

## Hacia la configuración de un modelo educativo institucional de la UPN

*María Guadalupe Carranza Peña  
Juan Gabriel López Ochoa  
María Virginia Casas Santín*

Hacia la configuración de un modelo educativo institucional  
de la Universidad Pedagógica Nacional

*María Guadalupe Carranza Peña, Juan Gabriel López Ochoa  
y María Virginia Casas Santín*

Primera edición, agosto de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

*www.upn.mx*

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-420-9

F

LC980

C3.4 Carranza Peña, María Guadalupe

Hacia la configuración de un modelo educativo institucional de la UPN /  
María Guadalupe Carranza Peña, Juan Gabriel López Ochoa,  
María Virginia Casas Santín. – Ciudad de México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (39 p.) ; 703 KB ; archivo PDF. –  
(Fascículos a 40 años de la UPN; 69)

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-420-9

1. MODELO EDUCACIONAL 2. EDUCACIÓN SUPERIOR – MÉXICO 3. UNIVERSIDAD  
PEDAGOGICA NACIONAL (MÉXICO) – PLANES Y PROGRAMAS I. t. II. Casas Santín,  
María Virginia, coaut. III. López Ochoa, Juan Gabriel, coaut. IV. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

*ECHE EN MÉXICO.*

---

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| MARCO CONTEXTUAL PARA EL DISEÑO<br>DE UN MODELO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO .....             | 5  |
| LA DISTINCIÓN ENTRE MODELO EDUCATIVO<br>Y PROYECTO ACADÉMICO .....                       | 8  |
| CONSIDERACIONES SOBRE LA DISTINCIÓN ENTRE<br>PRÁCTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE ..... | 11 |
| PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE GUÍAN LA ORIENTACIÓN<br>DEL MODELO EDUCATIVO .....            | 12 |
| RASGOS DEL PERFIL DOCENTE DEL MODELO EDUCATIVO .....                                     | 14 |
| COMPONENTES DEL MODELO EDUCATIVO .....   | 15 |
| FINES DEL MODELO EDUCATIVO.....  | 16 |
| PRINCIPIOS DEL MODELO EDUCATIVO.....   | 17 |
| COMPONENTES DEL MODELO PEDAGÓGICO<br>O LA CONCRECIÓN DEL MODELO EDUCATIVO .....          | 21 |
| REFERENCIAS .....  | 33 |



# HACIA LA CONFIGURACIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

*María Guadalupe Carranza Peña*  
*María Virginia Casas Santín*

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092 Ajusco

*Juan Gabriel López Ochoa*

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 022 Tijuana

## MARCO CONTEXTUAL PARA EL DISEÑO DE UN MODELO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), desde su creación, ha tenido como función central la *formación de profesionales de la educación*. Ante esta responsabilidad, los autores de este trabajo asumimos que uno de los propósitos de este ejercicio de reflexión compartida, al que hemos sido convocadas, entraña la indispensable necesidad de trabajar en la configuración de un *modelo educativo institucional*, que devenido del Proyecto Académico propuesto y discutido en esta reunión interregional, nos sirva como referente para guiar los procesos formativos que se promuevan en distintos planos, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de los programas educativos que imparte la Universidad en sus licenciaturas y posgrados, como en los programas de formación continua

a partir del reposicionamiento que la UPN ha de mantener en el futuro próximo, mediante el ofrecimiento de programas de actualización docente a los profesores de distintos niveles educativos.

En el contexto de la sociedad del conocimiento y ante la aparición de nuevos paradigmas psicopedagógicos, es necesario construir colaborativamente un *referente teórico-metodológico que fundamente la práctica docente*, con el propósito de favorecer aprendizajes significativos a lo largo de toda la vida.

Como respuesta a las demandas globales que impone la incursión en la sociedad del conocimiento, se han propuesto modelos educativos con currículos flexibles; tutorías; aprendizaje basado en problemas y casos; formación en la práctica; currículo centrado en el aprendizaje del alumno; uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (Díaz Barriga, 2013).

Las universidades públicas tienen una responsabilidad social: al cumplir su misión forman profesionales, pero también forman ciudadanos. La formación técnico-profesional se acompaña de una formación sociocultural que aporta un pensamiento crítico, que contribuye a incrementar los niveles de conciencia social y que permite ejercer una ciudadanía plena, fundada en la participación informada sobre la problemática local, regional y mundial. El desarrollo de sus funciones básicas es la plataforma sobre la que se concreta la responsabilidad social universitaria (RSU). En otras palabras, la RSU no es ajena ni es cosa diferente a la misión universitaria.

La UNESCO, desde mediados de los años noventa, subraya en sus publicaciones y acuerdos la vinculación entre la educación superior y la sociedad. El término de pertinencia, promovido también en ese tiempo, se engarza a la idea de tener la capacidad de responder a las necesidades o problemas sociales. Pero es en la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009) donde se establece la responsabilidad social como el primer rubro acordado. A partir de ese momento las universidades adoptaron y promovieron la RSU.

La declaración de la UNESCO atribuye a la educación superior la responsabilidad de contribuir a la comprensión de los problemas sociales de diferentes tipos: económicos, científicos, culturales. La educación superior debe, además, orientar sobre las maneras de hacer frente a esa problemática (Cristerna, 2017, Documento de trabajo para el modelo educativo).

La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública ([http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)).

En el plano internacional, a finales del siglo xx y principios del xxi irrumpieron múltiples y vertiginosos cambios socioeconómicos y culturales, que bajo el signo de lo “posmoderno” dieron contexto e impactaron directa o indirectamente la situación de la formación y de la práctica docente en los albores del presente siglo, cuyos rasgos más destacados se enumeran a continuación (Cabrera y Rodosinsky, s. f.):

1. La globalización inequitativa y excluyente, con imposición de ajustes estructurales, cuyos efectos se resintieron inclusive en México a través de la llamada reforma educativa.

2. El predominio de la lógica de mercado, donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible.

3. Entre los principales efectos sociales se cuentan: el aumento –al parecer imparable– de la desigualdad, de la pobreza y del empobrecimiento, hasta niveles impensables de miseria; la precarización del empleo; el desempleo abierto o encubierto; la violencia social de todo tipo –no solo simbólica.

4. El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y de la comunicación a través de todos los medios.

5. Las culturas híbridas: predominio de la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la pluralidad, la incertidumbre, la sospecha crítica sobre los grandes relatos y sobre la ciencia misma.

6. La valoración de las diversidades, incluidas las étnicas; de la sexualidad; de lo local y regional; de las normas no universales, en particular desde una mirada de la educación intercultural (Cabrera y Rodosinsky, s. f.).

7. La emergencia de un nuevo paradigma de desarrollo humano integral, de una nueva solidaridad y cooperación internacional (recuperado de De Lella, 1999).

Considerando estas condiciones contextuales en el campo de la educación, se han abierto paso distintas propuestas pedagógicas que establecen que el papel de los enseñantes consiste en ser impulsores de la generación de *ambientes de aprendizaje centrados en los estudiantes*, a través de la *construcción del conocimiento* concebido como un *proceso, de naturaleza social, cultural e interpersonal*, de tal forma que hoy se habla de *comunidades de aprendizaje*, y de los profesores como *comunidades de práctica*.

Desde esta perspectiva nos hemos dado a la tarea de contribuir al establecimiento de un marco referencial común, que nos permita avanzar en el desarrollo de una *comunidad de discurso* para una comprensión compartida sobre la concepción del significado de un modelo educativo.

## LA DISTINCIÓN ENTRE MODELO EDUCATIVO Y PROYECTO ACADÉMICO

En un sentido muy general puede entenderse al proyecto académico como el conjunto de intencionalidades de largo aliento que determinan tanto las concepciones sobre la función social de la educación, como las formas de organización y de operación para lograr dichos propósitos. En este sentido, el modelo educativo se ubica como un espacio entre el proyecto académico y el modelo pedagógico que, en última instancia, da concreción a las prácticas y concepciones que se sostienen sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, propiamente dichos, y que constituyen la función privilegiada de la universidad.



## En torno al concepto de modelo educativo

Entre los autores más destacados, Tünnermann (2008) menciona que contar con un modelo educativo permite a una comunidad precisar los elementos de su identidad, definir procesos efectivos de atención a los estudiantes, seleccionar los perfiles de egreso y mejorar los programas educativos.

“Asimismo, señala que *el modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirven de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. El modelo educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, los objetivos y finalidades de la institución*” (Tünnermann, 2008, p. 15).

Por otra parte, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), en el desarrollo de su modelo educativo plantea que es: *Una representación de la realidad institucional que sirve de referencia y también de ideal*. Como tal, va enriqueciéndose en el tiempo y sustenta el quehacer de la institución. Las concepciones sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que se plasman en el modelo educativo deben estar sustentadas en la filosofía, vocación e historia, en los propósitos y fines, en la visión y valores de la institución y tener como horizonte de futuro la visión institucional (IPN, 2011).

En el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el modelo educativo es el *conjunto de elementos estructurados con los que se cumplen las metas de formación de los estudiantes. Integra los propósitos de la misión y los valores que promovemos, las prácticas pedagógicas que hacen operativo este modelo, y los mecanismos o recursos en que se apoya* (ITESM, 2002).

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) plantea que el modelo educativo institucional tiende un *punte entre la filosofía, valores y principios institucionales y la práctica educativa cotidiana*. El modelo educativo se centra en la formación integrada y humanística de sus estudiantes y tiene como finalidad orientar la planeación, operación y evaluación

académica hacia el desarrollo social sustentable, a través del establecimiento de principios, objetivos y estrategias soportadas por su filosofía institucional y las teorías del conocimiento y de aprendizaje adoptados (UADY, 2003).

Para Díaz Barriga, un modelo se expresa en la

*Construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe un funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en el contexto de una institución dada es complejo y multideterminado, e implica no sólo la tarea de su “implantación”, sino un cambio sistémico en la organización educativa en su conjunto* (Díaz Barriga, 2013, p. 119).

En un interesante trabajo de Cayetano de Lella se plantea que los modelos son configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y la conciencia de los sujetos (Davini, 1995, en De Lella, 1999).

“Los modelos hacen alusión a ciertas formas generalizadas de actuación social –y en nuestro caso, particularmente educativo– que se caracterizan por dos grandes dimensiones: una se refiere a determinada concepción teórico filosófica que de alguna manera explica aquello que se está tratando de representar en un esquema más o menos simple, pero conformado por supuestos básicos y principios que guían la manera de actuar de los sujetos que a ellos se adhieren, supuestos básicos que determinan a la segunda dimensión y que está definida por *los aspectos prácticos o procedimentales* que dan concreción a tales concepciones. En pocas palabras, todo modelo implica aspectos de orden discursivo y de orden práctico” (Carranza, 2004, p. 213).

Por otra parte, Joyce y Weil (2006) hacen alusión a los modelos pedagógicos (de enseñanza) *como instrumentos que permiten diseñar ambientes de aprendizaje que favorecen la autonomía de los estudiantes,*

que incluyen las principales orientaciones filosóficas y psicológicas en relación con la enseñanza y el aprendizaje; es decir, poseen un fundamento teórico coherente, (...) detrás de lo cual hay también una larga *historia de prácticas*, que han sido refinadas a través de la experiencia (...) en las aulas y en otros ámbitos educacionales (p. 37).

A partir de estas definiciones y/o consideraciones podemos resumir que: “un modelo educativo integra un conjunto diverso de componentes, desde los aspectos más amplios de naturaleza simbólica plasmada en los principios, tanto como las cuestiones relativas a las formas de vinculación con las otras instancias y actores del sistema educativo nacional, como las cuestiones más teóricas ligadas a los enfoques psicopedagógicos que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

## CONSIDERACIONES SOBRE LA DISTINCIÓN ENTRE PRÁCTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE

Para los fines de esta presentación y para su discusión, existe

la necesidad de distinguir entre la *práctica docente* desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada *práctica educativa*. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa (García, Loredó y Carranza, 2008).

En este sentido podremos distinguir entre práctica educativa como un concepto más amplio de naturaleza contextual, ligado al modelo educativo y a la práctica docente vinculada al modelo pedagógico, expresada durante la interacción entre profesores y estudiantes en el aula.

Siguiendo con la idea de que todo modelo educativo supone un conjunto de componentes de orden teórico y supuestos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, se presenta una serie de principios que orientan este modelo. A continuación se propone una serie de principios que guían la instrumentación del modelo educativo y de la práctica docente.

## PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE GUÍAN LA ORIENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO

1. **Orientación formativa.** El modelo permitirá al profesor reflexionar y retroalimentarse sobre su acción en la docencia, y plantear acciones para la mejora de la misma (Zabalza, 1990).
2. **Orientación participativa.** La formación en el contexto de la práctica docente y educativa, será elaborada e instrumentada en conjunto por autoridades y docentes de la institución; así, el docente se involucrará y participará en su diseño.
3. **Orientación humanista.** Considerará al docente como una persona, un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, expectativas y emociones, de ahí que buscará la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad (Loredo y Rigo, 2011).
4. **Enfoque multidimensional.** Tomará en consideración los rasgos, acciones, conductas y actitudes en torno a la relación cotidiana maestro-alumno en el aula (Barbier, 1999; Doyle, 1986).
5. **Enfoque multirreferencial.** Convocará a una pluralidad de puntos de vista, de perspectivas aplicadas sobre un objeto, sin por ello intentar ejercer un control total de este objeto; además, advertirá sobre la complejidad de la práctica educativa docente y de esta forma se acercará a muchos de los factores, hechos y situaciones que la determinan (Ardoino, 2005; Barbier, 1999).

6. **Enfoque ecológico.** Reconocerá la complejidad de la vida en las aulas y la convertirá en su principal objeto de estudio, en particular lo relacionado con el trabajo articulado y conjunto que realizan profesores y estudiantes para alcanzar los objetivos educativos. Estudiará la naturaleza de los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes, por lo que atenderá el carácter contextual de los procesos investigados (Shulman, 1989).

7. **Formación contextualizada.** Considerará que la práctica del docente no es neutra ni está aislada, por lo cual deberá incluirse en su aplicación el marco normativo y las condiciones institucionales en que opera. La institución educativa en la que se lleva a cabo la práctica educativa docente tiene una historia, lineamientos y formas de trabajo que influyen sobre el ejercicio docente, por ello la institución deberá plantear de forma clara cuál es su misión y su visión, su modelo curricular, su modelo pedagógico, su perfil ideal del docente, sus políticas y sus metas (Loredo, 2000).

8. Considerar la acción docente como una **práctica reflexiva.** La reflexión en la acción, para el docente universitario, se posicionará como un diálogo continuo que implica la construcción de una teoría sobre el caso en cuestión, indagará las descripciones adecuadas en torno a una situación, definirá de manera interactiva los medios y los fines, y reconstruirá y reevaluará las prácticas que se llevan a cabo (Schön, 1992).

9. Considerar al **docente como un agente activo.** Reconocerá la habilidad que tiene el profesor para solucionar problemas prácticos y operar situaciones complejas. Aprovechará los resultados de la evaluación de su trabajo, para reflexionar críticamente a propósito de sus fortalezas y debilidades (Schön, 1992).

## RASGOS DEL PERFIL DOCENTE DEL MODELO EDUCATIVO

En cuanto al perfil docente de nuestro modelo, retomaremos el señalado por De Lella (1999) como el docente *hermenéutico-reflexivo*, quien asume los siguientes rasgos:

- Un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y la formación polivalente, no limitativa al desarrollo de capacidades unívocas.
- Para el modelo que se propone serán los valores de: universalidad, integridad, equidad, idoneidad y coherencia (alinearse con la misión, propósitos de la institución y la naturaleza de los programas que ofrece), responsabilidad social y calidad, entendida como la correspondencia entre los logros obtenidos y los propósitos formulados en el modelo educativo.
- Un docente abierto, capaz de partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social.
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales, con una coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales y favorecer el trabajo colegiado.
- Propiciar los imprescindibles espacios de investigación cualitativa y de participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre los que resultan muy valiosos los etnográficos, tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.

- Ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis, mediante su participación en redes de profesionales de la educación.
- Esta tendencia hermenéutico-reflexiva pretende constituirse en un referente teórico-metodológico, a la vez que en una genuina aspiración ético-política a la cual los formadores de docentes –o los gestores, responsables políticos de los respectivos programas– no debemos renunciar.

## COMPONENTES DEL MODELO EDUCATIVO

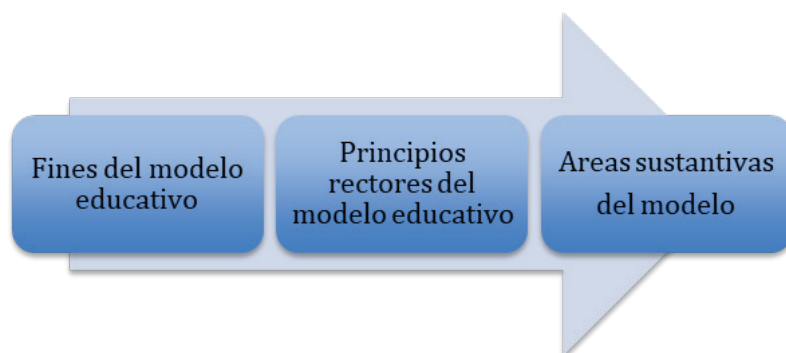
Consecuentemente, han de considerarse dentro de los componentes del modelo un conjunto de *fin*es de distinta naturaleza. Desde los de orden filosófico, como los de orden sociológico y los de tipo estrictamente pedagógico, de tal manera que existe una integración de distintos planos que orientan la vida de las instituciones y que se complementan con los otros componentes. Además de los fines que corresponden a un plano axiológico, también se encuentran los principios, que suponen el conjunto de aspectos que le dan una orientación e identidad a la institución, como en el caso de la UPN, que están relacionados con la formación de profesionales de la educación; y la distinción de sus funciones frente a algunas instituciones educativas que cumplen otro tipo de tareas formativas en el contexto educativo nacional; en este sentido, los fines y principios se concretan en las áreas sustantivas, que en nuestra universidad son la docencia, investigación y difusión.

En este punto habrá de considerarse la cobertura nacional de la UPN y la complejidad que supone su localización en diversos contextos sociales, geográficos, políticos, económicos y culturales. Es decir, considerar al mismo tiempo la diversidad cultural, étnica y lingüística propia del territorio nacional, con una idea de unidad. El desafío es cómo lograr dar un sentido de unidad a la gran diversidad de actores y formas de concreción de las tareas formativas, investigativas y de difusión que nuestra universidad ofrece.

La generación y aplicación del conocimiento juega un papel muy importante en la construcción de parámetros de calidad educativa. Los nuevos conocimientos son valiosos insumos que renuevan las prácticas docentes para obtener un mejor desempeño y mejores resultados de aprendizaje en los alumnos. Renovar y reencauzar la investigación socioeducativa y didáctico-pedagógica es indispensable para el fortalecimiento del proyecto universitario de la UPN (Cristerna, 2017, Documento de trabajo para el modelo educativo).

En consecuencia, habrá que considerar los diferentes órganos de administración y de gobierno que le den consistencia al desarrollo de las funciones sustantivas, en consonancia con los distintos programas de formación que configuran su amplia oferta educativa, desde las licenciaturas hasta los programas de doctorado.

En el mismo sentido, para determinar cuál debe ser el diseño del modelo educativo, este deberá considerar los siguientes aspectos:



## FINES DEL MODELO EDUCATIVO

Los fines del modelo educativo deberían ser, en mayor medida, una construcción colectiva que recoja el sentir-pensar de las diferentes unidades y que, a saber, tomaría en cuenta:

- La UPN, en el marco de la responsabilidad social de la universidad, está comprometida con el impulso de procesos de formación de profesionales de la educación, de alta calidad y con un sentido humano y social que los erige como ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno inmediato y planetario.



- La definición de la identidad educativa a nivel nacional.
- Realizar una educación fincada en los valores del humanismo.
- Favorecer la educación integral e integradora de los estudiantes.
- Impulsar la vinculación interinstitucional.
- Servir de andamiaje entre la teoría y la práctica.
- Concretar las orientaciones generales del sistema educativo.
- Orientar los despliegues de la investigación, así como de intervención.
- Servir de guía al personal docente y administrativo para una mejora continua de los servicios ofertados por la Universidad Pedagógica Nacional.
- Facilitar los procesos de cambio y de innovación en el propio aprendizaje.
- Considerar al ser humano como un sujeto social, cuyo despliegue social implica una dimensión cognitiva, afectiva y cultural; y al aprendizaje, como un proceso de naturaleza social constructiva y comunicativa, cuyas interacciones se concretan en los procesos interactivos que fluyen en las aulas e instituciones.
- Una educación que favorezca la formación democrática de los ciudadanos, el respeto a los derechos humanos y la diversidad, la cultura de justicia, legalidad, de la paz, de la no discriminación y de la antiviolenencia, son orientaciones y propósitos que debe cumplir el sistema educativo mexicano (Cristerna, 2017, Documento de trabajo para el modelo educativo).

## PRINCIPIOS DEL MODELO EDUCATIVO\*

### Universalidad

Hace referencia a la dimensión más intrínseca del quehacer de las instituciones educativas. El trabajo académico descansa sobre uno o varios

---

\*Los principios aquí expuestos están recuperados y adaptados de los modelos institucionales desarrollados por las universidades colombianas de Córdoba, del Pacífico y Agraria.

saberes, ya sea que se produzcan por medio de las investigaciones, se reproduzcan mediante la docencia o se recreen, contextualicen y difundan a partir de múltiples formas. En todos los casos, el conocimiento posee una dimensión universal.

### **Integridad**

Es un criterio que remite a la probidad como preocupación constante de las instituciones educativas en el cumplimiento de sus tareas. Implica, a su vez, una preocupación por el respeto de los valores y referentes universales que configuran el “ethos académico” y por el acatamiento de los valores universalmente aceptados como inspiradores del servicio educativo, pero de igual manera a aquellos que diferencian al egresado de la Universidad Pedagógica Nacional de quienes lo hacen de otras universidades. En este contexto, permite la capacidad de las instituciones educativas para explicar sus condiciones internas de operación y los resultados de aquella, así como comunicarlos a la comunidad educativa.

### **Equidad**

Es la disposición de ánimo que debe movilizar a las instituciones educativas a dar a cada quien lo que le corresponde. Expresa de manera directa el sentido de la justicia con que se opera. Reconoce las diferencias y la aceptación de las distintas culturas y de sus múltiples manifestaciones.

### **Idoneidad**

Es la capacidad que deben tener las instituciones educativas de cumplir cabalmente con las tareas específicas que se desprenden de su misión, de sus propósitos, de la naturaleza de sus programas, todos ellos articulados de manera coherente en el modelo educativo.

### **Coherencia**

Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución, es decir, la adecuación de las políticas para que en cada uno de los niveles se realice, efectivamente, la misión que debe profesar la institución

educativa, promoviendo la articulación entre lo académico y los aspectos administrativos.

## **Calidad**

Es la capacidad de las instituciones educativas para responder a las necesidades del medio de forma proactiva, con el fin de transformar el contexto social donde opera la institución, en el marco de los valores que la inspiran y la definen. Es el grado de correspondencia entre los logros obtenidos y los propósitos formulados en el modelo educativo. Es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios de que dispone la institución educativa para el logro de los propósitos esperados.

## **Áreas sustantivas del modelo**

### **I. Docencia:**

- Dominio experto de los programas para la formación de los profesionales de la educación.
- Innovación pedagógica.
- Análisis de la práctica docente.
- Prácticas de respeto a la diversidad del pensamiento.
- Libertad de cátedra.
- Tutorías:
  - a) Acompañamiento académico a estudiantes.
  - b) Asesoría docente.
  - c) Formación continua a docentes.
  - d) Fortalecimiento curricular.

### **II. Investigación:**

- Investigación e intervención educativa.
- Promoción de procesos de reflexión independiente, crítica y creativa en los despliegues de la investigación.
- Comunicación y divulgación de experiencias exitosas de intervención, así como resultado de las investigaciones.
- Promoción de estancias de investigación-intervención con docentes y estudiantes entre las distintas unidades.

### III. Difusión y educación (formación) continua:

- Desarrollar tareas de difusión del conocimiento en ciencia y tecnología.
- Establecer vínculos con instituciones que permitan a docentes y alumnos desarrollar prácticas, estancias, investigación e intervención.
- Diseño, planeación y oferta de programas y acciones para la formación continua de docentes y todo tipo de profesionales de la educación.

Para la cabal realización de las áreas sustantivas la Universidad contará con áreas adjetivas, que sirven de soporte para fortalecer los procesos de las áreas mencionadas, tales como la gestión y la planeación institucional que se desglosan a continuación:

#### 1. Gestión institucional:

- Articula actividades de investigación, docencia, difusión y extensión universitaria en el campo de la educación.
- Genera puentes de vinculación interinstitucional para el fortalecimiento académico.
- Análisis de las dimensiones organizativas, administrativas, pedagógica y comunitaria para impulsar transformaciones pertinentes para la mejora del trabajo académico.

#### 2. Planeación institucional:

- Trabajar en visiones compartidas en torno a los desafíos de la educación, que permitan a la Universidad trabajar con perspectiva de futuro.
- Desarrollar mecanismos de mejora de aspectos administrativos que aporten un mejor servicio a la comunidad estudiantil.
- Trabajar en nuevas propuestas educativas que apoyen en generar nueva oferta educativa en campos emergentes de la educación.
- Generar sistemas de información acerca de los principales indicadores y logros de la Universidad Pedagógica Nacional.

## COMPONENTES DEL MODELO PEDAGÓGICO O LA CONCRECIÓN DEL MODELO EDUCATIVO

En la práctica educativa de nuestros académicos, el desarrollo profesional docente es un proceso que se despliega en el tiempo y que rara vez ocurre de forma espontánea. Requiere de un ejercicio sistemático de reflexión sobre la práctica y de disposición para su perfeccionamiento. En él influyen múltiples factores endógenos y contextuales, por lo que la actividad docente es una práctica compleja que supone diversas características en los tres principales componentes de toda situación didáctica.

En esta propuesta asumimos que “la calidad de los profesores y el ambiente que logran generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos. Ninguna reforma de la educación ha tenido, ni probablemente tendrá éxito, sin el concurso del profesorado” (UNESCO, 2008).

A partir de algunos estudios (Zabalza, 2003; Biddle, 2000) se cuenta hasta hoy con un corpus de conocimientos, fundamentados en la investigación, que evidencian que determinadas acciones y competencias del docente tienen unos efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos, de tal modo que se ha identificado un conjunto de rasgos que hacen no solo a la figura y actuación del profesor, sino además a las condiciones en que se diseñan los ambientes de aprendizaje (Carranza, Casas y Díaz, 2012, p. 11).

Son muchos los investigadores que conciben la práctica docente como una actividad sumamente compleja, pues en ella confluyen múltiples aspectos y sujetos del proceso educativo. Por ejemplo Sacristán (1996), para quien la práctica docente es multidimensional; alude a los diversos acontecimientos que en ella ocurren, caracterizados por su simultaneidad; cuando se sabe que ocurren muchas cosas al mismo tiempo; por su inmediatez, dado que las cosas ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir; y por su imprevisibilidad, cuando vemos que más allá de lo

planeado con antelación, hay situaciones que le dan un giro a la clase y propician situaciones fuera de los controles previstos. En suma, se enfatiza la complejidad del quehacer docente en el aula –en nuestro caso, del nivel universitario– con una mirada holística e integral.

### **El triángulo interactivo: el maestro, los alumnos y los contenidos**

Partimos del supuesto de que cualquier modelo educativo se concreta de un modelo pedagógico que actúe como un *marco de referencia* desde el cual se valore y analice la práctica, por lo que después de una amplia revisión de los diversos modelos (Carranza, Casas y Díaz, 2012), se expone un conjunto de rasgos que configuran un marco adecuado, con la particularidad de integrar los distintos componentes que intervienen dinámicamente en el *triángulo interactivo*, para el logro de aprendizajes significativos.

### **El maestro**

En primer lugar concebimos al docente como el *mediador* entre el contenido y el estudiante y principal responsable de la gestión de los aprendizajes. Es el sujeto que pone en juego sus saberes previos y sus concepciones implícitas y explícitas acerca de lo que es enseñar, aprender y ser buen maestro.

En la actualidad existe una gran cantidad de estudios que, apartándose del paradigma proceso-producto, hacen hincapié en la importancia que tienen las concepciones implícitas de los profesores cuando planean y despliegan su actividad docente.

Desde el paradigma del *Pensamiento del profesor* se han ubicado tres líneas de indagación en torno a este tema: 1) la que pone el énfasis en la metacognición; 2) la que prioriza lo fenomenológico, y 3) la que aborda las concepciones de los profesores como *teorías implícitas*, entendidas estas como “organizadores implícitos del pensamiento, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen *creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc.*, que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan”

(Moreno y Azcarate, 2003, p. 267). Nuestra postura se adscribe a esta última corriente.

Autores como Schuer, Mateos y Pozo (2006) profundizan en el origen y naturaleza de las teorías implícitas de los profesores; por otra parte, Pecharromás y Pozo indagan acerca de las epistemologías que sustentan las creencias implícitas de los profesores; mientras que Schuer y Pozo (2006) se centran en analizar cómo se da el cambio representacional en las concepciones de los profesores, a fin de propiciar una enseñanza que pone en el centro el aprendizaje constructivo.

Según Pozo (2006), las teorías implícitas se clasifican en: *directa, interpretativa y constructiva*. La primera se basa en una epistemología

realista ingenua de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado [...] En las diversas versiones de la teoría directa los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables, son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender; de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni ressignifica los anteriores (Pozo, 2006, p. 120).

La teoría interpretativa es el resultado de la evolución de la anterior, dado que no hay una ruptura radical entre ambas teorías en la medida que comparten algunos supuestos epistemológicos, aunque en otros aspectos difieren claramente. La teoría interpretativa conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, sin embargo, incluye un aspecto fundamental que es la propia actividad del aprendiz. Las investigaciones apuntan a que esta es la teoría que predomina en los modos en que los profesores y estudiantes conciben el aprendizaje, por lo menos en las sociedades occidentales en las que se han llevado estudios al respecto. Aunque esta teoría implica una explicación más sofisticada que la teoría directa, al concebir como proceso lo que se concebía como estado y al establecer una relación

entre tres componentes (condiciones, acciones y resultados), no deja de tener similares supuestos epistemológicos al plantear que un buen conocimiento debe dar cuenta de la realidad.

El modelo que proponemos debe estar sustentado desde una mirada psicopedagógica, que considerando al constructivismo y al humanismo comprenda a la educación como un proceso a lo largo de la vida. En este marco se favorece la promoción de valores, como el respeto a la diversidad, la justicia social, la interculturalidad, la solidaridad, y toma en cuenta la investigación como fuente para el desarrollo del modelo educativo.

La perspectiva constructiva que proponemos para el *modelo pedagógico* implica que el aprendizaje integra procesos mentales en los que se reconstruyen las representaciones sobre el entorno físico, sociocultural e incluso mental, a la vez que reconoce mecanismos autorregulatorios en la actividad de aprender. Los mecanismos mentales que despliega el aprendiz suponen cambios en sus procesos representacionales, lo que produce resignificaciones tanto del objeto de aprendizaje como de sus propósitos y de las formas en que uno se acerca al conocimiento. En esta perspectiva, existe una *mediación* para que el aprendiz tome conciencia de las condiciones en que ocurre su aprendizaje, además de que reconozca los resultados que alcanza, de tal manera que estos mecanismos le permiten reconocer sus avances y ajustarse metacognitivamente para regular su propio aprendizaje. En esta perspectiva importan no solo los resultados, sino también los procesos, tanto para el alumno como para el profesor, y ello también debería ser considerado en el diseño de las prácticas pedagógicas de un nuevo modelo.

### **¿Qué actuaciones debería tener un profesor adscrito a un enfoque constructivo de la enseñanza y el aprendizaje?**

Para la construcción de un modelo se propone recuperar un conjunto de acciones que un profesor interesado en propiciar aprendizajes significativos podría desarrollar en su práctica docente.

Por ejemplo, Sorcinelli (1991) recupera los resultados de un estudio elaborado por Chickering y Gamson (1987) y, a la vez, reúne las ideas



vertidas por un grupo de 50 prestigiados académicos norteamericanos, a partir de lo cual identifican los *siete principios que rigen una buena práctica docente*, mismos que se enumeran a continuación.

Siete principios didácticos del modelo pedagógico:

1. Buenas prácticas para motivar al estudiante y la interacción del docente con los estudiantes;
2. Orientar y enfatizar la cooperación entre ellos mismos;
3. Fomentar el aprendizaje activo;
4. Ofrecer una adecuada retroalimentación sobre el aprendizaje;
5. Organizar de manera efectiva los tiempos de enseñanza y de aprendizaje;
6. Apoyar a los estudiantes para desarrollar altas expectativas sobre sus capacidades;
7. Reconocer la diversidad cultural, social y étnica expresada en distintos talentos y formas de aprendizaje para potenciar el desarrollo equitativo entre los participantes de un grupo escolar.

Marcelo y Valliant (2009, p. 56) postulan que los buenos docentes son aquellos que: a) Se comprometen con sus estudiantes y aprendizajes; b) Conocen las materias que imparten y saben cómo enseñarlas; c) Son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil; d) Piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia, y e) Son integrantes de comunidades de aprendizaje.

Carranza, Casas, Quintanilla, Ruiz y Deveaux (2008) concluyen que una adecuada planeación de la práctica docente debe sustentarse en la *discusión colegiada* de los programas de estudio, además de que las prácticas que contribuyen al buen desarrollo de un curso se basan en la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje donde los *estudiantes participen activamente* durante la clase; asimismo, una buena forma de potenciar aprendizajes significativos consiste en fomentar actitudes de coparticipación en la búsqueda de la construcción de conocimiento, donde el profesor es un mediador. Otra conclusión es que para la evaluación del aprendizaje, la mejor práctica se da a través de tareas individuales, es decir, mediante ensayos, reportes de lectura, mapas

conceptuales, resúmenes, entre otras y, finalmente, que los profesores deben orientarse a la creación y diseño de ambientes centrados en el alumno; esto es que se debe tomar en cuenta las características, necesidades e intereses del estudiante, así como involucrarlo en su proceso formativo.

Por otra parte, Zabala (2003, p. 36) señala que el maestro debe crear condiciones para que la construcción del conocimiento que hace el alumno sea más amplia a través de las siguientes actuaciones: observar a sus alumnos para ajustar la ayuda que requieren para acercar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos; organizar en forma jerárquica la presentación de los contenidos, mostrando sus elementos nucleares; relacionar los nuevos contenidos con lo que los alumnos saben y viven; organizar experiencias para que puedan explorarlos de distintas maneras; establecer sistemas de contrastación entre los contenidos para poder analizarlos, en primer lugar conjuntamente y después de forma autónoma; hacer que los alumnos los utilicen en situaciones diversas, evaluar la situación didáctica en su conjunto y reconducirla cuando lo considere necesario, todo ello con el propósito de favorecer la actividad mental de los alumnos.

Siguiendo con las ideas del enfoque sociocultural en Pedagogía, la intervención del docente podría centrarse en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo*, en las cuales el aprendizaje se despliega a través de la interacción con los pares y se propician conflictos sociocognitivos que obligan a superar retos y desafíos no solo cognitivos, sino de interacción social en las aulas, concebidas como comunidades de aprendizaje (Vygotsky, 1979).

### **El alumno**

Así como al profesor toca desarrollar las actividades de enseñanza, corresponde al alumno desplegar acciones respecto de su propio aprendizaje. Para comprender la forma en que abordan los estudiantes la tarea cotidiana de estudiar, Marton (1984) investigó sobre el “proceso empleado por los estudiantes y la forma en que ese proceso se relacionaba

con el grado de comprensión alcanzado”. El estudio sirvió de base a Entwistle (1991), quien retoma la clasificación de los *enfoques de aprendizaje*, en profundo y superficial. Lo más significativo de esta aportación radica en que el tipo de proceso utilizado para abordar las tareas académicas depende de *la intención con que los estudiantes se implican en sus estudios*. Para poder comprender es necesario considerar que ante tareas y condiciones iguales, los estudiantes presentan disposiciones en ocasiones abiertamente distintas. La intervención del docente es definitiva para alentar a los estudiantes a tener altas expectativas respecto de sí mismos, para encarar la tarea de forma organizada, para participar activamente en el curso o incluso para trabajar colaborativamente para alcanzar mayores construcciones. Por tales razones, es sumamente importante distinguir las acciones que despliega el maestro para propiciar enfoques de aprendizaje profundos entre sus estudiantes.

Como *enfoque profundo* Marton, Hounsell y Entwistle (1984) definieron el que consiste en que la disposición del estudiante al aprender es comprender el significado de los contenidos que estudia y que “dicha intención conduce, generalmente, a una interacción vívida con el contenido [del artículo], relacionándola con conocimientos previos, otros temas y la experiencia personal” (Entwistle, 1991, p. 65). En dicho enfoque el estudiante establece relaciones entre conceptos y su experiencia cotidiana e intenta relacionar los datos con las conclusiones, así como examinar la lógica del argumento de un texto determinado.

En cambio, en el *enfoque superficial* “la intención se limita al cumplimiento de los requisitos de la tarea. La atención se traslada del significado que quiso dar el autor a las preguntas anticipadas. La tarea se considera una imposición externa desprovista de significado personal y el estudiante se desliza por la superficie del artículo en búsqueda de temas susceptibles de ser preguntados” (Entwistle, 1991, p. 65). En este enfoque el alumno memoriza por repetición y aprendizaje mecánico una vez que ha identificado la información solicitada, sin implicarse con las problemáticas planteadas en los textos o en las temáticas. Otro rasgo del mismo enfoque es la ausencia de reflexión sobre los propósitos de la

tarea y el aprendizaje de elementos sueltos, o aprendizaje fragmentario, sin distinguir principios analíticos a partir de los ejemplos.

Finalmente está el *enfoque estratégico*, en el cual la intención del alumno es obtener notas lo más altas posibles, llegando incluso a elaborar autoexámenes previos para predecir preguntas –como la elaboración del típico “acordeón” o hacer cálculos sobre los esquemas de puntuación– y además organizar el tiempo y distribuir el esfuerzo para obtener los mejores resultados, y en algunas ocasiones garantizar los materiales adecuados y las condiciones de estudio.

No hay que olvidar que *“sería erróneo dar la impresión de que los estudiantes pueden clasificarse como profundos o superficiales”* (Entwistle, 1991, p. 67), porque las intenciones varían de una tarea a otra y de un profesor a otro, y de una asignatura a otra, llegando a darse el caso de que ante una misma asignatura de difícil comprensión, los estudiantes asuman enfoques sumamente distintos y, consecuentemente, rendimientos notablemente diferentes.

Aunque cualquiera podría pensar que una clasificación tan estricta entre enfoque profundo y superficial parecería excesivamente simple, si cada profesor realizara su propio diagnóstico sobre los enfoques, podría confirmar que a pesar de diferencias de matiz entre unos y otros estudiantes respecto de la tarea, resultaría efectivamente identificable esta clasificación.

Esta visión del enfoque de aprendizaje profundo se identifica plenamente con la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel y Novack (2003), en tanto que la idea de aprender es atribuir sentido a los materiales de estudio y a partir de esa disposición, lograr construir significados mediante la organización correcta de los contenidos curriculares (significatividad lógica) y la adecuación de los materiales a las características y necesidades de los estudiantes (significatividad psicológica).

Un modelo pedagógico debería considerar las actuaciones de los docentes como mediadores, pero también las de los estudiantes como sujetos activos y constructivos, en relación con los objetos de aprendizaje, en su interactividad, reconociendo que los actores del proceso didáctico están vinculados en un proceso dinámico y recíproco.

## La diversidad de los contenidos: factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales

El tercer elemento que configura el triángulo interactivo son los contenidos.

Una de las mejores formas de guiar el aprendizaje es saber distinguir entre contenidos de diverso tipo, en tanto que la formación del alumnado exige desarrollar al estudiante de forma integral, tal como lo expresan los principios del modelo educativo.

Tradicionalmente se ha considerado que los contenidos se reducen al tratamiento de los nombres, hechos, datos y conceptos involucrados en las materias de estudio, sin embargo, más allá de estos existen otros que refieren a las formas, procedimientos y mecanismos que han de ser aprendidos también por los estudiantes y que complementan su formación. Además de los primeros, llamados contenidos *factuales* y *conceptuales*, y de los siguientes, denominados *procedimentales*, se encuentran los contenidos *actitudinales*, que refieren a las formas y disposiciones que muestre el alumno sobre su propio aprendizaje y las formas de vincularse con los otros.

Esta distinción entre los tipos de contenidos es solo metodológica, ya que las estructuras de conocimiento siempre son de naturaleza holística, es decir, es una construcción intelectual para comprender el pensamiento y la actividad de las personas: “en sentido estricto los hechos, conceptos, técnicas y valores no existen” por separado, sino que “estos términos se han creado para ayudar a comprender los procesos cognoscitivos y conductuales, lo que hace necesaria su diferenciación y parcialización metodológica en compartimentos para poder analizar lo que siempre se da de manera integrada” (Zabala, 2003, p. 38).

Los *contenidos factuales* se refieren al conocimiento de hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos y singulares. “En la mayoría de estos contenidos la reproducción se produce de forma literal; por lo tanto la comprensión no es necesaria ya que a menudo tiene un carácter arbitrario [...] se trata de contenidos cuya respuesta es inequívoca. En estos casos es un aprendizaje de todo o nada [...] se sabe la fecha, el nombre, el símbolo, la valencia... o no se sabe” (Zabala, 2003, 40).

Por otra parte, los *contenidos conceptuales* aluden a conceptos y principios. Los primeros se refieren específicamente a cierta clase de objetos, hechos o símbolos cuyas características son comunes, tales como mamífero, impresionismo, hidrografía, densidad, volumen, significado, aprendizaje, entre otros; mientras que los principios aluden a las transformaciones que se producen entre objetos o situaciones, o también a la relación misma entre hechos y objetos. Una aclaración es necesaria: en el aprendizaje de los conceptos y de los principios el conocimiento es una cuestión de grado, del paso de menores a mayores niveles de significado, es decir, es una cuestión de significatividad.

Por lo tanto, la enseñanza de los contenidos conceptuales implica actividades complejas de elaboración y construcción personal. En función de ello, lo recomendable es diseñar actividades dentro y fuera del aula que impliquen la recuperación de conocimientos previos, la contrastación entre principios y conceptos de la misma naturaleza, la demostración de estos principios en espacios que otorguen significatividad y funcionalidad a este tipo de contenidos.

Los contenidos conceptuales constituyen la base de los *contenidos procedimentales*, los que incluyen los modos utilizados en la realización de todo tipo de acciones o conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, orientadas hacia un propósito. Son ejemplos de estos contenidos: escribir, diseñar, observar, hacer diagramas, traducir, cortar, argumentar, coser. Este tipo de contenido se sitúa a partir de tres ejes que ayudan a explicar las diferencias entre ellos: un eje matriz/cognitivo, relativo a la actividad predominante en la que se sitúa; otro eje determinado por la cantidad de acciones que intervienen en su operación, y el tercer eje que se despliega en el *continuum* algoritmo-heurístico, en el cual el extremo algorítmico correspondería a contenidos cuyo orden siempre es el mismo e implica repetición de cierta clase de acciones y, en el otro extremo, se encuentra el procedimiento heurístico, en cuyo caso se requiere el diseño de estrategias nuevas generadas por el estudiante para alcanzar un propósito determinado. Este tipo de procedimiento correspondería, en todo caso, a

un aprendizaje constructivo, ya que implica una actuación metacognitiva y autorregulada por parte del estudiante (Zabala, 2003, p. 43).

Todos estos contenidos, desde los más sencillos de naturaleza motriz con pocas actividades hasta los de carácter cognitivo y de muchas acciones, siempre son *aprendidos a partir de modelos expertos*, es decir, del modelaje, y exigen la realización de acciones independientemente de su nivel de complejidad; por ende, no pueden ser enseñados únicamente a través de la enseñanza expositiva.

Para el aprendizaje de estos contenidos es condición *sine qua non* la *ejercitación* de la actividad, tantas veces como sea necesario hasta llegar a adquirir un dominio automático de la actividad; por ejemplo, escribir, manejar, nadar, diseñar, esquematizar, clasificar, entre otras. También es necesaria “una reflexión sobre la actividad que permita tomar conciencia de la actuación” (Zabala, 2003, p. 44).

Un último componente para afianzar el aprendizaje de los contenidos procedimentales es aplicarlos en contextos de uso reales, en correspondencia con la nueva tendencia del aprendizaje situado; la enseñanza de estos contenidos ha de procurarse en situaciones no siempre previsibles. La transferencia del aprendizaje no se realiza de manera mecánica, sino que hay que favorecerla a través de ejercitaciones en contextos cambiantes.

Insistimos, nuevamente, en la necesidad de reconocer que el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos procedimentales exigen el tratamiento simultáneo de los contenidos conceptuales que les dan base y soporte. Dentro de un marco pedagógico para la evaluación de la docencia, esta concepción integrada de los contenidos deberá indagar sobre las formas idóneas o no en que son distinguidos por los maestros, y la manera en que operan en su práctica docente dicha distinción.

El último tipo de contenidos, no por ello menos importantes, son los *actitudinales*, que “engloban una serie de contenidos que a su vez podemos agrupar en valores, actitudes y normas. Cada uno de dichos grupos tiene una entidad diferencial suficiente que requiere en su momento una aproximación diferenciada” (Zabala, 2003, p. 45). Todo contenido

actitudinal está ligado a un valor o a una norma socialmente construida y asumida por una comunidad local, regional o global. Los contenidos actitudinales, en cualquier caso, corresponden al desarrollo de una disposición relativamente estable hacia una norma o valor social, de tal manera que la mediación pedagógica del maestro estará orientada a la paulatina asunción por parte del estudiante de esas disposiciones que, finalmente, formen parte de su identidad. Un ejemplo de valor es la solidaridad, otro la responsabilidad, uno más la libertad, y consecuentemente el contenido actitudinal por enseñar consistiría en el desarrollo de la tendencia a ser solidario, a ser responsable o a ser libre. En igual sentido las normas, concebidas como “patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los miembros de un grupo social”, son los referentes hacia los cuales se han de dirigir las disposiciones de los estudiantes y las enseñanzas del docente.

Desde luego, este tipo de contenidos fructificará significativamente si se enseñan con el ejemplo, o a través del análisis, la discusión y la toma de decisiones respecto de la situación de dilemas éticos, cuyo valor será mucho más significativo si se trata de situaciones reales y cercanas a los entornos de los estudiantes. “En términos generales, el aprendizaje de los contenidos actitudinales supone un conocimiento y una reflexión sobre los posibles modelos, un análisis y una valoración de las normas, una apropiación y elaboración del contenido, que implica el análisis de los factores positivos y negativos, una toma de posición, una implicación afectiva y una revisión y valoración de la propia actuación” (Zabala, 2003, p. 46), de tal manera que este tipo de aprendizaje integra actuaciones referentes al plano conceptual, cognitivo, al plano procedimental, operativo, y al plano afectivo o motivacional, lo cual demuestra la necesaria integración de los tres tipos de contenidos en la enseñanza de cualquier material curricular.

Por todo lo anterior, insistimos en que la función docente es, ante todo, una función de mediación entre el contenido y el estudiante, en donde el maestro es un organizador de la información, un estructurador de situaciones de aprendizaje, un agente de socialización y por supuesto



un evaluador de los alcances logrados en el proceso de aprendizaje, condiciones que se obvian en los esquemas de evaluación de carácter cuantitativo y sobre los que habría que reflexionar para poder transitar a esquemas de carácter cualitativo que, efectivamente, incidan en la mejora de la práctica docente y en el desarrollo profesional de los maestros. Esperamos que este trabajo contribuya a iniciar esa reflexión.

Estas son solo algunas coordenadas que, a nuestro juicio, también son centrales en la construcción de un modelo educativo.

## REFERENCIAS

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ausubel, D., Novack, J. y Hanesian, H. (2003). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Biddle, B. J., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona, España: Paidós.
- Cabrera, M. y Rodosinsky, A. (s. f.). *Reflexiones sobre la formación del docente universitario en el siglo XXI*. 1.<sup>a</sup> Jornada sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones sociales actuales para los procesos de formación. SAA/UNLP. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44517>.
- Carranza, G. (2004). De la didáctica tradicional al constructivismo. En R. Anzaldúa (coord.), *Formación y tendencias educativas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Carranza, G. (2007). La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo. *Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona/Grupo Fodip.

- Carranza, G., Casas, V. y Díaz, K. (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carranza, G., Casas, V., Quintanilla, L., Ruiz, A. y Deveaux, C. (2008). *Rediseño de ambientes de aprendizaje. Informe de investigación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación preescolar* (pp. 357-386). Madrid, España: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación preescolar* (pp. 437-458). Madrid, España: Alianza.
- Cruz, I., Crispín, M. L. y Zamorano, L. (2001). Formación de profesores: Factor básico para el mejoramiento de la docencia. En M. Rueda, A. Díaz-Barriga y M. Díaz (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 175-190). México: UAM/UNAM/UABJO.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>, consultado el 25 de febrero de 2008.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (7), 23-40.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook or research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York, Estados Unidos de América: Macmillan.
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, España: Paidós.

- Galán, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44517>.
- García, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una propuesta metodológica*. Tesis de doctorado no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- García, B. y Espíndola, S. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa. En M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251-262). México: UABJO/ANUIES.
- García, B. y Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 193-208). México: UAM/UNAM/UABJO.
- García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>, consultado el 4 de julio de 2018.
- García, B., Loredo, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- García, B., Secundino, N. y Navarro, F. (2000). El Análisis de la Práctica: consideraciones metodológicas. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (comps.), *La evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 179-208). México: Paidós.
- Glassick, C., Taylor, M. y Maeroff, G. (2003). *La valoración del trabajo académico*. México: UAM/ANUIES.

- Kane, R. G., Sandretto, S. y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3) 283-310.
- Loredo, J. (coord.). (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.
- Loredo, J. y Grijalva, O. (2000). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia* (pp. 103-132). México: Paidós.
- Loredo, J. y Rigo, M. A. (2001). La evaluación docente en un contexto universitario. Una propuesta formativa y humanista. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 55-68). México: UAM/UNAM/UABJO.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- Marton, F., Hounsell, D. J. y Entwistle, N. (1984). *The experience of learning*. Edimburgo, Escocia: Scottish Academic Press.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddie, T. Good e I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores 1. La profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona, España: Paidós.
- Reyes, R. (2004). Evaluación de la docencia en el nivel superior del estado de Tlaxcala. En M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 195-208). México: UABJO/ANUIES.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-incontext. *Issues in Education*, 4 (1) 1-94.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Schuer, N., Mateos, Pozo, J. I. y Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo *et. al.* (comps.),

- Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona, España: Graó.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (ed.), *La investigación en la enseñanza 1*. Barcelona, España: Paidós.
- Sorcinelli, J. (1991). *Mejorando el aprendizaje de los estudiantes, los siete principios de las buenas prácticas*. Estados Unidos de América: Universidad de Winona.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: (s. e.).
- UNESCO. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.
- Vera, H. (2017). El homo academicus y la máquina de sumar. *Perfiles Educativos*, vol. xxxix (155), pp. 87-106.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Zabala, A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186) 295-317.

### **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

### **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

### **COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Ernesto Díaz Couder Cabral *Diversidad e Interculturalidad*  
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Mildred Abigail López Palacios, *Subdirectora de Fomento Editorial*  
Fernando Eugenio López Martínez, *Corrector de estilo y cuidado de la edición*  
Mariana Jali Salazar Guerrero, *Formadora*  
Margarita Morales Sánchez, *Diseñadora*

---

Esta primera edición de **HACIA LA CONFIGURACIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en agosto de 2021.