

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 19940221141

Vol. 16(1) Enero-Abril 2009: 133 - 154

Factores estructurales de la práctica pedagógica

Molly González de Bozo

Licenciada en Educación. Cursante del Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Educación (LUZ). Coordinadora del Área de Ecología y Ambiente. E-mail: gmolly6@hotmail.com.

Hermelinda Camacho

Licenciada en Educación. Doctora en Ciencias, Profesora y Coordinadora de la Maestría en Educación. Facultad de Humanidades y Educación (LUZ). E-mail: hermelindacamacho@gmail.com

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo determinar los factores estructurales que atienden la práctica pedagógica, y su relación con los aportes de los modelos pedagógicos y didácticos. Se aplicó para su desarrollo una estructura racional deductiva. En la recopilación de la información se utilizó, el análisis de contenido para derivar dos matrices; una de caracterización y otra de síntesis. Los resultados permiten afirmar que los factores estructurales que conforman las prácticas pedagógicas deben estudiarse desde dos acepciones: una como una representación del funcionamiento de la realidad y como una prescripción anticipada de las aspiraciones de una tarea educativa. Se concluye que existen conceptos subordinados a la práctica pedagógica que le dan estructura y función, es decir, que se presenta como un concepto teórico donde se muestran redes relacionales de conceptos empíricos que ayudan alcanzar significados a través de conexiones formales de una entidad social.

Palabras clave: Práctica pedagógica, factores estructurales, modelos pedagógicos

Structural Factors in Pedagogical Practice

Abstract

The main goal of this research was to determine the structural factors supporting pedagogical practice and their relationship with the contributions of didactic and pedagogical models. To reach this goal, a deductive and rational structure was applied. For data collection, content analysis was used, deriving two matrixes: one for characterization, another for synthesis. Results permitted affirming that structural factors involved in pedagogical practices must be studied from two perspectives: one, as a representation of the functioning of reality and another as an anticipated prescription of the aspirations of the educational task. Conclusions were that there are concepts subordinated to pedagogical practice that give it structure and function; that is, pedagogical practice is presented as a theoretical concept showing relational networks of empirical concepts that help to achieve meanings through formal connections in a social entity.

Key words: Pedagogical practice, structural factors, pedagogical models.

Modelos pedagógicos como sustento del hecho educativo

Para definir los modelos pedagógicos es necesario determinar lo que es un modelo. El término "modelo" es polisémico, el mismo puede ser tratado como teoría, se dice además, que hay diferencias entre modelo y teoría; y a veces se ha insinuado que una teoría puede tener diversos modelos o puede modelarse de varios modos, también se ha empleado en diferentes dominios científicos y en otros contextos del ámbito educativo, pero es importante que se considere que su objeto no es asequible a la observación directa. Ferrater Mora (1994); sitúa el término modelo en razón a su sentido epistemológico, arguyendo que cuando se emplea la noción de modelo su de-

signación más vaga se asimila como un modo de explicación de la realidad, y esencialmente de la realidad física; para ilustrar dicho concepto lo ejemplificamos con el modelo mecánico de la ciencia, el cual es similar a lo que en la actualidad se conoce como el mecanicismo.

Los modelos, también se han definido como alguna forma de representación de una realidad o serie de realidades, o como algún proceso o encadenamiento de procesos. Elementos que pueden ser representados mediante un dibujo, un plano, una maqueta entre otros. Otro modo de entender la tesis de modelo, es tomar como tal un sistema del cual se trate de presentar una teoría. Como puede observarse no hay una unificación de criterio con respecto al concepto de modelo, sin embar-

go, en este estudio se posesiona la noción de modelo, como la realidad efectiva o supuesta que la teoría trata de explicar, donde puede haber varias teorías para un modelo y discutirse que teoría lo explica más satisfactoriamente. Igualmente se considera, que puede haber una teoría para la cual se busque un modelo o una teoría que, habiendo resultado satisfactoria en la explicación de un modelo, sea capaz de aplicarse a otros modelos.

En este sentido se tiene, que un modelo hace referencia a un constructo teórico de naturaleza *explicativa* (no descriptiva) y *deductiva*, cuyos elementos no son en modo alguno observables directamente, que subsume *clases universales* de cosas y que consta, de un cálculo o sistema sintáctico y, de un conjunto de interpretaciones ubicadas en el espacio empírico correspondiente (Padrón, 1992).

A partir de esta posición se estudian entonces, seis (6) enfoques de autores relacionado con los modelos pedagógicos, pues ellos explican el funcionamiento de una realidad que hace referencia al contexto de la enseñanza respaldada en la actividad práctica, planificada y organizada y en su sistema sintáctico que refiere a un constructo racional, pero es necesario indicar, que estos autores entre sí, presentan sus diferencias, sobre todo en la lectura empírica o interpretaciones correspondientes.

Así pues, los modelos pedagógicos de acuerdo con Moreno (1999); simbolizan a las exigencias económicas, políticas e ideológicas de un acervo cultural, y en la cual su estructura medular está centrada en las bases psicológicas, epistemológicas y gnoseológicas de la concepción del hombre en un contexto histórico específico, con un sistema político concreto y una formación económico social determinada. El modelo pedagógico, examina el establecimiento de rasgos y mecanismos comunes entre los conocimientos disciplinares y los contextos culturales, económicos y sociales.

Varela (2000) por su parte, lo considera un dispositivo de transmisión cultural que se deriva de una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento disciplinar. Bernstein (1983), denomina el modelo, código pedagógico, señala, que este supone un conjunto de fundamentos y principios que integran significados relevantes en la cultura escolar que operan a un nivel subyacente de manifestaciones empíricas y en el cual su práctica regula el nivel superficial del funcionamiento de esa cultura escolar, ocupándose así de diversas posibilidades de construcción de modelos pedagógicos. Las autoras de la investigación por su parte, adaptaron el modelo de Varela y Bernstein, en dos dimensiones que se pueden visualizar en la Figura 1. La dimen-

sión instruccional, que refiere a los modelos didácticos como una subcategoría de los pedagógicos, y la dimensión regulatoria constituida por reglas de relación social y modalidades de control intrínseco, relación dimensional que Bernstein, denomina código pedagógico.

En esta misma línea, localizamos la concepción de modelo pedagógico de Florez (2000), quien lo sustenta en la enseñabilidad de las ciencias, puntualizando que el modelo es regulador y normatizador del proceso educativo que concreta ¿qué se debería enseñar?, ¿a quiénes?, ¿con qué procedimientos?, ¿a qué horas?, ¿bajo qué reglamento disciplinario?, son cuestionamientos que tienen como finalidad, moldear ciertas cualidades y virtudes en

los alumnos, para que la asimilación activa y duradera del nuevo conocimiento científico se convierta en un aprendizaje significativo. Considera además, que la enseñabilidad de los saberes es el punto de partida para la reflexión pedagógica puesto que la aplicación de los elementos que conforman el modelo de enseñabilidad de la ciencia permiten mayor desarrollo en la estructura cognitiva del aprendiz.

Este autor, presenta cinco (5) categorías en este modelo de enseñabilidad de las ciencias cuyas combinaciones múltiples ayudan a establecer patrones diferenciales, hace énfasis en los componentes: *metas*; dispositivo que refiere a la finalidad que persigue la enseñanza, *relación maestro-alumno*; cuando detalla los

Figura 1.
Estructura gráfica del modelo pedagógico de Varela y Bernstein. Inclusión del concepto de código pedagógico. Adapta por González y Camacho (2006).



elementos comunicacionales del aula, *método*; representado por los pasos procesuales que se siguen en el desarrollo de la acción de aula, *contenidos*; reseñan aquellos conceptos o teorías que se manejan en el aula y por último *el desarrollo*; donde se interpreta el tratamiento que se asume luego de plantearse el recorrido y ejecución de los componentes anteriores (Ver Cuadro 1). Productos que son compartidos con la comunidad donde se desarrollo la actividad.

Zubiria (2000:72) por su parte, hace referencia que un modelo pedagógico implica propósitos, objetivos y reflexión en torno a la selección, nivel de generalización, jerarquización y continuidad de los temas, pautas imperiosas para determinar contenidos de ciencia, relaciones entre el trinomio maestro-saber-alumno y funciones entre los recursos didácticos (Ver Figura 2). Esta concepción, exige tomar postura ante el currículo, en sus aspectos más esenciales como son: los propósitos, los contenidos y sus secuencias, además de las herramientas necesarias, para que puedan ser llevados a la práctica pedagógica, parámetros que inducen a deliberar que el modelo pedagógico aparece como una herramienta heurística y no como un constructo teórico de naturaleza explicativa o de imitación que simplifica los fenómenos.

Otra forma de idear el modelo pedagógico es la expuesta por More-

no (1999), autor que se fundamenta en la reflexión de las categorías de la construcción del conocimiento científico, este refiere la implicación de la atención a los contenidos disciplinares y a los procesos mentales que se siguen para construir teorías científicas y a las didácticas especiales, que empalman unívocamente la acción de aula con las características propias de cada disciplina, cimenta además, que se enseña en el marco de la actividad científica en la cual se edificó el conocimiento.

Modelo, que presenta dos tendencias con una misma apertura; una que concibe la fundamentación de la práctica pedagógica como un acto de construcción cognitiva y la otra, como herramienta de construcción de conocimiento científico. La importancia en estas particularidades esta, en que ambas son consideradas en un mismo modelo que lleva por nombre, enseñanza-aprendizaje basada en la investigación.

Para la primera tendencia se tiene que en el análisis estructural, el factor que toma preeminencia es el contexto de situaciones problemáticas, esto significa que los problemas se pueden resolver por simple ensayo y error, como exhortaban las escuelas asociacionistas o por la comprensión súbita como exponían los investigadores de la Gestalt. Sin embargo, es necesario resaltar que cuando se habla de resolución de problemas en el marco de la investi-

Cuadro 1.
Caracterización de los modelos pedagógicos según Florez Ochoa (2001).

Modelos Parámetros	Tradicional	Transmisionista	Romántico	Cognitivo	Social
Metas	<ul style="list-style-type: none"> Humanista Metafísica Religiosa 	Moldeamiento de conducta técnico-reproductiva <ul style="list-style-type: none"> Relativismo ético 	Máxima autenticidad y libertad individual	<ul style="list-style-type: none"> Acceso a niveles intelectuales superiores 	Desarrollo individual y colectivo pleno
Conceptos Desarrollos	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y la imitación del buen ejemplo	Acumulación y asociación de aprendizajes	Desarrollo natural, espontáneo y libre	<ul style="list-style-type: none"> Progresivo y secuencial Estructuras jerárquica-mente diferenciadas Cambios Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> Progresivo y secuencial El desarrollo impulsa el aprendizaje en las ciencias
Contenido Curricular	Disciplina y autores clásicos	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento técnico-cognitivo Destrezas y competencias observables 	Lo que el alumno solicite <ul style="list-style-type: none"> Experiencias libres 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencias de acceso a estructuras superiores Aprendizaje significativo de la ciencia	<ul style="list-style-type: none"> Científico-técnico Polifacético Politécnico

Cuadro 1.
 Caracterización de los modelos pedagógicos según Florez Ochoa (2001) (Continuación).

Modelos-Parámetros	Tradicional	Transmisionista	Romántico	Cognitivo	Social
Relación Maestro-Alumno	Autoría Maestro Alumno	Intermediario Ejecutor de la programación Programación Maestro Alumno	Maestro auxiliar Alumno Maestro	Facilitador, estimulador del desarrollo Maestro Alumno	Horizontal Maestro Alumno
Metodología	Verbalista Transmisionista Memorista Repetitiva	Fijación a través del refuerzo Control del aprendizaje a través de objetivos conductuales	Sin interferencia Libre expresión	Creación de ambientes y experiencias de desarrollo Trabajo cooperativo	Variado según el nivel de desarrollo y contenido Énfasis en el trabajo productivo Confrontación social
Proceso Evaluativo	Memorístico Repetitivo Evaluación producto Evaluación calificación	Conductas esperadas Evaluación según criterio Evaluación sumativa	Sin evaluación Sin comparación Sin calificaciones	Evaluación cualitativa De referente personal Evaluar / calificar Evaluación con criterio	Evaluación grupal o en relación con parámetros Teoría y praxis Confrontación grupal

Figura 2.
Estructura del modelo pedagógico según Zubiria y adaptado por González y Camacho (2006).



gación científica, habitualmente se señalan según Klein (1994), cuatro pasos a seguir que se enuncian y desarrollan a continuación.

A. *Definición del problema*, lo que supone tener claramente formulado la idea a investigar punto de partida y la meta final de toda investigación científica, esto significa, que el investigador debe preguntarse que quiere conseguir o que producto busca con el estudio, para ello es preciso disponer y analizar el corpus de datos. B: *Determinación de la estrategia de solución*, la cual requiere dominio de un conjunto puntual de reglas y supuestos que den las posibles opciones de solución (Pueden ser algorítmicas o heurísticas) C: *Ejecución de la estrategia*, que significa, llevar a la práctica la investigación mediante la planifica-

ción diseñada para tal fin y donde además de los procesos contextuales, teóricos y procedimentales se incluye determinación de recursos, secuencia de actuación y tiempo destinado para cada proceso requerido. D: *Evaluación de la eficacia de la estrategia aplicada*, punto en el cual se comprueba la pertinencia de la estrategia en la resolución del problema, también se visualiza, si la estrategia asumida fue efectiva y si con su aplicación se logró la meta propuesta, de no alcanzarse, entonces, se deberá regresar a la fase de selección y a la repetición del proceso hasta adquirirla, esto es lo que Wagensberg y Lipman llaman círculo virtuoso.

La segunda tendencia apunta, en la intención de construir conocimiento científico en el aula pero no

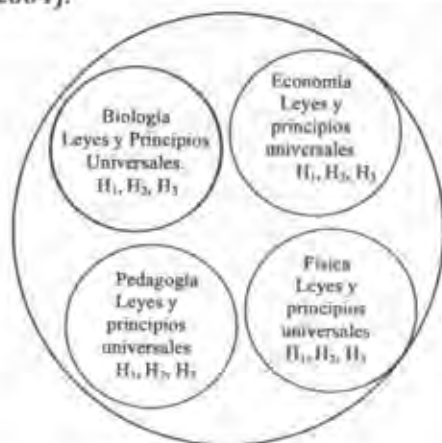
como una transposición disciplinar, sino, como toda una arquitectura de cuerpos teóricos; lo que muestra, la concepción de conocimiento como herramienta de construcción de conocimiento científico que debe basarse en unos criterios de demarcación como la confiabilidad, la contrastación, la demostración, la verificación y la socialización.

Al respecto, González (2004), formulan un modelo de funcionamiento de aula que se apoya en los postulados de programas de investigación de Lakatos y donde se evidencia tres elementos estructurales que son la particularidad de dicho modelo: A. *Núcleo central* representados por términos primitivos llamados también supuestos básicos, los mismos constituyen los principios y leyes fundamentales de las

disciplinas. Es considerado el punto firme por decisión metodológica y su progreso es de orden teórico más que empírico (Ver Figura 3).

B. *Cinturón protector*, combina los principios de las disciplinas con los principios de la práctica pedagógica, los mismos, están ampliados con una serie de suposiciones o hipótesis suplementarias que resultan del cruce de las conjeturas generales de cada disciplina con las hipótesis derivadas de la teoría pedagógica de modo que se puedan hacer, predicciones definidas para la generación de teorías que expliquen el fenómeno de la enseñanza e intersecciones que serán corroborados a través del proceso de falsación. También es importante destacar, que estas hipótesis ad hoc llamadas en este estudio supuestos suplementarios o

Figura 3.
Adaptación de núcleo central del modelo de funcionamiento del aula en base a los programas de Investigación de Lakatos (González, 2004).



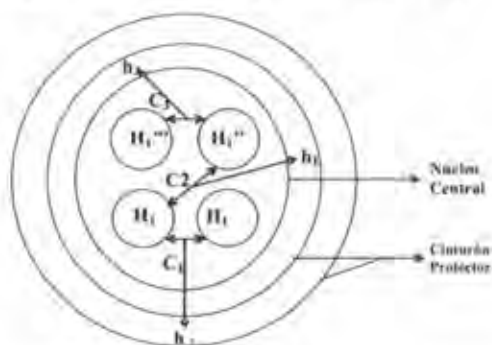
subyacentes, pueden ser de dos tipos; las que no tienen exceso de contenido empírico y las poseedoras de tal característica pero ninguna corroborada. Ellas rodean al núcleo a fin de conformar las anomalías y los procesos de falsación y modus tollens. Como se muestra en la Figura 4.

C. La metodología heurística, es la que caracteriza el modelo, en ella se desarrolla la idea de comenzar la estructuración de teorías que expliquen el fenómeno de la enseñanza con base a conceptualizaciones científicas de las disciplinas, las cuales deben construirse de forma sencilla e idealizada, hasta conseguir las teorías realistas, concretas y de mayor dimensión, son elaboradas por el docente de forma

paulatina y a medida que el estudiante adquiera mayor cantidad de conocimientos anecdóticos, o descriptivos, producto de la organización de los términos primitivos (término utilizado por Bagozzi y Phillips, 1982, para la generación de teoría organizacionales) que han constituido las teorías de las disciplinas que se quieren llevar al aula.

La heurística, como puede observarse se convierte en este modelo en un conjunto de técnicas de orden lógico-matemático, su función primaria es proteger la integridad de las ideas, hechos, eventos o situaciones que pudieran falsear el contenido empírico y la elaboración creativa de las hipótesis y supuestos subyacentes de los procesos de enseñanza.

Figura 4. Adaptación del Cinturón de protector al modelo de funcionamiento del aula en base a los programas de Investigación de Lakatos (González, 2004).



- H_1''' , H_1'' , H_1' , H_1 \Rightarrow Hipótesis que parten de los principios y leyes del núcleo central.
 C_1 , C_2 , C_3 \Rightarrow Supuestos, reestructurados de las hipótesis iniciales producto de Cruces explicativos.
 H_1 , h_2 , h_3 \Rightarrow Hipótesis, supuestos subyacentes o suplementarios

II. Teoría de la acción, vista desde la relación acción-conocimiento

Desde las épocas más remotas el hombre se interesó primordialmente en el éxito de sus acciones (desde la cacería primitiva hasta la conquista del espacio), en función de dicho éxito, desarrolló mapas mentales o representaciones cognitivas de la realidad sobre la cual actuaba, de modo que tales mapas tuvieron la virtud de incrementar progresivamente la calidad de sus acciones y, a la inversa, cada nueva acción iba generando mejores representaciones cognitivas de la realidad y del contexto en la cual se desplegaba. Así, la producción de conocimientos, en cuanto a producción de mapas representacionales del mundo circundante, ha tenido la función elemental de apoyar el éxito de las acciones, y de someter a prueba los conocimientos asociados.

En ese acontecer histórico, destaca el predominio entonces, del valor conceptual en la relación acción-conocimiento en el progreso humano y cimentados en los siguientes supuestos: A-. El éxito de las acciones humanas depende estrictamente de la confiabilidad de los conocimientos que las fundamentan. B-. A través de la historia humana, la producción de conocimientos se va delimitando y definiendo cada vez más como un pro-

ceso especializado orientado a apoyar el éxito o la calidad de las acciones. C-. El valor de la producción de conocimientos se mide históricamente, en función de su capacidad para generar acciones exitosas y D-. El crecimiento de la técnica y la tecnología afiliada cada vez más con la evolución del pensamiento y a la manera de producir nuevos conocimientos, son soporte de confiabilidad en las investigaciones, las cuales conllevan a la socialización de las mismas.

Hasta aquí, parecen claros el origen, la naturaleza y la función esenciales de ese proceso particular que se llama producción de conocimiento. Sin embargo, se sabe que los rudimentarios mapas representacionales producidos en las remotas épocas de la historia humana difieren muy significativamente de los más recientes, aquéllos que hoy en día se sintetiza en la palabra 'ciencia'. Y entonces cabe preguntarse, ¿dónde radica la diferencia?, dos propiedades o características parecen suficientes para explicar la distancia entre lo que conocemos como el conocimiento primitivo y la ciencia actual, la primera de corte intuitiva, no sistemática, basada en opiniones, producto de las necesidades inmediatas del hombre, la segunda, fruto de un hacer organizado, sistemático en sus hallazgos y los cuales son socializables. Tenemos entonces, que la relación ac-

ción-conocimiento, resulta sustancialmente modificada a través de esas dos funciones o propiedades.

Padrón (1992), refiere que por un lado, tanto la acción como el conocimiento pueden ir creciendo en "sistematización", acontecimiento que se da, en la medida en que puedan ser examinados y validados los nuevos conocimientos producidos por referencia a un esquema operativo estable, a una secuencia canónica de ejecución o a un sistema de reglas expresas. Expone, que tanto la acción como el conocimiento en conjunto o por separado, pueden ir creciendo en "socialización", evento que se origina, cuando el dominio del conocimiento individual pasa a ser patrimonio colectivo y llega a "institucionalizarse" o a formar "instituciones", forjándose acciones y conocimientos sistemáticos-socializados, frente a otros que tienen escaso nivel en alguna o en ambas propiedades.

Un ejemplo de esta posición esta presente en la cacería, la educación, la atención a la salud, la guerra, etc., ellas, ofrecen claras ilustraciones de cómo muchas de las acciones humanas fueron haciéndose cada vez más canónicas (sistematizadas) y menos individualizadas (más socializadas), al mismo tiempo que los respectivos conocimientos de soporte iban también creciendo en sistematización y socialización.

Un prototipo de estas acciones son simbolizadas por los mecanis-

mos de dominación entre las disputas del hombre primitivo, así como los consecuentes mecanismos de defensa y las guerras de hoy en día, que además de ser todo un aparato procedimental especializado (alta sistematización), son también, toda una estructura de estado conformada por una logística que involucra entre otros elementos, alta tecnología en su aparataje militar, servicio militar y los componentes de las cuatro fuerzas que conforman la seguridad del estado (alta socialización).

Nótese que este crecimiento de grados de sistematización y socialización en el plano de la acción corre paralelamente al plano de los conocimientos, hasta el punto de que dicho crecimiento no se explica sino por una interrelación entre ambos planos, los cuales se transforman sobre la base de un considerable incremento en los niveles de sistematización y socialización.

Si trasladamos esta posición de Padrón y la aplicamos a la práctica pedagógica, podemos señalar que ella es una acción inherente al quehacer educativo como cualquier práctica de un individuo en el cumplimiento de un trabajo, su punto neural esta, en que el sujeto de la acción, no la puede ejecutar sin tener su relación teórica cognitiva que la justifique. En el caso de una profesión como la docencia, en la que hay que intervenir e interactuar socialmente con otras personas y don-

de además se está inevitablemente marcado por las concepciones ideológicas personales (episteme), aunque sea una ideología elemental y prácticamente inconciente, este criterio se hace cuesta arriba. Planteamiento, que aclara Porlán (1997) cuando indica, que aunque se expone que toda práctica conlleve a una teoría, esto no quiere decir, que siempre que se hace alguna actividad pedagógica, se haga conciente de cuál es el encuadre teórico que lo respalda.

La Teoría de acción, vista desde la panorámica anterior, tendría entonces un tercer criterio que permitirá estudiar, articular y relacionar sus elementos con la producción de conocimiento, que se distinguirá como "la episteme", conceptualizada como una noción estructural subyacente e inconciente que delimita el campo del conocimiento, los modos cómo los objetos son percibidos, agrupados y definidos. Ferrater-Mora (1994) dice, que la episteme no es una creación humana; sino más bien el lugar en el cual el hombre queda instalado y desde el cual conoce y actúa de acuerdo con las resultantes reglas estructurales que la conforman, señala, que tampoco es historia global, ni historia de las ideas, sino arqueología. Lo que simboliza, que la episteme implica códigos individuales.

En relación a lo planteado, Foucault (1966) afirma, que la episteme ha dibujado inclusive el

perfil del hombre, tanto en su construcción individual como social, señala además, que esta lo presenta como un objeto histórico y único cognoscente, asignándole las cualidades de inteligibilidad, lucidez, accesibilidad a la cosa y a la realidad. Si este concepto lo transponemos a la acción del docente, puede entonces desprenderse que la episteme del educador motoriza su acción y que a cada elemento, sea este en conjunto o por separado se le asigna un grado de importancia para la ejecución de la praxis educativa en su expresión mas concreta; la práctica pedagógica.

Lo expuesto entonces, conduce a analizar la relación entre los factores de la práctica pedagógica y la acción educativa.

Aproximación de análisis relacional entre los factores estructurales de la práctica pedagógica y la acción educativa.

Al principio se hacía referencia a las múltiples acepciones del término práctica pedagógica, acción pedagógica, acción de aula, praxis, entre otras; todas ellas hacen noción a un término empírico que lee el acto concreto por medio del cual se dirige el proceso educativo. Sin embargo, existen incompatibilidades en cuanto a la designación del nombre entre los estudiosos de estos términos; Freire (1978), llama praxis pe-

dagógica a la relación dialéctica que se establece entre el quehacer educativo y la reflexión teórica, indica, que la acción se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica.

A diferencia de Covarrubias (1995), que la refiere a las actividades procesuales que se llevan a cabo en un aula de clases, es decir, a su condición ejecutoria. Como puede observarse, este autor visualiza la práctica pedagógica como un cumplimiento de una prescripción teórica, que implica la reproducción de estructuras previamente establecidas, coincidiendo así, con lo expresado en el modelo pedagógico que lideriza Flórez (op. cit.), quien considera que la acción pedagógica resulta de modelos normativos y reguladores del proceso educativo que se manifiesta a través de preguntas que la direccionan; tales como: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué se enseñar? y ¿a quiénes se enseña?

La acción de aula puede insertarse en las concepciones de modelos como herramienta heurística y como dispositivo de transmisión cultural, al respecto, McLaren (1997), afirma que la acción del profesor se ve reducida a transmitir habilidades e informaciones básicas a través de actividades que se ejecutan para satisfacer los cánones de la tradición cultural dominante.

Como puede deducirse de las acepciones expuestas del término, que no hay un único punto de vista

sino puntos de vistas que tienen su argumento y dependencia en la posición adjudicada por el sujeto estudioso del área en cuestión, de allí que en este artículo, el término práctica pedagógica se asumirá para su estudio como la combinación de todos los elementos anteriormente señalados; se tiene entonces, que esta elucidación reseña las actividades que emanan de la reflexión crítica en un sistema socializado llamado aula, de la epistemología de la disciplina y de la episteme del docente, que si bien son derivados de estándares teóricos, también, son contruidos a la luz de la acción misma, como dispositivo de transmisión cultural, y que al mismo tiempo, reflejan los elementos sociales vigentes de un periodo histórico determinado.

Bajo esta perspectiva, se arguye que la práctica no se restringe solo a las actividades ejecutadas por el profesor, sino a un conjunto de elementos constitutivos que fundamentan una estructura en el cual se describen relaciones y condiciones sociales específicas, denominados factores y que son los que determinan el funcionamiento distributivo de la práctica pedagógica. Estos factores que integran dicha práctica se desarrollan a continuación.

EPISTEMOLOGÍA DE LA DISCIPLINA, es uno de los dispositivos que por sí solo puede considerarse un factor regente de la práctica pedagógica y cimiento fundamental. Está caracteri-

zado por exteriorizar las vías de acceso que se utilizan para construir el conocimiento científico y ver a la ciencia como campo de estudio donde se detallan componentes que interactúan entre sí y le dan funcionalidad a ese producto socio-cultural e intelectual. Es decir, las disciplinas sirven para crear esos caminos de acceso al conocimiento en función a unos criterios de demarcación que se establecen para diferenciar lo que es ciencia y lo que no es; pero sobre todo en base al objeto de estudio que las ocupa, no se quiere significar con esto, que antes

que se instaurará la epistemología, las disciplinas no generaran conocimiento científico, solo que la epistemología ha creado estructuras sistemáticas que permiten deducir las vías que los científicos han recorrido para abordar los objetos de la realidad que estudian y producir conocimiento (Ver Figura 5).

En ese sentido, el análisis epistemológico se discrimina en función de la reflexión en la producción científica socializada y sistemática, que atiende de acuerdo con lo indicado por Méndez (2003), al estudio de cuatro aspectos: 1. La natu-

Figura 5. Interpretación gráfica sobre un sistema relacional de los factores estructurales de la práctica pedagógica (González, 2006).



raleza de la ciencia, 2. La estructura sustantiva o nuclear de la ciencia, donde se encuentra el área de principios gnoseológicos, ontológicos y axiológicos. 3. La lógica de la investigación científica. 4. La estructura de la teoría científica propiamente dicha. Aspectos, que aplican para el estudio de cualquier disciplina que se quiera manejar como conocimiento escolar, si se toma en cuenta que la identificación de los componentes más profundos de la ciencia que quieran introducirse durante la práctica pedagógica, ayudan a develar los criterios de esclarecimiento en el acto reflexivo del conocimiento disciplinar; es por ello, que si no se conoce a profundidad la disciplina que pretende llevarse al aula, la categoría de dialecticidad de la práctica pedagógica a la que se refiere Freire (op. Cit.), queda supeditada a la transposición pedagógica en ausencia del acto reflexivo, pues, no se logra reflexionar sobre lo que no se conoce a profundidad.

Otro agente que juega un papel preponderante en la epistemología disciplinar es la episteme del docente, que como agente de acción, plasma su composición esencial que subyace en su inconsciente cargado de subjetividad y permeado por creencias ideológicas diversas, experiencias, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas e intereses sociales y reciprocidades políticas y económicas a su acto reflexivo; así pues, el conocimiento

disciplinar solo puede considerarse instrumento de reflexión cuando se ha integrado significativamente al episteme del individuo. Al respecto Porlán (op. cit), alega que el profesor en el complejo sistema del aula, utiliza sus esquemas implícitos a modo de conocimiento tácito en la acción, los cuales dirigen y orientan en primera instancia su actividad en el aula, pero que en el transcurso y desarrollo de dichas actividades se improvisan procesos reflexivos inmediatos como consecuencia de las problemáticas particulares de cada situación didáctica. Fontaine y Camacho (2005), por su parte indican que frente a esta panorámica, se reconoce el impacto que la epistemología personal tiene en el producto del procesamiento de la información por parte de los actores del proceso instruccional, ya que en el espacio didáctico, se interrelacionan las formas de vida de cada uno de sus miembros, produciéndose una lucha respecto a la posesión y descubrimiento de la verdad.

La epistemología de la disciplina también condiciona la selección, organización, jerarquización y secuenciación de los contenidos escolares, concibiéndose que ellos sean aproximados al contexto del aula desde la ciencia que los construyó, Flórez (2001) expresa, las condiciones de enseñanza de una disciplina se subordinan a la selección, jerarquización y secuenciación de los temas prioritarios de las materias, se

gún los requerimientos normatizados en el modelo pedagógico; lo que significa que es posteta del docente autorizar o desautorizar algunos temas en función de la organización interna de los constructos teóricos de la disciplina en cuestión, rigiendo su acción a la luz de la organización interna de cada ciencia.

Esta dependencia de los contenidos disciplinares, su organización jerárquica y secuenciación, crean la relación entre los contenidos y su ciencia, elemento que atiende a la práctica pedagógica; y que implica el análisis profundo de la conversión de los contenidos científico-disciplinares en contenidos académicos o escolares, a través del parcelamiento disciplinar e interdisciplinario y su dosificación en el aula de manera coherente y sistemática. Torres (1996) indica, que la forma más apropiada de trasladar los contenidos científicos al aula es siguiendo los mismos patrones de sistematización y organización de la disciplina en cuestión, pero atendidos por el carácter regulatorio de la reglas de relación social y sus modalidades de control intrínseco.

FACTOR CONTEXTUAL, factor que reseña las descripciones de reglas, normas y procedimientos ordenados en la institución escolar, significa entonces, que responde a los requerimientos legalmente establecidos en la entidad escolar, además, refiere a las prescripciones organizadas en un plan predictivo denominado la planifica-

ción, que consiste en un plan operativo donde el docente plasma los objetivos específicos, contenido temático a lograr en el desarrollo de la acción educativa y todas las estrategias, actividades, distribución de tiempo a emplear de acuerdo a los momentos de la clase, recursos y evaluación a ejecutar, de manera tal, que puedan crearse situaciones de aprendizaje con criterio sistemático y organizacional, la planificación, es el deber ser, el estatus futuro, la realidad esperada, la proyección en presente del aspecto instruccional o nódulo instruccional de la práctica pedagógica.

NÓDULO INSTRUCCIONAL

En este factor se concentra todo el contenido medular de la acción como acto concreto del proceso de enseñanza. Aquí se encuentra la sistematización, la cual implica la selección de los procedimientos técnicos de ejecución; es decir, métodos, técnicas, instrumentos, herramientas y recursos, como catalizadores de las situaciones de aprendizaje con la disciplina a enseñar. También, está muy relacionada con el concepto de actividades manejado en los modelos pedagógicos. La sistematización, en la estructura de la práctica puede visualizarse como el puente relacional entre la episteme del docente y las habilidades del alumno. Fernández (2001), revela que el pensamiento del profesor y las habilidades del alumno condicionarán los métodos, las herramientas y los re-

cursos que se requieran en la acción pedagógica para responder a las preguntas de ¿cómo?, ¿a través de qué? y ¿con qué? enseñar.

El elemento habilidades del alumno es el norte para el desarrollo del nódulo instruccional, puesto que es percibido como las interpretaciones de las tareas académicas y el encargado de trasladar al aula la duda sistemática, el análisis, la síntesis, la generación de hipótesis y la contrastación con la realidad; además de ser considerado base fundamental de los modelos basados en los conocimientos del alumno, como el modelo constructivista de Flórez (2000), autor que describe con suficientes argumentos la importancia de incorporar el desarrollo de las habilidades básicas del alumno a los estatus de la normativa escolar. Porlán (1997), por su parte alega que desde el punto de vista educativo, se trabaja desde y para el conocimiento que tienen, generan y construyen los alumnos; y que por ello la evolución del conocimiento personal de los alumnos debe ser una unidad prioritaria en el tratamiento de la ejecución de las actividades desarrolladas en el aula.

Para promover estas habilidades Sarramona (1988) dice, que surge la acción comunicativa, elemento que emerge como el proceso constitutivo de toda actividad de aula que acopla los contenidos disciplinares a las habilidades básicas del alumno a través del lenguaje. Acción, que se corresponde con las relaciones de poder

que se establecen en el aula y que además, son preparadas casi siempre por el docente el cual busca como resultado un clima social, propio del espacio escolar.

Otro elemento que juega un papel importante en el factor estructural de la práctica pedagógica, es la replica social a luz de los valores, símbolos, normas y reglas de conducta mutua, vale decir, el estado de relacionalidad social que debe existir en el entramado clima organizacional que prevalece en la institución educativa y donde es necesario tomar en cuenta todos los aspectos concernientes a la motivación, interrelación grupal, normas para el comportamiento social, y sobre todo los valores de convivencia y correspondencia humana, elementos primordiales en la estructura del quehacer inherente al hombre.

Los elementos anteriormente descritos se vinculan al factor de la práctica pedagógica denominado *CONTEXTOS SOCIOCULTURALES*, entendido como el conjunto de ideas que identifican los valores, símbolos, aspectos políticos y económicos de un espacio y tiempo determinado, los mismos están regido por la acción del docente que es quien busca que esos mapas representativos de la realidad y basados en las necesidades y cultura de sus alumnos logren el éxito esperado.

Entendiéndose la cultura, a un conjunto de convicciones y normas que gobiernan las conductas de las

personas que las promueve a actuar en función de ellas. De allí la importancia de destacar que no hay acción sin contexto cultural y que no existe la práctica sin tratamiento social. Freire (1978) señala, que la práctica pedagógica es el medio de transmisión y reproducción cultural en la sociedad y que a través de ella, los profesores hacen llegar a la gran mayoría de la sociedad la cultura que se ha impuesto como la única válida para la sociedad en su conjunto.

Metodología de la Investigación

La investigación es de carácter descriptiva-documental, y el diseño de tipo teórico. Se aplicó para su desarrollo y ejecución una estructura racional deductiva. La técnica empleada fue el análisis de contenido a los textos consultados. Operacionalización que se efectuó para derivar dos matrices; una de caracterización para identificar los modelos de la práctica pedagógica, sistematizado según autor/año y atendiendo a las categorías de análisis (definición de práctica, de acuerdo a las bases psicológicas, epistemológicas y gnoseológicas); y la segunda denominada de síntesis, donde se exponen los rasgos y mecanismos comunes entre los conocimientos disciplinares, contextos sociales, culturales y económicos. Interpelación teórica perpetrada con el fin de conseguir los elementos constitutivos que fundamentan los factores estructu-

rales que atienden la práctica pedagógica y en el cual se describe su funcionamiento distributivo y relacional con los diferentes modelos pedagógicos vigencia.

Hallazgos de la Investigación

Los modelos pedagógicos han evolucionado a través de la historia, los mismos están estrechamente ligados a la acción humana y al conocimiento que se origina en cada contexto sociocultural, teniendo dos significados: uno como representación que hace referencia a los elementos teóricos del funcionamiento de la práctica pedagógica, tales como; el código pedagógico, los contextos sociales, culturales y económicos, las normas y regulaciones institucionales entre otras. Y el segundo, como una prescripción anticipada de las aspiraciones de la práctica pedagógica, fundamentada en la planificación, organización y administración escolar. Al contrastar el primer planteamiento por lo expuesto con Flórez (2000), se evidencia que existe una correspondencia entre estos elementos y la diversificación de modelos en función de un análisis histórico de las prácticas en las distintas escuelas y a la luz de algunas categorías de análisis. Con respecto al segundo significado, se reafirman los establecido por Varela (2000) y Bernstein (1983); quienes vislumbran al modelo como una herramienta que dirige y regula a la práctica pedagógica.

También se encontró, que la práctica pedagógica supera la definición de concepto empírico propuesto por Baggiozzi y Phillips (1982), en cuanto a que este concepto se manifiesta como un sistema relacional donde sus elementos presentan propiedades de inclusión; ejemplo de ello la constituye la episteme del docente considerada como elemento incluido dentro de la epistemología de la disciplina. En relación a la propiedad de integración, se puede expresar que el nódulo instruccional lo componen elementos como contenido escolar, clima social, actividades didácticas generales, actividades didácticas especiales y comunicación entre otros, quienes interactúan mutuamente entre sí.

Frente a la propiedad de jerarquía referida a los cuatro factores estructurales, (epistemología de la disciplina, nódulo instruccional, factor contextual, contextos socio-culturales) se encontró, que se manifiesta cuando se evidencia que los elementos que la constituyen se disponen posicionalmente en forma de escalafón y que la combinación de estas propiedades hace que existan diferentes modelos de acuerdo al autor que los construye.

En las relaciones de los elementos de la práctica pedagógica toman preeminencia los componentes que refieren a la acción concreta, esta pudiera ser una de las causas manifiesta en la asignación del carácter

empírico de la práctica pedagógica. Para Baggiozzi y Phillips (op. cit.), los conceptos empíricos se refieren a propiedades de una situación observable que incluyen datos experimentales, los cuales pueden ser medidos a través de instrumentos objetivos que se registran por medio de códigos numéricos. Por ello, en la literatura se muestra que este concepto carece de estructura relacional, obviando la presentación de significaciones derivadas de un entramado teórico, entonces, al establecer una aproximación relacional se logra ubicar de manera estructural a los elementos manifiestos en la práctica, ayudando así a construir una referencia teórica para el análisis de este dato del mundo concreto.

Esta aseveración, demuestra los fundamentos básicos de la teoría de la acción descrita por Padrón (1992), quien afirma que toda acción humana individual suela sistematizarse y canonizarse a medida que se vuelve colectiva; de manera tal que las acciones que se manifiestan en la práctica pedagógica pueden hacerse teoría a medida que se institucionalicen.

Por otro lado se tiene, que en esta institucionalización teórica juega un papel importante en la episteme del docente, puesto que es él quien tendría la responsabilidad de construir un modelo de acción-teoría, que permita el desarrollo de su práctica. Así mismo, la estructuración del modelo debe tener como norte la creación de un nódulo ins-

truccional acorde a las necesidades socioculturales de la institución que avala la ejecución del trabajo del docente, y de la epistemología de la disciplina y de los contenidos escolares que representan las interpretaciones del mundo circundante.

A manera de conclusión

Partiendo del análisis y descripciones de los párrafos anteriores se concluye: que existen conceptos empíricos que a su vez se presentan como conceptos teóricos subordinados a la práctica pedagógica; que le dan estructura y función. Redes relacionales de conceptos prácticos, que se hacen perceptibles a la luz de los componentes de los factores que la constituyen, representándose como una nueva visión de los modelos pedagógico, pues sus construcciones están condicionados por las relaciones entre los factores sugeridos que ayudan a lograr su significado a través de situaciones observables en una unidad social concreta.

Los elementos que conforman la práctica pedagógica, se describen como parte integrante de un sistema relacional, lo cual le concede un atributo teórico que la lleva a presentar varias tesis de trabajo: 1) Que la práctica pedagógica sería el un ardid teórico subjetivo, pero sistematizado en una estructura base. 2) Que los elementos que conforman esa estructura base pueden ser acomodados por los docentes en función de

su episteme y creencias constituyéndose así, en el ingrediente primario para la construcción de la epistemología personal y de la epistemología de la disciplina. 3) La práctica orienta la teoría pedagógica, por cuanto las acciones de construcción de conocimiento, se encuentran mediadas por la presencia de lo psicoafectivo y desde este, es que tiene sentido el despertar de motivadores para la construcción de determinados procesos de aprendizajes.

Referencias Bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1983). "Clase y Pedagogía. Visibles o invisibles". *Revista de Educación*. No 15. Bogotá-Colombia.
- BAGOZZI, R; PHILLIPS, L. (1982). *Representing and testing organizational theories. A holistic construal*.
- COVARRUBIAS V., F. (1995). *Las herramientas de la Razón*. Ed. UPN. México.
- FERNÁNDEZ, O. (2001). "Investigación Educativa y Práctica Pedagógica". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen IX, Número 2.
- FERRATER-MORA, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel. España.
- FLÓREZ, R. (2000). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Mc. Graw Hill. Colombia.
- FLÓREZ, R. (2001). *Investigación Educativa y Pedagogía*. Mc. Graw Hill. Colombia.
- FONTAINE, T.; CAMACHO, H. (2005). "Dimensiones que Definen un

- aula Generadora de Conocimiento". *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, N° 1 Vol. 9. Universidad Nacional Experimental: Rafael María Baralt, Cabimas. Edo. Zulia.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Mimeo.
- FREIRE, P. (1978). *La pedagogía del oprimido*. Pecosá. Madrid-España.
- MORENO, H. (1999). *Tendencias Educativas y pedagógicas*. Géminis. Bogotá- Colombia.
- KLEIN, S. B. (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. McGraw Hill. Madrid-España.
- MCLAREN, M. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, España.
- MÉNDEZ, E. (2003). *¿Cómo no naufragar en la era de la información? Epistemología para internautas e investigadores*. Ediluz. Maracaibo-Venezuela.
- MORENO, E. (1999). *Tendencias Educativas y pedagógicas*. Ediciones SEM. Bogotá-Colombia.
- PADRÓN GUILLEN, J. (1992). *Aspectos diferenciales de la Investigación Educativa*. USR Caracas-Venezuela.
- PORLÁN, R. (1997). *Constructivismo y Escuela*. Díada Editora. Sevilla-España.
- SARRAMONA, J. (1988). *Comunicación y Educación*, CEAC, S.A., Barcelona-España.
- TORRES, A. (1996). *Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. CIDE. Chile.
- VARELA, A. (2000). *Orientaciones Pedagógicas Contemporáneas*. Magisterio. Bogotá- Colombia.
- ZUBIRIA, J. (2000). *Modelos Pedagógicos*. Ed. A. Meraní. Bogotá-Colombia.