

4.2.2. Modelo Pedagógico

Los modelos pedagógicos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Se podría decir que son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de una práctica pedagógica, o bien sus componentes.

También son, como señala Gago (2002), una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje.

Estos modelos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en su grado de complejidad, tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen sus autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos.

El estudio de los modelos pedagógicos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica. En algunos de ellos los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que intervienen en una planeación didáctica, así como las relaciones de antecedente y consecuente que guardan entre sí.

Para poder identificar un modelo pedagógico se necesita conocer sus características fundamentales que, según Porlán (1983) surgen al responder tres preguntas esenciales sobre sus pretensiones últimas:

- ¿Qué enseñar? Es decir, qué contenidos, en qué secuencias y en qué orden, su enseñabilidad y relevancia.
- ¿Cómo enseñar? Se refiere a los métodos, medios y recursos. Aquí adquieren un valor relevante los estilos de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los estudiantes.
- ¿Qué y cómo evaluar? Referido no sólo a los momentos, sino también a los instrumentos de comprobación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso. En este aspecto también adquieren importancia los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Esta estrategia de Porlán (1983) se puede sintetizar afirmando que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y unas formas de evaluación. Precisados estos tres elementos, es además necesario identificar la percepción que cada modelo tiene del docente, del alumno y de los saberes que enseña. De esta forma se facilita identificar un determinado tipo de modelo, aun cuando es necesario tener en cuenta que en la práctica de los docentes se mezclan elementos de diversos modelos, lo que da lugar a versiones peculiares de un mismo modelo.

Antes de reseñar algunos de los más conocidos modelos, es importante señalar que la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse siempre en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. Es aquí donde cabe decir que los estilos particulares siempre se asocian con uno o varios modelos, y la tarea de los diferentes

teóricos se ha centrado en tratar de identificarlos y caracterizarlos con miras a mejorar las prácticas de los docentes en el aula, y el diseño de programas de formación para maestros, más eficientes y vinculantes.

Según Astolfi (1997), hay tres modelos predominantes en la enseñanza (transmitivo, de condicionamiento y constructivista) que sirven -explícita o implícitamente-, como base para las prácticas y estilos de los maestros. Cada uno dispone de una lógica y de una coherencia que habrá de caracterizarlo, pero sobre todo, cada uno responde a diferentes situaciones de eficiencia.

El modelo transmitivo o tradicional se refiere principalmente a la elaboración de un programa de estudios. Los elementos que presentan son mínimos, ya que no se hacen explícitas las necesidades sociales, la intervención de especialistas, las características del educando, ni tampoco se observan las instancias de evaluación del programa de estudios. El esquema es muy sencillo. En él destacan los cuatro elementos siguientes:

- El profesor, que es el elemento principal en el modelo tradicional, ya que tiene un papel activo: ejerce su elocuencia durante la exposición de la clase, maneja numerosos datos, fechas y nombres de los distintos temas, y utiliza el pizarrón de manera constante.
- El método: Se utiliza cotidianamente la clase tipo conferencia, abundantes apuntes, la memorización, y la resolución de los cuestionarios que presentan los libros de texto.
- El alumno, que en este modelo no desempeña una función importante, pues su papel es más bien receptivo, es decir, es tratado como objeto del aprendizaje y no se le da la oportunidad de convertirse en sujeto del mismo.
- La información o contenido se presenta como temas, sin acotar la extensión ni la profundidad con la que deben enseñarse. De esta manera, algunos profesores desarrollan más unos temas que otros creando distintos niveles de aprendizaje en grupos de un mismo grado escolar.

El modelo tradicional muestra la escasa influencia de los avances científico-tecnológicos en la educación y, en consecuencia, refleja un momento histórico de desarrollo social. No obstante sus limitaciones, este modelo se tomó como base pedagógica para formar diversas generaciones de profesores y de alumnos.

Este Modelo concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano cuya función es explicar claramente y exponer el conocimiento a los estudiantes de manera progresiva. Si se presentan errores, son atribuibles al alumno por no adoptar la actitud esperada. Dentro de esta concepción educativa se pueden distinguir dos enfoques de la práctica del docente:

- El primero es un enfoque enciclopédico, en el que el profesor es un especialista lleno de información; la enseñanza es una pura transmisión que al final se resume en la acumulación de conocimientos y no se hace distinción entre saber y saber enseñar.
- El segundo enfoque es el comprensivo, en el que el profesor es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia pero sólo la transmite.

En ambos enfoques se resta importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas en su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente. Se trata de un aprendizaje basado en la teoría.

En resumen, en esta perspectiva el aprendizaje es la simple comunicación entre emisor (maestro) y receptor (alumno) y se ignora el fenómeno de comprensión y el proceso de la relación con sentido de los contenidos.

Siguiendo a Astolfi (1997), el Modelo de Condicionamiento o pedagogía behaviorista (conductista), está basado en los estudios de Skinner y Pavlov sobre aprendizaje; se enfatiza en los medios necesarios para llegar a un comportamiento esperado y verificar su obtención. El problema radica en que nada garantiza que el comportamiento externo corresponda con el mental; para autores como Pérez (1995) este modelo es una perspectiva técnica, la cual concibe la enseñanza como una ciencia aplicada, y al docente como técnico.

Finalmente, el Modelo Constructivista o de perspectiva radical, concibe la enseñanza como una actividad crítica, y al docente como a un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. Este modelo difiere de los anteriores en la forma como se maneja el concepto de error: es un indicador que permite hacer análisis de los procesos intelectuales que ocurren al interior de quien aprende. Para el constructivismo, aprender es arriesgarse a errar (ir de un lado a otro), y muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos. Para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos; es una tarea de organización de métodos de apoyo y situaciones de aprendizaje que permiten a los alumnos construir su propio saber. No se aprende sólo registrando en el cerebro. Se aprende construyendo la propia estructura cognitiva. Esta teoría se fundamenta primordialmente en los estudios de Vigotsky, Piaget y Ausubel, quienes realizaron investigaciones en el campo de la adquisición de conocimientos por parte del niño.

Por otra parte, el modelo conductista ha presentado algunas variantes, pero todas mantienen sus componentes básicos. Entre estos nuevos modelos se pueden mencionar el de Aguilar (1998) que cita a Tyler, y que presenta como aportación fundamental el concepto de objetivos -los cuales se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudios-, ya que determinan de una manera u otra el funcionamiento de las otras partes del programa. La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base a los objetivos cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor, del método, del alumno y de la información. Por ejemplo, aunque el profesor presente notables cualidades de orador, gran capacidad de manejo de información e, inclusive, un amplio repertorio de conocimientos sobre un tema determinado, sus acciones están determinadas por el objetivo, puesto que señala con claridad la extensión y la profundidad con que se ha de enseñar dicho contenido. También Tyler citado por Aguilar (1998) menciona la forma en que el profesor tendrá que impartir la enseñanza y le propone diversas actividades según sea el tipo de objetivo de que se trate.

Como los objetivos prevén diversas acciones que los alumnos deberán desempeñar, la enseñanza no puede dirigirse con un solo método o con una misma forma de dar la clase. Por el contrario, se proponen diversas actividades para los alumnos (actividades de aprendizaje) y actividades para el profesor (actividades de enseñanza), de tal manera que dependiendo el tipo de objetivo serán diferentes las acciones a realizar por el docente y los educandos. Este modelo ofrece la posibilidad de utilizar diversos métodos y técnicas, que serán propuestos en los programas, en algunos casos serán seleccionados por los profesores.

Dado que los objetivos mencionan acciones que han de realizar los alumnos, éstos dejan de ser objetos pasivos de la enseñanza y se convierten en sujetos de aprendizaje realizando diversas acciones que son registradas por el docente. A diferencia del modelo tradicional -donde el alumno desconocía la profundidad y extensión de tema, así como las acciones que se esperan de él-, en el modelo de Tyler el alumno, desde la lectura del objetivo, conoce las actividades que debe realizar individualmente, en equipo o bien conjuntamente con el profesor.

La información por enseñar ya no se presenta a manera de temas -como se hacía en el modelo tradicional-, sino por medio de objetivos, es decir, se fragmentan los contenidos en pequeñas porciones, las cuales están acotadas tanto en su extensión como en su profundidad. Un contenido puede dar lugar a varios objetivos con diversas acciones por realizar; dichos objetivos se relacionan

y se estructuran lógicamente formando unidades que, a su vez, presentan un orden lógico y una secuencia de lo simple a lo complejo y forman un programa de estudios. La información así estructurada permite un manejo preciso y homogéneo por parte del profesor y elimina, en parte, la subjetividad en la enseñanza de los contenidos, ya que las acciones del profesor, del alumno, la extensión, profundidad y tiempo dedicado a cada objetivo están acordados previamente en el programa de estudios.

La planeación didáctica se facilita puesto que el programa de estudios resulta lo suficientemente explícito como para que el docente sólo necesite hacer un análisis cuidadoso del programa, o en su defecto, consultar al coordinador de área o de estudios.

Otras ventajas que proporciona este modelo son: La evaluación se realiza de manera más sistemática, ya que los tiempos, las formas e instrumentos de evaluación que deben emplearse están predeterminados en el programa de estudios. Los docentes pueden elegir formas alternativas de evaluación con la condición de que se adecuen al objetivo, es decir, que las acciones que el alumno debe realizar, las cuales se mencionan en el objetivo, sean factibles de medir y de registrar.

La elaboración de programas requiere de la participación de especialistas, puesto que se requiere de un conocimiento técnico-pedagógico que demanda rigor y precisión. La propuesta de objetivos, la selección de los mismos, así como su redacción, son tareas complejas que requieren del conocimiento de diversas teorías del aprendizaje, del manejo de diversos métodos y técnicas didácticas y de enfoques taxonómicos de evaluación, entre otros requisitos. El vínculo entre educación y sociedad se torna más estrecho en el modelo de Tyler citado por Aguilar (1998), ya que los objetivos sugeridos por los especialistas tienen como marco de referencia las necesidades que demanda la sociedad, de tal manera que conforme se modifican las necesidades sociales, es necesario cambiar los objetivos de los programas de estudios porque se corre el riesgo de que se vuelvan obsoletos.

El modelo de Popham y Baker citado por Aguilar (1998), que se refiere particularmente a la sistematización de la enseñanza, hace una comparación entre el trabajo de un científico y el trabajo de un profesor. La comparación estriba en que el científico tiene un conjunto de hipótesis como punto de partida y selecciona una serie de instrumentos para comprobar su veracidad; con los instrumentos seleccionados somete las hipótesis a experimentación y evalúa los resultados obtenidos.

De igual manera el docente parte de un conjunto de objetivos de aprendizaje, selecciona los instrumentos de evaluación más idóneos y los métodos y técnicas de enseñanza acordes con los objetivos, los pone a prueba durante la clase o en el curso, y evalúa los resultados obtenidos.

Desde luego que los niveles de rigor, precisión y conceptualización distan mucho entre un científico y un docente; sin embargo, la propuesta de Popham-Baker citada por Aguilar (1998) apunta a que en ambos casos hay sistematización en el trabajo que se realiza, un conjunto de elementos a probar, y la evaluación de resultados; es decir, cada uno de los elementos mencionados ocupa un lugar dentro de una secuencia formando un sistema que tiene una entrada de insumos y una salida de productos o resultados, los cuales se han modificado a través de un proceso.

Este modelo, a diferencia del de Tyler citado por Aguilar (1998), incorpora una evaluación previa de los objetivos de aprendizaje (insumo o conducta de entrada), lo que permite conocer el estado inicial de los alumnos respecto de los objetivos. De esta manera, los resultados de la evaluación previa se comparan con los resultados de la evaluación final para poder registrar y comparar el grado de avance en el aprendizaje de los alumnos.

El modelo de Mager citado por Aguilar (1998) permite a los docentes adentrarse en detalle en una parte importante de los programas: los objetivos. Estos pueden ser generales, particulares (también llamados intermedios) y específicos u operacionales. Los objetivos han sido estudiados por diversos autores y por consiguiente han surgido distintas nomenclaturas o terminologías. En el modelo de Mager se hace énfasis en los objetivos específicos, es decir, aquellos con los que comúnmente opera el profesor en el salón de clase y que están en la base de su planeación didáctica. Habitualmente, en un programa de estudios los objetivos específicos se presentan redactados sin hacer mención de cada una de sus partes para evitar la pérdida de significado o de sentido para el profesor.

Es frecuente que los profesores lean rápidamente los objetivos específicos y no tomen en cuenta todas las acciones y partes que se mencionan en ellos, esto trae como consecuencia que no se distinga con claridad cómo enseñar y evaluar adecuadamente los objetivos. Esta situación impide que se alcancen óptimamente las acciones y los niveles de ejecución que los objetivos demandan. Por esta razón el modelo de Roberto Mager muestra con claridad las partes que integran un objetivo específico, y establece que cada momento estructural del proceso debe obedecer a uno de ellos. Por ejemplo, se debe determinar a quién efectuará la conducta solicitada: al alumno, al participante, al practicante, etc. El término conducta se refiere al comportamiento o acción que realiza el alumno o el participante. Por lo regular se redacta utilizando un verbo activo que no dé lugar a diversos significados, como por ejemplo: identificar, clasificar o enlistar. El contenido hace mención al tema o subtema mediante el cual se logrará el objetivo. Las condiciones hacen mención a las circunstancias particulares en que la conducta debe manifestarse (en el laboratorio, en un mapa, con ayuda de un modelo o maniquí, en una maqueta, en la computadora, etc.). Por último, la eficacia se refiere al criterio de aceptabilidad de la conducta, es decir, se hace explícito el nivel o grado de complejidad en que la conducta debe darse.

Finalmente es importante señalar el modelo de Taba citado por Aguilar (1998), que sintetiza los elementos más representativos de los otros modelos que ya se han revisado. Su principal aporte radica en la organización de los contenidos y las actividades de aprendizaje.

El contenido de un programa de estudios o de una planeación didáctica debe presentar una organización lógica, cronológica o metodológica que permitirá al docente presentar la información a los alumnos desde lo simple hasta lo más complejo, de lo que es antecedente a su respectivo consecuente, de la causa al efecto, de lo general a lo particular, lo cual redundará en un mejor aprovechamiento.

La organización de las actividades también es un factor de mejora en el aprendizaje. Los profesores deben presentar a los alumnos los objetivos mediante una gama de actividades debidamente secuenciadas, considerando cuáles se deben desarrollar de manera individual y cuáles de forma grupal, fijando la duración de ambas. Las actividades que los profesores y los alumnos realizan deben estar claramente diferenciadas y equilibradas, de manera que el profesor tenga previsto cuándo exponer, retroalimentar, organizar y supervisar, y en qué momentos el grupo asume el papel protagónico en el aprendizaje y el profesor coordina las actividades y retroalimenta a los alumnos individualmente o a cada uno de los equipos en particular.

La propuesta Taba citado por Aguilar (1998) muestra a los docentes las partes más importantes de un programa y a su vez, les plantea el reto de elaborar planeaciones didácticas con organización de contenidos y actividades creativas, precisas y eficientes.

Para concluir con esta descripción de Astolfi (1997) es preciso decir que los modelos conductistas exigen una alta motivación por parte de los docentes, a fin de obtener planeaciones didácticas rigurosas, bien secuenciadas, y apoyadas con los instrumentos de evaluación más idóneos según los objetivos de aprendizaje que mencionen los programas de estudios que imparten.

Continuando nuestra aproximación a una definición, Joyce y Weil (1985) sostienen que un modelo pedagógico puede entenderse como un “plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza, y para orientar la enseñanza en las aulas”; en otras palabras, son recursos que hacen posible el desarrollo del proceso formativo.

Por su parte Flórez (1994) define un modelo pedagógico como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. Es decir, que los modelos son categorías descriptivas, construcciones mentales que representan un conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento. Esta imagen representa formas particulares de interrelación entre parámetros pedagógicos.

Esta última definición parece ser la más precisa, y al mismo tiempo la más abarcante de las que se han considerado hasta el momento, ya que amalgama y sistematiza de manera ordenada y rigurosa los intentos de definición precedentes, razón por la cual esta investigación se apoyó en la obra de este autor, particularmente en Pedagogía del conocimiento (1994) y Evaluación pedagógica y cognición (1999).

Aunque en su obra, Flórez Ochoa no pretende describir ni profundizar en la esencia misma de la enseñanza, se ha considerado que la tipificación de los cinco modelos y la descripción de la manera como cada uno de ellos desarrolla el proceso educativo, es un fundamento lo suficientemente sólido y pertinente –por lo amplio e incluyente-, para adoptarlo como hilo conductor para el desarrollo de la presente investigación, en cuanto hace referencia a su soporte teórico.

El autor inicia su trabajo afirmando que los modelos pedagógicos en general son construcciones teóricas dentro de las que se inscriben las prácticas cotidianas de los docentes, y que para considerarse como tal deben responder al menos a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el ideal de la persona bien educada que se pretende formar?
- ¿A través de qué, o con qué estrategias metodológicas?
- ¿Con qué contenidos y experiencias educativas concretas?
- ¿A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo?
- ¿Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo?

Tomando como punto de partida esta concepción de modelo pedagógico y de sus componentes, el objeto de este trabajo se centró en la búsqueda de las relaciones entre los estilos de enseñanza del grupo de docentes objeto de estudio y los cinco modelos pedagógicos descritos por Flórez Ochoa, que se presentan a continuación.

4.2.2.1. El Modelo Pedagógico Tradicional

Para entender mejor las bases de este modelo hay que remontarse hasta el siglo XVII, a la enseñanza impartida principalmente por las órdenes religiosas, sobre todo en los internados; en este recorrido hay que dar una mirada a las creencias de la época medieval, cuya principal preocupación consistía en alejar a la juventud de los problemas propios de la época y de la edad.

Con el pretexto del virtuosismo, se ofrecía una rigurosa vida metódica en el interior de los centros educativos: se buscaba la formación del carácter de los aprendices, moldeándolo a través de valores como la voluntad, la virtud, la disciplina, la ética y el humanismo; al mismo tiempo se les enseñaban los ideales de la antigüedad, la lengua escolar utilizada era el latín, y el manejo de la retórica era el cúlmen de esta educación.

Los jóvenes, eran considerados como material indefenso, en formación, propensos a la tentación siempre abundante, débiles y con atracción por el mal. Era entonces necesario aislarlos del mundo externo, siempre temido como fuente de tentaciones, y debían estar siempre vigilados para que no zozobraran en ese mar de deseos y apetencias naturales.

Flórez Ochoa (1994) reconoce la riqueza sorprendente de la obra pedagógica del Padre de la Pedagogía Tradicional, Comenio (2000), quien en su *Didáctica Magna* o *Tratado del Arte Universal de Enseñar Todo a Todos*, sentó las bases de esta pedagogía comúnmente llamada tradicional, muchos de cuyos elementos se mantienen vigentes en la actualidad, en particular aquellos referidos a sus fines últimos: se trata del arte perfecto de enseñar todo a todos los hombres. Su introducción asegura que el libro presenta el modo y manera seguro y preferente de establecer escuelas en todas las comunidades, ciudades y pueblos de cada uno de los países... en las cuales toda la juventud de ambos sexos, sin excepción alguna, puede ser formada rápida, agradable y profundamente, en las ciencias, llevada a las buenas costumbres,... y conducida de este modo en los años juveniles hacia todo lo necesario en esta vida y en la futura. Su intención global y enciclopédica –enseñar todo lo que había en el mundo creado por Dios-, tiene como propósito final hacer al hombre semejante a Dios. Con algunas modificaciones en su formulación, esta intención pedagógica subyace a la mayoría de los modelos pedagógicos actuales: comprender el orden que liga las cosas, más que las cosas mismas, constituyéndose en el mito pedagógico que sigue teniendo vigencia hasta nuestros días.

A este modelo se le ha calificado frecuentemente de enciclopedista por cuanto, según Canfux (1996), el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.

A pesar del devenir histórico y del desarrollo social hacia otras formas de organización, algunos de los conceptos primordiales del tradicionalismo pedagógico aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales, tales como los esquemas de planeación que permiten la formulación particular de los contenidos enseñables y su desarrollo en el tiempo según un orden de complejidad, unas estrategias específicas de presentación de esos contenidos, un particular modo de comunicación entre el enseñante y sus discípulos, y la comprobación periódica de la realización de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Estas ideas básicas están relacionadas con la educación del carácter, la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículum centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza.

Flórez (1994), al referirse a este modelo señala que es academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. En coincidencia con la anterior apreciación Canfux (1996) afirma que el profesor, generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad.

Un aspecto importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el rol del maestro. De acuerdo con De Zubiría (1994), bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas. El aprendizaje es entonces un acto de autoridad.

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

De manera similar, las lecciones de clase centradas en la educación moral y en la instrucción cívica enfatizaron la importancia del deber, la obediencia, la honestidad, el patriotismo y el valor. En opinión de Flórez (1994), se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas como el latín y las matemáticas.

En síntesis, puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter. La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical y es frecuente que niñas y niños estudien separados e incluso reciban contenidos diferenciados, lo que pone de manifiesto una intención de transmitir diferentes formas de ver el conocimiento y el mundo para uno y otro género. El método se fundamenta en un transmisionismo de los valores de la cultura por medio del ejemplo. La evaluación del aprendizaje por lo tanto, consiste en establecer la exactitud de lo que el estudiante ha logrado aprender con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. Un ejemplo es la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; de esta manera el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad”.

A continuación se presentan las características e indicadores propuestos que identifican el modelo Pedagógico Tradicional.

Tabla 2: Características e indicadores del Modelo Pedagógico Tradicional

Características	Indicadores
Contenido: Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	Los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables.
	Los conceptos disciplinares están establecidos en los textos.
	Puesto que los contenidos de una disciplina están en textos, son independientes de la realidad de sus estudiantes.
Enseñanza: Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	El docente debe enseñar los contenidos de forma verbal, expositiva.
	El docente debe dictar su clase bajo un régimen de disciplina, a unos estudiantes que son básicamente receptores.
	El docente dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas.
Interacción con los estudiantes: Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	En un proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.
	La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.
	Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.
Evaluación: Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende.
	La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolló la enseñanza.
	El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes.

Fuente: Autores

4.2.2.2. El Modelo Pedagógico Conductista

Apoyado en la tecnología educativa que se desenvuelve paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos humanos en la posguerra de las décadas de los 60 y 70, éste modelo se caracteriza por la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental centrado en el refuerzo.

Al decir de Flórez (1994), el modelo se desarrolló paralelo con la racionalización y planeación económica en la fase superior del capitalismo, bajo la búsqueda del moldeamiento meticuloso de una conducta productiva en los individuos. Su método consiste en la fijación y control de objetivos instruccionales formulados con precisión. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental expresado como tecnología educativa. Su principal exponente es Skinner.

Al igual que el modelo pedagógico tradicional, el conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente, pero en este modelo el aprendizaje es el resultado de cambios más o menos permanentes de conducta. Como consecuencia, el aprendizaje puede ser modificado por las condiciones del medio ambiente. El modelo ha sido calificado de positivista por cuanto toma como objeto de estudio el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control.

Para Flórez (1994), el método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos "instruccionales" formulados con precisión y reforzados minuciosamente. De acuerdo con los fundamentos teóricos del conductismo, el aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre un estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente. Para Yelon y Weinstein (1988) el estímulo se puede denominar señal; él provoca la respuesta. La consecuencia de la respuesta puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta.

El modelo conductista impactó los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta aprender, debe hacerse en términos muy específicos y medibles. De manera similar, las etapas para llegar al dominio de destrezas y aprendizajes deben ser subdivididas en tareas pequeñas y los reforzamientos deben ser contingentes al logro de cada conducta. De acuerdo con el modelo conductista, la meta de un proceso educativo es el moldeamiento de conductas que se consideran adecuadas y técnicamente productivas, de acuerdo con los parámetros establecidos por la sociedad.

La función del maestro apunta en este contexto, a la de un diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales -tanto los estímulos como los reforzadores-, se programan para lograr las conductas deseadas. Por esta razón enseña para el logro de objetivos de aprendizaje que ha establecido previamente con claridad, y los diseña de tal modo que cualquier aprendizaje pueda medirse a través de la evaluación del nivel de logro.

Rojas y Corral (1996) afirman que los orígenes de la tecnología educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. La enseñanza programada ha sido definida por Fry (1990) como el recurso técnico, método o sistema de enseñar, que se aplica por medio de máquinas didácticas pero también por medio de textos escritos". Los principios teóricos en los cuales se fundamenta la enseñanza programada son los siguientes:

- Se puede aprender una conducta por un sistema organizado de prácticas o repeticiones reforzadas adecuadamente.
- El aprendizaje tiene un carácter activo por medio del cual se manipulan elementos del medio ambiente para provocar una conducta que ha sido programada.

- La exposición y secuencia de un proceso de aprendizaje complejo están fundamentadas en los diferentes niveles de complejidad de una conducta.
- La programación de las conductas del estudiante es de suma importancia de modo que la organización del contenido, la secuencia del aprendizaje, y el control de estímulos - antecedentes y consecuentes-, hagan posible la emisión de la conducta deseada. Se trata entonces de una ingeniería del comportamiento y del aprendizaje.

En esta dinámica, las relaciones del maestro con sus alumnos toman la forma de las de un director técnico o “coach”, un planeador de conductas que anima y estimula permanentemente a sus pupilos para que se esfuercen por superarse a sí mismos, por alcanzar objetivos instruccionales cada vez más complejos. Premia y sanciona con la entrega o privación de estímulos, y mide permanentemente los niveles de logro de cada uno de sus estudiantes. Estos a su vez no lo identifican, como en el caso del maestro tradicional, con un modelo a emular, sino como un líder a seguir, un guía o jefe de equipo cuya tarea es retroalimentar permanentemente sus logros para premiarlos, o sus deficiencias para exigirles.

Como consecuencia, la evaluación es una tarea permanente de medición y valoración constante centrada en la mayor o menor aproximación al logro de los objetivos instruccionales. Regularmente se aplican pruebas con el fin de determinar los progresos del estudiante, para animarlo y para hacer ajustes y correcciones. Se recurre frecuentemente a la evaluación formativa como indicadora de la calidad y del rumbo que toma el proceso de aprender, y a la sumativa para medir los avances y aproximación al logro de los objetivos.

A continuación se presentan las características e indicadores propuestos que identifican el modelo Pedagógico Conductista.

Tabla 3: Características e indicadores del Modelo Pedagógico Conductista

Características	Indicadores
Contenido: Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	Los contenidos deben estar caracterizados por la parcelación de saberes técnicos.
	Los contenidos se deben basar en la fijación de objetivos instruccionales fijados con precisión.
	<i>Los contenidos de una disciplina deben ser saberes aceptados como socialmente útiles</i>
Enseñanza: Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	El profesor debe animar permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.
	El profesor debe recordar permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.
	El profesor debe realzar y estimular los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.
Interacción con los estudiantes: Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.
	Los premios y los estímulos deben ser proporcionales al logro de los estudiantes.
	El refuerzo es indispensable para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.
Evaluación: Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	Los resultados de la evaluación deben ser observables y medibles.
	La evaluación debe ser permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales
	La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.

Fuente: Autores

4.2.2.3. El Modelo Pedagógico Romántico

Este modelo se fundamenta en las ideas filosóficas y pedagógicas de Rousseau (1998) presentadas en su obra *Émile ou de l'éducation* y se identifica en la praxis con las propuestas de pedagogía no directiva implementadas por Neill en la escuela de Summerhill.

En este modelo, el desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación. Plantea que lo más importante para el desarrollo del niño es el interior, y esta interioridad se convierte en su eje central, en la meta y a la vez en el método de la educación.

Cultiva radicalmente la libertad, las clases son de asistencia libre y se otorga gran importancia al juego, al punto que en muchos momentos cada estudiante hace lo que desea.

La principal meta de una escuela debe ser auxiliar a sus alumnos para que sean capaces de encontrar la felicidad propia y es por eso que propone un modelo muy diferente al de las escuelas tradicionales, en las que según los teóricos de este modelo sólo se promueve una atmósfera de miedo. Inculcar a los niños principios altruistas antes de que sean capaces de asimilarlos sólo produce individuos hipócritas y miedosos, pues es a través del miedo como se intenta forzar el interés de alguien. Para que una persona sea feliz necesita primero ser libre para escoger su propio camino. Es por eso que este modelo renuncia a la imposición de cualquier tipo de autoridad moral o jerárquica de hecho.

Según Flórez (1994), éste modelo busca desarrollar la máxima autenticidad y libertad individual del estudiante en procura de su desarrollo natural, espontáneo y libre. Los contenidos no están elaborados previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite.

Un aspecto fundamental de esta tendencia es que se propone como una experiencia que busca la transformación total del sistema educativo, de manera que el estudiante se convierta en el eje alrededor del cual giran todos sus procesos. Bajo esta perspectiva, la institución educativa es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del estudiante, y debe convertirse en el espacio en el cual experimenta y aprende los elementos primordiales para el buen desempeño en su vida.

Sobre este modelo pedagógico, De Zubiría (1994) conceptúa que... rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que, desde el exterior, se incrustan en el alumno.

En este sentido, Dewey (1957) consideró que la vida social es a la educación lo que la nutrición y la reproducción a la vida fisiológica; por lo tanto, la institución educativa debe concentrarse en buscar los medios más efectivos para ofrecer al estudiante los recursos necesarios para cultivar su herencia cultural y desarrollar sus facultades para lograr fines sociales.

El maestro se transforma entonces en un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas, sin interferencias que puedan coartar la libre expresión del estudiante. Se presume que el maestro debería librarse él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar de la disciplina, y ser sólo un auxiliar o, metafóricamente, un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños.

En las relaciones cotidianas del aula ningún adulto tiene más derechos que un niño; todos tienen los mismos derechos. Todos deben ser libres, entendiendo la libertad como una construcción colectiva. En este modelo todas las reglas de convivencia y soluciones a los problemas que surgen en el día a día son resueltas por una asamblea en la que cada persona, sea alumno, profesor o funcionario, tiene derecho a hablar y votar, manteniéndose el principio de que todos los votos valen

lo mismo. Las normas de la escuela son construidas entre todos, porque todos se sienten parte del colectivo y se empeñan en mejorarlo.

Rodríguez y Sanz (1996) sostienen que este modelo ... resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y la posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo. El modelo Romántico equipara la educación con los procesos de desarrollo del individuo, y el concepto de crecimiento ha sido una de sus más importantes metáforas.

En este modelo, los logros del estudiante no requieren evaluación y no hay comparación con el desempeño de los otros, de modo que se prescinde de la calificación o de cualquier otra forma de medición. Premios y distinciones son rechazados porque desvían el desarrollo normal de la personalidad. Se asume que el niño es innatamente juicioso y realista; por naturaleza, es un ser bueno, dotado de una natural capacidad de autocontrol. El niño tiene suficientes recursos para hacerse él mismo plenamente persona, por lo que las interferencias de los adultos no son positivas.

A continuación se presentan las características e indicadores que identifican el modelo Pedagógico Romántico.

Tabla 4: Características e indicadores del Modelo Pedagógico Romántico.

Características	Indicadores
Contenido: Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	Los contenidos provienen de lo que el estudiante informa al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje.
	Cada estudiante tiene sus propias inquietudes e intereses de aprendizaje, y por ellas debe orientar el profesor su tarea de enseñanza.
	El alumno debe aprender sólo aquello que a él le interesa, quiere y necesita.
Enseñanza: Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	El estudiante está en capacidad de desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje, de manera natural.
	Cualquier aprendizaje debe desarrollarse dentro de un marco de máxima autenticidad y libertad individual por parte del estudiante.
	El proceso de enseñanza y aprendizaje debe asumir y respetar los intereses particulares de cada estudiante.
Interacción con los estudiantes: Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	El profesor es sólo un facilitador para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante.
	El profesor es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas.
	El profesor debe ayudar a cada estudiante a profundizar en los temas que él mismo estudiante considera de importancia para su propia formación.
Evaluación: Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	Cuando el estudiante está suficientemente interesado en su propia formación, la evaluación se hace innecesaria.
	Dado que la educación es una experiencia personal del estudiante, no necesita ser evaluada.
	La evaluación es inútil cuando se entiende que los aprendizajes son personales y por lo tanto pueden confirmarse o refutarse.

Fuente: Autores

4.2.2.4. El Modelo Pedagógico Cognitivo

Está basado en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999) y plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa. Los fundamentos teóricos de este modelo se originaron en las ideas de la Psicología Genética de Piaget y desde esta perspectiva, la tendencia cognoscitivista podría considerarse más una propuesta epistemológica que pedagógica. Sin embargo, para

autores como Flavell (1990) las aplicaciones de la teoría de Piaget a la educación pueden expresarse al menos desde tres puntos de vista:

- Como un elemento teórico que ofrece instrumentos muy definidos para evaluar y establecer los niveles de desarrollo cognitivo y moral de los individuos.
- Como una herramienta útil en el planeamiento de programas educativos, pues permite la organización del contenido curricular de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes.
- En la clarificación de algunos métodos de enseñanza tales como el aprendizaje por descubrimiento.

Según Corral (1996), el modelo cognitivo considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre. Un campo interesante e innovador del anterior concepto es el énfasis que se le ha concedido al análisis de los procesos del desarrollo cognitivo. Según este autor la reconceptualización del aprendizaje ha establecido algunas definiciones de considerable validez para la investigación; por ejemplo, el énfasis se desplaza del estudio de los estadios de desarrollo, como momentos estables de conocimiento, al estudio de los procesos que le dan lugar y son causa a su vez de su futura modificación.

En consonancia con los planteamientos del modelo, en el desarrollo de la actividad educativa el papel del maestro será el de un facilitador de experiencias y ambientes que permitan el surgimiento y desarrollo de nuevas estructuras de conocimiento, las que a su vez sirven de acicate para la apropiación de conocimientos y procesos mentales cada vez más complejos. El docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. Flórez (1994) agrega que en el enfoque cognitivo se enseñan conocimientos ajustados a las modificaciones sucesivas de estas estructuras cognitivas, resaltando la importancia de la propia experiencia y la manera como esta genera una reconceptualización del aprendizaje de manera permanente a través de la cual el estudiante no sólo aprende, sino que aprende *cómo* aprende.

En este aspecto, uno de los aportes más valiosos del modelo cognitivo es que destaca el carácter activo del sujeto en sus propios procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo, razón por la cual el maestro asume el rol de acompañante y facilitador. Debe generar en el estudiante situaciones de desequilibrio cognitivo, de cuestionamiento y revalidación de los propios conocimientos de manera tal, que el estudiante se vea obligado a explorar nuevas formas de resolver las situaciones problémicas, assimilar nuevos conocimientos con significados propios, construir y apropiarse nuevos conceptos que, una vez estabilizados en un proceso de acomodación, se vean nuevamente cuestionados, puestos en desequilibrio, para que el estudiante inicie nuevos ciclos de construcción.

Siguiendo a Flórez (1994), en el modelo cognitivo el rol del docente está centrado en atender y seguir el nivel de desarrollo de las estructuras y el proceso cognitivo de sus alumnos. Debe orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de aprendizajes por recepción significativa, y hacia la participación en actividades exploratorias que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente, de modo que lo que se evalúa no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de la evolución de las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que las generan.

Por otra parte, la evaluación en el modelo Pedagógico Cognitivo es de orden formativo; Flórez (1994) afirma que durante el proceso, el profesor capta sobre todo las posibles desviaciones del alumno en el proceso de descubrimiento previsto por él mismo, y que la evaluación más importante es la que hace el alumno mismo cuando, sumergido en sus pensamientos, organiza y confronta

sus propias ideas y experiencias y las compara en un proceso de autorregulación no deliberado, que luego le permite pensar y reflexionar sobre un cuestionamiento inicial, -con lo cual el profesor suscita un conflicto cognitivo, un cuestionamiento radical- que lo catapulta a la búsqueda de conjeturas más consistentes, coherentes, comprensivas y útiles.

A continuación se presentan las características e indicadores propuestos que identifican el modelo Pedagógico Cognitivo.

Tabla 5: Características e indicadores del Modelo Pedagógico Cognitivo.

Características	Indicadores
Contenido: Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	Los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos.
	Los Contenidos que se enseñan se deben ajustar a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas.
	Los contenidos que se enseñan se deben reconceptualizar de manera permanente.
Enseñanza: Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	El profesor debe acompañar a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas.
	El profesor es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.
	Todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.
Interacción con los estudiantes: Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	El profesor debe acompañar a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.
	El profesor debe crear ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento..
	El profesor debe permitir y seguir en sus estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas.
Evaluación: Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.
	Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos.
	La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.

Fuente: Autores

4.2.2.5. El Modelo Pedagógico Social

Este modelo emerge como resultado de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y los noventa. 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, quienes trabajaron en Alemania con el Instituto para la Investigación Social. Debido a que muchos de ellos eran judíos, durante la segunda guerra mundial debieron trasladarse a Nueva York donde se vincularon a la Universidad de Columbia. Allí participaron activamente en la vida académica con una serie de estudios de reconocida importancia relacionados con críticas acerca del racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación. Estos estudios influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos, y sus perspectivas críticas son la base de los teóricos críticos de la actualidad.

La Pedagogía social se interesa en primer lugar por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad.

Según McLaren (1999) la pedagogía social examina a las instituciones educativas tanto en su medio histórico como en su medio social, por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. En este sentido, propende por un mayor nexo entre trabajo productivo y educación, y por el acceso a esta última de todos los individuos, sin distinción de clase social.

La pedagogía social presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los docentes que trabajan bajo este modelo coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. De igual manera cuestionan críticamente las fuentes de información que se utilizan en los procesos de enseñanza, entendiendo por fuentes no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje, entre otros. Esta deconstrucción crítica del lenguaje y del texto adquiere una singular importancia. Por ejemplo: ¿Qué significados, sentidos y presuposiciones subyacen en la expresión "equidad educativa"?

Flórez (1994) señala que este modelo busca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que permiten al estudiante participar activamente en procesos de transformación de la sociedad. Estimula la crítica del conocimiento, de la ciencia, sus textos y sus fuentes de manera permanente. Se fundamenta en el aprendizaje coparticipativo y en la reflexión crítica de las propias creencias y juicios.

El modelo pedagógico social asume que los espacios sociales son escenarios ideales para que los estudiantes hagan trabajo cooperativo y resuelvan conjuntamente problemas que no podrían abordar de manera individual.

Entre los teóricos que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Social se puede citar a:

- Paulo Freire (Brasil). Al analizar las relaciones opresor-oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas entre docente y alumno como una forma de promover procesos de concientización y liberación. Entre sus obras más destacadas podemos citar: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1970), *Educação e mudança* (1981), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) y *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (1997).
- Donald Macedo (Brasil). Se interesa básicamente en el análisis de los procesos de alfabetización, cultura y poder. Es coautor de varios escritos con Pablo Freire, entre los que se destaca *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (1989) y *Lengua, ideología y poder* (2005), en asocio con Bessie Dendrin y Gounari Panayota.
- Ira Shor (Estados Unidos). Focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de "empoderamiento". Investiga este fenómeno estudiantil a nivel universitario. Dos de sus obras más reconocidas son: *Educación empoderadora* (1992) y *Cuando los estudiantes tienen poder* (1996).
- Michel Apple (Estados Unidos). Estudia las relaciones entre currículum y poder (quién es silenciado, quién tiene la palabra...), escuela y democracia, conservadurismo y educación, sociología de la educación, ideología y educación. Dentro de su extensa obra se destacan: *Cultural politics and education* (1996), *Official knowledge: Democratic knowledge in a conservative age* (2000), *The State and politics of education* (2003), *Ideology and curriculum* (2004) y *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality* (2006).
- Stanley Aronowitz (Estados Unidos). En su obra *La crisis de la educación*, critica las relaciones entre política y escuela. Entre sus obras más destacadas se encuentran: *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning* (2001), *Implicating Empire: Globalization and Resistance in the 21st Century* (2002), *Paradigm Lost: State Theory Reconsidered* (2002), *Debating Empire* (2003), *How Class Works: Power and Social Movement* (2004), y *Left Turn: Forging a new political future* (2006).
- Henry Giroux. Centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los docentes, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición. Entre sus trabajos más representativos, traducidos al español, encontramos: *Los profesores como intelectuales*:

hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (1990), Igualdad educativa y diferencia cultural (1992), Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular (1996), Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas (1997), Sociedad, cultura y educación (con Peter McLaren, 1999), El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia (2001), Cultura, política y práctica educativa (2001) y La inocencia robada (2003).

McLaren (1999) afirma que este modelo... ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. En él el maestro es una persona crítico-reflexiva que cumple un rol político en y con su comunidad.

Para Giroux (1990) los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. Señala también que tradicionalmente la escuela se ha negado a analizar las relaciones que existen entre poder, conocimiento y dominación. Sostiene que los análisis del modelo pedagógico social han ofrecido... un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad.

En la práctica, la relación del docente con el alumno es dialógica y el primero juega el rol de figura crítica que invita a la reflexión mediante el cuestionamiento permanente. Privilegia el trabajo en grupo y estimula la crítica mutua de modo que los estudiantes puedan mejorar su trabajo y apoyarse mutuamente, comprometiéndose colectivamente en la solución de problemas de interés social.

Durante el proceso de discusión y debate de un determinado tema, el maestro asume una relación igualitaria en la que se convierte en un miembro más que aporta sus ideas para la realización del constructo colectivo. Frecuentemente puede también desempeñar roles de conductor o, en la mayoría de los casos, relator que hace síntesis, favorece consensos y refleja en el grupo los avances y logros en torno al tema en discusión. El maestro debe garantizar que la identificación, selección y tratamiento de un determinado problema se trabajen de forma integral, sin aislarlo, y estimula la participación de toda la comunidad involucrada mediante prácticas contextualizadas en escenarios lo más naturales posible.

El maestro está invitado, al igual que todos los demás participantes, a expresar sus opiniones, a mostrar sus acuerdos y desacuerdos sobre la situación estudiada, sabiendo de antemano que su palabra tiene el mismo valor que el de las demás personas, puesto que la autoridad no proviene del poder de que es investido por algún superior, sino del valor y la pertinencia de sus ideas, de la fuerza de sus argumentos, de la coherencia y utilidad de sus propuestas y de su capacidad de persuasión.

Dado que en este modelo el propósito se centra en la construcción crítica de sentidos colectivos, la evaluación no apunta a la consideración del producto final como conocimiento estático. Este modelo propugna por la evaluación de los potenciales de aprendizaje que se van haciendo reales, lo que Vigotsky (1988) llama la ampliación de sus zonas de desarrollo próximo.

En esta dinámica, la evaluación no está desligada de la enseñanza, sino que se utiliza para detectar conjuntamente –alumno, grupo, entorno y maestro-, el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver el problema por su propia cuenta. No será entonces el profesor quien deba dar la información que el estudiante necesita; el mismo estudiante debe descubrirla, identificar lo que conoce, lo que observa, lo que los demás dicen, valorar si le es útil e interesante y decidir si la incorpora y la integra en nuevas formas de razonar.

Esto es precisamente el tema de evaluación del maestro: qué sucede en el aula, cómo razonan sus estudiantes, cómo actúan; ésta información le será de utilidad para decidir sobre nuevas situaciones didácticas, actividades y propuestas que planteará a los estudiantes para facilitar la evolución de su pensamiento crítico y de su nivel de compromiso.

La autocrítica como elemento de mejoramiento y crecimiento personal se hace manifiesta en la autoevaluación. La forma típica de evaluación es el debate y a través de él, la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.

Aunque puede recurrirse a ella en determinadas ocasiones, la heteroevaluación suele ser también parte constitutiva de la revisión de los logros particulares y colectivos. Uno de los aspectos más ricos y novedosos de este modelo es que es quizá el que da mayor preponderancia a la utilización de múltiples y variadas fuentes de evaluación.

A continuación se presentan las características e indicadores propuestos que identifican el modelo Pedagógico Social.

Tabla 6: Características e indicadores del Modelo Pedagógico Social.

Características	Indicadores
Contenido: Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	<i>Es necesario hacer validación crítica de los contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento.</i>
	El conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.
	Contenidos y conocimientos que no necesariamente son producto del aprendizaje al final del proceso.
Enseñanza: Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.
	<i>Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.</i>
	El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.
Interacción con los estudiantes: Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.
	Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.
	En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.
Evaluación: Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.
	La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.
	La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.

Fuente: Autores