientes características.

1. Creación de un ambiente estimulante de experiencias que facilita al alumno acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.
2. Tiene como basamento la interacción y la comunicación e interacción de los alumnos, en el debate y la crítica argumentativa
3. Enfatiza la enseñanza en el desarrollo de las habilidades de un pensamiento inductivo, también a la enseñanza relacionada con el pensamiento lateral y creativo
4. Prima el afianzamiento y desarrollo de la capacidad de pensar.
5. La organización del conocimiento se presenta de manera que el todo está presente desde el principio de la enseñanza.
6. EL trabajo en el aula es rigurosamente evaluado por el docente y los estudiantes
7. En el aula profesor crea un ambiente de reflexión. El saber no es acabado, está en continua construcción.
8. Los temas vistos en la clase se articulan con las metas de la comunidad y de la sociedad hondureña.
9. Cuando se enseña se dialoga respetuosamente y afectivamente.
10. En la enseñanza se hace investigación; se formulan y se evalúan hipótesis. Congruencia entre la enseñanza y el perfil profesional de salida.
11. Para los docentes de las cátedras de formación pedagógica el estudiante es el centro del proceso enseñanza aprendizaje
12. Respeto hacia la diversidad de roles, actitudes y competencias, así como de los valores de los estudiantes.

13. Enseñanza integral en las cuales se combinan conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo.
14. Enseñanza integral en las cuales se combinan conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo.
15. Al estudiante se le desarrolla elementos competitivos a fin que el estudiante realice una función productiva y de acuerdo a su perfil profesional.

Bibliografía.

- 1- Acosta N. María. 2005. Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. Revista Cubana Estomatología. V42.Nº 1. Ciudad de la Habana. Cuba.
- 2- Aguirre L. Georgina. 1993. Jan Amos Comenius. Obras, Andanzas, Atmósferas. Publicado por Universidad Nacional Autónoma de México.
- 3- Saravia Alba, Neri C. 2006. El Proyecto Tunning América Latina y el Desarrollo Curricular Basado en Competencias. Seminario Taller Centroamericano sobre desarrollo curricular basado en Competencias y evaluación de la Educación Superior. Guatemala de la Asunción, 2 - 4 de octubre de 2006.
- 4- Alfaro A. Luis (2008) EDUCANDOS / Grupo de investigación en Educación, <http://educandos.es.tl/Escribe-Luis-Alfaro-Allende.htm>
- 5- Ayuste G y Jaume Trilla B. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos post modernos. Barcelona, Revista de Educación, núm. 336, pp. 219-248. Aristóteles. Libro Política. <http://www.esnips.com/doc/6b6c85c6-e5cf-4a22-9432-f93fda0c807a/Aristoteles---Politica>.
- 6- Association des formateurs de la Haute Ecole Pédagogique HEP du canton de Vaud. Approche historique des théories de l'apprentissage Association des formateurs, Association HEP, formateurs HEP, http://www.afhep.ch/CD_SPES/SPES2002/Psycho/His_theo.pdf
- 7- Belanger Jean. Imágenes y realidades del Conductismo. Revista Pholosophiques, 5, 3-10, 1978.
- 8- Bernett Ronald. 2001:187. Los límites de la competencia. Barcelona España. Editorial gedisa.

- 9- Borrero Alfonso. Simposio Permanente sobre la Universidad, Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Sexto Seminario General. Santa fe de Bogota 1992 – 1994.
- 10- Bowen,James. 1985. Historia de la Educación Occidental. Segunda edición. Editorial Herder. Barcelona, España.
- 11- Canfux, Verónica.1996.Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. IBAGUE, Cuba.
- 12- Cattaneo Maricel. 2007 Teorías Educativas Contemporáneas y Modelos de Aprendizaje. Tesis de Master en Educación. Universidad de Palermo Argentina. <http://www.palermo.edu/ingenieria/downloads/Investigacion/211105MCattaneo.pdf>
- 13- Cepeda Dovala Jesús Martín. 2008. Curso - Taller de Metodología de la enseñanza Basada en Competencias, impartido por el Centro de Capacitación y Desarrollo Profesional, S. C. México en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras.
- 14- Cerezo H. Héctor. (2005). "Implicaciones Educativas del Constructivismo ¿Por qué el constructivismo es revolucionario?". Odiseo, revista electrónica de pedagogía. México. Año 3, núm. 5. Julio-diciembre 2005. ISSN 1870-1477 <http://www.odiseo.com.mx/2005/07/cerezo-implicaciones.htm> (ISSN 1870-1477).
- 15- Coll César. Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Anuario de Psicología. Año: 1996 núm.: 69.
- 16- Coll César. 1990. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona España.
- 17- Concejo Educativo de Castilla y León. 2007. Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir. Documento de trabajo del Movimiento de Renovación

- Pedagógica. España. Publicado por Concejo | 7 de octubre de 2007.
<http://www.concejoeducativo.org>.
- 18- Chávez R., Justo. 1996. Actualidad de las Tendencias Educativas Investigador del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba.
http://www.mni.org.pe/TENDENCIAS_EDUCATIVAS.doc
- 19- Dewey, John. 1957. La Educación de Hoy. Argentina.
- 20- Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima primera edición.
- 21- Elizondo Garza., Daría María. 2008. El Constructivismo. México.
- 22- Elliot W. Eisner. 2000. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, Vol. XXX, Nº, septiembre 2000, Págs. 423-432©UNESCO: Oficina Internacional de Educación.
- 23- Enciclopedia Encarta. 2008.
- 24- http://es.encarta.msn.com/encyclopedia_761561415/Historia_de_la_educaci%C3%B3n.html
- 25- Escolano, Benito. 1984. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid, España.
- 26- Escotet Miguel Ángel. 2005. Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva. Perfiles educativos. [Onlin
http://es.encarta.msn.com/encyclopedia_761561415/Historia_de_la_educaci%C3%B3n.html]. vol. 27, no. 107[cited2008-08-11], pp.134-148.:http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000000007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0185-2698.
- 27- Ferguson Ann. University of Massachusetts. 2002.
info@globaljusticecenter.org

- 28- Flageat Amalia. Antecedentes sobre el conductismo Revista de Historia de la Psicología. Vol. 14. nº 3-4: 107-120. 2001
<http://www.uba.ar/academicos/uba21/download/materias/psi-act-flageat.pdf>.
- 29- Flores Ochoa, Rafael. 1994. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. McGraw-Hill, Colombia.
- 30- Flores Ochoa. 1995: 186 – 193, 339. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Colombia: McGraw-Hill
- 31- Flores S., Arturo, 2005, Veinte Experiencias Educativas.
- 32- <http://www.caeip.org/docs/investigacion-pedagogica/veinte.pdf>
- 33- Flores S., Arturo. 2008. Modelo Crítico-Reflexivo.
- 34- Gadotli Moasir 1998. Historia de las Ideas Pedagógicas Siglo XXI Mexico.
- 35- Gallardo E. Eliana E. (2008), La generación del “me llega”. Ministerio de Educación del Perú.
- 36- Ginés Mora José .La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. OEI - Revista Iberoamericana de Educación .Número 35: Mayo-Agosto 2004. <http://www.rieoei.org/indices.html>
- 37- Gimeno Sacristán, J.1981. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Madrid: Anaya. Historia de la educación .2008.
http://www.libreriapedagogica.com/butlletins/revistes38/breve_historia_de_la_educacion28.htm
- 38- Giroux Henry.1990. Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona España.
- 39- Gómez Palacio Margarita.1995. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP. Biblioteca para la actualización del Maestro. México.

- 40- González Maura, Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No.1. 2002, UNESCO.
http://www.gestionescolar.cl/Userfiles/p0001%5Cfile%5Cficha_51_que%20significa%20ser%20un%20profesional%20competente.pdf
- 41- Gutiérrez Cuauhtémoc A. 2002. Introducción a las Ciencias Sociales. Editorial Limusa. México.
- 42- Irigoin María y Vargas Fernando. Competencia laboral. 2005
<http://www.bvsops.org.uy/pdf/presenta.pdf>
http://www.paho.org/Spanish/HSP/HSR/HSR02/compet-mod1_2.pdf
- 43- Ivi Ivan. (1999). Lev Semionovich Vogotsky. UNESCO. Oficina Internacional de Educación. Vol. XXIV, N° 3 – 4, Pags. 773-799. Paris.
- 44- Izaura Uliana, Yokohama. Modelos de enseñanza. Secretaría de Educación y Cultura. 2006. Argentina. Heinz Peter Gedhardt. Biografía Paulo Freire: Revista trimestral de educación Comparada. Vol. XXIII, nos 3-4, 1993, Págs. 463-484. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. 1999.
- 45- Larroyo F. 1982. Historia General de la Pedagogía. Porrúa Mexico.
- 46- Lopera Echeverry Obdulio. Hablemos de competencias Libro Taller para Docentes Año: 2004.
- 47- Macchiarola Viviana, Nicoletti Silvia, Vogliotti Ana, Gladys Morales. . La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente. Argentina. unrc.edu Hmontejano@exa.unrc.edu.ar
- 48- Maradiaga Morán Nelly. 2002. Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de las carreras en proceso de mejoramiento académico en los años 2001-2002, del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa Honduras. Tesis de maestría en Ciencias.

- 49- Martínez Zarandona Irene. 2007. Tres pilares de la educación para los medios ILCE (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa) <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artirene.htm>
- 50- McLaren, Meter. Pedagogía Crítica. CINDE. Colombia
- 51- Munari Alberto.1999. Jean Piaget. Revista trimestral de educación comparada vol. XXIV, N° 1-2, 1994, págs. 315-332. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999.
- 52- Palacios Jesús. 2002. La cuestión escolar críticas y alternativas. Coyoacan. México.
- 53- Paviglianiti, N. 1993 Neoconservadurismo y Educación. Argentina.
- 54- Pérez López Jesús. 2008. Celestin Freinet y la Educación Natural.
- 55- Piaget, J. 1970. Psicología y Epistemología. Planeta. España.
- 56- Quintero Marina, 2005, Cuadernos Pedagógicos N° 26, Universidad de Antioquia Colombia, Facultad de Educación, Medellín. <http://ayura.udea.edu.co/medios/documentos/Cuaderno%2026.pdf>
- 57- Ramírez Julián. 1936. La Escuela Pública. Diccionario de Pedagogía. Labor. Madrid.
- 58- Ramírez O., Jorge H. 2007. Diseño curricular basado en competencias. UPNFM, Honduras.
- 59- Rivera Santiago, Pérez Jorge, Maritza Forteza. La categoría acción en algunas de las teorías del aprendizaje Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n. ° 42/5 – 25 de abril de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- 60- Rodríguez, Ada Gloria; Sanz, Teresa. 1996. La Escuela Nueva. CEPES. Cuba.
- 61- Rodríguez Magda Rosa María .Universidad de Valencia . Transmodernidad; La globalización como totalidad transmoderna. Revista Observaciones filosóficas. <http://www.observacionesfilosoficas.net/latransmodernidadlaglo.html>
- 62- Salgado García Edgar. 2006: 17 -21. ¿Cómo aprendemos?. Manual de Docencia Universitaria. Capítulo II. Introducción al constructivismo en la educación superior. Editorial ULACIT.Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, ULACIT, San José, Costa Rica.
- 63- Santana Expósito H. 2003. Revista Pedagogía Universitaria Vol. 8 No. 2 2003.Teorías y tendencias pedagógico pedagógico .- filosofico para la utilización de las computadoras. heriberto@uclv.edu.cu
- 64- Santiago A, Héctor. Revista Mexicana de Investigación Educativa No. 3. 1997. México.
- 65- Smith Louis M. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada .París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación., Vol. XXIV, nos 3-4, 1994, Págs. 529-542. Oficina Internacional de Educación, 1999.
- 66- Tejada Fernández José, Navío Gamez Antonio. El desarrollo y la gestión de competencias Profesionales: una mirada desde la formación Grupo CIFO, Universidad Autónoma de Barcelona, España Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- 67- Terrén Eduardo (1999), Postmodernidad, legitimidad y Educación, España. Educação & Sociedade año XX, nº 67, Agosto/99.
- 68- Tobón Tobón Sergio.2004. Formación Basada en Competencias. Editorial ECOE. Bogota Colombia.
- 69- Velásquez Montoya Hernando y Ferroni Guzmán Enrique .2004. Modelo de Formación por Competencias integrales para la Educación superior. XXII

- Congreso Internacional de Tecnología y Educación a Distancia, celebrado en San José de Costa Rica. Noviembre del 2004.
<http://www.uned.ac.cr/globalNet/global/administracion/gobierno/articulos/modelod eformacion.htm>
- 70- Vidales Delgado, Ismael. 2008 .El Constructivismo. México.
<http://www.caeip.org/docs/portada/LaeducacionqueMexiconecesita.pdf>
- 71- Vygotsky, L. S. 1988. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. España.
- 72- Woolfolk Anita. 2006: 201. Psicología Educativa. novena Edición, México. Pearson Addison Wesley.
- 73- Yáñez M. Juan, Gaete Patricio, Harcha Tamara, Kühne Walter, Leiva Victoria y H Paula. Hacia una metateoría constructivista Cognitiva de la Psicoterapia. Revista de Psicología, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Vol. X, N° Pág.97. Año 2001.
- 74- Zaccagnini, M. C.: Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- 75- Zubiría Samper, Julián. ¿Qué modelo Pedagógico subyace a su práctica educativa? Magisterio. , v.1, n.12, p.16 - 20, 2004.
- 76- Zubiría Samper Julián. 1996. Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Colombia. P.J. Centro de Investigaciones sobre. Dinámica Social, 1996.
www.minedu.gob.pe/dinesst/Documentos/OTPPersFamRelacHum.pdf

Direcciones electrónicas.

- 1- <http://www.concejoeducativo.org>
- 2- <http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/psicologia/docs/PSICO1.pdf#page>
- 3- <http://cuhwww.upr.clu.edu/humanidades/libromania/postEduc/>
- 4- <http://www.edb.utexas.edu/faculty/scheurich/proj3/giroux2.html>.
- 5- <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>
- 6- <http://www.observacionesfilosoficas.net/latransmodernidadlaglo.html>
- 7- <http://www.ibe.unesco.org/publications/thinkers.htm>
- 8- http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1_es.pdf
- 9- http://es.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner
- 10- http://en.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Stenhouse
- 11- <http://es.wikipedia.org/wiki/Posmodernismo><http://www.educarchile.cl/medios/20031218170349.doc>
- 12- http://www.inacap.cl/data/2006/EnewsDocentes/octubre/SabiaUsted01_3.htm
- 13- <http://www.boulesis.com/especial/escueladefrankfurt/pensamiento/>

ANEXOS