

## **Aproximación de la fundamentación teórica de un modelo de formación docente constructivista**

*William Reyes\* y Raiza González\**

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como propósito construir la fundamentación teórica que oriente la concepción de un modelo de formación docente constructivista. Constituye un avance de los aportes conceptuales del proyecto con miras a ser tesis doctoral. Se siguió un tipo de indagación cualitativa para el diseño de un modelo de formación docente alternativo, que supere todo reduccionismo y que potencie como herramienta los procesos de enseñanza aprendizaje. El análisis realizado permitió posibilitar y animar un debate en torno a la creación de conocimientos, que en última instancia se inscribe en un referente ético, en beneficio de la solidaridad humana y la convivencia interpersonal fuertemente convulsionada y amenazada en estos momentos.

**Palabras clave:** Modelo de formación docente, constructivismo, enseñanza-Aprendizaje.

### *Approaching a Theoretical Foundation for a Constructivist Teacher Training Model*

### **Abstract**

The purpose of this work is to construct a theoretical foundation to orient the concept for a constructivist teacher training model. It constitutes an advance in conceptual contributions to the project, with a view to becoming a doctoral thesis. A type of qualitative research was pursued for designing an alternative teacher training model that

\* La Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación. Departamento de Ciencias y Tecnología de la Educación.

surpasses all reductionism and empowers teaching-learning processes as tools. The analysis made it possible to facilitate and encourage a debate about the creation of knowledge, which in the final instance, becomes part of an ethical referent, benefiting human solidarity and interpersonal coexistence, which are so deeply convulsed and threatened at this time.

**Key words:** Teacher training model, constructivism, teaching-learning.

## 1. Introducción

Históricamente se ha dado un desplazamiento desde teorías tradicionalistas o clásicas donde predominaba un énfasis de carácter transmisivo y una epistemología absolutista, pasando por teorías conductistas, hasta la utilización del enfoque constructivista que hoy está siendo utilizado en todos los niveles del Sistema Educativo Venezolano, como una teoría o perspectiva para la construcción de aprendizajes significativos. Esta perspectiva adquiere relevancia también, ya que se requiere de una mediación didáctica que supone una planificación, organización, coordinación y evaluación del fenómeno instruccional propiamente dicho. De tal manera entonces, que la teoría constructivista está fundamentada en perspectivas epistemológicas y pedagógicas que no sólo la legitiman desde el contexto de justificación, sino que posibilita abordajes flexibles y abiertos en el contexto de la producción del conocimiento.

Si desde el quehacer docente se quiere y postula actualmente la necesidad de evolucionar hacia prácticas pedagógicas más comprometidas con el mejoramiento de la calidad de la educación, se requerirá entonces de los centros de formación docente existentes en el país, asumir una actitud investigativa que privilegie los procesos de formación desde enfoques inclusivos, creativos y críticos, que como el constructivismo por ejemplo, coadyuven a una praxis transformadora.

## 2. Objetivos de la investigación

**Objetivo general:** Construir la fundamentación teórica que oriente la concepción de un modelo de formación docente constructivista.

**Objetivos específicos:**

- Describir los fundamentos teóricos de un modelo de formación docente constructivista.
- Establecer un sistema de categorías pedagógicas que caractericen a un modelo de formación docente constructivista.

### **3. Desarrollo**

#### **3.1. Modelos de formación docente**

Dentro de los múltiples actores que actúan en el fenómeno escolar institucionalizado, se encuentra el docente. Este tiene la misión de contribuir a la formación integral de los alumnos insertos en los diferentes niveles del sistema educativo. En el contexto universitario venezolano y específicamente en las Escuelas de Educación encargadas de la formación de profesores, la función del docente formador, juega un rol protagónico. Al respecto el docente debe estar consciente de su función y es por eso la necesidad de establecer una racionalidad que legitime y oriente su gestión instruccional en aras de generar procesos de concientización y transformación.

*En el ámbito de la formación docente durante mucho tiempo, las prácticas pedagógicas se inscribieron en un paradigma positivista, en el que se percibe la realidad desde una perspectiva objetiva, lineal, sujeta a regularidades, y en donde el individuo, en su devenir histórico cultural-ideológico, era soslayado. Además, se propugnaba, una epistemología absolutista por parte del docente, reduciendo el rol del alumno a un sujeto receptor de información.*

En este sentido, históricamente la formación docente venezolana ha sido el reflejo de modelos enciclopédicos y tecnológicos. En el modelo enciclopédico o academicista ha prevalecido una cultura memorística, especie de educación bancaria, cuya dirección es lineal y determinista, proporcionando la reproducción acrítica y ahistórica de contenidos y actitudes en los docentes en formación. Por otro lado, el modelo tecnológico, en un intento por sistematizar y darle direccionalidad controlada a la dinámica educativa, cayó también en un reduccionismo en cuanto al despliegue de todas las potencialidades del ser humano, dado el marcado sesgo eficientista de dicha perspectiva. El énfasis en el producto soslaya interesantes aspectos de los procesos, cognitivos y metacognitivos, que caracterizan la complejidad del ser humano.

Estos dos tipos de modelos de formación, a pesar de su coexistencia actual, necesitan ser superados y evolucionar hacia propuestas más contextualizadas, que responden tanto a aspiraciones individuales como a potenciar la praxis docente, según requerimientos sociales que contribuyan al logro de saludables niveles de convivencia.

Al respecto, Imbernón (1988:44) afirma “El tipo de formación inicial que suelen recibir los profesores ofrece una preparación insuficiente, no sólo para aplicar una nueva metodología o para aplicar procesos desarrollados teóricamente en la práctica del aula, sino que además se carece de la más mínima información sobre cómo se desarrollan procesos de cambio, cómo se implantan y cómo se evalúan”. Se hace necesario entonces, que explícita o implícitamente la práctica pedagógica del docente universitario se posiciona evolutivamente en una determinada racionalidad alternativa para estructurar y direccionar el impacto de los aprendizajes de los alumnos. Al identificar su acción docente con el modelo academicista o el tecnológico, podría estar obstaculizado su propio desarrollo profesional académico, cercenando la capacidad de propiciar aprendizajes más significativos y potenciadores, y limitando la misión de la universidad que es la formación de Recursos Humanos excelentes, mediante la generación y difusión de conocimientos para promocionar los cambios científicos culturales y tecnológicos que necesita el desarrollo local, regional y nacional.

Lo anterior lleva a presentar el constructivismo como una propuesta que legitima y sugiere directrices integradoras para los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la corriente o teoría constructivista recibe, desde una perspectiva inter y transdisciplinaria, los aportes de “los cambios experimentados en la física con los trabajos de Bohr y Prigogine, los insumos de la psicología transpersonal y las concepciones ecológicas de Bateson, los logros alcanzados en inteligencia artificial y la neurociencia, entre otros” (Alfaro, 2000:162).

El constructivismo amerita de los docentes que laboran en el ámbito de la Educación Superior y, específicamente a los docentes de las escuelas de Educación, los siguientes desafíos: concretar el paradigma constructivista en el diseño curricular que legitima y orienta los procesos de formación docente; reconocer la relación dialéctica y ecosistémica entre el sujeto y el objeto en la construcción del conocimiento; valorar y promover la actuación autónoma del alumno y su capacidad para construir su propio aprendizaje; tomar en cuenta la realidad contextual utilizando aquellos

elementos que le permitan potenciar el aprendizaje de los alumnos y asumir una actitud heurística, investigativa, que permita identificar y canalizar los ricos aportes que se generan en las prácticas pedagógicas realizadas en la complejidad del aula de clase.

### **3.2. Escenarios tendenciales en los procesos de formación docente**

El momento histórico actual apunta a la emergencia de tendencias innovadoras en el ámbito de la Formación Docente. Al respecto, Herrera (1995:13), expresa “el cambio en las políticas de la Educación Superior deberá basarse en el diseño de un escenario alternativo en este nivel educativo, que deberá tener como núcleo modelos de innovación basados en el fortalecimiento de los siguientes ejes: producción y transferencia de conocimientos con un alto valor social; modificación sustancial de las estructuras académicas; formulación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje y reorientación de contenidos, cuyas bases sean las nuevas áreas del conocimiento”.

En este orden de ideas, Florez (1996:12), afirma: “se trata más bien de desplazar el paradigma determinista del control, inaugurado desde Newton, y abrirle el espacio al nuevo paradigma relativista que no modela ni controla, sino que abre posibilidades, variedad de caminos y de sentidos sin aislamientos ni fronteras, suavizando la distinción (o fortaleciendo la complementariedad) entre cuerpo y alma, entre sujeto y objeto, entre educando y educador, entre sistema y medio ambiente, entre pensamiento y realidad, entre observación externa del objeto y comprensión al interior del sujeto, entre caos y creatividad, entre teoría y práctica, entre docencia e investigación”.

Las referencias precedentes exigen concentrar la formación docente en la superación de los modelos clásico y tecnológico, para dar paso a la formación en las dimensiones autonomía, inteligencia y universalidad, apoyadas por Florez, (1996:182), al referirse a la humanización de la formación para hacerla contextualizada, crítica creativa y transformadora basada en las competencias humanas, cognitivas y afectivas.

De esta manera, la docencia en Educación Superior, sobre todo, la que se ejerce al interior de las Escuelas de Educación, necesita revelar una postura contextual y crítico-social, como la constructivista, con gran poder para evolucionar hacia una

praxis caracterizada por la búsqueda de altos niveles de calidad educativa.

En una visión prospectiva, los procesos de formación docente, en el contexto de la Educación Superior, apuntan o se orientan a un perfil profesional que de acuerdo a Correa (1997:106), reúne las siguientes características: Investigador de la naturaleza integral del adolescente y adulto; concepción integral de las potencialidades humanas; habilidades para utilizar los procesos de información derivados de la nueva tecnología informática en comunicación; dominio de la pedagogía del conocimiento, pedagogía de la creatividad, didácticas alternativas y articular a su práctica los componentes esenciales de la misión universitaria, como son: la docencia, la investigación y la proyección social, entre otros.

### **3.3. Racionalidad de la acción docente**

Antes de considerar lo referente al Modelo de formación docente constructivista, es pertinente explicitar teóricamente la acción del docente, es decir; por qué el ejercicio docente se realiza de una u otras determinadas maneras en la operacionalización de las tareas del profesor.

Así, la acción estaría condicionada por la postura del docente con respecto a la dimensión prescriptiva en documentos, como los que él considere pertinente, desde su percepción y de lo que crea válido para el despliegue conductual y actitudinal como docente. Esta perspectiva no niega los aportes que desde otras disciplinas, como la sociológica por ejemplo, se pudiese utilizar para la comprensión del hacer docente, sino que se opta por referentes propios del contexto educativo. En consecuencia, se requerirá del marco explicativo de la acción del docente propiciada por el curriculum, la didáctica, la teoría pedagógica y las teorías implícitas.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar que desde la teoría del curriculum se han propuesto tres grandes enfoques curriculares (Racional, tecnológico, práctico y crítico) (Carr y Kemmis, 1983 y Gimeno 1998), que pueden ayudar a los profesores a comprender y conceptualizar su propia práctica, así como a enjuiciar, crítica y autónomamente, los modelos curriculares, que están presentes en la tradición educativa, en la legislación y en los materiales curriculares.

De igual forma, si los profesores pueden comprender y conceptualizar su propia práctica, entonces, se podrían estar ubicando en un determinado modelo de formación docente (en con-

cordancia con los enfoques curriculares), que dé cuenta de una actuación o hacer, con respecto a su práctica pedagógica y por lo tanto, en una racionalidad que estará enmarcada por determinadas tendencias pedagógicas que sustentan al curriculum.

Además, el hacer docente también tiene su razón de ser a través de la influencia que ejerce la didáctica como disciplina que permite planificar, organizar, dirigir y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica, según Porlán y Rivero (1998:81) tiene como función la elaboración de modelos didácticos, que no sólo se definen por una dimensión descriptiva explicativa de la realidad escolar, sino porque además, presentan una vertiente normativa, en forma de hipótesis curriculares y propuestas de actuación en el aula.

El conocimiento propio de la didáctica, es lo que Bromme (1988) denomina un conocimiento mixto, en el sentido de que los conocimientos sicopedagógicos se integran con los relacionados con la materia que se enseña. De allí surge el saber didáctico como un saber integrador, que además es un saber para la acción (Porlán, 1993:82), lo cual permite considerarlo como un tipo de conocimiento de especial relevancia para la génesis del conocimiento profesional.

Desde una especie de niveles de concreción, la racionalidad del hacer docente, podría ser direccionada, en una aproximación descriptiva, desde la interrelación de parámetros que caracterizan la constitución de una teoría pedagógica y que a la vez actúan como fondos interpretativos en cuanto a la identificación del profesor con determinado modelo de formación docente. Estos parámetros, de acuerdo a Florez (1996: 168) son los siguientes: ¿Qué tipo de ser humano interesa formar?; ¿Cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas?; ¿A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias?; ¿A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación?; ¿Quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno? Y ¿Qué criterios de evaluación se utilizan?.

Otro de los acercamientos que posibilitan explicar la acción de los profesores viene dada por las teorías implícitas, entendidas como “constructos” o modelos personales para predecir y controlar acontecimientos. Así, según Marrero y col. (1993: 244), las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y, los procesos propuestos por el curriculum, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a estos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de textos, tomar deci-

siones, adoptar particulares estrategias de enseñanza y evaluar el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Para Marrero y col. (1993: 245), las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista se viene denominando “Pensamiento Práctico” o “Teorías Epistemológicas”, con la diferencia que, las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista.

En el marco de esta investigación se puede afirmar que la acción del docente universitario se enfoca, entre otros aspectos, por la percepción de lo que es la construcción del conocimiento y su respectiva mediación didáctica, que estará apegada a su vez en una determinada postura pedagógica y epistemológica, en conexión con un determinado modelo de formación docente, que para este caso está identificado en la teoría constructivista del aprendizaje.

### **3.4. Caracterización general del constructivismo en el contexto de un modelo de formación docente**

En la perspectiva constructivista se concibe al docente como un agente de cambio que tenga la capacidad de indagar el por qué y el para qué de su acción docente. Cabe destacar, que las realidades son complejas, variables, y que los contextos en donde los docentes en formación van a ejercer su práctica, son únicas y que responden a “epistemes” o modos de comprender también únicas.

Con base en estas referencias, se explicará seguidamente la teoría constructivista que será la que fundamente el modelo de formación docente a diseñar en una primera aproximación en el presente trabajo.

## **Constructivismo**

**Aproximación conceptual:** En el proceso enseñanza–aprendizaje, necesariamente, consciente o inconscientemente, se parte de una determinada concepción acerca de cómo aprende el ser humano. En este caso, el docente en su práctica pedagógica utiliza dicha concepción para direccionar el proceso y tratar de alcanzar los objetivos propuestos. Esto forma parte de la planificación, organización, conducción y evaluación en las tareas docentes.

En cuanto al constructivismo, Carretero (1993), afirma: “Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo–tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos–no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano”.

El concepto anterior es interesante por las implicaciones que contiene. En primera instancia, está en total oposición a la educación transmisiva o bancaria que todavía caracteriza la práctica educativa actual. En segundo término, toma en cuenta elementos del proceso de aprendizaje que lo dinamizan, como lo son el papel del alumno como procesador y productor del conocimiento y la influencia del entorno y, en tercer lugar, la necesidad que el docente, diseñe estrategias metodológicas pertinentes, sea capaz de monitorear el proceso y pueda reflexionar en y desde su práctica para el logro de aprendizajes potenciadores, tanto del alumno como de él mismo.

En sintonía con lo antes indicado, Coll (1990), expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; la actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración y la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Lo señalado coincide con lo planteado por Florez (1996) cuando afirma “el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno al modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración: es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona”.

## **Perspectiva multidisciplinaria**

La amplitud del concepto de constructivismo, y sus alcances en los distintos campos del saber, permite reseñar sus perspectivas filosóficas, psicológicas, lingüísticas, sociales y antropológicas. Al respecto Esté (1999) afirma que el concepto de constructivismo puede referirse a varias vertientes.

- Lo que algunos comentadores de la filosofía contemporánea etiquetan como constructivismo, puede remontarse a Vico y Kant, siguiendo con la Psicogenética de Piaget, enriquecida con el social constructivismo de Vigotsky y Luria, y sus manifestaciones extremas en el constructivismo radical de Von Glasserfeld y otros.
- La Psicolingüística, que con recursos del mismo Piaget, es versionada por Goddman (1982) y Teberosky (1982), citado por Esté, (1999), y sus proposiciones en relación con la adquisición de la lectura y la escritura.
- La sociolingüística y la lingüística del texto y sus aproximaciones a los problemas de la comunicación, en una línea que pasa por Wittgestein, Austin, Searle, Halliday, Sinclair, llegando a las polémicas de Labov y Berstein que repropone, más allá del “mentalismo” de Chomsky, la circunstancialidad del discurso.

## **Derivaciones prácticas de una teoría del conocimiento**

En cuanto al aspecto epistemológico, el constructivismo invita a no sólo plantearse lo referente a la producción de conocimiento, sino también incluir factores personales, sociales, históricos y políticos. Así, tomando en cuenta la dignidad del sujeto, Esté (1999), como punto de partida recomienda tener en cuenta:

a. Las diversidades individuales que colocan a su vez: sensibilidad, vocación y genio específico para ciertos tipos de aprendizajes; estados particulares, afectivos, emocionales, fisiológicos, higiénicos; identificaciones, proximidades, continuidad grupal, acervos compartidos.

b. La situación de comunicación o aprendizaje: ambientes que estimulan y prestigian el hecho de aprender.

c. La existencia de una “cultura” del aprendizaje diferente a la que ha dominado en la cultura escolar escriturada de occidente.

d. Motivaciones y compulsiones extrínsecas: evaluaciones, participaciones, competencias, prestigios, recomendaciones, dignidad, motivaciones intrínsecas, condición ética, percepción de sí, proyecto personal.

e. El genio comunicativo del informante o del medio usado y de los apoyos técnicos de los que se valgan los docentes (didácticas).

f. Acolitismo: la fidelidad del estudiante al autor o maestro (o a lo que haga sus veces) que lo lleva a imitarlo o a creerle y seguirlo.

### **3.5. Hacia la concepción de modelo y su especificidad en los procesos de formación docente**

El concepto de modelo remite a la idea de: guía, patrón, mapa de recorrido para orientar la acción. Al respecto no hay una definición unívoca, pero existe el consenso en la comunidad científica de considerarlo como una representación mental de un sistema real, de su estructura y su funcionamiento. Arnau (1978: 32) define el modelo como “un intento de sistematización y descripción de lo real, en función de presupuestos teóricos”. Representa entonces una herramienta que posibilita “una aproximación intuitiva a la realidad, cuya función básica es la de ayudar a comprender y explicar las teorías y la leyes” (Ruiz 1996: 51).

Por su parte Bunge (1969), lo define como: una construcción teórica que pretende informar (explicar) un fragmento acotado de la realidad. En el caso de los procesos de formación docente, los modelos no sólo pretenden describir y explicar una realidad, sino también informar sobre cómo intervenir en ella para transformarla. Al mismo tiempo, de acuerdo con Porlán (1997), todo modelo, en las ciencias de la educación, se fundamenta en un conjunto de aportaciones de otras disciplinas y áreas del saber (psicología, sociología, epistemología, filosofía, etc.), así como en el mundo de los valores, ideologías y cosmovisiones. Dichas aportaciones no deben ser incorporadas de manera lineal, sino que han de ser contextualizadas a los problemas específicos de los procesos de formación docente.

De acuerdo con Astolfi (2001:107) un modelo pedagógico, y en este caso su especificidad como modelo de formación docente, procura tipificar las prácticas pedagógicas para deducir una coherencia que quizás no aparezca a primera vista. Estas prácti-

cas tienen una relación compleja con un número importante de elementos, como son:

- Las representaciones que se haya construido el profesor (en función de su propia evolución) sobre el modo de efectuarse mentalmente un aprendizaje: es un componente de tipo psicológico.
- La relación personal que mantenga con el saber, considerado como unos conceptos abstractos que construir y reutilizar o como unos datos objetivos que haya que hacer adquirir: es un componente de tipo epistemológico.
- La forma de considerar y dirigir la clase, en cuanto grupo, en sus interacciones y proyectos: es un componente de tipo psicosociológico.
- Las finalidades que se asignen a la formación científica, los valores a los que se trate de hacer acceder a los alumnos y la visión subyacente del ser humano; es un componente axiológico.

Con base a los elementos señalados, cuando una persona se propone estudiar una determinada carrera de educación, trae consigo una serie de concepciones o creencias acerca de lo que él o ella cree que es la docencia (modelo inicial). Cuando es expuesto al proceso de formación, toma en cuenta el modelaje de los docentes formadores (modelo de referencia). Con base a todo su proceso de formación en la carrera, adoptará finalmente un modelo personal. En este sentido, para la operacionalización de un modelo de formación docente constructivista, se sugiere distinguir, de acuerdo a Davelay (1994) entre otros aspectos, los siguientes: Ayudar a que las personas en formación expliciten su modelo inicial (expresión y negociación de las necesidades, técnicas proyectivas como los fotolenguajes...); formalizar el modelo de referencia, tanto para el formador como para el que se forma (para que pueda servir de punto de apoyo teórico para su evolución); favorecer la evolución del modelo inicial al ponerlo en distintas situaciones y gracias a unos dispositivos de formación coherentes con el modelo de referencia, que permitan a los que están formándose “vivir” ciertas características del modelo de referencia y permitir la expresión periódica y final de las evoluciones personales y colectivas del grupo.

La fundamentación teórica de un modelo de formación docente constructivista, en una primera aproximación, con sus aspectos descriptivos y prescriptivos, es, por su misma naturaleza constructivista, no acabada, tentativa, susceptible de nuevos

abordajes que contribuirían al enriquecimiento del saber. La misma implica para el docente universitario, en primer lugar, pensar y estar consciente de forma explícita con cuál o cuáles modelos de formación docente se identifica en su práctica pedagógica; en segundo lugar, la necesidad de asumir una postura de flexibilidad y apertura para inscribirse en una dimensión evolutiva de su quehacer (aprender a observarse como “otro”), y en tercer lugar; percibir que su acción docente necesita estar actualizada en aras de contrastar permanentemente la validez e impacto de su trabajo (Figura 1).

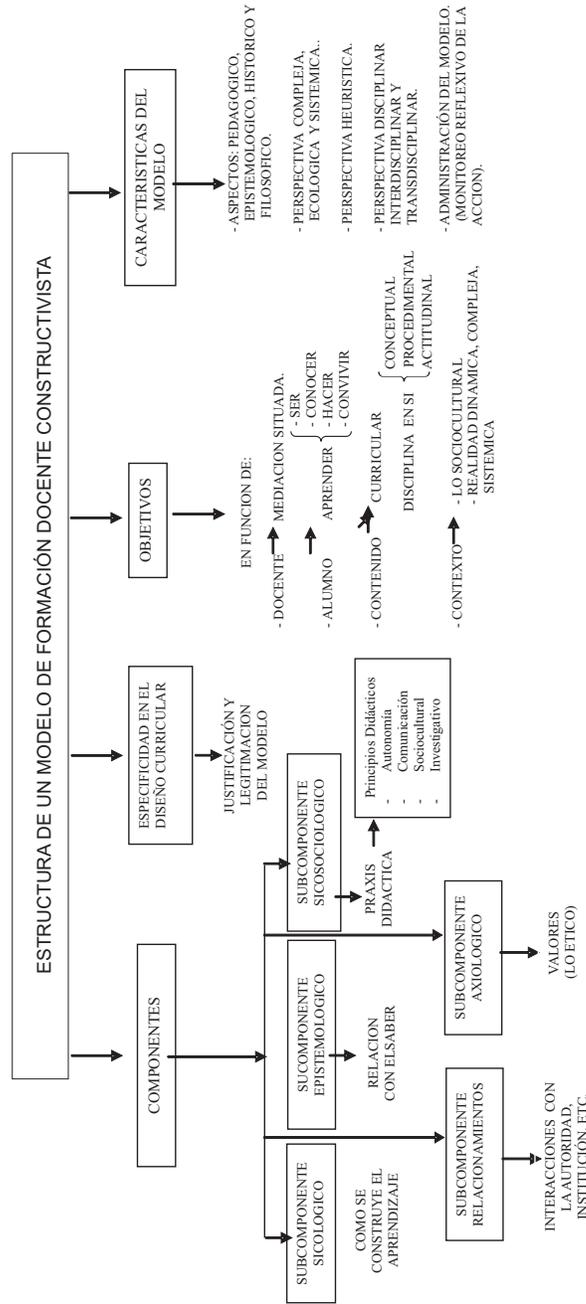
### **3.6. Categorías pedagógicas desde una perspectiva constructivista y su concreción para la viabilidad de un modelo de formación docente**

Un modelo de formación docente constructivista, necesitaría, para su viabilidad conceptual, referentes que, desde la pedagogía con su función rectora en lo antropológico, teleológico y metodológico, puedan tratar de articular elementos en forma de categorías. Al respecto se considera pertinente asumir las categorías pedagógicas propuestas por Prieto (1990). Según este autor existen 3 elementos que constituyen los ejes de la educación y que se denominan Categorías Pedagógicas: Estas categorías son: el docente, el contenido del proceso instruccional y el alumno.

#### **Categoría pedagógica: El docente**

Las tareas educativas se realizan dentro de un contexto socio-cultural, razón por lo cual, históricamente, han variado las formas de considerar las funciones de los educadores. En este sentido, Prieto (1990) considera que los docentes deben reunir las siguientes características: confianza en la educación como fuerza de transformación de la vida humana y como instrumento para el cambio de las estructuras sociales; fe en el porvenir, hacia el cual se proyecta la obra educativa; confianza en las posibilidades educativas, en la posibilidad de cambio del ser que recibe educación y de la sociedad donde se actúa, además de capacidad creadora y habilidad para poner al servicio de la obra educativa todos los recursos materiales y espirituales.

**Figura 1**



Fuente: Reyes, W., González R. (2007).

Por otro lado, se destaca la función del docente universitario, quien debe tener la capacidad de adoptar y crear técnicas que tiendan a la habilitación para transmitir conocimientos, incitar al estudio, promover la investigación. Resaltándose también su rol como formador para influir sobre los docentes en proceso de formación, en quienes la búsqueda de conocimiento puede ser desviada por el solo interés de un título que le permita explotar un negocio, o simplemente “ganarse la vida”. El profesor universitario, más que enseñador de lecciones, debe ser un incitador de la recta conducta del profesional, servidor social dentro de un ámbito donde el servicio es contribución a la solución de problemas humanos.

Otro de los aspectos que se pueden destacar del rol del docente como facilitador de los procesos de aprendizaje, de acuerdo a Prieto (1990), es la utilización del Método de Proyecto, que actualmente se utiliza en la Escuela Básica en conexión con la globalización de las disciplinas en perspectiva de totalidad. Así mismo, se diseñan aproximaciones constructivas para la educación secundaria y superior en la utilización de este tipo de metodología. Lo importante es, que se parte de una percepción integral de la realidad, de los intereses del alumno (componentes cognitivo, afectivo y actitudinal, entre otros), de sus ideas previas, de su autonomía como sujeto constructor de conocimiento y actor de su aprendizaje y el impacto que pueda generar en su entorno, a través de los procesos de transferencia, requiriéndose una actuación del docente como mediador desde la perspectiva constructivista.

Finalmente, se puede señalar en las sugerencias que Prieto (1990) hace a la acción del docente como conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización de tres fases, a saber: inicial (de motivación y enfoque); desarrollo y de cierre.

Es decir, la acción del docente implica todo proceso administrativo de su tarea pedagógica: Planificar, organizar, dirigir y evaluar. Debe ser una acción docente consciente, intencional, capaz de direccionar estratégicamente la gestión instruccional.

### **Categoría pedagógica: el alumno**

Desde la pedagogía como ciencia y dado su carácter rector del hecho educativo y su misión fundamental como es la formación, se procura, de acuerdo con Prieto (1990), que el estudiante o docente en formación adquiera dominio inteligente de un conjun-

to de ideas generales que le den una visión panorámica y unificada de la función educativa en su doble carácter de hecho social y de proceso de formación de la personalidad. Esta visión general se traduce en un conjunto de principios generales de la educación, que la historia y la experiencia denotan como válidos, para cimentar en ellos una acción educativa dirigida a favor de la juventud y del pueblo, acción que debe ser eficaz, en nuestro tiempo y en nuestra sociedad, para la formación del hombre, la configuración espiritual de la nación y el acercamiento de las posibilidades de una comunidad universal.

Con base a lo anterior, Prieto (1990), propone los siguientes objetivos para ser tomados en cuenta en los procesos de formación docente, al respecto sugiere que el estudiante:

1. Adquiera un conjunto de principios generales de carácter filosófico, científico, social y técnico que lo capaciten para interpretar el hecho educativo como fenómeno social inherente a toda comunidad y al proceso dirigido de formación de la personalidad.

2. Comprenda el cada vez más universal valor de estos principios y, a la vez, que su aplicabilidad al sistema escolar nacional requiere el conocimiento objetivo del nivel de progreso en que se encuentran actualmente las demás funciones sociales del país y los planes de acción que están en desarrollo para superarlos o rectificarlos.

3. Comprenda las relaciones permanentes que existen entre las diversas etapas de la educación y el enriquecimiento de la cultura nacional, y entre ésta y las aspiraciones hacia una comunidad universal.

4. Adquiera una actitud científica para examinar críticamente los problemas educativos del país y tienda a buscarles solución adecuada y realista y a colaborar con otros en esta misma tarea.

5. Se forme un método personal de estudio e investigación que lo deje apto para proseguir como autodidacta su perfeccionamiento profesional.

### **Categoría pedagógica: los contenidos**

En relación con los contenidos curriculares, es menester considerar varios aspectos, entre otros, la tensión entre lo global y lo nacional, el nivel de obsolescencia, las múltiples mediaciones del contexto, contenidos propiamente disciplinares y pedagógi-

cos, contenidos y mediación docente, el concepto de formación Vs. instrucción o adiestramiento.

### **La tensión entre lo global y lo nacional**

El auge de la globalización, viabilizada por la inversión de grandes capitales económicos y los potentes medios de comunicación, apunta a la homogenización de los hábitos de consumo cultural y por ende los procesos de construcción de identidades. De ahí que al tratar los contenidos instruccionales, muchas veces se va a generar la tensión con los valores autóctonos. Se plantea entonces, el desafío de cómo aprovechar algunos elementos de esa globalización sin perder de vista la necesidad de reafirmar la identidad nacional. Se necesita entonces por parte del docente asumir una actitud crítica y reflexiva, privilegiando acercamientos hermenéuticos y liberadores o emancipadores.

### **El nivel de obsolescencia**

En la actual sociedad del conocimiento las informaciones y nuevos enfoques fluyen continuamente. Al respecto se exige al docente mediador una actualización permanente fruto de su rol como investigador de una realidad dinámica, compleja, cambiante. Aquí cabe precisar dos aspectos. En primer lugar, privilegiar contenidos que contribuyan a la construcción de una cultura emprendedora y una sociedad solidaria y en segundo lugar, y de hecho ya se plantea en algunos países, estar preparado para realizar las respectivas reválidas de títulos conducentes a seguir ejerciendo la profesión docente, dado los altos niveles de obsolescencia de los conocimientos en el corto y mediano plazo.

### **Mediaciones del contexto**

Existen múltiples mediadores del conocimiento (a veces información), tales como: familia, amigos, televisión, internet, y asesores, entre otros, que compiten simultáneamente y a veces con ventaja, con la tarea y el tratamiento de los contenidos que administra el docente en el aula. Por ello, que el docente debe tener en cuenta esta realidad, para ir monitoreando el proceso de aprendizaje.

### **Contenidos disciplinares y pedagógicos**

Al interior de los procesos de formación docente, los contenidos se concretan en las disciplinas de acuerdo a la mención seleccionada y también el contenido correspondiente al componente pedagógico.

En ocasiones, se privilegia la perspectiva disciplinar en detrimento de la pedagogía. Ambas son importantes. La Pedagogía como ciencia rectora del fenómeno educativo, y en el caso específico de la formación docente, tiene la función de orientar la praxis docente hacia horizontes críticos, creativos, relevantes y transformadores. Cabría plantearse la siguiente interrogante “¿Cómo garantizar que los contenidos, entendidos como detonadores de un proceso de aprendizaje y no como sus determinantes, estimulen adecuadamente a los educandos en la direccioanlidad sociocultural que corresponde a los valores y objetivos de la sociedad de la que son parte?” (Orozco, 1996). Esto amerita establecer la armonización de los contenidos disciplinares y pedagógicos en vías de la construcción de saberes pertinentes, relevantes y transformadores.

#### **Contenidos y mediación docente**

En el proceso de transposición didáctica, (en las instancias de planificación, organización y conducción del proceso de aprendizaje) el docente construye un plano en donde se visualizan todos los elementos del proceso instruccional que le permitan una viabilidad intencional, a través de la mediación que ejerce. En este sentido el docente se enfrenta con dos dimensiones, entre otras: la naturaleza y orientación de los contenidos y su posicionamiento en un (o varios) modelo (s) de formación docente. En cuanto a la naturaleza de los contenidos, en la actualidad, producto de las reformas se sugieren clasificarlos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se procura, junto con los perfiles de competencias (ser, conocer, hacer y convivir) la formación integral del individuo.

Con referencia a su práctica pedagógica, el docente se posiciona en un determinado modelo de formación, entre los que se encuentran: el tradicional, el tecnológico, el constructivista y el crítico social, entre otros. De acuerdo a su identificación, la orientación del contenido se identificará con uno o dos de estos modelos.

#### **Concepto de formación vs. instrucción o adiestramiento**

La selección y tratamiento de los contenidos se vuelve elemento fundante en la medida que se orienta a la función de formación y no sólo a la instrucción o al adiestramiento. Cuando los contenidos están en concordancia con el adiestramiento, se da una perspectiva reduccionista de la tarea docente, y se alinea con una racionalidad técnico instrumental.

Hay que resaltar que el objetivo fundamental de la Pedagogía es la formación humana integral. Los contenidos entonces se orientarían a este objetivo. Esto implica que el docente en formación aprenda a leer la realidad, a pensarla, a develarla y transformarla. Requiere la valoración y reivindicación del sujeto hacedor de historia.

Las tres categorías pedagógicas (Docente, Alumno, Contenido) explicitadas anteriormente, promueven una reflexión contextual, porque además de la dimensión histórica social, actualiza los aportes que desde la pedagogía se puedan construir para enmarcar la direccionalidad del quehacer docente desde una postura dinámica y compleja.

### **Categorías pedagógicas desde la perspectiva de Florez (2001), e Inciarte (1998)**

Desde otra perspectiva se pueden considerar las categorías pedagógicas propuestas por Florez (1996) e Inciarte (1998), para caracterizar una teoría constructivista que le dará la fundamentación al modelo de formación que se quiere diseñar. En este sentido se mencionan los siguientes criterios:

- Definir el concepto de ser humano que se pretende formar o las metas de formación humana que se planean obtener con la enseñanza.
- Caracterizar el proceso de crecimiento o desarrollo de los jóvenes en dimensiones constitutivas de la formación (en su dinámica y secuencia), alcanzable mediante la enseñanza.
- Describir el tipo de experiencias educativas prioritarias para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo de los alumnos y los métodos y técnicas utilizables en la enseñanza como modelos de acción eficaces.
- Describir las regulaciones que permiten “enmarcar” y cualificar la interacción educando-educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- Explicar los criterios de evaluación para constatar logros en el aprendizaje de los alumnos así como para realizar los ajustes necesarios.

A estos seis criterios se puede adherir otro, en este caso el contexto, propuesto por Inciarte (1998), en donde se toma en cuenta tanto la realidad objeto de transformación como el impacto que se pueda generar, a partir de los procesos de formación docente.

### **3.7. Construcción del modelo de formación docente constructivista de acuerdo a las categorías pedagógicas propuestas**

Desde una perspectiva teórica, se enmarcarán aquellas categorías pedagógicas que pudiesen estar en concordancia con un modelo de formación docente constructivista, las cuales servirán como guía para la construcción de un marco referencial y establecer su correspondencia con un modelo de formación docente constructivista.

En un primer momento se toman en consideración las categorías pedagógicas propuestas por Prieto (1990), y que según este autor constituyen los ejes de la educación. Dichas categorías son: el alumno, el docente y los contenidos del proceso instruccional.

En un segundo momento, y de acuerdo a Florez (1996), se sugieren seis interrogantes fundamentales, además de otra, el contexto, sugerida por Inciarte (1998), que al darles respuestas y sistematizarlas, constituyen una teoría pedagógica que le serviría al docente para direccionar su enseñanza, autorregular o monitorear el proceso de aprendizaje, e introducir ajustes que posibiliten optimizar su desempeño profesional. Estas interrogantes, son: ¿Qué metas de formación se proponen?; ¿Cuál es la concepción acerca del desarrollo de los alumnos?; ¿Cómo está estructurada la relación docente-alumno?; ¿Cómo se conciben los contenidos curriculares?; ¿Qué tipo de metodologías se utilizan?; ¿Cuáles son los criterios de Evaluación? Y ¿Cómo es la vinculación con el contexto?

Se hace necesario insistir que las interrogantes anteriores y sus respectivas respuestas develan intencionalmente una determinada racionalidad que estará fundamentada en la teoría constructivista del aprendizaje y que explicaría teóricamente el modelo de formación docente. Permitiría también según Flores (1996), que los docentes posean un horizonte conceptual acerca de lo que significa el desarrollo y el progreso individual y social de los alumnos. También le posibilitará al docente enmarcar su trabajo educativo, impregnar de sentido su desempeño diario y a la vez le sugiere criterios de autoevaluación pedagógica.

## **Conclusiones**

Las consideraciones de esta investigación, estuvieron orientadas a construir, en una primera aproximación, la fundamentación teórica de un modelo de formación docente constructivista. Es evidente que desde el constructivismo se percibe el fenómeno educativo como un proceso de conocimiento y de confrontación con la realidad.

Con base a lo anterior se pueden precisar, en este primer acercamiento, las siguientes conclusiones:

- Toda práctica pedagógica está inscrita en un determinado modelo de formación docente o en una mezcla de ellos.
- Existe coherencia, desde la especificidad del modelo constructivista, en cuanto a la manera de concebir algunos elementos del diseño instruccional, tales como: criterios para la selección de contenidos, justificación de las estrategias seleccionadas, concepción de la formación y otros.
- Es posible desarrollar, en un ambiente muy complejo, una mediación docente reflexiva, crítica, creativa y transformadora.
- Es factible también propiciar la evolución hacia modelos alternativos de Formación Docente, a objeto de promover transformaciones en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.
- Existen categorías pedagógicas que desde una perspectiva constructivista posibilita la construcción de un modelo de formación docente.
- Un modelo de formación docente constructivista, desde una versión aproximada, está sustentado por la teoría Psicogenética de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y la perspectiva sociocultural de Vygotsky.
- El constructivismo brinda insumos teóricos metodológicos para modificar o enriquecer la práctica pedagógica. Significa una potente alternativa metodológica para potenciar mediante la enseñanza el aprendizaje de los alumnos.
- Se evidencia la necesidad de asumir los saberes básicos o pilares del conocimiento (ser, conocer, hacer y convivir) recomendados por organismos internacionales, como la UNESCO, por ejemplo, que apuntan a construir competencias en forma integral e integrada, así como lo conveniente de

tomar en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en aras de concebir la construcción del conocimiento en forma integral también.

- Se hace necesario enmarcar la formación docente en posicionamientos evolutivos, que puedan superar una cultura transmisiva y/o aquellos modelos centrados en un entrenamiento técnico.
- El docente como mediador en la construcción del conocimiento, debería inscribirse en una postura epistémica transformadora. En este sentido es pertinente asumir un saber académico inter y transdisciplinario, un saber didáctico constructivista y un saber ideológico consensuado y negociado.

Además, enfatizando en los propósitos de la investigación, la fundamentación teórica de un modelo de formación docente constructivista, representa un modesto aporte para enriquecer la agenda de los procesos de formación docente, a la vez que posibilita animar debates en torno a la creación de conocimientos, constituyendo, a la vez, un referente ético, en beneficio de la solidaridad humana y la convivencia interpersonal que en estos momentos luce fuertemente convulsionada y amenazada.

## Referencias Bibliográficas

- ALFARO DE M., M. (2000). **Evaluación del aprendizaje**. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- ARNAU, J. (1978). **Sicología Experimental**. Un enfoque metodológico. Graó. Madrid.
- ASTOLFI, J. (2001). **Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas**. Colección investigación y enseñanza. Díada editora. España.
- AUSUBEL, D. (1976). **Psicología Educativa**. Trillas. México.
- BROMME, R. (1988). **Conocimientos profesionales de los profesores**. Enseñanza de las Ciencias, 6 (1), 19-29. España.
- BRUNER, J. (1987). **Prologue To The English**. In L.S. Vygotsky. Collected Works. (Vol. 1 Pág. 1-16) R. Rieber y A. Carton. Eds. New York.
- BUNGE, M. (1969). **La investigación científica**. Ariel. Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983). **Becoming critical: knowledge through action research**. Victoria (Australia): Deakin University Press.

- (Trad. cast. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca (1988). Barcelona.
- CARRETERO, M. (1993). **Constructivismo y Educación**. Edelvives. Zaragoza. España.
- COLL, S. (1990). **Aprendizaje y construcción**. Paidós. Barcelona. España.
- CORREA, C. (1997). **Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas**. Cooperativa editorial magisterio. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- DAVELAY, M. (1994). **Peut-on former les enseignants?** París-Esf.
- DIAZ BARRIGA, F. (1989). **Aprendizaje significativo y organizadores anticipados. Programa de publicaciones de material didáctico**. Facultad de Sociología. UNAM. México.
- DIAZ, F. y HERNANDEZ, G. (1998). **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo**. McGraw - Hill. Buenos Aires. Argentina.
- DIDRIKSSON, A. (1995). **Una agenda del presente para la construcción del futuro de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. En: La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe. Cresalc/Unesco. Caracas, Venezuela.
- ESTÉ, A. (1999). **Migrantes y Excluidos**. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- FLOREZ OCHOA, R. (1996). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. McGraw Hill. Santafé de Bogotá-Colombia.
- GIMENO, J. (1989). **Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica**. Investigación en la Escuela, 7, p. 3-21. Diada, España.
- GIMENO, J. (1998). **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Morata-Madrid.
- HERRERA, A. (1995). La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe. Memorias del Seminario. UNAM/UNESCO, México, Junio de 1995.
- IMBERNON, F. (1998). **La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado**. Editorial Grao. Barcelona, España.
- INCIARTE, A. (1998). **El Hacer Docente y el Proceso de Generación de Tecnología Educativa**. Editorial de La Universidad del Zulia. Maracaibo, Edo. Zulia. Venezuela.

- MARRERO, J. Rodrigo, M y RODRIGUEZ, A. (1993). **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Visor Distribuciones, S.A. Madrid.
- MOLL, L. (1990). (Comp.). **Vygotsky y la Educación**. Aique Grupo Editor. Buenos Aires. Argentina.
- MORIN, E. (1999). **La Cabeza bien puesta**. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires-Argentina.
- OLSON, D. (1986). **Intelligence and Literacy and the Technologies of Representation and Communication**. Cambridge University Press. Inglaterra.
- OROZCO, G. (1996). **Televisión y Audiencia, un Enfoque Cualitativo**. Ediciones De la Torre. Madrid.
- PORLÁN, R. (1993). **Constructivismo y escuela**. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Díada: Sevilla.
- PORLÁN, R. (1997). **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos**. Enseñanza de las ciencias, 15(2), 155-173.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, R. (1998). **El conocimiento de los profesores**. Díada Editorial. Sevilla-España.
- PRIETO, L. (1990). **Principios Generales de la Educación**. Monte Avila. Caracas, Venezuela.
- RIVIERE, A. (1984). **La psicología de Vygotsky: Infancia y Aprendizaje**. 27-28. (3-4), 7-86. Jossy-Bass. San Francisco.
- RUIZ, C. (1996). **La investigación educativa**. Factor de la calidad de la educación. En: Factores que favorecen la calidad educativa. Universidad de Jaen. España.
- SCHWARTZ, B. (1980). **Aprender y Trabajar**. UNESCO, París.
- SOLE, I. y COLL, C. y otros (2000). **El constructivismo en el aula**. Graó-Barcelona.