

# COMPETENCIAS BÁSICAS

## Cultura imprescindible de la ciudadanía **ESCUELA**

N.º 8 • MAYO 2008 • HERRAMIENTAS DE TRABAJO PARA EL PROFESORADO

### N.º 1 • OCTUBRE 2007

¿Pueden las competencias básicas mejorar el currículo?  
Claves para una respuesta.

### N.º 2 • NOVIEMBRE 2007

¿Qué es una competencia?  
y ¿qué es una competencia básica?

### N.º 3 • DICIEMBRE 2007

¿Cuáles son las competencias básicas en los diseños curriculares?

### N.º 4 • ENERO 2008

¿Se pueden enseñar y aprender las competencias básicas?

### N.º 5 • FEBRERO 2008

¿Se pueden evaluar las competencias básicas?

### N.º 6 • MARZO 2008

PISA: un ejemplo de definición de tareas y evaluación de competencias

### N.º 7 • ABRIL 2008

¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para los centros educativos?

### N.º 8 • MAYO 2008

¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para la práctica docente?

### N.º 9 • JUNIO 2008

¿Cómo mejorar el currículo actual con la incorporación de las competencias básicas?



## ¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para la práctica docente?

Las competencias básicas, dada la amplitud y variedad de las tareas que requieren para su consecución, reclaman la integración de distintos modelos de enseñanza. Reclaman también el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en el entendimiento de todos los agentes educativos

**E**n el Proyecto Atlántida, la preocupación por las consecuencias que podrían tener las competencias básicas para la práctica educativa fue, desde el comienzo, nuestra principal preocupación. Sin embargo, ha sido necesario responder previamente a otras cuestiones (las cuestiones que se han ido presentando en los siete suplementos anteriores) para llegar a plantear el problema de tal modo que la respuesta que vamos a ofrecer pudiera ser compartida. Así es como, desde una definición inicial de competencia (suplemento 1) hasta una visión de las consecuencias que pueden tener las competencias básicas sobre los centros educativos (suplemento 7), hemos veni-

do definiendo un marco teórico, técnico y práctico que facilita la comprensión tanto del significado como del sentido de lo que ahora vamos a sostener. Cuando iniciamos nuestro trabajo en el seno del Proyecto Atlántida, para comprender y valorar la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria, apuntamos una primera respuesta a la pregunta que ahora tratamos de responder. Entonces decíamos que las consecuencias pueden ser de tres tipos:

» **Mantener** las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos,





trabajo en equipo del profesorado, relación familia-centro.

» **Modificar** algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico.

» **Incorporar** algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículo formal, informal y no formal.

Ahora añadimos que esas consecuencias nos obligan a sustituir el tradicional eclecticismo de la práctica (muy similar al “todo vale” con el fin de seguir haciendo lo de siempre) por un principio de integración.

A nuestro juicio, las competencias básicas, dada la amplitud y variedad de las tareas que requieren para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje), reclaman la integración consciente y razonada de distintos modelos de enseñanza. Dicho de otro modo, las competencias básicas reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables al aprendizaje<sup>1</sup>.

1. Esta nueva cultura profesional, que en algún otro trabajo hemos caracterizado, puede verse reforzada si llegamos a concebir la práctica educativa como una forma de acción comunicativa, es decir, de una acción orientada hacia el entendimiento de las condiciones que la hacen posible y, por tanto, siempre atenta a su propia mejora.

# La práctica educativa como integración consciente de distintos modelos de enseñanza

**S**omos conscientes, además, que con esta respuesta no hacemos otra cosa que asumir el sabio consejo que John Dewey nos ofreció en uno de sus últimos trabajos 'Experiencia y Educación'. Hace más de 70 años, una de las autoridades más importantes que ha tenido y tiene el pensamiento educativo, nos recordaba que la vieja filosofía de “lo uno o lo otro”, es decir, que la oposición entre enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo tradicional o modelo constructivo, etc., había dejado de resultar útil.

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

En definitiva, esta forma de plantear los problemas educativos entrañaba notables dificultades porque situaba la decisión, los modos de enseñar, en el marco de una racionalidad doctrinaria, es decir, en el marco de una disputa entre doctrinas filosóficas ajena, en muchos casos, a las necesidades, características y condiciones de los sujetos educados.

Frente a este principio de oposición, Dewey reclamaba un nuevo principio de integración, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distin-

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

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



## Práctica educativa y modelos de enseñanza

Los modelos de enseñanza<sup>2</sup> contribuyen a la configuración de la práctica educativa y, por tanto, a la construcción de modos concretos de enseñar, proporcionando a los educadores marcos de referencia dentro de los cuales sus decisiones adquieren significación, sentido y sobre todo valor.

En este sentido, los modelos de enseñanza son marcos de racionalidad limitada sobre los que los educadores fundamentan sus acciones. Pero los modelos de enseñanza son algo más que marcos de racionalidad, son fuente permanente de recursos para la acción, en este sentido los modelos aportan el fundamento para buena parte de la tecnología educativa que los educadores utilizan en la construcción de las condiciones para el aprendizaje<sup>2</sup>.

Los modelos de enseñanza van a proporcionarnos, según la terminología que hemos venido utilizando, los cuadros cognitivos que permitan asignar significado y valor a una determinada realidad, ya sea una situación educativa o una forma de actuar. Dicho de otra forma: la evaluación diagnóstica de cada uno de los modelos de enseñanza, esto es el reconocimiento de su valor educativo, será la base sobre la que lograremos establecer una evaluación diagnóstica de un determinado modo de enseñar.

### MODELOS DE ENSEÑANZA BASADOS EN UN ENFOQUE CONDUCTUAL

Siguiendo el uso establecido para denominar a un conjunto de teorías y modelos afines como “modelo constructivo” o “modelo cognitivo”, vamos a denominar “modelo conductual o conductivo” a un conjunto de teorías y modelos que tienen en común un conjunto de conceptos y enunciados básicos sobre el modo en que las personas aprenden su comportamiento y sobre el modo en que pueden ser enseñados. Algunas de las aportaciones del modelo conductual se han incorporado al “pensamiento docente” a través de algunas sencillas creencias y se han vuelto, por tanto, elementos activos en la construcción de la práctica docente. Así que

para comenzar este apartado, lo mejor será recordar algunas de esas creencias que ya forman parte del “sentido común pedagógico”. Pocos educadores dudan de la conveniencia de garantizar el éxito de los alumnos a través de una secuencia sencilla y progresiva de actividades de modo que siempre aprendan desde lo más sencillo hasta lo más complejo. También resulta generalmente aceptada la idea de que la recompensa positiva es preferible a los castigos, no sólo por cuanto evitan la aparición de comportamientos indeseados, sino porque ayudan a la adquisición de comportamientos deseados y, con ello, modelan la respuesta adecuada del alumnado.

Estas creencias, acompañadas de algunas técnicas muy útiles como son los registros, las observaciones de contingencia, los programas de habilidades o el tratamiento de las dificultades educativas han hecho que podamos valorar la contribución de esta perspectiva al desarrollo educativo.

De modo singular, parece fuera de toda duda, la contribución que el modelo conductual ha realizado a la mejora en el tratamiento de algunas dificultades educativas.

En los últimos diez años ha habido gran cantidad de demostraciones que demuestran la eficacia de las técnicas conductistas en gran cantidad de problemas, desde fobias a deficiencias, problemas de comportamiento y ansiedad. La investigación indica que tales procedimientos pueden usarse en grupo y por personal no especializado. Hoy en día, creemos que la teoría conductista ofrece un conjunto de procedimientos extremadamente útiles para los profesores y diseñadores de currícula (Joyce y Weill, 1985: 338).

Desde la perspectiva conductista aprender significa controlar la propia conducta desde el medio. Aprender es por tanto un proceso de reconocimiento, selección y valoración de la forma de conducta que mejor conviene en cada momento y lugar.

La atención que la teoría conductista presta a las variables externas posee distintas ventajas, especialmente para el educador, que no tiene que imaginar agentes o procesos internos (pensamiento) inaccesibles a la observación y a la manipulación. En su lugar, el profesor puede concentrarse en el comportamiento del que aprende manipulando las variables del medio. Desde esta perspectiva la tarea del psicólogo consiste en descubrir qué variables del medio y de qué manera afectan al comportamiento. El educador que descubra tales relaciones puede aplicarlas directamente, cambiando las variables para cambiar el comportamiento. El control del medio externo puede transferirse así al individuo. Si el profesor puede controlar las variables externas mediante las técnicas apropiadas, también puede hacerlo el alumno. Así, lo que a primera vista puede interpretarse como una técnica de control de las demás, puede utilizarse para que la gente se libere por autocontrol (Joyce y Weill, 1985: 340).

Las teorías y modelos que hemos recogido bajo la denominación 'modelo conductual' comparten un conjunto limitado de conceptos y enunciados básicos. Los conceptos esenciales son tres: estimulación, respuesta y refuerzo. Los enunciados básicos compartidos por este tipo de modelos de enseñanza son:

- » La conducta, entendida como comportamiento, es el objeto de estudio de todas las teorías y modelos conductuales.
- » La conducta es una reacción a la condiciones del medio.
- » La conducta se aprende, ya sean las “buenas” conductas como las “malas” conductas.
- » El aprendizaje de la conducta está basado en una relación adecuada entre repuesta y refuerzo.

La familia de modelos de enseñanza conductuales es muy amplia, sus princi-

2. Tanto el concepto de “modelos de enseñanza” como la presentación de las diferentes familias de modelos de enseñanza están basados en el excelente trabajo de Joyce y Weill (1985, 2002). No obstante, el equipo de trabajo realizó un trabajo propio que supuso la creación de nuevas categorías de análisis.

pales protagonistas aparecen en el Cuadro 1a, mientras que sus características aparecen en el Cuadro 1b.

## MODELOS DE ENSEÑANZA BASADOS EN UN ENFOQUE COGNITIVO

El excelente estudio de Jackson sobre la vida en las aulas nos situó ante un universo nuevo: las interacciones entre grupos y entre personas que se suceden dentro de las aulas hacen de éstas una realidad muy compleja. La clase constituye una verdadera sociedad para el aprendizaje, con sus roles, sus redes de relaciones, su diferenciación de tareas.

Desde la perspectiva de Jackson, en el aula, la enseñanza y el aprendizaje son siempre compartidos. Se aprende con los otros, de los otros y por los otros. Sin embargo, durante décadas, esta realidad ha permanecido oculta a las investigaciones y al profesorado.

Los alumnos y alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el currículum oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo lo que tiene lugar en el centro y en el aula (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992: 22).

Una de las razones que explica el ocultamiento de esta realidad del aprendizaje en el aula ha sido que toda la estrategia de escolarización estuviese marcada por la idea de homogeneizar los grupos de clase para que estuviesen en las mismas condiciones de aprender lo mismo. Desde el modelo cognitivo se presta una especial atención a los intercambios de experiencias que puedan surgir en el aula, ya que se consideran un componente esencial del aprendizaje. Las relaciones dentro del aula son un componente esencial del aprendizaje. Las teorías cognitivas aportan, pues, nuevas claves para crear una visión de las relaciones en el aula.

Desde las teorías cognitivas, los comportamientos de los alumnos y las alumnas guardan una estrecha relación con su modo de ver y valorar las situaciones educativas. El comportamiento depende tanto de la comprensión de la situación como del

control que el sujeto logra ejercer sobre su comportamiento. En consonancia con este enfoque, los profesores y las profesoras prestarán atención, tanto a los comportamientos, como a las razones que el sujeto aporta para explicar esos comportamientos. Las razones llaman la atención del profesor o de la profesora sobre la percepción que el alumno o la alumna tiene sobre la situación en la que actúa.

El modelo cognitivo, tal y como lo vamos a definir aquí, está constituido por un conjunto amplio de teorías que comparten algunos conceptos y enun-

ciados básicos. El supuesto esencial de estas teorías, que las separa de las teorías conductistas, es el reconocimiento y el interés por una serie de procesos internos, no observables a simple vista, y que, más que condicionar la respuesta, hacen posible su elaboración. La existencia de estos procesos internos hace que, a diferencia de lo que creen los conductistas, el comportamiento humano no pueda ser explicado por referencia a los estímulos exteriores ni por determinismos biológicos interiores.

Cuando, ante estímulos similares, individuos que tienen características también

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: FAMILIA DE MODELOS CONDUCTUALES	
COMPOSICIÓN	INDICACIONES
Modelo 1. Modelo de control de contingencias (Skinner, 1953)	Diseñado para desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento
Modelo 2. Modelo de autocontrol (Skinner, 1953)	Diseñado para desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento personal y de relación social
Modelo 3. Modelo de instrucción programada (Blocks y Bloom, 1971)	Diseñado para facilitar el dominio de los contenidos a través de su organización en pequeñas unidades
Modelo 4. Modelo de relajación (Rim y Masters, 1974 y Wolpe, 1969)	Diseñado para controlar y reducir el estrés y la ansiedad
Modelo 5. Modelo de reducción de estrés (Rim y Masters, 1974 y Wolpe, 1969)	Diseñado para ayudar a sustituir el estrés por la relajación en los problemas sociales
Modelo 6. Modelo de entrenamiento afirmativo (Wolpe y Lazarus, 1966 y Salter, 1964)	Diseñado para facilitar la expresión directa y espontánea de los sentimientos en un medio social
Modelo 7. Modelo de descondicionamiento (Wolpe, 1969)	Diseñado para facilitar el cambio de conductas adquiridas
Modelo 8. Modelo de entrenamiento directo (Gagné, 1962 y Smith y Smith, 1966)	Diseñado para el desarrollo de comportamientos y habilidades personales
Modelo 9. Modelo de aprendizaje para el dominio (Block y Bloom, 1971)	Diseñado con una finalidad académica de dominio de los contenidos
Modelo 10. Modelo de instrucción directa (Good, Brophy, 1986)	Diseñado para facilitar la relación clara y directa entre objetivos y actividades, así como la supervisión continua de los alumnos
Modelo 11. Modelo de aprendizaje social (Bandura, 1969, Thoreson, 1972; Becker, 1975)	Diseñado para facilitar el aprendizaje de conductas y/o habilidades de relación

Cuadro 1a. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos conductuales. Fuente: Joyce y Weill, (1985: 2002). (Elaboración propia)

CONDICIONES DE APLICACIÓN			
COMPETENCIAS DEL PROFESORADO	COMPETENCIAS DEL ALUMNADO	RECURSOS	AULAS
Todos los modelos requieren un amplio dominio de los métodos y las técnicas desarrolladas por el modelo. La función docente y las tareas comprendidas en ella aparece muy definida.	La mayor parte de los modelos no requieren competencias previas del alumnado ya que se pueden adaptar a su situación de partida. Sin embargo, dado el nivel de estructuración de las relaciones y de formalización de los métodos, se requiere que el alumnado quede agrupado en clases homogéneas o, por el contrario, que mantenga una enseñanza totalmente individual.	Estos modelos han desarrollado métodos y técnicas propios, así como recursos que facilitan su aplicación.	La disposición del aula debe favorecer el control y la supervisión del docente. Las relaciones entre el profesor y los grupos están muy estructuradas. El medio escolar debe estar muy ordenado y regulado.
COMPATIBILIDAD Estos modelos son compatibles entre sí, dependiendo del tipo de comportamiento y/o habilidad que se desea desarrollar. Estos modelos suelen presentar dificultades de compatibilidad con el resto de los modelos, especialmente con los modelos de procesamiento de la información.			
EFECTOS FORMATIVOS Los modelos incluidos en esta familia ofrecen posibilidades y limitaciones propias, pero también efectos compartidos. Estos modelos han demostrado, en su mayoría, una capacidad muy elevada para facilitar el dominio del propio comportamiento, así como el desarrollo de habilidades personales de conocimiento, comunicación y relación, de modo que cualquier docente interesado en conseguir estos efectos puede encontrar en estos modelos un buen apoyo para construir su práctica educativa.			

Cuadro 1b. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos conductuales

parecidas, producen respuestas diferentes, tiene que haber algún factor que explique tanta coincidencia y, a la vez, la diferencia final. Este factor es para los cognitivistas los “procesos internos”. Ahora bien, esos procesos internos, al no ser observables, dejan un campo muy abierto para su definición y, para completar ese espacio, se definen modelos diferentes. Esta diferencia entre los modelos explicativos es la que se refleja en las diferencias entre las teorías cognitivas. En definitiva, la perspectiva cognitiva supone una primacía de los procesos internos sobre los externos y una función de mediación de estos procesos sobre la relación entre el estímulo y la respuesta. Pero el modo concreto en que esos procesos internos actúan, así como sus diferencias, es algo que se explica de modo diferente por las distintas teorías.

En el marco de las teorías cognitivas, el factor esencial, que favorece el desarrollo humano, es la interacción con el medio, en la medida en que esa interacción contribuye a modificar patrones de comportamiento heredados. Ahora bien, interacción no es lo mismo que condicionamiento. En un comportamiento condicionado el individuo sólo puede aspirar a reproducir el comportamiento aprendido una vez que haga su aparición el estímulo que lo provocó. Los patrones de comportamiento son reacciones ante el medio.

Para los partidarios de las teorías cognitivas el comportamiento de los seres humanos no puede ser comprendido como una simple reacción ante el medio. Los seres humanos no sólo reaccionan, sino que además interaccionan. Los comportamientos son respuestas adaptativas al medio. El desarrollo del ser humano es de tal naturaleza que permite una diferenciación progresiva de los comportamientos instintivos y se crean nuevos patrones de comportamiento, sin que en muchos casos esos patrones se hayan enseñado explícitamente o se haya proporcionado entrenamiento para su adquisición. Los patrones de comportamiento definen una forma de interacción con lo real y se interiorizan como esquemas de acción. Los esquemas son acciones susceptibles de realizarse sobre los objetos. Dichas acciones pueden ser físicas (esquemas de acción) o interiorizadas (esquemas operatorios). La forma en que

se configuran los diferentes esquemas y la forma en que se relacionan entre sí ponen de manifiesto la existencia de diferentes estadios en el desarrollo intelectual de los seres humanos.

Los principales protagonistas de este modelo de enseñanza aparecen en el Cuadro 2a, mientras que sus características aparecen en el Cuadro 2b.

**MODELOS DE ENSEÑANZA BASADOS EN ENFOQUES DE TIPO PERSONAL Y SOCIAL**

El problema es que, con frecuencia, se pide a los alumnos que se adapten a un modelo de enseñanza previamente definido sin que, en ningún momento, se hayan considerado las necesidades propias del alumnado. Dicho de otro modo, en educación como en medicina se corre el riesgo de interesarse por el aprendizaje, pero no por el aprendiz.

Numerosos educadores y psicólogos llevan tiempo insistiendo para que reconsideremos nuestros conceptos de educación y escolarización, y quiénes son los usuarios del sistema (por ejemplo, Lincoln, 1995; Marshall, 1992; Sarason, 1995a). Se está imponiendo una visión consensuada de las escuelas como sistemas vivos -sistemas al servicio de los estudiantes, fundamentalmente- cuya función básica consiste en facilitar el aprendizaje a sus principales receptores (los estudiantes), así como servir al resto de personas que prestan apoyo al proceso de aprendizaje (incluyendo profesores, administradores, padres y otros miembros de la comunidad). Los defensores de la perspectiva centrada en el aprendizaje van más allá y añaden que para facilitar la función de aprendizaje a todos aquellos

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: FAMILIA DE MODELOS COGNITIVOS Y CONSTRUCTIVOS	
COMPOSICIÓN	INDICACIONES
Modelo 1. Pensamiento inductivo (Hilda Taba; 1966)	Diseñados primariamente para desarrollar los procesos mentales inductivos, el razonamiento académico y la construcción de teorías
Modelo 2. Modelo de indagación (Richard Suchman; 1962)	Diseñado para facilitar el aprendizaje de contenidos por descubrimiento
Modelo 3. Modelo de investigación científica (J. Schwab; 1965)	Diseñado para enseñar el sistema de investigación propio de una disciplina
Modelo 4. Modelo de formación de conceptos (J. Bruner; 1967)	Diseñado para desarrollar el razonamiento inductivo y también el análisis conceptual
Modelo 5. Modelo de desarrollo cognitivo (Piaget; 1952)	Diseñado para potenciar el desarrollo intelectual general, especialmente el desarrollo lógico
Modelo 6. Modelo de organización intelectual (Ausubel; 1963)	Diseñado para potenciar la eficacia del procesamiento de información, para absorber y relacionar cuerpos de conocimiento
Modelo 7. Modelo de memorización (Lorayne y Lucas; 1974)	Diseñado para incrementar la capacidad memorística
Modelo 8. Modelo de Mnemotecnia (Levin; 1982; Anderson; 1976)	Diseñado para facilitar la memorización de los contenidos, a través de un conjunto de técnicas
Modelo 9. Modelo de Sinéctica (Gordon; 1952)	Diseñado para incrementar la capacidad creativa

Cuadro 2a. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos cognitivos y constructivos. Fuente: Joyce y Weill, (1985: 2002). (Elaboración propia)

CONDICIONES DE APLICACIÓN			
COMPETENCIAS DEL PROFESORADO	COMPETENCIAS DEL ALUMNADO	RECURSOS	AULAS
La mayor parte de los modelos requieren un amplio dominio de las técnicas desarrolladas por el modelo. La función docente y las tareas comprendidas son concebidas de una forma ampliada.	La mayor parte de los modelos no requieren competencias previas del alumnado ya que se pueden adaptar a su situación de partida. La agrupación de los alumnos puede ser muy heterogénea, tanto más cuanto mayor sea el dominio de los aprendizajes.	Algunos de estos modelos han desarrollado métodos propios. Sólo algunos de los modelos expuestos han desarrollado recursos. Requiere que tanto el aula, como el centro dispongan de una buena dotación de recursos documentales. La comunidad de la escuela y el entorno se transforman en recursos educativos.	La disposición del aula debe favorecer el intercambio de ideas, el trabajo en grupo. Las relaciones entre el profesor y los grupos no suele ser muy estructurada. La estructuración de las relaciones se hace más ligera a medida que el alumnado aprende.
<b>COMPATIBILIDAD</b> Estos modelos son compatibles entre sí, dependiendo del tipo de desarrollo intelectual que se desee favorecer. Muchos de estos modelos son compatibles con modelos de desarrollo social y personal. Estos modelos suelen presentar dificultades en el uso conjunto con los modelos conductuales.			
<b>EFFECTOS FORMATIVOS</b> Los modelos incluidos en esta familia ofrecen posibilidades y limitaciones propias, pero también efectos compartidos. Estos modelos han demostrado, en su mayoría, una capacidad muy elevada para facilitar el aprendizaje y la mejora de las destrezas intelectuales (conceptualización, razonamiento, memorización, descubrimiento, etc.) de modo que cualquier docente interesado en conseguir estos efectos puede encontrar en estos modelos un buen apoyo para construir su práctica educativa.			

Cuadro 2b. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos cognitivos y constructivos. Fuente: Joyce y Weill, (1985:2002). (Elaboración propia)

que se hallan inmersos en tal proceso, el sistema educativo y escolar debe reflexionar sobre cómo proporcionar a la diversidad de estudiantes un contexto de máximo apoyo -un contexto cuya forma estará determinada principalmente por el profesor, y por la forma en que éste, a su vez, entienda y valore el rico conjunto de necesidades y diferencias individuales que presentan los alumnos-. Desde esta perspectiva, el currículo y los contenidos son factores importantes, pero no los únicos que inciden en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento que desean alcanzar los estudiantes. De tanta importancia como el currículo y los contenidos, y fundamental para su asimilación, es la atención a las necesidades individuales de aprendizaje (McCombs y Whisler, 2000:17).

Una gestión del aula centrada en el aprendizaje supone, entre otras cosas, que el profesor pueda dedicar un tiempo a los problemas personales del alumno. Igual atención pueden merecer los problemas y cuestiones relativas a la pertenencia del alumno a un grupo de personas.

El conjunto de teorías, que hemos recogido bajo la denominación de 'modelo para el desarrollo personal y social', es mucho más amplio y disperso que los anteriores. Este grupo de teorías comparten muy pocos elementos comunes (incluidos conceptos y enunciados), sin embargo, hemos decidido agruparlos juntos porque comparten la finalidad. El horizonte común podemos encontrarlo en la satisfacción de lo que se consideran necesidades humanas. Todo este conjunto de teorías subraya que, sea cual sea la finalidad inmediata, o el contexto en que se desarrolle la acción educativa, esta tiene que contribuir a la satisfacción de las necesidades humanas.

Desde un punto de vista filosófico, los modelos de esta sección tienden a maximizar el desarrollo personal único. Todos enfocan la construcción de la propia realidad individual: hallazgo de la identidad personal y vida acorde con el reconocimiento de la dignidad propia. La vida individual se autojustifica: lo que cuenta es la existencia y la experiencia única. Por tanto, los cambios de actividad a largo plazo cuentan en este

### **“La atención del aprendiz como persona constituye el rasgo definitorio de una forma de concebir la educación y su correspondiente gestión de la escuela y del aula”**

grupo de modelos más que los resultados didácticos a corto plazo, puesto que se dirigen a fomentar el desarrollo de la personalidad globalmente considerada (Joyce y Weill, 1985: 160).

Así pues, mientras en las teorías anteriores los conceptos clave eran “comportamiento” y “capacidades” o “competencias” aquí, el concepto clave es “necesidades”. El gran reto que tienen que abordar quienes se comprometen a realizar una gestión del aula desde esta perspectiva, es lograr el equilibrio entre el desarrollo personal de cada sujeto y su pertenencia a un grupo y a un aula. Las diversas corrientes que se agrupan en este modelo han buscado ese equilibrio de tres formas distintas (Joyce y Weill, 1985):

- » Creando ambientes que empujan suavemente al alumnado, sin forzarle, a ejecutar un conjunto definido de acciones.
- » Creando ambientes en los que los individuos pueden desarrollar su creatividad como un elemento esencial de la acción educativa.
- » Creando ambientes que faciliten y favorezcan el autodesarrollo de los alumnos y alumnas.

Por regla general, las teorías que hemos recogido bajo esta denominación tratan de crear medios para el aprendizaje orientados a la participación y al compromiso, más que al control o a la evaluación de las realizaciones. Uno de los mejores exponentes de las teorías que se sitúan dentro de este modelo en la pedagogía no directiva es la de Karl Rogers. Desde la perspectiva de este conocido psicólogo, las relaciones humanas positivas son más importantes para los alumnos que las asignaturas y los procesos intelectuales.

En consonancia con estas ideas, el profesor actúa más como orientador y consejero que como director del proceso de enseñanza.

La atención a las necesidades personales y, por tanto, al aprendiz como persona constituye el rasgo definitorio de una forma de concebir la educación y su correspondiente gestión en la escuela y en el aula. Una de las manifestaciones de este interés y esta preocupación es la incorporación del desarrollo del autoconcepto como objetivo de la educación. El autoconcepto, o la imagen que una persona tiene de sí misma, es un elemento educativo esencial, dado que constituye una necesidad vital. Los componentes esenciales del autoconcepto son la autoestima y el reconocimiento de las propias competencias. Esto significa que la imagen que una persona alcanza de sí misma está basada en dos elementos: el valor que atribuye a lo que es y el valor que atribuye a lo que hace.

Los modelos de enseñanza, que hemos denominado de interacción social o desarrollo social, comparten con los modelos para el desarrollo personal su interés en el aprendiz más que en el aprendizaje. Una consecuencia directa de su orientación hacia el aprendiz es su apertura hacia una amplia variedad de contenidos. La base cultural sobre la que se asientan este tipo de modelos es aquella que permite la formación de grupos, la constitución de comunidades, etc. Dentro de estos modelos pueden distinguirse claramente dos grupos, coincidentes con la doble denominación del modelo; un grupo que centra su atención en la escuela y las aulas como sociedades, integradas en sociedades más amplias. Otro grupo, que centra su atención en la relación y en la interacción social. Las personas que han contribuido a desarrollar el primer grupo de modelos, han hecho de la cultura democrática su centro de interés y han tratado de promover prácticas democráticas, tanto en las aulas como en los centros. Las personas que han contribuido a desarrollar el segundo grupo de modelos han hecho de la cooperación su centro de interés y han tratado de promover técnicas que faciliten el desarrollo de la cooperación dentro de las aulas.

Los protagonistas principales de estos modelos de enseñanza aparecen en el

Cuadro 3a, mientras que sus características aparecen en el Cuadro 3b.

**RELACIÓN ENTRE MODELOS DE ENSEÑANZA Y COMPETENCIAS BÁSICAS**

La preocupación por la relación entre la práctica educativa y los distintos modelos de enseñanza ha sido el centro de atención de un excelente equipo de asesores y asesoras que trabajan en el CEP de Arucas<sup>3</sup>, a los cuales queremos mostrar nuestro agradecimiento. Este equipo de asesores vienen trabajando en la caracterización de los distintos modelos de enseñanza y en su utilización como parte de una estrategia de asesoramiento basada en la gestión del conocimiento, fruto de ese trabajo han sido el cuadro que aparece a continuación y que pone de manifiesto la relación entre Competencias básicas y modelos de enseñanza. (Cuadro 4). El cuadro permite comprobar que cada una de las competencias requiere una combinación de modelos de enseñanza, de aquí que el problema metodológico por excelencia, como dejamos escrito al principio, no sea un problema de elección sino un problema de integración.

3. Las personas que formaban parte del CEP de Arucas eran: Pedro Luis González, Pedro Lemes, Montserrat Santana y M<sup>a</sup> Carmen Falcón. La dirección del centro correspondía a Margarita Rojas, sin cuyo buen hacer nunca hubiese sido posible mantener el buen clima que reinó en el equipo.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: FAMILIA DE MODELOS DE INTERACCIÓN SOCIAL O DE DESARROLLO SOCIAL	
COMPOSICIÓN	INDICACIONES
Modelo 1. Modelo de investigación de grupo (Dewey, 1916 y Thelen, 1960)	Diseñado para desarrollar la participación en procesos sociales, combinando habilidades interpersonales e investigación académica
Modelo 2. Modelo de investigación social (Massialas y Cox, 1966)	Diseñado para desarrollar la capacidad de resolución de problemas sociales, mediante la investigación académica y el razonamiento lógico
Modelo 3. Modelo de investigación científica (J. Schwab, 1965)	Diseñado para facilitar el aprendizaje a través de los métodos de la investigación científica
Modelo 4. Métodos de laboratorio (NHL) (Bradford, Giba y Benne, 1964)	Diseñado para desarrollar habilidades personales y de grupo
Modelo 5. Modelo jurisprudencial (Oliver y Shaftel, 1967)	Diseñado para desarrollar la capacidad de resolver problemas sociales, mediante el estudio de casos
Modelo 6. Modelo de juego de roles (Shaftel y Shaftel, 1967)	Diseñado para desarrollar los valores personales y sociales
Modelo 7. Modelo de simulación social (Boocock, 1968 y Guetzkow, 1963)	Diseñado para desarrollar la comprensión de los procesos de decisión y la forma personal de decidir
Modelo 8. Modelo de cooperación entre pares (Johnson y Jonson, 1975 y 1999)	Diseñado para facilitar el aprendizaje a través de la colaboración entre los alumnos

Cuadro 3a. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos de interacción social o desarrollo social. Fuente: Joyce y Weill, (1985:2002). (Elaboración propia)

CONDICIONES DE APLICACIÓN			
COMPETENCIAS DEL PROFESORADO	COMPETENCIAS DEL ALUMNADO	RECURSOS	AULAS
<p>La mayor parte de los modelos no han desarrollado técnicas específicas, pero requieren una gran madurez personal del profesorado.</p> <p>La función docente y las tareas comprendidas es concebida de una forma aplicada.</p> <p>La transmisión del conocimiento se desarrolla como un proceso social.</p>	<p>La mayor parte de los modelos no requieren competencias previas del alumnado ya que se pueden adaptar a su situación de partida.</p> <p>La agrupación de los alumnos puede ser muy heterogénea, tanto más cuanto mayor sea el dominio de los aprendizajes.</p>	<p>Algunos de estos modelos han desarrollado métodos propios. Sólo algunos de los modelos expuestos ha desarrollado recursos. No requiere que el centro, ni la escuela dispongan de muchos recursos. La vida en la escuela, así como la vida fuera de la escuela se transforman en recursos educativos.</p>	<p>La disposición del aula debe favorecer el intercambio de ideas, el trabajo en grupo. Las relaciones entre el profesor y los grupos no suelen ser muy estructuradas. La estructuración de las relaciones se hace más ligera a medida que el alumnado aprende.</p>
<p><b>COMPATIBILIDAD</b></p> <p>Estos modelos son compatibles entre sí, dependiendo del tipo de desarrollo social que se desea favorecer. Muchos de estos modelos son compatibles con modelos de desarrollo personal, así como con los modelos de procesamiento de la información. Estos modelos suelen presentar dificultades en el uso conjunto con los modelos conductuales.</p>			
<p><b>EFFECTOS FORMATIVOS</b></p> <p>Los modelos incluidos en esta familia ofrecen posibilidades y limitaciones propias, pero también efectos compartidos. Esos modelos han demostrado, en su mayoría, una capacidad muy elevada para facilitar la relación entre personas, el trabajo en equipo, y el dominio de valores, normas y actitudes de convivencia, de modo que cualquier docente interesado en conseguir estos efectos puede encontrar en estos modelos un buen apoyo para construir su práctica educativa.</p>			

Cuadro 3b. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos de interacción social o desarrollo social. Fuente: Joyce y Weill, (1985: 2002). (Elaboración propia)

COMPETENCIAS	FAMILIA O MODELOS							
	SOCIALES			PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN				
	Investigación grupal	Juego de roles	Jurisprudencial	Inductivo básico	Formación de conceptos	Indagación científica	Memorístico	Sinéctico
Comunicación lingüística	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Matemática	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
C. en el conoc. y la interacción en el m.f.	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
Tratamiento de la inform. y comp. digital	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
COMPETENCIAS	FAMILIA O MODELOS							
	SOCIALES			PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN				
	Investigación grupal	Juego de roles	Jurisprudencial	Inductivo básico	Formación de conceptos	Indagación científica	Memorístico	Sinéctico
C. social y ciudadana	SÍ	SÍ	SÍ	POCO	BASTANTE	BASTANTE	ALGO	SÍ
C. cultural y artística	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	BASTANTE	SÍ
C. para aprender a aprender	SÍ	SÍ	BASTANTE	SÍ	SÍ	SÍ	ALGO	SÍ
C. de autonomía e iniciativa personal	SÍ	SÍ	SÍ	POCO	POCO	SÍ	NO	ALGO

Cuadro 4. Competencias básicas y modelos de enseñanza

## BIBLIOGRAFÍA

- ALFIERI, F. (1974). *El oficio de maestro*. Barcelona: Avance.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CASTILLEJO, C. y otros (1986). *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC.
- CIARI, B. (1967). *Nuevas técnicas didácticas*. Madrid: Ediciones Iberoamericanas.
- CRUZ, J. (1986). *Teorías del aprendizaje y tecnologías de la enseñanza*. México: Trillas.
- DEWEY, J. (2004) *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FARNHAM-DIGGORY, S. (1996). *El aprendizaje escolar*. Madrid: Morata.
- FUCHS, W. (1973). *El libro de los nuevos métodos de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Omega.
- GALLEGO, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid: Edit. Escuela Española.
- GARNER, W. L. (1968). *Instrucción programada*. Buenos Aires: Troquel.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.
- (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa
- McCOMBS, B. y WHISLER, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- NELSON, A. (1994). *Técnicas de diseño curricular*. México: Limusa.
- SKINNER, B. J. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- TOMLINSON, C. A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (1979). *Enfoque sistémico del proceso educativo*. Madrid: Anaya/2.



**ESCUELA** Director: Pedro Badía. Redactora Jefe: María Vieites. Redacción: Pablo Gutiérrez del Álamo y María Piedrabuena. C/ Orense, 16 - 28020 Madrid • Teléfono: 91 418 62 96 • Fax: 91 556 68 82 • escuela@wke.es • www.periodicoescuela.com  
Jefe de Publicidad: Paloma Artero. Tel. 91 418 62 95. publicidad@wkeducacion.es

**Suscripciones y Atención al Cliente:** C/ Collado Mediano, 9 - 28230 Las Rozas (Madrid) • Teléfono: 902 250 510 • Fax: 902 250 515  
clientes@wkeducacion.es • www.wkeducacion.es

**Edita:** WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. www.wke.es. Consejero Delegado: Salvador Fernández. Director General: Eduardo García. Directora de Publicaciones: Carmen Navarro. Directora de Marketing: Patricia Cavalari. Director de Publicidad: Antonio Aguayo. Depósito Legal: M-50.929-2007. ISSN: 1888-2781.

**Maquetación:** María Piedrabuena



**Coordinadores Generales de Competencias Básicas Escuela:**  
Dirección: José Moya Otero.

**Coordinación:** Antonio Bolívar Botía, Paz Sánchez, Florencio Luengo y Guillermo Millet.

**Equipo de redacción y diseño:** Clara Díaz, Cruz María Hernández, Inmaculada C. Bueno, Pedro Luis González y Constanza Falcón.

**Grupo de trabajo:** Integrantes de asesorías de CEPs de Tenerife y Gran Canaria, miembros del servicio de inspección, programas educativos y profesorado especialista de la Consejería de Educación de Canarias.

**Apoyan:**

Junta de Castilla-La Mancha, Cantabria, Galicia, Extremadura, CEAPA y FAPAs de Lanzarote y La Palma y Ayuntamientos de: Getafe, Jerez, Coria, Comarca de Cijara, Tías, Breña Alta, Los Sauces y Barlovento, La Orotava, Tahiche-Teguise, Haría, Alcázar de San Juan, Aracena, Santo Domingo de la Calzada.

MRPs: CREA, Instituto Pablo Freire e Instituto de Estudios Ceutíes.

Elabora:

Colabora:



**ESCUELA**



Consejería de Educación,  
Universidades, Cultura y Deporte