

ENSEÑAR E INVESTIGAR (II)

LA NECESIDAD DE UN MODELO DIDACTICO

José María ROZADA  
Prof. EGB. Colegio Público Villar - Pando (Oviedo).  
Prof. Colaborador de la Universidad (Didáctica de la Geografía).

En la actualidad, entre los profesores, el tema de los modelos didácticos parece estar en esa fase de ascenso por la que han pasado las diferentes propuestas que en cada momento se han venido realizando a la enseñanza. En nuestros encuentros, jornadas o simposios, es ya casi obligado el incluir alguna ponencia sobre los modelos. Es ese periodo en el que parecen resurgir las expectativas tras el atractivo de las palabras nuevas.

TEORIAS, MODELOS, DISEÑOS CURRICULARES Y PROGRAMACIONES

Sin embargo el término modelo es utilizado de maneras tan diversas que unas veces parece ocupar el mismo campo semántico que la palabra teoría, y otras no pasa de referirse a una mera representación gráfica. Claro que esta indefinición del término no es exclusiva del campo educacional, sino que a un nivel científico general tampoco hay acuerdo acerca de su significado. La sobreabundancia de tipos de modelos existentes es buena prueba de ello.

Sin pretender, por supuesto, formular una definición, a nuestro modo de ver, un modelo didáctico, en sentido estricto, sería la selección de elementos que, según se dice, deben ser tenidos en cuenta al abordar un proceso de enseñanza, así como las relaciones entre ellos. Se darán aquí posiciones que van desde la no diferenciación de elementos alegando que una realidad como la de la enseñanza no puede ser jamás descompuesta en sus partes, hasta quienes defiendan no sólo la posibilidad de esa diferenciación sino la necesidad de acotar esas partes, definir las con precisión, subdividir las a su vez en otras hasta que puedan ser tratadas como elementos controlables en una situación experimental.

Las teorías de la enseñanza serían los resultados de aplicar al campo concreto de la enseñanza, las concepciones que se sustentan a un nivel gnoseológico y epistemológico general, y se darían entonces en un espacio que va del historicismo al positivismo. Las teorías no serían los modelos sino las bases de éstos.

Los diseños curriculares serían propuestas concretas que se realizan a la enseñanza, articuladas en función de los elementos y de lo que sobre ellos establece el modelo didáctico correspondiente.

A un nivel de concreción aún mayor, el de la acomodación a la realidad de cada aula, habría situar la programación realizada por cada profesor.

EL LUGAR DE LOS MODELOS

Se dice con frecuencia que los modelos son representaciones simplificadas de la realidad. Sin duda esta afirmación aproxima una imagen adecuada de los modelos didácticos. Ahora bien, no conviene olvidar que esa representación no surge de la realidad sin más, como si ésta fuese capaz de manifestarse por sí misma, sino que se trata, necesariamente, de una interpretación realizada en función de unas concepciones

teóricas determinadas. De modo que el modelo no sólo representa la realidad sino también la teoría. Y podemos decir que ocupa un lugar intermedio por cuanto que al mismo tiempo que supone un nivel de conceptualización sobre la realidad concreta, supone también un nivel de aplicación de los conceptos procedentes de una teoría.

Claro que con lo que decimos tratamos de expresar nuestra concepción de los modelos señalando, por supuesto, que no es universalmente aceptada, admitiendo muy distintas matizaciones (incluso hasta la negación de los modelos mismos) por cada una de las posiciones que se han dado en la historia del pensamiento respecto a la necesidad o no de las teorías previas para la captación de una realidad. Por nuestra parte deseamos traslucir nuestro distanciamiento de quienes abordan los problemas de la enseñanza a un nivel meramente vivencial, lo cual, por otra parte, queda suficientemente claro en nuestra reivindicación de partida sobre la necesidad de un modelo didáctico.

SU VALOR COMO NIVEL INTERMEDIO

A nuestro juicio, los modelos didácticos no son una nueva moda que, como otras, pudiera pasar entre nosotros sin dejar cambios significativos. La toma en consideración de los modelos didácticos convoca a los profesores a una tarea sustancialmente distinta de la que pudieron generar las novedades que estuvieron de actualidad en otros momentos e incluso ahora, como ocurre con la informática, por ejemplo.

Es justamente esa posición intermedia entre la teoría y la práctica que, según la concepción que defendemos, ocupan los modelos, donde radica su capacidad para situar a los profesores ante requerimientos cualitativamente diferentes a los que pudieran realizar otras novedades. Los modelos didácticos no son nuevos métodos, técnicas o consejos para hacer, son más bien herramientas para pensar, y por lo tanto también para actuar, pero reflexivamente y no al nivel del mero activismo.

El conocimiento de que existen diferentes modelos didácticos, es decir, diferentes propuestas de comprensión de la realidad de nuestro trabajo, y que esas diferencias no expresan sino la diversidad de concepciones de la ciencia, del conocimiento y, en último término, del mundo, supone para los profesores la exigencia inmediata de clarificar qué modelo (seguramente implícito) es el que corresponde a su comportamiento como profesor. E inmediatamente también surge la cuestión de si

existe coherencia o no, entre esas concepciones que dice suscribir y la práctica que realmente desarrolla. Los modelos se convierten así en el puente capaz de relacionar teoría y práctica.

Claro que no son un puente con una única vía de entrada y otra de salida, ya que no existe un hilo directo y único entre una concepción teórica y una actividad práctica. Podríamos decir que en cada retraducción entre el nivel más elevado del pensamiento y la actividad concreta que tenemos que realizar en el aula de nueve a diez de la mañana, se produce una pérdida de información que impide la relación sin lagunas de la teoría con la práctica. Ser materialista, pongamos por caso, no significa tener que utilizar el mapa topográfico 1:50.000 para estudiar las curvas de nivel; como tampoco el realizar un itinerario didáctico es garantía de sustentar una posición realista al nivel del conocimiento. Ahora bien, toda concepción teórica delimita un espacio de opciones, fuera del cual se produce la incoherencia. Entre los marxistas, por ejemplo, podrá haber diferentes posiciones en torno al debate historicismo - positivismo, y a su vez bajo esas concepciones se destacarán como más relevantes unos elementos u otros en la enseñanza, y cada modelo puede dar lugar a distintos diseños curriculares concretos bajo cada uno de los cuales a su vez caben programaciones quincenales diferentes; pero lo que no resultaría coherente es que un profesor que se dijese marxista, desempeñase su trabajo con total desprecio por el conocimiento científico aplicable a la racionalización de su tarea, y pretendiese derivar todo su comportamiento como profesor, de ideas sobre la infancia provenientes del idealismo de Neill o del inatismo de Rousseau, por ejemplo.

Hay cosas que pueden hacer indistintamente el profesor A y el B, pero hay otras que, de coincidir, no expresan sino la incoherencia de uno de los dos. Cuanto más próximos estén A y B tanto más elevadas y numerosas serán las coincidencias, mientras que cuanto más alejadas, las coincidencias serán menos y se darán a niveles más elementales. (Capstein 2)

Los modelos didácticos, instalados en medio de ese complejo campo de retraducciones, aun con la limitación de no representar en exclusiva una concepción del mundo y de la ciencia determinada, así como de no auspiciar una única práctica, creemos que ofrecen a los profesores la posibilidad de despegarse de lo particular, dotándose de categorías que nos sirven para delimitar mejor el campo de posibilidades prácticas que pueden ser coherentes con una teoría. De modo que, a nuestro entender, constituyen una aportación fundamental y radicalmente distinta de las propuestas renovadoras que hasta ahora hemos conocido, toda vez que poseen un gran valor para combatir la inconsciencia con la que generalmente se desempeña la tarea de enseñar.

EL MODELO MAS ADECUADO

Formalmente no cabe hablar

de modelos mejores o peores, ya que la pertinencia de cada modelo es algo que habría que juzgar en relación con su adecuación al planteamiento teórico - práctico al que corresponde. La adopción de un modelo u otro, formalmente sólo está expuesta a la crítica acerca de su coherencia interna. Un modelo científico - eficientista por ejemplo, no es coherente con un pensamiento historicista, pero sí lo es con planteamientos positivistas.

Ahora bien, desde un punto de vista no formal sino comprometido, también es posible la crítica externa de los modelos, claro que a cambio de aceptar que en la medida que nos excluimos de una coherencia determinada, estamos incluyéndonos en otra cuyas exigencias internas debemos atender si deseamos evitar nuestra propia incoherencia.

Esta es la gran tarea con que nos encontramos quienes nos mostramos críticos hacia la pedagogía por objetivos. No suscribimos la racionalidad científico - técnica de base positivista y rechazamos por tanto su correspondiente modelo didáctico, pero debemos ser conscientes que con ello no hemos hecho más que se-

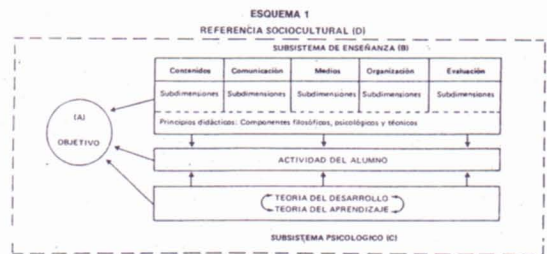
ten ser tomados como las nuevas recetas sino que, como hemos dicho, por su propia naturaleza convocan, en primer lugar, a la poco común tarea de pensar. Y tenemos aún mucho que hacer en ese campo hasta elaborar diseños de actuación práctica coherentes con concepciones teóricas diferentes a las que hemos rechazado.

POR DONDE EMPEZAR

Si tenemos en cuenta que, a nuestro parecer, se trataría tanto de huir de la racionalidad científico - técnica como de la irracionalidad artística o artesanal, así como de evitar a un tiempo la pura especulación y el mero activismo, nos parece que en la situación actual la mejor manera de articular nuestro trabajo sería:

1º.- Dotarse de un esquema de análisis capaz de ayudarnos a diferenciar elementos en una realidad compleja como es la enseñanza.

Aunque reconociendo que ninguna representación puede llegar a dar cuenta con precisión de cuantos elementos y factores intervienen en la dinámica de un aula, creemos que siempre que se intente controlar un medio es ne-



ñalar de dónde estamos fuera, y que por tanto, mientras no consigamos mostrar nuestra propia casa, estaremos expuestos a la acusación de vivir a la intemperie.

Es verdad que no es un deshonra abandonar el ostentoso palacio de las propuestas científico - técnicas cuando han mostrado su incapacidad para dar respuesta a nuestros problemas, pero la alternativa no puede ser nunca la aceptación de la miseria. Quienes decimos trabajar por la transformación de la situación actual, estamos obligados a avanzar en la construcción de modelos alternativos capaces de cambiar el renovacionismo utópico por otro más científico.

Existen en la bibliografía educacional propuestas alternativas a las científico - eficientistas, como, entre otros, el modelo de proceso de Stenhouse, o el denominado situacional por Escudero, que nos ofrecen valiosos elementos a considerar a la hora de diseñar modelos diferentes. Pero, a nuestro modo de ver, los modelos no admi-

nesario discriminar (con las matizaciones que sea) entre diversas partes en las que pudiéramos dividirlo para entenderlo y para entendernos mejor, toda vez que así las meras vivencias podrían tener nombre y con él mayor posibilidad de tratamiento racional, al mismo tiempo que avanzaríamos en la unificación del lenguaje con el que habría que aprehender esa realidad y debatir sobre ella.

Es verdad que el todo no es la suma de las partes, pero también lo es que la indiferenciación, en la misma medida que limita la racionalidad, abre paso al dominio de la afectividad y por lo tanto a la psicologización en el tratamiento de los problemas.

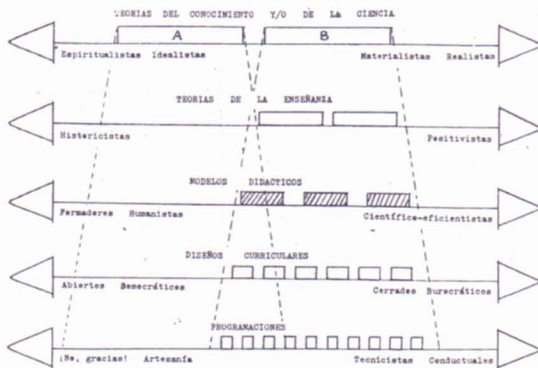
Un esquema como el que nos ha ofrecido el profesor Gimeno Sacristán (Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo) nos parece extraordinariamente útil para comenzar este trabajo.

(ESQUEMA 1)

2º.- Recurrir a las aportaciones de diversas disciplinas con el fin de abordar cada uno de los ele-



ESQUEMA 2



mentos y factores que intervienen en un proceso de enseñanza-aprendizaje con el mayor conocimiento científico posible.

No entramos aquí en el amplio tema de las disciplinas que tratan de una manera o de otra, problemas que intervienen en la enseñanza, pero muy brevemente quisiéramos referirnos a las cuatro que nos parecen más importantes a la hora de trabajar en el desarrollo de un modelo didáctico.

La Filosofía, en lo que se refiere a teoría del conocimiento y/o de la ciencia, resulta indispensable a la hora de elaborar esas categorías básicas que nos permitan discriminar entre diferentes opciones tanto en lo que respecta a la conceptualización de la tarea de enseñar, como en la diversidad de paradigmas existentes en las disciplinas a las que habremos de recurrir. Además, en relación con el aprendizaje, el problema de la comprensión humana, el de la relación entre los conceptos científicos y los espontáneos, y otros, no pueden ser abordados desde una perspectiva exclusivamente psicológica sino que es necesario recurrir también a la filosofía.

Las aportaciones de la sociología son una referencia fundamental para conocer el medio en el que nos movemos y las funciones que cumple el aparato en el seno del cual se instalan nuestras acciones. Ello nos permitirá calibrar el sentido de nuestros discursos y las posibilidades de huir por igual de la ilusión pedagógica que del fatalismo del aparato meramente reproductor.

La psicología tiene como papel más destacado el ofrecernos aportaciones científicas acerca de los procesos del desarrollo y del aprendizaje. Las decisiones sobre cada uno de los elementos de la enseñanza (objetivos, contenidos, medios, etc.) admiten en alguna medida la fundamentación científica a partir de las aportaciones de la psicología. Disciplina que nos parece exagerado limitar a mera «cirugía de las almas» (VARELA y ALVAREZ URIA) y que exige, como todas, una diferenciación entre los diversos paradigmas que en ella se dan, antes de analizar si

alguna de sus aportaciones tiene cabida en esa línea de coherencia que se trata de establecer entre la teoría y la práctica.

La filosofía y la sociología que anteriormente hemos reivindicado, contribuirán a delimitar el lugar de la psicología, pero es una obviedad que quienes enseñamos mejoraríamos mucho nuestra profesionalidad si dominásemos mejor el conocimiento de los procesos mediante los cuales aprenden nuestros alumnos. Claro que para ciertos análisis, nuestra mejora profesional sería tan poco recomendable como la de la policía, pero este es un tema que no podemos discutir aquí.

Y por último, en esta selección de disciplinas en las que debemos introducirnos para avanzar en la elaboración de un modelo didáctico, hay que anotar las disciplinas particulares, representadas en la enseñanza por las asignaturas o áreas. Esto es así porque en la práctica siempre que enseñamos, enseñamos algo, luego ningún modelo puede cumplir la función de mediador entre la teoría y la práctica si no incorpora en algún momento aquello que se enseña y que, en general, procede de las diversas disciplinas particulares.

3º.- Para avanzar ante tan vasto campo, es necesario articular nuestro trabajo en relación con la actividad diaria de enseñar. Los artículos siguientes de esta serie ofrecerán al lector un conjunto de propuestas orientadas a buscar los métodos de trabajo y las formas de organización que nos permitan ir abordando esta tarea incluso en las condiciones profesionales actuales, conscientes de que quienes nos interesamos por la transformación de la realidad de la enseñanza (y en los últimos años hemos sido muchos) tenemos pendiente la construcción de propuestas rigurosas, es decir de didácticas especiales fundamentadas **hasta donde sea posible** en el conocimiento científico, para lo cual los modelos didácticos creemos que constituyen hoy las herramientas de partida más adecuadas.

#### NOTA DE LA REDACCION

Una incorrecta transcripción ha provocado la aparición, en el artículo anterior de esta serie, de erratas y errores ortográficos ajenos al original, entre los que destacan:

En página 4, final del primer párrafo del epígrafe «Una posición similar para escépticos y algunos dogmáticos», donde se dice «...entre la cien-

cia y el saber», debe decir, entre la **creencia y el saber**.

En página 5, final del segundo párrafo del epígrafe «La versión más dura», donde dice «...lo mismo de técnica que social», debe decir, **lo mismo da técnica que social**.

En todas las ocasiones se ha transcrito **excépticos** por **escépticos**.

# HACIA LA REFORMA

El servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia ha editado la separata de «Hacia la reforma» que es una nueva edición corregida y ampliada de los documentos de trabajo aparecidos en 1983 y que fue conocido como el libro verde de la reforma de enseñanzas medias.

Como novedades contiene aclaraciones generales, incluye un documento de tutoría y refleja la trayectoria seguida por las diferentes materias desde el inicio del proceso de reforma.

Con el fin de difundir este segundo texto, reproducimos cuatro de sus capítulos, que son los más generales: INTRODUCCION, HORARIO, OBJETIVOS COMUNES y LA TUTORIA.

## INTRODUCCION

### I. Necesidades de la reforma: sus fines

La reforma de las Enseñanzas Medias pretende remediar los graves problemas que tiene el actual sistema educativo: elevado fracaso escolar, elección prematura del destino académico y profesional, injusta depreciación de la

de fomentar la práctica de la cooperación y el trabajo en equipo. Al propio tiempo se intenta mejorar la calidad científico-técnica de la escuela y superar el desfase cada vez mayor entre los objetivos que se le asignan y los que efectivamente consigue.

Es necesario preparar al alumno para la vida como persona y como ciudadano. Las expectativas profesionales prevén un incremento impor-

factor de motivación). Bien entendido que atender a la realidad que nos rodea no debe conducir a un provincianismo estéril, sino a enraizar la enseñanza con la vida.

Constituye un fin primordial la revalorización y dignificación de las enseñanzas técnico-profesionales y la confluencia en los estudios de la enseñanza con el dinámico mundo del trabajo, mediante una preparación polivalente

ANTONIO  
1978

F. P., Bachillerato excesivamente teórico, enseñanza meramente receptiva, programas recargados, escasez de tiempo para el ocio y la creatividad.

El proyecto se incluye en el conjunto de una política educativa que persigue como fines irrenunciables la equidad y la disminución de las desigualdades: por eso parte de la prolongación de la escolaridad hasta los 16 años. Se trata de establecer una formación básica y común hasta esa edad, evitando así el problema de la doble titulación de la Enseñanza General Básica y posponiendo la elección por el alumno de su futuro profesional. Se trata también de educar para la convivencia democrática y

tantísimo del sector terciario y aconsejan una formación integral más que una preparación limitada a una actividad económica concreta. La misión de las Enseñanzas Medias será dotar a los jóvenes de los instrumentos y saberes indispensables para desenvolverse en el mundo que les ha tocado vivir. Pero no basta con capacitarlos profesionalmente: la educación debe ayudarlos también a gozar de la existencia junto a los demás.

La escuela ha de estar vinculada con su entorno por razones formativas (el alumno es un ser social) y metodológicas (el desarrollo del aprendizaje a partir de lo próximo e inmediato es importante como

adaptable al cambio tecnológico; acercar la enseñanza secundaria al mundo de la investigación, tanto en el caso de los alumnos (imaginación, creatividad, crítica), como en el de los profesores (conversión de su papel de transmisores en el de agentes de la innovación); propiciar un modo de aprendizaje activo y participativo basado en el desarrollo de capacidades y resolución de problemas; generalizar una renovación metodológica que, más que acumular información, busque el desarrollar criterios para seleccionarla y para aprender a manejarla; proporcionar al alumno una adecuada orientación escolar y profesional.