

Algunas consideraciones sobre el diseño de modelos pedagógicos¹

Jorge Andrés Victoria Taborda²
Miguel Francisco Crespo Alvarado³

Resumen. El presente artículo pretende constituirse en una guía para las personas que requieren el diseño e implementación de modelos pedagógicos. Se trata de una investigación documental que aborda temas como la precisión conceptual del término modelo pedagógico, sus generalidades, así como su diseño, construcción e implementación en instituciones educativas. Se logró determinar que la base fundamental para estos procesos de diseño y construcción radica en la metodología utilizada. Se investigó sobre algunas metodologías documentadas en el contexto nacional por diversos autores. Se seleccionaron tres metodologías de acuerdo con el grado de complejidad, integralidad y profundidad alcanzado por cada una de ellas durante su desarrollo; ellas fueron: la propuesta por Ortiz (2009); la propuesta por Coomey y Stephenson (2001) y la propuesta por Moreno y Contreras (2012).; cada una, mostrada y explicada con suficiencia para, al final, establecer una serie de conclusiones que precisan características propias como atributos y debilidades, entre otras.

Palabras clave: modelos pedagógicos, metodologías, diseño, construcción, implementación, instituciones educativas.

Abstract. This paper tries to be a guide for design and implementation of pedagogical models. It summarizes a documentary research that addresses topics such as conceptual accuracy of the term pedagogical model, its generalities, and its design, construction and implementation in educational institutions. It was determined that the fundamental basis for these processes of design and construction is the used methodology. Some methodologies documented by various authors in the national context were investigated. Three methodologies were selected according to the degree of complexity, comprehensiveness and depth achieved by each of them during their development; them were: the proposed by Ortiz (2009), the proposed Coomey and

¹ Artículo derivado del trabajo de grado para obtener el título de magister en E-learning, Universidad Autónoma de Bucaramanga – Universidad Oberta de Cataluña.

² Magister en Ciencias. Estudiante de Maestría en E-learning, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia - UNAB – Universidad Oberta de Cataluña, España - UOC. Profesor, Facultad de Ingeniería Forestal, Universidad del Tolima. Investigador del Grupo de Investigación en Infancia, Juventud y Mediaciones Pedagógicas de la Tecnología. Universidad del Tolima, Colombia. javictoria@ut.edu.co

³ Msc. en Sistemología Interpretativa. Candidato a Doctor en Sistemología Interpretativa. Profesor, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Investigador del Grupo de Investigación Pensamiento Sistemico, Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB. Colombia. migrespo@hotmail.com

Stephenson (2001) and the proposed by Moreno and Contreras (2012). Each one were smugly shown and explained to the end, a set of conclusions that give characteristics as attributes and weaknesses, among others.

Key words: pedagogical models, methodologies, design, construction, implementation, educational institutions.

Introducción

Si bien es cierto que la expresión “modelo pedagógico” puede denotar precisión y claridad, este se torna complejo y confuso al ser abordado en el interior de una institución educativa; tal complejidad, según Moreno (2012), puede radicar precisamente en los dos conceptos que forman esta palabra, ya que han sido prolongadas las discusiones y debates que ambos han suscitado y siguen suscitando. Este hecho es ratificado por Ortiz (2009), quien afirma que dicha expresión en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, pues aparece como sinónimo de estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio o currículo.

Así las cosas, y según Ortiz (2009), todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnosológicos y su finalidad fundamental es que finalmente sea útil. Esta afirmación es compartida por autores como Díaz (2007), quien argumenta que el concepto de modelo pedagógico no intenta representar categorías sustanciales ni rasgos estáticos. El concepto, según Díaz, intenta capturar o establecer los rasgos y mecanismos comunes mediante los cuales se producen formas particulares de relación social.

Autores como Ortiz (2009) intentan llevar el concepto a la práctica desde el punto de vista operativo, argumentando que la esencia radica en lo pedagógico, y que por tanto, el modelo debe estar soportado en los siguientes aspectos:

- Contenidos de enseñanza, desarrollo del estudiante y características de la práctica docente.
- Su objetivo final es el de lograr aprendizajes y por lo tanto, se concreta en el espacio académico.
- Es un instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Es un paradigma que sirve para analizar, interpretar, comprender, dirigir y transformar la educación.
- Los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer.
- Se construyen a partir de un ideal de individuo que la sociedad concibe. (p.41).

Moreno y Contreras (2012, p.16) agregan que

el modelo pedagógico es una construcción teórica orientada a interpretar, diseñar y transformar la actividad educativa, fundamentada en principios ideológicos, en respuesta a una necesidad histórica concreta. Se puede decir que es un marco teórico del cual emanan el diseño, la instrumentación y la evaluación del currículo. Un esquema teórico del quehacer de una institución educativa en el que se describe no solo como se aprende, sino además se explicita que se debe aprender, como se concibe y conduce el aprendizaje (enseñanza), cómo y qué se evalúa, qué tipo de relación existe entre el docente y el estudiante, pero sobre todo, la relación congruente de todos esos elementos con la pretensión de la acción educativa. Un modelo pedagógico que no cuente con este último elemento es más bien un enfoque epistemológico. El modelo pedagógico indaga *por la finalidad de la educación*, ¿para qué educar?; *por el currículo* ¿qué enseñar? ¿qué debe aprender el estudiante?; *por la concepción de desarrollo* ¿cómo aprende el ser humano?; *por la metodología* ¿cómo enseñar?, ¿cómo lograr que aprenda el estudiante?; *por la evaluación* ¿cómo y para qué retroalimentar los procesos de aprendizaje y enseñanza?; *por la relación maestro estudiante* ¿cuál es el papel de cada uno?, ¿cuál debe ser su interacción?

Flórez (1994) resalta que los modelos pedagógicos en general responden al menos a las siguientes cinco preguntas: a) *qué* tipo de hombre interesa formar; b) *cómo* o con qué herramientas técnico-metodológicas; c) *a través de qué* contenidos, entrenamiento o experiencias; d) *a qué ritmo* debe adelantarse el proceso de información, y e) *quién predomina* o dirige el proceso, si el maestro o el estudiante. Las diferentes respuestas que pueden darse, así como sus múltiples combinaciones dinámicas dan origen a infinidad de modelos pedagógicos. Transversales a estos interrogantes aparecen otros ejes “fundamentadores”, como, por ejemplo, el grado de “autoactividad” del estudiante, el tipo de relación profesor/estudiante, el grado y tipo de individualización, las metas educativas, la opción sociopolítica de la institución, el tipo de contenidos a enseñar, los procedimientos didácticos y el concepto de desarrollo que se sustenta (lineal o por etapas).

En el contexto educativo nacional, cada institución elabora su Proyecto Educativo Institucional (PEI), con miras a la definición de una serie de rasgos y mecanismos comunes mediante los cuales se produzcan formas particulares de relación social. El concepto modelo pedagógico se usa en un sentido analítico y descriptivo, y permite la exploración de la relación entre los conocimientos académicos, las relaciones de interacción pedagógica (instruccional o regulativa); la estructura organizativa de la institución y sus formas de comunicación interna y con otros contextos (cultural, económico, político, etc.) (Díaz, 2007). Autores como Moreno y Contreras (2012) argumentan que ante tal necesidad institucional comúnmente se apela a la “ligereza epistemológica” que produce fórmulas preparadas con los ingredientes que se tienen a la mano, recetas imposibles en la lógica conceptual y disciplinar, que responden más al deseo que a una reflexión sistemática. Durante este burdo proceso se desconoce el contexto específico de la institución llegando a pensar que el modelo ya existe

y que solo es cuestión de hallarlo mediante capacitaciones, asesorías de expertos o consensos nominativos. Frente al carácter de norma de obligatorio cumplimiento, en la mayoría de los casos se han generado respuestas que privilegian lo enunciativo y la superposición de discursos elaborados desde la psicología y la sociología, entre otros.

Ante este panorama y teniendo en cuenta que el presente artículo hace parte del trabajo de grado “*Aproximación al diseño de un modelo pedagógico mediado por las tecnologías de la información y comunicación – TIC para el Instituto de Educación a Distancia (Idead) en la Universidad del Tolima*”; se llevó a cabo una investigación documental acerca de las generalidades, el diseño, la construcción y la implementación de modelos pedagógicos en instituciones educativas. Todo esto con la finalidad de establecer una serie de criterios y metodologías que sirvan de guía a los actores del proceso educativo y posibiliten a su vez la estructuración de modelos pedagógicos.

Metodología

Análisis del contexto

La investigación documental fue realizada dentro del ámbito institucional de la Universidad del Tolima, Colombia.

Consulta de fuentes bibliográficas

Esta actividad se realizó tomando como base el material escrito y publicado en libros y revistas. La consulta de fuentes a través de Internet fue poco utilizada debido a posibles dudas con la fidelidad de la información. Algunos artículos de revistas electrónicas de trayectoria fueron incorporados a la revisión al verificar la fidelidad de la fuente informativa.

Una vez agotadas las etapas de consulta y recopilación, se procedió a seleccionar los contenidos de relevancia conforme a los objetivos establecidos en el estudio. Fue así como se logró obtener un banco de datos más reducido que permitió clarificar conceptos y efectuar precisiones en cuanto a la definición de modelo pedagógico, su relación con el modelo educativo, los criterios estructurales que deben estar presentes en cada modelo pedagógico, las metodologías para su construcción y las estrategias para su implementación.

Resultados y discusión

La investigación documental arrojó como resultados que la base fundamental del proceso de diseño y construcción de modelos pedagógicos radica en la metodología utilizada para llevar a cabo tales propósitos. Por tanto, se logró indagar a profundidad

sobre algunas metodologías documentadas y recomendadas en el contexto nacional por diversos autores.

Se seleccionaron tres metodologías de acuerdo al grado de complejidad, integralidad y profundidad alcanzado por cada una de ellas durante su desarrollo. Las tres metodologías seleccionadas fueron: la propuesta por Ortiz (2009); la propuesta por Coomey y Stephenson (2001) y la propuesta por Moreno y Contreras (2012).

A continuación se explicarán y discutirán de manera detallada cada una de ellas:

Metodología para la elaboración del modelo pedagógico de la institución educativa propuesta por Alexander Ortiz Ocaña (2009).

Se propone una estructura didáctica del modelo pedagógico, fundamentada en cinco componentes, cada uno de los cuales deberá ser estructurado respondiendo, en la medida de lo posible, una serie de interrogantes específicos conforme al contexto y la realidad de la institución educativa.

Caracterización teórica y conceptualización:

- ¿Qué es educar?; ¿Por qué y para qué educamos?
- ¿Cuáles son las semejanzas, diferencias y relaciones que se establecen entre instrucción, educación, formación y desarrollo?
- ¿Cuáles son los principales problemas que debe saber solucionar el estudiante una vez graduado?
- ¿Qué tipo de hombre y de mujer, de ciudadana y de ciudadano interesa formar? (meta esencial de formación)
- ¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe tener ese ser humano?
- ¿Cómo debe ser?, ¿Cómo es?, ¿Cómo desea ser?, ¿Cómo puede ser?

Justificación científica:

¿Cuáles son las teorías filosóficas, religiosas, sociológicas, psicológicas, neurológicas, pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas, pertinentes para implementar la propuesta formativa?

Funciones de los sujetos y concepción de la actividad que realizan:

- ¿Cuál es la función del estudiante en su proceso de aprendizaje?
- ¿Cuál es la función del docente en el proceso de enseñanza?
- ¿Cómo son las relaciones pedagógicas entre estudiante, profesor y entorno?
- ¿Quién predomina en el proceso? (interacciones entre el educando y el educador)
- ¿Cuál es la función del directivo docente en el proceso gerencial de la educación?
- ¿Cuál es la función de la familia en el proceso formativo?

- ¿Cuál es la función de la empresa en el proceso de profesionalización?
- ¿Cuál es la función de la iglesia en el proceso de evangelización?
- ¿Cuál es la concepción metodológica del aprendizaje, de la enseñanza, de la gerencia educativa, de la formación, de la profesionalización y de la evangelización?

Enfoque de los componentes del proceso pedagógico:

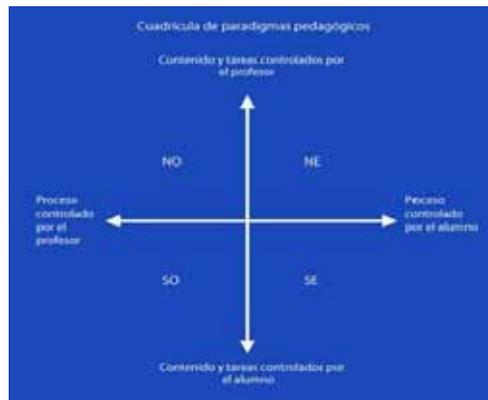
- ¿Cuál es el enfoque de los objetivos académicos?
- ¿A qué ritmo se desarrolla el proceso de formación de acuerdo con el contexto situacional de la institución? (proceso de formación del ser humano)
- ¿A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias? (experiencias y contenidos curriculares)
- ¿Cómo o con qué estrategias metodológicas? (métodos y técnicas de enseñanza)
- ¿Cuál es la orientación pedagógica de la evaluación?
- ¿Cuáles son las prácticas evaluativas más comunes? (evaluación)

Núcleo central de la propuesta

- ¿Cuáles son las características de la clase en la propuesta pedagógica asumida?
- ¿Cuál es el modelo (perfil) del docente en dicha propuesta?

Metodología de cuadrícula de paradigmas pedagógicos en e-learning. Coomey y Stephenson (2001) (Stephenson y Sangrá, S.F.)

Coomey y Stephenson (2001) elaboraron una cuadrícula de diferentes modelos pedagógicos para facilitar la comunicación entre los diversos actores. Su cuadrícula de paradigmas pedagógicos de *e-learning* utiliza dos variables que se entienden fácilmente: el punto hasta el cual el proceso de aprendizaje es controlado por el alumno o por el profesor y el punto hasta el cual el contenido y las tareas son controlados por el alumno o por el profesor.



Fuente: Coomey y Stephenson (2001)

Cuadrantes: noroeste (NO), noreste (NE), sudoeste (SO) y sudeste (SE). Un programa de e-learning situado en la esquina más alejada del cuadrante NO es probable que tenga una orientación centrada en el profesor claramente industrial e instructorista sin ningún control del alumno sobre el proceso ni el contenido. Un caso situado en el SE lejano tendrá un paradigma constructivista y postindustrial sin control del profesor sobre el proceso ni el contenido. Una cuadrícula vacía puede formar la base del diálogo transprofesional efectivo realizada mediante marcas de lápiz de la situación deseada del programa de e-learning. Si todos los actores marcan el mismo cuadrante, se puede progresar.

La cuadrícula también puede contribuir a diagnosticar las posibles causas por las que un programa en concreto no ha prosperado. Por ejemplo, un profesor que intenta utilizar un diseño adecuado para un paradigma NO con la finalidad de favorecer a un modelo de aprendizaje SE pronto será frustrado por la inadecuación del diseño. Un diseño SE frustrará igualmente a un profesor NO que desee llenar las mentes de los jóvenes de información específica. Es normal que un profesor esté utilizando programas de e-learning apropiados para un escenario SE mientras que sus estudiantes tienen expectativas de estar en el cuadrante NO (o al contrario), lo que conduce a la insatisfacción mutua con la experiencia en general y el e-learning en particular.

Coomey y Stephenson identificaron cuatro elementos claves que parecían ser cruciales para el éxito: **diálogo, implicación, apoyo y control**, DIAC (cuadro 1). También descubrieron que la naturaleza de cada uno de los elementos DIAC era diferente de acuerdo con el enfoque pedagógico predominante, es decir, en función del cuadrante en el que se estuviera. A continuación se expone el resumen de las características DIAC en cada cuadrante:

Cuadrante noroeste (tarea específica determinada por el profesor). En este sector, el profesor especifica rigurosamente las actividades y los resultados, entre los que se incluyen las fechas de entrega límite, el tiempo, los intercambios y el contenido en línea (a menudo basado en texto), dejando al estudiante poco margen para la iniciativa, excepto en situaciones controladas cuidadosamente.

Cuadro 1. Elementos claves para el éxito.

Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor define/controla el diálogo y la interacción en línea. • El estudiante responde a las preguntas y minitareas del profesor • El diálogo con los compañeros se especifica como parte de una tarea. • La concentración en el diálogo normalmente está orientada a la tarea de resolver un problema.
----------------	--

Implicación	<ul style="list-style-type: none"> • Poco o ningún margen para que el alumno tenga influencia sobre el contenido. • La actividad se define y se relaciona estrictamente a una tarea preestablecida. El sitio se estructura para conducir al alumno directamente a la información específica. • Los estudiantes pueden acceder a la información desde un sitio web antes, durante o después de las clases.
Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Se supone que proviene solamente del profesor a través de correo electrónico, llamadas telefónicas o reuniones presenciales que están programadas. • El <i>feedback</i> principal procede del formador.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • El control del alumno se limita a la respuesta a las tareas. • Algún control sobre la secuenciación y el nivel de compromiso. • El profesor controla el material de lectura, el contenido que hay que aprender, las fechas límite de entrega.
Función del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Formador.

Fuente: Coomey y Stephenson (2001).

Cuadrante noreste (tarea específica determinada por el alumno). En este sector, las tareas de aprendizaje y quizás también las metas de aprendizaje, están especificadas, pero los alumnos controlan cómo trabajar y lograr las metas y las tareas establecidas. Un ejemplo típico del sector NE sería un curso que incluyera estudios de caso proporcionados por el profesor y en el que el alumno pudiera escoger cómo abordar dichos estudios. Existen varios ejemplos sobre el estudio de caso en el que los estudiantes trabajan en una clase tradicional en proyectos en grupo que exigen que los alumnos colaboren para encontrar soluciones a las tareas.

Las características de diseño de este sector incluyen escalas de tiempo flexibles, uso de estudios de caso, oportunidad para que el alumno establezca resultados y metas, relaciones abiertas de varios niveles y la disponibilidad de agentes o herramientas para el aprendizaje autogestionado.

Cuadro 2.

Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor establece las responsabilidades y los procedimientos generales, pero no la participación, el contenido ni el uso. • El alcance se limita a la tarea, pero los sistemas y protocolos dan apoyo al diálogo gestionado por el estudiante con otros estudiantes, compañeros y expertos.
----------------	--

Implicación	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos autogestionados centrados en tareas. • Los grupos pueden ser autoseleccionados o automoderados. • El alumno es capaz de relacionar o adaptar tareas a sus circunstancias y aspiraciones personales.
Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • El tutor aconseja sobre la naturaleza de la tarea, las metas de aprendizaje, etcétera. • Principalmente, contacto por correo electrónico o grupos de debate moderados por el tutor. • Los estudiantes proporcionan <i>feedback</i> a los miembros de su grupo y a otros.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • El control de la tarea depende del alumno. • Énfasis en vínculos navegables con una amplia variedad de fuentes. • Uso de recursos fuera del programa. • Amplia elección del alumno respecto a las actividades, el contenido y los resultados de aprendizaje.
Función del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenador.

Fuente: Coomey y Stephenson (2001).

Cuadrante sudoeste (actividades de aprendizaje abiertas y estratégicas determinadas por el profesor). En este sector, el programa o el profesor establecen la dirección, los resultados, el objetivo, el campo, el alcance o el nivel y el alumno puede explorar, acceder y utilizar cualquier material relevante específico de esa dirección o el formador comienza el curso con actividades definidas en tareas y determinadas por el profesor como en el sector NO pero después de que se haya completado el aprendizaje “establecido”, los estudiantes continúan explorando la materia de forma desestructurada. El elemento de gestión del alumno del sector NE se estructura y se controla por parte del profesor con libertad para que explore el alumno.

Cuadro 3.

Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • Una combinación de estilos de diálogo que se encuentran en el NO, durante el segmento dirigido por el formador del curso y de SE durante el segmento del curso gestionado por el alumno. • Podría ser controlado por el profesor y centrarse en la dirección y el objetivo generales del estudio. • Uso de diálogo asincrónico pero con funciones establecidas por el instructor para los estudiantes, haciendo que los estudiantes participen como líderes o bien ofreciendo respuestas en debates o pidiendo a los estudiantes que clasifiquen sus respuestas.
Implicación	<ul style="list-style-type: none"> • Podría comenzar como una actividad en solitario en la que el estudiante aprenda reglas / conceptos / teorías a partir de textos en línea y posiblemente clases tradicionales. • El texto puede estar en línea pero también hay ubicaciones para que los estudiantes escriban y sitúen sus “descubrimientos”, (vínculos, datos y contenido). Una vez que los estudiantes dominan “lo básico”, crean algo nuevo por sí solos. • Las actividades de grupo se limitan principalmente al grupo del curso.
Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • El apoyo del tutor podría ser en línea o, en ocasiones, presencial. • Gama de apoyo: el <i>feedback</i> tradicional en la primera fase del curso (cuadrante NO)/ el formador actúa como facilitador, ofrece sugerencias pero no respuestas durante la fase de “descubrimiento” del curso (cuadrante SE).
Control	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante controla las metas de aprendizaje específicas dentro de las metas generales. • Gestión de actividades de descubrimiento desestructuradas dentro de parámetros concretos. • Libre de establecer metas personales dentro de la actividad generalizada.
Función del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Guía.

Fuente: Coomey y Stephenson (2001).

El cuadrante sudeste (actividades de final abierto gestionadas por el alumno). En este sector, el alumno controla la dirección general del aprendizaje e incluye los resultados de aprendizaje y metas a más largo plazo. Las metas personales (‘las razones para estar ahí’) son tan importantes como los resultados de aprendizaje específicos. Puede que todavía exista un tiempo de finalización en la mayoría de los casos, pero encontrar el camino hasta el punto final implica mucha libertad de elección del alumno

Cuadro 4.

Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • Autodirigido o dirigido en colaboración con los compañeros del grupo. • Amplia elección del alumno respecto a la selección de grupos de debate, desde compañeros hasta grupos de interés especializados “públicos”. • Diálogo asincrónico con otros especialistas. • Fuente externa de ayuda de especialista.
Implicación	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación total en la actividad de aprendizaje. • Podría trabajar solo o en equipo. • El alumno relaciona el aprendizaje con sus necesidades personales, vocacionales o académicas.
Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno inicia y controla el contacto con el supervisor facilitado por el sistema. • El profesor está en un segundo plano desde el que ofrece asesoramiento sobre procedimientos y recursos. • Se busca el feedback de diversas fuentes y personas expertas. • La estructura y el diseño del aprendizaje en línea proporcionan un marco de apoyo dentro del cual el alumno tiene una elección considerable.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno determina las metas y los resultados • El alumno controla el progreso.
Función del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitador

Fuente: Coomey y Stephenson (2001).

Uso de la cuadrícula de paradigmas pedagógicos

Coomey y Stephenson probaron su cuadrícula de paradigmas pedagógicos con cien estudios de caso publicados y descubrieron que podían situarlos a todos dentro de los cuadrantes. Algunos ejemplos eran una mezcla de estilos que ofrecían algo

de control del alumno a la vez que retenían el control del profesor en general. Estos ejemplos se pueden situar cerca del centro o en líneas divisorias entre dos cuadrantes o en el NE o el SO. El análisis produjo puntos diseminados por la cuadrícula: la mayoría de los puntos estaban en el cuadrante NO, algunos estaban en los cuadrantes intermedios (NE y SO) y solo unos cuantos en el cuadrante SE.

Metodología para la implementación del modelo pedagógico, propuesta por Heladio Moreno Moreno y Mauricio Contreras Hernández (2012).

Esta metodología involucra de manera activa y directa a la comunidad académica.

Se propone un primer paso para la implementación de un modelo pedagógico y es el acercamiento o cartografía de la institución, es decir, una descripción de la institución como campo resultante de una serie de tensiones y no solamente como la articulación de personas, recursos o voluntades para el cumplimiento de ciertos propósitos.

Se sugiere un segundo paso que consiste en la identificación de los criterios y características del modelo. Criterios como los listados a continuación deberán ser definidos:

- Intencionalidad, referida específicamente a los propósitos, el norte, las metas y los objetivos del modelo.
- Configuración: se refiere a la problemática a abordar, los contextos a impactar y el nivel organizacional que ello implica.
- Encuadre o fundamentación teórica del modelo
- Flexibilidad y adaptabilidad a los contextos y a los ajustes, y mejoras permanentes,
- Condiciones de los docentes incluidos en el proceso.
- Pertinencia para dar respuesta a las necesidades y problemáticas del contexto

Se plantea además un tercer paso que consiste en la elaboración de una hoja de ruta metodológica; para ello, es necesario reconocer las áreas críticas y de oportunidad, lo que permitirá definir el rumbo a seguir. Para lograr lo anterior es necesaria la realización de procesos de autoevaluación y diagnóstico que permitan identificar y priorizar las problemáticas de la institución. Sea cual fuere la ruta metodológica definida, esta requiere planear objetivos, metas, estrategias, acciones e instrumentos de registro, seguimiento y evaluación que se interrelacionen coherente y secuencialmente, de tal forma que su desarrollo y los productos muestren una estricta coherencia entre ellos (p.236).

A partir de la cartografía de la institución, se propone trabajar los ejes *del saber*, *de las funciones* y *de las condiciones*. Posteriormente, los autores plantean que cada eje se aborde de manera individual en un trabajo de conceptualización que identifique conceptos clave y además se logre el planteamiento de algunas líneas de acción con sus

respectivos objetivos, metas, indicadores, principios, criterios, acciones, condiciones actuales, condiciones requeridas y una ruta estratégica.

Las acciones que logren planearse deberán responder a los interrogantes: ¿en qué consiste?, ¿cómo se hace?, ¿quién lo hace?, ¿cuándo se hace?, ¿cuáles son los resultados esperados?

En cuanto a las condiciones actuales y requeridas, los resultados de la evaluación y diagnóstico institucionales son los insumos para identificar y priorizar las condiciones actuales y las requeridas para el desarrollo del proyecto.

Fases propuestas para una ruta metodológica de trabajo con la comunidad académica:

Ambientación-sensibilización, contextualización conceptualización, caracterización de la cultura institucional, inventario de prácticas institucionales, asesorías y alianzas estratégicas, definición de la estrategia de acción, elaboración de materiales, observación del uso de los materiales diseñados, revisión y ajuste del PEI, socialización de la experiencia a la comunidad educativa.

Posterior a la selección y análisis de las tres metodologías anteriores, los autores consideran que la metodología más completa para el diseño de un modelo pedagógico es la propuesta por Alexander Ortiz Ocaña (2009), pues aborda un mayor número de variables y analiza de forma detallada componentes como la caracterización teórica y conceptualización, la justificación científica del modelo, el papel de los sujetos y concepción de la actividad que realizan, el enfoque de los componentes del proceso pedagógico y el núcleo central de la propuesta; esto permite dar un carácter mucho más integral a dicha metodología. Sin embargo, una desventaja en su utilización es que posibilita ser llevada a cabo por un número reducido de personas (hasta un individuo), lo que puede tornarla poco participativa según el caso.

Por otro lado, la utilización de la metodología propuesta por Coomey y Stephenson (2001) propone el abordaje de aspectos interesantes al momento de analizar modelos pedagógicos ya establecidos, además de que brinda pautas orientadoras valiosas para la construcción de nuevos modelos y el redireccionamiento de modelos ya establecidos, con miras a lograr una mayor participación del estudiante en su proceso formativo. Cada cuadrante pedagógico posibilita la imagen clara de una situación precisa y eventualmente puede brindar lineamientos claros para llegar a un modelo pedagógico deseado o construir un modelo teniendo en cuenta los criterios detallados en cada uno de los cuadros vistos. La utilidad de esta metodología se ve reflejada en que su espectro de incorporación es amplio, ya que permite tener en cuenta procesos formativos no solo tradicionales, sino también procesos educativos que incorporen las tecnologías de la información y la comunicación para optimizar el aprendizaje.

Finalmente, la metodología propuesta por Moreno y Contreras (2012) muestra una ruta interesante de participación colegiada para la construcción, socialización e implementación de un modelo pedagógico. Su fortaleza radica principalmente en que involucra a todos los actores del proceso educativo en el interior de una institución; sin embargo, esta fortaleza puede convertirse en una debilidad cuando un sinnúmero de posiciones y opiniones encontradas y radicales entorpezcan el avance de los procesos.

Puede afirmarse entonces que cada metodología posee sus fortalezas y debilidades, ventajas y desventajas; pero a juicio de los autores, el principal beneficio de cada una de ellas radica en que no son excluyentes y pueden ser trabajadas de manera independiente o conjunta para el diseño, la construcción, la implementación y el redireccionamiento o ajuste de modelos pedagógicos según las necesidades, requerimientos y condiciones propias de cada institución educativa.

Conclusiones

- Actualmente se presenta un alto grado de confusión y desconocimiento generalizado en la comunidad académica al momento de intentar diseñar y estructurar un modelo pedagógico. La obligatoriedad estatal de este proceso ha llevado y sigue llevando a ligerezas que permiten desconocer el contexto específico de la institución, generando además, respuestas solo con discursos elaborados desde la psicología y la sociología, entre otros.
- La base fundamental del proceso de diseño y construcción de modelos pedagógicos radica en la metodología utilizada para llevar a cabo tales propósitos; se torna determinante el grado de complejidad, integralidad y profundidad alcanzado por cada una de ellas durante su desarrollo.
- Las tres metodologías seleccionadas y detalladas a lo largo del artículo no son excluyentes, es decir, pueden ser trabajadas de manera simultánea para el diseño e implementación de un modelo pedagógico; esto con el propósito de enriquecer mucho más el producto final.
- Cada metodología posee sus fortalezas y debilidades, ventajas y desventajas; pero el principal beneficio de cada una de ellas, como ya se mencionó, radica en que pueden ser trabajadas de manera independiente o conjunta para el diseño, la construcción, la implementación y el redireccionamiento o ajuste de modelos pedagógicos según las necesidades, requerimientos y condiciones propias de cada institución educativa.
- La metodología propuesta por Coomey y Stephenson (2001) (metodología de los cuadrantes) brinda una aproximación al desempeño, funcionamiento y evolución de un modelo pedagógico ya que logra su ubicación en un cuadrante, permitiendo predecir su funcionamiento con una serie de características pedagógicas pre

establecidas de considerable importancia. La visión que se logra con esta metodología permite diseñar y tomar acciones para la mejora y ajuste continuo de los modelos en beneficio de su desarrollo exitoso.

- La metodología propuesta por Moreno y Contreras (2012) posibilita un espacio participativo, democrático e incluyente con el contexto real de la institución académica. Se muestra como la de mejor proyección en el tiempo, ya que plantea una cartografía inicial de la institución (condición actual) y unas metas o propósitos (condiciones requeridas); además de una hoja de ruta para la sensibilización, construcción, socialización y evaluación del modelo. Su fortaleza radica en que los desarrollos se realizan sobre las problemáticas reales de la institución previamente identificadas y priorizadas de manera participativa con la comunidad académica.
- Las metodologías abordadas en el artículo se constituyen en una guía y un punto de partida importante para el personal académico que desee incursionar en el diseño e implementación de modelos pedagógicos.

Referencias

- Díaz, M. (2007). Modelos pedagógicos. *Revista Educación y Cultura*, (70).
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia. McGraw-Hill.
- Moreno H. (2002 / 2011). *Modelos educativos, pedagógicos y didácticos*. vol. 1. (5ª edición) 4 Bogotá, Colombia, Servicios Educativos del Magisterio, SEM.
- Moreno, H. y Contreras, M. (2012). *Definición e implementación del modelo pedagógico en la institución educativa*. Bogotá, Colombia; Servicios Educativos del Magisterio, SEM
- Ortíz, A. (2009). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa. ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación?*. Barranquilla; Colombia. Casa Editorial ANTILLAS.
- Stephenson, J. y Sangrá, A. (s.f.). *Fundamentos del diseño técnico–pedagógico en e-learning. Modelos pedagógicos y e-learning*. Cataluña, España; Universidad Oberta de Cataluña.

Referencia

Jorge Andrés Victoria Taborda y Miguel Francisco Crespo Alvarado, “Algunas consideraciones sobre el diseño de modelos pedagógicos”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 5, (enero-diciembre), 2012, pp. 215 - 230

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 23/09/2012

Fecha de aprobación: 25/10//2012