

AC 125

Modelos pedagógicos y formación docente

*Apuntes de Clase para su comprensión y
resignificaciones en el aula y en las
instituciones educativas*

Rodolfo Alberto López Díaz



ISSN: 1900-6187

Primera edición: Bogotá, D. C., julio del 2019

© Universidad de La Salle

© Rodolfo Alberto López Díaz

Edición

Ediciones Unisalle

Cra. 5 n.º 59A-44, Edificio Administrativo, 3.º piso

PBX: (571) 348 8000. Extensiones: 1224 y 1226

edicionesunisalle@lasalle.edu.co

Dirección editorial

Alfredo Morales Roa

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra

Corrección de estilo

Sabina Ojeda

Diagramación y diseño de carátula

Milton Ruiz

Impresión

DGP Editores

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
UNIDAD DIDÁCTICA 1. Algunos conceptos determinantes	17
Objetivos	17
Presaberes	17
Conceptualizaciones	19
Actividades de comprensión	33
Evaluación	33
UNIDAD DIDÁCTICA 2. Unas taxonomías necesarias	39
Objetivos	39
Presaberes	39
Conceptualizaciones	41
Actividades de comprensión	62
Evaluación	64
UNIDAD DIDÁCTICA 3. Las escuelas educativas en el quehacer docente	69
Objetivos	69
Presaberes	69
Conceptualizaciones	70
Actividades de comprensión	80
Evaluación	81
UNIDAD DIDÁCTICA 4. Hacia una formación docente continua	87
Objetivos	87

Contenido

Presaberes	87
Conceptualizaciones	88
Actividades de comprensión	95
Evaluación	97
REFERENCIAS	101



PRESENTACIÓN

¿Por qué hacer unos *Apuntes de Clase sobre los modelos pedagógicos y la formación docente*? Pueden ser disímiles las razones para elaborar unos *Apuntes de Clase* sobre los modelos pedagógicos y la formación docente. Después de varios años al frente de un seminario referido a estas temáticas en los ámbitos de pregrado y maestría, de escuchar inquietudes, animar debates y conciliar algunos puntos de vista comunes en torno a su sentido y pertinencia, expongo las razones para validar su presencia en este texto didáctico.

He seleccionado siete argumentos que, amén de otros, hacen las veces de justificación y mirador para repensar lo que hacemos los docentes y cómo lo hacemos. Estos modelos, valga la precisión, se refieren a las perspectivas de enseñanza; las de aprendizaje merecen un campo de disertación aparte que no es objeto de este escrito.

1. Porque nos movemos en modelos

No indico nada nuevo al afirmar que todos los seres humanos, animales racionales al decir de Aristóteles (2011), estamos inmersos en conjuntos de representaciones simbólicas, morales, políticos, económicos, sociales y religiosos. A nuestra primera naturaleza, la de la pulsión biológica —instintos, necesidades, satisfacciones primarias, intereses de supervivencia individuales—, le hemos agregado códigos de representación para estar más allá de esa animalidad, para entendernos desde la racionalidad, la convivencia y los acuerdos (cultura).

Tales representaciones culturales (modelos) se nos dan como principios validados por una sociedad en un tiempo determinado, los cuales, de forma más o menos sistemática, expresan la idea o cosmovisión de la existencia humana (paradigmas). Los modelos, entonces, son los anclajes de los paradigmas: aquellos hacen normativos a estos y, en consecuencia, todo modelo contiene en su raíz una idea de lo que es la vida y de cómo se debe vivir. Así, se podría decir que los modelos son la legalización de una ontología.

El hecho que quiero subrayar es que los individuos y la especie humana no pueden vivir sin ciertos códigos de sentido y acción. Desde la gramática del idioma hasta lo que se considera en un momento lo “adecuado”, pasando por las formas en que se valida lo que se debe enseñar y aprender, siempre está presente un sello de conducta del que no nos podemos sustraer. Nacemos en modelos y morimos en modelos. Por el hecho simple de ser humanos, empezamos y terminamos entre códigos y preceptos. Nuestra humana libertad está suspendida entre un querer y una preceptiva. Dado que tendemos a ser seres vivos que piensan, que estipulan finalidades y que, para lograrlas, inventan sistemas de acondicionamiento y convivencia, no nos es ajena la idea de un modelo. Bastaría solo con recordar por un momento cuáles fueron las pautas de crianza que heredamos, las condiciones en que nos enseñaron a leer y escribir o amar para constatar que no podemos salir de modelos de vida. Aún la modernidad tardía o posmodernidad, en su supuesta negación de los preceptos, recae en hacer de la negación su modelo.

Por tanto, considero que el error mayúsculo no está en negar los modelos que heredamos y nos condicionan, sino en ignorarlos. Desconocer la tradición, las finalidades y los sistemas en que nacimos y vivimos, más que un impulso ingenuo, es un craso error histórico, ético, político y social, puesto que no se pueden levantar nuevas estructuras sin reconocer, ajustar y servirse de las anteriores. Por ello, posiblemente, civilizaciones como la japonesa o la europea fundamentan todo su trabajo creativo, en primera instancia, en el revisionismo crítico.

Así las cosas, se necesitaría conocer y comprender los modelos heredados, de determinar su validez y, con criterio, sopesar la urgencia de nuevas significaciones o modelos. En estos términos, la primera demanda para nuestra *animalidad racional* estaría dada en no ceder a los impulsos de un fatalismo ingenuo o de un presentismo obtuso; se trataría de estudiar la tradición para tener derecho a un presente con sentido y perspectiva.



2. Porque los modelos configuran nuestras prácticas profesionales

Toda actividad humana tiende a educar, dar forma y transmitir una cierta concepción de vida y muerte. Y, en la raíz de estas actividades, la primera y principal intencionalidad es enseñar la supervivencia a las nuevas generaciones; de esta se derivan las demás. En lentos y menesterosos procesos, las sociedades se han dedicado a enseñar a cazar, recolectar, sembrar, enterrar a los muertos y relacionarse con la naturaleza y con los dioses o la trascendencia. Este cúmulo de enseñanzas, soportado en modelos religiosos, políticos y económicos, fundamentalmente, ha constituido la cultura y ha hecho que la educación informal —lo que se modela a diario— y la formal —lo que se modela de manera institucional y explícita— sean las bases para no caer en el polvo del tiempo y en las sombras de la finitud. Entonces, la educación es la mayor creación humana contra el olvido y la inexistencia. En particular, a la formal se le ha encargado desde siempre, ante todo, preservar los secretos y condiciones de vida de una colectividad. Por su naturaleza, esta educación es conservadora y salvaguarda de la cultura. Ayer y hoy, el cuidado de los libros sagrados, las tradiciones ancestrales, los símbolos y ritos fundantes y los oficios es la ocupación central de esta educación; quien a ella se dedica, vela por conservar los bienes espirituales, intelectuales y materiales de su tiempo. El educador formal, allende sus intereses particulares, hace las veces de guardián de una tradición.

Por lo expuesto, queda claro que el oficio del educador es una práctica política, social, ética y religiosa de alta incidencia en el presente y el futuro de una sociedad. A su concepción simplista como trasmisor de conocimientos, se le tiene que adjuntar la de conocedor y conservador de los bienes culturales. Sin descontar las virtudes necesarias que debe poseer quien educa —paciencia, bondad, templanza, sabiduría práctica y justicia—, su condición ética sustantiva se halla en saberse y asumirse como vínculo, puente o diálogo —ojalá crítico y propositivo— entre los tiempos y las generaciones.

Las anteriores condiciones y exigencias, propias del quehacer educador, bien permiten entender que la docencia es, ante todo, una

profesión¹. Si bien no se demerita el sentido de vocación y de servicio, que es imprescindible, el hecho claro que se constata es que tal función hace de *profesión* en cuanto que se profesa o testimonia deliberadamente una labor que comporta ciertos conocimientos teóricos y capacidades prácticas. No basta con querer y tener una buena disposición; a estos se deben sumar el estudio de las tradiciones de la enseñanza (modelos pedagógicos), la comprensión de la disciplina transversal (pedagogía), la especialización temática, los secretos de la didáctica, el acompañamiento y la valoración de los aprendizajes y una dosis vigorosa para leer y actuar con pertinencia en los contextos. Todo esto conforma un sistema teórico-práctico que facilita el adecuado desempeño profesional de quien asume la docencia como su finalidad personal.

Ahora bien, frente al estudio de las tradiciones de la enseñanza, campo de los modelos pedagógicos, es menester comprenderlos, puesto que, aunque no los veamos, allí están, son una parte constitutiva de nuestra piel. Ningún educador es el primer educador. Su hacer es un quehacer permeado históricamente por enfoques o paradigmas culturales, por decisiones políticas, religiosas y económicas que se traducen en concepciones y comportamientos en un aula. Dicho en otros términos, los modelos de enseñanza son puestas en escena culturales, maneras de relacionarse con la vida, el conocimiento y la formación que hacen las veces de parámetros “válidos” o “inadecuados”, más o menos pertinentes y heredados, para ejecutar la profesión docente. En nuestras primeras experiencias de aprendizaje, en aquellos años de infancia en los que conocimos el alfabeto y los números, ya estábamos informados en modelos. De hecho, buena parte de nuestros modelos de enseñanza está constituida por la reproducción —más implícita que explícita— de

1 Respecto al concepto de *profesionalización docente*, me acojo a la propuesta de Schön, en especial en su libro *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de las profesiones* (1987). Según el autor, la práctica docente se debe caracterizar como una nueva epistemología que, a la par de la intuición y el arte, desarrolle de manera intencionada y sistemática procesos de reflexión e investigación en la acción del aula, con el fin de integrar de modo adecuado el conocimiento y la técnica. De este mismo autor, otro libro fundamental de consulta para profundizar en la *profesionalización docente* es *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1988).



aquellos modelos de aprendizaje a los que estuvimos expuestos en la formación inicial.

En gran medida, considerarse un maestro de corte tradicional, conductista o constructivista —por lanzar unos primeros términos genéricos— es una herencia y, en menor proporción, es una decisión asumida de manera deliberada y consciente. En conclusión, todo ejercicio profesional es una actividad legada por la tradición propia de la disciplina; un modelo procedente de tiempos cercanos o lejanos que dice qué hacer y cómo hacerlo. Tarea será, como veremos a continuación, desentrañar los linderos y principios de esta herencia.

3. Porque los docentes estamos permeados por generalidades

No exagero al afirmar que la docencia es una de las profesiones más amenazadas por las generalidades. Posiblemente por ser tan cercana a la naturaleza educativa informal, propia de todo hombre y sociedad, esta profesión se tiñe y nutre de concepciones vagas, abunda en términos imprecisos, deambula por torres de Babel en donde todo significa más o menos lo mismo. Por ejemplo: cuando hablamos de modelos, enfoques, corrientes, perspectivas, escuelas y tendencias, ¿a qué nos referimos? Al nombrar la “educación clásica”, ¿qué queremos decir?

Por ende, el primer ejercicio dispendioso que imponen los *Apuntes de Clase* sobre los modelos pedagógicos y la formación docente consiste en evitar las vaguedades, hablar con precisión y nombrar con claridad (unidad didáctica 1). Las acciones de distinguir y caracterizar conforman el proceso cognitivo inicial de un escenario como el que nos convoca en este escrito. Labor será, no queda alternativa, conocer diversas taxonomías y acudir a diccionarios especializados, etimológicos e ideológicos para zanjar imprecisiones, para optar por un tesoro colectivo que, aunque tentativo y breve, al menos nos permita entendernos con cierta unidad semántica y comprender la tradición de nuestra profesión.

A la par de distinguir y caracterizar, estos *Apuntes de Clase* invitan a contrastar (unidad didáctica 2) y cotejar taxonomías, concepciones, semejanzas y diferencias para, de manera personal, elaborar una ruta

conceptual que lleve a nombrar con criterio propio el universo de las formas de enseñanza. Llegar a configurar lo propio de un modelo, diferenciarlo de un enfoque o paradigma y de una escuela, con principios epistemológicos adecuados, será un logro importante. Aunque no hay unívocos en este tema, sí debemos evitar tantos equívocos. Las fronteras y contrastaciones conceptuales nos dan bitácoras para el viaje.

De fondo, lo que un librito de *Apuntes de Clase* sobre los modelos pedagógicos y la formación docente anuncia es que vivimos más en medio de vaguedades que de precisiones; que pareciera una condición “natural” de nuestra profesión hablar sin distinción; que lo anecdótico o las buenas intenciones pueden más que los discursos elaborados; que hemos dejado de lado la sistematización, por nosotros mismos, de la pedagogía y les hemos otorgado de modo voluntario a otros la condición de que nos digan qué hacer y cómo hacerlo². Además, a partir de la unidad didáctica 3, este librito invita a aceptar el propio oficio con conocimiento crítico y propositivo; a dejar de lado las “recetas” que tanto nos gustan y demandamos —puesto que nos atrae el hacer mecánico— para pensar y actuar con pertinencia y criterio en los contextos particulares que nos corresponden.

4. Porque los modelos son guías de puerto que permiten examinar con criterio nuestras prácticas

Un modelo pedagógico es un sistema organizado de concepciones, prácticas y recursos puesto de manera deliberada en un contexto educativo determinado; un patrón o representación de lo que se debe enseñar y aprender. Es un conjunto de consideraciones explícitas que hace visible en el aula, cuando menos, una teleología, una ontología, una epistemología, una metodología, unas didácticas y unas formas de

2 Refiriéndose al docente, Zuluaga (1999) dice:

[...] otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido la pedagogía a un saber instrumental, sino que también, al desconocer la historicidad de la pedagogía, han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente de las propias instituciones del saber pedagógico. (p. 10)



valoración de los procesos de formación de unos sujetos. Así las cosas, podemos entrever que no todo lo que nombramos modelo lo es; que las prácticas de enseñanza, acompañamiento y evaluación que suceden en el aula no siempre corresponden con coherencia a un modelo y que estamos más inundados de diversidad de prácticas que de asunción de modelos.

En tal sentido, se entiende ahora que, cuando se conocen y caracterizan los modelos pedagógicos, se pueden tener criterios de acción más elaborados para el quehacer cotidiano. Los modelos nos ayudan a manera de rutas de navegación o guías de puerto para que nuestras acciones educativas tengan propósitos y condiciones más claros, más organizados; para que nuestro quehacer diario se sustente en objetivos de largo aliento; para que la cotidianidad se corresponda con un sistema de formación; y para que el activismo sea menos y las finalidades cobren sentido y dirijan nuestras acciones.

Las anteriores consideraciones nos hacen comprender que no se trata de asumir un modelo único y desarrollarlo sin más, sino de poner en diálogo las teorías de la enseñanza, las políticas nacionales e institucionales, las necesidades de las personas y los contextos para formar de una manera más pertinente. Esto avisa, paralelamente, que unos *Apuntes de Clase* en torno a los modelos pedagógicos y la formación docente constituyen un dispensario o menú que ayuda a examinar nuestras prácticas, sopesar la coherencia de nuestras acciones y darles una ruta a nuestros propósitos y ejercicios de clase con mayor argumentación, coherencia y rigor. Como en todo lo que se refiere a la educación, el criterio del docente es el eje, pero un criterio es fruto y consecuencia también del estudio, no solo del quehacer instrumental.

En consecuencia, cuando se conocen los modelos de enseñanza, se examina el propio quehacer y se cotejan las investigaciones teóricas y los sistemas de representación de la pedagogía con lo que se puede y debe hacer en cada caso. La idea no es aprender y memorizar saberes de otros, sino levantar un piso propio con la herencia comprendida; hallar el propio lugar de acción profesional, sirviéndose de lo que otras personas y otros grupos de investigación han sistematizado. Es algo así como saber qué se hace, por qué se hace, para qué se hace y cómo se