



PUNTO DE VISTA

Modelos pedagógicos en la FORMACIÓN DE PROFESORES

HERMILA LOYA CHÁVEZ

Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Autónoma de Chihuahua

Desde que se instituyeron los programas formales para la formación de los profesores de educación básica, ha existido escaso acuerdo sobre la naturaleza precisa de los modelos pedagógicos que puedan constituir las formas más adecuadas de preparación para su ejercicio educativo.

Los modelos pedagógicos oscilan ante tres tendencias definidas desde la sociología: la primera, identificada como racionalista, que corresponde a los enfoques signados por la centralización y la normalización bajo el argumento de que solo el control centralizado de los currícula, textos y enseñanza así como el de la didáctica puede elevar la calidad de la educación. Segunda, centrada en los estudios psicológicos del desarrollo del niño que permite la adecuación de la enseñanza; y la tercera, que constituye la tendencia crítica, asentada en el fundamento de que todo plan de formación de profesores adopta una postura de acción reflexiva respecto a las formas institucionales y al contexto político y económico en el que se desarrolla la sociedad. En este sentido, los programas de formación y su desarrollo se fundamentan en un modelo pedagógico que refleja su afiliación a este, de manera implícita y explícita, a través de las prácticas formativas.

Este escrito esencialmente pretende aclarar el panorama del por qué el contenido de los modelos pedagógicos hace inscribirlos en una u otra de las tendencias dominantes –la racionalista, la desarrollista y la crítica– presentando al lector una tipología de siete



Teresa KIRCHNER.



Adán SAENZ: Paraformalia I.

modelos, que sin ser exhaustiva, da cuenta de elementos básicos de cada uno.

En México, la formación de profesores para la educación básica se ha caracterizado por el vaivén entre las tendencias descritas y por los propósitos de las políticas educativas. Así, por ejemplo, a partir de la profesionalización de la carrera en 1984, el proceso ha sido orientado por diversos modelos pedagógicos que se entrecruzan en la práctica, quizás por la escasa delimitación teórica de los programas de formación, la asunción de perspectivas tradicionales que se han anclado y que forman parte de la cultura magisterial y por la formación mixta (entre diferentes modelos) de los propios formadores.

¿Qué hace el modelo pedagógico?

Los modelos pedagógicos, según la tendencia en la que se inscriban, introducen a los docentes en su profesión por las siguientes vías: primera, ingresar en la lógica del orden social actual en la que ciertas competencias son demandadas; segunda, comprender el desarrollo

infantil y, tercera, para promover situaciones en las que los maestros se ocupen de su realidad educativa críticamente con el fin de mejorarla.

¿Qué es el modelo pedagógico?

Un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye un concepto de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica; es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas. De esta manera, a partir de un modelo pedagógico pueden estudiarse varias dimensiones de la formación de los profesores; por ejemplo, el proceso de socialización que se genera en los individuos con los modos de trabajo, la relación de conocimiento entre sujeto-objeto o la relación conocimiento-actitud, por citar algunos. Al respecto, Ferry (1990) dice que todo modelo pedagógico cuando se pone en práctica deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia. De ello emana la variabilidad y la alternativa que representan de acuerdo con las finalidades educativas.

Por otra parte, Davini (1995) expone que los modelos de formación constituyen tradiciones que son configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos y como tales llegan a sobrevivir en la organización, en el currículo, la práctica y en las generaciones de formadores, orientando toda una gama de acciones.

Por su parte, Zeichner (1990) dice que las perspectivas en la formación de los profesores han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia de los programas formalizados, precisamente por la orientación y finalidades que le otorgan los Estados a la educación nacional. Para unos es asunto de racionalidad técnica, para otros de democracia y condiciones sociales.

Con la finalidad de delimitar los enfoques de formación de profesores de educación básica en el siglo xx y que tienen vigencia en México, se presenta una tipología de siete modelos que sin ser absolutos muestran este panorama y permiten suponer cómo la práctica del formador oscila entre las tendencias modélicas, es decir, el formador desplaza prácticas entre uno y otro modelo aunque sus justificaciones se anclan en uno de los modelos teóricos.

1. Modelo de las adquisiciones académicas

El modelo establece que la formación consiste en convertir al profesor en *un intelectual que domina las disciplinas científicas* con la finalidad de impartirlas. Entonces, el profesor genera prácticas en las que se aplique la teoría disciplinar y su propia didáctica para trasmitirla. En este sentido, la formación consiste en adquirir el saber, la técnica, las actitudes, el comportamiento, con la finalidad de saber trasmitirlos (Ferry, 1990).

La lógica interna es la didáctica racional acompañada de adiestramientos sistemáticos y de controles por etapas. La lógica externa plantea la formación como preparatoria a la actividad profesional. Los contenidos y los objetivos son predeterminados por quien diseña la formación. Un formador de profesores es especialista en una asignatura (Liston y Zeichner, 1990) y asegura los trabajos prácticos de su enseñanza. El aprendizaje se organiza en función de resultados constatables o medibles cuya obtención define la competencia para enseñar del buen profesor.

Uno de sus representantes es Flexner en EEUU, quien en 1930 propuso que la enseñanza de la medicina requiere del dominio de una materia, por lo que esto es lo más importante en la formación de un profesor. Para él, los cursos de ciencias de la educación obstaculizan la consecución de este objetivo fundamental. Por lo tanto, la característica distintiva de este enfoque es precisamente la demanda de “buenos maestros” que conozcan la disciplina a enseñar.

2. Modelo de la eficacia social o técnico

El modelo sienta las bases en el estudio científico de la enseñanza que permita el inventario de rasgos a conseguir en los docentes y que constituyan la base de la elaboración de programas con los contenidos pertinentes que se deben enseñar a los futuros profesores. El enfoque de la *educación basada en el desarrollo de competencias docentes* es una de las manifestaciones de este modelo, el cual busca la adquisición de destrezas docentes específicas y observables que se relacionan con los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la formación del profesor es la enseñanza para el logro de la eficacia de la intervención tecnológica derivada del conocimiento científico. El profesor es el ser pensante que adecua la intervención tecnológica a las diferentes

situaciones problema de la enseñanza y del aprendizaje exclusivamente. Shon llama a este proceder racionalidad técnica (1987) y Habermas (1981) razón instrumental de la práctica social. El propósito formativo obedece a la elección y operación de medios para lograr objetivos que se predeterminan por los especialistas del diseño curricular. La formación, por lo tanto, es instrumental, técnica, para la aplicación de los recursos o medios para la consecución de los objetivos.

En este sentido, *la práctica educativa como intervención tecnológica, la enseñanza como proceso-producto, el profesor como técnico y la formación por competencias* son enfoques incluidos en la concepción epistemológica de la enseñanza como racionalidad de orden técnico.

El currículo para la formación profesional comienza, generalmente, con un cuerpo de ciencia común y básica, los cuales son acompañados por los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales se ofrecen con los contenidos de las ciencias aplicadas o de



Adán Sáenz: Parafemalia II.

forma posterior. La formación se entiende como previa y necesaria para el desempeño profesional.

3. El modelo naturalista

El enfoque emana de la concepción naturalista del desarrollo de los niños, cuyos principios son fuente y finalidad de la formación de los profesores; es decir, la comprensión de los principios evolutivos constituye la preparación para la docencia. Lo representan las escuelas denominadas de la *nueva pedagogía* surgidas a finales del siglo XIX y a lo largo del XX, periodo caracterizado por la investigación y producción teórica sobre la infancia desde diferentes disciplinas como la psicología. Stanley Hall en EEUU, Montessori en Italia, Decroly en Bélgica, Piaget en Suiza.

Los dispositivos o programas de formación de los profesores obedecen al desarrollo de tres áreas: la investigación de la naturaleza del niño, la creación de un ambiente que facilite su desarrollo y la investigación para promover la actitud experimental del profesor en la práctica, Liston y Zeichner (1990).

La formación se centra en conocer al niño y a partir de ello crear una pedagogía que responda a las necesidades e intereses de los niños. El orden natural de la *evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñársele tanto al alumno como al formante*.

4. El modelo centrado en el proceso

El fundamento de este modelo es que la formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones, a la vivencia correspondiente que da lugar a aprendizajes inesperados (Ferry, 1990). De manera que las normas, las reglas, los rituales, el folclore, el rito a las figuras legendarias, la inducción de reacciones de sumisión o de insurrección, la participación en grupo, forman profundamente más la personalidad profesional que las propias actividades programadas.

Los dispositivos de formación se valoran por la experiencia que proporcionan a los futuros profesores de manera deliberada. En este sentido, concierne al programa de formación y a los formadores que acompañen el proceso de desarrollo personal alimentándolo con las experiencias sociales e intelectuales, vividas individual o colectivamente, dentro del campo profesional o fuera de él.

La formación no obedece a la aplicación técnica o a las adquisiciones científicas (*sino a la transferencia*), del saber hacer adquirido en la experiencia

formativa (Ferry, 1990), el cual constituye una herramienta para afrontar otra situación en la que se tiene que participar profesionalmente.

El concepto de enseñanza incluye al formante como un individuo particular que procesa sus experiencias. El comportamiento del formador, así como las estrategias y materiales para la enseñanza, no generan directamente el aprendizaje sino la aprehensión que hace el formante de las situaciones vividas.

Las experiencias constituyen el método, pero la teoría apoya la formalización de estas y permite la apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias. Una de sus fuentes teóricas, el psicoanálisis.

5. Modelo crítico

Este modelo comprende aquellas posiciones que conciben a la formación como actividad crítica, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan la formación. El modelo orienta a los formantes en el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas para la sociedad dominada con el fin de promover respuestas liberadoras que transformen las situaciones de vida.

El profesor se considera *un profesional autónomo que reflexiona* sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto político escolar y actuar críticamente. Para ello, la formación (Sacristán y Pérez Gómez, 1992) se basa en tres elementos: uno, interiorización del bagaje cultural de orientación política y social; dos, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica; y tres, el desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político como intelectual de la educación. Sus exponentes: Gramsci en Italia, 1930 (con la categoría del individuo como intelectual orgánico), Freire en Brasil, siglo XX (con la propuesta del educador liberador) Apple en EEUU (con la aportación del currículum democrático), McLaren EEUU (la tesis de escuelas democráticas como reconstruccionistas sociales), H. Giroux (con la propuesta de los profesores como intelectuales transformativos).

6. Modelo reconstruccionista social

Esta perspectiva define la formación del profesorado en Estados Unidos, como un elemento inherente al papel de la escuela que, unida a otras fuerzas progresis-

tas, en la época de la Gran Depresión Económica (1929), pretendían la planificación del desarrollo de la sociedad estadounidense.

Los teóricos reconstruccionistas atribuían a la educación la función de contribuir en la formación de una sociedad más justa en la que el bien común preponderase sobre el individual. Por lo tanto, la formación de profesores se finca en la creación de una filosofía social y educativa adecuada. Se busca que los maestros cuenten con una visión acerca de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral en torno a ello.

Se enmarca en esta corriente a Dewey (con la tesis de la democratización de la sociedad y el aprender haciendo), Kilpatrick (quien propone equipar a los maestros como fuerzas intelectuales y prácticas) y los contemporáneos, McClaren (la formación del profesorado como fuerza democratizadora y antihegemónica), Giroux (los profesores como intelectuales transformativos), Shor (enseñanza basada en el diálogo y alfabetización intercultural).

7. Modelo situacional

El modelo postula que quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, invertir su práctica y formarse (Ferry, 1990).

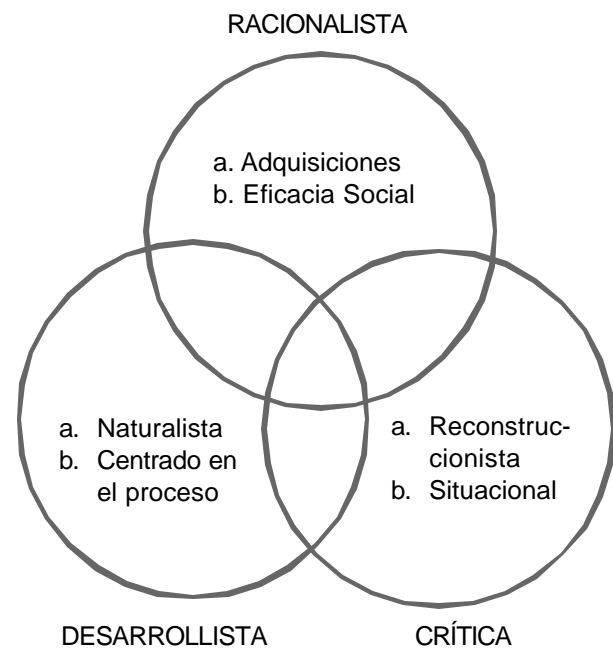
El objetivo de la formación es “saber analizar”, entendido como aprendizaje privilegiado que organiza la acción y promueve otros aprendizajes. Laurence Stenhouse (1987) enfatiza que la formación es un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones.

Este modelo propone que el análisis permite determinar los aprendizajes a lograr y a decidir qué conviene enseñar o aprender. Es un proceso que emana de la singularidad de las situaciones que enfrenta el formante y que se ve implicado: los efectos formadores son parciales e inesperados porque surgen de la relación que establece el sujeto con la realidad. Es un proceso al cual se expone el formante al enfrentar la singularidad de las situaciones en las que se ve implicado como educador; de tal manera que los efectos formadores son parciales e inesperados porque surgen de la relación que establece el sujeto con la realidad y

no de alguna programación preestablecida y controlable. *La formación se fundamenta en lo imprevisible y lo no dominable.*

Sus exponentes, Ferry en Francia, 1990 (modelo del análisis), Shôn en EEUU, 1983 (la reflexión en la acción) Stenhouse (Inglaterra).

Diagrama 1. Las tendencias y clasificación de modelos pedagógicos en la formación de profesores.



Conclusiones

La definición de los modelos muestra posiciones antagónicas. Por ejemplo, la crítica más fuerte a la tendencia racionalista consiste en que adolece del juicio moral y político de los fines de la actuación profesional que pretende resolver problemas educativos (Sacristán y Pérez Gómez, 1992), no obstante la búsqueda de la eficiencia, implica la dimensión política económica, muy importante en los procesos productivos. Por otra parte, se considera relativa la formación en los enfoques críticos por no obedecer a una currícula normativa, de alcance para todos, que evidencie, por ejemplo, un referencial de competencias en la formación del profesorado.

Al respecto, Donald Shôn (1987) dice que el modelo racionalista de formación de profesionales no resuelve las situaciones reales de las “zonas indeterminadas de la práctica”, las cuales se caracterizan por la singularidad y el conflicto de valores del entorno en el que el profesionista realiza su acción. En su propuesta

de formación profesional, reflexión en la acción, argumenta que el carácter dinámico del aprendizaje es válido y útil cuando es aplicable para resolver una situación artística, contrario al aprendizaje de hechos estáticos, datos, procedimientos o teorías. El planteamiento se ha retomado para referenciar teóricamente el modelo de formación basado en competencias profesionales que integra la actuación fundamentada, efectiva y ética. La razón del aprender, en este modelo, es el saber hacer en el contexto y en respuesta a las demandas que plantean situaciones diversas. El profesional, por lo tanto, es el artista que innova y que transforma la situación a través de la intervención fundamentada y ética. La adquisición de conocimientos no es, por lo tanto, en el vacío, sino ante la necesidad de la aplicación.

Desde este punto de vista, un profesional de la práctica puede conocer reglas y teorías, experimentar sorpresas en su campo profesional y reaccionar ante lo inesperado reestructurando estrategias de acción que experimenta sobre la marcha poniendo a prueba su nueva comprensión.

El modelo de formación en competencias profesionales en educación de profesores se desarrolla sin ser explícito en el discurso de los programas que para tal fin existen. Es probable que los nuevos planes de formación se fundamenten, formalmente, en el planteamiento anterior y ello origine la discusión de sus fines, sobre todo por encontrarse entre las fronteras del modelo racionalista y crítico y la inferencia que se hace de aquel como modelo híbrido de los anteriores.

Para culminar esta exposición resta plantear las siguientes consideraciones:

1. Cada diseño del plan o programa de estudios para la formación de profesores se fundamenta en un modelo teórico, abstracto, que no da cuenta con exactitud de lo que ocurre durante el proceso formativo sino hasta que se desarrolla en un contexto específico.
2. Debido a lo anterior, las características de la formación se evidencian en el enfrentamiento de cada formador con su realidad, con su subjetividad, con sus valores y análisis para imaginar una

intervención de acuerdo con su creatividad y posibilidad. Obviamente, el modelo teórico-pedagógico deriva en una práctica educativa que es alimentada por la realidad social en la que el profesor tiene el papel fundamental de aprehenderla y darle sentido (Ferry, 1997).

3. No hay formación cuando el aprendizaje de esta profesión no supera al pragmatismo que fija las reglas de acción en función de normas y de límites temporales.
4. El análisis in situ que realiza el formador permite la autoformación. Las acciones que emprenda el formador derivan del sentido y el valor otorgado a sus propios actos como enseñante o educador. La actividad, en este sentido, solo relaciona con el modelo pedagógico, pero este último no la define.
5. La investigación y la evaluación pueden dar cuenta de manera más precisa de las transformaciones que sufre la práctica del formador, pero solo si se analizan a la luz de la práctica real y de los modelos pedagógicos.



Adán SÁENZ: Bufón.

Fuentes de consulta

BRUNER, Jerome: *La importancia de la educación*, España, Paidós, 1987.

DAVINI, María Cristina: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Argentina, Paidós, 1995 162 pp.

DEWEY, John: *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1932, 126 pp.

DIKER, Gabriela y Flavia TERIGI: *La formación de maestros profesores: hoja de ruta*, Paidós, 1997, 295 pp.

FERRY, Pilles: *El trayecto de la formación*, México, Paidós, 1997, 147 pp.

HABERMAS, Theodore: *La teoría de la acción comunicativa: II Crítica a la razón funcionalista*, España, Taurus, 1981.

LISTON D.P. y K.M. ZEICHNER: *La formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993.

OCDE-CERI: *Formación de profesores en ejercicio*, Madrid, Narcea, 1985.

SACRISTÁN, Gimeno y A.I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.

SHON, Donald: *The Reflective Practitioner*, Nueva York, Basic Books, 1983.

SHON, Donald: *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, 1987, 309 pp.

STENHOUSE, Lawrence: *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987, 177 pp.

VILLA, Aurelio: *Perspectivas y problemas de la función docente*, España, Narcea, 1988, 351 pp.

<http://www.ediuc.es/libroweb/2/livre/1-5.htm>

<http://www.ediuc.es/libroweb/2/livre/1-5.htm> 