

# Modelos de la didáctica: un análisis desde la dialogicidad

**Venegas Traverso, Cristian**

Universidad Miguel de Cervantes - Chile / [venegastraverso@gmail.com](mailto:venegastraverso@gmail.com)

Finalizado: Santiago de Chile, 2012-08-01 / Revisado: 2013-02-12 / Aceptado: 2013-07-15

## Resumen

*El artículo pretende, sobre la base de la reflexión, caracterizar los diversos modelos de la didáctica contemporánea, con especial atención al modelo dialógico, que advierte una adecuación a los requerimientos de la actual sociedad del conocimiento y a las necesidades de la población en alta vulnerabilidad y desigualdad social y educativa. Se caracterizan los modelos tradicionales y humanistas, tras una revisión previa de la conceptualización de la didáctica, como disciplinas educativas. Los resultados de los modelos se organizan en dimensiones exclusivas y transformadoras y se concluye en un actual tránsito hacia la dialogicidad en la didáctica.*

**Palabras clave:** didáctica, dialogicidad, aprendizaje, enseñanza.

\*\*\*

## Abstract

### MODELS OF TEACHING: AN ANALYSIS FROM THE DIALOGUE

*The article seeks, on the basis of reflection characterizing the various models of contemporary teaching, with special attention to the dialogic model, which warns an adaptation to the requirements of today's knowledge society and the needs of the high vulnerability and educational inequality of the population. The traditional and humanistic models are characterized as educational disciplines, following a previous review of the conceptualization of education.*

**Key words:** teaching, dialogues, learning, teaching.

\*\*\*

## Résumé

### ENSEIGNEMENT MODELES: UNE ANALYSE A LA LUMIERE DU DIALOGUE

*L'article vise, sur la base de la réflexion, de caractériser les différents modèles d'enseignement contemporain, avec une attention particulière pour le modèle dialogique, qui met en garde contre une adaptation aux exigences de la société du savoir d'aujourd'hui et les besoins de la population d'une forte vulnérabilité et une inégalité sociale et éducative. Les modèles traditionnels et humanistes sont caractérisés, à la suite d'un examen antérieur de la conceptualisation de l'enseignement comme des disciplines éducatives. Les résultats du modèle sont organisées en dimensions uniques et de transformation et conclut sur une tendance actuelle vers dialogique dans l'éducation.*

**Mots-clés:** dialogues, didactiques, apprentissage, enseignement.

## 1. Antecedentes conceptuales

Por más que la ciencia didáctica atraviese una singular polisemia en su conceptualización (Medina y Salvador, 2002), existe en la actualidad un relativo consenso sobre aquello que es su objeto de estudio. Ya sea entendido como objeto de la didáctica el conjunto de procesos de enseñanza, de procesos de enseñanza-aprendizaje, o bien, procesos de enseñanza y de aprendizaje, la distribución de las definiciones siempre varía entre dichas opciones que, en síntesis, resultan paradigmáticas. Si bien, tradicionalmente se ha puesto mayor énfasis en la didáctica como proceso de enseñanza, es decir, sólo en la acción del educador, el tránsito hacia una construcción del objeto de estudio que incorpore al educando se hace cada vez más cierto. A continuación, en el Cuadro 1 se expone la caracterización de cada objeto de estudio de la didáctica:

Resulta evidente que el enmarcamiento de la didáctica como disciplina se sitúa bajo tres criterios esenciales: (a) pertenece al ámbito intencionado de

la educación; (b) corresponde al espacio del aula o a un espacio similar; y (c) responde al escenario específico de los procesos de enseñar y/o aprender. Sin embargo, existe una mirada reduccionista de la didáctica que la conmina a una posición instrumental en la pedagogía. Se exige que la didáctica plantee las metodologías más novedosas para el logro del aprendizaje, sin embargo, se ignora la discusión sobre sus elementos implícitos (Díaz Barriga, 1997).

En esta concepción instrumental, la didáctica se sitúa en el aula como un espacio con vocación de *laboratorio experimental* en donde se aísla de elementos exógenos “perturbadores” a la enseñanza. Sin embargo, todo esto cae en la artificialidad de la experiencia y se convierte en un escollo para el aprendizaje real (Altarejos et al., 1991). Las personas aprenden en situaciones espontáneas, de cercanía y confianza, es decir, en la experiencia común (Flecha, 1997).

Pues bien, nuevos paradigmas de la didáctica la comprenden como una disciplina inclinada

**Cuadro 1**  
Objetos de estudio de la didáctica

Objeto de estudio	Orientación paradigmática de la didáctica	Características	Autores adscritos
Procesos de enseñanza	Didáctica como instrucción unidireccional del educador hacia el educando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencia de la instrucción educativa.</li> <li>• Disciplina de carácter práctico, procedimental y normativo.</li> <li>• Disciplina que fundamenta la actividad de enseñanza.</li> <li>• Técnica de la enseñanza para incentivar y orientar el aprendizaje.</li> <li>• Enseñanza formalmente organizada.</li> <li>• Causa de la educación intelectual.</li> </ul>	Pacios (1981), Mattos (1974), Nericí (1980), Estebaranz (1999), Medina y Salvador (2002).
Procesos de enseñanza-aprendizaje	La didáctica es una actividad de causa-efecto que no distingue entre procesos de enseñanza y de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencia que organiza, orienta y explica las situaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje. para su adecuación a las finalidades educativas.</li> <li>• Finalidad de desarrollo integral (intelectual-técnico-relacional-volitivo) del educando.</li> <li>• La enseñanza es tal sólo si genera aprendizaje.</li> </ul>	Escudero (1980), Martín (1999), Contreras (1990/1994).
Procesos de enseñanza y de aprendizaje	La didáctica comprende a la enseñanza y al aprendizaje como procesos independientes, pero en interacción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es el estudio de los procesos de enseñar, de aprender y de evaluar, no como procesos fragmentados unos de otros, sino en interacción.</li> </ul>	Moya (en Rodríguez 2002).

Fuente: Elaboración propia

a la actividad específica del aula, pero no como un espacio privado, sino que público (Saldaña, 2009). La didáctica es una disciplina reflexiva y fundamentada, en la cual confluyen sujetos que aprenden y enseñan bajo una carga ideológica y política que aceptan o ignoran (Contreras, 1994)<sup>1</sup>. Como toda actividad humana, los procesos de enseñanza y de aprendizaje no pueden alejarse de los conflictos de valor y de las visiones heterogéneas de hombre y mundo, no es ni puede ser neutral. Incluso, las implicancias de la didáctica son mayores, en cuanto a *disciplina teórica* al responder a concepciones amplias de la educación, la sociedad y los sujetos; *disciplina histórica* en cuanto que su propuesta es producto de un momento histórico determinado; y *disciplina política* porque su propuesta se vincula a un proyecto social (Díaz Barriga, 1997).

Del mismo modo, aparece la dificultad de la territorialización de la didáctica y su tradición en el mundo:

...problema poco usual: el de su circunscripción, en cuanto que disciplina académica, a determinado ámbito internacional. La categorización de la Didáctica como una disciplina dentro de las Ciencias de la Educación se corresponde con la tradición académica de la Europa continental (en especial de la Europa central y mediterránea), aunque no con la configuración de las disciplinas pedagógicas en los países anglosajones (fundamentalmente, Estados Unidos y Gran Bretaña) y en sus áreas de influencia (...) Por ello es necesario delimitar conceptualmente, a pesar de las dificultades, la Didáctica... (Contreras, 1994:40).

En Latinoamérica se ha construido la didáctica bajo influencias anglosajonas y europeas bastante contradictorias. Sin embargo, no es preciso reproducir una postura *purista* de los términos, sino más bien mantener el consejo de Contreras cuando advierte que, *a hechos consumados*, es preciso delimitar los espacios de cada ciencia. Lo anterior no significa la aceptación irreflexiva de lo que diga nuestro *sentido común* sobre la didáctica, aunque esta actitud haya sido toda una tradición en la docencia.

Como resultado de las dificultades conceptuales en la formación inicial y la falta de actualización en la etapa de desarrollo profesional docente, la didáctica se encuentra como uno de los aspectos de los cuales el profesorado está deficitariamente preparado. En este contexto surgen, a lo menos,

cuatro errores: (a) Confundir el recurso didáctico con la didáctica; (b) Tratar a la didáctica como el adjetivo del recurso y no como una disciplina sustantiva (Díaz Barriga, 1997; Astolfi, 2001, Quintanilla, 2003); (c) Confundir los roles de los agentes sociales en la didáctica con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y (d) Pensar en la didáctica como una infantilización de la educación.

En síntesis, la didáctica se caracteriza por ser una construcción histórica, social, teórica (Díaz Barriga, 1997), territorializada, política e ideológica. Dada esta naturaleza disciplinar se producen diversos modelos didácticos situados en acuerdo a cada uno de los objetos de estudio observados, los que interpretan aparte de los paradigmas de la educación.

## 2. Metodología

Con el objetivo de otorgar rigurosidad a la reflexión teórico-didáctica de este trabajo se ha considerado utilizar la metodología de investigación *comunicativa crítica* (Gómez y cols, 2006). Esta metodología, desde un punto de vista ontológico, diferencia la realidad natural de la realidad social para establecer un análisis bajo dos dimensiones de interpretación: *exclusora* y *transformadora* (Ferrada, 2011; Andaur, Gutiérrez, Schreiber y Venegas, 2008; Venegas, 2009; Gómez et. al., 2006).

Consecuente con esto, los modelos de didáctica que se exponen se han organizado de acuerdo con la *dimensión exclusora* si ésta se orienta a la exclusiva reproducción de las igualdades y desigualdades educativo-sociales. Mientras que la *dimensión transformadora* responde a los modelos de didáctica que buscan el cambio educativo y que favorecen igualitarias oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

## 3. Modelos de didáctica

A continuación se analizan tres modelos generales de didáctica presentes en nuestro contexto actual: (a) un modelo sostenido desde la configuración de los sistemas educativos; (b) un modelo impuesto con la fuerza de diversas reformas educativas como expresión curricular-didáctico de la potenciación de la democracia y de

los *Derechos Humanos*; y (c) un modelo dirigido a los contextos sociales excluidos producto de la acción homogenizadora de los modelos anteriores.

### 3.1. Modelos excluyentes de la didáctica

Los modelos de didáctica descritos y analizados a continuación responden a una dimensión excluyente: Modelo tradicional y Modelo humanista.

#### 3.1.1. Modelo tradicional de la didáctica

En el *modelo tradicional de la didáctica* convergen dos corrientes de la pedagogía, a saber, una dirigida a la formación intelectual, y otra ligada a la formación técnica del estudiantado. Aunque existen diferencias sustanciales entre ambas (Estebáranz, 1999), se pueden hallar su punto de encuentro en la exclusión común de los valores educativos, las ideologías sociales (Contreras, 1994), las diferencias humanas y sociales, y la comprensión de la didáctica como una actividad exclusivamente individual. A pesar de la transformación del discurso didáctico, el modelo sigue estando muy presente en la actividad educativa (Pozo y Gómez, 2004).

En el *tradicionalismo* la teoría didáctica adopta una posición más objetiva y neutra (Contreras, 1994), positivista (Medina y Salvador, 2002), carente de explicitación de los valores sociales, nacionales, occidentales u otros. Es lo que Freire (1987:34) llama *Educación bancaria*: “Se educa para archivar lo que se deposita”.

La finalidad educativa dentro de este modelo *tradicional* se relaciona con la información y transmisión de una cultura dominante, es decir, la acción didáctica dirigida hacia una reproducción social. De tal modo, el *modelo tradicional* se acerca, sin duda, a la ciencia positivista caracterizada por el paradójico “compromiso” de hacer ciencia sin intereses. La teoría debe ser universal, no limitada a un contexto específico o a circunstancias reales (Contreras, 1994). A la ciencia positiva le es natural la necesidad de crear causalidades entre variables diversas (*si ocurre X, entonces se obtiene el efecto Y*), e igualmente, defender la necesidad de formalizar el conocimiento para crear leyes con tendencia a la generalización (Medina y Salvador, 2002).

En cuanto al objeto de estudio, el *modelo tradicional* se apoya en aquellas visiones que le

definen como “ciencia de la enseñanza” (Pacios, 1981; Mattos, 1974; Nérici, 1980; Medina y Salvador, 2002; Estebáranz, 1999), y como “ciencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje” como causalidad directa (Escudero, 1980; Martín, 1999). En ambos casos, la didáctica es principalmente una acción docente sin considerar la presencia del educando ni sus intereses. Se pone en desarrollo en un campo en donde los éxitos y los fracasos son medidos habitualmente desde la perspectiva de desempeño del educador / enseñante.

Consecuentemente, el concepto de enseñanza se define como la acción que facilita la integración del hombre a la sociedad por medio de la capacitación para el trabajo (Estebáranz, 1999), y una provisión de medios instructivos para lograr resultados de aprendizaje decididos de antemano (Contreras, 1994). Es, entonces, la enseñanza un mecanismo dirigido a la manipulación y al control social. Según Contreras, explicar cualquier fenómeno de enseñanza será entenderlo como un caso particular de una ley: los educandos aprendieron B porque el educador hizo A, y se puede predecir que cuando el educador hace A, los educandos aprenden B; es decir *A causa B...* “el educador aparece como un agente indiscutible, como un sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración (Freire, 2002:77). Con todo lo anterior, el rol del educador se convierte en el directivo de los procesos, un transmisor de conocimientos ya elaborados, listos para el consumo del educando (Pozo y Gómez, 2004), en la forma de estructuración disciplinar (Estebáranz, 1999).

Por otro lado, el concepto de aprendizaje se explica como un fenómeno externo al educando, pero simultáneamente individual, de ahí que la unión o el agrupamiento sean considerados peligrosos para el control de la conducta del sujeto (Estebáranz, 1999). Las acciones y condiciones para producir el aprendizaje se encuentran fuera de quien aprende. El manejo y control del aprendizaje es posible a través de estímulos al aprendiente, sean estos el premio a un mérito, la competencia, las estrategias didácticas adecuadas y claramente normadas, entre otras, basándose en las corrientes conductistas del aprendizaje.

De acuerdo con esto, el rol del educando es la de un receptor pasivo, consumidor y reproductor de

lo transmitido (Quintanilla, 2003; Pozo y Gómez, 2004), sólo visible por lo que externamente muestra. Quien aprende es un depositario de la cultura que domina (Freire, 2002), pues no se espera la voluntad de que se atreva a hacer algo (Freire, 2008).

El contenido es central y estático, aunque en la dinámica técnica baja su intensidad e importancia porque lo lógico allí es el ideal de “aprender a aprender” (Estebáranz, 1999). El conocimiento escolar es único y se encuentra organizado en disciplinas por lo que resulta altamente fragmentado y separado (Pozo y Gómez, 2004)<sup>2</sup>, lo que en su transmisión educativa se traduce en una fragmentación y clasificación con fuertes implicancias sociales (Bernstein, 1994).

Debido a que es un modelo de didáctica “neutra” en cuanto a política y universal, el contexto social no se explicita ni se considera, pues escapa a lo que las ciencias físicas son posibles de objetivar (Contreras, 1994). En la corriente técnica es tímidamente considerada siempre y cuando permita el aprendizaje.

La tarea de enseñanza se encuentra cuidadosamente planificada (Estebáranz, 1999) una vez descubiertas las “leyes” de las situaciones de enseñanza. Así las estrategias metodológicas serán principalmente, las ligadas a la reproducción de lo enseñado o a la acción correcta, como clases expositivas, magistrales y aquellas que se relacionan con el método científico. El espacio didáctico tiene un sentido privado, pues en él solo se considera la presencia del educador y el educando.

Por todo lo anterior, el *modelo tradicional de la didáctica* se centra principalmente en el producto educativo, ignorando pragmáticamente los procesos que le dieron origen, lo que repercute en la carencia de un componente ético y moral en la enseñanza; en el Cuadro 2 se expresa, además, la forma como se caracterizan las relaciones sociales en el modelo tradicional.

### 3.1.2. Modelo humanista de la didáctica

El *modelo humanista de la didáctica* comienza a desarrollarse a nivel global en las etapas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. A raíz de la catástrofe armamentista y un inminente nuevo conflicto (*Guerra Fría*) se construye la visión de

una sociedad más *humanizada*, una revalorización de la persona y su pretensión de igualdad.

No obstante, el modelo aparece de modo intencionado en Latinoamérica a mediados de los años noventa junto con la implantación de las reformas educativas en contextos democráticos. Además, tal como lo expresan Pinto (2008) y Soto (2009), en este periodo el continente atraviesa una acrítica etapa en que los fenómenos de la *globalización* y el *neoliberalismo económico* se consideran como naturales configurándose un modelo didáctico y curricular dirigido a la adaptación de las personas a éste nuevo contexto.

El *humanismo* se ajusta a la finalidad de la educación como formación integral de la persona para una armonía social. De acuerdo con Medina y Salvador (2002), el nuevo modelo se orienta al desarrollo humano para actuar como soporte de las nuevas comunidades en un “serio y fecundo diálogo”. Se busca la paz social otorgada por un conjunto de sujetos activos mental y éticamente, en el cual el conflicto debe debilitarse y, en lo posible, evitarlo. De este modo se configurará una función social de la educación para la reproducción y para el *estancamiento* social.

Paradójicamente, el modelo incorpora algunas ideas generales del constructivismo y de la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (2001) quienes entienden que los hechos sociales no son lo que los sujetos hacen, sino el sentido que tienen para ellos. Por consiguiente, la realidad social no es algo que viene dado, sino que se construye socialmente (Contreras, 1994); por ello, el *modelo humanista* presta una inédita atención a la interacción entre las personas y a las negociaciones de la situación social.

El objeto de estudio en el modelo humanista se corresponde a procesos de enseñanza-aprendizaje, entendido como nexo entre ambas, pero que no ocurren de modo simultáneo en la misma persona (Contreras, 1994), sino que la enseñanza sigue en el educador y el aprendizaje en el educando. Además, se pueden incluir como objeto a las tendencias que dejan independiente a ambos procesos de enseñanza y aprendizaje, pero solo para explicar su no-causalidad.

El componente axiológico es un aspecto central. Hay una preponderancia de los valores



**Cuadro 2**  
 Relaciones sociales en el modelo tradicional de la didáctica

Tipo de relación social	Descripción
<b>Educando-educador:</b>	El educando es sumiso ante las acciones didácticas del educador. Relación vertical y autoritaria (Pozo y Gómez, 2004; Freire, 2002).
<b>Educando-educando:</b>	Inexistente, innecesaria y, en cierto sentido, molesta (Coll, 1990/1997).
<b>Educando-contenido</b>	El educando se somete y reproduce el contenido enseñado.
<b>Educando-comunidad</b>	Inexistente. Cuando excepcionalmente ocurre es una utilización instrumental y estratégica de la comunidad para la didáctica (Saldaña, 2009).

Fuente: Elaboración propia

tradicionales de la cultura occidental, por ejemplo, la verdad, la belleza, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, entre otros (Ministerio de Educación de Chile, 2003). Sin embargo, es claro que la instrumentalización del valor de la solidaridad en el ámbito escolar le ha transformado en un contenido próximo a lo *vertical* más que a la propia convivencia en un contexto de ayuda en empatía real entre las personas (Freire, 1970/2002; Maturana y Verden-Zoller, 1993/2003)<sup>3</sup>: “Solidarizarse con estos es algo más que prestar asistencia a 30 o a 100, manteniéndolos atados a la misma posición de dependencia. Solidarizarse no es tener conciencia de que explota y “racionalizar” su culpa paternalistamente” (Freire, 2002:48).

El concepto de enseñanza está dirigido a la valorización del educando y su medio, a las relaciones con otras personas y a la emergencia de nuevas comunidades en igualdad, solidaridad y cumplimiento de los deberes (Medina y Salvador, 2002). Ante esto, el rol del educador es el de guía, monitor, facilitador de los aprendizajes, investigador de los intereses de sus educandos y coordinador de estas inclinaciones para que emerjan “naturalmente”. El educador es un promotor de los valores sociales, y por ello no rompe con su figura mesiánica acerca de que él es el encargado de “salvar” a sus estudiantes (Venegas, 2009).

El concepto de aprendizaje se enlaza a la teoría del *aprendizaje significativo* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) y a una lectura parcial de la teoría de Vygotsky (2003)<sup>4</sup>. El responsable del aprendizaje es el propio educando, pues es él quien interna y activamente construye el conocimiento desde aquello que anteriormente sabe (Coll, 1997). Así, la acción didáctica debe ir dirigida a una exploración de las estructuras cognitivas del

estudiante para el anclaje del nuevo conocimiento con aquellos saberes previos del educando y el contexto social donde éste se desarrolla: “Enseñar es mediar en este proceso de aprendizaje (...) las actividades pueden variar según las reacciones de los estudiantes” (Sanmartí y Gómez, 1996:166).

El contenido depende de la construcción de cada sujeto, aunque hay posiciones que defienden una construcción cultural e intersubjetiva (Coll, 1997; Medina y Salvador, 2002). Persiste una fuerte fragmentación de los contenidos y una jerarquización importante, principalmente en las áreas del lenguaje (castellano e inglés), la matemática, las ciencias naturales y las ciencias sociales frente a las disciplinas artísticas y de educación física-corporal.

El contexto social es esencial, y se considera clave para la generación de aprendizajes (Vygostky, 2003), tanto así que la didáctica se adapta al contexto social para generarlos aunque con resultados negativos (Ferrada, 2009a; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). En tanto, la programación de unidades didácticas no tiene sentido sin su desarrollo práctico en el aula; por tanto, se busca la coherencia significativa entre teoría y acción, aunque con fuerte importancia en la última. Las estrategias didácticas consideradas se corresponden a las actividades de investigación, la discusión colectiva, trabajos en equipos colaborativos, simulaciones o dramatizaciones, fichas de aprendizaje, indagación en el contexto inmediato, expresión de sensibilidades personales a través del arte, y revisión de múltiples fuentes de información (Ministerio de Educación de Chile, 2003). El espacio pedagógico sigue correspondiendo a una zona privada desde donde actúa el educador y sus estudiantes. Básicamente, el espacio se organiza en

grupos autónomos y auto gestores, de este modo, se modifica la lógica tradicional centrada en la atención hacia el educador. Ahora la centralidad es el educando.

En síntesis, en el *modelo humanista de la didáctica* lo que interesa es el proceso. Como la misión es formar ciudadanos que le den estabilidad a la sociedad, es importante considerar cómo se desarrollan los procesos cognitivos y sociales en los educandos para modificarlos si es que son contrarios al marco valórico que se impone. En cuanto a las relaciones sociales, éstas se pueden caracterizar de acuerdo con lo expuesto en el Cuadro 3:

### 3.2. Modelos transformadores de la didáctica

El modelo de didáctica descrito y analizado a continuación responde a una dimensión transformadora: Modelo Dialógico.

#### 3.2.1. Modelo dialógico de la didáctica

La sostenida crisis de los sistemas educativos públicos en países con alta desigualdad social ha sido un factor de origen para novedosas iniciativas orientadas a la transformación de las prácticas didácticas con el fin de generar igualitarias oportunidades de aprendizaje en todos los estudiantes (Bastías, 2008). Este es el caso del proyecto educativo-social “*Enlazando Mundos*”<sup>5</sup> (Ferrada, 2012) centrado en la lógica de solidaridad, asociación y voluntariedad de la comunidad, que a pesar de no poseer una mayor notoriedad a nivel nacional, ha probado su efectividad en diversas experiencias educativas que comprometen a la escuela (u otra institución educativa), a la

comunidad y a la universidad (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009; Ferrada, 2010; Flores, 2009).

La transformación en las condiciones para producir aprendizajes de calidad en la población vulnerable requiere de cambios, tanto en los modelos de gestión de la institución educativa, como también en los modelos curriculares, de aprendizaje, de evaluación y por supuesto, en los modelos de didáctica. El *modelo dialógico de la didáctica* es una respuesta a las prácticas homogenizadoras y asistencialistas de la *didáctica humanista y tradicional*. Tiene un sentido altamente transformador, aunque también reproductor, pues insiste en la utilidad de las instituciones educativas como posibilitadores de educación (Ferrada, 2001).

El *modelo dialógico* es una práctica de didáctica pública y abierta a la participación igualitaria. La didáctica no es un espacio solo para los expertos (profesores y académicos), sino para todas las personas. Se consideran a las interacciones sociales heterogéneas y a la dialogicidad como ejes claves en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje de alta expectativa, por lo que la innovación tiene sentido en el ingreso de la comunidad social (familias, vecinos, estudiantes universitarios, escolares, profesionales, entre otros) como *colaboradores de aprendizaje* en la acción didáctica (Saldaña, 2009).

El modelo presente ratifica la importancia del diálogo en la construcción de la enseñanza y del aprendizaje en las personas, pues sólo, mediante el intercambio de ideas, éstas... “aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que

**Cuadro 3**  
 Relaciones sociales en el modelo humanista de la didáctica

Tipo de relación social	Descripción
<b>Educando-educador:</b>	El educador es acompañante y corregidor del educando, por tanto, su relación será vertical y horizontal, según corresponda el caso. Democratización parcial.
<b>Educando-educando:</b>	Activadora de aprendizajes conceptuales y sociales (Coll, 1997).
<b>Educando-contenido</b>	El alumno le asimila de modo individual, y es un constructor interno del mismo. El contenido se somete a la interpretación interna y mental del sujeto en el proceso de representación del mundo exterior (Varela, 2010).
<b>Educando-comunidad</b>	Relación instrumental y estratégica de la comunidad por parte de la didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas” (Valls, Soler y Flecha, 2008:73). Ahora bien, el diálogo no siempre es efectivamente diálogo. Según Habermas (2007) no todo uso del lenguaje se orienta al entendimiento, de modo que existen ocasiones en donde se piensa que se dialoga y la realidad no se corresponde: ...“el diálogo no es la mera conversación, sino el modo de coordinar la acción entre las personas para alcanzar una finalidad común” (Flecha, 2004:28). Justamente el diálogo en un sentido real e igualitario provee de las mismas posibilidades de argumentación a cualquier participante en el aprendizaje, por sobre la formación profesional y biografía de cada uno, constituyendo una forma de construcción intersubjetiva del conocimiento:

El diálogo igualitario se aleja así de relaciones jerárquicas y autoritarias, en las que el profesor o profesora determina aquello que es necesario aprender, marcando los contenidos y los ritmos de aprendizaje. Por el contrario, todas las personas pueden elaborar sus contenidos e interpretaciones en función de los argumentos aportados intersubjetivamente. Mediante el diálogo igualitario se hacen propuestas, se aportan los argumentos en que se fundamentan, se cuestionan o aceptan y se construye conocimiento. (Flecha, 2004:32).

Por otro lado, la finalidad de la educación en el *modelo dialógico* es la inclusión social, la reproducción de los elementos que la posibilitan y la modificación de aquello que no contribuye a la exclusión de las personas en la *sociedad del conocimiento*. Se considera a las instituciones educativas como un espacio de reproducción social, pero también de producción y de resistencia (Contreras, 1994; Ferrada, 2001), por tanto, la función social de la didáctica es la transformación social<sup>6</sup>.

El objeto de estudio corresponde a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, concretizados en interacciones sociales-pedagógicas de los sujetos. Esto es, que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se movilizan permanentemente en ambas direcciones, así se asume un modelo de enseñante que aprende y aprendiente que enseña en cada una de las interacciones que mantiene durante el proceso formador (Ferrada y Flecha, 2008; Freire, 2008).

El componente axiológico es central, ideológico, dinámico y posible de revisar y modificar por la

comunidad educativa participante. En aquel operar ético de los valores en la didáctica dialógica, la praxis<sup>7</sup> es un eje fundamental en cuanto al pensar, el decir y el actuar de modo consecuente, volviéndose simultánea la acción y la reflexión, en la corporificación de lo que dice a través del ejemplo: “No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo refuerza a en lugar de desdecirlo” (Freire, 2008:35-36).

En consecuencia, el concepto de enseñanza defendido desde la dialogicidad puede definirse al interior de la lógica de *quien enseña, aprende, y quien aprende, enseña* (Freire, 1970/2002). Las emisiones de los sujetos participantes son recíprocas y se movilizan constantemente, independiente que algunos de ellos se hagan cargo de la “direccionalidad e intencionalidad” de un rol determinado.

El rol del educador es el de un coordinador pedagógico de un grupo de sujetos participantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El educador decide junto a otros, y, por tanto, desarrolla una didáctica de tipo interactiva, participativa e igualitaria, de acuerdo con la aceptación de las pretensiones de verdad de cada sujeto y su curiosidad epistemológica (Ferrada y Flecha, 2008; Andaur et al., 2008; Flecha, 2004; Freire, 2008). No hay una distinción jerárquica entre quién enseña y quién aprende, sino que algunas personas asumen la coordinación de las situaciones didácticas de cada grupo, rechazando el liderazgo a ultranza y depositario del protagonismo solo para algunos (Freire, 2002). Resulta evidente que el concepto de aprendizaje igualmente varía hacia la aceptación de la implicancia social del aprendizaje y la necesidad de los demás por alcanzar capacidades maduras (Vygotsky, 2003; Valls et al., 2008; Bruner, en Valls et al., 2008).

Aprendiente y enseñante se manifiestan con mutua dependencia en la didáctica bajo un contexto altamente respetuoso y tolerante.: “Si trabajo con niños, debo estar atento (...) a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de los educandos...” (Freire, 2008:68). No obstante, dice el propio Freire (2008:100), que esta disposición al respeto por lo diverso y la libertad de los participantes en la didáctica no puede verse



sometida a una suspensión de la autoridad y un giro hacia un libertinaje, pues... “la libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada”. Por ello, las acciones didácticas en diálogo no deben practicar ni un autoritarismo a ultranza que desmienta la libertad de los participantes, como tampoco un “dejar hacer”, en que la libertad de cada uno sea negada por la del *Otro*. Las acciones didácticas bajo un *modelo dialógico* defienden un equilibrio entre la libertad necesaria para la expresión creativa e igualitaria de los enseñantes y aprendientes, y un autoridad colectiva que permita que no exista un desequilibrio en el funcionamiento del contexto pedagógico mediante una indisciplina disfrazada de libertad sin límites, que promulgan el actual contexto económico y los exponentes del postmodernismo (Godas, 1998).

En tanto, el *modelo dialógico de la didáctica* desarrolla una teoría del *aprendizaje dialógico* vinculado al aprendizaje de saberes instrumentales y saberes sociales (en Chile Objetivos Fundamentales Verticales y Objetivos Fundamentales Transversales) dados simultáneamente, el primero vinculado al éxito en el sistema y el segundo en las acciones cotidianas de los sujetos. El *modelo de aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997; Ferrada, 2009b) se desarrolla bajo ocho principios: *diálogo Igualitario; inteligencia cultural; transformación; dimensión instrumental; creación de sentido; solidaridad; igualdad de diferencias y emocionalidad*.

De este modo, el rol del estudiante es muy diferente al que se caracteriza en los modelos *tradicional* y *humanista*. El educando es activo creador dialógico del conocimiento y negociador de acuerdos, a la vez, que es, también, depositario de altas expectativas y posee múltiples interacciones sociales reales con un sin número de agentes sociales que participan (Ferrada y Flecha, 2008; Ferrada, 2009a). Los roles del educador y el educando, como mutuamente dependientes, se fundamentan en que:

... la educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo (...) el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos (Freire, 2002:113-92).

El contenido está definido por la comunidad educativa participante a través de procesos de entendimiento y acuerdo (consenso y disenso) (Ferrada, 2001), el cual constituye el único modo de controlar la ideología implícita presente en los contenidos y dirigirla hacia los fines que la comunidad ha determinado (Ferrada y Flecha, 2008)<sup>8</sup>, por ello se insiste en el trabajo interdisciplinario y abierto (Elboj et al., 2002).

El contexto social es central, pero no en el sentido adaptativo del *modelo humanista*, sino que se asume una significación transformadora. Porque se comprende que sólo incluyendo activamente en el espacio pedagógico a los actores del contexto social, en donde se desarrolla el educando es posible mejorar su aprendizaje (Elboj et al., 2002; Ferrada, 2009a; Ferrada y Flecha, 2008). La planificación es una propuesta abierta a las situaciones cotidianas propias de quienes interaccionan, que se sustenta en el diálogo y el acuerdo entre los sujetos que participan<sup>9</sup>.

Las estrategias metodológicas tienen un sentido eminentemente interactivo, al basar su accionar en las múltiples interacciones con la mayor diversidad de agentes sociales que sea posible incluir en los espacios educativos, a fin de ofrecer la más amplia alteridad de formas de enseñar y de aprender, y atender de adecuadamente a los tiempos de concentración de los aprendientes, a pesar de ser un asunto poco atendido en la didáctica (Martin, 1999):

... basa su accionar en las múltiples interacciones de la mayor diversidad de agentes sociales que sea posible ingresar al aula (o las actividad de aprendizaje), a fin de ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender (...) < pues > la aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irreemplazable para todas las demás. (Ferrada, 2009a:54-31).

El espacio pedagógico es público, en cuanto pueden participar en ella todos quienes comprometidamente lo deseen, además de los agentes tradicionales (educador y educando). La organización de aula se modifica novedosamente en *grupos interactivos*<sup>10</sup>. La agrupación surge como efecto de la evidencia científica recogida respecto de que las acciones cooperativas y solidarias potencian el aprendizaje (Coll, 1997; Elboj et al.,

2002). Más aún si las acciones cooperativas proveen la heterogeneidad complementaria para constituir nuevos referentes de... “proyectos de vida que permiten garantizar el principio de construcción de sentido, entendido como la posibilidad de elección sobre la base de la interacción con otros distintos” (Ferrada, 2009b:32). A la vez que propone en la presencia del diálogo igualitario una consecuencia de relaciones de confianza y esperanza: “Al basarse el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo con el otro es una consecuencia obvia” (Freire 2002:111). En cuanto a las relaciones sociales en el modelo dialógico, éstas se pueden caracterizar según lo indicado en el Cuadro 4.

#### 4. Conclusiones

El Cuadro 5 permite observar la organización de los diversos modelos de didáctica estudiados, su distribución en dimensiones excluyentes y transformadoras, y una síntesis de sus especificidades.

En el Cuadro 5 se observa un hecho significativo: las categorías avanzan hacia mayor grado de *flexibilidad* y *dialogicidad* a medida que pasa de un modelo *tradicional* al *humanista*, y del *humanista* al *dialógico*. Por esto es posible concluir, entre otros aspectos, que:

- La función social de la didáctica se transforma desde la reproducción social hacia una transformación social.
- La ciencia transita desde la neutralidad y el positivismo hacia la aceptación crítica de la ideología y a la construcción dialógica de la ciencia.
- El componente axiológico cambia desde su invisibilidad hacia su aceptación y orientación hacia fines humanistas.
- La enseñanza se mueve desde una comprensión instructiva hacia una comprensión interactiva-dialógica, y el aprendizaje cambia desde una comprensión conductista a una comprensión ampara en la transformación biológica-social del sujeto.
- El rol del educador pasa desde la dirección de la enseñanza hasta la coordinación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y el rol del educando marcha desde la pasividad hacia la participación activa y co-protagonista.
- Las estrategias metodológicas se transforman desde la exposición hacia la interactividad, y el espacio pedagógico transita desde una condición privada hacia lo público.

De modo absolutamente intencionado se ha propuesto desarrollar ampliamente el *modelo dialógico de didáctica*, pues ésta es la perspectiva que emerge más adecuadamente a las condiciones

**Cuadro 4**  
 Relaciones sociales en el modelo dialógico de la didáctica

Tipo de relación social	Descripción
<b>Educando-educador:</b>	Es una relación alejada del autoritarismo y democratización relativa del aula. Se exige un respeto mutuo e igualitario entre profesor y estudiante, como reconocimiento humanizador de ambos. Relación horizontal constante (Freire, 2002).
<b>Educando-educando:</b>	Relación clave para el mejoramiento de los aprendizajes instrumentales y sociales en los estudiantes (Elboj et al., 2002; Ferrada, 2009a; Ferrada, 2009b), pero no el único tipo de relación clave.
<b>Educando-contenido</b>	El educando construye junto a Otros el conocimiento. El contenido se somete a la interpretación colectiva y crítica, simultáneamente en una dimensión subjetiva (interna) de cada alumno y una dimensión intersubjetiva.
<b>Educando-comunidad</b>	Relación clave para el mejoramiento de los aprendizajes instrumentales y sociales de los educandos, pero no el único tipo de relación clave.
<b>Educador-colaborador de aprendizaje-educando</b>	Se establece un nuevo tipo de relación didáctica en la cual se incorpora un nuevo agente al aula: los colaboradores de aprendizaje. Estos agentes se posicionan como nuevos referentes alternativos al educador, con diversa biografía y formación académica, que contribuyen con su heterogeneidad a la igualdad de aprendizajes (Saldaña, 2009; Del Pino, 2012).

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 5**  
**Modelos de didáctica**

Modelos Categorías Especificadoras	DIMENSION EXCLUSORA		DIMENSION TRANSFORMADORA
	MODELO TRADICIONAL	MODELO HUMANISTA	MODELO DIALÓGICO
<b>Actualidad</b>	Presencia en el ámbito de la práctica docente.	Se encuentra presente en los discursos propios de las reformas educativas de los años noventa a la fecha.	Se desarrolla principalmente en contextos de exclusión social y educativa presente, principalmente, en la escuela pública.
<b>Función social de la Didáctica</b>	Reproducción social.	Reproducción social	Transformación social
<b>Finalidad de la educación</b>	Uniformar y transmitir una cultura dominante.	Formar la integralidad de la persona para una armonía social.	Transformación subjetiva e intersubjetiva.
<b>Ciencia</b>	Ciencia neutra, sin intereses. Se busca emerger leyes con tendencia a la generalización	Los hechos sociales no son lo que los sujetos hacen, sino el sentido que tiene. La realidad se construye socialmente	La realidad natural existe con independencia de lo que piensen los sujetos. La realidad social es una construcción de todas las personas mediante las interacciones dotadas de diálogo.
<b>Objeto de estudio</b>	Proceso de enseñanza Proceso de enseñanza-aprendizaje como causa-efecto.	Proceso de Enseñanza – aprendizaje entendido como nexo entre ambas acciones. Proceso de Enseñanza y Proceso de aprendizaje sin necesidad de causa.	Procesos de enseñanza y de aprendizaje, simultáneos en cada sujeto participante concretizados en interacciones sociales-pedagógicas.
<b>Componente Axiológico (valórico)</b>	No se explicita	Central. Valores tradicionales de la cultura occidental.	Central, dinámico y posibles de revisar y modificar por la comunidad educativa participante. Interacción contexto local – contexto universal.
<b>Concepto de Enseñanza</b>	La enseñanza debe facilitar la integración del hombre en la sociedad por la capacitación para el trabajo.	Dirigida a la valorización del estudiante y su medio, a las relaciones con otras personas y a la emergencia de nuevas comunidades en igualdad, solidaridad y cumplimiento de los deberes básicos	El concepto de enseñanza que defiende esta postura se define como "quien enseña, aprende, y quien aprende, enseña".
<b>Rol del educador</b>	Dirige los procesos. El profesor es un mero transmisor de conocimiento ya elaborados, listos para el consumo.	Profesor guía, monitor y facilitador de los aprendizajes. Promotor de valores.	El profesor es un coordinador pedagógico del grupo de sujetos participantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
<b>Concepto de Aprendizaje</b>	Aprendizaje extrínseco al sujeto.	Aprendizaje intrínseco (aprendizajes significativo y teoría sociocultural)	Aprendizaje dialógico vinculado al aprendizaje de saberes instrumentales (en Chile OFV) y saberes sociales (OFT), con ocho principios.
<b>Rol del educando</b>	Receptor pasivo. Consumidor y reproductor de lo transmitido.	Es activo constructor de su propio aprendizaje.	Creador dialógico del conocimiento. Posee múltiples interacciones sociales reales con un sin número de agentes sociales que ingresan al aula.
<b>Contenido</b>	Central y estático. Conocimiento fragmentado y separado en disciplinas.	Depende de la construcción de cada sujeto, y/o una construcción cultural	Definido por la comunidad educativa participante a través de procesos de entendimiento y acuerdo (consenso y disenso).
<b>Contexto social</b>	No se considera	Esencial. Se considera clave para la generación de aprendizajes. La didáctica se adapta a ella.	Central. Sólo incluyendo activamente en el aula a los actores del contexto social en donde se desarrolla el sujeto es posible mejorar su aprendizaje.
<b>Programación de la Unidad Didáctica</b>	La tarea de enseñanza se encuentra cuidadosamente planificada	La programación de unidades didácticas no tiene sentido sin su desarrollo práctico en el aula.	La planificación es una propuesta abierta a las situaciones cotidianas propias de quienes interaccionan.
<b>Estrategias metodológicas</b>	Clases expositivas. Clases magistrales	Investigación. Trabajos en equipo. Fichas de autoaprendizaje. Indagación en el contexto.	Interactividad.
<b>Espacio pedagógico</b>	Espacio privado	Espacio privado	Espacio público
<b>Proceso / producto</b>	Producto	Procesos	Productos y procesos
<b>Relación educando-educador</b>	Relación vertical y autoritaria.	Relación vertical y horizontal, según corresponda el caso. Democratización parcial.	Relación basada en el mejor argumento.
<b>Relación educando-educando</b>	Inexistente, innecesaria y, a veces, molesta.	Activadora de aprendizajes conceptuales y sociales	Relación clave para el mejoramiento de los aprendizajes.
<b>Relación educando-contenido</b>	El educando se somete y reproduce el contenido enseñado.	El contenido se somete a la interpretación interna y mental del alumno.	El contenido se somete a la interpretación colectiva y crítica junto a otros.
<b>Relación educando-comunidad</b>	Inexistente.	Relación instrumental y estratégica de la comunidad por parte del educando.	Relación clave.
<b>Relación educando-colaborador-profesor</b>	Inexistente.	Inexistente	Relación didáctica en el cual se incorporan nuevos agentes para generar igualitarias oportunidades de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

de la actual *Sociedad del Conocimiento*. No sucede lo mismo con los demás modelos que aún se encuentran contextualizados bajo los criterios de la *Sociedad Industrial*.

El modelo tradicional de la didáctica aún persiste en la escuela como resultado de la reproducción en la educación formal de las características de una sociedad anclada que de a poco se va superando. La *didáctica tradicional* aún aspira a consolidar al espacio del aula como un lugar limpio de influencias externas, mediante la insistencia de condiciones conductuales (pelo, vestimenta, postura, relación formal docente-estudiante); no obstante, fuera de la escuela se desenvuelve la sociedad que aspira a una mayor heterogeneidad, igualdad y a una conflictividad no-violenta. De este modo, la *didáctica tradicional* se divorcia de la sociedad actual y encuentra su último refugio en las escuelas, y contribuye, *paradojalmente*, en la tradicional crisis educativa.

---



## Notas

---

1. Contreras (1994) plantea que el desarrollo científico de la Didáctica se encuentra, en buena parte, vinculada al control social, por ello ha defendido la supuesta neutralidad para mantenerse ajena a los valores.
2. Como resultado de esto, llama la atención que muchos estudiantes y docentes no logren relacionar las figuras geométricas (Matemática), las artes bidimensionales como la pintura y el dibujo (Educación Artística) y la técnica del cine-video (Lenguaje y Comunicación) como parte de un mismo contenido y naturaleza: la *bidimensionalidad*. Y que tampoco sepan agrupar a los elementos *tridimensionales* como lo son los cuerpos geométricos (Matemática), las esculturas (Arte) y la representación teatral (Lenguaje y Comunicación).
3. De acuerdo con Maturana y Verden-Zoller (2003), el aprendizaje del respeto, la solidaridad o la tolerancia se dan de forma ajena a la explicitación escolar, es inconsciente en el fluir de la convivencia con Otros, como un dominio aceptado a priori en un mundo de la vida compartido.
4. Vygotsky (2003) y Ausubel et al. (1983) son puestos en común al momento de nominar a quienes se mueven dentro del paradigma constructivista. Sin embargo, en la revisión textual a las obras de los autores se observan visiones contrapuestas. Las pocas coherencias entre ambos se vinculan con que su objeto de estudio se encuentra fuera de la conducta y que existe una construcción activa del sujeto de su proceso de aprendizaje, sin embargo, en ningún momento, convergen en la idea del anclaje y la implicación didáctica orientada hacia la adaptación. Por ejemplo, Ausubel et al. (1983) plantea que... "si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñese consecuentemente...". En tanto Vygotsky (2003:137)

- enuncia que... "el aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo integral de niño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo".
5. Con antecedentes en propuestas educativas de "Comunidades de Aprendizaje" en España y Brasil.
  6. El modelo dialógico de la didáctica se ajusta científicamente al paradigma comunicativo crítico (Ferrada, 2001; Gómez et al., 2006) en donde se plantea que la realidad natural existe con independencia de lo que piensen los sujetos. Mientras que la realidad social es una construcción de todas las personas, mediante las interacciones dotadas de diálogo.
  7. El término "praxis" se extrae desde el planteamiento de Paulo Freire
  8. En algunos movimientos postmodernos aparece la crítica más fuerte sobre el *acuerdo* y consenso/disenso dialógico. Por ejemplo, Lyotard (en Godas, 1998) desvanece el sentido igualitario del acuerdo y lo confina a una acción siempre injusta, de engaño, de manipulación, de poder y de lucha.
  9. Contrario a lo que piensa Martin (1999) quien, cuando se refiere a las didácticas críticas y *freirianas*, habla de improvisación. No obstante, Freire (2008) plantea que toda didáctica, *bancaria* o *dialógica*, requiere de un rigor científico y metodológico, de una disciplina y preparación de quienes desarrollan la direccionalidad del proceso.
  10. En el caso de la metodología de aula en la escuela, los grupos interactivos operan mediante la distribución del alumnado en pequeños grupos, con una cantidad de integrantes dependiente del tamaño del grupo-clase y de voluntarios en el aula, a cargo de un *colaborador de aprendizaje*. Los estudiantes rotan permanentemente en cada grupo/estación, configurando un aula en permanente dinamismo (Ferrada y Flecha, 2008; Elboj et al., 2002).

---



## Referencias

---

- Altarejos, F. y Cols. (1991). *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Andaur, A., Gutierrez, M., Schreiber, B. y Venegas, C. (2008): La profesionalización del profesor en el contexto del proyecto Enlazando Mundos. En Revista *Rexe*, 7(13), 21-40.
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Diada.
- Ausubel, D., Novak, D. y Hanesian, H. (1978/1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Interamericana.
- Bastías, E. (2008). Enlazando Mundos: una propuesta pedagógica que rompe con el fatalismo educativo en contextos adversos. Una Experiencia en Educación Parvularia". En Revista *Rexe*, 7(13), 117-127.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968/2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bernstein, B. (1994). *Educación, control simbólico y prácticas sociales*. Madrid: Morata.



- Coll, C. (1990/1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Contreras, J. (1990/1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Díaz Barriga, A. (1997) *Didáctica: aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Escudero, J. (1980). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Estebanz, A. (1999). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ferrada, D. (2001). *Curriculum Crítico Comunicativo*. Barcelona, España: El Roure.
- Ferrada, D. (2009a): Enlazando Mundos: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. *Revista Rexe*, 7(14), 37-52.
- Ferrada, D. (2009b): El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico. En *Revista Educere*, 13(44), 29-38.
- Ferrada, D. (2010). Escuelas Comunitarias en Campamentos Postsunami en la Región del Bío Bío: Una apuesta por la reconstrucción simbólica dialógica de la comunidad. *Revista Docencia*, 42, 45-54.
- Ferrada, D. (2011). *Tratamiento de datos cualitativos en la metodología comunicativa crítica. Una propuesta para la discusión*. Grupo "Enlazador de Mundos". Documento no publicado.
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo Escuela, Compartiendo Esperanzas. La Experiencia del Proyecto Enlazando Mundos*. Concepción, Chile: Ril-UCSC.
- Ferrada, D., Bastías, E., Saldaña, D., y Brauchy, J. (2009). *Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica*. Proyecto FONIDE N° 03/2007. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008): El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizajes. En *Revista de Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Madrid: Paidós.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43.
- Flores, L. (2009). Grupos interactivos: una opción metodológica que transforma el aula. En *Revista Aula Innovativa*, 187, 51-54.
- Freire, P. (1987). *Educación y cambio*. Buenos Aires. Búsqueda.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Godas, X. (1998). *Postmodernismo: La imagen radical de la desactivación política*. Barcelona, España: El Roure.
- Gómez, J. y Cols. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, España: El Roure.
- Habermas, J. (2007). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I y II*. Ciudad de México: Taurus.
- Martin, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Mattos, L. (1974). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Maturana, H. y Verder-zoller, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo Humano*. Santiago de Chile: JC.
- Medina, A. y Salvador, F. (Coords.) (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Planes y programas de estudio*. Santiago de Chile.
- Nérici, I. (1980). *Metodología de la enseñanza*. México: Kapelusz.
- Pacios, A. (1981). *Introducción a la Didáctica*. Madrid: Cincel.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pozo, J. y Gómez, C. (2004). *Aprender y Enseñar Ciencia*. Madrid: Morata.
- Quintanilla, M. (2003): Hablar y construir la "Didáctica" hoy: del modelo ingenuo transmisor, al modelo crítico, productor de conocimiento. En *Revista Rexe*, 2(4), 69-82.
- Rodríguez Rojo, M. (coord.) (2002). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Saldaña, D. (2009): Rol de los colaboradores de aprendizaje: Un aporte pedagógico en el marco del proyecto "Enlazando Mundos". En *Revista Rexe*, 8(16), 51-63.
- Sanmarti, N. y Gómez, R. (1996). *La didáctica de las ciencias: una necesidad*. Madrid: Educación Química.
- Soto, V. (2009): Los profesores en el territorio educativo y su evaluación desde el poder del estado subsidiario. En *Revista Rexe*, 7(14), 25-35.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008): Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. En *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 71-83.
- Varela, F. (2010). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: JC.
- Venegas, C. (2009): Percepciones docentes en contextos de colaboración del voluntariado. Dos modelos para entender la ayuda en la escuela. En *Revista Rexe*, 8(15), 115-131.
- Vygotski, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.