

**VEINTE MODELOS DIDÁCTICOS  
PARA AMÉRICA LATINA**

## INTRODUCCIÓN\*

Contamos con un gran número de modalidades didácticas desarrolladas en el transcurso de la historia, pero esa diversidad sólo muestra las diferentes maneras de lograr el mismo objetivo (meta): el desarrollo del estudiante. Hay muy buenos relatos de algunas modalidades muy especiales. Platón describió la mayéutica socrática; los evangelistas relatan un buen número de los métodos de enseñanza usados por Jesús; los teólogos en la edad media emplearon la controversia; los caballeros feudales utilizaron la simulación (de la guerra); los cantores y “juglares” aprendieron en una práctica autodidacta o en talleres; los artesanos se formaron mediante contratos de aprendizaje con los gremios; juristas y abogados utilizaron el método de casos y muchos maestros de escuela han desarrollado el método frontal. En este ensayo se intenta caracterizar esa diversidad didáctica en un conjunto de 20 modelos (Flechsigt, 1993). Estos modelos permiten que los profesores, cada vez que generen un proceso de aprendizaje, seleccionen modelos adecuados tanto al tipo y estilo de aprendizaje como a los intereses de los estudiantes y al contexto en que se debe aprender.

Estos diversos métodos fueron parte de diferentes culturas de aprendizaje, por lo que expresaron diferentes contextos o conceptos del mundo y de los hombres. También generaron organizaciones en el tiempo y espacio, con roles sociales y rituales bien determinados. En el caso de América Latina, por ejemplo, ha prevalecido el modelo frontal de enseñanza. De ahí el interés, en esta región, para contar con un conjunto de modelos que permitan ampliar la gama de modelos que usen los maestros en la sala de clases. Ese proceso puede elevar la calidad de la educación que obtengan las nuevas generaciones en América Latina.

---

\* Este trabajo presenta una pequeña parte de la información sistematizada en el “Catálogo de Modelos Didácticos de Göttingen”, un vasto proyecto de investigación desarrollado en el “Instituto para la Didáctica Intercultural (Institut für Interkulturelle Didaktik)” de la Universidad de Göttingen, Alemania. Agradecemos al CIDE que nos permitiera usar partes de la versión 1985-1986 y a la Editorial Neuland el usar partes de la versión alemana de 1998. Esta última fue traducida por Arleti Alarcón y Paulina Schiefelbein, quienes también prepararon las referencias de sitios “web”. Agradecemos, además, la transcripción y edición realizadas por María Clara y María Rosario Schiefelbein. Damos, nuevamente, las gracias al equipo que colaboró en la preparación de la versión 1985-1986.

## *La necesidad de manejar la diversidad didáctica*

La variedad didáctica responde a la gran variedad de estudiantes y de tareas de aprendizaje. Constituye una condición de la vida, tal como existe un gran número de especies en la naturaleza. Sin embargo en América Latina se conocen pocos modelos y muchos de los que se estudian en los Institutos Pedagógicos se usan poco o no se usan adecuadamente. De ahí el interés de presentar en esta publicación, los mejores métodos de enseñanza y aprendizaje. Hasta ahora se ha esperado que el profesor cree buenas situaciones de aprendizaje, tal como en la antigüedad se esperaba que un alquimista produjera la piedra filosofal, Pero el tener a su disposición una buena sistematización de los diversos tipos de didácticas podría enriquecer sus competencias profesionales y generar un cambio en el proceso de aprendizaje en el aula.

Los estudiantes tienen diversos estilos de aprendizaje y para atenderlos adecuadamente es útil que el maestro tenga una caracterización de los modelos didácticos adecuados para cada estilo. Si cada persona tiene un estilo de aprendizaje propio, va a lograr un aprendizaje diferente de acuerdo al ambiente, rol y grupo en que participe. Parafraseando a Goethe: *“Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen”* (“Quien produce tendrá algo para cada uno”), se puede decir: *“Quien maneja una diversidad de didácticas, podrá ofrecer la mejor modalidad, la mas adecuada para cada estudiante”*.

Una segunda razón para caracterizar los modelos surge de la diferencia de las motivaciones e intereses para aprender. Las personas suelen tener una variedad de motivos para realizar una actividad de aprendizaje. Desean desarrollar nuevas competencias, mejorar las existentes, tener mayor competencia que otros o superar antiguos rendimientos. A veces desean adaptarse al nivel de algunas personas o grupos. En otros casos desean solucionar conflictos o problemas o, sencillamente, satisfacer su curiosidad. Para cada uno de estos diferentes motivos sería posible ofrecer el modelo didáctico más adecuado.

El tipo de aprendizaje (distinción entre competencias y contenidos), también llevaría a adaptar la práctica didáctica a cada situación. Es evidente que aprender a conducir un auto es distinto que poder leer; contar números en forma ininterrumpida es distinto que saltar la cuerda. Es difícil tener un modelo didáctico que sea apropiado tanto para lograr calificaciones técnicas, expresiones artísticas, sensibilidad social o productividad económica, como para dominar datos, conceptos o principios de un cierto ámbito del saber. Es tan difícil encontrar en la vida real un modelo didáctico de uso múltiple (amplio espectro), como obtener el legendario “elixir milagroso”.

La cuarta razón para manejar la variedad de modelos didácticos es la diversidad de los contextos (recursos) en los que tiene lugar el aprendizaje organizado. El contexto determina la cantidad y calidad de los materiales

y personal disponible para el aprendizaje, en especial, el equipamiento, la organización, los materiales de enseñanza-aprendizaje y la disponibilidad y calificación del personal docente. Debería existir una gran variedad aunque el marco legal y la organización tratará de aplicar un modelo didáctico único, pero en América Latina, donde existe una gran heterogeneidad cultural en las escuelas que operan en barrios marginales y rurales, prevalece el modelo frontal. Esto puede ser el resultado de una larga tradición, pero ha llegado el momento de cambiarla.

La diversidad didáctica exige que en cada modelo, existan sistemas de evaluación adecuados a los respectivos procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para que el estudiante mejore sus logros como para calificar lo que ha aprendido hasta un cierto momento del proceso. Los profesores suelen ser, al mismo tiempo, examinadores y pueden tomar cuidadosas precauciones en la realización de las pruebas. En algunos casos se usarán pruebas escritas u orales, en otros se evaluará una composición, trabajo o producto y se les colocará una nota. Los rendimientos se pueden apreciar de diferentes modos, por ejemplo, poner nota o solamente determinar estándares mínimos de aprobación. Todos estos aspectos influyen en la aplicación y descripción de los diferentes modelos didácticos.

Estas reflexiones llevan a dos consecuencias contrapuestas. En primer lugar, se debe usar una gran variedad de modelos didácticos para que tenga lugar un aprendizaje efectivo y humano por razones de diferenciación de estilos de aprendizaje, motivación de aprendizaje, competencias y ámbitos del saber; por lo tanto se debe ampliar la flexibilidad del contexto (el contexto cambiaría para facilitar un desarrollo adecuado a cada caso). Por otra parte, se debería esperar que se usaran muy pocos modelos didácticos (en el caso limite sólo uno de ellos), porque en la mayoría de los sistemas de instrucción hay un marco legal que determina los recursos y los sistemas de pruebas, por lo tanto, la clase frontal (modelo de enseñanza frontal) sería el resultado (al menos en parte) de un marco legal demasiado rígido. Ambas consecuencias están vinculadas a la tradición e innovación de los sistemas de instrucción que se comentan a continuación.

### *El desarrollo de la diversidad didáctica*

Desde los primeros momentos del desarrollo de las culturas se distinguen dos tipos de aprendizaje: integrado y segregado. El primero corresponde al conocimiento práctico, competencias o capacidades. Se logra, esencialmente, en la vida misma: cazar se aprende cazando; bailar mientras se baila y cocinar cuando se cocina. Ese aprendizaje es parte de las propias experiencias (mediante ensayo y error) o se logra gracias a la observación e imitación de otros.

El segundo, el aprendizaje segregado, está ligado a la aclaración y explicación de una cultura, en particular a su concepto de mundo y humanidad, su perspectiva y sus mitos. En este caso las actividades de aprendi-

zaje suelen estar separadas de la vida y para ellas se crean instituciones especiales.

Ambos procesos de aprendizaje se pueden clasificar desde muchos aspectos:

- ✓ *Sitios y lugares de aprendizaje*: escuela para principiar y selva para iniciados
- ✓ *Oportunidad y Tiempo para aprender*: iniciación y duración de la preparación
- ✓ *Ámbitos del saber*: mitos, adivinanzas, rituales o secretos específicos
- ✓ *Tareas*: tareas o pruebas especiales (como el matar a un animal determinado)
- ✓ *Formas de comunicación*: entre maestros y aprendices (estudiantes).
- ✓ *Medios*: fetiche, objetos simbólicos o textos sagrados
- ✓ *Roles*: iniciadores, iniciados, supervisores o jueces

Cuando las culturas evolucionan muy lentamente a través del tiempo se transmiten saberes necesarios y generales (de valor permanente). Al aumentar la velocidad del cambio ya no basta transmitir, sino que ocurren (y, si es posible, hay que preparar para) dolorosas experiencias de ajuste al nuevo contexto.

### *El aprendizaje en un proceso de cambio cultural*

En una sociedad tradicional, cuyo modo de vivir es constante o cambia muy poco, es útil aprender de la transmisión del saber práctico y teórico de la propia cultura. En cambio, cuando el modo de vida se transforma por razones económicas, tecnológicas o culturales (en el caso de entrar en contacto con otra cultura), las actividades de aprendizaje se convierten en instrumento para la adecuación a la nueva situación. Aprender sería, en ese caso, un medio para la transformación de la cultura.

El nacimiento de los colegios (importante desarrollo del aprendizaje organizado en Europa) está asociado a un gran cambio cultural. En el proceso de “Cristianización” se encuentran las culturas tradicionales romano-mediterráneas con las germánicas y celtas. En este proceso, que se intensificó en el siglo IX, surgen las primeras escuelas y monasterios. De esa época provienen, por ejemplo, las colecciones de indicaciones de acciones didácticas para las clases de latín.

Más tarde, otros cambios culturales, por ejemplo, la formación de la aristocracia francesa o las elites alemanas en el siglo XVII, generan nuevas formas de aprendizaje organizado. Se organizan viajes para conocer

las denominadas academias de caballeros de Francia o la organización de escuelas aristocráticas. En cada caso se desarrollaron didácticas bastante diferenciadas que predominaron en universidades o escuelas públicas de orientación cristiana.

### *El aprendizaje en el proceso de modernización*

El proceso que se conoce, generalmente, como “modernización” tuvo un significado especial para el desarrollo de variedades didácticas. Alrededor del año 1500 ocurre el descubrimiento de América, aparecen nuevas tecnologías (como la imprenta) y el desarrollo de la astronomía da una nueva imagen del hombre (con Galileo). Los conceptos “racionalismo”, “universalismo”, “individualismo”, “alfabetización”, “democratización” e “industrialización” acompañan el desarrollo de la ciencia y la expansión del saber y generan nuevas exigencias en el aprendizaje organizado. Se organizan escuelas y se expande el saber didáctico como resultado de buscar nuevos y mejores métodos de enseñanza.

A fines del siglo XVI los jesuitas señalan que “todos deberían aprender todo en profundidad”. Este principio obligó a buscar nuevos métodos para enseñar con profesores de menor formación. En el siglo XVII Johann Amos Komensky (Comenius) elabora textos, que toman un rol más importante en la enseñanza. La idea de la “individualidad” entra en las organizaciones de formación, junto con la idea de la ilustración y del nuevo humanismo, todo lo cual lleva también al desarrollo de nuevas variedades didácticas. El lograr una mayor democratización a través de la formación produce un poderoso movimiento de reforma pedagógica en el primer tercio del siglo XX, en Europa y en los EE. UU. En ese movimiento se destacan los nombres de: John Dewey, María Montessori, Célestin Freinet, Anton Makarenko y Georg Kerschensteiner los cuales realizan nuevos aportes a las variedades de modelos didácticos.

En los años 60 se busca introducir la tecnología en las clases (Joyce y Weil, 1972). Skinner propone una “industrialización” del aprendizaje, con ayuda de nuevos conocimientos psicológicos y el apoyo de nuevos medios, desarrollando programas de aprendizaje estandarizados. En los 70 Sesame Street se transmite por televisión en todo el mundo estimulando el desarrollo de los niños antes de su ingreso a la educación primaria. A fines de los años 80 irrumpe el computador y a mediados de los 90 la red internet facilita la enseñanza a distancia.

Hay una evolución desde el modo de producción artesanal (individual) de la didáctica, hasta los equipos de autores e investigadores que diseñan alternativas que previamente se evalúan (en cada aspecto) antes de ser utilizadas en la realización de clases. Sin embargo, en América Latina se mantiene, en la mayoría de las escuelas, la enseñanza frontal. Es el resultado de la distancia entre lo que se sabe en los círculos académicos

sobre como enseñar y lo que se aplica en las escuelas (especialmente en las que funcionan en las áreas marginales y rurales).

### *La variedad en relación al contexto caracterizaría la didáctica postmoderna*

En un rápido y continuo cambio surgen métodos excelentes, durante el siglo XX, pero al mismo tiempo se somete a todos los métodos a un continuo escrutinio. Este movimiento, que se denomina “postmoderno”, acepta la diversidad en las distintas esferas de la cultura, —desde la arquitectura hasta las teorías de la ciencia— y también en la didáctica. Esta aceptación de la variedad cultural, de los estilos de vida y representación del mundo permite disponer de experiencias didácticas de todo el mundo, en todos los ámbitos, y acumularlas en un inventario global de acciones didácticas. Pero al mismo tiempo toma conciencia del contexto en que tiene lugar el aprendizaje y la enseñanza. Esta conciencia obliga a precisar el grado en que cada modelo didáctico es apropiado para el contexto, tipo de objetivos, instituciones o exigencias del aprendizaje. Este enfoque se refleja con gran éxito en la Escuela Nueva de Colombia. Hasta ahora es un ejemplo pionero, pero hay que multiplicar estas experiencias en América Latina. Para ello es necesario caracterizar los modelos didácticos a fin de facilitar su uso, especialmente en América Latina.

### **Modelos didácticos como “reconstrucciones” de realidades educativas**

La inmensa variedad de enfoques didácticos genera desconcierto, tal como ocurre con el firmamento o el panorama de las altas cadenas de montañas. Es necesario traer orden al caos y lograr una perspectiva adecuada para evitar apreciaciones arbitrarias. Hay que precisar diferencias, utilizar categorías y denominaciones adecuadas a fin de resumir características y propiedades a un número razonable. Este proceso lo denominamos “reconstrucción” de las realidades educativas.

Los procesos de aprendizaje, en especial los procesos de aprendizaje organizados (clases), son particularmente difíciles de observar porque ocurren una sola vez en el tiempo y en el espacio. Desaparecen con el término de cada acción del maestro o los alumnos. Hay que realizar un esfuerzo para guardar alguna huella de tales sucesos, con la esperanza de que se puedan volver a usar en el futuro.

Es posible conservar estos sucesos únicos de enseñanza mediante palabras, íconos y símbolos. Por ejemplo, es posible retener en un cuadro (de apuntes de los sucesos de enseñanza) ciertas características propias de los eventos, pero otras no. Ni la mejor grabación de vídeo representa todos los aspectos de los acontecimientos, sino que sólo capta las partes seleccionadas según la posición de la cámara. Pero en cada caso es posible decidir que tipo de información registraremos y cual aceptamos eliminar.

A partir de la información que “representa” la parte de la realidad que se ha seleccionado es posible desarrollar teorías y modelos, (de tipo general) y su aplicación a casos individuales.

En educación este tipo de “representación del arquetipo” o “reconstrucción simbólica” suele lograr una menor concordancia (entre las diversas posiciones y autores) que en las denominadas disciplinas “duras”. Esperamos, en todo caso, que la variedad de las reconstrucciones sea menor que las variedades observadas en la realidad misma. Para llevar a cabo nuestra reconstrucción de didácticas de la educación se ha seleccionado un solo aspecto de los diversos ámbitos y nos hemos situado en uno de los niveles de la reconstrucción. Ambas decisiones se comentan a continuación.

### *Ambito de la reconstrucción (representación)*

Fue necesario seleccionar un aspecto de la realidad de la enseñanza para llevar a cabo la reconstrucción, tal como se puede preparar una reconstrucción geográfica de toda la superficie de la tierra (construyendo un globo terráqueo) o elegir sólo un pequeño trozo de ella al desarrollar el plano de una ciudad. En cada caso varía la cantidad de información que incluye la reconstrucción en relación a la realidad modelada. En educación es posible seleccionar una gran cantidad de ámbitos diferentes: cursos; lecciones o situaciones de enseñanza; administración local; sistemas nacionales de instrucción; instituciones únicas; experiencias de aprendizajes de pequeños grupos o de individuos. En este trabajo se reconstruye, en 20 modelos, la gran variedad de modalidades disponibles para generar experiencias de aprendizaje en cualquier situación educativa. Esto significa que quedan fuera de este esfuerzo muchos otros ámbitos de reconstrucción que es posible diferenciar en la didáctica. Por ejemplo:

- Sistemas de educación y formación en su contexto sociocultural (por ejemplo, el sistema de formación de profesionales en Francia)
- Instituciones de educación (por ejemplo, la escuela pública de la ciudad)
- Currículos o planes y programas de cursos (por ejemplo, un curso de inglés para pilotos comerciales),
- Unidades de enseñanza o “bloques” especializados (por ejemplo, bloque de orientación para un seminario de fin de semana para el tema “Protección del medio ambiente)
- Situaciones específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, formulación de preguntas para el control de lo aprendido, o para la visualización de un concepto).



## *Nivel de la reconstrucción*

También fue necesario precisar el nivel de cercanía a los acontecimientos modelados: las experiencias singulares de aprendizaje. El Instituto para la Didáctica Intercultural ya cuenta con un gran banco de datos de descripciones de las prácticas, pero es demasiado grande y difícil de utilizar, por lo que deseamos presentar un número reducido de modelos de educación (modelos de trabajo). Sin embargo, para identificación de los modelos es necesario, además, explorar a un tercer nivel de reconstrucción: las categorías de modelos de la didáctica.

Las descripciones de las prácticas son reconstrucciones de primer nivel, es decir, son reconstrucciones tan detalladas y claras como sea posible de los acontecimientos educativos que han ocurrido. Por lo tanto, la descripción de una práctica es un documento sobre un caso individual, con numerosos antecedentes sobre los hechos y acontecimientos pertinentes (que el observador precise y reconstruye oralmente, por escrito o a través de diagramas, dibujos o videos), es decir, solo de aquellos aspectos de la realidad educativa que al observador le parecen significativos.

Los Modelos de educación (modelos de trabajo) son reconstrucciones de las prácticas de primer nivel, es decir sistematizan (resumen) una cantidad de descripciones prácticas de procesos de clases en unas pocas modalidades educativas, muy bien diferenciadas en relación a otras. Cada modalidad incluye características comunes de cada una de las descripciones prácticas, es decir, son de la misma clase. El modelo educativo “frontal” representa las características comunes observadas en una gran cantidad de casos individuales de enseñanza frontal que han tenido lugar y que están incluidas en las descripciones prácticas. Un modelo de educación es, por un lado, tan abstracto que abarca una gran cantidad de casos (en diferentes especialidades, asignaturas, ciclos o edad). Pero, por otro lado, es tan concreto que se lo puede utilizar para el diseño de prácticas de aprendizaje. Los modelos de educación son útiles, por esta razón, tanto para el análisis de situaciones concretas, como para la planificación de clases y de aplicaciones específicas.

Las Categorías de modelos son reconstrucciones de tercer nivel. Sirven para la clasificación (“categórica”) de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, existen modelos en los que el “estudiante” tiene un rol pasivo, es decir, no decide lo que recibe (curso académico, enseñanza frontal o enseñanza programada). En otros modelos los estudiantes interactúan con la realidad propiamente tal (exploración de campo, proyectos educativos o práctica especializada). Estas categorías de modelos hacen posible el desarrollo y diferenciación de las reconstrucciones del segundo nivel al precisar las categorías que se deben emplear para realizar las reconstrucciones. Sirven, al mismo tiempo, para diferenciarlos y para precisar la limitación que tiene un modelo educativo respecto de otro. Volviendo a nuestra analogía inicial, las categorías de

modelos son recomendaciones de acciones para los cartógrafos, pero no para los capitanes que usan las cartas de navegación. Equivalen a los tipos de “proyecciones de la tierra” y a las ventajas de cada una de esas aplicaciones. Pero a nadie se le ocurriría planificar un viaje con un libro que contenga recomendaciones para cartógrafos. Lamentablemente las categorías de modelos se usan a veces como modelos educativos y se suele fracasar cuando se planea con su ayuda una unidad educativa concreta.

### *Relaciones de los tres niveles de reconstrucción*

Los que describen la práctica, los autores de modelos educativos y los académicos que proponen categorías de modelos tienen siempre una relación con el nivel anterior y con el más abstracto. El descriptor de la práctica se mueve entre los conceptos que le entregan los *modelos educativos* y sus observaciones de la *realidad educativa* auténticamente existente. El autor de los modelos educativos (modelos de trabajo) se mueve entre las descripciones de *casos prácticos únicos* (“documentos”) y el *modelo categórico* del que obtiene las categorías con las que lleva a cabo sus reconstrucciones. Los teóricos que elaboran modelos categóricos también tienen una relación doble. Trabajan con los *modelos educativos (modelo de trabajo)* y con “*concepciones del mundo*”, “*imagen del mundo*” o “*meta-disciplinas*” (por ejemplo, teoría de sistemas, teorías de comportamientos o teorías de caos) que son elaboradas en el sistema global de relaciones científicas o ideológicas.

### **Los modelos didácticos como “planes de construcción” y propuestas de acción**

La persona que encuentra un mapa de ruta, en el que un caminante ha registrado su camino, no sabe si se trata de la descripción del camino recorrido o del plan para una futura excursión. También los modelos didácticos pueden ser tanto “reconstrucciones de acontecimientos o experiencias didácticas”, como “planes de construcción” para futuros acontecimientos, es decir, para que ocurran de una cierta manera prevista. En el párrafo anterior se analizó el primer punto de vista, por lo que ahora comentaremos el segundo objetivo de los modelos didácticos: preparación de planes o recomendaciones de acción.

Un modelo didáctico representa —como cualquier otro modelo—, sólo unas pocas características importantes de la realidad que trata de caracterizar. Por esta razón, representa (sintetiza) los elementos más generales que se aplican en una gran cantidad de condiciones y contextos (no sólo en un caso individual). Esta característica del modelo didáctico permite usar esos mismos elementos clave para preparar el plan o las recomendaciones de acción de las unidades educativas, cuya actividad se desea cambiar, y no entrar a examinar todas sus particularidades. La utili-

zación práctica de los modelos didácticos implica realizar dos pasos: diseño didáctico y realización.

Un diseño didáctico describe un conjunto de actividades de formación (generalmente en forma escrita), que deben poner en práctica las unidades educativas, en relación a las variables que determinan el modelo: “ambiente aprendizaje”, “tareas de aprendizaje”, “roles de los aprendizajes”, “roles de los actores”, “competencias”, y “fases”. Para la especificación y de las recomendaciones suele ser importante contar con los datos necesarios para realizar los siguientes análisis:

- Metas del grupo y datos de conocimientos previos; estilos de aprendizaje y motivaciones del estudiante.
- Ambiente cultural en el que han sido transmitidos los valores y normas más significativas;
- Organización para la realización de las actividades de formación;
- Programas de formación (por ejemplo, plan de enseñanza en la clase) que definen el marco para las unidades educativas;
- Recursos personales y materiales que estarán a disposición de las unidades educativas o que se necesitarán temporalmente;
- Ventajas, por ejemplo, el orden de las pruebas, calidad estándar o reglas soportables;
- Exigencias, por ejemplo, del lugar de trabajo o del campo de las actividades que debe cumplir el alumno o el sistema de formación;
- Saber que se debe adquirir, tomando en cuenta el origen del conocimiento, elementos y orden en que deben participar las unidades educativas o las exigencias de formación.
- Competencias consideradas como objetivos del aprendizaje (social y propias), cuyo desarrollo y transmisión deben asegurar las unidades educativas de acuerdo a las exigencias de formación.

La *realización* es el segundo paso en el uso práctico del modelo. Aunque el “diseño” de una unidad educativa esté minuciosamente estructurado, no puede tomar en cuenta (precisar) todos los sucesos que tienen lugar en su realización y suele haber imprevistos. El azar, las nuevas ideas y los mismos logros se potencian con las preferencias individuales para generar imprevistos. Por esta razón los actores (alumno y profesor) deben aportar esfuerzos e informaciones adicionales para asegurar una buena puesta en práctica. Tiene que haber un espacio de libertad para la creatividad didáctica de alumnos y profesores, particularmente cuando ambos reflexionan y discuten, en el tiempo, sus experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Es conveniente dejar una minuciosa documentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, del efecto de aprender y de los sucesos más importantes. Una nueva práctica didáctica es un descubrimiento cultural

valioso que no debe quedar en el olvido o sólo como un recuerdo personal. Los conocimientos producidos deben quedar a disposición de los demás en forma de descripción de prácticas. En algunos casos se puede generar una red de formación donde amistades formales e informales intercambian sus experiencias didácticas en forma documentada y, a la vez, las discuten. Con ayuda de los nuevos medios y tecnologías (por ejemplo, fax, e-mail o grupos de discusión en Internet) se puede estructurar tales redes en una forma económica y efectiva.

### **Descripciones de los 20 modelos modelos didácticos**

Los modelos didácticos se presentan en la Tabla 1 en una secuencia alfabética, a partir del modelo tradicional frontal.

A continuación se presentan las 20 formas esenciales de estos modelos. Las innumerables descripciones de prácticas se ordenan en esta estructura de 20 modelos, los que, sin embargo, difieren especialmente en sus características únicas. En cada caso se introducen las principales variantes del respectivo modelo. Así, por ejemplo, en el modelo “simulación” se comentan las variantes “plan de juego”, “roles del juego”, “simulación en computadora” y algunas otras más.

En la descripción de cada modelo se revisan también las características de las variaciones más conocidas. Además, se incluyen las bibliografías de más fácil acceso y referencias de los sitios Web (en Internet).

**Tabla 1: Modelos del Catálogo de Göttingen para América Latina**

1. **Enseñanza Frontal o Tradicional**, en que el profesor enseña a un grupo de alumnos (dando información adecuada para el alumno promedio y a veces preguntándoles aunque no sepan).
2. **Asignación o Contratos de Trabajos (Tareas o Plan Dalton)**, en que se aprende realizando una actividad seleccionada entre las propuestas por el docente
3. **Coloquio en Pequeños Grupos**, tales como las mesas redondas, en que se intercambian informaciones que poseen los participantes.
4. **Congreso, seminario o conferencia**, en los que un grupo se reúne periódicamente con una cierta planificación de sus actividades para aprender algo los unos de los otros (en forma mutua).
5. **Curso Académico**, en que una persona entrega su saber, en forma unilateral, a un grupo de asistentes a su presentación.
6. **Diálogo Socrático**, en que existe un intercambio intenso entre dos personas mediante el cual una logra esclarecer conceptos o antecedentes.
7. **Disputa, Confrontación o Debate** de dos posiciones diferentes respecto de un tema dado.
8. **Educación con Monitores o Tutorial**, en que aquellos estudiantes más avanzados ayudan en forma sistemática, a los más atrasados, a resolver sus problemas específicos de aprendizaje.
9. **Exhibiciones Educativas**, tales como exposiciones, museos, jardines y ferias, en que se aprende de lo que es posible observar durante el recorrido y oír de diapositivas o de guías entrenados.
10. **Exploración de Campo**, en que los que aprenden van a una institución o lugar para aprender observando el ambiente mismo (aprender directamente de la realidad).
11. **Gabinete de Aprendizaje**, en que se participa en procesos de producción reales, pero que utilizan los elementos más básicos (por ejemplo, Freinet usa letras en bloques de madera para imprimir sus textos de lectura).
12. **Instrucción a Distancia**, en que el contacto entre el que enseña y el que aprende se realiza mediante mensajes transmitidos por diversos medios (y a veces con desfases en el tiempo).
13. **Instrucción Programada**, en que se aprende ciertos conocimientos previamente definidos de acuerdo a secuencias de aprendizaje preestablecidas y con evaluaciones para reciclar.
14. **Lugar Individual de aprendizaje**, en que se usa un conjunto de materiales disponibles (textos o audiovisuales pertinentes) para aprender usando estrategias que selecciona el que aprende en este salón pedagógico.
15. **Método de Casos**, en que se reconstruye una secuencia histórica de decisiones o actividades a fin de que los que aprenden participen y reaccionen como si hubieran vivido dichas situaciones.
16. **Práctica Especializada**, en que se aprende junto a un "maestro" que domina un arte en un nivel más alto, tal como ocurre con un artesano, médico concertista que forma a un discípulo
17. **Proyecto Educativo**, en que se lleva a cabo un proyecto de desarrollo social para que los participantes aprendan en una situación real (pero que tiene elementos que permiten un aprendizaje sistemático de ciertos saberes o competencias).
18. **Red de Educación Mutua**, en que las personas que trabajan en un mismo problema se comunican por escrito los avances y se comprometen a cumplir ciertas normas (por ejemplo, realizar aplicaciones y comunicar los resultados obtenidos, tales como las redes de usuarios de "software" de un cierto tipo de computador o los que preparan ítems para pruebas de rendimiento).
19. **Simulación**, en que la realidad se reemplaza por una versión simplificada, por ejemplo, modelos a escala física, respuestas a decisiones del participante que calcula un computador o representación por un actor de las dolencias de un paciente para que un estudiante de medicina diagnostique una enfermedad
20. **Taller Educativo**, en que un conjunto de personas que tienen ciertas habilidades generan ciertos productos y mejoran sus capacidades o habilidades (por ejemplo talleres de escritores, danza o artesanía) al dedicarse a esa actividad en forma exclusiva durante un período determinado.

Fuente: K-H Flechsig y E. Schiefelbein, 1985, Catálogo de Modelos didácticos. Versión 1985-1986, CIDE, Documentos de Trabajo, Santiago.

## NOTAS

1. UNESCO, 1996. Educación para el desarrollo y la paz: Valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal. ED-96/MINEDLAC VII/3. UNESCO-OREALC.

2. Ernesto y Paulina Schiefelbein, ¿Es posible mejorar la formación de los formadores de profesores?, PREAL, 12 de Marzo de 1999, Santiago y Washington DC.; “Expectativas y Cambios Metodológicos: Una Visión desde el Mundo de los Profesores”, en P. Cariola y J. Vargas (eds), “Educación Particular Subvencionada: un aporte a la modernización”, CONACEP, Santiago, 1999, págs.65-102.

3. UNESCO-IIEP Redefining basic education for Latin America. Lessons to be drawn from the Colombian Escuela Nueva. IIEP, París, 1992; UNESCO-UNICEF, In search of the school of the XXI century, OREALC, Santiago, 1991, pp 45.

4. Schiefelbein, E., Swope, J., y Schiefelbein, P., 1998, “Cost-Effectiveness of Education Programs to prevent and eliminate Child Labor”, World Bank–Unicef-CIDE, Washington DC.

5. Una descripción de la propuesta para que los estudiantes de la UST se preparen para participar activamente en las clases está disponible en [www.ust.cl](http://www.ust.cl), hacer click en Rector y luego en Syllabus.

6. Desgraciadamente, los sitios nacionales disponibles en la red internet no permiten que los profesores ingresen sus mejores experiencias y las pongan a disposición de sus colegas.

## REFERENCIAS

Flechsig, Karl-Heinz, *Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle*. Göttingen, 1993.

Joyce, Bruce R. y Marsha Weil, *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, 1972.

### **Referencias para navegar por Internet en sitios relacionados con la reconstrucción de modelos:**

<http://www.educaguia.com>

Este portal de recursos educativos ofrece variados servicios: chat, tablón de anuncios, foros, lista de correos, mensajes móviles, buscador de libros, sitios recomendados y novedades en software educativo.

<http://www.cip.es/netdidactica/Page1.htm>

La revista NetDidáctica ofrece acceso al chat de las jornadas educativas (Internet en educación).

<http://www.egroups.com/list/aprendizaje-org/info.html>

Espacio de discusión en español de los interesados en avanzar las ideas y herramientas de las organizaciones de aprendizaje.

<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>

Guía interactiva para el uso de internet en clases.

[http://www.bestars.ua.es/asignaturas/rc/trabajos/rdsi/CAP\\_4/425.html](http://www.bestars.ua.es/asignaturas/rc/trabajos/rdsi/CAP_4/425.html)

La Tele-educación es un cambio importante en la enseñanza. Hasta ahora los profesores siguen dando las clases, con sus ejemplos y sus preguntas, tal como ya lo venían haciendo los antiguos griegos.

<http://www.fantasticlearning.com/main.htm>

The Fantastic Learning website, presents ideas and information that teachers and parents will enjoy presenting to their children year after year.

<http://www.digilander.iol.it/mimir/cepu-ev/index-nt.html>

CEPU-EV is an Educational World virtually located in Como (a little town in Italy)

<http://www.wiso.gwdg.de/~ppreiss/didaktik/method10.html>

Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle enthält eine knappe Beschreibung der Modelle

Kleingruppen-Lerngespräch.

<http://www.ust.cl/framearea.asp?t=li&cod=13&codsec=68&codsubsec=0>

Capacidad de cambio de los profesores de America Latina

<http://www.thedialogue.org/preal7sp.html>

Informe sobre la educación en America Latina

<http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>

Los modelos didacticos como manera de superar la educación frontal

<http://www.sistema.itesm.mx/va/nuevmod/NMOD.html>

Nuevos modelos educativos

<http://www.stanford.com.pe/salaprof/salaprof.htm>

Modelos y recursos educativos para docentes.