

MODELOS EDUCATIVOS IDENTIFICADOS EN DOCENTES DEL COLEGIO DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO CON BASE EN EL ANÁLISIS DE SU DISCURSO EXPRESADO EN UNA FASE DE LA REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

PAULINA LATAPÍ ESCALANTE
Universidad Autónoma de Querétaro

RESUMEN: Se identificaron los modelos educativos preponderantes expresados en los discursos de diecisiete docentes del Colegio de Historia de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro en una fase del proceso del diseño curricular. Se parcelaron las unidades de discurso (programas de asignatura), se identificaron las palabras portadoras de sentido, se cuantificaron y se concluyó que los docentes privilegian, en primera instancia, los procesos relacionados con el razonamiento en los cuales el insumo primario son las investigaciones históricas como medio de problematizar y propiciar un pensamiento crítico (modelo de procesamiento de información). En segunda instancia los docentes expresan la centralidad de los contenidos de la disciplina y proliferan elementos de control individual (modelos conductistas). Los discursos denotan poca presencia de los modelos Centrados

en la persona y de los de Interacción social lo que significa un descuido de la perspectiva del aprendizaje colectivo y de la del educando como ser integral. La interpretación de las unidades de discurso parceladas da cuenta de que, al momento de evaluar, los docentes utilizan primordialmente técnicas propias de modelos conductistas en tanto que en los objetivos y las actividades de aprendizaje los docentes se acercan de manera preponderante al modelo de Procesamiento de Información. Es de destacar la total ausencia de modelos centrados en la persona en las actividades de aprendizaje. En el caso de los modelos de Interacción social éstos son mencionados escasamente en las actividades de aprendizaje y su presencia es reducida en los objetivos y en la evaluación.

PALABRAS CLAVE: Diseño curricular, modelos educativos, discurso docente.

Introducción

Tras seis años de haber implementado el plan y programa de estudios de la licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Querétaro, en el 2010 se efectuó un proceso de reestructuración curricular para el cual se integró una comisión de siete docentes de la

cual yo formé parte. En éste, que tomó en consideración evaluaciones internas y externas, en el momento de diseñar el nuevo mapa curricular se solicitó a diecisiete docentes del Colegio de Historia que redactaran los contenidos mínimos de los programas de cada una de las asignaturas de las cuales son especialistas, acorde a un formato preestablecido por la Universidad. El presente trabajo da cuenta del resultado del análisis de este material pues aporta importantes conclusiones sobre la diversidad de modelos educativos que expresan los docentes del Colegio. De ahí se desprenden consideraciones relevantes para la formación docente, de modo que la evaluación y diseño curricular se convierten en factores de transformación en vías de la mejora de la calidad del programa educativo.

Problema de estudio

El análisis de los discursos docentes demandó la necesidad inicial de identificar categorías de análisis para clasificarlos: resultó imperativo definir dichas categorías. Fue entonces que se focalizó un problema conceptual en la literatura debido al uso indistinto que se da a las nociones de modelo y de enfoque por parte de algunos autores nacionales que se han ocupado de clasificar modelos en el campo de la psicología educativa. Almaguer y Elizondo (1998) establecen que un “modelo educativo es un marco de referencia para comprender los problemas tomando en cuenta aspectos específicos como son los conductuales, cognoscitivos, psicosociales y afectivos” (p.59). Clasifican los modelos que predominan en la psicología educativa actual en: modelos conductuales, modelos cognoscitivos, modelos psicosociales y modelos constructivistas. En la descripción de cada una de las categorías identificamos falta de nitidez pues se usan indistintamente la palabra enfoque y la palabra modelo; existe confusión en su relación con las teorías de la enseñanza y del aprendizaje. Ramírez (1996 p.10) define modelo de enseñanza como “modelo para instruir” y enuncia que cada modelo está basado en una teoría de aprendizaje. Su clasificación establece: modelos de procesamiento de información, modelos personales, modelos de interacción social, modelos conductistas y modelos de enseñanza basados en el constructivismo. La autora enuncia que “los buenos profesores crean nuevos modelos y los prueban en su trabajo, combinando los modelos e ideas de los demás” (Ramírez, p. 27). Como se denota, en este caso también existe una confusión conceptual, entre modelo educativo, enfoque y estilo de enseñanza.

Dicho problema conceptual no es exclusivo de estas autoras nacionales. Manterola (2002) encontró, también, poca claridad autoral en el uso de los términos modelo, teoría, estilo, método, perspectiva y estrategia. Lo anterior nos llevó a remitirnos a fuentes clásicas para poder obtener una definición confiable. Joyce & Weill (1985) se refieren a los modelos educativos como planes estructurados que pueden usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar el trabajo en las aulas. Para Gimeno Sacristán (1985) los modelos son propuestas teóricas que vinculan entre sí diversos componentes y constituyen esquemas amplios para comprender y objetivar la praxis educativa.

Lo anterior nos permite jerarquizar los conceptos comprendiendo los modelos como *constructos* generales derivados de una o varias teorías de la enseñanza que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje. Los estilos de enseñanza se posicionan como conceptos más subjetivos, derivados de los modelos, que dan forma particular al modelo. Los métodos, estrategias, técnicas y actividades, en el nivel más concreto y derivados de la relación dialéctica entre la didáctica general y la psicología educativa (teorías de la enseñanza y el aprendizaje) que, a su vez, generan los modelos educativos, sirven para implementar uno o varios modelos pasando por el tamiz de un estilo de enseñanza.

Para considerar un modelo educativo como tal nos valimos de las dimensiones aportadas por Joyce & Weill (1985). Un modelo debe tener cuatro dimensiones: sintaxis (descripción del modelo en acción, sus secuencias) sistema social (descripción de los papeles del profesor y alumnos), sistema de reacción (ambiente de aprendizaje) y sistema de apoyo (estructura de enseñanza). Con base en lo anterior se elaboró un mapa conceptual (que se incluye en el apartado Metodología y Resultados) en el que, a diferencia de las autoras nacionales citadas en el párrafo antecedente, el constructivismo no se cataloga como modelo. De hecho esto esclarece la terminología pues el constructivismo se concibe como un enfoque que retoma componentes de ciertos modelos educativos, sustentados, a su vez, en teorías de la enseñanza. En contraposición también con Ramírez, nuestra postura es que cada modelo no se basa en una única teoría del aprendizaje. Dicho mapa conceptual, como se enuncia más adelante, fue una herramienta en la metodología empleada.

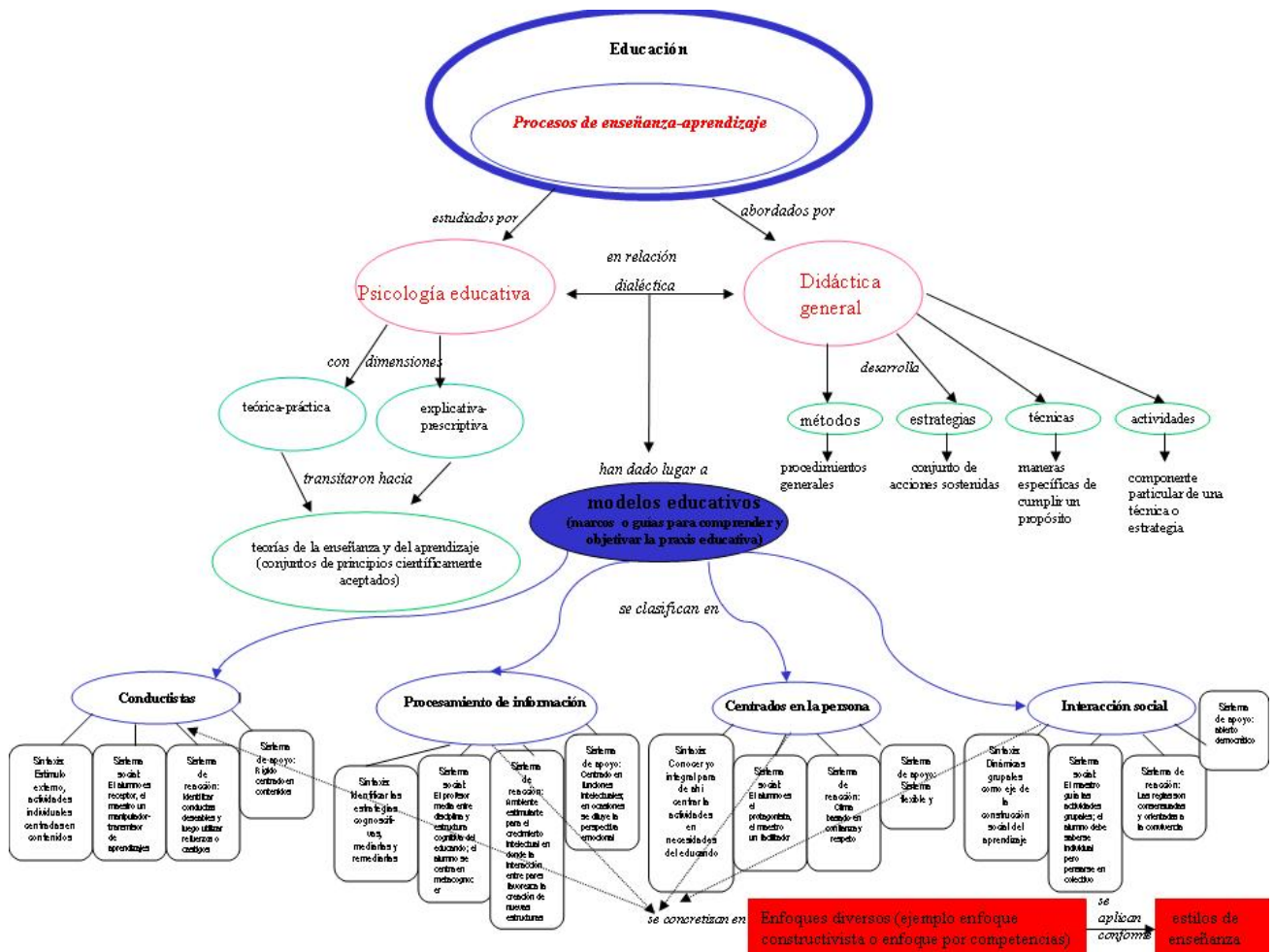
Objetivos

El objetivo general del estudio que se presenta consistió en identificar los modelos educativos que expresan en su discurso —vertido en la redacción de los contenidos programáticos de la reestructuración curricular del 2010— los docentes de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro. Los objetivos particulares consistieron en: elaborar un marco para la clasificación de dichos modelos e interpretar los resultados para, a partir de éstos, tomar decisiones en el Colegio de Historia. El supuesto inicial del estudio, fundado en las opiniones de los alumnos vertidas en encuestas institucionales y en una reunión plenaria docentes-alumnos efectuada en diciembre del 2009 para sociabilizar las inquietudes de los alumnos, consideramos que la mayoría de los docentes se acercaban a un modelo conductista debido a que los alumnos expresaron reiteradamente que los profesores se centran en los contenidos, que la forma preponderante de evaluar era mediante controles de lectura, trabajos y exámenes y que la dinámica de los cursos estaba basada en la “sapiencia” de los profesores. Este supuesto se reforzaba por la carencia de actualización didáctica por parte de los docentes (sólo diez docentes tomaron un curso de actualización pedagógica en los seis años de implementación del programa). Vale la pena aclarar que la preparación disciplinaria estuvo fuera de los reclamos de los alumnos (35% de los docentes considerados en el estudio, por ser quienes redactaron los programas, tienen el grado de doctor, 25% de maestro y 25% cuenta con estudios de licenciatura).

Metodología y resultados

La metodología que se eligió para el presente estudio es el análisis de los discursos, considerando una unidad de discurso cada uno de los contenidos programáticos. Se procedió, siguiendo a Thomson (1998, citado por Zapata, 2005) a identificar las palabras clave para buscar aquellas portadoras de sentido en relación a los objetivos de la investigación. Dichas palabras se seleccionaron con base en las descripciones amplias de los cuatro modelos educativos que se catalogaron, por medio del mapa conceptual sintético y que se utilizó como herramienta de trabajo.

Fig. 1 Mapa conceptual de modelos educativos



Una vez realizado esto se procedió a la lectura analítica de los diecisiete programas. En ese momento se hizo una parcelación del discurso debido a que las palabras clave se localizaban, en todos los casos, en los apartados denominados: objetivo general, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación y acreditación. Es decir, el análisis separó, examinó y develó los patrones. Luego se hizo la síntesis que se cuantificó arrojando los siguientes resultados:

Fig. 2 Gráfica de modelos educativos preponderantes expresados en las unidades de discurso docente

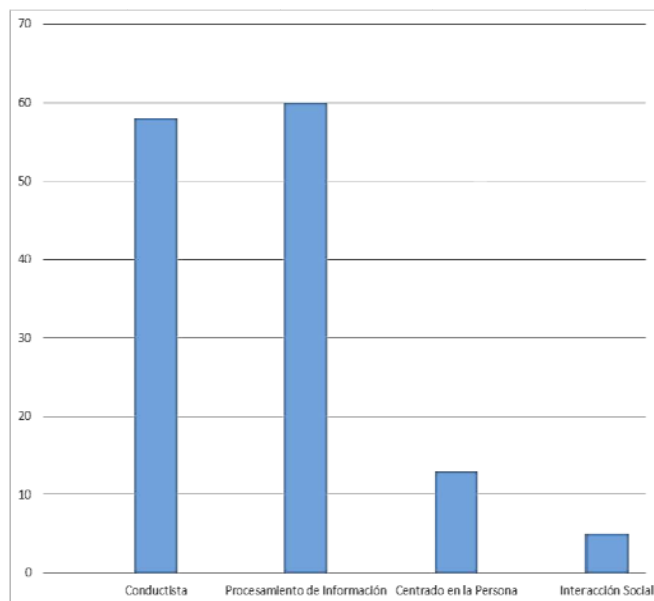
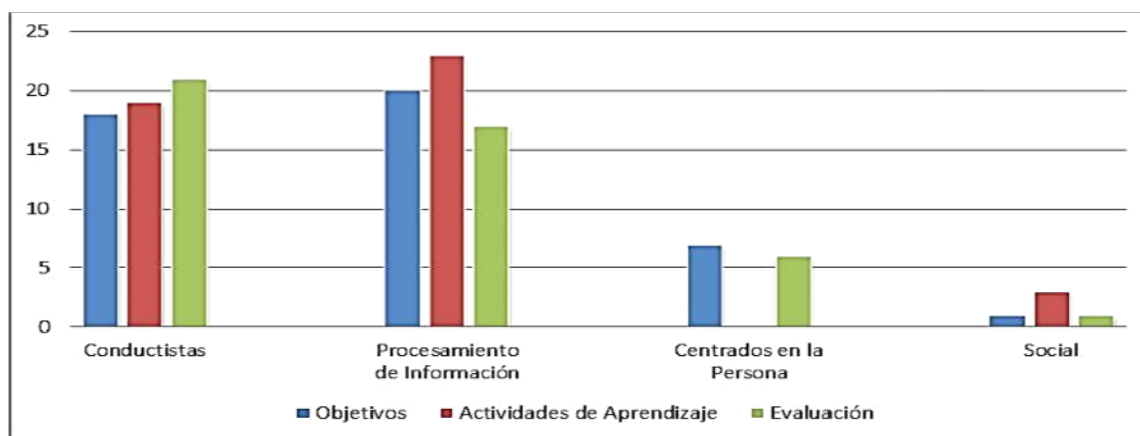


Fig. 3 Gráfica de parcelación de unidades de discurso



Interpretación y discusión de los resultados

La clarificación conceptual que se llevó a cabo resulta útil para el empleo correcto de los conceptos de modelo y enfoque educativos (y su relación con las teorías de la enseñanza y del aprendizaje) a fin de no incurrir en imprecisiones conceptuales, cuando, por ejemplo, se emplea la terminología MBC (modelo basado en competencias) como si las competen-

cias fuesen un modelo educativo en sí mismo, siendo que se trata de un enfoque que toma componentes de varios modelos educativos. Esto quedó corroborado en el mal uso, también, de la terminología “modelo constructivista”.

Los resultados del análisis del discurso de los profesores del Colegio de Historia de manera global (fig. 2) dan cuenta de que los modelos de enseñanza preponderantes en las unidades de discurso docente son, en primer lugar, el de Procesamiento de la Información, seguido de cerca por el Conductista. Muy lejos de ambos se encuentran los modelos Centrados en la Persona y con muy pocas palabras clave se da significatividad a los modelos de interacción social. Como queda evidenciado los resultados fueron diferentes a lo esperado en el supuesto inicial: el acercamiento al modelo conductista si bien fue muy elevado, quedó en segundo lugar. Esto significa que los docentes privilegian, en primera instancia, los procesos relacionados con el razonamiento en los cuales el insumo primario son las investigaciones históricas como medio para problematizar y propiciar un pensamiento crítico (modelo de procesamiento de información). En segunda instancia los docentes expresan en su discurso la centralidad de los contenidos de la disciplina y proliferan elementos de control individual para la adquisición de conocimientos. Los discursos denotan poca presencia de los modelos Centrados en la persona y los de Interacción social lo que significa un descuido de la perspectiva del aprendizaje colectivo y la del educando como ser integral. La interpretación de las unidades de discurso parceladas (fig. 3) da cuenta de que, al momento de evaluar, los docentes utilizan primordialmente técnicas propias de modelos conductistas; en tanto que en los objetivos y las actividades de aprendizaje los docentes se acercan de manera preponderante al modelo de Procesamiento de Información. Los modelos Centrados en la persona, aunque con poca presencia, están enunciados en los objetivos y en la metodología de evaluación. Es de destacar la total ausencia de modelos centrados en la persona en las actividades de aprendizaje. En el caso de los modelos de Interacción social éstos son mencionados escasamente en las actividades de aprendizaje y su presencia es muy reducida en los objetivos y en la metodología de evaluación.

Ahora bien, la presencia de la diversidad de expresión de modelos educativos lo interpretamos como una riqueza del Colegio de Profesores. Fue relevante el hecho de que cada unidad de discurso, en general, no se incline a un modelo particular, sino que los docentes toman elementos de uno u otro modelo. Esto nos lleva a concluir que los modelos no se objetivan de manera rígida y cerrada sino con permeabilidad entre uno y otro modelo.

Las preguntas que quedan planteadas después del análisis son ¿los objetivos de la asignatura, las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación y acreditación que expresan los docentes realmente se implementan e implementarán en la praxis en coherencia con el modelo educativo al que corresponden? ¿La naturaleza de la asignatura influye en el acercamiento a uno u otro modelo educativo? Para responder estas y otras cuestiones habría que hacer un seguimiento. Consideramos que lo recomendable sería usar la técnica de entrevista y/o la observación. Los resultados serían muy importantes para la evaluación de la coherencia interna del programa en cuestión. Sería pertinente indagar, asimismo, la manera en que la formación de cada docente influye en su acercamiento a uno u otro modelo educativo. ¿Los docentes reproducen la forma en que fueron formados? Asimismo sería relevante indagar si existe relación entre los modelos educativos que expresan los docentes, su praxis y el momento del ciclo docente en el que se encuentran.

Un resultado tangible de este estudio fue que, ante la solicitud de la Coordinación de Planeación de la Facultad, de elegir entre un menú de cursos de actualización pedagógica ofertados por la ANUIES, se pudieron proponer algunos cursos que refuerzan el modelo centrado en la persona, ya que éste resultó, como ya se indicó, con menor presencia en los discursos y, por lo tanto, se considera una debilidad de los docentes. Dos resultados no esperados fueron: la identificación de una falla en el proceso de reestructuración curricular pues diez de los diecisiete docentes que redactaron los programas de asignatura no conocían o no estaban familiarizados con el modelo educativo institucional, por ende no se evaluó la congruencia entre sus propios modelos expresados y el de la Universidad; el segundo resultado no esperado fue el desconocimiento de los docentes acerca de los modelos educativos abordados en este estudio. Con lo anterior dicho se cumple con lo que aseverado por Stenhouse (1984) en el sentido de que el diseño curricular debe concebirse en sí mismo como una investigación educativa.

Referencias

- Almaguer, T. E., & Elizondo, A. E. (1998). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. México D.F.: Trillas.
- Bruce, J., & Marsha, W. (1985). *Modelos de Enseñanza*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Elizondo, T. E. (1998). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. México D.F.: Trillas.
- Gimeno Sacristan, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.

Joyce, B., & Weill, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Manterola, C. (2002). Un modelo didáctico para mejorar la escuela. *Educación Integral. Reflexiones y Experiencias*, 1-42.

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Filosofía. (2011). Recuperado el 2 de septiembre de 2010, de <http://www.uaq.mx/filosofia/>

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Zapata, O. (2005). *Ideología y cultura moderna*. México D.F.: Pax México.