

Formación docente y modelos pedagógicos en el contexto latinoamericano de la enseñanza

Teacher training and pedagogical models in the Latin American context of teaching

Roni Eduardo Rangel Barco, Msc. ¹

ronirangel31@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)

Resumen

El presente artículo aborda algunos aspectos puntuales referentes a los modelos pedagógicos de formación docente en el contexto latinoamericano de la enseñanza. El estudio se planteó como indagación documental cuyo propósito principal es analizar los argumentos teóricos que se han venido construyendo respecto a los modelos pedagógicos y las tendencias vigentes en las Universidades de Venezuela, Colombia y Ecuador. Para tal fin nos paseamos por algunos contenidos teóricos conceptuales que expresan la cotidianidad de los mismos dentro del accionar pedagógico del profesor articulado a la realidad problemática subsistente en el escenario de la educación universitaria. Como conclusión se tiene que, existe una estrecha relación entre los modelos pedagógicos y la formación docente. Según De Sousa (2012), no existe un modelo pedagógico único capaz que solucionar los problemas formativos, sin embargo, es importante darle el sentido verdadero y la relevancia que tienen ya que representan herramientas que reglamentan y normalizan el proceso educativo, definiendo el propósitos y objetivos de lo que se debería enseñar, el nivel de generalización, jerarquización, continuidad y secuencia de los contenidos. **Palabras claves:** Modelos Pedagógicos, Formación Docente, Enseñanza, Contexto latinoamericano

Abstract

This article deals with some specific aspects related to the pedagogical models of teacher training in the Latin American context of teaching. The study was proposed as a documentary inquiry whose main purpose is to analyze the theoretical arguments that have been built regarding the pedagogical models and current trends in the Universities of Venezuela, Colombia and Ecuador. For this purpose, we walk through some conceptual theoretical contents that express their daily life within the pedagogical actions of the teacher articulated to the subsisting problematic reality in the scenario of university education. As a conclusion, there is a close relationship between pedagogical models and teacher training. According to De Sousa (2012), there is no single pedagogical model capable of solving training problems, however, it is important to give it the true meaning and relevance that they have since they represent tools that regulate and normalize the educational process, defining the purposes and objectives of what should be taught, the level of generalization, hierarchy, continuity and sequence of the contents. **Keywords:** Pedagogical Models, Teacher Training, Teaching, Latin american context.

Fecha de Recepción: 08-06-2022

Fecha de Aceptación: 24-07-2022

Fecha de Publicación: 08-12-2022

¹ Licenciado en Educación Integral. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR); Magister en Pedagogía Crítica. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Candidatos a Doctor en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Introducción

Sin duda, diversos acontecimientos impactan la educación, la poca atención al sistema universitario en Latinoamérica nos lleva a revisar algunos aspectos de su realidad problemática a pesar a la importancia creciente que los gobiernos mediante sus políticas e inversiones le han dado, persisten dificultades tanto en el funcionamiento de las instituciones educativas como en la conducción formativa del docente, aspecto último en el que nos detendremos para tratar de articularlo a los modelos pedagógicos, interés principal en que se subsume el artículo.

En la investigación se focalizan algunas conceptualizaciones referentes a los fundamentos teóricos que enmarcan a los principales modelos pedagógicos utilizados en la enseñanza, además de sus implicaciones pedagógicas, dando apertura posterior al análisis de los cuatro principales modelos pedagógicos dominantes en la educación latinoamericana: tradicional, técnico, constructivista, y socio - crítico. Considerando finalmente las tendencias de estos modelos en las Universidades revisadas. Evidentemente casi todas las actividades que se realizan en los procesos de enseñanza aprendizaje están asociadas a la formación docente, no obstante, numerosos estudios como los de (Vesub, 2007; Aliaga, 2004; Vain, 2018; Robalino 2004), indican que existen dificultades en estos procesos que exigen revisar la vida académica. De allí que muchos expertos se han ocupado de indagar y reflexionar sobre los mismos, intensificando sus reflexiones alrededor de los modelos pedagógicos de formación.

Para Vesub (2007), uno de los problemas radica en los modelos y enfoques de formación, considera que siguen basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento. Lo que imposibilita trabajar

con la incertidumbre que se da en contextos cada vez más difíciles y diversos. Afirmación que dejan ver a claras la urgente necesidad de adecuar los modelos pedagógicos de formación docente a los problemas coyunturales que presenta la educación, donde paralelamente aumentan las exigencias sociales que plantean cambios trascendentales a la escolaridad contemporánea y las complejas características actuales de los estudiantes. En consonancia, a lo expresado por Vesub (Obt Cit), estas dificultades educativas según Aliaga (2004) siguen perpetuándose debido a que la formación del docente continúa siendo percibida como un esfuerzo corto y rápido y no como un proceso a largo plazo que implique un replanteamiento del modelo convencional de formación de maestros. Lo que supone a lo expresado por Aliaga, reconsiderar la formación del docente desde otros modelos pedagógicos que sirvan para entender la realidad educativa y orientar la práctica del profesor de modo multidimensional y sistemático.

Coincidente a estos planteamientos, cita Vain (2018) “la crisis en el modelo universitario tradicional los problemas son variados, confusos; los egresados terminan diciendo que la universidad no les ayudó a tener la capacidad de reflexionar sobre los problemas y cuáles son las distintas alternativas de solución” Pensamiento vigente en mi opinión que no alienta el desarrollo de la enseñanza universitaria. Si el docente no cambia la manera de pensar de cómo se enseña y que es lo que se busca formar en la universidad, no se habrá de convertir a la educación en un factor de transformación y mejora para la calidad de vida de las comunidades, las familias y las personas.

Al reflexionar los puntos de vista expuestos por los actores, sobre la realidad problemática que presenta la formación docente no se puede dejar

de desconocer dentro de estos obstáculos, la persistencia del modelo pedagógico tradicional que inhibe en mi opinión la pertinencia social adecuada en este siglo XXI para los avances del conocimiento de la población universitaria que acude en busca de una profesión a estos centros de estudio. Robalino (2004) manifiesta al respecto, “La formación de los docentes es en la actualidad, una de las tareas más complejas y urgentes, moviéndose entre la importancia que tiene el profesorado en las transformaciones educativas y la persistencia que tienen los enfoques tradicionales...” erosionarte de los principios y valores fundantes de la escolarización moderna y contemporánea aparejante del cuestionamiento de la autoridad del profesor en la formación de los alumnos.

Por lo anterior referido, estos obstáculos señalados por (Vesub, 2005; Aliaga, 2004; Vain, 2018; Robalino, 2004), muestran la presencia de una cultura transmisionista reproductora de saberes, indicativo que seguimos anclados a modelos y enfoques de formación basados en paradigmas epistemológicos tradicionales propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de información y conocimiento que se requiere para esta era contemporáneo. Este compendio de dificultades mencionadas nos acerca a la realidad específica que se pretende revisar, como son los modelos pedagógicos, los cuales juegan un rol protagónico en la estructura del proceso educativo al servir de guías que orientan la acción formativa del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje

El presente estudio obligó a la indagación de argumentos teóricos conceptuales respecto a la formación docente y su vinculación a los modelos pedagógicos que subyacen en los a los cambios curriculares para la formación de docentes, a partir de las premisas y formulaciones teóricas evidenciadas en el diseño curricular vigente de la UPEL. vale señalar

conforme a los aspectos señalados por (Vesub, 2005; Aliaga, 2004; Robalino, 2004), que la formación docente no conforma el único factor problema en las universidades, pero si forma parte de los nudos problemáticos que obstaculizan los procesos de cambio y la transformación del recurso humano que egresa de estos espacios de enseñanza.

Obstáculos estos que en mi opinión marcan de una cultura transmisionista reproductora de saberes, indicativo de que seguimos anclados a modelos y enfoques de formación basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, lo que supone un efecto cascada que luego el docente egresado ejercerá como agente multiplicador en sus alumnos.

Reforzando las anteriores aseveraciones respecto al modelo tradicional de formación. En la misma consonancia Zubiria (2006), indica "... uno de los problemas de la formación docente es que se le ha dado excesivo énfasis a la formación tradicional y técnica y poca atención a la perspectiva de enseñar a leer una realidad que genere alternativas de transformación social ". De acuerdo con los aspectos señalados por los autores, nadie puede ignorar que, la formación docente no es el único factor problema en las universidades, pero si forma parte de los nudos problemáticos que obstaculizan los procesos de cambio y transformación del recurso humano que egresa de estos espacios de enseñanza.

Esto debido según lo expresa Robalino (2004) a que el sistema universitario es uno de los niveles menos atendidos y ausentes de las reformas educativas de Latinoamérica, por lo tanto, limita las posibilidades de alcanzar la excelencia al formar docentes de la misma manera como fueron formados. Por lo anterior referido, estos obstáculos señalados por (Zubiria, 2006; Vesub, 2007; Aliaga, 2004; Robalino, 2004), muestran la presencia de

una cultura transmisionista reproductora de saberes, indicativo de que seguimos anclados a modelos y enfoques de formación basados en paradigmas epistemológicos tradicionales propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de información y conocimiento que se requiere para este siglo contemporáneo. Este compendio de dificultades mencionadas nos acerca a la realidad específica que se pretende revisar como son los modelos pedagógicos, los cuales juegan un rol primordial.

La formación docente es un tema ampliamente discutido en la actualidad por ser un factor decisivo en el mejoramiento de la calidad y la transformación de la educación, Tunnerman (2007). Por ello el interés de revisar este aspecto. Los elementos teóricos del estudio parten de la revisión documental de trabajos previos de distintas universidades de autores del país y del contexto de universidades y autores extranjeros, al igual que de la revisión de textos y artículos referentes al tema formación docente y su problemática vinculada a los modelos pedagógicos.

Articulación de la Formación Docente con los Modelos Pedagógicos

Con la expresión conceptual formación habitualmente se designan aspectos de una de las principales categorías de la pedagogía, entendida por Petrus (1997) como la ciencia que construye el campo teórico práctico de los procesos que atañen la educación y la reflexión generada por los pedagogos, convirtiéndose en los trasfondos epistemológicos de los modelos pedagógicos. Denota Huerta (2000) que la relación que existe entre la formación y el modelo educativo es la manera práctica en que el docente lo aplica en base a una teoría pedagógica y los procesos de enseñanza aprendizaje, donde el plan de actividades, estrategias y experiencias de formación las desarrolla el profesor con sus alumnos.

Aspecto que nos permite visualizar a la formación como guía de enseñanza que accede a la relación institucional docente - alumno, mientras que los modelos pedagógicos se conciben según apunta Parra (2007) como una serie de componentes que permiten definir, en cada uno de ellos eventos educativos fundamentados en una teoría educativa a partir de la cual es posible determinar los propósitos, contenidos, metodologías, recursos y la evaluación que será tomada en cuenta.

Cabe decir que, sin proponernos una disertación sobre la formación docente y sus problemas, debe quedar claro que es uno de los componentes básicos de la calidad educativa, por ello la necesidad de referir que la formación docente no puede encontrarse desarticulada de las teorías que aportan los modelos pedagógicos en los procesos de enseñanza - aprendizaje, resultantes adecuados y pertinentes de todo basamento científico.

De acuerdo con el punto de vista crítico de Gimeno (1982) la formación del profesorado es amplia, la caracteriza como piedra angular imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo” Aspecto Coincidente con la Resolución N° 01 del Ministerio de Educación donde se considera a la formación docente como elemento clave para una educación de calidad orientada al logro de los fines y objetivos que se señalan en la Constitución Nacional de Venezuela. Art.

15. Ley Orgánica de Educación. Art. 38, y demás instrumentos legales normados por el Estado.

Dentro de las competencias del Estado Docente Artículo 6 de la misma Ley en el numeral 3. Literales a, y d, se establece, una formación orientada hacia el desarrollo pleno del ser humano y su incorporación al trabajo productivo, cooperativo y liberador mediante un modelo de desarrollo

sociocognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas que articulen de forma permanente, el aprender a ser, el conocer, el hacer y el convivir para el desarrollo armónico de los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos del saber.

Para Colombia, la Ley 115 de 1994 regula la educación. Plantea en su Decreto 1860 de 1994, capítulo V, la importancia de adoptar un modelo pedagógico. Para esto establece las respectivas orientaciones curriculares que se deben tener en cuenta en una institución educativa (Ministerio de Educación Nacional, 1994, 2008). El Artículo 5º de la Ley 115 establece de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, dentro de sus fines el siguiente: La educación se desarrollará atendiendo el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

En cuanto a lo referido a la formación docente por las leyes y reglamentos, ambos países toman en cuenta la significación e importancia que tiene para el desarrollo integral de su gente y la nación. Siendo la universidad quien tiene el compromiso de adoptar dentro su estructura curricular un modelo pedagógico orientador para la formación de profesionales altamente competentes que respondan a las exigencias del entorno y su transformación

Conceptualización de los Modelos Pedagógicos

Parafraseando a Boshell (2000) tradicionalmente, la palabra modelo se ha asociado con algo digno de copiar o de imitar, ejemplo: la democracia Griega, el liderazgo de Gandhi, la investigación Alemana, la tecnología Japonesa, entre otros. Destaca Boshell "Los modelos son concebidos como

categoría descriptivo-explicativa en la estructuración teórica de la pedagogía, los cuales adquieren sentido en la medida que se contextualizan históricamente” Visto de este modo un modelo pedagógico no puede ser ajeno al proceso formativo del docente, sino que de forma paralela dilucida individual y colectivamente los principios y teorías pedagógicas que lo sustentan.

Para Zubiría (1994) el modelo pedagógico se comprende como planteamiento integral acerca de un determinado fenómeno, lo concibe como algo teórico- práctico, dando un reconocimiento a las huellas que permiten construir aspectos de la vida humana que sirven como base para la investigación, partiendo de los recursos diarios como cuadernos, textos, elementos cotidianos del aula y las experiencias de aprendizaje. Evidenciándose por lo tanto la ruta para la consumación de lo proyectado e idealizado bajo una guía general que permite visualizar cuál es el ser humano que se quiere formar. Según Flórez (2001) estos emergen en escenarios europeos y norteamericanos, extrapolados posteriormente a contextos latinoamericanos para su aplicación, muy distintos por cierto culturalmente de aquellos países de donde emergieron.

Es importante señalar que las conceptualizaciones referentes a modelos pedagógicos provienen de la integración de diferentes disciplinas de las ciencias, en este caso de estudio de la Psicología y la Pedagogía en las cuales sus elementos interaccionan. A este respecto es oportuno considerar la siguiente expresión de Flórez (1994), los aportes que ha dado la psicología a la pedagogía en el estudio y desarrollo de los aprendizajes desde diferentes teorías repercuten en los modelos pedagógicos como patrones conceptuales que permiten esquematizar los elementos de la práctica pedagógica.

En este sentido, Porlán (1986) indica que para poder identificar un modelo pedagógico se necesita conocer las características fundamentales del mismo que dan paso a las interrogantes, según Porlán (Obt Cit), deben de responder tres preguntas esenciales sobre sus pretensiones: ¿Que enseñar? alusivo a los contenidos, secuencias, orden y relevancia de la enseñabilidad. ¿Cómo enseñar? referente a los métodos, medios y recursos implementados por el profesor en el acto formativo, y ¿Cómo evaluar? Concerniente a los contenidos previstos para la evaluación desde el inicio del proceso y los instrumentos de comprobación utilizados por el profesor. Las cuales en mi opinión pretenden responder a todo abordaje de aprendizaje y de formación del alumno, así como su proyección del ciudadano por formar.

Distingue el autor mencionado cuatro elementos fundamentales en los modelos pedagógicos: los contenidos enseñados por el profesor, las formas particulares de enseñarlos, la interacción del profesor con los estudiantes y los propósitos que persigue el docente con la evaluación, elementos que requieren indiscutiblemente de un enfoque que guie el proceso de enseñanza, un método que indique los medios adoptados para promover el aprendizaje y lograr el objetivo educativo y unas formas de evaluación para poder emitir un juicio de valor sobre cualquier tarea realizada.

Por otra parte, dentro de la estructura de los modelos pedagógicos Porlán (1993) menciona dos sistemas de mensajes: el currículo que representa la estructura académica que define lo que se acuerda como conocimiento válido en el sentido de la acción, y la didáctica que acepta la comprensión del conocimiento a partir de quien enseña como de quien aprende, permitiendo articular lo pedagógico con el desarrollo de técnicas y métodos. Esta estructura mencionada por el autor facilita identificar el

sistema de mensaje de un determinado modelo, aun cuando es necesario tener en cuenta que en la práctica los docentes mezclan elementos de diferentes modelos que da lugar a versiones peculiares de los mismos.

Para avanzar en el hilo conceptual de los modelos pedagógicos y explicar sus potenciales en las prácticas docentes, es necesario presentar algunas definiciones. En este sentido De Loya (2008) acota “los modelos pedagógicos son propuestas teóricas que incluyen entre otros aspectos, conceptos de formación, de enseñanza, y prácticas educativas...” Dejando claro De Loya que partir de un modelo pedagógico se pueden estudiar varias dimensiones de la formación de profesores.

Por otro lado Flórez (1994) señala “ Los modelos pedagógicos son unidades que por relación con el contenido desarrollado en las obras pedagógicas o prácticas de enseñanza configuran y disponen de un criterio muy próximo a la validación, a la vez de servir como instrumentos de análisis...” bajo esta consideración a mi parecer los modelos pedagógicos en su estructuración solo adquieren sentido al contextualizarlos teóricamente, los cuales requerirán de un marco explicativo propiciado por el currículo, la didáctica, las teorías y la acción de los profesores dada por las teorías implícitas, entendidas estas para (Marrero y Col 1993) como constructos o modelos personales para predecir y controlar acontecimientos.

Vale decir que “las definiciones conceptuales de modelos pedagógicos responden cada una a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética y de acuerdo con ellas se harán los énfasis en lo que hay que desarrollar en la investigación y procedimientos de la formación docente ” (Imbernón, 1998). Delimita el autor la distinción de cuatro orientaciones conceptuales o modelos pedagógicos presentes en la educación: Modelo tradicional o clásico, técnico o tecnológico,

constructivista y crítico-social, orientaciones que servirán de marco de referencia para explicitar las características inherentes a la direccionalidad que cada modelo tiene en los procesos de enseñanza - aprendizaje y sus tendencias en el ámbito educativo universitario.

Implicaciones Pedagógicas de los Principales Modelos Pedagógicos Modelo tradicional o clásico

Es conveniente mencionar la influencia notable del modelo tradicional en los procesos de enseñanza aprendizaje. Modelo fundamentado en el perennialismo del pensamiento escolástico que concibe al conocimiento como único y definitivo vinculado con el estudio de las disciplinas académicas. Sus inicios se dan en el siglo XVII en las órdenes religiosas ofreciendo en la enseñanza una rigurosa vida metódica en el interior de los centros, donde se buscaba en la formación el carácter moldeado a través de valores, virtud, disciplina y ética. Se considera que su introducción asegura la intención pedagógica que subyace en la mayoría de los modelos pedagógicos actuales donde conceptos primordiales del tradicionalismo aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales, como, por ejemplo: los esquemas de planeación, el currículum centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza.

Flórez (1994) afirma que la perspectiva del modelo tradicional excluye todo referente alternativo o diverso en cualquier proceso de enseñanza, presentando un sesgo que soslaya la especificidad de los contextos socio-culturales. Según Marrero y Col. (1993) tal modelo retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke, apreciándose en este modelo una perspectiva absolutista del conocimiento por parte del docente en su rol de mediador, lo que a nuestro entender

evidencia la negación de la autonomía del sujeto educando y la imposición de contenidos y estrategias instruccionales.

Un aspecto importante que considerar en el modelo pedagógico tradicional a nuestro juicio es que se postula a una actitud distante de los alumnos y una concepción de la escuela al margen de los conflictos sociales y políticos, en tal sentido la enseñanza se hace dependiente de contenidos y de valores impuestos, donde el docente no cuestiona aspectos cruciales de la enseñanza, tales como: la organización del conocimiento en el alumno, el papel de la experiencia y su trascendencia social.

Por otro lado, Porlán y Rivero (1998) manifiestan que los profesores formados en este enfoque tienden sin más a exponer en la escuela contenidos científicos próximos al absolutismo racionalista. Asegura que un modelo tradicional genera una escuela tradicional caracterizada por la responsabilidad máxima del docente frente al éxito, las reglas, la magistralidad oral frente al alumno receptor, pasivo y obediente.

En este sentido queda en evidencia en los planteamientos anteriores que la formación tradicional tiene una perspectiva totalitaria del docente en su rol mediador, apreciándose la negación de la autonomía del educando, la imposición de contenidos y estrategias instruccionales que expresan una enseñanza concebida y guiada por el profesor. Martín del Pozo (1994) expresa al respecto, el docente formado bajo el modelo tradicional adopta un perfil profesional basado en la transmisión rutinaria de contenidos y la memorización, situación que conlleva a generar prácticas pedagógicas donde no se distingue con claridad entre saber y saber enseñar.

En síntesis, el modelo tradicional se centra en el desarrollo académico, donde el poder y la autoridad no solamente se usan para el control de los aspectos comportamentales de los estudiantes sino para graduar

progresivamente sus aprendizajes, eliminando cualquier consideración a los conocimientos previos, convirtiéndose en una constante reforzadora de las prácticas pedagógicas de que saber es hacer. Las consideraciones anteriores permiten afirmar que los docentes necesitan transitar de un modelo normativo que indique lo que hay que hacer y cómo hacerlo a un modelo con múltiples estrategias y capacidad de reflexión sobre el trabajo que realiza.

Modelo Técnico o tecnológico

De igual manera que el modelo tradicional, el modelo técnico o tecnológico considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente. A diferencia del modelo tradicional este considera al aprendizaje como resultado de cambios más o menos permanentes de conducta modificados por las condiciones del medio ambiente. Surge en el ámbito del entrenamiento industrial y militar trasladado posteriormente a la enseñanza en general. Su énfasis se da en la cultura técnica y científica en detrimento de lo humanístico y artístico tomando gran auge en la década de los setenta donde aún hoy conserva cierta vigencia en el nivel universitario y en muchos contextos de adiestramiento empresarial.

Es bueno precisar que el modelo tecnológico tuvo entre sus orígenes en los aportes de su principal representante, Skinner (1972) a través de la teoría conductista, destacándose su incidencia en el ámbito educativo. Los aportes principales de Skinner (Obt Cit) al campo pedagógico fueron: la enseñanza programada, la tecnología de la enseñanza y el diseño instruccional que trata del saber de los aprendizajes que se quieren alcanzar a partir de los objetivos, el desarrollo de los contenidos, métodos de motivación - refuerzo y evaluación de los aprendizajes.

Uno de los elementos de más crítica a la obra de Skinner (Obt. Cit) probablemente fue su convicción de mostrar que mediante mecanismos asociativos y reforzadores se puede explicar cualquier tipo de conducta, no obstante, hay que destacar que muchos aprendizajes pueden ser explicados desde la perspectiva conductista, utilizados buena parte de estos principios para la creación o modificación de hábitos, adquisición de conocimientos memorísticos y aprendizajes motores

A mi juicio todo apunta en este modelo a que el docente es un diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales tanto los estímulos como los reforzadores se programan para lograr conductas deseadas. Por esta razón el docente enseña para el logro de objetivos que se han establecido previamente con claridad, diseñándolos de tal modo que cualquier aprendizaje pueda medirse a través de la evaluación.

En la actualidad los aportes del conductismo se ven reflejados en el ámbito de las nuevas tecnologías, sobre todo en la utilización de diseños instruccionales orientados al diseño de software educativo y cursos virtuales de formación entre otros. Dentro de los teóricos que han contribuido a sustentar el modelo tecnológico y su incidencia en los procesos de Formación Docente se encuentra Mager (1977), (Bloom (1956), y Gagné (1979).

De Landsheere (1977) señala que el aporte más resaltante de Mager fue sobre las condiciones que debe reunir un objetivo de aprendizaje en términos operacionales para asegurar la función precisa, eficiente y racionalizadora que ha de cumplir el proceso de planificación de la enseñanza. Las condiciones mentadas por Mager (Obt. Cit.) son: Conducta observable, condición manifiesta para viabilizar la conducta y patrón de rendimiento para constatar el grado de consecución del objetivo. Aportes

que a mi parecer en su momento fueron necesarios no solo para el proceso de planificación de la enseñanza sino para la parte formativa y evaluativa del docente.

Además de Mager (Obt. Cit.), Bloom (Obt. Cit.) a través de su taxonomía hizo su contribución en lo referente a la planificación y evaluación de aprendizajes comportamentales. Asegura De Landsheere (Obt. Cit.) “la taxonomía de Bloom constituye un esfuerzo por clasificar los aprendizajes que proporciona la escuela profundamente sentida de racionalizar, sistematizar y evaluar la acción educativa, abandonada durante demasiado tiempo a la intuición (De Landsheere, Oct. Cit.).

Resumiendo, pudiéramos decir que el modelo técnico o tecnológico es concebido dentro de la orientación epistemológica conductista de la postura positivista, donde se considera el proceso de enseñanza como mera intervención tecnológica y la investigación como proceso – producto basado en la racionalidad técnica de la concepción del profesor como técnico.

Según (Imbernón, 1998; p76) este modelo tiene algunas debilidades, entre ellas: el supuesto mundo de objetividad y cientificismo. Se ignora que detrás de cada criterio adoptado hay determinados intereses personales y sociales además de relaciones de poder que en vez de establecer mecanismos democráticos de participación y discusión se ocultan o enmarcan la información en aras de perpetuarse. En este modelo los sujetos parecen unidos a la institución en una relación estrictamente funcional en la cual son ejecutores de una práctica educativa en cuya concepción no han participado

Modelo constructivista

Su implicación pedagógica se orienta para tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los alumnos, desarrollando aprendizajes de recepción significativa. Para autores como De la Torre (2005) los orígenes del constructivismo se remontan a la época del siglo XVIII, donde tradicionalmente se concebía que el banco de conocimientos que poseía un individuo dependía de la relación interna y proximidad que éste hubiese tenido con los objetos. Ahora se asume que los objetos son quienes adquieren una representación particular a partir de nuestros conocimientos, lo que indica que el constructivismo ha cambiado de forma en cuanto a su concepción.

Para autores como Aznar (1992) el debate sobre el constructivismo no ha cesado, llega a la conclusión que el constructivismo es un modelo que adolece de sustento teórico y epistémico para abordar la comprensión de la realidad y con ella la generación de conocimiento. Subraya cinco aspectos fundamentales de la propuesta constructivista, i) La relación del ser humano con el entorno, ii) El rescate de lo previo como insumo potenciador del nuevo conocimiento, iii) El lugar del significado y de la razón de lo que se hace y de lo que se aprende el estudiante, iv) El conocimiento dinámico, pues el sujeto es el que aprende de la naturaleza, v) Lo funcional del conocimiento que se adquiere facilitando la relación con la realidad. Aznar da lugar al reconocimiento de aspectos fundamentales que establece el ser humano en su relación consigo mismo, con el entorno y con el conocimiento en su relación con la realidad.

Vale la pena destacar las variantes del constructivismo que propone Flórez (2000) nos habla de corrientes desarrollistas en términos cognoscitivos, intelectuales, y sociales. Cuando menciona lo desarrollista se refiere a la

formación donde los individuos pueden acceder progresiva y secuencialmente a niveles superiores de capacidad intelectual dados por el deseo de aprender y por el interés del sujeto de interactuar de manera aprensiva con el medio social que le rodea. Al parecer la idea de esta postura desarrollista es hacer simple lo complejo, preservando la rigurosidad metodológica con la que fueron constituidos los conocimientos.

En este sentido la postura desarrollista que propone Flórez adquiere proximidad concreta con los postulados de Piaget y el carácter intelectual que plantea Bruner y Ausubel, sobre el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. Flórez (2000) al respecto recalca “el construccionismo social vinculado a posturas de Vygotsky y de Bruner, logra obtener un sentido y una aplicabilidad cuando se encuentra inmerso en el contexto de la demanda social y responde a un interés productivo donde se favorece el trabajo colaborativo en la relación con otros, más que en la experiencia individual”.

Coll (1990), expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: 1. El alumno responsable último de su propio proceso de aprendizaje. 2. La actividad mental del alumno aplicada a los contenidos que posee en un grado considerable de elaboración. 3. La función del docente de engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Conforme a De la Torre (2005) los postulados de Piaget (1896 -1980) se ubican en el escenario de la epistemología genética. Para Piaget el aprendizaje es un proceso de construcción interno donde la condición individual es que lo va a diferenciar posteriormente del construccionismo social. El interés de Piaget fue lograr identificar y comprender la génesis

del conocimiento en el niño, en sus diferentes estadios de desarrollo evolutivo, condición dada para este en todos los sujetos. Cabe destacar que, aunque el estudio de Piaget se ha construido en el terreno de lo científico, nadie puede ignorar que la educación se ha valido de sus aportes para entender mejor cómo se desarrolla el aprendizaje del niño en cada una sus etapas de crecimiento.

Respecto a Vygotsky (1896-1934) La premisa teórica de este autor, según de la Torre (2005) es la “zona de desarrollo próximo” definida como la capacidad que tiene una persona para aprender o alcanzar un nivel de desarrollo cercano y superior a su estadio cognitivo actual, siempre y cuando cuente con el apoyo de padres o de adultos de un nivel de referencia superior al del estudiante. Estos aspectos referidos por De la Torre sobre la premisa teórica del psicólogo nos dejan ver a claras de que incorpora a la pedagogía los referentes sociales y culturales propios del espacio escolar donde transcurre la cotidianidad del aprendiz.

En cuanto a Ausubel (1918-2008) Ontoria y Col (1996) señalan que este adopta una posición teórica vinculada al constructivismo como modelo pedagógico, pero con un enfoque centrado en el aprendizaje significativo; donde destaca su interés por explorar los conocimientos previos de los estudiantes, sus saberes, sus habilidades y sus destrezas. Esta idea a mi parecer se hizo parte integral de la teoría de la asimilación cognoscitiva de Ausubel la cual permitía diferenciar con claridad aquello que se aprendía por memoria de aquello que resultaba significativo al establecer relación de lo nuevo con la que ya conoce el alumno.

Es importante indicar que las investigaciones de Ausubel (Obt. Cit) han tenido gran repercusión en la pedagogía, sus consideraciones alrededor de los conceptos: aprendizaje, conocimiento, y enseñanza, han detonado

fuerte influencia sobre la forma de cómo se conciben los aprendizajes dentro de las estructuras cognitivas, lo que nos hace pensar que sobre la base de los conceptos que posee un individuo se configura su estructura mental cognitiva en términos prácticos.

Es evidente que Ausubel (Obt. Cit) desarrolló nuevas formas de relación con el conocimiento y significación que terminó con la implementación de mapas conceptuales, útiles para el proceso de representación y comprensión del conocimiento, donde el estudiante es quien indaga, explora, pregunta, arma, propone, consolida y genera una nueva forma de relación con el objeto de que conoce.

El caso es que, al igual que las demás teorías en el área educativa al constructivismo se le han venido sumando objeciones con respecto a sus bondades. Estas van desde el tratamiento superficial del conocimiento, pasando por el dejar hacer, hasta su identificación con el enfoque epistemológico racionalista. Dice Foucault, (1972) "el constructivismo propicia el individualismo, identificándose con las llamadas tecnologías del yo o tecnologías de la subjetividad" En este sentido está implicada la idea de un proceso de individualización, vigilancia y control del ser humano.

Modelo crítico social

La génesis de este enfoque teórico se ubica en los ochenta y los noventa. Su énfasis en este puesto en la transformación social, económica y política de una determinada sociedad. Algunos de sus fundamentos teóricos contemporáneos tienen su origen en las propuestas de los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, Estos estudios influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico de los Estados Unidos y la perspectiva crítica de la Pedagogía

social de Freire, al respecto se puede decir que el interés de la Pedagogía social es la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela relacionada con la cotidianidad y las estructuras de poder mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el propósito de transformar la sociedad.

McLaren (1999) indica “la pedagogía social presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades...” En la forma como se concibe este modelo, considera la autora, los docentes trabajan con sus estudiantes la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios, igual cuestionan fuentes de información que explican hechos producto de la sociedad dominante. Flórez (1994) considera que el modelo socio - crítico busca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivas que permitan al estudiante participar activamente en procesos de transformación social, estimulando la crítica del conocimiento de la ciencia, sus textos y fuentes de información de manera permanente. En lo que a mí respecta uno de los aspectos importantes de este modelo es el espacio que brinda al aprendizaje coparticipativo y la reflexión propia de docentes y estudiantes.

En el caso de Latinoamérica se puede mencionar entre los exponentes que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Social a Paulo Freire (1968) donde analiza las relaciones opresor - oprimido y establece los fundamentos para entender una educación liberadora. Propone las relaciones dialógicas como forma de promover procesos de concientización y liberación. Deja claro Freire que el maestro al igual que todos los demás participantes es un invitado más a expresar sus opiniones, acuerdos y desacuerdos puesto que la autoridad no proviene del poder sino de la pertinencia de sus ideas, argumentos y coherencia de sus propuestas.

A nuestro entender el propósito de este modelo es formar personas pensantes, críticas y creativas en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas para la solución de problemas que afecten a la sociedad, donde el docente establezca relaciones intencionadas significativas con los estudiantes con el fin de garantizar las reflexiones de reorganización cognitiva en actividades y debates Según Pérez Gómez (1992) “el enfoque socio - crítico es un procesos en espiral donde suceden indefinidamente momentos de teorización, de experimentación y de observación, basados en la relevancia práctica, la cooperación intersubjetiva y el comportamiento ético y social”.

Lo que nos permite de hecho mirar en este enfoque al profesor como profesional reflexivo, crítico y autónomo junto a quienes participan con él en el proceso educativo. Está claro que el modelo crítico social se fundamenta en principios de autonomía, diversidad, negociación y democracia, necesarios a mí parecer para cualquier tipo de diálogo en la actividad integradora de la crítica reflexiva.

Tendencias de los modelos pedagógicos en Latinoamérica

Las funciones sustantivas de las universidades como ejes para que el docente oriente, dirija, organice y evalúe los procesos educativos requieren de un modelo que tenga como filosofía responder a las peticiones de cambio desde distintas concepciones pedagógicas y didácticas, de manera que la intervención de la universidad se pueda hacer presente en la solución de los problemas y necesidades que la aquejan. Considerando que los modelos pedagógicos de formación en su difusión han dado origen en sus intentos a mejorar las prácticas educativas, pasaron a ser vistos no solamente como prescripciones y orientaciones de mejorar la educación

en general, sino a ser consideradas instrumentos de análisis y reflexión de los recursos conceptuales y metodológicos de los docentes.

Sin embargo, paradójicamente a esto, las investigaciones sobre modelos pedagógicos a nivel de la docencia universitaria en Latinoamérica indican una baja reflexión. Según Chávez (1999) un gran número de profesores universitarios carecen de formación en modelos pedagógicos; consecuentemente no tienen conocimientos didácticos para implementar diversas estrategias metodológicas en la planificación de las clases, más aún algunos no planifican.

Respecto al modelo tradicional el estudio realizado por Estupiñán (2012) sobre el análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas de la Ciudad de Santiago de Cali Colombia, indica en sus resultados que el (22,9%) utilizan métodos autoritarios, repetitivos y memorizadores basados en la verdad absoluta del maestro. En otros casos se privilegia la planeación rigurosa de los objetivos y se insiste en secuencias cerradas de procedimientos muy propios de la enseñanza técnica que ordena medios predeterminados para la evaluación.

Por otro lado, el estudio de Estupiñán sobre el modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas ecuatorianas, el predominio del paradigma es el tradicional, centrado en comunicar contenidos de asignaturas. Opina que las dificultades para operacionalizar la integración de las funciones universitarias con el modelo pedagógico tradicional prevalente, ha limitado la intervención de la universidad estatal en resolver la problemática del desarrollo del país.

En el caso de las universidades públicas venezolanas, Reyes (2007) menciona que coexisten diversos modelos pedagógicos de formación docente en la enseñanza. Así lo indica el estudio que realiza en la Escuela

de Educación de La Universidad del Zulia, donde el currículo presenta una orientación constructivista sin embargo los docentes actúan desde un modelo de construcción tradicional, evidenciándose el predominio de los paradigmas tradicional y tecnocrático como lo recogen las encuestas realizadas a estudiantes y docentes.

De lo planteado por Estupiñán (2012), Cartuche (2010) y Reyes (2007), en sus investigaciones se desprende que el modelo tradicional en la enseñanza se encuentra vigente en el quehacer pedagógico formativo universitario, aunque ha sido muy criticado por sus principios conductistas de reforzar conductas y transmitir conocimientos en las prácticas educativas.

En este sentido, Flórez (2005) señala “ Los docentes son híbridos en cuestiones de pedagogía y en el desarrollo de su hacer profesional, toman una u otra corriente pedagógica que les sirve para el momento sin asumir las consecuencias epistemológicas, éticas, psicológicas y políticas que están en el trasfondo de ellas” Condicionando a mi parecer los procesos reflexivos sobre los cambios y transformaciones que deben darse en las universidades latinoamericanas

Reflexiones finales

Desde la perspectiva que nos abre los diversos documentos revisados a lo largo del recorrido para elaborar el artículo, se puede concluir diciendo que existe una estrecha relación entre los modelos pedagógicos y la formación docente, así lo recogen las evidencias referidas por diferentes autores en sus indagaciones revelando en sus intentos la repercusión que tienen en las universidades latinoamericanas.

Vale señalar que tal indagación permitió acercarnos algunos nudos problemáticos conexos a la formación docente y a la realidad sustantiva de

las universidades, entre ellos: la tendencia vigente del modelo tradicional que condiciona al docente latinoamericano a que asuma una práctica rígida, limitando en el profesor y en el alumno el desarrollo de competencias de indagación, problematización, observación y conocimiento de una realidad que no proyecta suficientes acciones de transformación en estos centros de estudio.

Es de indicar que en base a las ideas expresadas en la argumentación de los investigadores y la las propias de la autora, las transformaciones solo pueden ser posibles si los modelos pedagógicos se acoplan a modos flexibles, ajustados a las necesidades de las Instituciones y profesores en diferentes momentos de su desarrollo profesional, utilizando para tal fin mecanismos y procesos integrales de evaluación del propio modelo, con el propósito de conocer el impacto que tiene en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto indica, De Sousa (2012). La diversidad del mundo puede ser y debe ser activada y transformada teórica y prácticamente de muchas maneras plurales y no ser monopolizada por una sola teoría, modelo o forma de ver el mundo.

En ilación con lo expresado por De Sousa (Obt. Cit.), no existe un modelo pedagógico único capaz que solucionar los problemas formativos, sin embargo, es importante darle el sentido verdadero y la relevancia que tienen ya que representan herramientas que reglamentan y normalizan el proceso educativo, definiendo el propósitos y objetivos de lo que se debería enseñar, el nivel de generalización, jerarquización, continuidad y secuencia de los contenidos.

Como consideración de cierre se retoma la siguiente expresión "Para enfrentar los cambios trascendentales en la formación docente es necesario una postura dialógica, reflexiva y de coparticipación autónoma

de estudiantes y profesores, a fin de contribuir a la misión que tiene la Universidad de mantenerse vinculada con la realidad cultural, económica y social” (USAC, 2006, pág. 17). Cambios solo posibles en la formación docente si hay un basamento proporcionado por los modelos pedagógicos, responsable según Flórez (1999) “... de las relaciones que predominan en el acto de enseñar...”

Referencias

Aliaga, M. (2004). *Discurso de apertura. El rol de las universidades pedagógicas en la formación docente: Experiencias y desafíos. Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas. Memoria Técnica.* OREALC/ UNESCO. Chile. Disponible: <https://www.oei.es> [Consulta: 2020, agosto 19].

Aranburuzab, P., Hernández, R. y Uribe, Á. (2013). *Modelos y Tendencias de la Formación Universitaria. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado.* Disponible: www.redalyc.org [Consulta: 2020, junio 6] pp. 345-357

Cartuche, N., Tusa, M., Aguisaca, J., Meriño, W. y Tene, W. (2015). *El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país.* Disponible: <https://dispace.ups.edu.ec>. [Consulta: 2020, julio 05]

Ceballos, M. (2015). *Análisis evaluación y propuesta de mejora del modelo pedagógico propio de los centros la Salle.* Tesis doctoral en Educación. Universidad Pablo de Olavide. Dto. de Educación y Psicología, Sevilla.

Colectivo de Autores. Universidad de la Habana (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Disponible: <https://archive.org> [Consulta: 2021.Octubre 4]

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N  36.860 de fecha 30 de diciembre de 1999

De la Torre, F. (2005). *12 Lecciones de Pedagogía, Educación y Didáctica*. Ed. Alfaomega. México.

Estupi n n, N. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali*. Universidad Nacional de Colombia Disponible:www.bidigital.unal.edu.co/7810015202013.pdf. [Consulta: 2020, junio 07]

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: Editorial Mc Graw Hill. (2da Ed).

García, E. Y Cubero R. (2000). *Constructivismo y Formación Inicial del Profesorado*. Universidad de Sevilla. Revista: Estudios de Caso en Formación del Profesorado. Serie Investigación en la Escuela. Año 2000. No. 42. España. Editorial Diada. 17(1) 23-35 2003

Izarra Vielma, D. (2009). *La Formación Docente en Venezuela*. Revista Infantes [Revista en línea], Vol. 1. N  1 Disponible:www.academia.edu/28291732. [Consulta: 2021, Enero 3]

Ley 115 de 1994 Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia, Febrero 8, 1994

Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela.

Gaceta Oficial No 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.

Loya Chávez, H. (2008). *Modelos pedagógicos en la formación de profesores*.

Revista Iberoamericana de Educación [Revista en línea]. Disponible:
www.rieoei.org/deloslectores/2370Loya.pdf [Consulta: 2020,
Noviembre 12] p 1-

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*.
Barcelona España: Editorial. S. A, 2000.

Piaget, J. (1982). *Desarrollo y Aprendizaje*. Revista. Naturaleza,
educación y ciencia. No. 1 – Julio 1982. Bogotá, pp. 114.

Porlán, R. (2000). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza*.
Sevilla. España. Diada. (6ta Edición).

Reyes, W. (2007). *Epistemología y Pedagogía en Modelos de Formación
Docente*. Tesis Doctoral en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia,
Facultad de Humanidades

Skinner, B. (1972). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona. Editorial Labor.

Sole, I, y Coll, C. (2000). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Editorial
Graó

Vesub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a
los nuevos desafíos de la escolaridad*. Revista de Currículo y Formación
del Profesorado. Disponible:
https://www.academia.edu/La_Formación_Docente_en_Venezuela
[Consulta: 2020, ene).