#### Recurso 2.1.3.: Modelos de enseñanza descritos por distintos autores.

“*Un modelo de enseñanza es mucho más que un método o un programa, es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum (curso de estudios a largo plazo), para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas*” (Joyce y Weil, 1985: 11).

Los modelos de enseñanza son, por una parte, marcos de racionalidad sobre los que los educadores fundamentan sus acciones y, por otra, fuente permanente de recursos para la acción. De este modo, proporcionan los cuadros cognitivos que permitan asignar significado y valor a una determinada realidad, ya sea una situación educativa o una forma de actuar. Es decir, contribuyen a la configuración de la práctica educativa y, por tanto, a la construcción de las condiciones para el aprendizaje y de los modos concretos de enseñar, proporcionando a los educadores marcos de referencia dentro de los cuales sus decisiones adquieren significación, sentido y, sobre todo, valor.

La búsqueda de un método universal para la enseñanza ha sido durante décadas una búsqueda doctrinaria, cuando no dogmática, que ha exigido del profesorado una alta dosis de resistencia, de aquí la sensación de cambios impulsados por las modas que tienen con frecuencia los educadores.

Hace más de setenta años, John Dewey, una de las autoridades más importantes del pensamiento educativo, nos recordaba que la vieja filosofía de “lo uno o lo otro”, es decir, que la oposición entre la enseñanza tradicional y la enseñanza progresista, la enseñanza directa o el aprendizaje por descubrimiento, el modelo tradicional o el modelo constructivo…etc., había dejado de resultar útil.

“*A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprendizaje mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas de adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio.*” (Dewey, 2004: 67)

En este sentido, el aprendizaje de las competencias no reclama del profesorado un nuevo esfuerzo de conversión sino un esfuerzo de integración, esto es, un esfuerzo por comprender todo el saber acumulado durante las últimas décadas para valorar tanto sus posibilidades como sus limitaciones. La razón esencial de este esfuerzo de integración es que el aprendizaje de las competencias requiere tanta amplitud y variedad en las tareas de aprendizaje que resultaría difícil, por no decir imposible, que una sola teoría de aprendizaje, o un solo modelo de enseñanza pueda dotarnos de las herramientas tanto conceptuales, como teóricas o técnicas que podemos necesitar.

En consonancia, los modelos de enseñanza son una respuesta estratégica basada en la modulación de las posibilidades y limitaciones que cada uno de los modelos educativos ofrece, de aquí que el profesorado no puede limitarse, en ningún caso, a realizar una aplicación más o menos consciente de un determinado modelo de enseñanza, por muy amplias que sean sus posibilidades. Más aún, una respuesta estratégica como la que proponemos (integrando distintos modelos de enseñanza) reclama una atención preferente a los modelos que ya están configurando la práctica docente y el currículo real del centro educativo para dotar de valor educativo a esos modelos y, en caso necesario, introducir modificaciones.

En la década de los 80, se publicó un libro que pasó desapercibido. Su título era “*Modelos de Enseñanza”, y* sus autores Bruce Joyce y Marsha Weil. En esta publicación, Joyce y Weil realizan una exploración inicial que les permite identificar veintidós modelos de enseñanza que agruparon en cuatro familias. Transcurridas tres décadas, Joyce y Weil, con la colaboración de Emily Calhoun, vuelven a ofrecernos una nueva visión de los modelos de enseñanza, mantienen el mismo agrupamiento y aproximadamente el mismo número de modelos, pero son mucho más conscientes de la importancia y las consecuencias que puede tener su propuesta para la práctica docente y para la mejora del currículo. Una buena parte de las familias y modelos identificados están descritos en la revista *Escuela*.

Es importante ahora centrarse en la búsqueda de una forma de integrar los modelos que contribuya a la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la adquisición de las competencias.

“*Creemos que la fuerza de la educación reside en la utilización inteligente de tal variedad de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características de los alumnos. La competencia docente surge de acercarse a niños y niñas diferentes creando un medio multidimensional y rico*”. (Joyce y Weil,1985: 9)

Leyendo esta cita no resulta difícil comprender que la mejor respuesta para lograr una enseñanza orientada hacia la adquisición de las competencias es la integración de distintos modelos de enseñanza.

Dewey reclamaba un nuevo principio de integración, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que permitiera, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

Por otra parte, la Escuela Nueva, denominada también *escuela activa*, fue un movimiento psicopedagógico progresista y crítico con la educación tradicional, que surgió a finales del siglo XIX y se desarrolló principalmente en el siglo XX gracias a un contexto de profundos cambios sociales, políticos y económicos, y a la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, etc. donde se avanzó considerablemente en el estudio de las necesidades de la infancia. En este contexto entre dos guerras mundiales, estas ideas van a extenderse sobre todo en Europa.

La Escuela Nueva toma como referentes las ideas filosóficas y pedagógicas de autores como Jean-Jacques Rousseau, Erasmo de Rotterdam, Pestalozzi, Fröebel o el humanista español Luis Vives, entre otros.

La Escuela Nueva critica y acusa a la educación tradicional entre otras cosas de ser intelectualista, memorística, pasiva, transmisiva, autoritarista, centrada en el profesor, competitiva, ajena a los intereses del alumnado, etc.

La propuesta educativa de este movimiento psicopedagógico defiende para la educación las siguientes características principales: práctica, vital, participativa, democrática, colaborativa, activa, motivadora, libre, preparatoria para la vida real, que fomenta la espontaneidad, la creatividad, la experimentación, la expresión, la autonomía, la socialización, que utiliza el juego como forma de aprendizaje, establece una nueva relación profesorado-alumnado, en la que el profesorado se constituye en un agente que guía, que acompaña, que crea los ambientes de aprendizaje adecuados y el alumnado se convierte en el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Sus principales representantes pedagógicos fueron John Dewey, Adolphe Ferriére, María Montessori, Ovideo Decroly, Eduard Claparede, Paulo Freire, las hermanas Agazzi, Roger Cousinet, A. S. Neil, Célestin Freinet y Jean Piaget.

Como se puede comprobar, estos principios continúan en vigencia y la mayoría son principios educativos incorporados a las políticas educativas actuales. Y muchos de los males educativos que la Escuela Nueva critica aún en estos tiempos continúan existiendo y se intentan superar. En la actualidad, los métodos de estos autores y autoras siguen implementándose y con total vigencia, y contribuyen con eficacia al desarrollo de estos principios pedagógicos.

Si convenimos en que la enseñanza puede ser concebida, de acuerdo con Dewey, como el proceso de construcción de las condiciones para el aprendizaje y, además, consideramos que el conjunto de condiciones para el aprendizaje pueden ser denominadas como “entornos” o “ambientes” para el aprendizaje, podemos llegar a aceptar que nuestro principal problema podría ser formulado así: ¿cómo se construye la enseñanza, o lo que es lo mismo, cómo llegar a configurar los distintos entornos para el aprendizaje? y ¿cómo podemos llegar a reconocer y valorar los modelos concretos de enseñanza?

A continuación, se describen en pequeñas tablas los modelos identificados por los autores.

|  |  |
| --- | --- |
| **MODELOS CONDUCTUALES** | |
| MODELO | DISEÑADO PARA |
| **1. Modelo de control de contingencias.**  (Skinner, 1953) | Desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento. |
| **2. Modelo de autocontrol.**  (Skinner, 1953) | Desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento personal y de relación social. |
| **3. Modelo de instrucción programada.**  (Block y Bloom , 1971) | Facilitar el dominio de los contenidos a través de su organización en pequeñas unidades. |
| **4. Modelo de relajación**.  (Rim y Masters, 1974 y Wolpe, 1969) | Controlar y reducir el estrés y la ansiedad. |
| **5. Modelo de reducción de estrés.**  (Rim y Master, 1974 y Wolpe, 1969) | Ayudar a sustituir el estrés por la relajación en los problemas sociales. |
| **6. Modelo de entrenamiento afirmativo.**  (Wolpe y Lazarus, 1966 y Salter, 1964) | Facilitar la expresión directa y espontánea de los sentimientos en un medio social. |
| **7. Modelo de descondicionamiento.**  (Wolpe, 1969) | Facilitar el cambio de conductas adquiridas. |
| **8. Modelo de entrenamiento directo.**  (Gagné, 1962 y Smith y Smith, 1966) | Desarrollar comportamientos y habilidades personales. |
| **9. Modelo de aprendizaje para el dominio.**  (Block y Bloom, 1971) | Dominar los contenidos. |
| **10. Modelo de instrucción directa.**  (Good, Brophy, 1986) | Facilitar la relación clara y directa entre objetivos y actividades, así como la supervisión continua de los alumnos. |
| **11. Modelo de aprendizaje social.**  (Bandura, 1969; Thoreson, 1972; Becker, 1975) | Facilitar el aprendizaje de conductas y/o habilidades de relación. |

|  |  |
| --- | --- |
| **MODELOS COGNITIVOS Y CONSTRUCTIVOS** | |
| MODELO | DISEÑADO PARA |
| **1. Pensamiento inductivo.**  (Hilda Taba, 1966) | Desarrollar los procesos mentales inductivos, el razonamiento académico y la construcción de teorías. |
| **2. Modelo de indagación.**  (Richard Suchman, 1962) | Facilitar el aprendizaje de contenidos por descubrimiento. |
| **3. Modelo de investigación científica.**  (J. Schwab , 1965) | Enseñar el sistema de investigación propio de una disciplina. |
| **4. Modelo de formación de conceptos.**  (J. Bruner, 1967) | Desarrollar el razonamiento inductivo y también el análisis conceptual. |
| **5. Modelo de desarrollo cognitivo.**  (Piaget, 1952) | Potenciar el desarrollo intelectual general, especialmente el desarrollo lógico. |
| **6. Modelo de organización intelectual.**  (Ausubel, 1963) | Potenciar la eficacia del procesamiento de información, para absorber y relacionar cuerpos de conocimiento. |
| **7. Modelo de memorización.**  (Lorayne y Lucas, 1974) | Incrementar la capacidad memorística. |
| **8. Modelo de Mnemotecnia.**  (Lewis, 1982; Anderson, 1976) | Facilitar la memorización de los contenidos, a través de un conjunto de técnicas. |
| **9. Modelo de Sinéctica.** (Gordon, 1952) | Incrementar la capacidad creativa. |

|  |  |
| --- | --- |
| **MODELOS DE INTERACCIÓN SOCIAL O DE DESARROLLO SOCIAL** | |
| MODELO | DISEÑADO PARA |
| **1. Modelo de investigación de grupo.**  (Dewey, 1916 y Thelen, 1960) | Desarrollar la participación en procesos sociales, combinando habilidades interpersonales e investigación académica. |
| **2. Modelo de investigación social.**  (Massialas y Cox, 1966) | Desarrollar la capacidad de resolución de problemas sociales, mediante la investigación académica y el razonamiento lógico. |
| **3. Modelo de investigación científica.**  (J. Schwab, 1965) | Facilitar el aprendizaje, a través de los métodos de la investigación científica. |
| **4. Métodos de laboratorio.**  (NHL)(Bradford, Giba y Benne, 1964) | Desarrollar habilidades personales y de grupo. |
| **5. Modelo jurisprudencial.**  (Oliver y Shaftel, 1967) | Desarrollar la capacidad de resolver problemas sociales, mediante el estudio de casos. |
| **6. Modelo de juego de roles.**  (Shaftel y Shaftel, 1967) | Desarrollar los valores personales y sociales. |
| **7. Modelo de simulación social.**  (Boocock, 1968 y Gwetzkow, 1963) | Desarrollar la comprensión de los procesos de decisión y la forma personal de decidir. |
| **8. Modelo de cooperación entre pares.**  (Johnson y Johnson, 1975 y 1999) | Facilitar el aprendizaje. |