

# Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza<sup>1</sup>

Reflections about a pedagogical model as an orientation frame for teaching practices

Olena Klimenko\*

**Recibido:** 11 de septiembre del 2010 **Aprobado:** 15 de noviembre del 2010

## RESUMEN

La educación juega un papel protagónico desde el punto de vista de la función socializadora y, sobre todo, humanizadora del ser humano. Para poder cumplir con el objetivo de la evolución del hombre en su aspecto humanizante, procurando un desarrollo integral de los miembros de la sociedad en las dimensiones del saber, ser, hacer y convivir, surge la educación como un fenómeno escolarizado, en un sentido más estricto, que representa un proceso organizado, conscientemente pensado, planeado, diseñado e implementado dentro de las instituciones educativas. El artículo presenta algunas reflexiones sobre el papel que juegan los elementos constitutivos de los procesos educativos, como modelo pedagógico, currículo y prácticas de enseñanza en la configuración de la educación como

## ABSTRACT

From the human being's socializing function (but above all humanizing) point of view, education plays a leading role. In order to fulfill the objective of man's evolution in its humanizing aspect, searching an integral development of society members in knowledge, being, practice and coexisting dimensions, education emerges as an scholar phenomena in a more strict sense, which represents an organized process, consciously thought, planned, designed and implemented inside educative institutions. The article presents some reflections about the role constitutive elements, such as pedagogical model, curriculum and teaching practice within the configuration of the teaching as a contextualized cultural process. An approach to the

• Cómo citar este artículo: Klimenko, O. (2010), "Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza", en *Revista Pensando Psicología*, vol. 6, núm. 11, pp. 103-120.

<sup>1</sup> Artículo derivado de la investigación "Estudio sobre las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios y su relación con las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de los profesores y estudiantes en algunos programas universitarios pertenecientes a la sede de Medellín de la Universidad Cooperativa de Colombia", financiada por el Comité Nacional de Investigaciones de la Universidad Cooperativa de Colombia (Conadi), inscrita al grupo de investigación "Educación y Desarrollo" de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín.

\* Psicóloga. Magíster en Ciencias Psicológicas de la Universidad Lomonosov, Moscú. Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Doctora en Psicología Educativa (AUI). Docente-Investigadora de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Envigado, Medellín. Directora del grupo de investigación Educación y Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: olena.klimenko@campusucc.edu.co, coldesa@hotmail.com

un proceso cultural contextualizado. Se intenta una aproximación a la relación de interdependencia mutua entre éstos con el fin de entender la complejidad de los determinantes que acompañan la labor docente.

**Palabras clave:** currículo, modelo pedagógico, pedagogía, prácticas de enseñanza.

relationship of mutual interdependence among them is pretended in order to understand complexity of the determinants teaching labor has.

**Keywords:** curriculum, pedagogical model, pedagogy, teaching practice.

## Introducción

La educación ocupa un lugar central en la evolución de la humanidad. Durante el proceso del desarrollo filogenético se pueden distinguir dos etapas consecutivas: la transformación biológica y la evolución cultural. Durante la primera, los logros del progreso se transmitían por vía genética e interna y no dependían de una relación. En cambio, el avance de la humanidad en la segunda etapa depende completamente de la transmisión de logros de la evolución por vía social.

Todo el saber que desarrolla la humanidad sobre el mundo circundante y sobre el ser humano tiene que ser transmitido a las generaciones nuevas con el fin de asegurar la permanencia y la continuidad de la civilización. En este sentido, la educación es un asunto universal porque representa una construcción social que asegura la conservación de la cultura.

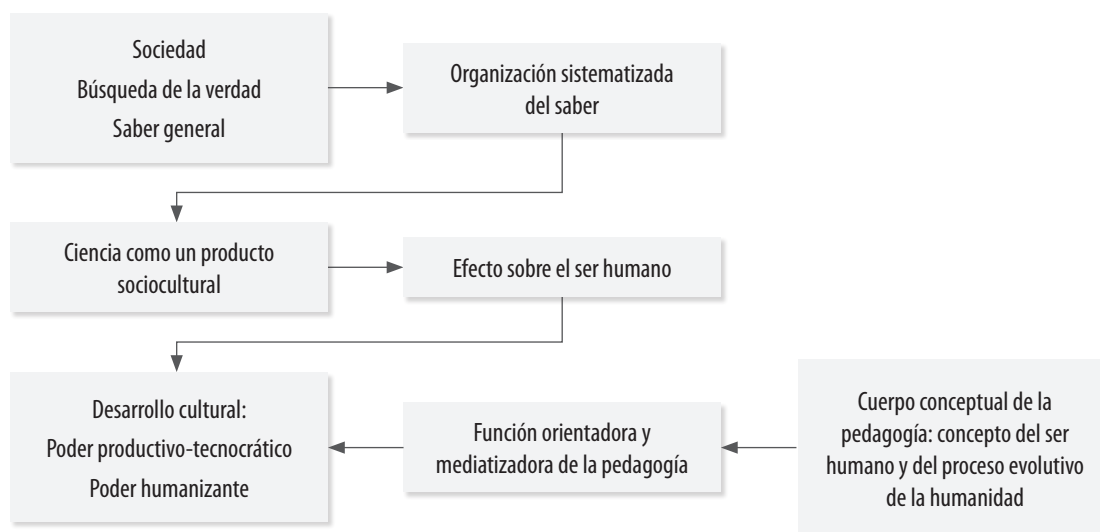
Sin embargo, el concepto de evolución cultural no se basa sólo en la preservación de los logros alcanzados, sino también implica un avance hacia nuevos y desconocidos horizontes, el cambio y la transformación, asunto que se expresa con la palabra “progreso”. A su vez, éste se refiere al adelanto económico, tecnológico o científico de la civilización, y abarca la evolución de la dimensión de lo humano desde el ser, pensar y actuar en relación consigo mismo y con los demás.

Así pues, la educación juega un papel protagónico desde el punto de vista de la función socializadora y sobre todo humanizadora del hombre: “La educación se asume como un

proceso y como un resultado de formación que emprenden los integrantes de las sociedades” (Díaz y Quiroz, 2001, p. 117). Es un proceso mediante el cual se alcanzan unos fines determinados por el contexto histórico sociocultural de cada sociedad y época, mediante el cual los sujetos participantes logran un avance en diferentes dimensiones del desarrollo de su personalidad desde lo biológico, psicológico, comunitario e individual (Díaz y Quiroz, 2001, p. 117).

Para que se realice este proceso de la evolución cultural es necesario que los nuevos integrantes de la sociedad no sólo asimilen los alcances culturales previos a su existencia, sino que también puedan llegar a producir nuevos logros, que a su vez se transmitirán a las generaciones venideras: “La educación es un proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimilar y producir cultura” (Flórez, 2005, p. 44).

Para poder cumplir con el objetivo de la evolución del ser humano en su aspecto humanizante, procurando un desarrollo integral de los miembros de la sociedad en las dimensiones del saber, ser, hacer y convivir, surge la educación como un fenómeno escolarizado, en un sentido más estricto, que representa un proceso organizado, conscientemente pensado, planeado, diseñado e implementado dentro de las instituciones de enseñanza: “Educación es un proceso activo, consciente y efectivo de desarrollo integral de los individuos de una sociedad a través de la asimilación creadora de la experiencia social de esa sociedad y de la humanidad, en su producción material y espiritual” (Flórez, 2005, p. 80).



**Figura 1.** Educación como proceso que contribuye a la evolución cultural

Fuente: adaptado de Flórez (2005)

En este orden de ideas, aparece en la escena la pedagogía como un saber que orienta y direcciona el proceso educativo, permitiendo equilibrar el efecto que ejerce el conocimiento tecnológico y científico sobre el ser humano. Precisamente el cuerpo conceptual de la pedagogía relacionado con la concepción del hombre y la representación sobre el norte del proceso evolutivo de la humanidad permite asegurar que este efecto sea humanizante, vinculando el saber en lo epistemológico con su aplicación ética al servicio del desarrollo.

En este sentido, retomando la idea de Popper (1974) sobre la existencia de tres mundos y su constante interacción e interrelación, se hace evidente que el efecto final que ocasiona el mundo tres (de la ciencia) en el uno (fenómenos de lo real) depende de la función orientadora que ejerce la pedagogía sobre el proceso de la enseñanza. Ésta es la que determina qué tipo de sentidos producirá el ser humano sobre lo real de su existencia, y cómo entenderá y transformará la realidad propia y social, que puede ser de una manera constructiva o destructiva.

En Rafael Flórez encontramos varias definiciones de la pedagogía que reflejan su función orientadora, mediadora y humanizante:

- “La pedagogía, entonces, es la disciplina que desarrolla y sistematiza el saber acerca del cómo de la educación, en el contexto cultural de una formación social particular” (Flórez, 2005, p. 44).
- “Es una disciplina que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional, autoconsciente y libre” (Flórez, 2005, p. 13).
- Su meta “es la formación de los jóvenes en el sentido de su humanización” (Flórez, 2005, p. 13).
- “La pedagogía como disciplina es un conjunto coherente de proposiciones que intenta describir y explicar en forma sistemática los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humanos” (Flórez, 2005, p. 21).
- “La pedagogía es un proyecto científico en construcción” (Flórez, 2005, p. 25).

La construcción de un saber pedagógico representa un proceso de organización, reinterpretación y recontextualización de diversos sentidos y saberes producidos por otras disciplinas integrantes del mundo de las ciencias.

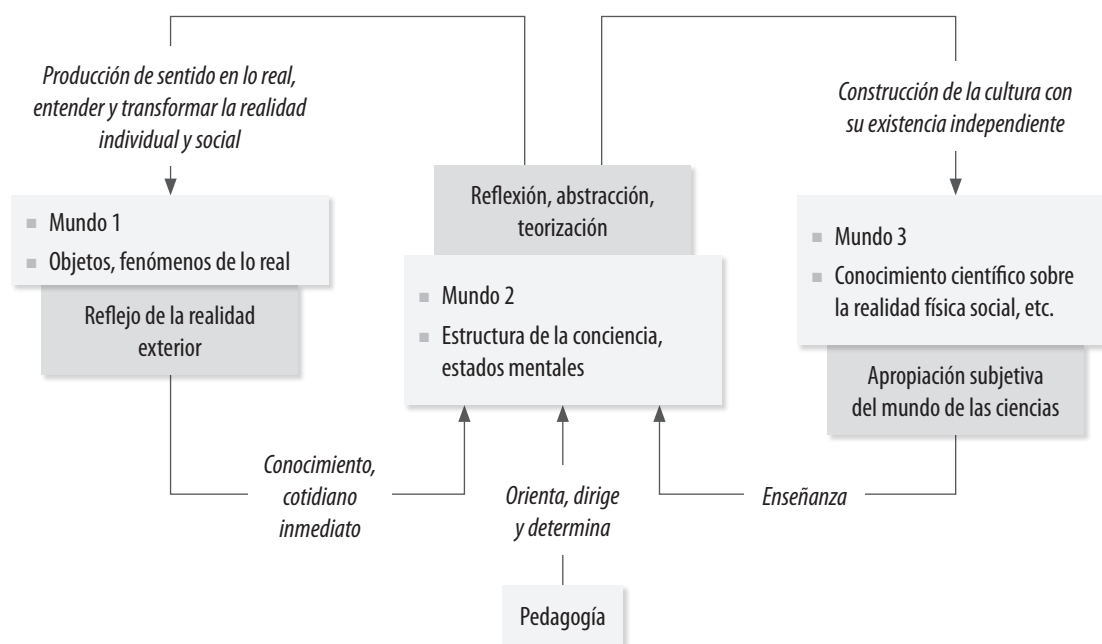


Figura 2. Pedagogía como un saber que orienta y direcciona el proceso educativo

Fuente: adaptado de Flórez (2005)

Este pensar y reflexionar sobre las metas y objetivos formativos del proceso educativo en función de una evolución humana consciente, responsable y éticamente comprometida permite a la pedagogía indagar por los

significados, los motivos, las causas y los fines de sus prácticas, que se llevan a cabo en las aulas de clase: "Sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica" (Flórez, 2005, p.19).

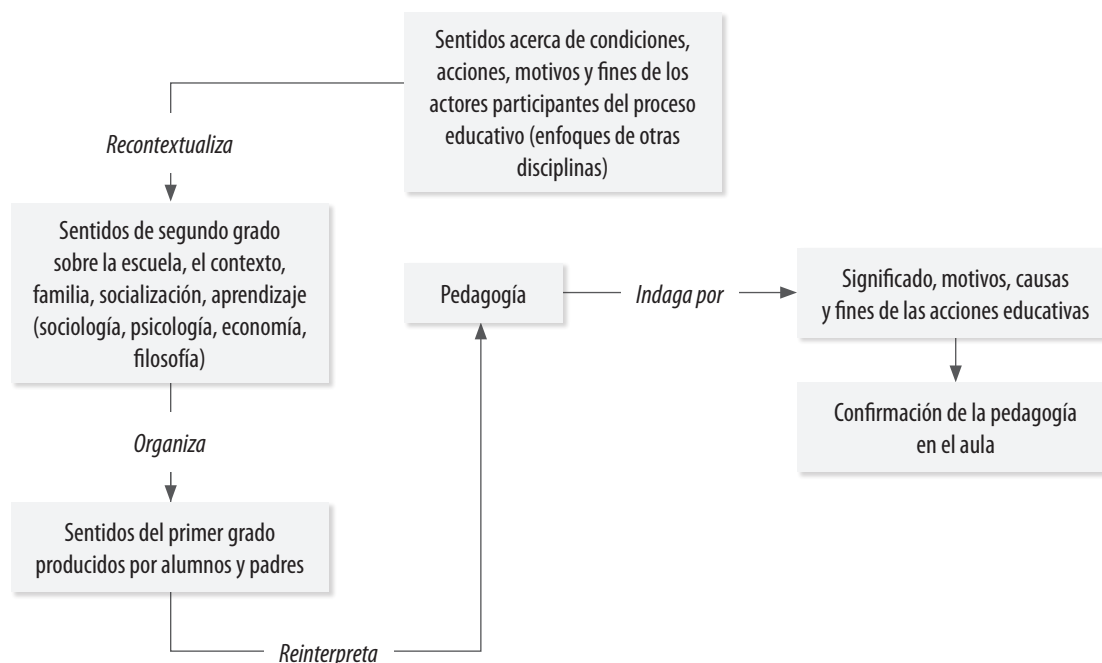


Figura 3. El proceso de la construcción del saber pedagógico

Fuente: adaptado de Flórez (2005)

Carlos Vasco dirige la atención al hecho de que en algunos contextos con la palabra pedagogía denominan a las prácticas pedagógicas. El autor propone realizar una distinción entre estos dos conceptos, definiendo el primero como un “saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica” (Vasco, 2003, p. 110).

Este proceso de reflexión sobre la práctica la convierte en la praxis pedagógica, el cual, a su vez, permite teorizar, tomar conciencia y comprenderla mediante la construcción de ciertos constructos mentales sistémicos, que son llamados modelos pedagógicos.

### El concepto del modelo pedagógico

El concepto del modelo pedagógico permite comprender el mecanismo que está detrás del proceso de una consciente organización, planeación y ejecución del proceso educativo. Con el fin de que éste cumpla su función de servir al progreso de una cultura determinada, debe ser orientado, diseñado y llevado a cabo en la práctica según unos principios orientadores que toman su raíz en la pedagogía como un saber especial sobre la educación. El modelo pedagógico es el puente conector que permite unir la teoría orientadora con la práctica ejecutora.

Si se examinan las definiciones que proponen diferentes autores en relación con el

concepto de modelo pedagógico, es posible dilucidar una línea general que caracteriza a este constructo como una herramienta que permite orientar, organizar, clasificar y representar los procesos que acontecen en el aula de clase, haciéndolos accesibles a la reflexión y al análisis.

- “Modelo pedagógico puede considerarse como la realización o manifestación de un código educativo (o pedagógico)” (Díaz, 1986, p. 45).
- “En un análisis, un modelo tiene que ver con dos ángulos de la actividad pedagógica, generalmente separados u opuestos: los modos de pensamiento y las prácticas” (Gómez, 2004, p. 134).
- “Los modelos permiten identificar y comprender la relación entre la lógica de la acción y la lógica de las ideas. Entre pensar y actuar, el modelo contribuye entonces a una presentación coherente de un conjunto que une los actores a los actos de enseñanza (o de la educación) y de aprendizaje en un principio de organización y de conducta” (Gómez, 2004, p. 135).
- “Formarse, analizar las prácticas, descubrir la pedagogía, es pensar en los modelos, es pensar por modelos, es aprender a modelizar. Modelizar, es elucidar, aclarar las representaciones operacionales puestas en juego en la actividad pedagógica” (Gómez, 2004, p. 136).

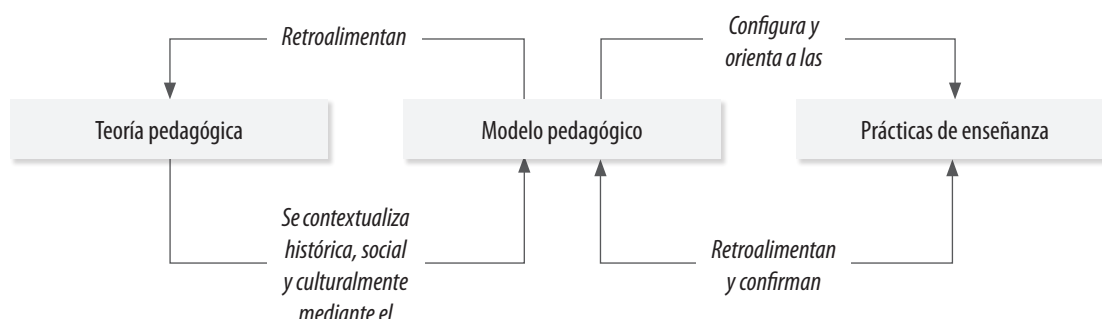


Figura 4. Modelo pedagógico como una conexión retroalimentadora entre la teoría y la práctica pedagógica

Fuente: la autora

- El modelo pedagógico, que toma sus principales orientaciones desde la teoría pedagógica, configura las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las aulas de clase. Del mismo modo, éstas permiten fortalecer y enriquecer las concepciones pedagógicas orientadoras retroalimentando de esta manera a la teoría.
- El modelo pedagógico representa una continua conexión retroalimentadora entre la teoría y la práctica, permitiendo que emerja la coherencia entre lo que se proclama en el discurso pedagógico y lo que se hace realmente en la práctica de la enseñanza.
- Los modelos pedagógicos como estructuras teóricas permiten orientar el proceso

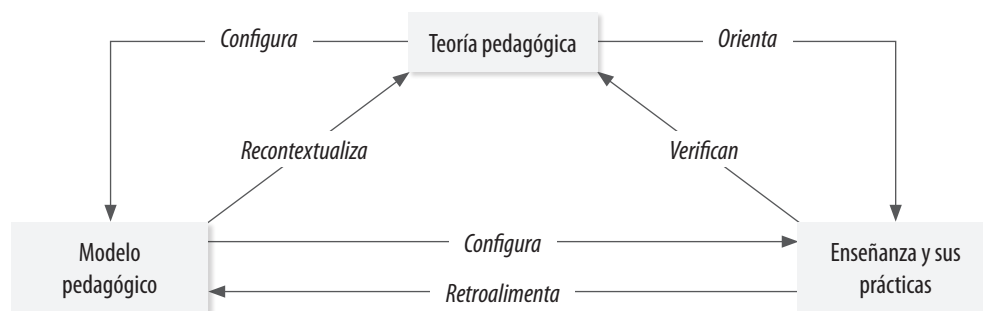


Figura 5. Movimiento desde la teoría hacia la práctica y viceversa

Fuente: la autora

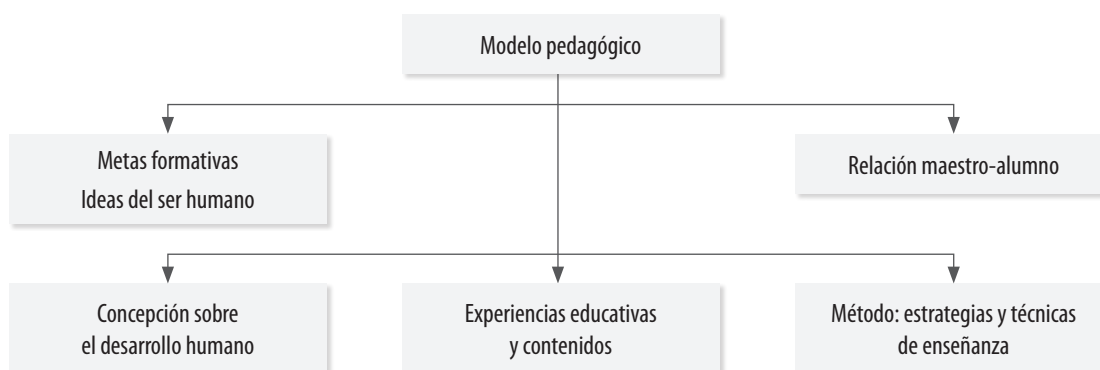


Figura 6. Elementos constitutivos del modelo pedagógico

Fuente: adaptado de Flórez (2005)

formativo mediante las definiciones plasmadas en sus cinco elementos constitutivos.

Dichos elementos son:

1. *Las metas formativas:* son determinadas por el concepto del ser humano que se pretende formar, de allí se dependen los propósitos formativos que orientan el proceso educativo.
2. *La concepción sobre el desarrollo humano:* aquí es importante mirar cómo se entiende el desarrollo, su fuente y el papel de las influencias ambientales y educativas,
3. *Definiciones sobre las experiencias educativas* que son necesarias para llevar a cabo el proceso educativo y cumplir las metas propuestas, incluyendo los contenidos disciplinares y el diseño curricular.
4. *Definiciones sobre la metodología:* cómo tiene que llevarse a cabo el proceso de enseñanza, los métodos y técnicas específicas que permiten alcanzar los propósitos educativos previstos en cada modelo.

5. *Definición de las características específicas sobre la relación maestro-alumno*: qué tipo de relación se concibe como propia para el proceso educativo en cada modelo: vertical, horizontal, de guía mediador, de facilitador de experiencias, entre otros.

Las características específicas de estos aspectos constituyentes de un modelo proceden de un enfoque o paradigma pedagógico determinado que permite pensar al ser humano en la lógica de su evolución tanto ontogenética como filogenética.

Estos enfoques pedagógicos, que sirven de punto de partida y de marco orientador para las concepciones plasmadas en los modelos pedagógicos, se nutren de los principios provenientes de las reflexiones de los grandes teóricos de esta área, de los principios fundamentales de la ética humana y de los estudios desarrollados por otras disciplinas pertenecientes a las ciencias de la educación.

Estos principios pedagógicos orientadores de todo enfoque pedagógico y del modelo derivante son (Flórez, 2005, p. 78):

- Afecto (articula lo afectivo con lo cognitivo): Comenio y Pestalozzi.
- La experiencia natural (necesidades del niño, intereses y talentos): Rousseau y Freinet.
- El diseño del medio ambiente (natural y sociocultural): Herbart y Montessori.
- El desarrollo progresivo (particularidad del desarrollo infantil): Rousseau, Montessori, Decroly, discípulos de Piaget.
- La actividad (propia actividad consciente): Dewey, Ferriere y la Escuela Activa al principio del siglo XX.
- La individualización (diferencias individuales): Dewey, Rousseau, Decroly y Cousinet.
- El antiautoritarismo y el cogobierno (autonomía mediante la cogestión y cogobierno): Dewey, Peterson y Freinet.
- La actividad grupal (comunicación, diálogo): Cousinet, Dewey, Kilpatrick y Freinet.

- La actividad lúdica: Froebel.
- El buen maestro (zona del desarrollo próximo): Montessori y Vigotsky.

En los autores se pueden encontrar diferentes clasificaciones sobre los modelos pedagógicos, al igual que las propuestas propias de esquemas alternativos, que tratan de subsanar ciertos vacíos presentes todavía en el proceso educativo.

Por ejemplo, Rafael Flórez (2005) propone una clasificación consistente en cinco modelos: tradicional, romántico, conductista, cognitivo o constructivista, y social. Miguel de Zubiría (1999) propone un nuevo esquema de pedagogía conceptual o dialógico, basado en los principios de aprendizaje de conceptos.

Elvia María González Agudelo (1999) también anota los siguientes modelos: tradicional, conductista, desarrollista, constructivista y social. El análisis que realiza de los puntos positivos y negativos de cada uno de éstos permite justificar la propuesta de un modelo pedagógico de los procesos conscientes según el cual “los sujetos no son ajenos a su proceso de aprendizaje, a su proceso de educación, a su proceso de formación, y por ello pueden participar plena y libremente en el desarrollo económico de las nuevas sociedades del conocimiento” (González, 1999, p. 65).

Mario Díaz (1986) propone a su vez la clasificación de modelos en agregado e integrado, destacando el último como uno basado en pedagogía participativa que permite alcanzar transformaciones en el proceso educativo de las relaciones sociales entre sus actores y de la escuela con su entorno, en las modalidades de evaluación del aprendizaje, y en los procesos de selección y organización del conocimiento.

### Contextualización del modelo pedagógico mediante el diseño curricular

El concepto del currículo representa una pieza clave y de gran importancia dentro del proceso educativo. Pensar sobre el proceso de

enseñanza en términos de una práctica contextualizada implica definir muchos aspectos que permiten operacionalizar las concepciones pedagógicas sobre qué es lo que es necesario enseñar, de qué manera, en qué tiempo, espacio y secuencia, qué tipo de metodologías, estrategias y ambientes son necesarios para que el estudiante logre un aprendizaje previsto, entre otros.

Precisamente la noción del currículo es la que abarca todos estos asuntos relacionados con la organización del proceso de enseñanza que permite tender un puente entre el pensar, planear, proyectar, concebir y el hacer, efectuar y poner a prueba las ideas.

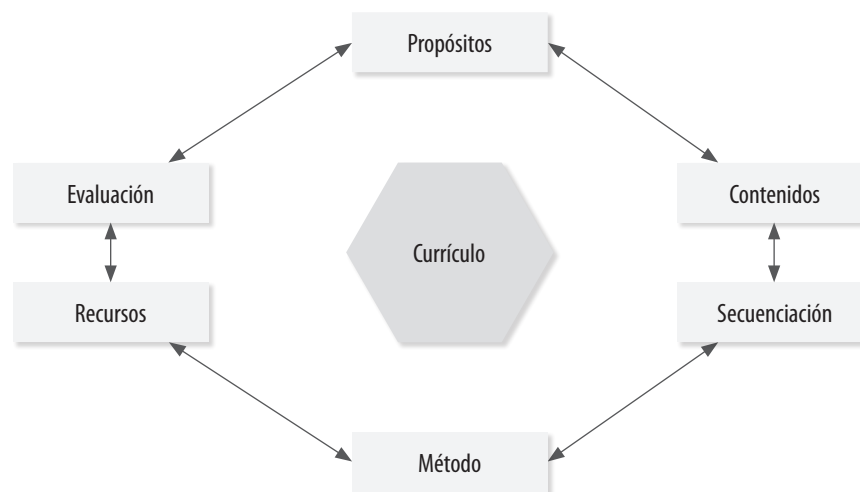
A continuación se ofrecen algunas definiciones sobre el concepto de currículo:

- “El currículo es una forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje en coherencia con una corriente pedagógica y el modelo pedagógico que le corresponde, sobre la base de una organización de los objetivos, los métodos, los recursos y las formas de evaluación, en procura de favorecer niveles

de formación” (Díaz y Quiroz, 2001, p. 122).

- “Un currículo es la característica de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos didácticos y la evaluación” (De Zubiría Zamper, 1999, p. 17).
- Un currículo es “la manera de aplicar la teoría pedagógica en el aula a la enseñanza real. Un currículo es la mediación entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula; es una pauta orientadora del proceso de enseñanza” (Flórez, 2005, p. 319).
- Currículo implica “una concepción acerca de los contenidos, las experiencias y la actuación y secuencia para que los alumnos alcancen las metas de formación” (Flórez, 2005, p. 319).

Si se revisan estas definiciones es posible puntualizar algunos aspectos clave que las caracterizan, como propósitos, contenidos y su secuenciación, método, recursos y evaluación.



**Figura 7.** Elementos del currículo

Fuente: adaptado de Zubiría (1999)

El modelo pedagógico como un marco orientador permite trazar las principales líneas que enmarcan el proceso de enseñanza: “El modelo exige tomar postura ante el currículo,

delimitando en sus aspectos más esenciales los propósitos, los contenidos y sus secuencias y brindando las herramientas necesarias para que estos pueden ser llevados a la práctica



educativa” (De Zubiría, 1999, p. 39). Cada perspectiva, cada modelo pedagógico puede generar una propuesta de currículo diferente.

Con el fin de que el currículo sea un sistema funcional, es necesario que sus aspectos constituyentes, que parten de las concepciones características de cada modelo pedagógico, estén relacionados con las metas educativas que ubican todo el proceso en el contexto sociocultural, las exigencias del medio social y económico (dependiendo del nivel de formación del cual se trata), y con las características de aprendizaje sujetas al desarrollo evolutivo del ser humano. De esta manera, el proceso educativo tiene su respectiva pertinencia a la época histórica y correspondencia a las necesidades del desarrollo cultural, permitiendo enfocarlo hacia el progreso social equilibrado y humanizante.

El contexto del macrocurrículo, como el diseño general del proceso de enseñanza, se concretiza a su vez en los microcurrículos de cada asignatura:

Un currículo implica delineamientos macro-curriculares más globales de identificación y selección de objetivos, contenidos y estrategias

de enseñanza, a la luz de las metas educativas; pero también implica el microcurrículo, diseñado como plan de enseñanza que puede ser fomentado y ensayado en el aula de clase (Flórez, 2005, p. 319).

Los microcurrículos, además de todos los aspectos propios para el proceso macro, toman en cuenta las condiciones de enseñabilidad de cada disciplina particular y las condiciones de aprendizaje más específicas relacionadas con las características de los estudiantes desde su ubicación sociocultural. Permiten además orientar las prácticas de enseñanza como procesos dinámicos que acontecen en las aulas de clase, procesos de interacción y comunicación, desarrollados a propósito de lineamientos enmarcados en el plan trazado por el currículo, cuyo objetivo es propiciar el proceso de aprendizaje en cada participante. El diseño del currículo en su aspecto macro y micro permite llevar a cabo el proceso de la planificación de la enseñanza que realizan los docentes como una tarea profesional, siendo una actividad mediadora entre el pensamiento y la acción educativa. Sin embargo, cuando el profesor se encuentra con la realidad concreta del aula de

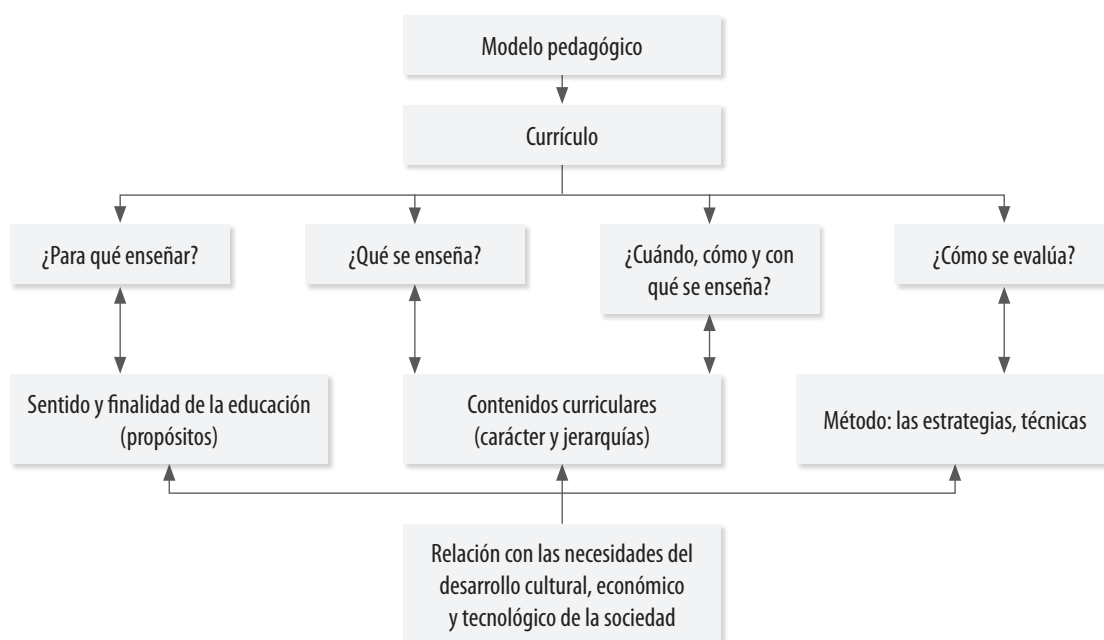
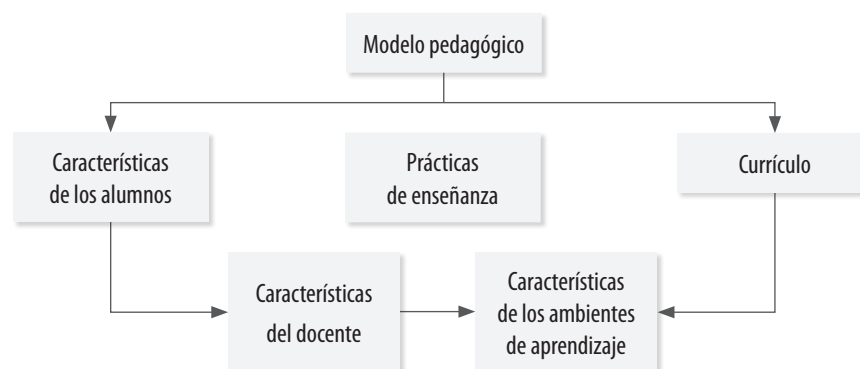


Figura 8. Contextualización curricular

Fuente: la autora



**Figura 9.** Elementos que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza

Fuente: la autora

clase y se enfrenta a los procesos que nacen y se llevan a cabo allí, es el momento en el que empieza a ponerse a prueba su habilidad de abrirse a la experiencia y a combinar lo planeado con lo inesperado, su capacidad de manejar la incertidumbre.

Cualquier aula de clase representa un espacio de complejidad llena de acontecimientos ricos y naturales, muchas veces imposibles de predecir, que surgen espontáneamente. En este sentido, el docente debe ser un investigador abierto a la experiencia, con un pensamiento flexible, que le permita adaptar lo programado en el diseño curricular a los acontecimientos inmediatos del aula de clase. Es la única manera de que las prácticas de enseñanza no se conviertan en un asunto de imposición y poder que anula al estudiante, sino que representan un proceso de relación dialéctica que posibilita su proceso autopoiético.<sup>2</sup>

Como cada diseño autopoiético, las prácticas de enseñanza deben contar y combinar orgánicamente ambos procesos: la planificación previa, plasmada en el diseño curricular y basada en los asuntos teóricos que permiten dar la estructura al proceso y evitar la arbitrariedad, por un lado, y la apertura a lo inesperado que surge de la puesta en práctica y la comprobación en los contextos reales de condiciones

socioculturales que toman en cuenta las actuaciones de todos los participantes.

En la actualidad hay aceptación entre los investigadores en el campo de la didáctica de las ciencias, que el profesor no debe seguir siendo concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como la mejor manera de orientar su práctica profesional; la intervención práctica del profesor, al igual como cualquier práctica social, debe ser un auténtico proceso de investigación (Erazo, 1999, p. 31).

Enseñar es un proceso complejo que implica la habilidad de diagnosticar diferentes manifestaciones de la vida en el aula, y observar, diseñar y redefinir maneras de intervención y dirección de los procesos, sin perder de vista el norte orientador trazado por los principios pedagógicos plasmados en el modelo guía y los lineamientos consignados en el diseño curricular; esto sin desatender y descuidar los elementos emergentes de la evolución individual y colectiva del aprendizaje que aparece en el aula determinada por las características específicas de concepciones previas, valores, estilos de aprendizaje y actuaciones de los estudiantes.

### Enseñanza y sus prácticas

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se retoman los planteamientos de Rafael Flórez (2005) sobre los niveles de

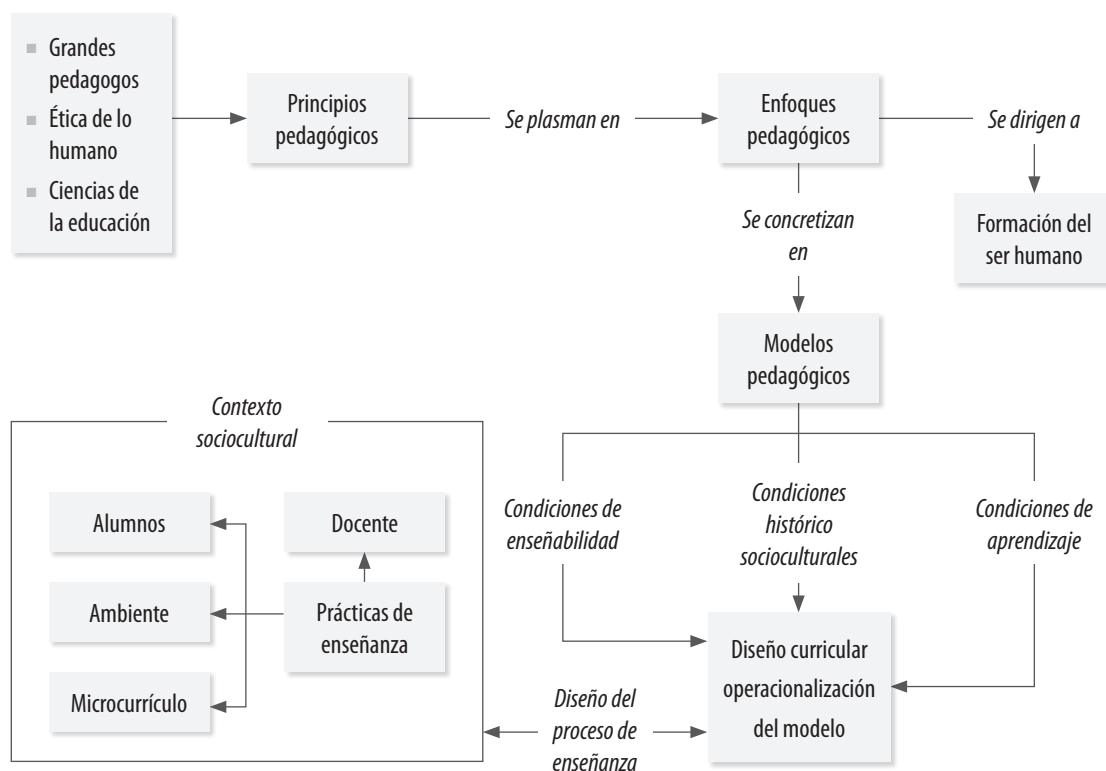
<sup>2</sup> El termino autoepoiesis se refiere a la tendencia autoorganizativa propia de cualquier sistema abierto, que permite al sistema avanzar hacia niveles más complejos de la organización que emergen a partir de los elementos de caos.

pedagogización mediante los cuales un enfoque determinado, que representa un marco de orientación amplio, se concretiza y se contextualiza en ciertas condiciones histórico socioculturales mediante la conformación de un modelo pedagógico. Éste, a su vez, contando con las condiciones de enseñabilidad y de aprendizaje, se plasma en un diseño curricular, permitiendo orientar y dirigir el proceso en las aulas de clase, llegando al concepto de las prácticas de enseñanza que permiten poner a prueba el proceso educativo.

Es importante subrayar que el modelo pedagógico permite diseñar de una manera consciente y organizada el proceso de enseñanza, partiendo de las orientaciones plasmadas en él. Estos principios permiten convertir la enseñanza en un proceso estructurado, pensado y respaldado por la teoría pedagógica, reduciendo de esta manera las influencias subjetivas y circunstanciales de los actores y los ambientes.

En las siguientes definiciones sobre la enseñanza se percibe este aspecto de alta organización, planeación y científicidad del proceso:

- Enseñanza es un “proceso que articula los procesos de apropiación subjetiva con las necesidades de autodesarrollo de la ciencia y la cultura y que requieren interpretación hermenéutica” (Flórez, 2005, p. 10).
- Enseñanza representa el objeto de estudio de pedagogía como “mediadora, recontextualizadora e intérprete que ilumina los nexos y conversiones entre el Mundo 2 y Mundo 3” (Flórez, 2005, p. 10).
- “Enseñanza es el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber, de su tradición y pasado histórico, de su competencia productiva, de su capacidad de convivencia presente y de sus posibilidades de proyección hacia el futuro” (Flórez, 2005, p. 20).



**Figura 10.** Etapas sucesivas de operativización de los principios pedagógicos en las prácticas de enseñanza contextualizadas  
Fuente: adaptado de Flórez (2005)

- “La enseñanza es la experiencia sistemática que la sociedad diseña para que los jóvenes se humanicen y se enriquezcan espiritualmente” (Flórez, 2005, p. 20).
- “Enseñanza, categoría que se refiere a las actividades con las cuales el docente establece un orden en la actividad y práctica de los estudiantes” (Díaz y Quiroz, 2001, p. 121).

Entendida como un proceso especialmente organizado, la enseñanza cuenta con dos aspectos importantes para su construcción: elementos determinantes que alimentan sus principales concepciones orientadoras y funciones que debe cumplir como un proceso intencional. En relación con el primer aspecto, es necesario acentuar que todo camino de enseñanza debe contar para su diseño y organización con cuatro elementos constitutivos: condiciones de enseñabilidad, condiciones de aprendizaje, lineamientos del modelo pedagógico, y metas educativas relacionadas con la proyección al medio social, aspectos legales y las necesidades del desarrollo cultural ubicadas en una época histórica.

Entre estos elementos el asunto de las condiciones de aprendizaje ocupa un lugar muy importante. La enseñanza no puede ser desligada del aprendizaje, debe ser pensada y diseñada en función de sus características y condiciones.

Para pensar el segundo aspecto sobre las funciones que debe cumplir todo proceso

de enseñanza, es de gran utilidad retomar la concepción de Elvia María González (1999), quien plantea tres dimensiones constitutivas del proceso docente-educativo: la educativa, la instructiva y la desarrolladora:

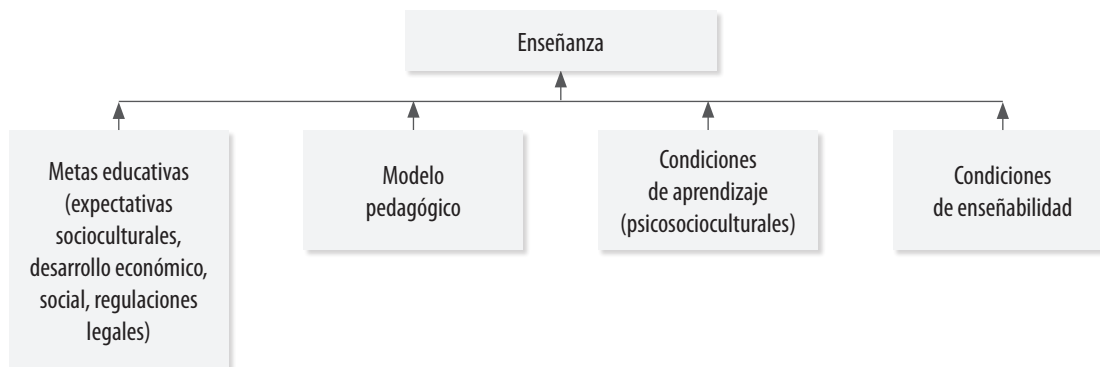
El proceso educativo pretende la formación del hombre como ser social en el contexto de sus relaciones intersubjetivas. El instructivo se interesa en capacitar sujetos que participen en el desarrollo económico de esa sociedad. El proceso desarrollador busca la formación de las potencialidades funcionales de los sujetos de esa sociedad (González, 1999, p. 59)

Siguiendo la línea de estas reflexiones, se puede afirmar que todo proceso de enseñanza debe estar orientado al cumplimiento de estas tres funciones.

Otro de los asuntos importantes que es necesario tener en cuenta cuando se analiza el concepto de enseñanza es la distinción entre una visión de ésta como un proceso estructurado con ciertos lineamientos orientadores generales y las prácticas de enseñanza, que permiten precisamente llevar a cabo esto.

La definición de las prácticas de enseñanza está determinada por diferentes autores. Además, en la literatura relacionada con el concepto de educación y de pedagogía se encuentran diferentes definiciones, tales como la práctica pedagógica, educativa o formativa, que a su vez se equiparan en algunos autores con las prácticas de enseñanza.

Por ejemplo, Carlos Vasco (2003, p. 108) habla sobre la práctica formativa refiriéndose



**Figura 11.** Elementos constitutivos que alimentan las concepciones orientadoras del proceso de enseñanza

Fuente: la autora

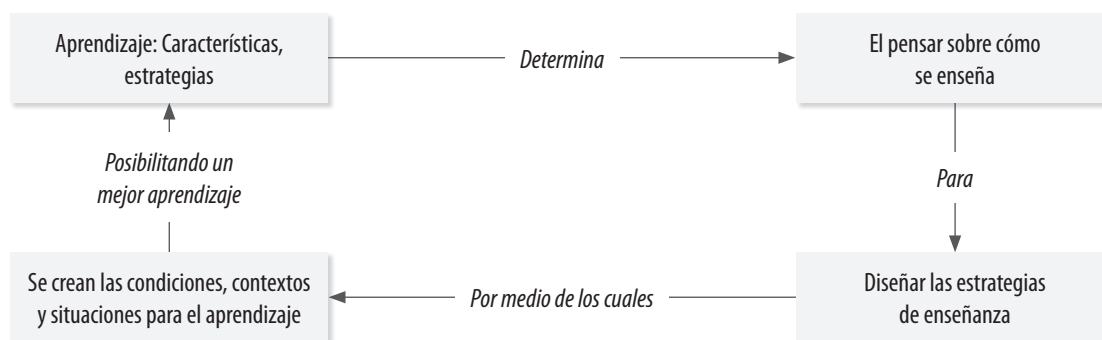


Figura 12. Relación aprendizaje-enseñanza

Fuente: la autora

al concepto amplio de formación como el propósito de “la configuración de las nuevas generaciones para la súper-vivencia y la convivencia en el sistema social dado”. Cuando ésta empieza a institucionalizarse se convierte “en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos” (Vasco, 2003, p. 108). Según el autor, la reflexión sobre estas “prácticas pedagógicas” da lugar al saber teórico-práctico que se configura como el campo de la pedagogía. Al mismo tiempo, planteando que éste va más allá de “una reflexión sobre la enseñanza”, da a entender que equipara las prácticas pedagógicas con la enseñanza. La última, a su vez, es definida por Carlos Vasco como

[...] la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro-alumno(s), juntamente con uno de los sentidos de la relación maestro-microentorno(s), en cuanto el maestro trata de reconfigurar los microentornos para potenciar la relación microentorno(s)-alumno(s) de tal manera que en lo posible esté sintonizada y no desfasada de la primera (Vasco, 2003, p. 112).

Aunque el autor no ofrece una definición concreta sobre las prácticas de enseñanza, la enunciación anterior sugiere que pueden ser entendidas como la acción de enseñar mediante la organización y administración de los microentornos que están a cargo del maestro y que pretenden “condicionar o modificar la actividad apprehensiva del alumno” (Vasco, 2003, p. 112).

Igualmente, Olga Lucía Zuluaga (1987, p. 86) plantea la necesidad “de diferenciar entre la pedagogía y práctica pedagógica o práctica de la enseñanza”. Es importante rescatar dos aspectos que plantea la autora en relación con las prácticas de la enseñanza. El primero se refiere al hecho de que “la práctica de la enseñanza se nutre de la práctica científica” (Zuluaga, 1987, p. 47), a pesar de la existencia de grandes diferencias entre ambas, permitiendo el ingreso de los conceptos científicos a la vida social. El segundo consiste en que la práctica de la enseñanza “se sustenta en el saber pedagógico”. Estos planteamientos permiten distinguir el saber epistemológico o disciplinar y el pedagógico como elementos necesarios para la práctica de la enseñanza.

Ana Elsy Díaz M. y Ruth Elena Quiroz P. (2001, p. 121) proponen la definición de la enseñanza como una “categoría que se refiere a las actividades con las cuales el docente establece un orden en la actividad y práctica de los estudiantes”. Aunque las autoras no especifican el concepto de las prácticas de enseñanza como tal, de la definición anterior se puede deducir que éstas son la planeación, organización y puesta en práctica de las actividades educativas mediante las cuales se orienta el aprendizaje de los estudiantes.

Smith (1961 en Jackson, 2002, p. 123) afirma que la enseñanza en un sentido genérico, es “un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje”. Las prácticas de enseñanza, en cambio, consisten en una manera

como se llevan a cabo estas acciones, la cual está determinada por las diferencias culturales e individuales y sujeta al “estado del conocimiento existente sobre la enseñanza y la destreza pedagógica del docente” (Smith, 1961 en Jackson, 2002, p. 123).

Philip Jackson (2002) asume un enfoque *evolutivo* al definir la enseñanza. Según este punto de vista, no existe ningún concepto inequívoco de la enseñanza, válido en todo tiempo y lugar, sino que se ubica dentro de una red de relaciones y, precisamente, “su lugar dentro de esa red es su fuente última de significado y significación” (Jackson, 2002, p. 129). Esta concepción sobre la enseñanza la pone en una estrecha unión con el contexto cultural en el que tiene lugar. Éste, según el autor, “incluye nociones, supuestos previos, expectativas y todas las otras cosas que influyen en la actividad o determina como la interpretan sus protagonistas y también las personas ajenas a ella” (Jackson, 2002, p. 130). Aunque el autor no propone una definición específica frente a la práctica de la enseñanza, los planteamientos anteriores permiten entenderla como un proceso ubicado y relacionado estrechamente con un contexto cultural, interpretado y significado por sus participantes, dependiendo de sus antecedentes y expectativas.

La concepción de Elvia María González (1999), quien plantea tres dimensiones constitutivas del proceso docente-educativo (la educativa, la instructiva y la desarrolladora), es de gran importancia para pensar sobre los elementos componentes de las prácticas de la enseñanza. Se puede afirmar que éstas deben estar orientadas al cumplimiento de las tres funciones, siguiendo la línea de dichas reflexiones.

Por su parte, la Dra. Edith Litwin (2001, p. 111) se refiere a la enseñanza como un proceso de búsqueda y construcción colectiva, la cual no es “algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien”. Esta concepción lleva a entender las prácticas de enseñanza como un proceso de relación social que acontece en

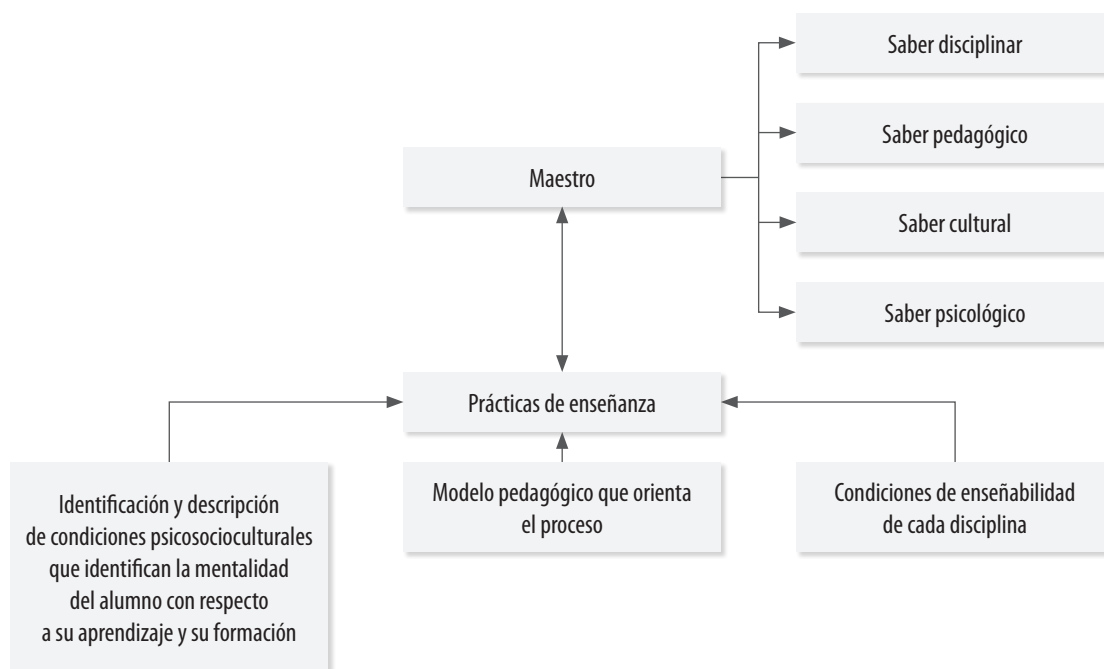
un contexto histórico y cultural determinado y que se materializa a partir de los participantes concretos y sus características. En este orden de ideas, el concepto de las prácticas de enseñanza emerge como un dispositivo que permite materializar la esencia de la enseñanza. Es en la puesta en escena real donde se configuran todos los elementos constitutivos del proceso de enseñanza, al igual que toman forma real “historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin. E, 2001, p. 95) de los participantes del proceso: docentes y estudiantes. Según Edith Litwin, “los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado” (Litwin. E, 2001, p. 95).

Retomando los planteamientos de varios autores en relación con la enseñanza y sus prácticas, es posible recoger varios factores que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza. Entre éstos se destacan los relacionados con el que ocupa el lugar del docente, tales como: sus conocimientos y experiencias previas; su nivel de comprensión teórica y las características de su personalidad; el grado de organización en la planificación previa y la habilidad de la flexibilidad y adaptabilidad frente a las cambiantes circunstancias que surgen en el proceso de interacción en el aula; la capacidad de cambio cognitivo y disposición frente al aprendizaje constante.<sup>3</sup>

Por otro lado, se presentan factores relacionados con los que ocupan el lugar de aprendices: el nivel del conocimiento previo y del desarrollo de las funciones psíquicas superiores; las características individuales de la esfera afectivo-motivacional; disposición e interés particular para el aprendizaje; características particulares en relación con el estilo del procesamiento de información predominante.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> “Enseñar es aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro” (Litwin, 2001, p. 113).

<sup>4</sup> Visual, auditivo, cenestésico; igualmente se refiere a la predominancia del procesamiento del hemisferio izquierdo o derecho.



**Figura 13.** Los elementos intervinientes en las prácticas de enseñanza

Fuente: la autora

Además de estos factores emergen los que son propios e inherentes al mismo proceso de interacción humana, en el que podemos destacar la empatía, las características del vínculo intrapersonal que se establece en el aula, las cuales determinan a su vez las de la atmósfera particular que emerge como un factor facilitador o inhibidor tanto del proceso de enseñanza, como del aprendizaje.

La práctica de enseñanza entendida como un proceso de construcción o co-construcción colectiva llevada a cabo mediante una actividad conjunta compartida ubicada en un contexto sociocultural representa una unidad orgánica y funcional entre enseñanza y aprendizaje. Es una relación dialéctica que permite la evolución y el progreso mutuo tanto del estudiante como del docente. Incluso se borran los límites en relación con el lugar del docente y aprendiz: el docente también aprende cuando da clase, siendo también el estudiante quien le enseña, siempre y cuando este último esté dispuesto a aprender.

Las prácticas de enseñanza pueden ser caracterizadas como una forma de relación sociocultural que acontece en el marco de una

zona del desarrollo próximo grupal en el que todos sus participantes realizan unas significativas transformaciones tanto desde el aspecto del conocimiento epistemológico y disciplinar, como desde los elementos de formación en características personalógicas.<sup>5</sup>

## Reflexiones finales

Lo expuesto anteriormente permite visualizar la complejidad del proceso educativo y la interdependencia de sus elementos constitutivos.

Un buen proceso de enseñanza no puede llevarse a cabo sin una seria base orientadora consistente en una sólida teoría pedagógica, configurada en un enfoque y contextualizada en ciertas condiciones histórico socioculturales en forma de un modelo pedagógico. Además de esto, se requiere una puesta en práctica de estas concepciones orientadoras, que implica el arte de tejer una red de relaciones sociales entre todos los actores implicados en el

<sup>5</sup> El término de las características personalógicas se refiere a un conjunto complejo de las características de la persona tanto desde la esfera cognitiva, como afectivo-motivacional (Mitjans, 1997).

acto real de enseñanza-aprendizaje. Sólo allí, durante las prácticas de enseñanza, es posible confrontar retroalimentar y construir un saber que permite contraer el cuerpo conceptual de la pedagógica como una disciplina que orienta y mejora los procesos educativos.

La búsqueda de modelos pedagógicos que permiten orientar los procesos de enseñanza en la sociedad contemporánea es un asunto que ha llamado la atención de educadores en todo el mundo. En las más recientes propuestas encontramos unas búsquedas y preguntas que se debaten en la comunidad académica internacional en relación con un modelo pedagógico para una sociedad compleja. Respondiendo a las necesidades urgentes del mundo contemporáneo, Unesco creó un Comité de Educación para una sociedad compleja con sede en el Centro de Unesco en Madrid, cuya función principal se orienta a

La evaluación de la importancia y trascendencia del complejo proceso social que vivimos, con el ánimo de colaborar, con todos los que coinciden en este campo de inquietud, en el diseño de un nuevo modelo pedagógico que responda a las necesidades de una formación permanente, para una realidad que se despliega cada día con mayor complejidad (Centro Unesco de Madrid, 2008).

En el marco del Primer Ciclo “Complejidad y Modelo Pedagógico” organizado por el comité mencionado, cuya duración se extiende desde el 2008 hasta abril del 2009, se realiza una discusión internacional sobre las problemáticas más relevantes en relación con el estado de la educación y su correspondencia a las exigencias de la época histórica atravesada por la humanidad. Así pues, la creatividad como un elemento indispensable de la educación ha estado presente en el desarrollo de muchos autores que han propuesto sus reflexiones en el marco de este debate: “La acción educativa de hoy requiere el diseño un modelo de trabajo que favorezca la apertura, el estado de alerta, la capacidad permanente de sorprenderse y el espíritu de juego” (Montesdeoca, 2008, párrafo 6).

El desarrollo de la capacidad creativa, que se basa en habilidades como un pensamiento reflexivo, flexible, divergente, solución independiente y autónoma de problemas, habilidad de indagación y problematización, entre otras, permite precisamente apuntar a los propósitos formativos que corresponden a las exigencias de la época contemporánea.

Para lograr este fin es preciso preguntarse por las características del modelo pedagógico que puede respaldar y orientar este proceso formativo, permitiendo materializarlo en las prácticas de enseñanza contextualizadas. La educación, siendo al mismo tiempo un producto y una herramienta del proceso histórico-evolutivo de la humanidad, exige una constante reflexión y teorización permitiendo a la vez su retorno y efecto transformador en el ser humano, en el cual

[...] (los) educadores necesitan asumir el protagonismo que tienen en la definición de un nuevo modelo pedagógico que responda al verdadero objeto y sujeto de la educación. En nuestras manos está el lograr que la educación no sea instrumentalizada por objetivos ajenos a ella y a sus receptores (Montesdeoca, 2008, párrafo 9).

En este orden de ideas, pensar en un modelo pedagógico para una sociedad compleja es pensar en una estructura que permite convertir el desarrollo de la capacidad creativa en un asunto transversal para el proceso educativo, mediante su inclusión en los cinco elementos constitutivos del modelo pedagógico.

El esquema presentado a continuación permite visualizar la relación entre las influencias educativas y el desarrollo cultural, siendo la primera la que afecta al segundo, impulsándolo hacia los horizontes más constructivos y autoconscientes. Un modelo pedagógico que integra de una manera transversal las concepciones y representaciones pedagógicas sobre el desarrollo de la capacidad creativa permite instaurar la creatividad como un valor cultural con todas las concepciones derivantes, entre los cuales están: una orientación al desarrollo humano creativo y autopoietico, acompañado



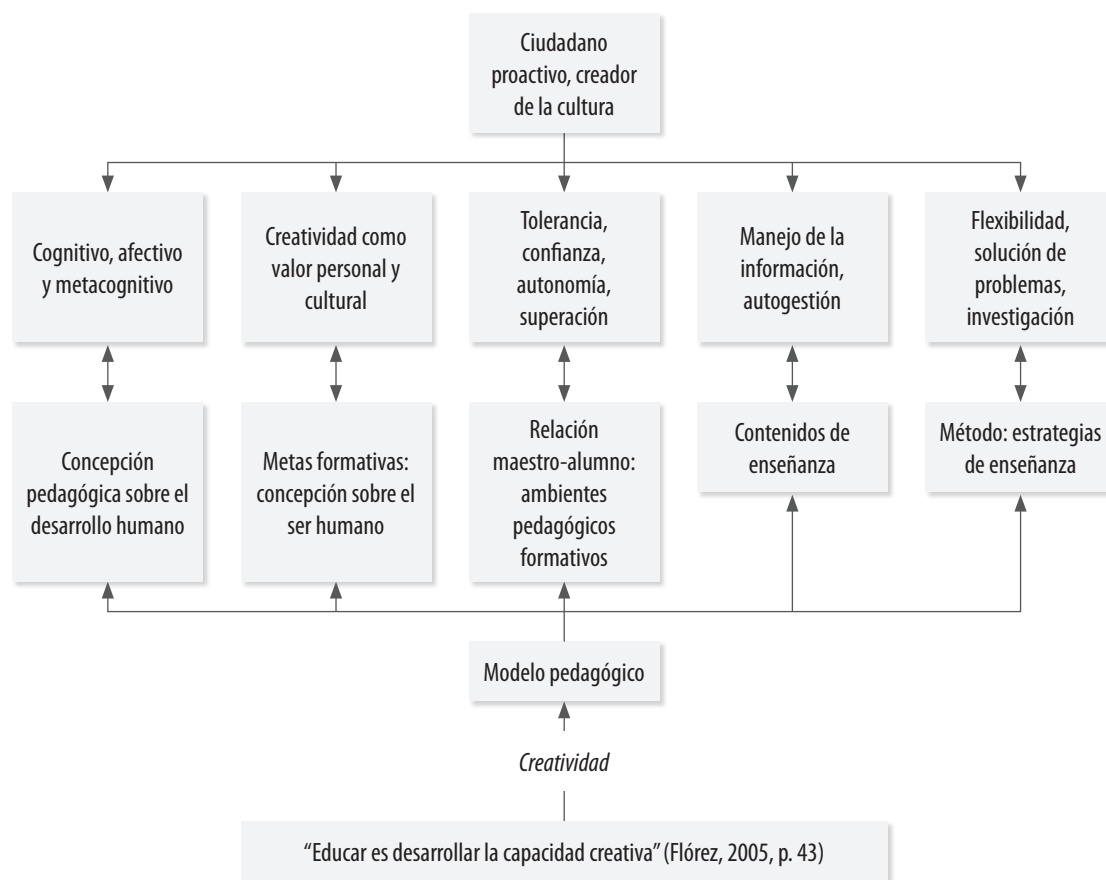


Figura 14. Contribución del modelo pedagógico a los propósitos formativos en la sociedad contemporánea

Fuente: la autora

de unos valores personales basados en el ser y no en el tener de la cultura consumista; una conciencia comprometida y responsable; una actitud proactiva frente a las problemáticas sociales, económicas y ecológicas de la sociedad contemporánea. ■

## Referencias

- Centro Unesco de Madrid (2008), "I Ciclo de Complejidad y Modelo Pedagógico", Comité de Educación para una Sociedad Compleja del Centro Unesco de la Comunidad de Madrid con la colaboración del Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y Deportes, Madrid.
- De Zubiría Samper, J. (1999), *Los modelos pedagógicos*, Bogotá, Fundación Alberto Merani.
- Díaz, M. (1986), "Los modelos pedagógicos", en *Revista Educación y Cultura*, núm. 8, pp. 45-49.
- Díaz Monsalve, A. y Quiroz Posada, R. (2001), "Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática

entre ellos", en *Revista Avanzada*, núm. 10, pp. 116-129.

Erazo Parga, M. (1999), *Caracterización de la influencia empiropositiva que quita el pensamiento de los profesores de ciencias*, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Flórez, R. (2005), *Pedagogía del conocimiento*, Madrid, McGraw-Hill.

Gómez, M. (2004), "El modelo como herramienta para el análisis de las escuelas y corrientes pedagógicas", en *Revista Perspectivas*, núm. 11, pp. 131-140.

González Agudelo, E. (1999), "Un recorrido por los modelos pedagógicos a través de sus didácticas", en *Revista Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 25, pp. 58-68.

Jackson, P. (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Litwin, E. (2001), "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en De Camilloni, A. et ál, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

- Mitjans, A. (1997), *¿Cómo desarrollar la creatividad en la escuela?*, Habana, Universidad de la Habana.
- Montesdeoca, A. (2008), "Y aquí seguimos" [en línea], Intervención en la cuarta sesión del I Ciclo Complejidad y Modelo Pedagógico, Organizado por el Comité de Educación para una Sociedad Compleja del Centro Unesco de la Comunidad de Madrid con la colaboración del Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y Deportes, Madrid, disponible en <http://www.tendencias21.net/ciclo/index.php?action=article&xnumero=19>, recuperado: 25 de septiembre del 2008.
- Popper, K. (1974), *Conocimiento objetivo*, Madrid, Tecnos.
- Vasco, C. (2003), "Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica", Universidad Nacional, en *Revista Pedagogía, Discurso y Poder*, núm. 10, pp. 107-121.
- Zuluaga, O. (1987), *Pedagogía e historia*, Bogotá, Ediciones Fondo Nacional por Colombia.